PACO EDITORIAL

volume 2

DEMOCRACIA E EMANCIPAÇÃO

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

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

DEMOCRACIA E EMANCIPAÇÃO

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

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

PACO EDITORIAL

IMPORTANTE

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

Copyright © 2019 by Paco Editorial

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

Revisão: Márcia Santos

Capa: Matheus de Alexandro

Diagramação: Larissa Codogno

Edição em Versão Impressa: 2019

Edição em Versão Digital: 2019

Dados Internacionais de Catalogação na Publicação (CIP)

F981d

Fundação de Apoio à Pesquisa

Democracia e emancipação: desafios para a educação física e ciências do esporte na América Latina/ Felipe Wachs [et al], v. 2 – 1. ed. - Jundiaí [SP]: Paco Editorial, 2019.

Recurso digital
Formato: ePub
Requisitos do sistema: Multiplataforma
ISBN 978-85-462-1551-5

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

CDD 372.86

Conselho Editorial

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

Paco Editorial

Av. Carlos Salles Bloch, 658

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

Anhangabaú - Jundiaí-SP - 13208-100

Telefones: 55 11 4521.6315

atendimento@editorialpaco.com.br

www.pacoeditorial.com.br

SUMÁRIO

Folha de rosto

Apresentação

1. Corpo, estética e educação física: poder simbólico e os desafios da prática democrática no tempo presente

Sidinei Pithan da Silva

2. Crítica corporal e democratização: propostas para pesquisa

Emiliano Gambarotta

3. Práticas corporais e atividades físicas no SUS: caminhos para a formação

Renata Veloso Vasconcelos de Andrade
Giannina do Espirito-Santo
Danielle Ribeiro de Moraes
Luis David Castiel

4. As redes sociais na internet e as colaborações mediadas para a formação humana

Andrea Lapa

5. A reforma do ensino médio e a educação física escolar: das reminiscências aos futuros possíveis

Denise Grosso da Fonseca
Rodrigo Alberto Lopes
Vicente Molina Neto
Elisandro Schultz Wittizorecki
Lisandra Oliveira e Silva

6. Gênero na educação física escolar: a educação esportiva a partir da produção científica

Helena Altmann

7. A formação profissional em educação física face à política nacional de inclusão escolar: dilemas atuais e possibilidades para a democracia e emancipação

Solange Rodovalho Lima

8. A formação profissional em educação física face à política nacional de inclusão escolar

Mey de Abreu van Munster

9. Pesquisa histórica na educação física – três notas para pensar
Andrea Moreno
Evelise Amgarten Quitzau
Carmen Lucia Soares

10. Direito ao esporte e lazer no Brasil: perspectivas e desafios
Cláudia Regina Bonalume

11. Os desafios para os movimentos sociais: as lutas pelos direitos à saúde, à educação, ao esporte e ao lazer
Celi Nelza Zulke Taffarel

Sobre os autores

Página final

APRESENTAÇÃO

Democracia e Emancipação: desafios para a Educação Física e Ciências do Esporte na América Latina foi o tema escolhido para o XX Conbrace/VII Conice, realizado na cidade de Goiânia entre os dias 17 a 21 de setembro de 2017. A experiência de publicação das palestras das mesas gerais e internas de cada Grupo de Trabalho Temático (GTT) da instituição,[1] bem como de textos que se destacaram entre os trabalhos apresentados durante o evento, ocorrida com a edição do Conbrace/Conice de Vitória, passa a ser repetida com a reunião bianual do Colégio Brasileiro de Ciências do Esporte em Goiânia por meio de uma coletânea organizada em dois volumes. Esse segundo volume contém as palestras apresentadas nas **mesas internas** dos Grupos de Trabalho Temático (GTT) e contempla estudos relacionados a: corpo, estética, democracia, práticas corporais, saúde, formação e intervenção, cultura digital, gênero, educação física escolar, pesquisa histórica, direitos ao esporte/lazer e movimentos sociais. A preparação e a publicação da atual coletânea contaram com apoio do Ministério da Saúde.[2]

Em "Corpo, estética e educação física: poder simbólico e os desafios da prática democrática no tempo presente", Sidinei Pithan da Silva retoma algumas das formas como historicamente temos enfrentado o tema das relações entre corpo, estética e democracia na Educação Física.

No capítulo "Crítica corporal e democratização: propostas para pesquisa", Emiliano Gambarotta oferece um enfoque para o estudo social do corpo, apresentando um programa de pesquisa que busca, nas noções de estética e prática, de poder simbólico e democracia, elementos protagonistas de sua constelação conceitual.

No texto "Práticas corporais e atividades físicas no SUS: caminhos para a formação", Renata Veloso Vasconcelos de Andrade, Giannina do Espirito-

Santo, Danielle Ribeiro de Moraes e Luis David Castiel compartilham algumas questões relevantes à formação e intervenção no campo da Educação Física que favoreçam a democratização e a emancipação no plano da intervenção em saúde.

“As redes sociais na internet e as colaborações mediadas para formação humana”, de Andrea Lapa, problematiza a democracia e a formação de sujeitos na cultura digital, explicita e analisa as tensões provocadas pela ampla difusão das redes sociais e seus usos e defende o compromisso com a formação crítica de sujeitos em espaços educativos da cultura digital de modo a desnaturalizar a violência, promover o encontro com o outro, fomentar uma educação argumentativa, exercitar a empatia e preservar o direito ao pensamento.

Em “A reforma do ensino médio e a educação física escolar: das reminiscências aos futuros possíveis”, Denise Grosso da Fonseca, Rodrigo Alberto Lopes, Vicente Molina Neto, Elisandro Schultz Wittizorecki e Lisandra Oliveira e Silva problematizam o sancionamento da Lei nº 13.415/2017, que altera a LDB nº 9.394/1996, assim como incitam a reflexões acerca de possíveis implicações ao financiamento público de ensino, aos processos de constituição dos currículos escolares, à formação de professores, ao trabalho docente, à organização do ensino médio e ao ensino da Educação Física na escola.

Em “Gênero na educação física escolar: a educação esportiva a partir da produção científica”, Helena Altmann anuncia dados oriundos da produção científica brasileira em educação física escolar e gênero, mostrando avanços e lacunas dessa produção. A autora realizou um levantamento da produção científica dos últimos 16 anos e analisou de que modo a produção de conhecimento já existente aborda a questão da educação esportiva na Educação Física escolar e como o gênero integra esse processo.

O capítulo “A formação profissional em educação física face à política nacional de inclusão escolar: dilemas atuais e possibilidades para a democracia e emancipação”, de Solange Rodovalho Lima, brinda-nos com uma discussão da formação profissional em Educação Física face à inclusão escolar, operando com o argumento de que os dilemas atuais e as possibilidades para a democracia e emancipação, para essa área, não diferem daqueles enfrentados por outras licenciaturas.

“A formação profissional em educação física face à política nacional de inclusão escolar” é o título do ensaio de Mey de Abreu van Munster, que teve por objetivo discutir a formação profissional do professor de Educação Física face à política nacional de Educação Inclusiva, bem como problematizar os dilemas atuais e as possibilidades para a democratização e a emancipação nesse âmbito.

O capítulo “Pesquisa histórica na educação física – três notas para pensar”, de Andrea Moreno, Evelise Amgarten Quitzau e Carmen Lucia Soares, enuncia a importância da história para refletir a educação física escolar e suas problemáticas, entre elas, a de gênero, utilizando-se de imagens literárias de três autores − Eduardo Galeano, Walter Benjamin e Ítalo Calvino. As pesquisadoras defendem o uso da história como meio de desnaturalizar fatos, de enriquecer práticas e de entender as relações entre escola, Educação Física e educação.

“Direito ao Esporte e Lazer no Brasil: perspectivas e desafios”, de Cláudia Regina Bonalume, disserta acerca do esporte e do lazer como direito social em meio às ameaças de retrocesso político e perdas de conquistas sociais no Brasil e no mundo. A autora discute os avanços no entendimento do lazer como direito social, assim como os seus limites, com destaque para a conjuntura social brasileira em que se observa a retirada gradual do Estado na promoção desse direito e a submissão das políticas

públicas às intencionalidades e aos interesses do mercado e dos mandatos governamentais.

Em “Os desafios para os movimentos sociais: as lutas pelos direitos à saúde, à educação, ao esporte e ao lazer”, Celi Nelza Zulke Taffarel analisa conjunturas a partir do grau de desenvolvimento da luta de classes no contexto dos movimentos populares de luta social. A autora identifica as principais tendências da estratégia e tática na luta de classes e, no campo institucional, os principais Programas da política econômica em disputa no Brasil, destacando, ainda, a necessidade histórica de se impedir os avanços da barbárie com um projeto de nação rumo ao socialismo.

As publicações resultantes desse segundo volume expressam alguns dos desafios da Educação Física e Ciências do Esporte frente aos temas da democracia e da emancipação, assim como revelam problemáticas afetas à diversidade própria dos trabalhos desenvolvidos nos diferentes GTT que compõem o Conbrace/Conice. Convidamos para a leitura da obra e para os novos desafios postos pelos pesquisadores por meio dessa coletânea.

Os Organizadores

Notas

1. Nem todos os convidados, por distintas razões, atenderam ao convite de envio de suas análises no formato de texto.

2. O apoio do Ministério da Saúde ocorreu por meio de Carta Acordo firmada com a Organização Panamericana de Saúde (OPAS) através do projeto “Levantamento da produção sobre Educação Física, atividade física e ciências do esporte para apoiar as ações de Promoção da Saúde no Sistema Único de Saúde”.

1. CORPO, ESTÉTICA E EDUCAÇÃO FÍSICA: PODER SIMBÓLICO E OS DESAFIOS DA PRÁTICA DEMOCRÁTICA NO TEMPO PRESENTE

Sidinei Pithan da Silva

Introdução

O presente estudo retoma algumas das formas como historicamente temos enfrentado o tema das relações entre corpo, estética e democracia na Educação Física. Esta perspectiva nos permite compreender as ambivalências que o termo comporta, bem como o potencial crítico implicado nela. Assumimos como ponto de partida para a análise os textos de Silvino Santin, nos quais ele tematiza a problemática do corpo, da estética e da educação física. De forma particular interpretamos dois textos referenciais deste autor (*Temas Pedagógicos* – 1992; e – *Corpo, Estética e Saúde* – 1995) como forma de pensar como esta temática entra na área e constitui um lugar para a Educação Física no trato com a democracia.

Educação física, corpo e democracia

Um primeiro movimento a considerar no trato da questão é a própria configuração dos marcos identitários da Educação Física. O esforço de reconceptualizar a Educação Física como uma área de conhecimento, uma prática pedagógica e uma prática social, permitiu ampliar seu escopo de debate e inserção no campo das questões democráticas. Silvino Santin (1992), ao buscar definir a Educação Física como uma área que trata da realidade humana, e que para tanto, aspira uma autonomia no trato da questão, ampara-se em uma perspectiva antropológica, que busca superar os

dualismos acerca da corporeidade humana. Os problemas do homem no mundo, doravante, se convertem nos problemas da Educação Física. A questão da democracia, ou mesmo das práticas democráticas, no âmbito da Educação Física, se vinculam à problemática da corporeidade e do movimento humano. Para Santin (1992), a grande questão se refere ao problema da questão básica do pensamento e da vida ocidental no que se refere ao caráter instrumental do corpo.

> Na maioria dos casos o corpo não passa de utensílio. Ninguém se pensa como corpo, mas como um possuidor de corpo. E como proprietário exerce esse direito de propriedade como um tirânico explorador, um aproveitador sem escrúpulos, um escravocrata despótico. Poucos contestam; pelo contrário, todos parecem satisfeitos. [...] Dentro desta ótica as técnicas de propaganda encarregam-se de dar suporte a tais comportamentos. Assim, o menino inocente é transformado num robozinho, devorador insaciável de batavinhos. A indústria do corpo retalhou o corpo em vários painéis de publicidade. Assim, desfilamos felizes e orgulhosos fazendo propaganda de carros, lubrificantes, marcas de cigarros, partidos políticos, candidatos, clubes, expressões ideológicas ou frases que vulgarizam o sentimento mais íntimo das pessoas. (Santin, 1992, p. 54)

O panorama de fundo que Santin se refere se relaciona com o problema da estetização da vida e dos comportamentos em uma sociedade midiatizada e de consumo, tal como a que se tornou característica a partir do final do século XX no Ocidente. O corpo não apenas é alvo de investimentos disciplinares ao estilo direto e imediato da fábrica taylorista-fordista, como também é construído pelas malhas da lógica social da mercadoria, a qual se impulsiona por intermédio da propaganda e do espetáculo mediato da indústria do corpo. Qual a diferença entre as duas formas de políticas do corpo? A primeira parece engendrar uma condição que exige por parte do sujeito uma obediência a uma norma que lhe constrange em termos de desejo. Ela é direta e opera conforme os padrões de uma sociedade que explicitamente opera sob o objetivo do controle e da autoridade. A segunda parece engendrar uma condição que exige por parte do sujeito um sentimento de satisfação estética, no qual a norma parece não

ser externa ao sujeito, mas própria do seu desejo mais íntimo. Ela é indireta e opera conforme os padrões de uma sociedade que parece não ter padrões explícitos de controle e autoridade, a não ser a plena realização dos desejos de consumo dos sujeitos.

O pensamento de Santin acerca da perspectiva democrática em uma sociedade de consumo vincula-se com a ideia de cidadania. Segundo ele:

> O panorama político descrito, caso seja correto, pode indicar que a escola deverá enfrentar esta situação, como o primeiro passo de sua tarefa fundamental: preparar para o exercício da cidadania, recriando a sociedade e a escola. (Santin, 1992, p. 50)

Santin, ao enunciar as tarefas da Educação Física, em uma questão voltada à problemática da democracia e da escola democrática, está preocupado em pensar o sujeito contemporâneo, ou mesmo as populações menos favorecidas, que, segundo ele, estão mais próximas da crença da sorte do jogo do bixo e das loterias do que nos ideais da Revolução Francesa ou mesmo da Revolução Socialista. No fundo, Santin (1992), está nos abrindo a questão do poder simbólico, e da força que os ideias midiáticos tem na construção da nossa ideia de corpo e de democracia.

> Talvez não seja suficiente desmontar a ordem econômica e política injusta, mas antes seria preciso desmascarar a ordem de valores que as camadas populares e toda sociedade assumiram através de uma lavagem cerebral imposta pela sociedade de consumo. (Santin, 1992, p. 47)

Em uma sociedade fortemente dominada pelo império da imagem e da propaganda, os significados acerca do mundo público e da política exercem pouca força simbólica, quando comparados com os significados acerca do consumo e do espetáculo dos esportes. No caso do mundo público, ou mesmo da agência política, a produção simbólica abriria para a relevância da participação dos sujeitos na esfera da mudança de suas realidades. A democracia, afirma Santin (1992, p. 49), “acontece quando os cidadãos forem definindo sua competência pelo exercício da cidadania”. Ela tem a

ver com a proclamação dos Direitos de todos os cidadãos, “mas também com o acesso às condições básicas para o exercício de todos estes direitos” (p. 49). Aqui, a questão tal como sinaliza Bobbio (2010), parece se relacionar não apenas com os meios, mas com os fins da democracia –, a permanente busca por igualdade, por intermédio da liberdade de participação e deliberação no contato com as distintas realidades.[3]

Educação física, corpo e estética: democracia, educação e especificidade

A perspectiva de Santin (1992), no trato com a questão democrática parece exemplar quando queremos nos referir ao problema do corpo, da estética e da educação. Por quê? Primeiro porque ele, como pensador, faz o voo em três níveis, tematizando: a) o universo do problema conceitual relacionado à democracia; b) o problema da educação, em uma sociedade marcada pela desigualdade social e pela dominação; c) a questão da identidade e da especificidade da Educação Física nas interfaces do problema do homem, do corpo e da estética. Não estamos querendo aqui afirmar que este é e deve ser nosso modo de pensar, mas fundamentalmente, resgatar este caminho que por si só testemunha um percurso importante no debate educacional e filosófico. Com o debate da escola democrática, Santin, reatualiza, a meu ver a problemática central das democracias modernas, tecendo seu vínculo com a educação, a escola e a educação física.

> A linguagem e o discurso da escola democrática refletem uma atitude de crítica e de desmascaramento da ingenuidade e da alienação existentes nas sociedades capitalistas e impostas por uma ordem econômica e política injusta. (Santin, 1992, p. 42)

Sob certo aspecto, Santin (1992), se aproxima, quando pensamos em tradição do pensamento pedagógico brasileiro, do pensamento de Paulo

Freire. Extrai o ponto mais positivo da obra de Freire, o qual aparece na citação acima, quando afirma que não pode haver democracia (social) ou mesmo cidadania (individual), com práticas autoritárias de uns para outros, ou seja, com marcos e práticas verticalizadas, do tipo que encarcera na intelectualidade e no professor (a vanguarda) o imaginário certo do que deve ser o povo. Neste mesmo texto, Santin (1992, p. 48) não cita apenas Freire, como também Pedro Demo, tratando de sua obra *Pobreza Política*. "Pedro Demo em seu livro Pobreza Política, fala que participação pode ser um disfarce do poder controlador" (p. 48). No sentido de que, "não se pode pensar a participação como um gesto de generosidade ou como uma concessão da autoridade, mas como um ato competente de cada indivíduo" (p. 48).

A retomada deste debate permite a Santin (1992) sinalizar o poder e o alcance das pedagogias progressistas no âmbito da democratização da sociedade brasileira. Sobretudo, marca um lugar de diálogo em torno das práticas escolares com as problemáticas do corpo e da estética que assinalam e constituem a vida dos sujeitos marginalizados. Mas, Santin (1992), não assinala apenas a necessidade de pensarmos acerca desta questão geral que envolve o trato com a pergunta sobre o que entendemos por democracia no tempo presente, ou sobre como podemos estabelecer outros vínculos entre a escola e a comunidade, como também articula uma dimensão específica da intervenção da Educação Física no âmbito escolar. Sobre este aspecto, Santin (1992), sinaliza outra questão importante para pensar a educação escolar, o problema de que ela tem um conteúdo para ser ensinado, que se refere ao movimento humano. Esta postura aproxima o pensamento filosófico de Santin (1992), com o pensamento pedagógico de Dermeval Saviani. Para este último, a questão da democracia, quando pensada no âmbito escolar, exige uma perspectiva que não se refere apenas à experiência e o aprendizado de relações democráticas, mas

fundamentalmente, o acesso igualitário ao conhecimento e ao patrimônio cultural produzido pela humanidade.

No caso da Educação Física, trata-se de pensar também, neste caso, as atividades didáticas e pedagógicas. Esta parece outra questão central quando pensamos em corpo, educação, estética e poder simbólico. Não apenas pensar em outra forma de relação com o corpo por intermédio da educação, com também garantir uma ampliação do poder simbólico dos sujeitos, como forma de compreensão e de intervenção no mundo. Santin (1992), se interroga: como situar a Educação Física? Ou, de que maneira a educação física poderia construir a escola democrática e preparar para a cidadania?" (Santin, 1992, p. 50). Neste ponto, ele vincula duas hipóteses, uma que marca o específico da Educação Física como disciplina escolar e, outra, que se interroga sobre as intencionalidades das pessoas que buscam a Educação Física.

Em outra obra, denominada Educação Física, ética, estética e saúde (1995), Santin, teoriza sobre os limites das concepções de corpo da modernidade e sinaliza para o valor dos ideais estéticos e para os novos movimentos da pós-modernidade. O significado da estética assume o valor de paradigma, de certa forma, uma vez que permite a Santin questionar o modelo ocidental de política e de corpo. Nesta guinada teórica, Santin teoriza agora acerca dos limites da ciência e da técnica moderna que se cristalizaram na Educação Física. Segundo ele, "a educação física tornou-se uma tecnologia de transformação do corpo em máquina" (1995, p. 19), a fim de que ela fosse mais útil à produção. Na visão de Santin a questão da Educação Física implica "uma ação pedagógica que se relaciona com a sabedoria de viver, um viver com felicidade e prazer" (idem, p. 20).

Santin (1995), em parte recupera a obra de Friedrich Schiller, a qual também inspirara Marx, em seu projeto estético (Eagleton, 1993). Assim, como ele, percebe que o projeto da racionalidade moderna, que está em

curso, nega as potências humanas e a própria sensibilidade. No entanto, Santin, desenha uma crítica ao mecanicismo e ao produtivismo moderno, que deverá regenerar a noção antropológica herdada, inclusive do próprio Marx. A proximidade com o pensamento de Merleau Ponty, Edgar Morin e Michel Maffesoli, dentre outros, torna o entendimento de Santin (1995), em relação aos desafios do mundo presente, muito mais complexo e ambivalente. Se do ponto de vista pedagógico, em algumas obras ficou presente e explícito este movimento de proximidade com o projeto freireano, e a crítica à opressão de classe, em outras mais filosóficas ficou muito presente, esta crítica radical ao próprio pensamento herdado, em torno, principalmente da ideia do projeto do Iluminismo. No âmbito específico, portanto, a questão da relação entre corpo, estética e democracia, precisa assumir uma radicalidade do valor do pensamento estético e da sensibilidade. Trata-se agora de questionar a racionalidade a partir da sensibilidade. “O conhecimento sensível passa a ter crédito. É por ele que o homem inicia a orientar sua vida” (Santin, 1995, p. 22). Este lugar do corpo, da sensibilidade, do lúdico, do imaginário e do cotidiano, sugerido pela obra de Santin, tem grande importância para a área, mas entendemos que ele se sustenta de modo mais sólido e consistente, quando articula em perspectiva histórica e pedagógica os desafios da democracia no mundo presente.

Considerações finais

Em nossa pergunta sobre o lugar da Educação (Física) na contemporaneidade, em relação às problemática do corpo e da estética, encontramos nos escritos mais modernistas de Santin (1992), uma crítica do existente a partir da estética que se articula com as superações das desigualdades do capitalismo em termos universais. Nela encontramos uma projeção que se dá pela via da cidadania, e de uma educação que enfrente o

consumismo e o desinteresse pela política e pela democracia. Nos escritos mais pós-modernistas, encontramos uma defesa da estética em um sentido mais antropológico, filosófico, do que sociológico. O corpo aparece agora como um ser vivo, de afeto, de sensibilidade, expressivo, que pertence a uma comunidade emocional, conforme afirmou Maffesoli. Parece que ganhamos com esta virada estética na teorização contemporânea, em densidade e concretude particular imanente, mas perdemos em relação com a dinâmica da vida social em geral.

Os desafios da Educação Física, nestes termos, parece ser a de nos voltarmos para estes outros do corpo não sinalizados pela filosofia (do corpo) na modernidade, mas sem perder a radicalidade das questões postas pela própria modernidade em relação à democracia. Neste sentido, o par: comunidade emocional versus sociedade – não parece ser oportuno, porque parece negar que toda comunidade emocional, sensível, é obra de uma sociedade. Em suma, o ganho da particularidade, não pode ocultar sua relação com uma nova universalidade que se materializa como o avanço do capitalismo como sinalizou Jameson (2002). Se o projeto moderno secundarizou a estética, e em seu nome silenciou e tornou funcional o corpo e a expressão, em nome do geral e do racional, a retomada da estética, como forma de crítica, na contemporaneidade, precisa ser desafiada a rever seus limites quando afirma apenas o corpo do indivíduo e seu cotidiano, sem considerar as problemáticas, culturais, sociais e políticas herdadas e que estão em curso no cenário do capitalismo tardio. Trata-se de considerar o caráter ambivalente da estética no âmbito do pensamento social, assim como sinalizou Eagleton (1993), o que significa afirmar, que ela pode estar a serviço da emancipação e da construção e criação de novas formas de vida e de democracia, como também pode estar a serviço da massificação, da alienação e da domesticação. Santin, se considerarmos em conjunto as duas obras analisadas (1992, 1995), consegue valer-se da estética como forma de

denúncia tanto do pensamento alienante e massificador, quanto do pensamento racionalizador e técnico-científico.

Referências

BOBBIO, Norberto. **Qual Democracia?** São Paulo: Edições Loyola, 2010.

DEMO, Pedro. **Pobreza política**: a pobreza mais intensa...brasileira. São Paulo: Autores Associados, 2006.

EAGLETON, Terry. **A ideologia da estética**. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 1993.

JAMESON, Fredric. **Pós-Modernismo**: a lógica cultural do capitalismo tardio. 2. ed. 3. reimpressão. São Paulo: Gráfica Palas Athena, 2002.

SANTIN, Silvino. **Educação Física**: ética, estética, saúde. Porto Alegre: Edições EST, 1995.

_____. **Educação Física**: temas pedagógicos. Porto Alegre: EST, 1992.

Nota

3. “Como realizar e por onde começar este trabalho? Como realizar e por onde começar esse trabalho? Nestas questões está o desafio da tarefa do novo magistério, o magistério democrático, recriando a sociedade e recriando a escola, a partir da realidade vivida pelas camadas populares, não a partir da realidade que está em nosso imaginário. Será preciso muita sensibilidade para escutar o que pensam e sonham as populações marginalizadas. Quais seriam, de fato, os valores, as aspirações e as necessidades que povoam a mente de cada aluno que entra na escola. E das famílias que se amontoam nas periferias da sociedade abastada. A observação dos fatos do cotidiano, sem dúvida, é a melhor biblioteca para se pesquisar o imaginário social” (Santin, 1992, p. 49).

2. CRÍTICA CORPORAL E DEMOCRATIZAÇÃO: PROPOSTAS PARA PESQUISA[4]

Emiliano Gambarotta

A intenção desta fala é apresentar um enfoque para o estudo social do corpo, alguns aspectos de um programa de pesquisa que busca nas noções de estética e prática, de poder simbólico e democracia, elementos protagonistas de sua constelação conceitual. Mais especificamente, espero apontar algumas das características principais de um enfoque de crítica corporal do político, o qual aposta pela democratização da sociedade. Tarefa que, como espero mostrar, implica subverter os mecanismos que reproduzem ao poder simbólico e à dominação que nele se enraíza.

O registro estético nos proporciona a chave pela qual abordar a dimensão simbólica, enquanto que é a noção de "técnica" a que nos permite à via pela qual adentrar na relação entre corpo e política. Tais são os conceitos básicos de minha proposta, os quais hoje eu vou problematizar desde uma perspectiva que faz um entrelaçamento da crítica cultural de Walter Benjamin com alguns aspectos da sociologia reflexiva de Pierre Bourdieu. Neste marco, minha exposição vai se dividir em três grandes partes: a primeira delas dedicada a re-problematizar a já clássica noção de "técnicas corporais", elaborada por Marcel Mauss, o qual vai me levar a reconceituar o que entendemos pelo processo de incorporação. Depois, num segundo momento, analisar como estas noções e, em especial, sua releitura à luz da pergunta benjaminiana pela "técnica", se constitui na trilha através da qual apreender a relação entre o corporal e o político, junto com o papel da dominação simbólica. São estes elementos os que, finalmente, vão me

levar a apontar uma concepção da democratização do estabelecido que tenha na crítica corporal do político uma de suas instâncias.

Mas, antes de nos introduzir nestas questões é importante apresentar uma espécie de *ponto zero*, do qual surge a inquietude que alenta esta fala: a centralidade de que reflitamos sobre como estamos pesquisando (socialmente) o corporal. Esta inquietude se gera ao olhar como os estudos sociais do corpo abordam determinadas práticas (como o esporte, a dança, etc.) ou determinados fenômenos (como as emoções, a vestimenta, etc.) sendo *evidentemente* corporais, sem problematizar ou elaborar um argumento do por que disto. Fazer a discussão de tal evidência é, então, o ponto de partida desta fala, isto é, por que a dança ou as emoções são questões próprias do corporal? Qual é a noção de corpo que está em jogo aí? Pergunta na qual já pode se detectar uma primeira pista de onde reside nosso problema, pois aqui se está pondo em jogo uma *visão e divisão* entre o próprio do corpo e aquilo que não o é, entre o corporal (as emoções) e o não corporal (resolver um problema matemático). Em suma, estamos ante uma particular divisão que configura o sensível estabelecido, "o modo pelo qual se organiza a percepção humana" (Benjamin, 1987b, p. 69). É para apreender isto que eu recorro ao registro *estético*, em sua antiga acepção como teoria da percepção, da configuração sensível. Via pela qual apreender as tramas de sentido, os modos de visão e divisão, por uma trilha distinta à que estabelece o denominado "giro linguístico".

De mãos dadas com a anterior pode se assinalar uma segunda questão: a não problematização dessa divisão, quer dizer, o deixar no plano do evidente o que é corporal e o que não o é, tende a levar que se pesquise mais as *representações* sobre o corpo, ou suas técnicas, etc., antes que ao corpo como tal, a esse específico produto sócio-histórico a que chamamos corpo. Fixa-se assim, uma espécie de fenômeno dual, no qual, por um lado, estão as representações (histórica, culturais, sociais) e, pelo outro, um corpo

que, em sua evidência, é estabelecido como uma invariante (as emoções ou as maneiras de caminhar são, desde esta visão, *sempre* corporais), não histórica, natural. Ainda mais, essa dualidade pode se detectar, todavia, num dos primeiros e mais interessantes esforços por estudar socialmente o corpo. Estou falando de Mauss e sua noção de técnicas corporais, o qual nos introduz na primeira das três partes desta fala.

I

Mauss entende, então, as técnicas corporais como "as maneiras como os homens, sociedade por sociedade e de maneira tradicional, faz uso de seus corpos" (Mauss, 2003, p. 401, tradução modificada). E dois são os aspectos que se podem destacar desta definição: por um lado, como ela põe o foco sobre os usos aqui envolvidos, mas os quais, por outro, não se dão no vazio, mas, no marco dado pela tradição, por sua inscrição numa cultura e sua lógica. Ou, ainda melhor, se inscreve naquilo que bourdieusianamente nós podemos entender como um determinado jogo social, com suas regras (*nomos*). Assim, estamos diante de uns usos regrados, sendo isto o que aqui vou entender por técnica. Usos que têm lugar num contexto regrado (mais que regulado), regras cujo uso as (re)produzem. Mais especificamente, se pode entender a tais regras como os usos sedimentados e instituídos como dominantes, que adquirem assim a objetividade própria do social, e que são responsáveis pela particular configuração que tem um determinado jogo social, isto é, as condições concretas nas que se produzem os fenômenos no interior desse jogo. Em suma, seu modo de produção, mas não de bens econômicos (tal e como o tematizou Marx) mas, em nosso caso, de corporalidade.

Mas, antes de avançar por este caminho, extraindo suas consequências para a pesquisa do corporal, podemos assinalar como na mesma concepção elaborada por Mauss se pode detectar essa limitação que surge da não problematização do corporal, pois só se está analisando um fenômeno

distinto (os usos), o qual é concebido como remetendo ao que (evidentemente) é o corpo. Assim, imediatamente depois de dar a definição de sua noção de "técnicas corporais", ele procede à classificação das mesmas, fazendo uma distinção das diversas técnicas do se sentar ou do caminhar, entre outras, mas isso se constrói sobre uma base não discutida: que o sentar ou o caminhar são, evidentemente, questões atinentes ao corporal. Dualismo pelo qual são essas técnicas as que variarão histórico-culturalmente mas, não o corpo, cujas propriedades são assim fixadas na *invariância*, pois não se discute – não se percebe como uma questão que precisa de discussão – que o caminhar ou o se sentar sejam em todo tempo e lugar questões próprias do corpo. Pelo que a noção de técnicas corporais, tal e como a elabora Mauss, implica um corpo que é *anterior* ao seu uso, às técnicas específicas que, no contexto de uma determinada tradição, se põem em jogo.

Permitam-me esclarecer rapidamente que isto não quer dizer que o caminhar ou o dançar não sejam práticas corporais, o que quer dizer é que isso já nos diz algo sobre *como se produz um corpo* na sociedade particular-concreta na que isto acontece, isto é, na nossa. Produção que se realiza através do que uma determinada técnica coloca em jogo, de um particular uso regrado que, no marco de concretas regras usadas, (re)produz um específico modo de divisão, isto é, uma configuração estética na qual o caminhar é uma questão corporal enquanto que memorizar as tabelas de multiplicação não o é. Em suma, estou sustentando uma concepção do corpo que não é anterior aos seus usos, mas que, através do que se pode entender como uma inversão do olhar de Mauss, são esses usos, as técnicas ali em jogo, os que produzem uma determinada corporalidade, dentro do contexto condicionado pelas regras dominantes.

Neste sentido, quando nós estudamos, por exemplo, o processo de "masculinização" de um corpo "masculino" (Bourdieu, 2002), não o

entendemos como o conjunto de instâncias pelas quais se produz a incorporação de determinados usos num corpo masculino que, neste enfoque, é entendido como anterior a essa incorporação. Ainda mais, a perspectiva que aqui proponho implica sustentar que nem sequer esse "corpo" é, enquanto tal, anterior ao processo aqui estudado. Nem que ele produza uma figura da masculinidade e *ao mesmo tempo* uma da corporalidade. Trata-se, finalmente, da incorporação de uma determinada estética que divide a masculinidade daquilo percebido como não masculino e *ao mesmo tempo* o corporal do não corporal. Mas, onde tal incorporação não é concebida como um "introduzir" algo dentro de um corpo preexistente, mas como o processo pelo qual estas técnicas e estas estéticas *tornam-se* um corpo. Numa das sedimentações mais capilares dos usos regrados e os princípios de divisão a eles ligados.

II

O tópico anterior nos permite, agora, apreender em sua especificidade à incorporação como um dos mecanismos centrais da (re)produção do político, de suas di-visões sociais e suas hierarquias. Tudo isto fica invisível ao não se problematizar a produção do corporal, quer dizer, ao fazer do corpo uma evidência primeira e natural. Mais ainda, semelhante enfoque não pode mais que despolitizar o corporal, ao situá-lo num "mais aqui" das lógicas do social e de seu ordenamento; em todo caso, serão as representações do corpo as que se apreenderam como políticas, mas – em sintonia com o assinalado como meu ponto de partida – não o corpo como tal. Assim, um primeiro desafio para uma perspectiva de crítica corporal, como a postulada aqui, é apreender a politicidade do corporal, suas consequências na configuração do político.

Isto, nos leva a perguntar: onde reside a tendência política do corpo? Aquilo que o leva ter um impacto reprodutor ou subversivo da ordem estabelecida (se me permitem aqui recorrer a um simplismo dicotômico)?

Tal é a interrogação que Walter Benjamin se faz em relação a um material cultural distinto: as obras literárias. E é o enfoque que ele elabora o que nós podemos retomar para abordar nosso problema. Sua concepção propõe uma aproximação dialética à questão, ao sustentar que antes

> de perguntar como uma obra literária se situa no tocante as relações de produção da época, gostaria de perguntar: como ela se situa *dentro* dessas relações? Essa pergunta visa imediatamente a função exercida pela obra no interior das relações literárias de produção de uma época. Em outras palavras, ela visa de modo imediato a *técnica* literária das obras. (Benjamin, 1987a, p. 122, grifos meus)

É na técnica onde reside sua função no político, conceito que não estabelece uma relação de exterioridade entre esse material e as condições de produção imperantes, mas põe o foco em como aquele se situa *dentro* destas. Em nosso caso, como um determinado uso regrado está dentro das regras usadas estabelecidas, aquelas que conformam o modo de produção de corporalidade dominante?

Um exemplo à mão, que aqui não temos tempo de analisar em sua complexidade, surge do lugar que tradicionalmente se dão às emoções na masculinizaçao do corpo masculino, o qual tem que mostrar coragem mas, diferente dos corpos femininos, não podem chorar (por falar só de dois lugares comuns). Através da transmissão desses usos e de sua incorporação por parte de novas gerações se configura uma visão da masculinidade, que é também uma divisão dos gêneros. Isto é, estamos ante um uso que reproduz um corpo generizado e, com ele, a dicotomia de gênero, entendendo por este último as regras a partir das quais se dividem os gêneros, e no marco das quais resulta simplesmente impensável (Bourdieu, 2002; Gambarotta, 2017) a existência de um “terceiro gênero” que não seja nem masculino nem feminino. Por isso os usos que põem em questão a dicotomia de gênero subvertem não só o “conformismo moral” mas, sobretudo, o “conformismo lógico” (Bourdieu, 2014).

Porém, aqui estamos procedendo sob um pressuposto que aqui eu me propus questionar: que as emoções sejam, *per se*, próprias do corporal, isto é, estamos pressupondo uma noção de corpo que, ainda quando não a problematizemos, tem centrais consequências para nossa pesquisa, enquanto instância que delimita o objeto de nosso estudo. Considero que esta questão nos põe ante à divisão fundamental, no momento de pesquisar socialmente o corpo, aquela que separa o corporal do não corporal. O conjunto de regras que estabelecem que, dentro das condições de produção que elas fixam, as emoções sejam uma questão própria ao corporal (enquanto que a resolução de um problema matemático habitualmente não o é). Como se configura especificamente esta divisão fundamental na sociedade particular que pesquisamos?. É então uma pergunta que nenhum estudo sobre o corporal pode se fazer óbvia e que se situa na base mesma do enfoque de crítica corporal que aqui proponho (para alguns avanços na resposta desta pergunta pode se ver Gambarotta, 2010; 2016).

III

A noção de técnica é a que permite que este enfoque apreenda a específica relação entre o corpo e o político, sem deixar nenhuma das duas instâncias sem problematizar. Se colocada em jogo, como no exemplo sobre como conceber a (re)produção de um corpo generizado, nos permite, também, captar como ali se faz presente uma relação de dominação simbólica. Assim, não é por acaso que Bourdieu vê na dominação masculina a forma prototípica da dominação simbólica, na qual, claramente, o corpo tem um papel central.

O mecanismo central desta dominação se coloca na *distinção* que ali se gera, entendendo por ela o processo pelo qual uma característica pontual, uma diferença, se transubstancia em um elemento que introduz uma *hierarquia* na relação entre os diferentes, pela qual um grupo se eleva sobre outro. Isto se materializa através desse “modo pelo qual se organiza a

percepção humana” (Benjamim, 1987b, p. 169), no qual um traço particular de um grupo (em nosso caso, a coragem ou qualquer outro que se perceba como próprio da masculinidade) é universalmente reconhecido como o legítimo. Nessa assimetria entre a distribuição (particular) dessa característica e a (universal) de seu reconhecimento é que se dá a dominação simbólica (Bourdieu, 2001; 2002), a qual tem – segundo dizíamos – na dominação masculina sua forma prototípica. Posto que nela as características particulares de cada grupo, assim como a apreciação acerca de quais tem que se considerar como legítimas, se apresentam como eminentemente naturais e, por isso, imodificáveis, fixando desta maneira a relação de dominação.

É sobre estes pilares que se pode erigir uma concepção, de inspiração bourdieuseana, acerca da democratização do estabelecido que tenha no corpo um mecanismo tão capilar como o tem a dominação. O núcleo desta concepção retoma as considerações de *A nobreza do Estado*, em especial àquelas que se referem a como o título escolar, a específica distinção que nele se cristaliza, substitui aos antigos títulos nobiliários (a essa distinção) como via de acesso para ocupar cargos no Estado e, a partir disso, monopolizar seus recursos (Bourdieu, 2013). Contra isso, então, os processos de democratização se caracterizariam por abolir as condições sociais específicas que instituem essa distinção, aos títulos como signos a um mesmo tempo diferenciadores de um grupo particular e universalmente reconhecidos como legítimos. Em síntese, é o esforço por instituir uma ordem na qual não haja títulos, nem escolares nem de nenhum outro tipo, a partir dos quais governar e, de forma geral, instituir uma relação de dominação.

Neste marco pode se esboçar a proposta de uma democratização dos corpos, cuja instituição contribua ao específico conhecimento que a crítica corporal do político produz. Achamo-nos ante o desafio de politizar as

instâncias que se apresentam com toda a força do natural, assinando sua contingência, obviamente, mas também a específica função que essa configuração singular (de gênero, raça, etc.) tem na divisão estética do político. Em uma aposta por subverter aquelas regras que fixam uma divisão através da qual se transmutam diferenças em distinções, particularidades masculinas em atributos a ser possuídos, em distintos títulos que pretendem justificar sua dominação sobre o feminino, ao mesmo tempo que se configura assim uma estética na qual não há lugar (resulta impensável a existência de) "terceiros sexos". Tal é, então, a tarefa: subverter esses princípios de divisão do político, pois então, na busca de uma ordem na qual se acolha a diferença, mas sem dar lugar a distinções, sem que se pretenda fixar um fundamento último do ordenamento social ou, como eu gosto de dizer, uma ordem fundada na incerteza.

Proponho assim uma abordagem do corpo que faz da pergunta pela estética e pela técnica as vias principais para sua problematização, na busca de restabelecer o histórico, o social, o cultural ali onde são eliminados à mercê de fazer do corpo uma evidência primeira, situada fora do social, fora do político. Este é o primeiro passo para uma politização do corporal, apreendendo as relações de dominação que o processo de *incorporação* sedimenta, torna corpo. Base sobre a qual nos perguntamos pela função desse corpo na reprodução dessas relações de dominação, pergunta pela técnica, por como ela está no modo de produção de corporalidade estabelecido. Mas onde a técnica é também uma via para apreender e propiciar usos outros aos dominantes atualmente, disruptivos das regras imperantes, abrindo assim uma luta que as evidências primeiras fecham. Instância de uma prática democrática que instaure uma ordem política em que não haja títulos para dominar, isto é, na qual se acolha a *incerteza*. Tais são as preocupações de uma crítica corporal do político, tais são os

conceitos com os que nós, pesquisadores do corporal, podemos contribuir nessa luta pela democratização do social.

Referências

BENJAMIN, Walter. A obra de arte na era de sua reprodutibilidade técnica. In: _____. **Magia e técnica, arte e política**. São Paulo: Brasiliense, 1987b.

_____. O autor como produtor. In: _____. **Magia e técnica, arte e política**. São Paulo: Brasiliense, 1987a.

BOURDIEU, Pierre. **A dominação masculina**. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2002.

_____. **La nobleza de estado**: educación de elite y espíritu de cuerpo. Buenos Aires: Siglo XXI, 2013.

_____. **Meditações pascalianas**. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2001.

_____. **Sobre o Estado**. São Paulo: Companhia das Letras, 2014.

GAMBAROTTA, Emiliano. **Bourdieu y lo político**. Buenos Aires: Prometeo, 2017.

_____. La dialéctica aporética entre cuerpo y sí mismo: una lectura de Dialéctica de la ilustración en clave política. **Intersticios**. Revista Sociológica de Pensamiento Crítico, v. 4 n. 1, p. 147-161, 2010.

_____. La sociogénesis del modo de corporalidad moderno. El problema del objeto en las investigaciones sobre cuerpo a partir de la teoría crítica reflexiva. **Revista Brasileira de Ciências do Esporte**, Porto Alegre, v. 38, n. 2, p. 194-200, 2016.

MAUSS, Marcel. **Sociologia e antropologia**. São Paulo: Cosac & Naify, 2003.

Nota

4. Este texto corresponde à palestra que teve lugar na mesa redonda: *Corpo, estética e educação: poder simbólico e prática democrática no tempo presente*, organizada conjuntamente pelos GTT “Epistemologia” e “Corpo e cultura” no XX CONBRACE e VII CONICE, Goiânia, 2017. O autor quer agradecer a Ivan Gomes a ajuda na tradução do presente texto.

3. PRÁTICAS CORPORAIS E ATIVIDADES FÍSICAS NO SUS: CAMINHOS PARA A FORMAÇÃO

Renata Veloso Vasconcelos de Andrade
Giannina do Espirito-Santo
Danielle Ribeiro de Moraes
Luis David Castiel

Este texto refere-se à palestra apresentada na mesa interna do Grupo de Trabalho Temático (GTT) Atividade Física e Saúde, por mim, Renata Vasconcelos, como parte de uma pesquisa desenvolvida para minha tese de doutorado, sob orientação do Professor Luis David Castiel e em parceria com Danielle Moraes e Giannina do Espirito-Santo.

Com o objetivo de compartilhar algumas questões relevantes à formação e intervenção, no campo da Educação Física, que favoreçam a democratização e a emancipação, através da reflexão sobre a produção científica do campo, parto do conhecimento situado defendido por Donna Haraway (1991) para localizar os saberes e explicitar minhas aproximações na construção do meu objeto de pesquisa.

Faço isso num exercício, tentativa de forma ensaística, na ideia do ensaio como possibilidade de escrita acadêmica, do Larrosa (2003) que, ao problematizar as formas convencionais de escrita acadêmica, diz que o que torna o ensaio difícil de ser aceito é sua impureza e liberdade, que se dá no atravessamento de fronteiras que lhe é peculiar – ciência, objetividade, racionalidade de um lado e de outro, arte, subjetividade e irracionalidade.

Neste sentido, assumo minhas parcialidades e afinidades na construção do objeto – conforme o conhecimento situado (Haraway, 1991) e numa lógica contra-hegemônica, que entende ciência e métodos como produções de narrativas e realidades que queremos criar, me apoiando no John Law

(2004) e no Ruben Mattos (2015), a partir existência de diversos regimes de verdade, que tanto operam de formas diferentes quanto produzem efeitos diferentes (Castiel, Xavier, Moraes, 2016; Law, 2004; Mattos, Baptista et al., 2015).

Larrosa (2003) também fala do termo “sugestivo” – por isso a brincadeira com o título – como tudo aquilo que não se sabe o que é e para o que serve e é suprimido e ignorado pelo aparente “elogio” de sugestivo. Sugestivo seria, então, esse ensaio de aproximação com meu objeto, explicitando essa construção, considerando uma tentativa de colocação em cheque dessas fronteiras – falando especialmente da minha história, de um lugar de bailarina, professora de educação física, da formação em terapia pelo movimento na Faculdade e Escola de Dança Angel Vianna e de uma atuação profissional num *bricoleur*,[5] com os campos da dança, educação física, ciências sociais e humanas, saúde pública, em especial saúde mental e atenção básica. História essa que me permitiu um certo olhar sobre as PCAF e para a formação e intervenção. A “primeira posição” aqui em analogia ao ballet também é uma brincadeira com o sugestivo do autor.

Quando pensamos numa formação e intervenção, que favoreçam a democracia e a emancipação, tendo em mente que o seu sentido fundamental é o da soberania popular, a história nos mostra que regimes democráticos têm sido campos de lutas. Lutas essas que permitem, ora avançar, ora retroceder concepções reformistas em prol de mais inclusão e amparo do Estado aos mais vulneráveis (ameaça à democracia).

Para Boaventura de Souza Santos (2016), a disputa que se trava hoje é entre os imperativos dos padrões de reprodução do capital no contexto atual de crise como lógica prevalecente e, por outro lado, a dignidade humana e a partilha do poder. São os conflitos entre uma democracia capturada por meio dos imperativos dos padrões de reprodução do capital no contexto de crise e os potenciais de democratização do exercício do poder para

dignidade humana via partilha do poder. A emancipação, para Santos (2016), tem que ser reinventada. Aqui, no que se refere à noção do direito à saúde, já que estamos tratando nessa mesa de formação e intervenção no SUS, um direito à saúde que não é via transformação do direito social em individual, isto é, via sujeito consumidor de menus da saúde, como temos visto, isto seria uma democracia capturada. Mas sim o contrário: A garantia dos direitos sociais, via sujeito histórico, ciente de seus direitos. Este sim é o sujeito que busca a emancipação.

No campo da saúde, num contexto de desconstrução dos direitos sociais em nome dos imperativos do capital e de perda de direitos à saúde (e à educação) – tensão da responsabilização com a vulnerabilidade e emancipação – vide menus compráveis para poucos, lógica do estilo de vida e gestão do risco, como é possível responsabilizar quem já é vulnerável? Como lidamos com a tensão da responsabilização, via compra do menu "modos de vida saudável" e gestão do risco com a vulnerabilidade e emancipação? Nesse contexto de ameaça à democracia, o quanto dessa lógica está presente nos processos formativos e na intervenção profissional em Educação Física no SUS? Qual nosso posicionamento diante disso?

Estas questões, referentes aos debates sobre a temática desta mesa, também situam o objeto de discussão, cuja construção para esta pesquisa não é recente. Se intensificaram a partir da minha inserção na atenção básica, como educadora física no NASF, mas começaram no mestrado a partir de um interesse na categoria saúde como importante legitimadora à busca das mulheres a um determinado padrão estético corporal considerado ideal, ainda que recorressem à procedimentos de transformação corporal que pudessem inclusive prejudicá-las. E também por dar aulas em disciplinas sobre promoção da saúde e práticas corporais e atividades físicas, em várias universidades, em graduações e pós-graduações.

Na atenção básica, percebi, logo na seleção, ao ser entrevistada pela assessora de atividade física, assim como a partir da observação de materiais educativos, documentos governamentais e dos discursos produzidos nesse campo, uma demanda pelo conhecimento de referenciais teóricos da educação física vinculados à retórica da promoção da saúde e do estilo de vida ativo, num enfoque biomédico-epidemiológico. Este enfoque é predominante também nos processos de formação em educação física.

Através dessas experiências, meu objeto de estudo foi construído em referência às práticas corporais na saúde pública brasileira, em especial na Atenção Básica. Meu interesse volta-se aos discursos legitimadores dessas práticas, num entendimento de que tais discursos produzem sujeitos e coisas e, portanto, têm impacto nas condições materiais de existência. Essa construção se dá, por isso, numa perspectiva foucaultiana de análise do discurso, que entende o discurso como um saber, que constitui uma prática discursiva e social, e que é tanto configurado quanto configura e incide sobre situações, estruturas e relações sociais (Foucault, 2014; 2016).

Faço outra brincadeira/analogia, no subtítulo desta apresentação "Primeira posição: situando as impurezas sugestivas...", com a "primeira posição" do ballet, que surgiu para que se dançasse ao máximo possível de frente à plateia e com a possibilidade de abertura ou não às produções de efeitos de verdade, por meio dos diferentes "posicionamentos dos corpos". À medida em que se posicionam, os corpos se configuram como práticas discursivas e produzem sujeitos, coisas e objetos de que falam, me aproximando às ideias de Foucault sobre os discursos e as produções de efeitos de verdade. Práticas discursivas, sociais e de si são articuladas às produções de *efeitos de verdade* via mecanismos estratégicos de poder presentes nestas práticas, num tempo e espaço determinados. Nessa construção de objeto, me deparei com alguns estranhamentos, como é o caso dos termos "práticas corporais" e "atividades físicas" serem usados

conjuntamente, como que “pasteurizados”, numa espécie de eliminação das diferenças entre eles para usos cooptados, que se coadunam aos interesses da ideologia dominante, ainda que se refiram a conceitos mutuamente incomensuráveis.

Há ambiguidades também nos termos sedentarismo, inatividade física ou atividade física insuficiente e falta de clareza nos seus significados. Os argumentos presentes em alguns estudos epidemiológicos acerca da antinomia sedentarismo/estilo de vida saudável já vêm sendo criticados há algum tempo por alguns analistas do campo.[6]

Não me ocupo da defesa de um conceito, dentre práticas corporais e atividades físicas, mas problematizar possíveis preferências teóricas, inscrições em certas tradições disciplinares, entender os campos nos quais são estabelecidas práticas discursivas referentes aos termos, seus discursos, disputas, tensionamentos e ambiguidades no debate acerca destes usos e apropriações, num discurso que coloca o sedentarismo como patologia, mal-estar e fator de risco para DCNT e que desloca a atenção do que seria uma questão de direito à saúde para a responsabilidade individual, com consequente culpabilização da vítima (Palma; Vilaça, 2010).

Resumidamente, há uma retórica da promoção da saúde e do estilo de vida ativo, num enfoque biomédico-epidemiológico, que aposta numa relação causal entre atividade física e saúde, relacionados aos fatores de risco, apropriados pelo discurso conservador da promoção da saúde, fundamentado na mudança de comportamento, incentivo a este estilo de vida ativo, gestão e bloqueio do risco do sedentarismo (para DCNT) e diminuição de gastos com a assistência à saúde. Esta lógica é reforçada pelas recomendações de organismos internacionais[7] e coerente, por sua vez, com a racionalidade neoliberal, por meio de proposições apoiadas na liberdade de escolha, no individualismo e na felicidade vista como um dever (e que se torna demanda por tecnologias de melhoramento). O

indivíduo para o qual são dirigidas estas tecnologias (de governar a conduta corporal individual, atuantes tanto no polo do corpo, via disciplinas, quanto no da população, via regulação biopolítica/ governamentalidade) é o indivíduo inovador, criativo, capaz de calcular riscos e fazer escolhas que maximizem seu potencial e sua saúde (leia-se desejo de ser saudável – e consumir saúde) e que leva sua vida como empresa, ou seja é "empresa de si" (Carvalho, 2004; Ferreira; Castiel; Cardoso, 2011; Fraga, 2006; Palma; Vilaça, 2010). A felicidade como um dever demanda tecnologias de melhoramento para garantia de uma vida com o máximo de autossatisfação. Felicidade vista como um dever, que, inclusive aparece na PNPS de 2014,[8] como um dos seus valores fundantes.

Esses discursos levaram-nos, então, como uma primeira etapa exploratória do campo, às buscas de artigos indexados nas bases Scopus e SciELO Brasil, nos meses de maio de 2015 e janeiro de 2016, para analisar como as temáticas "práticas corporais", "atividade física", "risco" e "sedentarismo" vêm sendo tratadas no discurso científico e novas buscas nas bases de dados SciELO Brasil e Scopus, nos meses de junho e julho de 2017.

Partimos para estas análises discursivas por entender, de acordo com Beck (2010), sobre o processo de cientificização de políticas, que discursos cientificamente construídos produzem tanto os discursos sobre as práticas corporais no SUS quanto interferem na elaboração de políticas públicas a elas relacionadas (bem como na formação e intervenção em Educação Física no SUS). E, com Foucault (2014), como já citado sobre os discursos e as produções de efeitos de verdade, que práticas discursivas produzem objetos e impactam as condições materiais existência. Na primeira etapa exploratória do campo de sentidos e respectivos limites de campos (maio de 2015 e janeiro de 2016), o termo "práticas corporais" não se encontrou tão atrelado ao risco e ao sedentarismo, como ocorreu no caso do termo

“atividades físicas” e isso configurou a presença de dois planos discursivos sobre as práticas corporais e atividades físicas na dinâmica científica deste campo. Para as buscas, foram utilizados os seguintes termos e combinações:

Etapa exploratória	“physical activities” (revisões)
	“corporal practices”
	“health promotion” (AND) “corporal practices”
	“health promotion” (AND) “physical activities”
	“health promotion” and “physical activities” (revisões)
	“health promotion” (AND) “physical activities” em títulos
	“risk” (AND) “physical activities”
	“risk” (AND) “physical activities” (revisões)
	“risk” (AND) “physical activities” em títulos
	“sedebtary lifestyle” (AND) “physical activities” em títulos
	“body practices”
	“body practices” (AND) “risk”
	“body practices” (AND) “sedentarism”
	“body practices” (AND) “sedentary lifestyle”

Figura 1. Etapa exploratória do campo.

Fonte: Os autores.

Num primeiro plano discursivo, houve maior frequência de associações encontrada em artigos, entre os termos, a partir das combinações – “physical activities” + “risk”; “physical activities” + “sedentary lifestyle”; “physical activities” + “health promotion”. No segundo plano, houve uma ausência de relação semântica entre práticas corporais e risco, notada

através de uma ausência de associações entre os termos “corporal practices” + “risk”; “corporal practices” + “sedentary lifestyle” (or) “sedentarism”; “body practices” + “sedentary lifestyle” (or) “sedentarism”; “práticas corporais” + “risco”; “práticas corporais” + “sedentarismo” (0 documentos em todas estas combinações), quanto uma menor associação em artigos ou, dito de outra forma, um menor número de recuperação de artigos nas bases SciELO Brasil e Scopus, das combinações entre os termos “corporal practices” + “health promotion” e “body practices” + “risk”.

Novas buscas foram realizadas, nas bases de dados SciELO Brasil e Scopus, em junho e julho de 2017, para análise de enunciações das interrelações de práticas corporais, atividades físicas, risco, sedentarismo e saúde pública no discurso científico no campo da educação física. Entendendo que o enunciado, para Foucault (2014), está contra e a favor de interesses, impedindo e facilitando realizações de desejos, sendo parte de lutas e tema de apropriações e rivalidades, essa análise visa entender as condições de emergência dos discursos que legitimam as práticas corporais e atividades físicas no SUS, usando as bases de buscas como ferramentas arqueológicas.

Para esta apresentação, consideramos as análises parciais referentes às buscas na base SciELO Brasil (32 artigos), através de 25 termos e/ou combinações de termos, que compuseram um banco de dados dos resumos destes artigos analisados, a partir dos critérios descritos a seguir: Aproximação com a saúde pública através da presença de algum dos termos “saúde pública”, “saúde da família”, “SUS”, “atenção básica”, “atenção primária”, “NASF” e/ou de interfaces com a temática, em termos de relações com políticas públicas relacionadas às práticas corporais e atividades físicas.

As possibilidades para as buscas na base SciELO Brasil se constituem a partir dos campos: palavras do título, autor, registro de ensaios clínicos,

assunto, resumo, ano de publicação, tipo de artigo, Afiliação – organização, Afiliação – país.

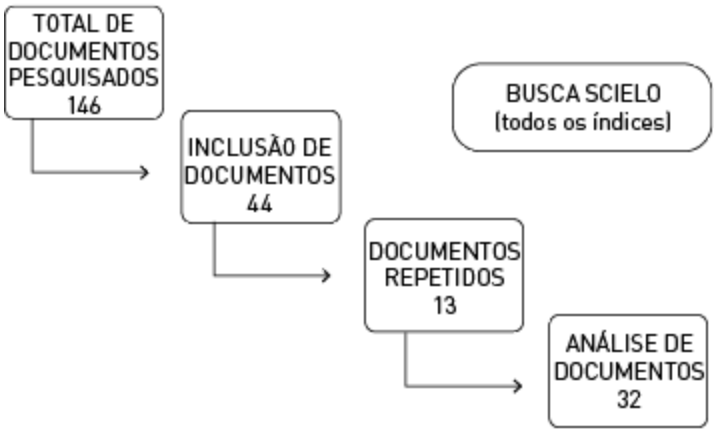

Figura 2. Buscas SciELO Brasil – Documentos recuperados e incluídos na análise.

Fonte: Os autores.

Na Figura 3 a seguir, estão descritas as combinações de termos utilizadas nas buscas na base de dados SciELO Brasil e a quantidade de documentos incluídos nas análises em um total de 32 resumos de artigos, a partir de 25 termos e/ou combinações de termos.

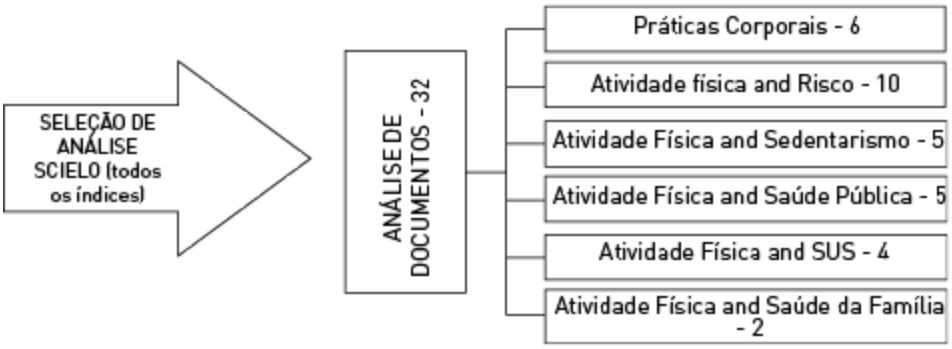

Figura 3. Combinações de termos nas buscas SciELO Brasil e quantidade de documentos incluídos nas análises.

Fonte: Os autores.

Quando realizamos a pesquisa combinando “risco” and “atividade física”, “sedentarismo”, “saúde pública”, “atenção primária”, “atenção

básica”, “SUS”, “saúde da família”, “NASF”, “atividade física” e “saúde pública”, “atividade física” and “SUS”, “atividade física” and “saúde da família”, “atividade física” and “atenção básica”, “atividade física” and “atenção primária” com práticas corporais, os resultados foram nulos. Por outro lado, em relação às combinações envolvendo somente o uso de “atividade física” com “atenção primária” e “atenção básica”, os resultados foram nulos.

Ocorreram alguns casos de resultados nulos por exclusão. Embora alguns artigos tenham sido resgatados pelas buscas, ao analisarmos os resumos constatamos que não estabeleciam relação com objeto do estudo. Foram eles: “práticas corporais” and “atividade física”; “práticas corporais” and “risco”; “práticas corporais” and “sedentarismo” and “risco” e “atividade física” and “NASF”.

Verificamos que, num primeiro plano discursivo, se mantém a relação semântica entre risco epidemiológico e atividade física, bem como entre saúde pública e seus termos correlatos e atividade física (exceto Atenção Básica e Atenção Primária à Saúde), expressa por uma maior frequência de associações encontrada em artigos, entre alguns termos, a partir das combinações apresentadas.

No segundo plano discursivo, permanecem tanto uma ausência de relação semântica entre práticas corporais e risco epidemiológico; saúde pública e seus termos correlatos e práticas corporais; bem como atenção básica e atenção primária à saúde, combinadas cada qual, tanto com atividade física quanto com práticas corporais, notada através de ausência e/ou menor frequência de associações encontrada em artigos, entre os termos, a partir das combinações apresentadas.

As associações semânticas apenas se configuraram como um analisador inicial para a localização dos planos discursivos. Os planos, nomeados a seguir, foram entendidos além da vinculação à um termo predominante,

conforme a realização das análises dos discursos. Certas associações caracterizaram diferentes planos discursivos e seus modos enunciativos, com discussões peculiares predominantes, afinidades teóricas e inscrições disciplinares, ainda que, por vezes, em interfaces, assim como o predomínio de determinadas redes de autorias e grupos representativos:

1º Plano: PCAF como fator de prevenção e proteção, com maior associação ao discurso biomédico, por sua vez relacionado à lógica do estilo de vida e do bloqueio e/ou gerência dos riscos; PCAF medicalizadas/Corpo biomedicalizado.

2º Plano: PCAF como manifestação da cultura corporal de movimento (em função de um corpo cultural, inserido em um contexto sociocultural)/Perspectiva integrativa e maior associação com o discurso das ciências sociais e humanas.

O plano 1, vincula fundamentalmente ocorrências do termo “atividade física”, suas interfaces e discussões peculiares, assim como predomínio de determinadas redes de autorias e grupos representativos, como é o caso de autores ligados à Sociedade Brasileira de Atividade Física e Saúde (SBAFS). Há duas exceções, de artigos com usos do termo “atividade física” (sozinho) numa associação às discussões inerentes ao plano 2, de autores ligados ao Grupo de Trabalho Temático Atividade Física e Saúde (GTT AFS do Colégio Brasileiro de Ciências do Esporte – CBCE), que sugerem a possibilidade de deslocamento de uma certa hegemonia da atividade física atrelada ao plano 1. Dentre os artigos que usam o termo “atividade física” (sozinho ou combinado à “prática corporal”) associados ao plano 2, todos, portando, são de autores ligados ao GTT AFS.

Dentre os dois grupos representativos deste debate no Brasil referenciados aqui, apenas o GTT AFS desloca a hegemonia da atividade física relacionada ao plano 1. Não há em nenhuma produção, o contrário: Algum deslocamento da hegemonia das práticas corporais atrelada ao plano

2, por meio da utilização do termo “práticas corporais” (sozinho ou acompanhado por “atividade física”) em presença de discussões peculiares e predominantes ao plano 1. Portanto, nenhum artigo vinculado ao plano 1 possui o termo “práticas corporais”.

Os planos apropriam-se de formas diferentes do referencial da saúde pública, apesar do fato de que as aproximações entre os planos discursivos, analisadas nas produções científicas, pouco explicitam debates sobre seus tensionamentos e interfaces. As maiores aproximações estão em certas referências à promoção da saúde e atenção básica, para exposição da necessidade de implementação de mais programas, de adesão às práticas e de educação em saúde, vinculada a uma racionalidade de gestão técnico-administrativa nas associações das práticas corporais e atividades físicas com a saúde pública, apostando na constituição de um sujeito racional, consciente, capaz de fazer escolhas e mudar seu comportamento na direção das práticas corporais e atividades físicas. Isto, por vezes, sugere uma espécie de “borramento” entre os planos discursivos, assim como seus modos enunciativos. Por este motivo, pelas interfaces, correlações, e, por vezes, sobreposições, juntamentos e misturas, nem sempre tão visíveis, os dois planos localizados aqui mantêm os dois termos conjuntos, apesar de cada qual com suas características predominantes.

Na relação dos planos discursivos com entidades representativas do debate sobre PCAF no SUS e instituições afiliadas, estes dois grupos citados, cada qual predominantemente associado a um plano discursivo, se destacam, especialmente porque, a partir do governo Lula, vêm sendo requeridos pelo Ministério da Saúde para debates e assessorias em PCAF e saúde. Suas posições parecem subsidiar o debate sobre tais práticas no SUS. Isto se dá por meio de convites à participação em mesas de encontros, congressos, simpósios, projetos de pesquisa e elaboração de documentos

governamentais e políticas. Esta relação, diante das análises realizadas para este estudo, está representada na Figura 4:

COMBINAÇÃO	PLANOS	ENTIDADES	IES/MS
Práticas corporais	6 – Plano 2	GTT AFS 5	USP (SP) – 5
			UFES (ES) – 1
Práticas corporais AND atividade física	2 (repetidos) – Plano 2	GTT AFS 1	UFES (ES) – 1
Atividade física AND Risco	9 – Plano 1 1 – Plano 2	GTT AFS – 1	UESB (BA) – 1
			UEFS (BA) – 1
			UFSC (SC) – 1
			MS (DF) – 4
			UERJ (RJ) – 1
			Fiocruz (RJ) - 2
Atividade física AND Sedentarismo	5 – Plano 1 1 (repetido) – Plano 2	SBAFS – 5 GTT AFS – 1	UNESP (SP) – 1
			UFPE (PE) - 5
			UFPB (PB) – 2
			UFSC (SC) – 1

			USP (SP) – 1
			MS (DF) – 2
			UERJ (RJ) – 1
			Fiocruz (RJ) – 2
Atividade física AND Sedentarismo AND risco	**Repetidos**	GTT AFS – 1	UERJ (RJ) – 1
	2 – Plano 1; 1 – Plano 2		Fiocruz (RJ) – 2
Atividade física AND Saúde Pública	5 – Plano 1	SBAFS – 5	UESC (SC) – 1
			USP (SP) – 1
			USPR (PR) – 1
			UFPB (PB) – 1
			USCS / CELAFISC (SP) – 1
Atividade física AND SUS	3 – Plano 1; 1 – Plano 2	GTT AFS – 7 SBAFS – 2	UFMS (MS) – 1
			UFRN (RB]N) – 2
			UFRJ (RJ) – 1
			Unisuam (RJ) – 1

			UERJ (RJ) – 2
			UFG (GO) – 1
			USP (SP) – 1
			UFPEL (RS) – 1
Atividade física AND Saúde da família	2 – Plano 1	SBAFS – 1	UESB (BA) – 1
			UFMS (MS) – 1
			UFVJM (BA) – 3
Atividade física AND NASF	2 (repetidos) – Plano 1	SBAFS – 1	UEL (PR) – 1
			UEL (PR) – 1

Figura 4. Relação entre planos discursivos, entidades representativas e instituições.

Fonte: Os autores.

Na figura 5 a seguir, é possível visualizar a distribuição de autores por região, no que se refere aos dois planos discursivos. É interessante observar que não há ocorrência de produção sobre o assunto na região Norte:

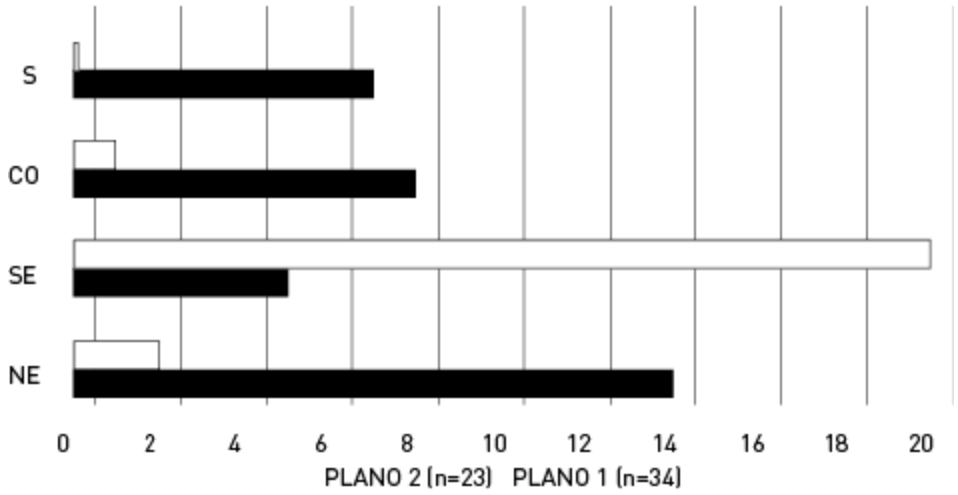

Figura 5. Distribuição de autores por região em relação aos planos discursivos.

Fonte: Os autores.

E abaixo, na Figura 6, a relação entre termos/combinações, presença de uma das entidades representativas, seus autores e instituições:

COMBINAÇÕES	RESUMOS	ENTIDADES	AUTORES	FILIAÇÕES
Práticas Corporais	3	GTT AFS	Yara de Carvalho (2)	USP (SP)
			Marcos Bagrichevsky	UFES (ES)
			Valéria Monteiro Mendes (comitê cientfico)	USP (SP)
Práticas Corporais AND Atividade Física	1 (repetido)	GTT AFS	Marcos Bagrichevsky	UFES (ES)
Atividade Física AND Risco	1	GTT AFS	Marcos Santos Ferreira	UERJ (RJ)

Atividade Física AND Sedentarismo	2 (1 repetido)	GTT AFS	Marcos Santos Ferreira	UERJ (RJ)
		SBAFS	Pedro Hallal	UFPEL (RS)
Atividade Física AND Sedentarismo AND Risco	1 (repetido)	GTT AFS	Marcos Santos Ferreira	UERJ (RJ)
Atividade Física AND Saúde Pública	3	SBAFS	Alex Antonio Florindo (2)	USP (SP)
			Rodrigo Siqueira Reis	UFPR (PR)
Atividade Física AND SUS	1	GTT AFS	Maria Isabel Brandão de Souza Mendes	UFRN (RN)
			Nádia Souza Lima	UERJ (RJ)
			Marcos Santos Ferreira	UERJ (RJ)
			Alexandre Palma de Oliveira	UERJ (RJ)
			Maria Aparecida Dias	UFRN (RN)
			Giannina do Espirito-Santo	Unisuam (RJ)
			Carlos Alexandre Vieira	UFG (GO)

			(comitê cientfico)	
	1	SBAFS	Alex Antonio Florindo	USP (SP)
			Pedro Hallal	UFPEL (RS)
Atividade Física AND Saúde da Família	1	SBAFS	Mathias Roberto Loch	UEL (PR)
Atividade Física AND NASF	1 (repetido)	SBAFS	Mathias Roberto Loch	UEL (PR)

Figura 6. Relação entre termos/combinações, presença de uma das entidades representativas, autores e instituições.

Fonte: Os autores.

Sobre as associações com a saúde pública nas buscas, em relação à frequência de associações encontrada em artigos, entre os termos e/ou ao risco epidemiológico, verificamos que no 1º plano (de maiores frequências de associações e de relação com o risco e com SP e seus termos correlatos) são mais frequentes as seguintes associações: “atividade física” + “saúde pública”; (“atividade física” + “SUS”); “atividade física” + “saúde da família” e “atividade física” + “NASF”. No 2º plano (de menor frequência ou 0 docs e menor relação com o risco e com SP e seus termos correlatos), não ocorrem associações de “práticas corporais” nem de “atividade física” com “atenção básica” nem “atenção primária à saúde” (0 doc). O mesmo ocorre entre “práticas corporais” com “saúde pública”, “SUS”, “saúde da família” e “NASF”.

Considerações

As aproximações entre os planos discursivos pouco explicitam debates sobre seus tensionamentos e interfaces.

O plano discursivo predominante das práticas corporais e atividade física como fator de prevenção e proteção, com maior associação ao discurso biomédico e à lógica do estilo de vida ativo e do bloqueio e/ou gerência dos riscos (Plano 1), não discute e/ou reforça a noção de direitos sociais, inerente aos processos democráticos e emancipatórios dos quais nos fala Boaventura de Souza Santos (2016).

Considerando o exposto e o processo de cientificização de políticas (Beck, 2010), no qual discursos "cientificamente construídos" produzem tanto os discursos sobre as práticas corporais no SUS quanto interferem na elaboração de políticas públicas a elas relacionadas, bem como na formação e intervenção em Educação Física no SUS; e ainda os discursos científicos e seus impactos nas condições materiais de existência, pelos seus efeitos de verdade (Foucault, 2014), como viabilizar, na prática da formação e intervenção, projetos democráticos e emancipatórios, conforme nos fala Boaventura de Souza Santos?

Para que processos democráticos e emancipatórios de fato aconteçam, as aproximações entre os planos analisados nas produções científicas devem ir além dos apontamentos sobre a necessidade de implementação de mais programas, de adesão às práticas e de educação em saúde, apostando na constituição de um sujeito racional, consciente e capaz de fazer escolhas e mudar seu comportamento.

É necessário o debate sobre contextos sociais, perspectivas integrativas de corpo e aproximações às ciências sociais e humanas. Enquanto o discurso é centrado na mudança comportamental via indivíduo "empresa de si", consumidor do "*menu* modos de vida saudável", não há espaço para o direito social à saúde. Isto influencia, por sua vez, os processos de formação e intervenção em educação física.

Referências

BAGRICHEVSKY, Marcos et al. Discursos sobre comportamento de risco à saúde e a moralização da vida cotidiana. **Ciência & Saúde Coletiva**, Rio de Janeiro, v. 15, p. 1699-1708, 2010. Suplemento 1.

BECK, Ulrich. **Sociedade do Risco**: rumo a uma outra modernidade. São Paulo: Editora 34, 2010.

CARVALHO, Sérgio Resende. As contradições da promoção da saúde em relação à produção de sujeitos e a mudança social. **Ciência & Saúde Coletiva**, Rio de Janeiro, v. 3, n. 9, p. 669-678, 2004.

CASTIEL, Luis David; XAVIER, Caco; MORAES, Danielle Ribeiro de. **À procura de um mundo melhor:** apontamentos sobre o cinismo em saúde. Rio de Janeiro: Fiocruz, 2016.

CASTIEL, Luis David; DARDET-DIAZ, Carlos Dias. **A saúde persecutória**: os limites da responsabilidade. Rio de Janeiro: Fiocruz, 2007.

CASTIEL, Luis David; SANZ-VALERO, Javier; VASCONCELLOS-SILVA, Paulo Roberto. **Das loucuras da razão ao sexo dos anjos**. Rio de Janeiro: Fiocruz, 2011.

COLÉGIO BRASILEIRO DE CIÊNCIAS DO ESPORTE/CBCE. **Sobre as mudanças das diretrizes curriculares da educação física:** Relatório de Reflexões EM/DE GTTs-CBCE, jun. 2016.

DARDOT, Pierre; LAVAL, Christian. **A nova razão do mundo:** Ensaio sobre a sociedade neoliberal. São Paulo: Boitempo, 2016.

FERREIRA, Marcos Santos.; CASTIEL, Luis David. Which empowerment, which health promotion? Conceptual convergences and divergences in preventive health practices. **Cadernos de Saúde Pública**, Rio de Janeiro, v. 1, n. 25, p. 68-76, 2009.

FERREIRA, Marcos Santos; CASTIEL, Luis David; CARDOSO, Maria Helena Cabral de Almeida. Atividade física na perspectiva da Nova Promoção da Saúde: contradições de um programa institucional. **Cadernos de Saúde Coletiva**, Rio de Janeiro, v. 16, p. 865 – 872, 2011. Suplemento 1.

FOUCAULT, Michel. **A arqueologia do saber**. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2014.

_____. **Em defesa da sociedade**: curso no Collège de France 1975-1976. São Paulo: Martins Fontes, 2010, 2. tiragem 2016.

FRAGA, Alex Branco. **Exercício da informação**: governo dos corpos no mercado da vida ativa. Campinas: Autores Associados, 2006.

HARAWAY, Donna J. **Simians, cyborgs and women:** the reinvention of nature. New York: Routledge, 1991.

LARROSA, Jorge. O Ensaio e a escrita acadêmica. **Educação e Realidade**, Porto Alegre, v. 28, n. 2, p. 101-115, jul./dez., 2003.

LAW, John. **After Method**: mess in social science research. London: Routledge, 2004.

LUPTON, Deborah. Risk as moral danger: the social and political functions of risk discourse in public health. **Internacional Journal of Health Services**, v. 23, n. 3, p. 425-435, 1993.

MATTOS, Rubens Araújo de; BAPTISTA, Tatiana Wargas de Faria. (orgs.). **Caminhos para análise de políticas de saúde**. Porto Alegre: Rede Unida, 2015.

MORAES, Danielle Ribeiro de. **Entre tiro, porrada e bomba:** esteroides anabolizantes androgênicos, gerencialismo arriscado e os discursos médicos moralizantes. 2016. Tese (Doutorado em Saúde Pública) – Escola Nacional de Saúde Pública Sergio Arouca, Fiocruz, Rio de Janeiro.

PALMA, Alexandre; VILAÇA, Murilo. Mariano. O sedentarismo da epidemiologia. **Revista Brasileira de Ciência do Esporte**, Curitiba, v. 2, n. 31, p. 105-119, 2010.

SANTOS, Boaventura de Sousa. **A difícil democracia**: reinventar as esquerdas. São Paulo: Boitempo, 2016.

Notas

5. "*Bricolage*, é uma palavra intraduzível em português que designa o aproveitamento de coisas usadas, partidas, ou cuja utilização se modifica adaptando-as a outras funções" (Deleuze; Guattari, 1976, p. 7).

6. Especialmente os estudos de Castiel e Dardet-Diaz (2007); Carvalho (2004); Fraga (2006); Bagrichevsky et al. (2010); Ferreira e Castiel (2009); Lupton (1993), Dardo e Laval (2016), Castiel e Morais (2016) e Palma e Vilaça (2010).

7. A OMS, no Plano de Ação Global para Prevenção e Controle das DCNT 2013-2020, destaca como meta de alcance do objetivo de reduzir os fatores de risco para DCNT, uma redução de 10% da prevalência de inatividade física (isso é entendido aqui como uma das apropriações do discurso biomédico-epidemiológico) e propõe que a prática da atividade física seja estimulada por meio de

políticas públicas de saúde (Who, 2013). Disponível em: <http://bit.ly/2JP2wWp>. Acesso em: 10 set. 2017.
8. Brasil. Ministério da Saúde. *Portaria nº 2.446 de 11 de novembro de 2014*. Redefine a Política Nacional de Promoção da Saúde. Disponível em: <http://bit.ly/2PHEB0D>. Acesso em: 10 set. 2015.

4. AS REDES SOCIAIS NA INTERNET E AS COLABORAÇÕES MEDIADAS PARA A FORMAÇÃO HUMANA

Andrea Lapa

As redes sociais na internet em tempos atuais

Um lugar comum nas publicações que tratam da integração das Tecnologias de Informação e Comunicação (TIC) na sociedade contemporânea é o discurso da inevitabilidade da imersão tecnológica, que afeta indiscriminadamente indivíduos e comunidades. Porém, mais relevante parece saber que se atividades econômicas, sociais, políticas e culturais essenciais são estruturadas pela internet e em torno dela, "ser excluído dessas redes é sofrer uma das formas mais danosas de exclusão em nossa economia e em nossa cultura" (Castells, 2003b, p. 8). Portanto, vamos começar refletindo sobre a parte da nossa sociedade que está apagada nos mapas da conexão da aldeia global.

A geolocalização da exclusão do que chamamos de cultura digital coincide e reforça outros mapas de exclusão econômica, social e política. No Brasil, 45,6% das pessoas não utilizaram a internet nos últimos 3 meses (PNAD, 2014). A maioria dos não conectados são negros (60,5%), moram em área rural (75,2%) e concentram-se nas regiões Norte (55%) e Nordeste (58%). A maior parte da população que ganha até um salario mínimo não costuma acessar a internet e a disparidade cai com o aumento da instrução. Esse retrato brasileiro, serve especialmente para desnaturalizar a sociedade brasileira como "conectada".

No que toca crianças e jovens, dados da pesquisa TIC Kids Online Brasil de 2015 (NIC BR, 2016) mostram que 79% das crianças e

adolescentes (entre 9 e 17 anos) são usuários de internet, totalizando 23,4 milhões, enquanto 6,3 milhões de crianças e jovens estão desconectados, somando 3,6 milhões que nunca acessaram a rede. O acesso cresce em todos lugares, especialmente com apoio da telefonia móvel. Exceto nas escolas, que inclusive registraram queda entre 2012 (42%) e 2015 (32%). Entre os conectados, a pesquisa mostra que 6% das crianças e adolescentes já se sentiram discriminados na rede no último ano, o equivalente a 1,4 milhão de jovens. Os principais motivos alegados à discriminação são pela cor ou raça (25%), a aparência física (14%) e por gostarem de pessoas do mesmo sexo (11%).

Este quadro inicial expõe a realidade brasileira. De uma defasagem ainda gritante de acesso à internet e da face da exclusão da cultura digital, que tem cor, classe e distribuição regional, contribuindo para ampliar as desigualdades nacionais. E que, infelizmente, a escola não tem assumido papel expressivo nesse contexto.

Em nossa análise, partimos de algumas premissas importantes. A primeira delas, já mencionada aqui, é de que, a partir da globalização, as redes digitais têm afetado a vida de todos, conectados e não conectados (Castells, 2003a). Uma segunda premissa é de que a necessidade de inclusão na cultura digital tem que ser realizada em duas dimensões: a) como acesso às redes digitais de banda larga da internet e seus espaços de difusão da informação e conhecimentos socialmente produzidos; b) como uso consciente e crítico desses conteúdos e meios digitais. Esta é a defesa da mídia-educação que propõe uma alternativa através da educação crítica dos meios para combater a padronização dos indivíduos em consumidores e não cidadãos (Belloni, 2009; Rivoltella, 2009).

Um terceiro ponto frequentemente debatido é o potencial democrático da internet, pelo rompimento da comunicação um-muitos para uma outra todos-todos, em redes, onde cada nó/indivíduo é tanto um receptor quanto

um emissor de conteúdos. Está certo que o avanço tecnológico de uma comunicação bidirecional possibilitou a base tecnológica para esta mudança, mas defendemos que as relações humanas baseadas em processos democráticos está longe de ser determinada pelas TIC, embora ela imponha condições.

Uma abordagem mais otimista busca alternativas à alienação, e à adesão voluntária a ela, através tanto de uma leitura crítica dos meios e seus conteúdos quanto de uma postura ativa dos sujeitos na busca por alternativas. Isto seria o reconhecimento e a compreensão das condições que estruturam a ação humana, mas também a busca de escapes para a subversão da lógica programada (Machado, 2002), de modo a encontrar brechas de possibilidade, fissuras no pensamento dominante para a criação de uma outra globalização (Santos, 2000) pelo uso dos mesmos artefatos que alienam para atender objetivos mais humanos e sociais. Nessa perspectiva, a educação é reconhecida como um espaço privilegiado de ação política. Espaço de formação crítica para uma cidadania plena, ativa, transformadora, o que nos remete a refletir sobre o papel das mídias na formação, ou deformação, de sujeitos.

Democracia, processos colaborativos e suas implicações

Vale retornar à concepção de democracia que nos orienta. Da raiz grega, *demos* vem de povo e *kratos* de autoridade, o que deveria significar o governo em que o povo exerce a soberania. Mas a democracia como auto-organização política da sociedade está dependente da concepção de política dos distintos modelos que orientam a sociedade, especialmente quanto aos processos de formação democrática da opinião e da vontade comum. O caso brasileiro trata de um modelo de democracia representativa que se reduz em eleições gerais (escolher por voto quem são os autorizados a tomar decisões políticas) e em decisões parlamentares (onde aqueles, após eleitos,

negligenciam a outra função de prestação de contas e/ou controle social). Boaventura Santos (2016) denotou nesse modelo uma patologia da participação, pois ele perverte e esvazia a democracia de seu conteúdo popular e afasta as pessoas da política.

Essa tensão direciona a atenção ao papel do Estado como aquele que poderia equilibrar as relações nada fáceis entre capital e sociedade civil. No conflito entre a concepção republicana e a concepção liberal, Habermas (1995) defende uma via alternativa pela teoria do discurso. Ela seria fundada em esferas públicas que unem os cidadãos pelo agir comunicativo na negociação das diferenças para uma vida compartilhada em um mundo que lhes é comum. Contudo, as orientações valorativas necessitam de equilíbrio, o qual é alcançado no entrelaçamento racional da política dialógica e da política instrumental. Isto é, formas de comunicação suficientemente institucionalizadas que garantam, normativamente, a força legitimadora da opinião e da vontade política retiradas desses processos comunicativos.

Obviamente, as negociações desse tipo pressupõem a disponibilidade para a cooperação e a equidade dos compromissos assumidos. E um Estado com papel claro e ativo. Em situações de pluralismo cultural e social, o fortalecimento da democracia é um apelo urgente na constituição de sociedades em que valores básicos consensuais de uma cultura respeitem mínimos comuns e se construam no encontro e na convivência com o outro. Até porque, quando a democracia é considerada irremediavelmente disfuncional o que se aciona é o fascismo (Santos, 2016). Na busca do fortalecimento da democracia como “o processo de transformação de relações desiguais de poder em relações de autoridade partilhada” (Santos, 2016, p. 203), a pergunta que ressoa é se há futuro para a democracia.

Apesar do diagnóstico de apatia política dado pela patologia de participação democrática que vivemos, o que se observou (no Brasil em

2013, mas também antes em casos com Primavera Árabe, Indignados 15M, *Occupy Wall Street*) foi uma retomada dos espaços públicos pela articulação dada nas redes digitais de movimentos de contestação às ordens estabelecidas. Foram exemplos de deslocamento das relações de poder constituídas, da incorporação da utopia de um espaço não hierárquico como a internet que promoveu uma prática de interações sociais desestabilizadoras da capacidade de alguns grupos da sociedade de influenciar e comandar a vontade e as escolhas de outros grupos (Castells, 2013).

Porém, o uso democrático da internet de fato apresenta-se ainda como potência não realizada. E a questão da formação crítica reaparece, isto é, a premência da consciência crítica sobre as formas de reconfiguração da indústria cultural (Duarte, 2011) presentes nas relações contemporâneas e a ação dos sujeitos para operar uma subversão de sua lógica programada dentro de uma apropriação crítica e criativa das mídias. Recentemente predominava a denúncia da falência da cultura cívica contemporânea e não raro o discurso terminava com a culpabilização dos próprios jovens. Desinteressados, descolados da política, imersos nas redes sociais, com enfraquecidas relações face a face (Turkle, 2011). Ou, de outro lado, o discurso da apologia à técnica, que acredita que a internet por si promove uma cidadania mais inclusiva e participativa (Levy, 1999).

Alguns estudos como o de Banaji e Buckinghan (2013) mostram que estas são falácias já conhecidas. Para eles, os jovens estão interessados, sim, mas não da maneira tradicional que esperamos que se envolvam. Em comparação ao face a face, a investigação identificou algumas características do civismo na rede que os jovens apreciam, como: anonimato, instantaneidade, acessibilidade, envolvimento contínuo, desintermediação, igualdade, abundância, desterritorialização e personalização. De modo que seria preciso valorizar a cultura popular e

incluir a dimensão política dos interesses cotidianos dos jovens no cômputo. Porque pode haver novas formas de cultura cívica e política em desenvolvimento, que incluam métodos mais informais de participação e ação política (Dalghren, 2011). Por esse motivo procuramos identificar na vitalidade política que há nas redes sociais alguns elementos importantes para o empoderamento dos cidadãos e sua formação. Chegamos à importante pergunta que nos move: como a internet pode configurar um espaço público educador, um espaço de possibilidade de formação de cidadãos críticos?

Perspectivas para formação crítica na cultura digital

Para problematizar essa questão, partimos de alguns pressupostos importantes, já tratados em outros momentos (Lapa; Lacerda, 2017; Coelho; 2015). O primeiro seria que a base técnica da internet viabiliza uma comunicação bidirecional, não hierárquica e livre. Mas as escolhas das formas de usos e acessos passam por decisões políticas, que demonstram a não neutralidade da técnica. O importante seria garantir os espaços públicos de encontro com o outro, de modo que as redes sociais pudessem se tornar um espaço de aparência (Arendt, 1993) da contemporaneidade, aquele espaço público em que os sujeitos se expressam em suas diferenças e buscam no conhecimento e interação com o outro a convivência democrática em um espaço-tempo comum. Se as redes sociais são este espaço público, elas se constituem e participam ativamente na diversidade de espaços formativos sociais e culturais que assumem a sua responsabilidade na educação, tornando-se espaços públicos educadores (Nóvoa, 2014; Bartolomé, 2011). Daí a necessidade desse espaço ser habitado por sujeitos *arqui-autores*, que são aqueles que produzem, criam e constroem um contraponto ao discurso hegemônico, e assim transcendem essa orientação ao rasurar a sua condição de autor e de obra (Mendes

Junior, 2010). Um devir em cada um de nós, que dependeria de espaços formativos da cultura digital que fossem igualmente espaços empoderadores, que criam e abrigam oportunidades no qual os destituídos de poder se fortalecem e ganham domínio sobre seus assuntos pessoais (Fortunati, 2014).

Este potencial só tem chance de se concretizar se os sujeitos compreendem a não neutralidade dos meios, que estão carregados de valores, mas ainda assim percebem a potencialidade do controle humano sobre eles, um controle que não é instrumental e sim político e cultural. As tecnologias não são ferramentas, mas estruturas para estilos de vida, onde as escolhas disponíveis determinam quais valores devem ser incorporados na estrutura técnica de nossas vidas (Feenberg, 2002). Essa proposta da teoria crítica fala de uma intervenção democrática na tecnologia, uma esperança problemática, mas não um absurdo.

O ponto de partida para a construção dessa possibilidade está na leitura crítica das estruturas que conformam e condicionam os estilos de vida, para encontrar as brechas de possibilidade e subversão que já começamos a tratar antes. Esta tarefa proposta pela mídia-educação abarca, de largada, duas dimensões: a dos conteúdos e a dos meios.

Algumas condições postas pelos conteúdos

A possibilidade de acesso à informação pela internet criou, na sua outra face, uma dificuldade de lidar com o excesso de conteúdos circulando nas redes. Como denuncia Rosa Maria Calaf (Triviño, 2017), trata-se de uma falácia porque os indivíduos que não sabem buscam informar-se, mas aqueles que estão convencidos de que já sabem tudo (sentimento preponderante diante de tantas telas) têm uma falsa sensação de satisfação que é formada por uma informação cada vez mais parcial, menos independente e menos rigorosa.

Ademais, há um outro importante fenômeno presente nas redes sociais: a pós-verdade. Trata-se da publicação de mentiras como se fossem verdades, o que difere do uso intencionalmente jocoso das mensagens (como os memes). Lamentavelmente, remete ao momento em que a verdade já não é mais tão importante como foi. E também ao fato, incontestável, de que a grande absorção de notícias falsas pelo público se deve exatamente porque a maioria das pessoas gostaria que elas fossem verdadeiras.

Não há dúvida de que os indivíduos podem fazer uso das mídias sociais para difundir mentiras, ódio ou perseguir pessoas e ideias. O problema chama a atenção quando assistimos a um significativo uso das redes sociais na manipulação da opinião pública, como ocorreu com consequências imprevisíveis, nas campanhas políticas norte-americanas de 2016 (Reguera, 2017) e que se prevê no cenário brasileiro também (Rossi; Marreiro, 2017). Notícias falsas, intencionalmente criadas, amplificadas pelo uso de robôs digitais e direcionadas a um público fiel que se conhecia pelos perfis de uso identificados pelos algoritmos. A propaganda política customizada por ciberexércitos (Infobae, 2017) que criam sentido de anuência (Vlasits, 2017), a favor ou contra determinado candidato.

Se, por um lado, as condições de produção e circulação de conteúdo foram exponencialmente ampliadas, a pergunta que se coloca é sobre o equilíbrio nessa difusão. Bessi e seu grupo (2015) demonstraram que as comunidades de informação na internet têm um padrão de interação polarizado, onde a comunidade científica (fontes de acesso fácil e de conhecimento comprovado) pouco interage com a não científica, que nomearam como de conspiração e/ou intriga (fontes sem lastro, que difundem opiniões como verdades). O estudo denuncia alguns fatos importantes: a) há uma disparidade, estrondosa, no volume da difusão das notícias alternativas às científicas, que superam em quase cinco vezes as informações de cunho científico; b) o padrão de interação dos grupos é

polarizado, com baixíssima participação informada da comunidade científica nas postagens do outro grupo (apenas 0,92%); c) as narrativas baseadas em teorias conspiratórias tendem a reduzir a complexidade da realidade, estão focadas na sua própria comunidade e têm a intenção única de difusão.

Portanto, apesar da maior disponibilidade de conteúdos e usuários que compartilham informação, interesses e narrativas, os rumores infundados e as teorias conspiratórias têm uma permeabilidade maior que a comunicação científica. Assim, a cidadania quando se informa basicamente pelas redes sociais pensa que está informada mas não está. Forma a sua opinião com base em erros e mentiras, sem se dar conta de possíveis estratégias de manipulação que estão presentes da comunicação das redes sociais. Essas questões são especialmente importantes para a educação, que tem aí uma longa jornada de trabalho na formação de cidadãos capazes de fazer a leitura crítica dos conteúdos difundidos pelas mídias atuais.

Algumas condições postas pelos meios

No contexto digital, os meios de comunicação exercem um papel relevante na nova dinâmica de alienação. A suposta neutralidade de acesso livre da rede, a democracia que a internet prometeu, ficou inconclusa. Os conteúdos que nos chegam são filtrados por algoritmos que nos fecham em bolhas de autorrepresentação e nos afastam do diferente. Por essa razão, El Pariser (2011) defende a retomada do controle humano dos “porteiros” da informação, a ética jornalística de volta na mão das pessoas e não mais delegada a robôs.

A polarização é um efeito perceptível da conversa viciada nas bolhas sociais. Os algoritmos não dão lugar ao contraditório e promovem um fechamento ideológico. Diante da troca comunicativa que acontece apenas entre iguais, e é confirmada repetidamente, a diferença não está presente.

De modo que esse espaço público não é, de fato, público. Pode-se concluir que a conversa viciada entre iguais projeta um mundo distorcido, que resulta em uma polarização fundamentalista, que, por sua vez, responde de maneira extremista e intolerante à diferença que se deixou de conviver no cotidiano, seja físico ou digital.

Malini (2017) é mais incisivo na sua análise, quando dispara que os indivíduos se colocam nas redes em dois papéis: a) os “loucos”, criadores de ideias, que disparam os fluxos de opinamento; e b) os “imitadores”, sonâmbulos, que repassam as ideias principais desses fluxos. Porém alerta que não fazemos nossa aparição nas redes como um ato individual, mas com intenção de grupo social. Isso é importante, porque embora a entrada na rede digital se dê por IPs individuais, o comportamento é grupal, isto é, os indivíduos repassam, viralizam, compartilham porque um grupo social quer validar uma ideia. Assim, transformam-na em um fluxo de opinamento, determinado menos por atos de referências nas mídias tradicionais do que pelo eco dos imitadores on-line. Um verdadeiro *looping* que pode ser caracterizado como a droga contemporânea, que soluciona, por esse dia, a ansiedade de ter opinião todo dia.

Outro engano comum trata da participação nas redes sociais. Está certo que as redes digitais facilitam a comunicação horizontal: as pessoas se conectam com fins de compartilhar informação; providenciar apoio mútuo; organizar, mobilizar ou solidificar identidades coletivas. Mas é preciso ter um otimismo cauteloso. A atividade realizada pelos sujeitos nas redes sociais, basicamente curtir e compartilhar, dá uma falsa sensação de ativismo quando na verdade se restringe à reação no fluxo de opinamento que não significa um grau de participação efetiva na perspectiva da prática cívica.

O ciberespaço ainda estaria longe de se configurar uma esfera pública no sentido habermasiano, onde os cidadãos aparecem e expressam seus

interesses na busca de um consenso democraticamente constituído através de processos comunicativos. No melhor dos casos, pode-se considerar que parlamentares mais engajados (aqueles com interesse em conhecer a opinião de seus eleitores) acompanham o “humor” popular nas redes sociais como inspiração para seus votos. No otimismo que reconhece que o ativismo nas redes reascendeu a política, é preciso ter cautela e ciência de que pressionar não é o mesmo que ser convidado para as arenas de decisão política. São graus distintos de participação popular.

Talvez os meios digitais tenham sua parcela de responsabilidade nessa predisposição à baixa participação efetiva. O hábito de curtir e compartilhar sem uma troca comunicativa realmente significativa na construção de sentidos comuns pode ser um limite dos recursos disponíveis (por exemplo, o limite de 140 caracteres do Twitter ou a predisposição de leitura apenas das manchetes na *timeline* do Facebook). Por outro lado, curtir e compartilhar são, em alguma medida, uma participação (Lopez, 2014), pois assim os indivíduos conectam suas imagens a temas e pessoas, se identificam e se vinculam com determinado protesto ou opinião a ponto de difundi-lo por seus coletivos.

O que destacamos é que é preciso ter consciência de que curtir e compartilhar seriam apenas uma parte da participação necessária em um processo de ação política em democracias de mais alta intensidade. E que é preciso resistir ao perigo de legitimar um simulacro de ação cívica quando se está apenas renegociando o lugar de espectador entretido.

Considerações finais: os desafios para a educação

Nossa análise procurou explicitar as tensões existentes na análise das redes sociais para a formação humana, nas duas dimensões importantes para uma abordagem que tem como inspiração a mídia-educação, a saber os desafios de uma apropriação crítica de TIC como conteúdo e como meio.

Além disso, buscamos salientar que a permeabilidade da cultura digital em todos os âmbitos da vida cotidiana requer a consciência de que, mais do que um fator exógeno ao qual as pessoas devem se adaptar, trata-se do novo e inevitável contexto contemporâneo. A área da Educação precisa superar o seu descompasso com esse contexto, que a paralisa e a impede de assumir o seu papel relevante na formação crítica de cidadãos.

Com o intuito de "resgatar e alimentar a utopia sem a qual a crítica é mera queixa, muito mais impregnada de nostalgia que de futuro" (Martín-Barbero, 2014, p. 9), buscamos identificar e apontar alguns desafios contemporâneos postos à formação crítica de sujeitos, ou mesmo à sua possibilidade de existência. Procuramos avançar principalmente em um passo inicial, que seja o de reconhecer as estruturas postas pelo mundo que podem condicionar a ação humana, mas que não determinam a realidade. Esse importante passo acredita que as estruturas postas pelas tecnologias deixam uma brecha indefinida de futuro porque são como molduras, isto é, são os limites que contêm o quadro, mas não determinam os valores percebidos de seu conteúdo (Feenberg, 2002). Estes conteúdos estão em aberto, a serem definidos pelos sujeitos que podem atribuir distintos sentidos ao assumirem o controle humano sobre a estrutura técnica de suas vidas. Seria preparar as bases para mais um passo necessário, o de projetar um mundo diferente, fundado na sua própria história.

Por essa razão, compartilhamos uma primeira elaboração que pode servir de substrato para as diversas tentativas de professores e educadores que, como nós, ensejem encontrar alternativas à racionalidade dominante através de um movimento dialético de reflexão-ação de suas práticas e de sua inserção no mundo. Destacamos a seguir algumas ações que entendemos deveriam estar presentes em ambiências favoráveis a uma formação crítica:

Desnaturalizar a violência

Há muitas formas de violências que estão presentes nas escolas: o bullying, o preconceito, o racismo, a intolerância religiosa e/ou ideológica, o machismo, a presença policial na escola, etc. São inúmeras formas de expressão da aversão ao outro que podem ser direcionadas tanto a estudantes quanto a professores. A violência começa onde termina a fala, e o silêncio faz política pelo que não diz ou trata. Então, um passo importante seria não camuflar a realidade e aproveitar essas oportunidades para tratar da forma como lidar com as contradições e as diferenças, em uma experimentação verdadeiramente democrática. A forma de lidar com as violências também é formadora, na medida em que os sentimentos de raiva e aversão são acolhidos sem os estigmas de bom e mal, e são ressignificados no coletivo em processos comunicativos de expressão individual e busca de entendimentos e consensos coletivos de convivência. Essa prática pode ser transformadora.

Promover o encontro com o outro

O reconhecimento do outro e uma abertura a ele pressupõe a percepção de uma vida em comum, um mundo que é compartilhado. Não só como conteúdo, mas como processo, porque trata-se mais de um regime de pensamento que, em sentido amplo, conforma um paradigma democrático: um modo de pensar, de ver o mundo através do diálogo e do encontro com o outro. Promover espaços de convivência com o contraditório em projetos coletivos são ambientes propícios para tratar a dinâmica do conflito, a negociação da diferença, o contato respeitoso com o outro. O encontro com o outro é o “desafio ético-político em uma sociedade que trabalha pela garantia de direitos fundamentais e pelo respeito à singularidade” (Tiburi, 2016, p. 28). A escola é um lugar privilegiado da educação para os direitos humanos.

Fomentar a educação argumentativa

A máxima do “tenho direito a ter minha opinião” é levada ao extremo da falta de argumento. Isto é, os brasileiros tem fraca educação argumentativa, confundindo discussão com briga, direito a ter opinião com argumento (Montesanti; Dias, 2016). As trocas comunicativas nas redes sociais não visam ao diálogo e sim a reafirmação de pontos de vista e opiniões (Coelho; Lapa, 2016), o que nos leva a crer que a carência de uma vivência argumentativa na escola pode ter relação com a falta de capacidade dos indivíduos para o diálogo nas redes sociais. Novamente aqui, a escola pode vir a ser um dispositivo que tanto empobrece a política pela interrupção do diálogo quanto cria hábitos para lidar positivamente com os conflitos através da prática discursiva, porque estamos tratando da construção de diálogos genuínos, que não são monólogos travestidos de diálogos (Casara, 2015).

Preservar o direito ao pensamento

Assim como Hannah Arendt (1999) denunciou por ocasião do julgamento de Eichmann, observamos ainda hoje a mesma *banalidade do mal*. Ou seja, a perda da capacidade de pensar e, portanto, de refletir e tomar decisões conscientes. É o mesmo que nos convoca Eliane Brum, ao dizer que “resistir ao autoritarismo é deixar de reagir por reflexo – e passar a reagir por reflexão” (Brum, 2017). A autora propõe que cada um seja capaz de fazer um uso das redes sociais que não violente a mente dos conhecidos e desconhecidos na internet. Nos convida a criar uma outra “**ética**” de uso para persistir e resistir ao cotidiano de exceção que se infiltra nas horas e nas almas e que, assim, mina a nossa capacidade de pensar. Uma educação preocupada com a resposta por reflexão e menos por reflexo tensiona o ensino baseado na exposição de conteúdos inquestionáveis a serem assimilados e repetidos. Significa a formação para o questionamento, a busca de informação que contrapõe e problematiza o instituído e não

apenas o reafirma ou ilustra. Pressupõe ancorar a aprendizagem em outros processos a serem construídos na interação dos alunos com os conteúdos, com os outros, no contexto provocador da escola. E um professor sujeito, arqui-autor, que não apenas implementa manuais mas que constrói suas próprias propostas e ambientes formativos.

Exercitar a empatia

Vivemos hoje situações complexas, que não apresentam respostas simples entre o certo e o errado, entre o justo e o injusto. Amós Oz (2017) contrapõe a abordagem dominante hollywoodiana de mocinhos e bandidos, demonstrando que vivemos o trágico conflito de que todos os lados estão certos. Cada um tem seu grau de razão, de justiça e injustiça. Daí a importância do exercício da empatia nos espaços educativos. Privilegiar momentos em que os estudantes se colocam no lugar do outro e experimentam o ponto de vista alheio, assumindo diferentes papéis em contextos distintos dos seus. O exercício empático parece ter mais facilidade de acontecer em momentos onde a emoção sobressai à razão, por exemplo, através das artes como literatura, música, cinema, ou as práticas corporais. Esta poderia ser uma porta de entrada para as demais disciplinas incorporarem a empatia transversalmente na escola.

Compreendemos e não subestimamos os engessamentos das escolas, organizadas a partir de parâmetros curriculares e disciplinas fragmentadas, sem infraestrutura e tempo adequado. Contudo, sabemos que os professores são sujeitos, que se sentem também insatisfeitos com a dificuldade de lidar nas salas de aula com muitas das questões tratadas nesse artigo, e que buscam caminhos para inovar. Sem pretensão de apresentar modelos de referência, nos colocamos neste lugar de apontar alguns elementos que podem integrar um currículo oculto de formação para a cidadania nas escolas, a utopia que é esperança de transformação.

Agradecimentos

Esse trabalho é fruto das reflexões realizadas no âmbito do grupo de pesquisa Comunic (http://bit.ly/2zAKVga) da Universidade Federal de Santa Catarina. Um instigante trabalho colaborativo em que agradecemos, imensamente, a parceria de todos os colegas. Em pesquisa anterior, "Educação e Tecnologia: investigando o potencial dos espaços sociais virtuais para a formação do sujeito e a produção coletiva de conhecimento" tivemos apoio do CNPq, pelo edital Universal/2014, e da Capes, pelo estágio pós-doutoral da autora e pelo edital Obeduc/2012 no projeto Redes de Políticas Públicas e Educação, coordenado por Tamara Tania Cohen Egler (IPPUR/UFRJ).

Referências

ARENDT, Hannah. **A dignidade da política**. Rio de Janeiro: Relume-Dumará, 1993.

_____. **Eichmman em Jerusalém**: um relato sobre a banalidade do mal. Tradução: José Rubens Siqueira. São Paulo: Companhia das Letras, 1999.

BANAJI, Shakuntala; BUCKINGHAM, David. **The civic web**: young people, the Internet and civic participation. The John D. and Catherine T. MacArthur Foundation series on digital media and learning. Cambridge: MIT Press, 2013.

BARTOLOMÉ, Antonio. Comunicación y aprendizaje en la Sociedad del Conocimiento. **Virtualidad, Educación y Ciencia**, n. 2, v. 2, 2011, p. 9-46. Disponível em: <http://bit.ly/2zJGpfg>. Acesso em: 30 out. 2017.

BELLONI, Maria Luiza; BÉVORT, Evelyne. Midia-Educação: conceitos, histórias e perspectivas. **Educação e Sociedade**, Campinas, v. 30, n. 109, p. 1081-1102, set./dez. 2009.

BESSI, Alessandro et al. Science vs conspiracy: collective narratives in the age of misinformation. **PLoS ONE**, v. 10, n. 2, e0118093, 2015.

BRUM, Eliane. Cotidiano de exceção: como lutar pela democracia aprendendo sobre a tirania. **El Pais**, 29 maio 2017. Disponível em: <http://bit.ly/2qBUl6Z>. Acesso em: 30 out. 2017.

CASARA, Rubens. Apresentação. In: TIBURI, Márcia. **Como conversar com um fascista**. Rio de Janeiro: Record, 2015.

CASTELLS, Manuel. **Redes de indignação e esperança:** movimentos sociais na era da internet. Tradução de Carlos Medeiros. Rio de Janeiro: Zahar, 2013.

_____. **A sociedade em rede:** a era da informação: economia, sociedade e cultura. São Paulo: Paz e Terra, 2003a.

_____. **A galáxia da internet:** reflexões sobre a internet, os negócios e a sociedade. Rio de Janeiro: Zahar, 2003.

COELHO, Isabel. **Internet e educação**: aproximações inspiradas pelos movimentos sociais articulados em rede para a formação de sujeitos. 2015. 188f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis.

COELHO, Isabel Colucci; LAPA, Andrea. Elementos de formação crítica extraídos do Twitter nos protestos #contratarifa- 2015. **Internet Latent Corpus Journal**, v. 6, n. 2, p. 35-51, 2016. Disponível em: <http://bit.ly/2qBo8wD>. Acesso em: 30 out. 2017.

DAHLGREN, Peter. Reinventing participation: civic Agency and the web environment. In: **Comunicazione e civic engagement**. Istituzioni, Cittadini e Spazi Pubblici Nella Postmodernità. Sapienza Università Di Roma. Dipartimento Di Comunicazione e Ricerca Sociale, Sep. 22-23, 2011, p. 1-20.

DUARTE, Rodrigo. Indústria Cultural 2.0. **Constelaciones:** Revista de Teoría Crítica, n. 3, p. 90-117, 2011. Disponível em: <http://bit.ly/2DvwHBB>. Acesso em: 01 ago. 2016.

FEENBERG, Andrew. **Transforming technology:** a critical theory revisited. New York: Oxford University Press. 2002.

FORTUNATI, Leopoldina. Media between power and empowerment: can we resolve this dilema? **The Information Society**, v. 30, p. 169-183, 2014.

HABERMAS, Jurgen. Três modelos normativos de democracia. **Lua Nova**, n. 36, p. 39-53, 1995. Disponível em: <http://bit.ly/2Fczlhc>. Acesso em: 01 mar. 2017.

INFOBAE. El oficio del troll: cómo se organiza la manipulación de las redes sociales. **Infobae**, 13 set. 2017. Disponível em:

<http://bit.ly/2zJHeES>. Acesso em: 30 out. 2017.

LAPA, Andrea; LACERDA, Andreson Lopes. **Formação de sujeitos em espaços sociais virtuais**. Rio de Janeiro: Letra Capital, 2017, v .1. p. 170.

LÉVY, Pierre. **Cibercultura**. São Paulo: Editora 34, 1999.

LOPEZ, Jen Sable. Social Engagement Metrics That Matter – Measuring, Tracking, and Reporting FTW**. Blog Moz,** 13 fev. 2014. Disponível em: <http://bit.ly/2JQLPde>. Acesso em: 30 out. 2017.

MACHADO, Arlindo. Arte e mídia: aproximações e distinções. **Galáxia,** São Paulo, n. 4, p. 19-32, 2002.

MALINI, Fábio. **A microssociologia dos fluxos das conversas [S.l], 2017**. Mensagem postada pelo autor na rede social Facebook em 16 set. 2017. Disponível em: <http://bit.ly/2PLPQ89>. Acesso em: 16 set. 2017.

MARTÍN-BARBERO, Jésus. **A Comunicação na educação**. São Paulo: Contexto, 2014.

MENDES JUNIOR, Walcler de Lima. **O sujeito-arquiautor:** conflitos do discurso urbano e midiático. Rio de Janeiro: Lamparina, 2010.

MERELES, Carla. Notícias falsas e pós-verdade: o mundo das fake news e da (des)informação. **Blog Politize!**, 01 nov. 2017. Disponível em: <http://bit.ly/2Dbh4yh>. Acesso em: 01 nov. 2017.

MONTESANTI, Beatriz; DIAS, Tatiana. Entrevista com Walter Carnielli: “Por que ‘opinião não é argumento’”. **Nexo Expresso,** 27 dez. 2016. Disponível em: <http://bit.ly/2PP7Leb>. Acesso em: 30 out. 2017.

NIC BR – NÚCLEO DE INFORMAÇÃO E COORDENAÇÃO DO PONTO BR. Pesquisa sobre o Uso de Internet por Crianças e Adolescentes no Brasil, **TIC Kids Online Brasil 2015**. São Paulo: Comitê Gestor da Internet no Brasil, 2016. Disponível em: <http://bit.ly/2D9BU14>. Acesso em: 30 out. 2017.

NOBLAT, Ricardo. Os caminhos de um país dividido. **O Globo**, Rio de Janeiro, 23 mar. 2016.

NÓVOA, Antônio. Nada será como antes. **Revista Pátio – Ensino Fundamental:** o futuro da sala de aula (Entrevista), n. 72, nov. 2014/jan. 2015, p. 757-773.

OZ, Amós. **Meus livros, meus país, minha política.** Porto Alegre, Fronteiras do Pensamento, 28 jun. 2017 (Comunicação Oral). Disponível em: <http://bit.ly/2PQLr3U>. Acesso em: 30 out. 2017.

PARISER, Eli. “**Tenha cuidado com os ‘filtros-bolha’ online**”. TEDTalks, **Youtube**, mar. 2011. Disponível em: <http://bit.ly/2zCx891>. Acesso em: 30 out. 2017.

PNAD (Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios), 2014. In: ALMEIDA, R; DUCROQUET, Simon; MARIANI, Daniel; ALMEIDA, Rodolfo. Quem é a população sem acesso à internet no país. **Jornal Nexo**, 30 maio 2016. Disponível em: <http://bit.ly/2AUW79d>. Acesso em: 30 out. 2017.

REGUERA, Marcos. Alt right: radiografía de la extrema derecha del futuro. **Investigacción CTXT**: Contexto y Acción, n. 105, 22 fev. 2017. Disponível em: <http://bit.ly/2DvRqoX>. Acesso em: 30 out. 2017.

RIVOLTELLA, Pier Cesare. Mídia-Educação e pesquisa educativa. **Perspectiva**, v. 27, n. 1, p. 119-140, 2009. Disponível em: <https://bit.ly/2Tx6Ssp>. Acesso em: 30 out. 2017.

ROSSI, Marina; MARREIRO, Flávia. O marqueteiro brasileiro que importou o método da campanha de Trump para usar em 2018. **El País**, São Paulo, 15 out. 2017. Disponível em: <http://bit.ly/2qCy7C3>. Acesso em: 30 out. 2017.

SANTOS, Boaventura de Sousa. **A difícil democracia:** reinventar as esquerdas. São Paulo: Boitempo, 2016.

SANTOS, Milton. **Por uma outra globalização:** do pensamento único à consciência universal. 3. ed. Rio de Janeiro: Record, 2000.

TIBURI, Marcia. **Como conversar com um fascista**. Rio de Janeiro: Record, 2015.

TRIVIÑO, Ana Bernal. Barcelona, 02 maio 2017. **Entrevista con Rosa María Calaf:** “La ciudadanía cree que está informada cuando está sólo entretenida”. Disponível em: <http://bit.ly/2z1nz3Y>. Acesso em: 20 out. 2017.

TURKLE, S. **Alone together**. Nova York: Basic Books, 2011.

VLASITS, Anna. Trump Made a Media Survey That’s More Rant Than Science. **Wired Science Magazine**, 02 jul. 2017. Disponível em: <http://bit.ly/2AUZmO5>. Acesso em: 30 out. 2017.

5. A REFORMA DO ENSINO MÉDIO E A EDUCAÇÃO FÍSICA ESCOLAR: DAS REMINISCÊNCIAS AOS FUTUROS POSSÍVEIS

Denise Grosso da Fonseca
Rodrigo Alberto Lopes
Vicente Molina Neto
Elisandro Schultz Wittizorecki
Lisandra Oliveira e Silva

Movimento inicial

Este texto trata de discutir o sancionamento da Lei nº 13.415, de 2017, que promove alterações na LDB 9.394/96, nos convidando a pensar sobre os possíveis impactos ao financiamento público de ensino, aos processos de constituição dos currículos escolares, à formação de professores, ao trabalho docente e ao ensino da Educação Física na escola.

Discutir as alterações da nova legislação que impactam o Ensino Médio nos remete, num movimento inicial, a entender algumas marcas desse nível de escolaridade ao longo de sua trajetória e, na continuidade analisar a referida legislação, num contexto neoliberal e globalizado buscando confrontá-la com as orientações propostas nas Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio, Resolução nº 2/2012. Sobre a Educação Física, cabe a difícil tarefa de tentar compreender o presente e o futuro do componente curricular diante desse *novo-velho ensino médio*, mesmo que, por hora, muitas vezes, nos limitando mais a sondar possibilidades do que a avaliar efeitos práticos.

O que é o Ensino Médio? Como tem sido instituído no panorama da escolaridade brasileira? Em que condições e contextos se estabelece a mudança proposta? Quais proposições se delineiam nas entrelinhas da atual

legislação? Quais as possíveis implicações no projeto de vida dos jovens deste país e no projeto de nação? E a Educação Física como pensá-la diante do cenário nebuloso decorrente das convenientes omissões e das brechas que preenchem a redação do ordenamento legal em pauta?

O Ensino Médio, ao longo dos anos esteve em busca de sua identidade, alternando suas finalidades na direção dos ventos econômicos e políticos de cada momento histórico. Emerge no Brasil Colônia, através da educação jesuítica, a qual com um caráter exclusivamente propedêutico, tinha como propósito preparar os filhos da elite colonial para ingresso nas universidades portuguesas. A partir da proclamação da República, os novos modos de produção capitalista que se deslocam do modelo agrário para o trabalho fabril, vão delineando as primeiras mudanças educacionais da educação secundária, com a implantação do ensino profissionalizante para as classes menos favorecidas, visando a preparar mão de obra (preferencialmente barata) para a indústria que começa a se desenvolver no Brasil. Portanto, ao longo do tempo em que se estrutura como etapa final da escolaridade brasileira, o Ensino Médio tem sido marcado pela seletividade e dualismo, quando assume duas orientações distintas: uma propedêutica e outra profissionalizante. Essa dualidade, mesmo com diferentes matizes, tem se mantido por mais de um século, reforçando e aprofundando as diferenças sociais quando se coloca como caminho de prosseguimento aos estudos aos herdeiros da elite brasileira e como ensino profissionalizante para os filhos dos trabalhadores. Nesse sentido concordamos com as ideias de Kuenzer (1997) sobre essa questão, ao se referir ao difícil enfrentamento desse nível educacional, “uma vez que esta não é uma questão apenas pedagógica, mas política, determinada pelas mudanças nas bases materiais de produção, a partir do que se define a cada época, uma relação peculiar entre trabalho e educação” (Kuenzer, 1997, p. 10).

Assim, o que vivemos hoje na educação secundária, não é mera coincidência. Faz parte ou é produto do modelo político, econômico e social que determina as formas como devem ser organizados os currículos, confirmando que a construção curricular não é, de forma alguma neutra, por que as escolhas envolvem intencionalidades articuladas aos interesses que perpassam as relações de poder de cada momento histórico. Nessa perspectiva faz parte do "pacote de maldades", que compõe as atuais políticas neoliberais, num movimento articulado, em diferentes países, denominado por Apple (2003) como modernização conservadora, que compromete de forma devastadora, conquistas sociais, que implicam diretamente em decisões no campo da educação, da saúde e do trabalho.

Com o intuito de melhor compreender a Reforma do Ensino Médio, numa conjuntura globalizada, neoconservadora e neoliberal instalada mundialmente, partimos de uma análise dos efeitos que se irradiam como tentáculos por todas as esferas da sociedade, numa sinfonia de forças cuja consonância opera a serviço da manutenção de velhos privilégios que garantem e aprofundam as desigualdades sociais nos países em desenvolvimento, como é o caso do Brasil que todos os cerceia elevado contingente de jovens das oportunidades educacionais de qualidade.

O pano de fundo

Neoliberalismo e globalização estão estreitamente ligados num círculo vicioso em que consumismo, mercado e tecnologia se alimentam mutuamente, num giro desenfreado que joga para fora a parcela da população que não detém as mesmas condições de consumir, produzir e se incluir tecnologicamente.

O Neoliberalismo, se fortalece na segunda metade do século XX, especialmente a partir da década de 1980, quando o capitalismo passa a desfrutar de maior liberdade para determinar as regras do jogo econômico e

reorganizar os ganhos de capital. Bauman (1999) ao discutir os efeitos humanos da globalização o considera como atualmente um fenômeno diferente da ideia inicial de universalização que correspondia ao desejo, ao sonho, de tornar mais iguais as condições de vida para todos, que expressava a vontade de tornar o mundo melhor, em escala planetária. “O novo termo, refere-se primordialmente, aos efeitos globais, notoriamente não pretendidos e imprevistos, e não às iniciativas e empreendimentos globais” (Bauman, 1999, p. 67). Nesse contexto, para o autor, se fragilizam os agentes mediadores de relações mais humanas e equilibradas como o Estado, cuja soberania deveria estabelecer possibilidades concretas de vida dignamente humanizada.

Nesse cenário, a partir de informações da ONU sobre o desenvolvimento no mundo, o autor destaca que só 22% da riqueza global pertencem aos chamados países em desenvolvimento, que respondem por cerca de 80 por cento da população mundial. Complementando essas informações desloca seu olhar para e educação dos jovens, apresentando evidências a partir de Pesquisa do Banco Interamericano de Desenvolvimento – BID, que na América Latina e, em especial no Brasil, as desigualdades sociais seguem sendo um dos principais fatores a influenciar a permanência ou não dos jovens no EM. No Brasil apenas 58% dos estudantes concluem o Ensino Médio, sendo 85% destes localizados nas classes economicamente privilegiadas enquanto apenas 28% com menos recursos conseguem o mesmo. Por outro lado, dados do Censo Escolar de 2013, realizado pelo INEP, constatam que mais da metade dos colégios públicos se apresentam sem acessibilidade, sem rede de esgoto, sem quadra de esportes, sem laboratório de ciências e informática.[9]

Estudiosos do tema da educação escolarizada tem enfatizado que numa época de globalização das relações econômicas, sociais e culturais a escola continua tendo uma função fundamental na formação dos jovens e da

sociedade em geral, entretanto ainda prevalece uma escola de classes, desigual quanto ao que ensina e quanto à infraestrutura que é oferecida e, descontextualizada em relação aos modos como enfrenta as condições de ensino, aprendizagem e avaliação. Tal realidade a cada dia é manchete nos meios de comunicação, e hoje de modo midiático, "o novo Ensino Médio" é mostrado como panaceia para todos os males da escolaridade secundária no país.

O "novo ensino médio" ou uma ampliação para menos

O que é a Reforma do Ensino Médio?

De acordo com a LDB 9.394/96,[10] no seu artigo 36:

> O currículo do ensino médio será composto pela **Base Nacional Comum Curricular** e por **itinerários formativos**, que deverão ser organizados por meio da oferta de diferentes arranjos curriculares, conforme a relevância para o contexto local e a possibilidade dos sistemas de ensino. (Redação dada pela Lei nº 13.415, de 2017)

Importante destacar que os itinerários formativos estão presentes na Resolução nº 2/2012 (Brasil, 2012), a qual estabelece as novas Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio (DCNEM),[11] que os inclui na organização curricular como uma *opção***,** para assegurar o enriquecimento curricular, contemplando a diversidade e a pluralidade, sem descuidar da interação entre as diferentes dimensões que atravessam os processos formativos do EM, quais sejam: trabalho, ciência, tecnologia e cultura. Portanto, com princípios cuja intencionalidade se diferencia, do caráter compulsório, impositivo e restritivo da atual legislação. Nesse sentido, entendemos que a nova proposta, orientada para/pelo mercado, reedita um modelo de ensino precarizado, a exemplo da reforma instituída pela LDB 5.692/1971 que, ao instalar o tecnicismo educacional, nos denominados 1º e 2º graus, propunha terminalidades, num processo de profissionalização

compulsória. O “novo Ensino Médio” preconiza os chamados “itinerários formativos”, sob o “mantra da flexibilização e da liberdade de escolha”,[12] em um efetivo desmonte ao que vinha sendo pretendido pelas DCNEM/2012.

Cabe lembrar que as DCNEM/2012 procedem do debate estabelecido na comunidade educativa, em diálogo com a sociedade em geral, diante das fragilidades que se acumulavam no cenário dessa etapa da escolaridade. Na busca de superar a histórica fragmentação que acompanha a trajetória do Ensino Médio, na medida em que este não contemplava uma formação profissional qualificada, nem uma boa base geral de formação humana e cidadã, as referidas diretrizes propõe a construção de novas perspectivas político-pedagógicas para enfrentar as dissonâncias que obstaculizavam a decolagem segura e efetiva do Ensino Médio, baseada no comprometimento com a formação integral do educando.

Diante do cenário que se desenha, como atender às demandas dos jovens que farão suas escolhas de acordo com seu projeto de vida? Quais as possibilidades de garantir formação integral, melhoria da qualidade da educação quando não há garantia de condições para a materialização da formação integral pretendida para essa etapa da educação básica? De qual projeto de vida estarão se referindo os atuais arautos do novo Ensino Médio, na propaganda enganosa veiculada nos diferentes meios de comunicação quando estabelece um caminho que reedita a dualidade histórica do EM, rumo à uma formação segmentada e restritiva e uma profissionalização precoce, precária e perversa, ao estabelecer áreas eletivas ou *cursos técnicos*? É o que Kuenzer (2007) vai chamar de *inclusão excludente*, ou seja, um sistema educacional que inclui pela desqualificação e consequentemente exclui pela precarização da formação que não sustenta sequer a permanência no mercado.

Outro aspecto que merece nossa atenção diz respeito à formação integral, prevista no artigo 35 §7 da LDB 934/96.[13] Também como publicamos em Molina Neto et al., (2017), as alterações propostas evidenciam o abandono à ideia de *formação integral* se restringindo a trabalhar apenas no plano da educação *em tempo integral*, na medida em que ampliam o tempo de permanência do estudante nas escolas, mas não suprem as condições materiais objetivas para tal fim.

Algebaile (2009) ao discutir as reformas educacionais da década de 1990, traz para o debate a face oculta da política educacional da época que atua fazendo com que o mínimo previsto se transforme no máximo ofertado, se constituindo numa "ampliação para menos". Nesse sentido destacamos a Portaria 1.145, de 10 de Outubro de 2016, do Ministério da Educação (2016d), que, antecipa o fomento a educação em tempo integral para 572 escolas e 247.400 alunos, ou seja, para 4% dos 6.422.259 estudantes matriculados no Ensino Médio em 2015. Ajustar os meios às novas finalidades, exigirá aumento das despesas para além dos índices inflacionários previstos na PEC 241, atual Emenda Constitucional 95/2016, que institui o novo regime fiscal num claro exercício de congelamento de gastos em todas as esferas e poderes nacionais.

Nessa perspectiva, como atender "à oferta de diferentes arranjos curriculares, conforme a relevância para o contexto local e a possibilidade dos sistemas de ensino" (Brasil, 1996, artigo 36)? Como dar conta da ampliação progressiva da carga horária mínima anual de oitocentas para pelo menos mil e quatrocentas horas no prazo máximo de cinco anos, a partir de 2 de março de 2017, quando o surto neoliberal vivido pelos estados e municípios, governados pelos partidos da elite brasileira, marcadamente PMDB e PSDB, atinge diretamente as políticas educacionais, num indecente sucateamento das escolas e no aviltante tratamento dados aos professores? Portanto, como apostar no êxito de uma

proposta que se instala num momento de precarização total e irrestrita da educação pública em todas as suas esferas?

Kuenzer (2000, p. 26) ao se referir à reforma educacional da década de 1990 parece antecipar o que vivemos hoje quando declara:

> Essa política é perversamente orgânica às novas demandas da acumulação flexível, que inclusive determina, quando há adesão dos dirigentes ao bloco hegemônico, o lugar que cada país ocupará na economia globalizada. Nesse sentido, a renúncia à educação científico-tecnológica de alto nível para o maior número possível de trabalhadores corresponde à renúncia à produção científica, o que equivale a dizer, à construção de um projeto soberano de nação, trocado pela eterna dependência científica, econômica e política.

Portanto, não é difícil constatar que há um evidente retrocesso em relação ao que vinha sendo discutido em relação ao Ensino Médio e implementado à luz das DCNEM/2012, atingindo a formação do jovem brasileiro e comprometendo o projeto de nação que se delineava.

A educação física no velho-novo ensino médio: um exercício de difícil compreensão

Diante de um cenário político amalgamado pelas incertezas de um tempo histórico recrudescido, forjando ante a ressurgência de pautas divididas entre um crescente neoconservadorismo e o neoliberalismo, nos debruçamos sobre a difícil tarefa de tentar compreender o presente e o futuro do componente curricular Educação Física diante desse *novo-velho ensino médio*. Trata-se de um exercício de difícil compreensão, haja vista o *tempo* em que está sendo realizada; um tempo muito próximo do nosso, pretensos interpretes dessas políticas, e também em um tempo-cenário onde nem todos os elementos da *práxis política* estão devidamente claros ou foram completamente deflagrados. Muito da nebulosidade do cenário advém em especial da prolixidade, das convenientes omissões e das brechas presentes na redação desse ordenamento legal. Esses recursos são utilizados

de forma recorrente, por exemplo, quando o texto da lei sugere que muitas das incompreensões e críticas que atualmente vem sendo feitas por entidades de classe ou mesmo pela opinião pública serão esclarecidas, justificadas e dirimidas com o lançamento da versão definitiva das Base Nacional Curricular Comum (BNCC), prevista para início de 2018.

Essa característica lança-nos a um terreno que sob o ponto de vista da ciência geralmente fica a cargo da ficção científica: o da especulação de futuros credíveis. Ao assumirmos esse mote, porém, não estamos interessados em retratar narrativas distópicas ou conjecturar mundos imaginários; queremos, na verdade, sondar o presente em busca de respostas para um futuro próximo, empreendendo um esforço teórico que nos dê conta de compreender os efeitos desse tempo nos tempos que há porvir em breve. Isso porque, no espectro desse novo ensino médio, desde uma das possíveis lentes de análise, subjazem muitas contradições. Dentre elas destacamos a suposta garantia que a redação final do texto da lei confere à Educação Física no currículo do ensino médio. Isso porque o fato da Educação Física estar mantida como um *componente curricular obrigatório*, não assegura o seu estatuto epistemológico atual, ou seja, como um componente vinculado organicamente à área das linguagens e que em sua especificidade assume como objeto a compreensão da cultura corporal do movimento. O documento por estar, como já dito, vinculado acima de tudo a um tempo-cenário incerto, matizado por interesses de mercado, não nos permite ter respostas, mas, por hora, apenas suposições, essas, que pese, não muito alvissareiras, ao menos a modelos de educação física escolar alinhados a um espectro político-pedagógico crítico.

Ao expressarmos a nossa preocupação com esse cenário e com o horizonte por vir, não estamos nos esquivando, contudo, em reconhecer que a Educação Física escolar, no Ensino Médio, já há bastante tempo precisava ser rediscutida e repensada; entrar, quem sabe, em mais uma das muitas

crises, fortalecendo aportes epistemológicos e sociopolíticos, produzindo experiências curriculares e didáticas que a ajudassem a suplantar as descrenças da comunidade escolar quanto a sua contribuição e representatividade pedagógica (em outras palavras, “– para que serve a educação física no ensino médio mesmo?”). Infelizmente o que experienciamos em muitos casos em nossas andanças como professores de escolas de educação básica, como pesquisadores interessados por esse tema, ou como orientadores de estágio em nível de graduação, é que a Educação Física poucas vezes se alinha ao que preconizam os documentos legais e ao que nós enquanto profissionais dessa área por tanto tempo lutamos e acreditamos. O que vemos, em muitos momentos, são experiências de desinvestimento pedagógico: práticas descontextualizadas das propostas das escolas, as famosas “aulas livres” ou, em muitos outros casos, a reprodução de gramáticas identificadas com o paradigma do esporte de rendimento. Todos esses casos – e em certamente outros tantos – acabam por justificar achaques como o que atualmente presenciamos, respaldando movimentos que contestem a presença da educação física no currículo do Ensino Médio. Nós, em particular, assim, nos sentimos divididos entre a luta pela defesa da Educação Física no Ensino Médio, ao passo que, dialeticamente, reconhecendo o peso da crítica e a necessidade de repensar a forma como o componente vem sendo desenvolvido nesse nível de ensino. Uma possibilidade interessante seria ver na perspectiva do professorado como esse componente curricular se articula com o Projeto Político Pedagógica da escolar.

Entre os muitos pontos que nos fazem urgir diante do cenário, destacaríamos dois, os que parecem em alguma medida serem os mais ofensivos ao que vislumbrávamos ser possível produzir enquanto Educação Física escolar, e aqueles que, em sendo traduzidos para a vida da escola, poderiam vir a tornar a Educação Física uma espécie de presença ausente na

escola em futuro não muito distante. Em primeiro lugar estamos falando de uma possível aproximação didática e pedagógica da Educação Física a entendimentos que a justifiquem no currículo do Ensino Médio como uma *prática* (nomenclatura a qual a recente lei recorre ao falar sobre os objetivos da área – *saberes e práticas*), o que não nos parece muito distante das ideias de Educação Física como *aptidão física*, ideário que permeou os referenciais legais do componente durante, em especial, o período da ditadura militar. Em segundo lugar, falamos de uma eventual subjugação do campo de conhecimento escolar aos interesses corporativos e privatistas do mercado, sobretudo às demandas da área do fitness/treinamento esportivo, ou ainda, a perspectivas de matriz epidemiológica, ou seja, modelos de educação física escolar voltados a finalidades estritamente funcionais, tais como o combate à obesidade e ao sedentarismo, por exemplo.

A Lei nº 13.415, de 16 de fevereiro de 2017, dispõe sobre a Educação Física de duas maneiras distintas: uma quando a discorre sobre a sua presença no currículo (componente curricular), e outra quando se refere aos seus objetivos (saberes e práticas). De acordo com o parágrafo 3º, do art. 26, redação "A Educação Física, integrada à proposta pedagógica da escola, é componente curricular obrigatório da educação básica" (Brasil, 2017). Porém quando versa sobre os seus objetivos, no 2º parágrafo do artigo 35-A, dispõe que "A Base Nacional Comum Curricular referente ao Ensino Médio incluirá obrigatoriamente *estudos e práticas* de educação física, arte, sociologia e filosofia" (Brasil, 2017). Essa ambiguidade nos provoca um desconforto. Isso porque, quando ao *status* da educação física, se atribuí o *status* de "saberes e práticas", talvez estejamos diante de um retrocesso que nos leva diretamente à Lei 5.692, de 11 de agosto de 1971, construída durante a ditadura militar. A obrigatoriedade, tal como agora, garantia a presença do componente nas escolas, em todos os níveis de escolarização, porém com clara intenção de preparação física para os trabalhadores, com

práticas de ensino voltadas basicamente a aptidão física. Tal perspectiva foi legitimada pelo Decreto 69.450/71, que veio a definir a Educação Física como uma *atividade*, que, "[...] por seus meios, processos e técnicas desenvolve e aprimora forças físicas, morais cívicas, psíquicas e sociais do educando" (Brasil, 1971). Além disso, especificamente quanto ao Ensino Médio, prevê que sejam desenvolvidas

> atividades que contribuam para o aprimoramento e aproveitamento integrado de todas as potencialidades físicas, morais e psíquicas do indivíduo, possibilitando-lhe pelo emprego útil do tempo de lazer, uma perfeita sociabilidade a conservação da saúde, o fortalecimento da vontade, o estímulo às tendências de liderança e implantação de hábitos sadios. (Brasil, 1971)

Para discutir o segundo ponto, optamos por realizar uma conjectura buscando nos elementos já disponíveis para a análise desenhar um cenário credível. Sustentamo-nos para isso tanto na Lei 13.415/2017, como em outras também coadunadas ao atual espectro político, em especial a 13.467, lei que altera a consolidação das Leis do trabalho (vulgo, "reforma trabalhista"). Senão vejamos: seria muita ficção, já amparados na nova CLT, imaginar uma cooperativa de profissionais de fitness, se utilizando das possibilidades da terceirização de atividades fim de uma empresa oferecer aulas de educação física a grupos de estudantes matriculados formalmente no ensino médio público e privado? À medida que a lei abre espaço claramente ao estabelecimento de parcerias público-privadas (art. 36, parágrafo 11: "Para efeito de cumprimento das exigências curriculares do ensino médio, os sistemas de ensino poderão reconhecer competências e firmar convênios com instituições de educação a distância com notório reconhecimento"), talvez seja possível transformar (terceirizar), por exemplo, as aulas de Educação Física em espaços de práticas laborais, escolinhas desportivas ou mesmo em academias de ginástica (espaço já frequentado por uma ampla gama de estudantes desse nível de ensino). Soma-se a isso, por exemplo, a possibilidade de comprovação de

habilidades específicas do componente, entre outras possibilidades, a partir de *demonstração prática* (art. 36, parágrafo 11), o que nos leva a imaginar, assim, estudantes sendo avaliados por exemplo a partir do cumprimento ou não de exigências estritamente motoras previstas em protocolos de treinamento estandardizados. Não é a toa que os grandes fornecedores privados dos serviços de Educação estão felizes com as reformas propostas para o ensino médio.

Na esteira dessa última análise, não nos parece absurdo também, acreditar que a presença dessa lógica seja vista com bons olhos por setores corporativos que povoam o campo de conhecimento da área de educação física, na figura, em especial, do sistema CREF/CONFEF. Isso porque, diante desse eventual novo arranjo e, por conseguinte, de uma maior possibilidade de presença de profissionais de educação física regulamentados também no interior de escolas de redes públicas, os conselhos ganhariam melhores condições para tutelarem o exercício docente desde as suas diretrizes e dos seus subjacentes interesses privatistas, ligados estreitamente ao setor do fitness (Coimbra, 2010). Caso a inserção nas escolas venha de fato a ser diversificada, incluindo profissionais do setor privado, seria de maior valia para esses interesses possivelmente garantir mercado para os regulamentados, seja como autônomos, liberais ou prestadores de serviço, desonerando as responsabilidades do Estado, preenchendo estes postos mediante regimes de trabalho precarizados, lucrativos aos interesses dos empregadores, nesse caso empresários de academias por exemplo.

Para continuar pensando

Tais situações presentes nos atuais (des)governos, atingem de modo contundente a escola pública de ensino médio, as escolas onde estudam os jovens das classes populares que mais precisam da educação escolarizada

para almejarem e conquistarem algum tipo de ascensão humana e social, fora do crime, do tráfico, da gravidez precoce, e tantos outros mecanismos que estão à espreita, como bactérias oportunistas.

Sobre a Educação Física, nossa causa substantiva, não basta constatar os prenúncios de possíveis perdas. Mas trazê-los para reflexão, propósito desta discussão, se constitui em condição fundamental para enfrentar os embates que se farão necessários. Talvez estejamos rotundamente enganados. Talvez estejamos nos exasperando, exagerando, nos apressando, consumando teoricamente fatos que não ocorrerão ou cotejando dados de forma parcial e ideológica. Talvez. Queremos estar equivocados. O que nos compele a escrever e a dialogar é a necessidade de criar um espaço-tempo de vigilância e de profusão de sinais de alerta. Que as nossas suspeições pairem sobre quem as lê, para que captem em palavras e pontos de pauta, possíveis leituras do que existe e do que *ainda é* ficção. Afinal de contas, quem imaginava que tivéssemos uma presidente deposta por "pedaladas fiscais"? Que veríamos direitos trabalhistas arduamente conquistados serem subtraídos, sobre a falaciosa justificativa de estares sendo flexibilizados e modernizados? Que veríamos a redimensionalização de grandes áreas de proteção ambiental para fins de apropriação de interesses ruralistas? Que seriam pauta de debate na câmara de deputados a reinterpretação do que significa trabalho escravo, ou o ensino compulsório da cultura religiosa cristã, ou o advento da escola sem partido? Há dois anos isso tudo nem existia, portanto, é urgente a assunção de olhares que procurem pelo que ainda não existe, para o que não se legitima, possibilitando, assim, um ensejo crítico junto ao que (por hora) se sugere "apenas" como impossível.

Referências

ALGEBAILE, Eveline. **Escola pública e pobreza no Brasil:** a ampliação para menos. Rio de Janeiro: Lamparina, 2009.

APPLE, Michael W. **Educando à direita:** mercados, padrões, Deus e desigualdade. São Paulo: Cortez: Instituto Paulo Freire, 2003.

BAUMAN, Zygmunt. **Globalização:** as consequências humanas. Rio de Janeiro: Zahar, 1999.

BRASIL. Presidência da República. **Lei nº 5.692, de 1971**.

_____. Presidência da República. **Decreto nº 69.450, de 1971**.

_____. Ministério da Educação. **Lei nº 9.394 de 20 de dezembro de 1996**. Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional. 1996.

_____. Conselho Nacional de Educação. **Resolução nº 2 de 2012**. Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio.

_____. Presidência da República. **Emenda Constitucional 95/2016**.

_____. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular, 2017**.

_____. Presidência da República. **Lei nº 13.415, de 2017**.

_____. Presidência da República. **Lei nº 13.467, de 2017**.

COIMBRA. Tatiane Carneiro. O reordenamento do trabalho do professor de educação física e a organização empresarial do âmbito do fitness: CONFEF/CREF, ACAD E SINDACAD. **Motrivivência**, ano XXII, nº 35, dez. 2010.

KUENZER, Acácia. Da dualidade assumida à dualidade negada: o discurso da flexibilização justifica a inclusão excludente. **Educação & Sociedade**, Campinas, v. 28, n. 100 – Especial, p. 1153-1178, out. 2007. Disponível em: <http://bit.ly/2xdoyiT> e <http://bit.ly/2D9D1xM>. Acesso em: 15 jun. 2017.

_____. O ensino médio agora é para a vida: entre o pretendido, o dito e o feito. **Educação & Sociedade**, ano XXI, nº 70, abr. 2000.

MOLINA NETO, Vicente. et al. A educação física no ensino médio ou para entender a Era do Gelo. **Motrivivência**, v. 29, n. 52, 2017.

SILVA, Juremir Machado da. Crônica. **Correio do Povo**, Porto Alegre, 14 fev. 2017.

Notas

9. Abramovay, Miriam. *Juventudes na escola, sentidos e buscas:* Por que frequentam? Brasília: Flacso, 2015. Disponível em: <http://bit.ly/2D9D1xM>. Acesso em: 15 jun. 2017.

10. Brasil. *Lei nº 9.3934, de 20 de dezembrode 1996.* Estabelece diretrizes e bases da educação nacional. Disponível em: <http://bit.ly/2Mwh6Dl>. Acesso em: 15 jun. 2017.

11. XI – a organização curricular do Ensino Médio deve oferecer tempos e espaços próprios para estudos e atividades que permitam **itinerários formativos opcionais diversificados**, a fim de melhor responder à heterogeneidade e pluralidade de condições, múltiplos interesses e aspirações dos estudantes, com suas especificidades etárias, sociais e culturais, bem como sua fase de desenvolvimento;

XII – formas diversificadas de itinerários podem ser organizadas, desde que **garantida a simultaneidade entre as dimensões do trabalho, da ciência, da tecnologia e da cultura,** e definidas pelo projeto político-pedagógico, atendendo necessidades, anseios e aspirações dos sujeitos e a realidade da escola e do seu meio.

12. Expressões usadas pelo jornalista Juremir Machado da Silva, na sua crônica, no *Correio do Povo* de 14/02/2107.

13. § 7º Os currículos do ensino médio deverão considerar a formação integral do aluno, de maneira a adotar um trabalho voltado para a construção de seu projeto de vida e para sua formação nos aspectos físicos, cognitivos e socioemocionais. (Incluído pela Lei nº 13.415, de 2017).

6. GÊNERO NA EDUCAÇÃO FÍSICA ESCOLAR: A EDUCAÇÃO ESPORTIVA A PARTIR DA PRODUÇÃO CIENTÍFICA[14]

Helena Altmann

Introdução

A palavra "gênero" conquistou visibilidade entre diversos setores sociais no Brasil e no mundo. Se sua origem e propagação remetem ao mundo acadêmico, com destaque para autores como Robert Stoller (1968), Gayle Rubin (1975) e Joan Scott (1995), gênero deixou de ser reserva de especialistas, para circular nos mais diversos campos, conversas e assuntos. No Brasil, esse conceito passou a pautar políticas públicas, propostas curriculares, programas de formação continuada, legislações etc. Temáticas de gênero tornaram-se conteúdo da prova do Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM).

> Ninguém nasce mulher: torna-se mulher. Nenhum destino biológico, psíquico, econômico define a forma que a fêmea humana assume no seio da sociedade; é o conjunto da civilização que elabora esse produto intermediário entre o macho e o castrado que qualificam o feminino. (Beavoir, 1980, p. 9)

A frase de Simone de Beauvoir, de 1949, citada no Enem de 2015, já anunciava a importância da contestação da naturalização das diferenças e desigualdades, para a qual o conceito de gênero tornou-se uma ferramenta analítica e política potente. Pensar com Simone de Beauvoir que nenhum destino nos define foi e é libertador. Nenhum destino biológico, psíquico, econômico, religioso, astrológico, familiar, social, cultural etc. nos define. Somos constituídos por processos muito mais complexos e inter-relacionados, por normas regulatórias do sexo, do gênero e do desejo,

mostra-nos Judith Butler (1999; 2003), por relações de poder e regimes de verdade, diria Michel Foucault (1985; 1995).

Quando a propagação do uso do termo “gênero” e os complexos desdobramentos da produção de conhecimento na área passaram a englobar, de forma cada vez mais sistemática, questões afeitas à diversidade sexual, uma política de cerceamento das intervenções pedagógicas e das políticas públicas educacionais entrou em curso. Em outras palavras, quando o pensamento feminista passou a englobar o desejo e a sexualidade, quando a matriz heterossexual na qual somos constituídos foi questionada, quando não apenas o gênero, mas a sexualidade e o desejo adquiriram centralidade num processo político-educacional mais amplo, uma disputa em torno da verdade do sexo se instaurou.

Os primeiros sinais desse processo foi o veto, em 2011, ao projeto “Escola sem homofobia” e a suspensão da distribuição do material didático produzido dentro do programa “Brasil sem homofobia”, iniciado em 2004.[15] Outros fatos se sucederam mais recentemente por todo o Brasil, e, para contextualizar a questão, vou me remeter ao município de Campinas. Em 2015, tramitou na Câmara de Vereadores um projeto que visava inserir um parágrafo único na Lei Orgânica do Município, vetando que políticas de ensino, currículos e disciplinas fossem pautadas por questões ligadas ao gênero e à diversidade sexual.[16]

> Parágrafo único – Não será objeto de deliberação qualquer proposição legislativa que tenha por objeto a regulamentação de políticas de ensino, currículo escolar, disciplinas obrigatórias, ou mesmo de forma complementar ou facultativa, que tendam a aplicar a ideologia de gênero, o termo ‘gênero’ ou orientação sexual. (Campinas, 2015)

Apesar de aprovada em primeira instância, essa proposta de alteração da lei orgânica foi posteriormente arquivada. No entanto, em agosto de 2017, foi aprovado em primeira instância um projeto de lei ordinária visando

instituir no âmbito do sistema municipal de ensino o Programa Escola Sem Partido. O artigo 2º deste documento afirma:

> Art. 2º – O Poder Público não se imiscuirá na orientação sexual dos alunos nem permitirá qualquer prática capaz de comprometer o desenvolvimento de sua personalidade em harmonia com a respectiva identidade biológica de sexo, sendo vedada, especialmente, a aplicação dos postulados da teoria ou ideologia de gênero. (Campinas, 2017)

De política pública, afirmada nos Parâmetros Curriculares Nacionais (Brasil, 1998) como indispensável para a garantia da saúde de crianças e adolescentes, "orientação sexual" passa a ser afirmada como uma prática que compromete o desenvolvimento "harmonioso" e "natural" de crianças e adolescentes[17]. Quase 20 anos depois da publicação dos PCNs, um embate político é protagonizado por políticos não oriundos do campo educacional, na tentativa de vedar o acesso a conhecimentos, a promoção de direitos, a expressão do desejo etc[18]. É possível ver nesse projeto de lei a reivindicação de um destino biológico, já contestado por Simone de Beauvoir em 1949, e por tantos pesquisadores(as).

A partir da contextualização dessa configuração política contemporânea[19], o objetivo deste artigo é entrar neste embate político-pedagógico, neste jogo de poder-saber, se quisermos pensar a partir de Foucault, para mostrar a relevância do gênero e da sexualidade para a educação física escolar. Farei isso tomando como base a produção científica na área. Como aspectos pedagógicos ligados ao ensino, aos conteúdos, à organização das aulas etc. são perpassados por dimensões de gênero? Haveria outros caminhos de defesa do gênero na escola, porém, aqui irei explorar exclusivamente como gênero perpassa relações pedagógicas em aulas de educação física que têm o esporte como conteúdo. Em outras palavras, qual resposta o conjunto da produção científica na área poderia dar ao debate que está colocado em torno da tentativa de coibir a

contemplação de questões ligadas ao gênero e à sexualidade na educação física escolar?

Para responder a essas questões, apresentarei resultados parciais de uma pesquisa em andamento, financiada pela Fapesp, que realizou um levantamento e análise da produção científica brasileira, de modo a analisar de que forma a produção de conhecimento já existente aborda a questão da educação esportiva na educação física escolar e como o gênero perpassa esse processo. Está sendo analisada não apenas a produção acadêmica em gênero e educação física, mas também estudos sobre escola, educação física e esportes que abordem a temática da educação esportiva. Considerando que os estudos de gênero na educação física brasileira se intensificaram a partir dos anos 2000, foi feito um levantamento da produção científica dos últimos 16 anos. Três bases de dados foram consultadas: SciELO Brasil, Scopus e Ebsco.[20] Os artigos foram organizados em um software gerenciador de bibliografia, o *EndNote*, e então foram transferidos para o programa *NVivo 11*, um software para análise de dados qualitativos, com o qual as análises estão sendo desenvolvidas.

A pesquisa nas bases de dados selecionou um total de 37 artigos, produzidos entre 2003 e 2016. Nesta seleção, estão incluídos artigos que trabalham especificamente com a temática gênero, mas também outros, cujas temáticas estão mais ligadas ao esporte e à escola. Assim, do total da amostra, a palavra "gênero" é mencionada em 28 artigos, enquanto a palavra esporte está presente em 34. Dos artigos selecionados, 16 têm uma mulher como primeira autora, e 21 deles, um homem.

O principal periódico científico de veiculação dessa produção é a *Revista Movimento*, com 28 artigos, seguido da *Revista Brasileira de Ciências do Esporte* (10), *Revista Motriz* (9). Além da educação física, há também publicações em periódicos das áreas da educação – *Cadernos*

Cedes e revista *Educação e Pesquisa* – e, dos estudos de gênero – *Revista Estudos Feministas* e *Cadernos Pagu*.

A apresentação dos resultados está organizada partir de três eixos, a saber: (1) A formação das turmas para as aulas de educação física; (2) Educação física escolar: novas concepções de conhecimento e de sujeitos e (3) Educação esportiva e gênero. As análises aqui apresentadas também propiciam uma visão mais geral, ainda que sempre incompleta, da produção científica brasileira em educação física escolar e gênero, mostrando alguns avanços e lacunas na produção do conhecimento.

Sobre a formação das turmas para as aulas de educação física

A origem dos estudos de gênero na educação física brasileira remonta a esse tema. Mesmo antes da adoção desse conceito e da constituição desse campo de investigação, esse assunto já despertava interesse na área. Gênero tornou-se uma ferramenta analítica eficiente para compreender e se contrapor a uma organização de aula pautada na naturalização e polarização de diferenças entre mulheres e homens. Cabe destacar que a origem dos estudos de gênero na educação física no Brasil esteve ligada à instituição escolar e à educação, enquanto área de conhecimento.

Ao longo da história brasileira, a educação física escolar esteve marcada por separações e distinções de gênero em diversas dimensões pedagógicas, como na organização de turmas, na delimitação de conteúdos, nos procedimentos pedagógicos e nos uniformes. Em uma das primeiras pesquisas em educação física a utilizar o conceito de gênero no Brasil, Eustáquia Sousa (1994) mostrou como, ao longo da história, todo um sistema de instituições e organizações articulou e orientou ações pedagógicas que participaram da construção social dos sujeitos masculinos e femininos.

A naturalização das diferenças entre homens e mulheres e a perspectiva biológica de compreender o corpo e a educação física, concebendo-a enquanto atividade física, justificaram a separação de meninos e meninas nas aulas. Este processo também é abordado por artigos aqui analisados, como o de Alexandre Chan-Vianna et al. (2010), que faz uma análise da produção acadêmica em gênero, educação física e escola, e o artigo de Mauro Louzada e Fabiano Devide (2006), que investigaram as representações de estudantes sobre as aulas de educação física separadas por sexo e aulas mistas. No conjunto dos artigos analisado, essa temática da formação das turmas para a realização das aulas está presente em 19 artigos, mesmo que, em muitos deles, de forma tangencial. A produção científica brasileira posiciona-se favorável à organização mista e a práticas coeducativas nas aulas de educação física.

A forte tendência em defender turmas mistas na educação física contribuiu para que, segundo Marcelo Moraes e Silva (2012), tal prescrição se materializasse nos Parâmetros Curriculares Nacionais (Brasil, 1998) no final dos anos 1990. Desde estão, outras propostas curriculares produzidas em âmbitos estadual e municipal também seguem essa diretriz.

Uma problematização do discurso biológico que atravessa e constitui as justificativas enunciadas por professores(as) para separar meninos e meninas pode ser encontrada nas publicações de Priscila Dornelles (2012). A autora demonstra que argumentos etários também são utilizados para justificar a separação: “corpo, gênero e idade atravessam e constituem os diferentes discursos que expressam a necessidade de separação de meninos e meninas na educação física escolar”.

Assim, aspectos pedagógicos e sociais ganharam importância no ensino de educação física e a dimensão biológica de distinção entre homens e mulheres não pode mais ser tomada como critério único de organização das aulas. Afirmar a ideia de uma “identidade biológica de sexo” – conforme

consta no projeto Escola Sem Partido (Campinas, 2017) – é um retrocesso, considerando o conjunto da produção científica e pedagógica.

Educação física escolar: novas concepções de conhecimento e de sujeitos

Um movimento teórico importante para a compreensão da produção científica em gênero e educação física escolar é o chamado "movimento renovador da educação física brasileira" (Bracht, 1999), que se sucedeu à abertura política após um longo período de ditadura e de censura no país, com impactos também na ciência. A produção de conhecimento na década de 1990 teve grande influência dos movimentos sociais e da busca de novos referenciais teóricos e científicos, tendo sido marcada, entre outros, pela crescente formação acadêmica de professores(as) universitários(as) em programas de pós-graduação no Brasil e no exterior.

Conforme constatado por artigo analisado nesta pesquisa (Bracht et al., 2012), as orientações teóricas da produção de conhecimento em educação física escolar desta época estiveram fortemente marcadas pela teoria marxista (Bracht et al., 2012). O papel da escola na transformação social e na superação da desigualdade de classe ganhou destaque, bem como a importância da educação física na formação de sujeitos críticos. A relação entre a educação física escolar e o esporte foi bastante criticada.

> A denúncia é acompanhada da expectativa de que fossem desenvolvidas práticas educacionais em que os princípios burgueses do esporte moderno (recorde, alto-rendimento, competição) fossem atenuados ou transformados em favor de outros valores, como a solidariedade, a colaboração, a participação, a educação etc., que seriam mais afeitos aos objetivos da instituição educacional comprometida com os valores da classe trabalhadora. (Bracht, et al., 2012, p. 20)

Paulo Carlan et al. (2012) também se referem às críticas elaboradas na área aos modelos didático-pedagógicos do treinamento físico-desportivo transferidos ao ensino da educação física escolar, destacando a necessidade

de que o(a) professor(a) de educação física tematize o conteúdo específico da área proporcionando uma compreensão crítica das práticas esportivas.

Nessa perspectiva, novas dimensões do conhecimento passaram a ser consideradas, sendo o conhecido livro *Metodologia do Ensino da Educação Física* (Coletivo de Autores, 1992), um marco na construção de uma nova perspectiva pedagógica para a área no Brasil, compondo um movimento que buscou "elevar" a educação física à condição de disciplina curricular (Bracht; González, 2014), fato consolidado pela Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional em 1996 (Brasil, 1996).

O impacto do livro *Metodologia do Ensino em Educação Física* na elaboração de políticas públicas, na produção de conhecimento e nas práticas pedagógicas ainda se faz presente. Um de seus méritos foi pensar a educação física na escola como uma área de conhecimento, com conhecimentos ligados à cultura corporal a serem ensinados às gerações futuras.

Algo importante para os estudos de gênero, no meu entender, é que esse livro abriu caminho para que as aulas de educação física e estudantes pudessem ser pensados a partir de outros marcadores sociais de diferença, que não aqueles ligados exclusivamente à área biológica. Nesse livro, a classe social ganhou destaque. No entanto, em uma fase posterior, aos poucos, foram se afirmando na produção acadêmica da educação física posturas teóricas que conferiam maior relevo ao cotidiano, às ações concretas dos agentes sociais. "A tônica é a crítica aos estruturalismos de outrora." (Bracht, et al., 2012, p. 20). Afirmam ainda os autores que, nesta esteira, aparecem temas até então ausentes, dentre eles, gênero.

Posteriormente, o próprio campo de produção de conhecimento em gênero e educação sofreu novas inflexões. Dentro da produção de conhecimento em gênero e educação física escolar, outros referenciais teóricos, como os estudos *queer*, trazem temáticas emergentes (Dornelles,

2012; Dornelles; Dal'Igna, 2015). Assim, esta área vem questionando os dispositivos normativos de gênero e de sexualidade pautados em uma matriz heterossexual presentes nas aulas de educação física e em outros espaços de vivências das práticas corporais.

Educação esportiva e gênero

Pensando nos objetivos deste artigo, de compreender como gênero perpassa os processos educativos de educação física, é necessário afirmar que a ampliação das dimensões de conhecimento a serem trabalhadas na educação física escolar tornou mais complexa a atuação de professores(as) de educação física. Ensinar a jogar, por exemplo, deixou de ser suficiente, e elementos como a historicidade do conhecimento, a crítica, a ressignificação e a recriação dos conteúdos passaram a ser valorizados nas aulas. Se os benefícios desse processo são vários, também cabe ponderar que tal ampliação pode ter gerado um esvaziamento no ensino do saber-fazer na educação física escolar. A educação esportiva, no que se refere à aquisição de habilidades, ao domínio de técnicas e táticas etc. ocupa hoje um espaço restrito na produção científica em educação física escolar.

Os efeitos dessa mudança na forma de conceber a educação física na escola se evidenciam nos artigos aqui analisados, em que questões ligadas à aprendizagem do gesto, ao domínio do jogo, à aquisição de habilidades, entre outros, são pouco problematizados tanto pela produção científica em educação física escolar quanto pela produção científica na área de gênero e educação física.

Apenas dois artigos focam alguma modalidade esportiva específica: vôlei e futebol. Uma prática inovadora de ensino do futsal foi objeto de análise de Paulo Carlan et al. (2012), cuja abordagem pedagógica se vale da formação de grupos por nível de aprendizagem – independente do gênero –, tendo como foco exercícios táticos e jogos situacionais, com ênfase na

compreensão tática do jogo e na realização de campeonatos de futebol dentro das aulas de educação física.

O único artigo encontrado sobre voleibol mostra que a produção de conhecimento em periódicos científicos brasileiros sobre essa modalidade esportiva pertence, em sua grande maioria, à subárea biodinâmica: dos 27 artigos encontrados, 20 são referentes à biodinâmica (Lopez et al., 2016). Apenas na área de biodinâmica foram localizadas pesquisas sobre o aprimoramento de capacidades técnicas e táticas, mas tendo como exclusividade o voleibol voltado ao rendimento esportivo. A aquisição de habilidades e o aprimoramento de gestos não foram pesquisados na escola, tampouco sob uma perspectiva de gênero, embora, de acordo com outra pesquisa, essa seja a modalidade mais praticada por meninas brasileiras (Altmann et al., 2018). Um único artigo versa sobre a dimensão pedagógica do ensino do voleibol. Trata-se de um estudo de caso de equipes masculinas mirins e fora do espaço escolar. Os autores concluem que há um pequeno investimento na produção de conhecimento sobre aspectos pedagógicos e processos de ensino e aprendizagem da modalidade. Adiciono a essa conclusão o fato de que tais pesquisas não incorporam o gênero como um marcador de diferenças nas relações que crianças e jovens estabelecem com o vôlei.

Outro tema pouco presente nas pesquisas são competições escolares e suas relações com a educação esportiva. Apenas uma pesquisa foi localizada, a qual analisa a influência dos Jogos Estudantis Escolares na construção social do currículo de uma escola pública (Millen Neto, et al., 2011). Os autores demonstram contradições nesse processo. Se, de um lado, os resultados dos jogos contribuem para o reconhecimento da excelência da escola perante a comunidade e a rede de ensino, por outro, as ações pedagógicas concentram-se nos resultados e não na formação de todos. Como estender a possibilidade dessa vivência esportiva a todos seria um

grande desafio. Uma dimensão não contemplada nesta pesquisa seria pensar como a experiência da competição esportiva, não tão comum nas escolas brasileiras, educa e forma estudantes no esporte e também em aspectos relacionados ao gênero.

Pesquisas que utilizem os referenciais teóricos dos estudos *queer* têm se expandido na área. Priscila Dornelles e Maria Cláudia Dal'Igna (2015) analisam as práticas normativas de gênero e sexualidade e suas inter-relações com a idade. Com perspectiva semelhante, Marcelo Moraes e Silva (2012) afirma que o esporte se tornou ainda mais separador, sexista e difusor da heterossexualidade do que a ginástica, o que está relacionado ao fato dos esportes serem um território masculino por excelência. Segundo o pesquisador, o esporte se constitui num espaço de confirmação da virilidade e da preservação da matriz heterossexual. Conclui que pensar as relações entre os sexos para além da heterossexualidade mostraria que novas formas de existência podem ser criadas a partir do espaço escolar e das aulas de educação física.

Já o artigo de Vagner Prado e Arilda Ribeiro (2010) desenvolve uma reflexão teórica relacionando os conceitos de gênero e a sexualidade à educação física, para então apresentar possibilidades pedagógicas de trabalho com o tema nessa disciplina. A aproximação de ferramentas analíticas da atuação pedagógica merece destaque. Elas visam contribuir para a compreensão de que as práticas corporais e esportivas educam os corpos para além de aspectos ligados à saúde, à *performance* e à beleza, produzindo também marcas de gênero e sexualidade (Prado; Ribeiro, 2010).

No entanto, caberia à educação física também formular perguntas no caminho inverso: como gênero e sexualidade interferem nos acessos à cultura corporal de movimento?

Encontramos em alguns artigos a defesa da incorporação do gênero e da sexualidade na formação de professores(as) (Andrés et al., 2015) No

entanto, no meu entender, há um descompasso entre, de um lado, a afirmação da importância de uma formação docente que considere as temáticas de gênero e sexualidade, e, de outro, a efetiva contemplação, por parte das pesquisas na área, de questões pedagógicas da área de educação física. Parte significativa das pesquisas em que o conceito de gênero é central focam suas análises em temáticas deste campo, com pouca intersecção com aspectos pedagógicos ligados à educação física propriamente dita. Pesquisas dão mais enfoque às práticas normativas ou às construções de gênero e sexualidade nas práticas corporais, do que a como a aprendizagem das práticas corporais é marcada pelo gênero. Entender como o gênero e a sexualidade perpassam os processos de aprendizagem e apropriação de conhecimentos de educação física – incluindo dimensões do saber-fazer – são análises menos frequentes.

Nessa perspectiva, talvez o que tenhamos de mais sistematizado na área seja a constatação de que as habilidades esportivas estão marcadas pelo gênero, impactando nas aulas de educação física e na intervenção docente (Altmann et al., 2011, Chan-Vianna, et al., 2010; Louzada; Devide, 2006; Uchoga; Altmann, 2016; Wenetz, 2012).

As análises de experiências práticas de aulas de educação física mostram que meninas, mais frequentemente do que meninos, posicionam-se em situações secundárias dentro de jogos coletivos, tendo menos oportunidades de ocupar posições decisivas ou protagonizar jogadas importantes. Também se arriscam com menor frequência em novas aprendizagens corporais, expressando menos confiança na sua própria habilidade e sujeitando-se menos frequentemente ao erro. Esses diferentes envolvimentos com as atividades de aula geravam desenvolvimento de habilidades corporais distintas, podendo ser tomado como exemplos situações de jogos de queimada, nos quais eles dominavam os arremessos, ou na composição de figuras acrobáticas, em que, enquanto meninos se

arriscavam mais nos movimentos mais complexos, aprimorando habilidades corporais ligadas à força e ao equilíbrio, e meninas desenvolviam habilidades de liderança e organização (Uchoga; Altmann, 2016).

Se quisermos garantir igualdade de condições no acesso ao conhecimento, tal qual previsto na LDB (Brasil, 1996), diferenças no acesso ao conhecimento, na aquisição de saberes corporais precisariam ser considerados, em outras palavras, a organização e a condução do processo pedagógico precisam levar em conta dimensões de gênero e de sexualidade.

No entanto, enquanto campo de produção de conhecimento, também precisamos avançar na elaboração científica dos impactos desses marcadores de diferença, das normatizações de gênero e de sexualidade no acesso aos conhecimentos específicos da educação física. O foco das análises está menos atento à dimensão esportiva, à educação do corpo e do gesto etc., e mais atento às práticas normativas de gênero e sexualidade produzidas nas aulas de educação física.

Considerações finais

Gênero é um conceito presente na produção científica brasileira em educação física escolar, sendo adotado em pesquisas específicas e naquelas com temáticas mais diversas.

O uso desse conceito tem propiciado a sistematização de conhecimento em torno de assuntos como a organização das aulas, as relações estabelecidas entre os sujeitos, os significados sociais presentes nas práticas corporais, a apropriação dos conhecimentos e o desenvolvimento de habilidades corporais, a constituição dos sujeitos, as práticas normalizadoras de gênero e sexualidade, entre outros. Novas gerações de pesquisadores também têm articulado gênero com outros conceitos e referenciais teóricos, como a sexualidade e os estudos *queer*, propiciando novas sistematizações de conhecimento. Assim, o conjunto da produção

científica em educação física escolar evidencia a importância desse conceito para a compreensão dessa prática pedagógica e para a atuação de professores(as) na escola.

No entanto, as análises desenvolvidas também demonstram que as relações entre aspectos pedagógicos de ensino dos esportes e questões de gênero são pouco exploradas pela produção científica brasileira. Esta característica da produção científica em educação física, esporte e gênero decorre, no meu entender, a ao menos dois aspectos. O primeiro, é que a produção científica brasileira em educação física desenvolveu consistentes críticas à maneira como o esporte era ensinado nas aulas. Ensinar e praticar habilidades esportivas perdeu espaço nas aulas e na própria produção científica. Por outro lado, o segundo aspecto é que produção científica em gênero na educação física tem se dedicado mais intensamente a assuntos próprios a esse campo de conhecimento, estabelecendo poucas relações com a pedagogia do esporte ou mesmo de outros conteúdos da educação física.

Assim, a compreensão das dimensões de gênero e sexualidade nos processos educativos que envolvem as práticas corporais segue sendo um desafio para docentes e pesquisadores(as). Enfrentá-lo e afirmar sua importância para a educação física escolar requer também a análise de como gênero e sexualidade se relacionam com a aprendizagem das práticas corporais. Responder a essa questão é uma forma de afirmar a importância desse conceito na escola.

Referências

ALTMANN, Helena. Orientação sexual em uma escola: recortes de corpos e de gênero. **Cadernos Pagu**, Campinas, v. 21, p. 281-315, 2003.

ALTMANN, Helena; AYOUB, Eliana; AMARAL, Silvia Cristina Franco. Gênero na prática docente em educação física: meninas não gostam de

suar, meninos são habilidosos ao jogar? **Revista Estudos Feministas**, Florianópolis, v. 19, p. 491-501, 2011.

ALTMANN, Helena et al. Gênero e cultura corporal de movimento: práticas e percepções de meninas e meninos. **Revista Estudos Feministas**, Florianópolis, 2018 (no prelo).

ANDRES, Suélen de Souza; JAEGER, Angelita Alice; GOELLNER, Silvana Vilodre. Educar para a diversidade: gênero e sexualidade segundo a percepção de estudantes e supervisoras do Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência (UFSM). **Revista de Educação Física da UEM,** v. 26, n. 2, p. 167-179, 2015.

BEAVOIR, Simone. **O segundo sexo**: a experiência vivida. V. 2 (1949). Rio de Janeiro: Difusão Européia do Livro, 1967.

BRACHT, Valter; GONZÁLEZ, Fernando Jaime. Educação física escolar. In: GONZÁLEZ, Fernando Jaime; FENSTERSEIFER, Paulo Evaldo (orgs.). **Dicionário crítico de educação física**. 3. ed. Ijuí: Unijuí, 2014.

BRACHT, Valter. A constituição das teorias pedagógicas da educação física. **Cadernos CEDES**, Campinas, v. 19, n. 48, p. 69-88, ago. 1999

_____. et al. A educação física escolar como tema da produção do conhecimento nos periódicos da área do Brasil (1980-2010): parte II. **Movimento**, Porto Alegre, v. 18, n. 2, 2012.

BRASIL. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional**. Lei nº 9.394, 1996. Disponível em: <http://bit.ly/2MfvCOX>. Acesso em: 08 ago. 2013.

_____. Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros Curriculares Nacionais**: terceiro e quarto ciclos: apresentação dos temas transversais. Brasília: MEC/SEF, 1998.

BUTLER, Judith. Corpos que pesam: sobre os limites discursivos do “sexo”. In: LOURO, Guacira Lopes. (org.). **O corpo educado:** pedagogias da sexualidade. Belo Horizonte: Autêntica, 1999.

_____. **Problemas de gênero:** feminismo e subversão da identidade. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2003.

CAMPINAS. **Diário Oficial do Município de Campinas**. Conselho Municipal de Direitos Humanos e Cidadania Campinas. Convocação. 14 de maio de 2015. Campinas, SP, 2015, p. 3. Disponível em: <http://bit.ly/2DvTwFo>. Acesso em: 18 nov. 2017.

CAMPINAS, 2017. **Projeto de lei ordinária n° 213/2017**. Institui, no âmbito do sistema municipal de ensino, o Programa Escola Sem Partido. Disponível em: <http://bit.ly/2Fa3C03>. Acesso em: 12 nov. 2017.

CARLAN, Paulo; KUNZ, Elenor; FENSTERSEIFER, Paulo Evaldo. O esporte como conteúdo da Educação Física escolar: estudo de caso de uma prática pedagógica "inovadora". **Movimento**, Porto Alegre, v. 18, n. 4, p. 55-75, 2012.

CHAN-VIANNA, Alexandre Jackson; MOURA, Diego Luz; MOURÃO, Ludmila. Educação física, gênero e escola: uma análise da produção acadêmica. **Movimento**, Porto Alegre, v. 16, n. 2, p. 149-164, abr./jun., 2010.

COLETIVO DE AUTORES. **Metodologia do ensino de educação física**. São Paulo: Cortez, 1992.

DORNELLES, Priscila Gomes. Do corpo que distingue meninos e meninas na educação física escolar. **Cadernos Cedes**, Campinas, v. 32, n. 87, 2012.

DORNELLES, Priscila Gomes; DAL'IGNA, Maria Cláudia. Gênero, sexualidade e idade: tramas heteronormativas nas práticas pedagógicas da educação física escolar. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v. 41, n. especial, 2015.

FOUCAULT, Michel. **História da sexualidade:** a vontade de saber. 7. ed., v. 1. Rio de Janeiro: Graal, 1985.

_____. **Vigiar e punir:** nascimento da prisão. Tradução de Raquel Ramalhete. 12. ed. Petrópolis: Vozes, 1995.

LOPEZ, Luiza Azevedo; SILVEIRA, Raquel da; STIGGER, Marco Paulo. O campo da Educação Física visto a partir da produção acadêmica sobre voleibol. **Revista Brasileira de Ciências do Esporte**, Porto Alegre, v. 38, n. 3, p. 235-242, 2016.

LOUZADA, Mauro; DEVIDE, Fabiano Pries. Educação fisica escolar, co-educação e gênero: mapeando representações de discentes. **Movimento**, Porto Alegre, v. 12, n. 3, p. 123-140, set./dez., 2006.

MILLEN NETO, Álvaro Rego; FERREIRA, Alexandre da Costa; SOARES, Antônio Jorge Gonçalves. Políticas de esporte escolar e a construção social do currículo de Educação Física. **Motriz:** Revista de Educação Física, Rio Claro, v. 17, n. 3, p. 416-423, 2011.

MORAES E SILVA, Marcelo. Escola e educação física: maquinaria disciplinar, biopolítica e genereficante. **Revista Brasileira de Ciências do Esporte**, Porto Alegre, v. 34, n. 1, p. 343-357, 2012.

PRADO, Vagner Matias do; RIBEIRO, Arilda Inês Miranda Gêneros, sexualidades e Educação Física escolar: um início de conversa. **Motriz:** Revista de Educação Física, Rio Claro, v. 16, n. 2, p. 402-413, 2010.

RUBIN, Gayle. The Traffic in Women: Notes on the Political Economy of Sex. In: REITER, Rayna (ed.). **Toward an Anthropology of Women**. New York: Monthly Review Press, 1975. p. 157-210.

SCOTT, Joan. Gênero: uma categoria útil de análise histórica. **Educação e Realidade**, Porto Alegre, v. 20, n. 2, p. 71-99, jul./dez., 1995.

SOUSA, Eustáquia Salvadora de. **Meninos, à marcha! Meninas, à sombra!:** a história da Educação Física em Belo Horizonte (1897-1994). 1994. 265f. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Estadual de Campinas, Campinas. Disponível em: <http://bit.ly/2FcpkAF>. Acesso em: 28 jan. 2010.

STOLLER, R. **Sex and gender**. New York: Science House, 1968.

UCHOGA, Liane Aparecida Roveran; ALTMANN, Helena. Educação física escolar e relações de gênero: diferentes modos de participar e arriscar-se nos conteúdos de aula. **Revista Brasileira de Ciências do Esporte**, Porto Alegre, v. 38, n. 2, 2016.

VIANNA, Claudia. Gênero, sexualidade e políticas públicas de educação: um diálogo com a produção acadêmica. **Pro-Posições**, Campinas, v. 23, p. 253-278, 2012.

VIANNA, Claudia; UNBEHAUM, Sandra. Gênero na educação básica: quem se importa?: uma análise de documentos de políticas públicas no Brasil. **Educação & Sociedade**, Campinas, v. 28, p. 231-258, 2006.

WENETZ, Ileana. Gênero, corpo e sexualidade: negociações nas brincadeiras do pátio escolar. **Cadernos Cedes**, Campinas, v. 32, n. 87, 2012.

Notas

14. Pesquisa financiada pela Fundação de Amparo à Pesquisa do Estado de São Paulo (Fapesp). Processo nº 2016/10.571-3. As opiniões, hipóteses e conclusões ou recomendações expressas neste material são de responsabilidade da autora e não necessariamente refletem a visão da Fapesp.

15. Sobre gênero e sexualidade nas políticas públicas brasileiras, vide as pesquisas de Cláudia Vianna (Vianna, 2012; Vianna; Unbehaum, 2006).

16. A intensão era inserir o parágrafo abaixo no Artigo 222 da Lei Orgânica do Município, o qual afirma: "A educação, enquanto direito de todos, e dever do Poder Público e da sociedade que deve ser baseado nos princípios da democracia, da liberdade de expressão, da solidariedade e do respeito aos direitos humanos, visando a constituir-se em instrumento de desenvolvimento da capacidade de elaboração e de reflexão crítica da realidade."

17. Em 1998, o governo federal, por meio do Ministério da Educação, publicou os Parâmetros Curriculares Nacionais instituindo a orientação sexual, ali compreendida como educação sexual, como um tema transversal a ser trabalhado em todos os níveis da educação básica. Este documento foi um marco no Brasil nas políticas públicas ligadas ao gênero e a diversidade sexual (Vianna, 2012; Altmann, 2003).

18. O vereador que assina a proposta de lei ordinária Escola sem Partido em Campinas é um militar.

19. Este contexto mobilizou a organização da mesa intitulada "Educação física escolar: olhares a partir do gênero, da história e da educação" no XX CONBRACE e VII CONICE, envolvendo os GTT Gênero, Escola e Memória. A palestra proferida neste evento deu origem a este artigo.

20. Os artigos foram selecionados a partir de combinações entre as seguintes palavras-chave: educação física, gênero, esportes, educação, corpo, habilidade, gesto, mulher, escola. Após essa seleção, foi feita uma triagem prévia descartando aqueles que não se adequavam às características da pesquisa.

7. A FORMAÇÃO PROFISSIONAL EM EDUCAÇÃO FÍSICA FACE À POLÍTICA NACIONAL DE INCLUSÃO ESCOLAR: DILEMAS ATUAIS E POSSIBILIDADES PARA A DEMOCRACIA E EMANCIPAÇÃO

Solange Rodovalho Lima

Nossa abordagem para este debate foi elaborada a partir de estudos, vivências e discussões com outros docentes da Universidade Federal de Uberlândia (UFU) e de outras Instituições de Ensino Superior (IES), especialmente as públicas e também professores de Escolas públicas de Educação Básica de Uberlândia/MG, em particular os colegas da área de Educação Física do Colégio de Aplicação da Escola de Educação Básica (CAP/Eseba/UFU) nossos parceiros em um projeto de ensino de graduação que insere alunos do curso de Educação Física nas turmas com alunos público alvo da EE. Isto é, falamos do lugar em que ocupamos em nossas atividades profissionais e que tem gerado em nós inquietações, aspirações e até mesmo certa utopia em relação à vontade de contribuir para a transformação da prática pedagógica da Educação Física Escolar, para que ela seja fundamentada numa perspectiva crítica (emancipatória) e em consequência contemplando de forma ampla as questões que envolvem a inclusão escolar.

A discussão da formação profissional em Educação Física face à inclusão escolar, não pode prescindir da discussão da formação das professoras e professores, de forma geral, especialmente tendo em vista a escolarização na Educação Básica. Em nosso entendimento, os dilemas atuais e possibilidades para a democracia e emancipação, para essa área,

como nos sugere o tema desta mesa, não diferem daqueles enfrentados por outras licenciaturas.

Nos últimos anos temos assistido a uma queda no número de ingressantes nos cursos de licenciatura, ou seja, cada vez menos pessoas querem ser professor(a). Segundo o Ministério da Educação (MEC) em 2005, 1,2 milhão de alunos estudava alguma licenciatura, número que, em 2009, passou para 978 mil. No mesmo período, o número de alunos de Pedagogia caiu de 288 mil para 247 mil. (Jornal O Globo, 2017).

Portanto compreender as questões que envolvem a formação inicial para a área da Educação Física, face à Inclusão Escolar, passa pela compreensão da conjuntura em que se dá essa formação para a Educação Básica, pois o desafio é geral, em todas as áreas das licenciaturas.

Nos últimos anos, acompanhamos a ampliação da oferta de vagas e a democratização do acesso à escola pública, com o aumento do quantitativo de alunos, público alvo da Educação Especial, que são os/as alunos/as com deficiência, transtorno global de desenvolvimento e altas habilidades e/ou super-dotação (Brasil, 2008). Esse crescimento, evidentemente, representa um grande avanço para nossa sociedade, principalmente se considerarmos que no Brasil até os anos de 1980, passado recente, mesmo sob o discurso da integração e da ampliação do acesso nas escolas regulares, ainda recusava-se a matrícula desses/dessas alunos/as.

A democratização e ampliação das vagas na Educação Básica é fruto das demandas sociais e da importância atribuída a esse nível de Educação, desde os anos de 1980 e a partir daí, tem sido evidenciada nos documentos oficiais, como o Plano Setorial de Educação, Cultura e Desporto (PSECD) – 1980/1985. Nele, a Educação Básica, foi referenciada como um direito básico e que deveria ser oferecida com qualidade a todas/os e, em igualdade de condições (Brasil, 1982).

Entretanto, essa valorização, atendendo aos princípios neoliberais, não foi voltada para a formação humana, mas para "[...] formar trabalhadores com capacidade de abstração, polivalentes, flexíveis e criativos, subordinado à lógica do mercado, do capital e, portanto, da diferenciação, segmentação e exclusão" (Frigotto, 1998, p. 42 apud Lima, 2009, p. 54). A educação tem sido considerada "[...] apenas como instrumento para alavancar o desenvolvimento econômico" (Silva, 2007, p. 37).

> A educação como centralidade das proposições políticas e como forma de gerar qualificação, que possibilita inserção no mercado de trabalho e economias regionais no mercado internacional, vem se transformando numa exigência social/empresarial. (Brinhosa, 2003, p. 54 apud Lima, 2009, p. 69)

O que temos presenciado, nas reformas educacionais, que são a expressão do interesse dos grupos dominantes, é uma ênfase no modelo de racionalidade técnico-instrumental de educação, tendo em vista formar pessoas cada vez mais "hábeis", "competentes" e competitivas para disputar um lugar no mercado de trabalho, em detrimento de uma educação para a formação humana e crítica, cujo foco seja o indivíduo como ser social, que se constrói nas relações sociais com outros seres humanos (Lima, 2009).

As diretrizes para a Formação de Professores da Educação Básica, nos cursos de licenciatura plena, em vigor até 2015, restringiram a formação inicial à dimensão técnico e instrumental, tornando-se uma estratégia de adaptação às necessidades práticas e imediatas do trabalho pedagógico e, além disso, com a carga horária mínima de 2.800 horas a ser cumprida em três anos, o governo permitiu que, principalmente, as faculdades privadas "[...] dessem uma formação aligeirada ao professor em um tempo mínimo de apenas três anos" (Mendes, 2006, p. 36).

Nesse contexto, é comum encontrar professores/as que não se sintam preparadas/os para lidar com a inclusão do público alvo da Educação Especial. Portanto, formar professores/as para enfrentar as atuais demandas da educação básica, tendo, ainda como demanda a inclusão escolar,

constitui-se, ainda, em um dos grandes desafios para os cursos de licenciatura, especialmente nas Universidades Públicas, pois são essas as responsáveis pela formação inicial de professores/as, como determina a Política Nacional de Formação de Profissionais do Magistério da Educação Básica (Brasil, 2009).

Vários estudos têm mostrado lacunas no processo de formação inicial dos/das docentes, que não estão sendo formados/as e nem preparados/as para enfrentar a realidade da escola pública e as demandas existentes (Mendes, 2006; Contreras, 2002; Pimenta, 1999; Tedesco, 1998; Giroux, 1997, entre outros) como, por exemplo, a escolarização de alunas/alunos público alvo da educação especial.

A formação de professores/as da área de Educação Física para atuarem com alunos com deficiência na Educação Básica, também vem sendo investigada e debatida desde os anos 1990. Nas produções dos programas de Pós-Graduação, do total de quatorze estudos realizados até 2015, oito mostraram o despreparo dos professores para atuarem na área e sete, que cabem ser destacados, mostraram lacunas na formação inicial das/dos estudantes (Gonçalves, 2002; Oliveira; Takayama, 2003; Borela, 2010; Silva, 2010; Vieira; Lima, 2011; Hort, 2012).

Essas lacunas decorrem entre outros aspectos do fato de a maioria dos currículos dos cursos de licenciatura, entre os quais se incluem os de Educação Física, ser estruturado e desenvolvido de forma desarticulada das demandas da realidade e da prática docente na escola pública. Caracterizam-se por uma concepção acrítica, baseadas no modelo de racionalidade técnica, onde o “saber fazer” predomina.

No caso específico da Educação Física, além desses aspectos, as lacunas são maiores em relação à formação inicial para que os/as futuros/as docentes possam atuar face à política nacional de inclusão escolar, pois essa temática é abordada em poucos componentes curriculares e que ainda são

ministrados de forma isolada e descontextualizados da realidade das escolas de Educação Básica. Muitos conteúdos tratados estão voltados ao desenvolvimento do Esporte Adaptado.

Em um estudo sobre o curso de graduação em Educação Física da UFU verificamos que as disciplinas relacionadas às pessoas com deficiência não articulam seus objetivos, ementas e conteúdos para possibilitarem que as/os estudantes reflitam sobre a complexa dinâmica que envolve a prática pedagógica a partir de experiências que se aproximam do cotidiano da Educação Básica. Elas são desprovidas de reflexões teórico-filosóficas que subsidiem discussões sobre questões históricas como exclusão, preconceito e estigmatização e que apontem possibilidades de mudanças que levem em consideração o respeito às diferenças (Vieira; Lima, 2011). Evidenciou-se a necessidade de se repensar a formação no curso e também avançar para além das cinco disciplinas que abordam questões relacionadas à Educação Física e deficiência ampliando-se as discussões para outros componentes curriculares, como por exemplo, as que tratam das metodologias dos esportes, o que se concretizará com as alterações curriculares a serem implementadas no ano de 2018, para o curso de licenciatura da referida instituição e que estarão coerentes com a Resolução nº 2/2015 (Brasil, 2015).

O foco da formação inicial não pode centrar-se no “saber fazer”, que apesar de importante, é insuficiente diante dos desafios da “sociedade globalizada, do conhecimento ou da informação”. Neste caso o saber fazer deve ser direcionado às práticas pedagógicas, não ao saber fazer que impossibilita a transposição do conhecimento para situações que exigem mais que adaptações de regras, materiais e atividades.

No processo de formação inicial de professores/as, o eixo fundamental do currículo deve ser o “... desenvolvimento da capacidade de refletir sobre a própria prática docente, visando a aprender a interpretar, compreender e

refletir sobre a realidade social e a docência" (Imbernón, 2004, p. 39). Reflexão que não deve ser unicamente sobre a prática, mas ir além dos muros da instituição para analisar todo tipo de interesses subjacentes à educação, à realidade social, com o objetivo de obter sua emancipação e levar à emancipação das pessoas (Imbernón, 2004, p. 40).

Assim, a formação não pode reduzir-se à perspectiva denominada técnica ou racional-técnica. Dessa forma os cursos de licenciatura em Educação Física, assim como qualquer licenciatura deve dotar os/as futuros/as professores/as de instrumentos intelectuais, que lhes possam ser úteis para que conheçam e analisem as variadas e complexas situações em que se situam e atuam para que possam agir como sujeitos de transformação.

Nós, docentes dos cursos de formação de professores/as temos que nos instrumentalizar e instrumentalizar os/as discentes para desenvolverem práticas, processos e procedimentos de ensino que superem a repetição técnica e mecânica de um gesto, um movimento, sem compreender seu sentido e significado.

Pensando no horizonte da Educação Básica, essa instrumentalização só tem sentido na medida em que pensamos a partir do cotidiano das instituições escolares, lugar onde as coisas acontecem e no qual os/as professores/as irão constituindo-se e criando sua identidade enquanto profissionais da Educação e enquanto sujeitos humanos em constante construção e transformação que ao agir, determinam/transformam e são determinados/transformados.

> Nossa identidade de professor/a como toda identidade é construída e essa construção constitui o que somos enquanto sujeitos que assumem a própria história de seu tempo, especialmente porque trabalham para construir a história de outros tempos e espaços. (Ghedin; Almeida; Leite, 2008, p. 14)

A construção de nossa identidade influencia nossa forma de estar no mundo e lidar com as diferenças e ainda, temos muita dificuldade em tratar

com o diferente no mesmo espaço e tempo.

> [...] existem profundas diferenças de ordem subjetiva, intersubjetiva e político-econômica influenciando os interesses pessoais, a prática e a formação profissional de cada um/a dos/as personagens envolvidos/as direta ou indiretamente nesse processo. (Palafox, 2007, p. 13)

Essas diferenças serão determinantes, na prática pedagógica do/a professor/a e sendo a educação um processo que envolve múltiplos sujeitos em experiência de trocas de saberes e também diferentes abordagens, nossa capacidade de ouvir o outro tem que ser exercitada. Esse exercício será facilitado se for coletivamente e por meio de um processo de investigação e debates, que se desenvolvem ao longo de toda a formação profissional (inicial e continuada).

Daí a necessidade de um ambiente intelectual, científico e cultural em que se articule a formação inicial e continuada, a formação para a docência, a pesquisa e a extensão (UFU, 2017).

Portanto, a formação inicial de professores/as tem que ocorrer num contexto que incorpore processos de investigação como condição indispensável à compreensão das diferentes realidades das Escolas públicas brasileiras. Tem que se pensar e pesquisar a partir das demandas colocadas a partir do dia a dia da escola pública, entendendo qual o seu verdadeiro papel, que, acima de tudo, visando à formação humana, é oferecer, um ensino de qualidade a todas e todos, independentemente de sua condição social, raça, gênero, situação de deficiência e este deve ser nosso compromisso como professor/a.

Nosso desafio e ao mesmo tempo nossa possibilidade de contribuir para mudar o que está posto na formação inicial de futuros/as professores/as, será forma-los/as fundamentado numa perspectiva crítico (emancipatória) com preparo suficiente para o ensino da Educação Física Escolar e para enfrentar as novas demandas e realidades da escola, em especial da escola

pública, onde cada vez mais estão matriculados/as alunos/as público alvo da Educação Especial.

Apesar de não ser tarefa fácil, pois historicamente os conhecimentos veiculados pela área da Educação Física foram construídos, tendo como modelo um tipo de homem e de corpo – ágil, belo e perfeito – não considerando a existência concreta das pessoas que não se incluem nesse modelo de corpo, como por exemplo, o obeso, o sem habilidade, ou com deficiência, devemos como docentes dos cursos de formação de professores de Educação Física, especialmente nas universidades públicas, desenvolver além das atividades de ensino, atividades de extensão e pesquisa, que possam contribuir com a formação do aluno para trabalhar com um projeto de Educação Física que considere as diferenças humanas, projetos que indireta ou diretamente contribuem para a formação dos acadêmicos para atuar na perspectiva da inclusão escolar do público alvo da Educação Especial.

Muitas experiências e projetos bem sucedidos, com esta perspectiva têm sido desenvolvidos em várias universidades públicas, por vários colegas integrantes do Grupo de Trabalho Temático (GTT) inclusão e diferença do Colégio Brasileiro de Ciências do Esporte (CBCE), como por exemplo, o Laboratório de Educação Física Adaptada (LAEFA) na Universidade Federal do Espírito Santo (UFES), o Programa de Atividades Físicas para Pessoas com Deficiência (PAPD) e projeto de acompanhamento de alunos com deficiência no Colégio de Aplicação da Escola de Educação Básica da Universidade Federal de Uberlândia (CAP/Eseba/UFU) ambos desenvolvidos na UFU.

A seguir relataremos uma dessas experiências pedagógica, que consideramos significativa e até inovadora, mas não única, na formação inicial do/a acadêmico/a do curso de Educação Física, considerando-se a

necessidade de se formar para a atuação com a inclusão escolar do/a aluno/a com deficiência.

A intenção ao partilhar essa experiência é por acreditarmos que ela pode ser orientadora de novas práticas formativas, pois ela ocorre num trabalho que vem sendo planejado coletivamente e que envolve, além de licenciandos/as, professores/as da Educação Básica e do Ensino superior.

Projeto de acompanhamento das turmas com alunos com deficiência nas aulas de educação física escolar[21]

O projeto de acompanhamento das turmas com alunos com deficiência nas aulas de Educação Física Escolar é um projeto de ensino de graduação, realizado desde 2013 no Colégio de Aplicação da Escola de Educação Básica da Universidade Federal de Uberlândia (CAP/Eseba/UFU) em parceria com o curso de licenciatura em Educação Física da UFU.

O projeto é financiado pela Pró-Reitoria de Graduação (PROGRAD) e tem como objetivo ampliar a formação inicial do acadêmico em Educação Física, contribuindo com sua capacitação profissional para atuar com alunos com deficiência na Educação Infantil e Ensino Fundamental, bem como com o estudo e a investigação das ações desenvolvidas nessa vivência, buscando minimizar as dificuldades detectadas pelos professores de Educação Física, face à política de inclusão.

Conforme Portaria MEC 959/2013, os CAPs têm como finalidade desenvolver atividades de ensino, pesquisa e extensão com foco nas inovações pedagógicas e na formação docente (Brasil, 2013). O CAP da UFU é conhecido como Escola de Educação Básica (ESEBA) e trabalha com a Educação infantil e Ensino fundamental e Educação de Jovens e Adultos (EJA).

Se por um lado, a realidade dessa escola, apresenta aspectos comuns às demais escolas públicas de Uberlândia/MG, tais como, violência, falta de

cuidado com o espaço físico, saúde de professores/as, diversidade cultural e falta de acessibilidade. Por outro lado, tem alguns aspectos bem distintos como o regime de trabalho docente (40H DE), plano de qualificação docente, os quais contribuem para o desenvolvimento de iniciativas e ações na busca constante de práticas pedagógicas voltadas para a formação e desenvolvimento do/a aluno/a. Esses aspectos favorecem o alcance dos objetivos propostos pelo paradigma da Educação Inclusiva da referida Escola.

O ingresso de alunos/as ao CAP/Eseba/UFU é por sorteio público. No final de 2013, uma Ação Civil Pública (MPF/MG, 2013) determinou a reserva de vagas, no sorteio, para alunos e alunas com deficiência, envolvendo nesse grupo aqueles/as que apresentam TGD e Altas habilidades, atingindo um percentual mínimo de dez e máximo de vinte por cento do número de vagas sorteadas. Essa determinação gerou um aumento significativo e progressivo do número de alunos e alunas com deficiência na Educação infantil e no ensino fundamental. Em 2013 eram dez alunos/as. Em 2014 foram 15 alunos/as. Em 2015, 26 alunos/as. Em 2016 31 alunos/as e em 2017 33 alunos/as com deficiência, distribuídos/as em oito turmas da Educação Infantil e doze turmas do Ensino Fundamental. São, no máximo, dois alunos/as com deficiência em cada turma.

Essa determinação do MP gerou a necessidade da Escola adequar-se administrativamente, profissionalmente e pedagogicamente a essa demanda e diante das condições objetivas dadas pela administração pública federal, essa adequação vem ocorrendo paulatinamente. A origem do Projeto de acompanhamento das turmas de alunos com deficiência nas aulas de Educação Física, é anterior a essa Ação Civil Pública.

No CAP/Eseba/UFU há alunos/as com graves deficiências e com intercorrências, como crises epilépticas, inclusive com alto risco de óbito, os quais além do Atendimento Educacional Especializado (AEE)

necessitam de acompanhamento de profissionais da área da saúde, como enfermeiros. Como a contratação desses profissionais não está prevista pelo Ministério do Planejamento aos CAPs, eles são cedidos à referida escola, pelo Hospital de Clínicas (HC) da UFU. Um técnico em assuntos educacionais de nível médio atua como cuidador do/a aluno/a com deficiência severa e que necessitar de apoio para a realização das atividades na turma que está inserido.

Desde seu início, em 2013, o projeto foi pensado, por um lado, para suprir a necessidade que sentíamos de ampliar a formação dos licenciandos do curso Educação Física para trabalharem com alunos com deficiência na Educação Básica e por outro lado, para o CAP/Eseba/UFU seria uma oportunidade de contar com estagiários bolsistas que colaborassem com professores, para favorecer o planejamento, o estudo, a investigação e a intervenção pedagógica nas aulas de Educação Física.

A cada ano, dois/duas bolsistas atuam no projeto por uma carga horária de 20h semanais. Já participaram treze acadêmicas/os do curso. Em 2017, sexta e atual edição do projeto, participam duas estagiárias bolsistas. Elas acompanham três turmas da Educação Infantil e seis do Ensino Fundamental e um total de quinze alunos/as com deficiência.

A atuação dos/das bolsistas no projeto envolve a realização das seguintes atividades:

- Participação em reuniões de orientação, realizadas tanto pela área de Educação Física quanto pelo Atendimento Educacional Especializado (AEE) do CAP/Eseba/UFU, oportunizado seu envolvimento nos planejamentos, avaliações, registros e outras atividades inerentes à sua atuação com as turmas;

- Intervenção nas aulas de Educação Física da Educação Infantil e do Ensino Fundamental.

- Estudos e discussões com a professora da FAEFI/UFU e os/as professores/as do CAP/Eseba/UFU, sobre a vivência, o planejamento e o registro das atividades realizadas nas aulas, discutindo essas atividades à luz de referencial teórico disponível sobre inclusão e em específico sobre a inclusão nas aulas de Educação Física. O objetivo é estimular o espírito investigativo e a formulação de problemas a serem pesquisados, a partir da realidade vivenciada e que possam colaborar com a atuação dos/das professores/as e na formação inicial dos/das bolsistas;

- Registro das aulas em diário de campo e em vídeos, procurando-se identificar as atividades que favorecem ou não a participação dos/das alunos/as com deficiência e TGD nas aulas.

A intenção é uma aproximação com a metodologia da ação colaborativa. O sentido inicial da colaboração favorece o trabalho conjunto entre professores e graduandos, contribuindo para uma avaliação processual por meio de registros (diário de campo, sequenciadores de aula, vídeos, fotos) e possibilita a reaproximação entre professores e pesquisadores da Educação Básica e do Ensino Superior (Catelli, 1995).

Desde seu início, o projeto tem interferido na formação acadêmica das/dos bolsistas, proporcionando a vivência de novas experiências pedagógicas que envolvem o planejamento e a aplicação de procedimentos metodológicos voltados para o processo de ensino e aprendizagem dos/das alunos/as sem e com deficiência e TGD no contexto escolar nas aulas de Educação Física.

Esses aspectos são explicitados nas reflexões que ocorrem nas reuniões da equipe e também nos relatórios apresentados ao final de cada edição do projeto. Nesses relatos os/as estagiários/as valorizam a participação nas discussões, planejamento, desenvolvimento da aula e o contato direto com alunos/as com deficiência e TGD, com os/as outros/as alunos/as, ao mesmo tempo em que estão no mesmo espaço de aprendizagem.

Em síntese, entre os resultados do referido projeto, podemos destacar:

• **Contribuições na formação inicial dos/das bolsistas:** vivência de experiências pedagógicas – estudos, discussões, planejamento coletivo das aulas ministradas; regência em conjunto com o professor supervisor nas diferentes situações de aula; produção de relatórios, sistematizações e apresentações de trabalhos em eventos científicos; acompanhamento, avaliação e proposição de atividades para os/as alunos/as com deficiência nas aulas de Educação Física e no Atendimento Educacional Especializado (AEE); avaliação dos objetivos propostos para as aulas, para verificar se atendem às especificidades e ao tempo de aprendizagem dos/as alunos/as com deficiência e TGD; estudos e discussões sobre os desafios e possibilidades da participação dos/das alunos/as sem e com deficiência e TGD, nas aulas de educação física na perspectiva da educação inclusiva.

• **Contribuições no trabalho pedagógico do/a professor/a de Educação Física em ação:** ampliação das discussões e efetivação do planejamento, aplicação e avaliação das aulas; estudos, investigação e sistematização de ações de ensino e aprendizagem que favoreceram o processo e o tempo de ensino e aprendizagem dos/as alunos/as; reflexões e planejamento de ações que buscam uma maior proximidade entre o planejamento de aulas, avaliação da aula ministrada e interferência dessa avaliação no planejamento das aulas seguintes; interferência no planejamento da aula, apontando as especificidades dos/das alunos/as, com e sem deficiência, frente aos objetivos propostos; pesquisa e experimentações de atividades que explorem as habilidades dos/as alunos/as com deficiência.

• **Contribuições na participação dos/das alunos/as da Educação Infantil e Ensino Fundamental nas aulas de Educação Física:** ampliação do tempo efetivo de participação dos alunos sem e com deficiência e TGD, nas aulas de educação física; intervenção imediata nos diferentes momentos

pedagógicos vivenciados pelo aluno; maior estímulo à participação na aula; construção de relações interpessoais (aluno/a-professor/a, aluno/a-estagiário/a e aluno/-aluno/a) durante o processo de ensino e aprendizagem; maior possibilidade de intervenção e adequação de atividades frente às necessidades do/a aluno/a.

• **Contribuições para sistematizar e avaliar os registros realizados e os sequenciadores de aula**: sistematização dos sequenciadores de aulas de diferentes temas: ginástica, jogos, danças, esportes, lutas e dos registros (escritos, imagens e vídeos) decorrentes do planejamento e desenvolvimento das aulas; uso de ferramenta virtual para sistematizar e divulgar informações sobre os/as alunos/as com deficiência nas aulas – Dossiê; contribuição na (re)organização dos conteúdos a partir dos registros realizados; elaboração de três trabalhos de conclusão de curso por três ex. estagiários/as bolsistas, que contribuíram para reflexões e avaliações do desenvolvimento do projeto (Borba, 2014; Mendes, 2015; Silva, 2017); sistematização e apresentação de trabalhos acadêmicos em eventos científicos e um trabalho de Iniciação Científica, em andamento e financiado pelo Conselho Nacional de Pesquisa e desenvolvimento tecnológico (CNPQ).

Considerações finais

Nas discussões do grupo, temos percebido a necessidade de focalizar as ações a partir de uma análise e avaliação mais aprofundada do planejamento e desenvolvimento das aulas. Nesse aspecto, busca-se uma reorganização do projeto para garantir os encontros coletivos envolvendo professores/as e bolsistas num mesmo horário para ampliar e aprofundar as análises e avaliações dos registros e planejamento das aulas ministradas.

Buscamos pela efetivação do trabalho colaborativo entre os/as docentes da Eseba/UFU e do curso de Educação Física e licenciandos/as, em ações

pedagógicas que favoreçam a participação dos/as alunos/as sem e com deficiência e TGD nas aulas de Educação Física. Essa busca vem favorecendo a superação da reprodução do esporte e do esporte adaptado, aspecto apontado por autores como Vieira e Lima (2011); Carmo e Silva (2002) e Carmo (2001), que não atendem aos princípios da inclusão escolar, por apenas adaptarem regras e materiais. Assim reforça-se a proposta da área de Educação Física do CAP/Eseba/UFU em discutir, definir, organizar, planejar e trabalhar pedagogicamente o sentido e significado das linguagens presentes nas manifestações culturais, na sociedade – as brincadeiras, os jogos, os esportes, as danças, as ginásticas e as lutas.

Na construção desse processo torna-se cada vez mais forte a participação do/da bolsista nas várias ações pedagógicas destacadas pela equipe como importantes aspectos para a sua formação inicial, tais como: a relação construída com os/as professores/as de Educação Física da Eseba/UFU, a participação na elaboração, aplicação e avaliação do planejamento dessas aulas, o contato direto com os/as alunos/as em sala de aula e a efetivação de estudos relacionados com as necessidades de gerar conhecimentos e outra forma de desenvolver a Educação Física que permitam, no universo das diferenças humanas, compatibilizar os objetivos da inclusão escolar com as funções atribuídas à escolarização.

O projeto relatado trata-se de mais uma tentativa e possibilidade de aproximação entre a formação inicial e continuada do/a futuro/a professor com a realidade das escolas públicas, aproximação que deveria permear todos os currículos dos cursos de licenciatura do Ensino Superior, com uma estrutura diferente das disciplinas isoladas e sem diálogo com a realidade e diferenças, presentes no chão das escolas de Educação Básica de nosso País.

Referências

BORBA, Débora Monzani. **Inclusão escolar:** perspectivas de um projeto de graduação nas aulas de Educação Física da Eseba/UFU. 2014. 26 f. TCC – (Graduação em Educação Física) – Faculdade de Educação Física, Universidade Federal de Uberlândia, Uberlândia.

BORELLA, Douglas Roberto. **Atividade Física Adaptada no contexto das matrizes curriculares dos cursos de Educação Física**. 2010. 164 f. Tese (Doutorado em Educação Especial) – Universidade Federal de São Carlos, São Carlos.

BRASIL. MEC. CNE. **Resolução nº 2**, de julho de 2015. Institui as Diretrizes Curriculares Nacionais para a formação inicial em nível superior e para a formação continuada. Brasília: MEC, 2015.

_____. MEC. **Portaria nº 959**, de 27 de setembro de 2013. Estabelece as diretrizes e normas gerais para o funcionamento dos Colégios de Aplicação vinculados às Universidades Federais. Diário Oficial da União, Brasília, n.189, p. 9, 30 set. 2013, Seção 1. Disponível em: <http://bit.ly/2qD3tYZ>. Acesso em: 19 mar. 2017.

CARMO, Apolônio Abadio do. Inclusão escolar e a Educação Física: que movimento é este? In: MARQUEZINE, Maria Cristina; ALMEIDA, Maria Amélia; TANAKA, Elisa Dieko Oshiro. **Perspectivas Multidisciplinares em Educação Especial II**. Londrina: UEL, 2001, p. 91-112.

CARMO, Apolônio Abadio do. SILVA, Rossana Valéria de Souza e. Aspectos históricos da deficiência. In: BRASIL. MEC. **Caderno texto do curso de capacitação de professores multiplicadores em Educação Física Adaptada**. Brasília: MEC; SEESP, 2002, p. 9-22.

CASTELLI, Linda A. Action research and collaborative inquiry in a school-university partnership. **Action in teacher education**, 1995, v. 16, n. 4, p. 25-38. Disponível em: <https://bit.ly/2VF64z4> Acesso em 20 de ago. 2015.

CONTRERAS, José. **A autonomia de professores**. São Paulo: Cortez, 2002.

GHEDIN, Evandro; ALMEIDA, Maria Isabel de.; YOSHIE, Ussami Ferrari Leite. **Formação de professores:** caminhos e descaminhos da prática. Brasília: Liber Livro Editora, 2008.

GIROUX, Henry, A. **Os professores como intelectuais**. Porto Alegre: Artmed, 1997.

GONÇALVES, Vivianne Oliveira. **Estudo da disciplina Educação Física Adaptada nas instituições de ensino superior do Estado de Goiás**. 2002. 160 f. Dissertação (Mestrado em Educação Física) – Universidade Estadual de Campinas, Campinas.

HORT, Ivan Carlos. **A disciplina Educação Física Adaptada e a prática pedagógica para a inclusão escolar de pessoas com deficiências e/ou síndromes**. 2012. 94 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Regional de Blumenau, Blumenau.

IMBERNÓN, Francisco. **Formação docente e profissional**: formar-se para a mudança e a incerteza. 4. ed. São Paulo: Cortez, 2004. Coleção questões da nossa época, v. 77.

JORNAL O GLOBO. **Pesquisa mostra que apenas 2% dos jovens querem ser professores**. Disponível em: <https://glo.bo/2PVJEux>. Acesso em: 17 set. 2017.

MENDES, Jéssica Andrade Coelho. **Impactos da inclusão escolar nas aulas de educação física infantil**: o caso da Eseba/UFU. 2015. 19 f. TCC – (Curso de Educação Física) – Faculdade de Educação Física, Universidade Federal de Uberlândia, Uberlândia.

MENDES, Olenir Maria. **Formação de professores e avaliação educacional**: o que aprendem os estudantes das licenciaturas durante sua formação. 2006. 166 f. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo, São Paulo.

MPF/MG. **Ação Cível Pública nº. 3157-96.2013.4.01.3803**, de 30 de setembro de 2013. Determina a reserva de vagas na Eseba/UFU em favor das crianças portadoras de necessidades especiais, observado o percentual mínimo de 10% e máximo de 20% Uberlândia, 30 set. 2013. Disponível em: <http://bit.ly/2AUUvwn>. Acesso em: 19 mar. 2017.

OLIVEIRA, Rogério Cruz de; TAKAYAMA, Fabíola Santini. A formação de professores e o conhecimento relacionado as pessoas portadoras de necessidades especiais. In: CONGRESSO BRASILEIRO DE CIÊNCIAS DO ESPORTE, 13., 2003, Caxambu. **Anais**. Caxambu: CBCE, 2003. 1 CD-ROM, GTT formação profissional/campo de trabalho.

PALAFOX, Gabriel Humberto Muñoz. Planejamento coletivo do trabalho pedagógico: por que está sendo difícil implementar propostas críticas de ensino da Educação Física na Escola. In:_____. (org.). **Planejamento**

coletivo do trabalho pedagógico – PCTP: a experiência de Uberlândia. 3. ed. Uberlândia: Casa do Livro, 2007.

PIMENTA, Selma Garrido. (org.). **Saberes pedagógicos e atividade docente**. São Paulo: Cortez, 1999.

SILVA, Claudio Silvério da. **A Educação Física adaptada no contexto da formação profissional:** implicações curriculares para os cursos de Educação Física. 2011. 133 f. Dissertação (Mestrado em Ciências da motricidade) – Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho, Rio Claro.

SILVA, Juliana Cristina. **Vivenciando o ensino de educação física escolar com alunos com deficiência**: concepção dos estagiários bolsistas. 2017. 27 f. TCC (Curso de Educação Física) – Faculdade de Educação Física, Universidade Federal de Uberlândia, Uberlândia.

SILVA, Jefferson Ildefonso da. Educação e globalização: o professor e suas relações políticas. In: PALAFOX, Gabriel Humberto Muñhoz. (org.). **Planejamento coletivo do trabalho pedagógico – PCTP:** a experiência de Uberlândia. 3. ed. Uberlândia: Casa do Livro, 2007.

TEDESCO, Juan Carlos. **O novo pacto educativo:** educação, competitividade e cidadania na sociedade moderna. São Paulo: Ática, 1998.

UNIVERSIDADE FEDERAL DE UBERLÂNDIA; PROGRAD**. Projeto do Programa de Bolsas de Graduação** – DIREN/ PROGRAD. Uberlândia, UFU, 16 jul. 2016.

VIEIRA, Larissa Peres; LIMA, Solange Rodovalho. **Formação inicial dos professores de educação física e implicações na inclusão escolar de alunos com deficiência**. 2011. 31 f. TCC – Curso de Educação Física, Faculdade de Educação Física e Fisioterapia, UFU, Uberlândia.

Nota

21. O presente trabalho conta com apoio financeiro da Pró-Reitoria de Graduação da Universidade Federal de Uberlândia, conforme Edital nº 002/2017 PROGRAD/DIREN, foi aprovado sob o nº 410.

8. A FORMAÇÃO PROFISSIONAL EM EDUCAÇÃO FÍSICA FACE À POLÍTICA NACIONAL DE INCLUSÃO ESCOLAR

Mey de Abreu van Munster

Introdução

Especialmente após a Declaração de Salamanca (UNESCO, 1994), vários países têm se dedicado a repensar a educação na perspectiva inclusiva. Acompanhando a tendência mundial, a legislação brasileira tem procurado assegurar a inclusão de estudantes nas mais diferentes condições nas escolas comuns da rede regular de ensino.

O artigo 205 da Constituição Federal do Brasil (Brasil, 1988) estabelece que a educação é um direito de todos os cidadãos, independentemente de sua condição. A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (Brasil, 1996), prevê que as pessoas com necessidades especiais devem ter seu processo educacional "preferencialmente na rede regular de ensino", assegurando atendimento educacional especializado a pessoas com deficiências (Artigo 208). Mas a partir da Política Nacional de Educação Especial na perspectiva da Educação Inclusiva (Brasil, 2008), tem se observado um movimento maior em direção à inclusão.

Este último documento determina o público elegível para os serviços especializados, determinando o Atendimento Educacional Especializado (AEE) ao Público Alvo da Educação Especial (PAEE), compreendido em três principais grupos: Pessoas com Deficiência, Pessoas com Altas Habilidades / Superdotação e Pessoas com Transtornos Globais do Desenvolvimento (Brasil, 2008).

Mas de que forma a Educação Física, enquanto um componente obrigatório da educação básica, tem se organizado para incorporar as mudanças nas políticas públicas? A formação do professor de Educação Física tem acompanhado os avanços na legislação? Que caminhos a formação profissional em Educação Física tem percorrido para assegurar acesso e promover o pleno desenvolvimento do Público Alvo da Educação Especial no sistema regular de ensino?

Diante de tais questionamentos, o presente ensaio traz como objetivos:

• Discutir a formação profissional do Professor de Educação Física face à política nacional de Educação Inclusiva;

• Discorrer sobre os dilemas atuais e as possibilidades para democratização e emancipação do PAEE no contexto da Educação Física Escolar.

Para tanto recorrer-se-á a apontamentos da literatura nacional e internacional, bem como relatos de pesquisas e experiências desenvolvidas no Brasil e no exterior, cotejando-os com aspectos da legislação brasileira concernentes à Política Nacional de Educação Especial na perspectiva da educação inclusiva (Brasil, 2008).

A formação profissional em Educação Física face à inclusão

Partindo-se da premissa que o professor de Educação Física exerce um papel fundamental na inclusão do PAEE, entende-se que a qualidade do processo de formação influencia diretamente no desempenho desse profissional frente às demandas da educação inclusiva.

Segundo Ghilardi (1998), o profissional da Educação Física deve possuir um conhecimento que o permita compreender o homem em movimento nos variados contextos em que ele se encontra, envolvendo suas fases de desenvolvimento, suas necessidades, suas limitações e seus anseios, sem se fundamentar somente na prática pela prática, ou seja, deve

compreender as necessidades do seu aluno e da sociedade, respeitando suas limitações.

De forma geral, o curso de graduação em Educação Física inclui disciplinas e fundamentos centrados no movimento do corpo e suas bases biológicas, psicológicas e sociais (Mauerberg-Decastro, 2005). Mas de que forma os cursos de formação inicial de professores em Educação Física têm se organizado para preparar os futuros profissionais para lidar com a diversidade humana e os desafios da inclusão?

Há praticamente três décadas o Conselho Federal de Educação, por meio da Resolução 03/1987 (Brasil, 1987), sugeriu a inserção da disciplina "Educação Física Adaptada" (ou disciplinas equivalentes) nos cursos de formação inicial em Educação Física. A princípio, os profissionais que atualmente se encontram lecionando na educação básica teriam tido, supostamente, um mínimo contato com alguma disciplina relacionada à temática em seus respectivos processos de formação.

No mesmo sentido, os Parâmetros Curriculares Nacionais (Brasil, 1999) expressam preocupação com a formação profissional direcionada ao modelo educacional inclusivo.

Com o intuito de mapear o processo de formação de professores na área de Educação Física Adaptada no Brasil, ocorreu o *Encontro Pré Congresso de Professores de Educação Física Adaptada de instituições do ensino superior*, durante o IV Congresso Brasileiro de Atividade Motora Adaptada, realizado em Curitiba, no ano de 2001 (Cidade; Freitas; Pedrinelli, 2001). Entre as muitas diferenças em termos de nomenclatura, carga horária, conteúdo programático, período de inserção nas grades curriculares, tal encontro permitiu verificar algumas tendências, entre as várias Instituições de Ensino Superior, que têm orientado o processo de formação no campo da Educação Física Adaptada.

Inicialmente, destaca-se a transição do modelo médico (visão clínica) para o modelo social de deficiência, implicando na **ruptura da abordagem categorial de deficiência** nos cursos de formação inicial. Segundo Pedrinelli e Verenguer (2013, p. 14), percebe-se que "a visão contemporânea da capacitação profissional em Educação Física Adaptada passa a enfatizar muito mais as adaptações e habilidades de ensino do que a elaboração de programas específicos". Nessa perspectiva, ao invés de se pensar a Educação Física para grupos com esta ou aquela característica, passou-se a evidenciar o processo de ensino e aprendizagem de pessoas nas mais diferentes condições.

O conhecimento adquirido e vivenciado nos cursos de formação inicial tem procurado envolver as dimensões de conteúdo: conceitual, procedimental e atitudinal. De acordo com Zabala (1998), a dimensão conceitual envolve conceitos referentes ao conjunto de fatos, objetos ou símbolos e princípios que proporcionam uma relação de causa-efeito, ou seja, é o *saber*; a dimensão procedimental envolve ações ordenadas para a realização de um objetivo, sendo estas ações as regras, técnicas, métodos, habilidades, estratégias, ou seja, é o *saber fazer*; e a dimensão atitudinal envolve os valores, as atitudes, as normas, a compreensão e a reflexão relacionadas com componentes afetivos, cognitivos e de conduta, ou seja, é o *ser*.

Pedrinelli e Verenguer (2013) discorrem sobre a abrangência dos conteúdos e temas que podem ser contemplados na disciplina Educação Física Adaptada nos cursos de graduação, considerando-se essas três dimensões de conteúdo. Munster e Aversan (2011) corroboram com a importância de se trabalhar conjuntamente nessas três **dimensões de conteúdo**, interligando as oportunidades de pensar, agir e sentir sobre as diferenças no processo inclusivo, porém destacam a necessidade de se enfatizar a dimensão atitudinal do conteúdo, voltada à sensibilização e

conscientização acerca de vários aspectos envolvendo a pessoa com deficiência, enquanto um tópico recorrente nos programas de ensino da referida disciplina. As autoras reforçam a importância de romper com os estereótipos e preconceitos relacionados às pessoas com deficiências, recorrendo a estratégias mobilizadoras que promovam o desenvolvimento de um comportamento positivo frente ao conhecimento, a amplificação da percepção e da conscientização sobre as idéias, despertando sentimentos, valores e posturas favoráveis à inclusão das mesmas (Pedrinelli; Verenguer, 2013). Leo e Goodwin (2014) analisam a simulação da condição de deficiência em práticas pedagógicas, e afirmam que tais experiências devem ser discutidas previa e posteriormente às mesmas, preferencialmente com a participação/mediação de uma pessoa com deficiência, no sentido de enriquecer e atribuir significado a tais vivências.

Além de envolver as dimensões de conteúdo, o ensino universitário tem sido orientado por meio da **interface ensino/pesquisa/extensão**: o ensino deve transcender as salas de aula e os laboratórios, apropriando-se de um conjunto de conhecimentos teórico-práticos, métodos e técnicas científicas; a pesquisa permite identificar a direção do ensino, promovendo a práxis educacional; e a extensão é essencial para a inferência e a interferência nos diferentes contextos sociais, constituindo um suporte para o ensino e a pesquisa (Lima; Duarte, 2006; Munster; Almeida, 2010). Essa tríade permite o encontro entre alunos, professores, pesquisadores e comunidade, possibilitando a incorporação de saberes e a ampliação da capacidade de reflexão sobre as práticas, porque nelas são constituídas as experiências (Castro, 2004). A aproximação do ensino a projetos de extensão universitária voltados ao atendimento de pessoas com deficiências tem sido uma marca notável nos cursos de formação profissional em Educação Física Adaptada, permitindo que os graduandos tenham contato, vivenciem e aprendam sobre as peculiaridades desse público.

Rossi e Munster (2013) reforçam o papel dos projetos de extensão em Atividade Física Adaptada na formação dos futuros profissionais de Educação Física. Todavia as autoras identificaram que, mesmo quando ofertados projetos dessa natureza nas instituições de ensino superior, a participação dos graduandos nos mesmos é eletiva e não obrigatória.

Muitos dos formandos nos cursos de licenciatura em Educação Física sentem a necessidade de aprofundar as vivências com PAEE especificamente no contexto escolar, sendo o **estágio curricular obrigatório** uma excelente oportunidade de aproximação a essa população na realidade escolar (Rossi; Munster, 2013). Destaca-se, portanto, a necessidade de uma maior articulação entre a disciplina de Educação Física Adaptada e os estágios curriculares.

Mais recentemente, além da oferta da disciplina de EFA nos cursos de graduação, tem se procurado a **infusão do conhecimento** acerca da pessoa com deficiência e a cultura corporal de movimento em outras disciplinas que compõem a grade curricular. DePauw e Goc Karp (1994) discorrem sobre a possibilidade de descentralização e difusão do corpo de conhecimento da disciplina de Educação Física Adaptada em várias disciplinas nos cursos de graduação em Educação Física. No mesmo sentido, Kowalski (1995) reforça que as informações acerca da pessoa com deficiência devem ser sistematicamente integradas às várias disciplinas que compõem o currículo de formação do professor de Educação Física, na perspectiva da infusão do conhecimento.

Àqueles que desejam dar sequência aos estudos em perspectiva continuada, têm sido ofertados **cursos de pós-graduação em nível *lato* e *stricto sensu***. O primeiro curso de especialização na área, denominado “Educação Física para portadores de Deficiência” foi ofertado pela Universidade Federal de Uberlândia, em 1988. Em 1991, a Faculdade de Educação Física da Universidade Estadual de Campinas promoveu o curso

de especialização em “Educação Física Adaptada”, o qual foi sucedido pela criação de uma área de concentração (única no Brasil) no Programa de Pós-Graduação em Educação Física, denominada “Atividade Física Adaptada”,[22] atualmente com duas linhas de pesquisa: uma voltada a pessoas com deficiências e outra destinada a grupos especiais. Ainda no âmbito do *stricto sensu*, Oliveira, Nunes e Munster (2017) identificaram várias dissertações e teses relacionadas à temática da inclusão desenvolvidas em outros programas de Pós-Graduação em Educação Física (Universidade Federal do Espírito Santo) e significativa produção científica defendida em programas envolvendo a área de Educação (Universidade Estadual Paulista) e Educação Especial (Universidade Federal de São Carlos). Os autores constataram ainda uma grande desigualdade na distribuição da produção acadêmica por regiões, verificando que 72% desta encontra-se concentrada na região Sudeste do país, mais especificamente no estado de São Paulo.

Atualmente, uma rápida busca em sites eletrônicos brasileiros permite identificar a oferta de vários cursos na área, em nível lato sensu. Em especial, destaca-se a especialização em “Educação Física Adaptada” oferecido pela Universidade Estadual de Santa Cruz, em parceria com a Secretaria de Educação do Estado da Bahia, cuja estrutura curricular contempla vários conteúdos envolvendo aspectos históricos da Educação Especial, políticas públicas, atendimento educacional especializado, tecnologia assistiva, comunicação alternativa entre outros aspectos voltados à inclusão do PAEE, recentemente incorporados na legislação brasileira (Souza, 2014).

Em nível mundial, foi desenvolvido um consórcio entre sete universidades de países distintos, culminando no mestrado internacional *Erasmus Mundus Master in Adapted Physical Activity* – EMMAPA,[23] atualmente extinto. O programa envolvia as seguintes Instituições de

Ensino Superior: Catholic University of Leuven (Bélgica); The Norwegian School of Sport Science (Noruega); University of Limerick (Irlanda); Palacky University of Olomouc (República Tcheca); University of Virginia (EUA); Stellenbosch University (África do Sul); University of Queensland (Austrália). A continuidade da parceria entre a Catholic University of Leuven (Bélgica) e a Palacky University of Olomouc (República Tcheca), resultou no *International Master in Adapted Physical Activity* – IMAPA[24] com estrutura semelhante, porém com a participação limitada a docentes oriundos apenas dos países europeus.

Além das iniciativas no âmbito da formação inicial e continuada, poderíamos citar **inúmeras ações** que podem ocorrer concomitantemente ao processo de graduação ou pós-graduação em Educação Física e áreas afins, tais como: participação em grupos de estudos na área de Atividade Física Adaptada vinculados aos Diretórios dos Grupos de Pesquisa (Munster; Rossi; Fernandes, 2012); democratização do acesso à internet e disponibilidade de informações em meio eletrônico; participação em eventos concernentes à temática; vinculação a entidades científicas nacionais, como a Associação Brasileira de Atividade Motora Adaptada[25] (Sobama) e o Grupo de Trabalho "Inclusão e Diferença" do Colégio Brasileiro de Ciências do Esporte[26] (CBCE); associação a federações internacionais, como a *International Federation of Adapted Physical Activity*[27] (IFAPA), a *European Federation of Adapted Physical Activity*[28] (EUFAPA) e a *North American Federation of Adapted Physical Activity*[29] (NAFAPA). Cabe ressaltar que a maioria dessas entidades e federações possuem seus próprios periódicos científicos entre outros veículos de publicação e meios de divulgação de informações relacionadas à área.

Apesar de todos os esforços para aprimorar a formação inicial e continuada do professor de Educação Física para atuar junto ao PAEE, as

queixas envolvendo a subqualificação e o despreparo dos professores de EF que atuam em contextos inclusivos ainda são comuns (Fiorini; Manzini, 2012). Para tanto há que se considerar as mudanças na legislação e nas políticas públicas em educação, que apesar de serem insuficientes para assegurar a efetiva inclusão de estudantes com deficiências no contexto escolar, têm sido sistematicamente excluídas dos cursos de formação em EFA.

A legislação vigente e o apoio à inclusão em educação física

Entre várias dificuldades relatadas pelos professores de EF, ressalta-se a falta de profissionais de apoio e escassez de condições físicas e organizacionais para incluir o PAEE (Falkenbach; Lopes, 2010; Fiorini; Manzini, 2012).

Embora o artigo 58 da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (Brasil, 1996) indique a necessidade de “serviços de apoio especializado, na escola regular, para atender às peculiaridades da clientela de educação especial”, as diretrizes operacionais para o Atendimento Educacional Especializado (AEE) foram instituídas pela Resolução 4, de 02 de outubro de 2009.

Tal resolução estabelece que o AEE deve ser ofertado em Salas de Recursos Multifuncionais (SRM) ou em Centros de Atendimento Educacional Especializado (CAEE) da rede pública, tendo como função complementar ou suplementar a formação do PAEE por meio da disponibilização de serviços, recursos de acessibilidade e estratégias que favoreçam o seu processo educacional em todos os níveis, etapas e modalidades de ensino (Brasil, 2009).

Os serviços preconizados na Resolução 4/2009 devem ser prestados por profissional cuja formação inicial o habilite para o exercício da docência e formação específica para a Educação Especial, em Salas de Recursos

Multifuncionais (SRM) da própria ou em outra escola de ensino regular, **no turno inverso à escolarização** (Brasil, 2009).

Segundo a Cartilha para "O Acesso de Alunos com Deficiência às Escolas e Classes Comuns da Rede Regular" elaborada pela Procuradoria Federal dos Direitos do Cidadão (Brasil, 2004, p. 11), a Educação Física Adaptada é indicada como uma especificidade do AEE:

> São consideradas matérias do atendimento educacional especializado: Língua brasileira de sinais (Libras); interpretação de Libras; Sistema Braile; orientação e mobilidade; (...) tecnologias assistivas; informática educativa; ***educação física adaptada***; (...) atividades da vida autônoma e social, entre outras. (Grifo da autora)

No cotidiano escolar brasileiro, começam a despontar algumas situações de parceria entre AEE e Educação Física: Almeida (2014) descreve, por meio de relato de experiência, a importância da atuação colaborativa entre professor de Educação Física e profissional do AEE no processo de adaptação de uma estudante com deficiência física na educação infantil.

Silva (2014) verificou que os professores de Educação Física e de AEE observados em seu estudo mantinham tímidos diálogos e parcerias, apontando a necessidade de aprofundamento da interlocução entre esses profissionais e as múltiplas possibilidades de trabalho colaborativo.

Analisando as percepções dos professores de Educação Física sobre o AEE, Silva, Santos e Fumes (2014) referem desconhecimento por parte desses profissionais acerca das possibilidades de interface com os serviços do AEE. Mesmo reconhecendo a importância dos serviços prestados nas SRM para a inclusão do PAEE, é possível identificar uma desarticulação entre a EF como componente curricular na educação básica e o AEE.

Entende-se como fundamental o envolvimento do AEE e a participação dos professores de Educação Especial como ponto de apoio à inclusão do PAEE no contexto da Educação Física escolar, especialmente na elaboração de recursos materiais (quadras táteis, pranchas de comunicação, adaptações

em equipamentos entre outros recursos tecnológicos) e na interlocução entre os profissionais que atuam com esse público, entre outras contribuições. No entanto, cabe questionar quem seria o profissional mais adequado para prestar apoio direto e até mesmo, em alguns casos, assistência física ao PAEE, **durante as aulas de Educação Física no período escolar**, uma vez que o AEE é previsto no contraturno.

Diferentemente do que acontece nos demais componentes curriculares, a Educação Física apresenta um conjunto de particularidades que a distingue: as múltiplas possibilidades de organização e configuração do ambiente físico; a natureza das interações que estimulam o contato e as trocas interpessoais; e a própria característica das atividades relacionadas à cultura corporal, muitas vezes tornam imprescindível a assistência física direta de um profissional de apoio.

A Resolução 4/2009 é vaga e muito há que se discutir, sobre quem seria o profissional habilitado a atuar no AEE, quais são os conhecimentos específicos e atribuições deste especialista para oferecer suporte à inclusão do PAEE. Muitas vezes, esse apoio tem ficado restrito às Salas de Recurso Multifuncionais, não acompanhando o PAEE nas atividades que acontecem externamente à sala de aula, como nas quadras poliesportivas e nos pátios escolares, que consistem em ambientes amplamente explorados nas aulas de Educação Física.

De acordo com Munster e Lieberman (2016), além dos professores de Educação Especial, alguns estados norte-americanos têm incluído na equipe de profissionais de apoio à educação inclusiva, o professor especialista em Educação Física Adaptada, contratado pelos distritos escolares para prestar serviços diretos (pré-ensino, co-ensino e assistência direta ao estudante com deficiência) e indiretos (consultoria aos professores generalistas). Os profissionais contratados para desempenhar essa função geralmente possuem uma certificação que os habilitam para tal, obtida por meio de um

exame promovido pela *Adapted Physical Education National Standards*[30] (APENS), um consórcio firmado entre várias associações representativas que endossam a capacitação do profissional para atuar no campo da EFA.

Também cercado por muitas indefinições, surge no Brasil um outro recurso de apoio à inclusão do PAEE no contexto escolar: o **cuidador**.

O Projeto de Lei do Senado Nº 228 de 2014, assegura ao educando com deficiência a assistência de cuidador nos estabelecimentos de ensino. Tais profissionais, com formação mínima de ensino médio, poderão viabilizar o ingresso e a permanência nas escolas de alunos que apresentam necessidade de auxílio em razão de limitações para a prática de atividades da vida diária, tais como locomoção, higienização, alimentação ou comunicação (Brasil, 2014).

Segundo Santos e Munster (2017) a consolidação da atuação de cuidadores tem como entrave a indefinição dos seus papéis, bem como, o acúmulo de responsabilidades alheias, sendo que, especialmente no ambiente de Educação Física Escolar (EFE), essas funções e responsabilidades permanecem indeterminadas.

Nos Estados Unidos da América, esses profissionais são conhecidos como paraeducadores ou paraprofissionais, acompanhando os estudantes com necessidades especiais em diferentes situações, inclusive nas aulas de Educação Física, desde que previsto no Plano de Ensino Individualizado deste aluno (Lieberman; Houston-Wilson, 2009).

O Plano de Ensino Individualizado (PEI) é um outro diferencial no sistema educacional norte-americano, amplamente empregado no Canadá e em outros países europeus. Trata-se de um documento oficial elaborado por um conjunto de profissionais, visando estabelecer um guia ou plano de ação para professores e especialistas que atendem estudantes com deficiências, que o acompanhará em todo o seu processo educacional. Munster et al. (2014) formularam um inventário próprio ao campo da Educação Física, em

caráter complementar ao PEI oficial, com o intuito de auxiliar o professor quanto ao diagnóstico das necessidades especiais de estudantes com deficiências e, sobretudo, capaz de fornecer elementos direcionadores no planejamento das ações nesse contexto. O Plano de Ensino Individualizado aplicado à Educação Física (PEI-EF) foi validado por juízes nos idiomas inglês, português e espanhol, podendo ser empregado como uma ferramenta auxiliar no processo de inclusão de estudantes com deficiências, em diversos países, inclusive no Brasil.

Considerações finais

Este ensaio procurou delinear alguns caminhos percorridos no processo de formação de professores de Educação Física diante do desafio da inclusão de estudantes com deficiência no contexto escolar, de forma entrelaçada com as recentes mudanças na legislação brasileira. Ao longo dos últimos 30 anos pequenos passos foram dados, mas ainda há um longo trajeto a ser percorrido. A despeito dos avanços conquistados no âmbito da Educação Especial, observa-se um grande distanciamento entre a Educação Física Adaptada, enquanto área do conhecimento, e as políticas públicas. Para se almejar uma Educação Física verdadeiramente inclusiva no Brasil, é necessário que os profissionais e pesquisadores na área de Educação Física atuem como protagonistas, de forma que a produção científica possa inspirar transformações efetivas no sistema educacional brasileiro, indicando alternativas e reivindicando mudanças que possam dar sustentação à inclusão do público alvo da educação especial.

Referências

ALMEIDA, Rita Cássia Gomes Oliveira. **Parceria entre professores de educação física e da sala de recursos na inclusão de uma aluna com deficiência física nas aulas de educação física**, 2014. Disponível em: <http://bit.ly/2AXlVBJ>. Acesso em: 26 nov. 2017.

BRASIL. **Resolução nº 03**, de 16 de junho de 1987. Fixa os mínimos de conteúdo e duração a serem observados nos cursos. Disponível em: <http://bit.ly/2JQYJaW>. Acesso em: 26 nov. 2017.

_____. Assembléia Nacional Constituinte. **Constituição da República Federativa do Brasil**. Brasília, DF: Senado Federal/Secretaria Especial de Editoração e Publicações, 1988.

_____. Congresso Nacional. Lei n° 9.394, de 20 de dezembro de 1996. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional.** Diário Oficial da União n. 248, de 23/12/96 – Seção I, p. 27833. Brasília, 1996.

_____. **Parâmetros curriculares nacionais**. Adaptações curriculares. Brasília: MEC, 1999.

_____. Ministério Público Federal. **O acesso de alunos com deficiência às escolas e classes comuns da rede regular**. 2. ed. Brasília: Procuradoria Geral dos Direitos do Cidadão, 2004.

_____. Ministério da Educação. **Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva**. Brasília, 07 de janeiro de 2008. Disponível em: <http://bit.ly/2AAY2Sj>. Acesso em: 26 nov. 2017.

_____. **Resolução nº 4,** de 2 de outubro de 2009. Institui diretrizes operacionais para o Atendimento Educacional Especializado na Educação Básica. Disponível em: <http://bit.ly/2O3cpjy>. Acesso em: 26 nov. 2017.

_____. **Projeto de Lei do Senado nº 228,** de 2014. Altera a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para, quando necessário, assegurar ao educando com deficiência a assistência de cuidador nas escolas. Disponível em: <http://bit.ly/2AWwjK6>. Acesso em: 26 nov. 2017.

CASTRO, Luciana Maria Cerqueira. **A universidade, a extensão universitária e a produção de conhecimentos emancipadores:** ainda existem utopias realistas. 2004. 184 f. Tese (Doutorado em Saúde Coletiva) – Universidade do Estado do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro.

CIDADE, Ruth Eugênia Amarante; FREITAS, Patrícia Silvestre de; PEDRINELLI, Verena Junghahnel. Encontro pré-congresso de professores de educação física adaptada de instituições de ensino superior: relato. In: Sociedade Brasileira de Atividade Motora Adaptada.

Temas em Educação Física Adaptada. Curitiba: Sobama, 2001, p. 86-95.

DEPAUW, Karen; GOC KARP, Grace. Integrating knowledge of disability throughout the physical education curriculum: An infusion approach. **Adapted Physical Activity Quarterly**, 11, p. 3-13, 1994.

FALKENBACH, Atos Prinz; LOPES, Elaine Regina. Professores de educação física diante da inclusão de alunos com deficiência visual. **Pensar a Prática**, Goiânia, v. 13, n. 3, p. 1-18, 2010.

FIORINI, Maria Luiza Salzani; MANZINI, Eduardo José. Dificuldades dos professores de Educação Física diante da inclusão educacional de alunos com deficiência. In: CONGRESSO BRASILEIRO DE EDUCAÇÃO ESPECIAL, 5. **Anais**. São Carlos: Abpee, 2012, p. 8844-8858.

GHILARDI, Reginaldo. Formação profissional em Educação Física: a relação teoria e prática. **Motriz**, Rio Claro, v. 4, n. 1, p. 1-10, 1998.

KOWALSKI, Ellen. The infusion approach to teacher development. **Journal of Physical Education, Recreation, & Dance**, v. 66, n. 4, p. 49-54, 1995.

LEO, Jennifer; GOODWIN, Donna. Negotiated meanings of disability simulations in an Adapted Physical Activity course: learning from students reflections. **Adapted Physical Activity Quartely**, v. 31, n. 2, p. 144-161, 2014.

LIEBERMAN, Lauren; HOUSTON-WILSON, Cathy. **Strategies for Inclusion:**a handbook for Physical Educators. 2. ed. Champaign: HumanKinetics, 2009.

LIMA, Sonia Toyoshima; DUARTE, Edison. A extensão universitária em educação física adaptada como elemento estimulador do processo de inclusão. In: RODRIGUES, David (org.). **Atividade motora adaptada:** a alegria do corpo. São Paulo: Artes Médicas, 2006, p. 93-102.

MAUERBERG-DECASTRO, Eliane. A disciplina atividade física adaptada. In: _____. **Atividade física adaptada.** Ribeirão Preto: Tecmedd, 2005, p. 27-37.

MUNSTER, Mey de Abreu van; ALMEIDA, José Júlio Gavião. O esporte adaptado no contexto da extensão universitária. In: MENDES, Enicéia Gonçalves; ALMEIDA, Maria Amélia. **Das margens ao centro:** perspectivas para as políticas e práticas educacionais no contexto da

educação especial inclusiva. Araraquara: Junqueira e Marin, 2010, p. 457-467.

MUNSTER, Mey de Abreu van; AVERSAN, Thais. Estratégias de sensibilização para a inclusão no contexto da educação física escolar. In: CHICON, José Francisco; RODRIGUES, Graciele Massoli. (orgs.). **Práticas pedagógicas e pesquisas em educação física escolar inclusiva.** Vitória: Edufes, 2011, p. 168-189.

MUNSTER, Mey de Abreu van Munster; LIEBERMAN, Lauren. Configurações do ambiente de ensino-aprendizagem em educação física escolar. In: CONGRESSO BRASILEIRO DE ATIVIDADE MOTORA DADAPTADA, 10. **Anais**. Campinas: Unicamp, 2016. Disponível em: <https://bit.ly/2VGKbzk>. Acesso em: 19 dez. 2018.

MUNSTER, Mey de Abreu van Muster; LIEBERMAN, Lauren; SAMALOT-RIVERA, Amaury; HOUSTON-WILSON, Cathy. Individualized education plan applied to physical education: validation of inventory in Portuguese version. **Revista da Sobama**, v. 15, n. 1, 2014, p. 55-67.

MUNSTER, Mey de Abreu van; ROSSI, Patrícia; FERNANDES, Elizângela Fernandes. Diretório dos grupos de pesquisa do CNPq: análise da produção científica em Atividade Física Adaptada. **Revista da Sobama**, v. 13, n. 2, Suplemento, p. 18-24, 2012.

OLIVEIRA, Patrícia Santos; NUNES, João Paulo Silva; MUNSTER, Mey de Abreu van. Educação Física Escolar e Inclusão: uma revisão sistemática da produção discente na Pós-Graduação brasileira. **Práxis Educativa**, v. 12, n. 2, p. 570-590, 2017.

PEDRINELLI, Verena Junghahnel; VERENGUER, Rita de Cássia Garcia. Educação Física Adaptada: introdução ao universo das possibilidades. In: GREGUOL, Márcia; COSTA, Roberto Fernandes. (orgs.) **Atividade Física Adaptada**. 4. ed. São Paulo: Manole, 2019, p. 1-22.

ROSSI, Patrícia; MUNSTER, Mey de Abreu van. Formação profissional em Educação Física Adaptada: um estudo de caso. In**:**CONGRESSO BRASILEIRO MULTIDISCIPLINAR DE EDUCAÇÃO ESPECIAL, 7. **Anais**. Londrina: UEL, v. 1, 2013, p. 1550-1561.

SANTOS, Tarcísio Bitencourt; MUNSTER, Mey de Abreu van. O papel do cuidador nas aulas de Educação Física Escolar. In: SIMPÓSIO DE ATIVIDADES FÍSICAS ADAPTADAS: DESENHO UNIVERSAL,

ACESSIBILIDADE E ATIVIDADE FÍSICA, 2017, São Carlos. **Anais**. São Carlos: SESC/UFSCar, 2017, p. 64-64.

SILVA, Francy Kelle Rodrigues. **Atendimento educacional especializado e educação física escolar**: possibilidades de parceria colaborativa no processo de inclusão escolar de educandos com deficiência intelectual. 2014, 123f. Dissertação (Mestrado em Educação Física) – Universidade Federal de Alagoas, Maceió.

SILVA, Francy Kelle Rodrigues; SANTOS, Darllanea Nascimento dos; FUMES, Neiza de Lourdes Frederico. Os professores de Educação Física Escolar e o Atendimento Educacional Especializado nas Escolas Públicas. **Revista da Sobama**, v. 15, n. 2, p. 31-36, 2014.

SOUZA, Joslei Vianna. **Projeto de pós-graduação lato sensu em educação física adaptada**. Ilhéus: Universidade Estadual de Santa Cruz, 2014.

UNESCO. **Declaração de Salamanca e o enquadramento da ação**: na área das necessidades educativas especiais. Conferência mundial sobre necessidades educativas especiais: acesso e qualidade. Salamanca, 1994, p. 49.

ZABALA, Antoni. **A prática educativa:** como ensinar. Porto Alegre: Artmed, 1998, p. 221.

Notas

22. FEF. Faculdade de Educação Física. *Atividade Física Adaptada*. Disponível em: <https://bit.ly/2H8RxZB> Acesso em: 05 nov. 2017.

23. EMMAPA – Erasmus Mundus Master in Adapted Physical Activity. Disponível em: <https://bit.ly/2tPvpdS>. Acesso em: 05 nov. 2017.

24. KU LEUVEN. *International Master in Adapted Physical Activity.* Disponível em: <https://bit.ly/2C2ycon>. Acesso em: 05 nov. 2017.

25. SOBAMA. Disponível em: <http://www.sobama.org.br>. Acesso em: 05 nov. 2017.

26. CBCE. *Grupos de trabalho temáticos.* Disponível em: <https://bit.ly/2C54DTu>. Acesso em: 05 nov. 2017.

27. IFAPA. *International Federation of Adapted Physical Activity.* Disponível em: <http://ifapa.net/>. Acesso em: 05 nov. 2017.

28. EUFAPA. *European Federation of Adapted Physical Activity.* Disponível em: <http://www.eufapa.eu/>. Acesso em: 05 nov. 2017.

29. NAFAPA. *North American Federation of Adapted Physical Activity.* Disponível em: <https://www.nafapa.net/>. Acesso em: 05 nov. 2017.

30. APENS. *Adapted Physical Education National Standards*. Disponível em: <https://bit.ly/2HtOn2g>. Acesso em: 05 nov. 2017.

9. PESQUISA HISTÓRICA NA EDUCAÇÃO FÍSICA – TRÊS NOTAS PARA PENSAR[31]

Andrea Moreno

Evelise Amgarten Quitzau

Carmen Lucia Soares

Introdução

Iniciamos esse texto com algumas questões, as quais se dirigem, de certo modo, às pequenas notas acerca do conhecimento histórico e suas contribuições para pensar uma Educação Física que vem sendo, ao longo de sua breve história na instituição escolar, atravessada por distintas problemáticas, entre elas as de gênero. Assim, perguntamos: como a história, a compreensão da historicidade dos fenômenos e, mais especificamente, a pesquisa histórica na Educação Física podem contribuir com o debate sobre sua presença na escola? O que, nós, pesquisadores do campo da História da Educação Física, temos elaborado e o que pode (ou deve) ser levado em consideração para pensar a Educação Física escolar, suas práticas e representações, seus conteúdos a serem ensinados, a cultura material que dela se depreende, seus ritmos e tempos, ou, para os estudos de gênero que também sobre esta problemática se debruçam?

A partir das questões colocadas, nosso texto é dividido em três notas e para cada uma delas evocamos imagens literárias de três autores caros ao campo das humanidades: o escritor uruguaio Eduardo Galeano, o filósofo Walter Benjamin e o escritor italiano Ítalo Calvino.

Nota 1 − Sobre a potencialidade da história

> Diego não conhecia o mar. O pai, Santiago Kovadloff, levou-o para que descobrisse o mar. Viajaram para o sul. Ele, o mar, está do outro lado das dunas altas, esperando. Quando o menino e o pai enfim alcançaram aquelas alturas de

> areia, depois de muito caminhar, o mar estava na frente de seus olhos. E foi tanta a imensidão do mar, e tanto seu fulgor, que o menino ficou mudo de beleza. E quando finalmente conseguiu falar, tremendo, gaguejando, pediu ao pai: ‘Me ajuda a olhar!’. (Galeano, 2002, p. 15)

Um dos gestos centrais do ofício do historiador é aquele do olhar para um tempo que já não é mais o seu e que precisa narrar a partir de fragmentos, de traços, de rastros que outros deixaram, ou, apagaram. A história, pois, ajuda a olhar e essa talvez seja a maior contribuição que essa ciência carregada de imaginação, como escreveu Paul Veyne (2008), pode dar àqueles que se ocupam de estudar a Educação Física Escolar no presente. Isso porque compreender um fenômeno no tempo presente passa, necessariamente, por tomá-lo como histórico, cabe dizer, que um dado fenômeno “nem sempre foi assim” e “nem sempre será assim”.

Desse modo, compreender os fenômenos que se nos apresentam no presente vivido, passa, pois, por considerá-lo no seu processo de mudança, sobretudo, de mudanças no tempo, categoria central para a história (Bloch, 2002). Ela ajuda a desnaturalizar o olhar, ou seja, auxilia na compreensão de ações humanas no tempo que seriam aparentemente “naturais”, como certos hábitos e práticas cotidianas, corriqueiras e que, por vezes se apresentam como urgência, exigindo respostas rápidas; lá, onde os olhos do presente insistem em dizer do costumeiro, a história provoca uma ruptura e nos faz vê-los no tempo, portanto, produzidos pelo acúmulo de conhecimentos, de saberes e de práticas que cada época elabora, registra, abandona, esquece, portanto, há uma provisoriedade e uma constante mutabilidade na produção da vida.

Quais seriam, então, as ações humanas no tempo que exigiram instrumentos e materiais novos, práticas e prescrições outras que convergiram em certo momento para que a educação, antes sob a responsabilidade da família e da comunidade, recebesse outro formato, outro conteúdo, outro lugar de sua realização ao lado do que se fazia antes?

Num período de 300 anos essas ações convergiram para uma compreensão de que as novas gerações deveriam romper o âmbito do privado, do íntimo e do comunitário para alcançar outro patamar e, efetivamente, criar a esfera pública. No caso brasileiro, é com o advento da República que nasce a escola pública, essa instituição que tem em seu currículo, desde seus primórdios, a presença da *Gymnastica*, tal qual já ocorrera nos Colégios destinados à educação das elites (Soares, 2012) assim como nas instituições criadas e organizadas pelos Jesuítas, os quais privilegiavam em seu currículo jogos e exercícios ao ar livre como componentes fundamentais para o equilíbrio entre o corpo e o espírito (Villaret, 2005; Jorge; Dallabrida; Vaz, 2012).

Situado o objeto no tempo, resta-nos problematizar o quanto a história permite apreendê-lo em suas mudanças, continuidades e rupturas; em como a história propicia, pelos seus métodos, desnaturalizar nossas ações no tempo, retirá-las da força do hábito, do cotidiano, do corriqueiro e colocá-los em outras ordens discursivas. Assim, como nos ensina Marc Bloch:

> O historiador não apenas pensa ‘humano’. A atmosfera em que seu pensamento respira naturalmente é a categoria da duração. Decerto, dificilmente imagina-se que uma ciência, qualquer que seja, possa abstrair do tempo. Entretanto, para muitas dentre elas, que, por convenção, o desintegram em fragmentos artificialmente homogêneos, ele representa apenas uma medida. Realidade concreta e viva, submetida à irreversibilidade de seu impulso, o tempo da história, ao contrário, é o próprio plasma em que se engastam os fenômenos e como o lugar de sua inteligibilidade. (Bloch, 2002, p. 55)

Ao olhar para o tempo passado, para o que talvez não exista mais, para sujeitos que não estão mais ao nosso lado, para instituições que desapareceram, ou, que se foram transformando de tal modo a não ter mais que uma pálida semelhança com outros tempos, não o faz por diletantismo, mas para compreender o presente – esse que nos assalta e que nem sempre se permite decifrar num primeiro momento. De fato, são as perguntas formuladas pelo presente, esse único tempo em que vivemos, que nos

remetem ao passado, ou, melhor dizendo, ao que sobrou desse tempo que não mais o nosso; trata-se aqui tanto do que foi efetivamente guardado quanto do que foi perdido, apagado, silenciado. Esse gesto do historiador de vasculhar, de esmiuçar a miríade de traços deixados, assim como os silêncios desse tempo que não é mais o nosso se dá não para julgar, mas para tirar lições, aprender, para mantermos esse outro tempo vivo, sobretudo, para que ele continue a dizer coisas ao presente, para que continue "ajudando a olhar". Afinal, também como escreveu Walter Benjamin (1993, p. 224), "os mortos não estarão em segurança se o inimigo vencer".

Aqui temos já um bom indício de que a pesquisa histórica, ou seja, que o conhecimento sobre e do passado está em constante transformação; espera-se que a pesquisa histórica e, portanto, os historiadores, sejam eles formados na disciplina História, sejam eles pesquisadores de outras áreas que se apropriaram dos utensílios, instrumentos e métodos dessa ciência, olhem para os objetos, temas e problemas que querem analisar com um "dispositivo de historiador", com uma determinação radical de "de ler, ver, ouvir e contar o outro" (Lopes, 1996, p. 35). Como escreveu Michel de Certeau, (1982, p. 11), "em história tudo começa com o gesto de separar, de reunir, de transformar em documentos certos objetos distribuídos de outra maneira". Nesse gesto inicial da pesquisa é que adentramos em uma verdadeira aventura nos arquivos, pois ali tem início a tarefa alquímica de transformar documentos mergulhados no mais pesado silêncio, em fontes. Tarefa do historiador: despertá-las, fazê-las falar a partir de interrogações, cobri-las de palavras que indagam suas linhas e entrelinhas, cores e formas, superfícies e texturas: sejam depoimentos, literatura, imagens, objetos, plantas arquitetônicas, mapas, listas de compras, cartas, fotografias, medalhas, roupas e calçados, brinquedos e aparelhos diversos. O ofício do historiador, sem dúvida, também é atravessado pelos avanços e recuos que o

mundo da técnica e da tecnologia propicia; é necessário sublinhar, pois, o quanto certos avanços tecnológicos como, por exemplo, a disponibilização on-line de fontes permitiu o acesso a certos tipos de fontes antes impossíveis.

Nota 2 − o Grupo de Trabalho Temático (GTT) Memórias do Esporte e da Educação Física em face de novos métodos, abordagens e problemas na História

Muitas e diversas histórias começam a ser contadas na e pela Educação Física brasileira a partir de um conjunto de diversificadas fontes que se tem constituído para o trabalho de pesquisa em História da Educação Física e do Esporte, e o GTT Memórias do Esporte e da Educação Física do CBCE testemunha essa asserção. Foi de modo sereno, mas, seguro, que nos concentramos em torno desse GTT e, com o tempo, a experiência e a maturidade, com novas concepções e abordagens teórico-metodológicas, foi possível sofisticarmos o modo como fazemos história da Educação Física, aí incluídas as histórias da Educação Física escolar e dela também atravessada pelas questões de gênero como foi o caso, por exemplo, da tese de doutorado intitulada *Meninos à marcha – Meninas à sombra*, de autoria da professora Eustáquia Salvadora de Souza, escrita em 1994 (Souza, 1994). De lá para cá, caminhamos muito e ainda temos longos caminhos a percorrer. Contudo, é possível afirmar que ampliamos os temas e tornamos mais complexos os problemas abordados, de forma que hoje eles são mais diversos; também hoje fazemos recortes mais específicos de nossos objetos, sejam eles temáticos, geográficos ou temporais, e estamos atentos para que sejam inerentes ao objeto e não exteriores a eles. As fontes também foram ampliadas em sua constituição e variedade, pois passamos a compreender de modo mais preciso os ensinamentos de Lucien Febvre (1989), Paul Ricoeur (2003) e Jacques Le Goff (2012) quando afirmam que tudo o que é

humano e que concerne à humanidade, tudo o que os indivíduos produzem ao longo do tempo e que pode ser interrogado pelos historiadores com o objetivo de compreender questões do passado, pode ser objeto da história.

Seria possível pensar que, embora o “olhar histórico” seja evocado em boa parte dos trabalhos sobre a educação física escolar, seu ensino, a formação de seus professores, suas instituições, seus alunos, os espaços físicos e afetivos onde as aulas tomam lugar, sua cultura material bastante própria, nem sempre essa evocação se transforma em efetivo movimento de pensar o presente. Raramente o que se produziu e se produz no campo da história da educação física é mobilizado, citado, levado em consideração. Um bom exemplo são as leituras que se fazem de marcos temporais da história da educação física como sendo humanista, militarista, biologicista, tecnicista, esportivista, etc. Há mais de três décadas que as pesquisas em história realizadas por nós, historiadores da Educação Física e do Esporte − e aí compreendida também as Ginásticas −, já mostraram a diversidade e, sobretudo, a complexidade que esses tempos comportam.

Poderíamos pensar, por hipótese, que nem sempre a produção de conhecimento na forma de artigos circula em periódicos da área e, ainda, que os artigos oriundos de pesquisas históricas circulem mais em revistas de outras áreas do que em periódicos específicos da Educação Física. Talvez nossa hipótese não se confirme e possa, até mesmo, parecer sem sentido para quem pesquisa história, e talvez essa questão seja óbvia para aqueles que, estudando o presente, concebem seus objetos como fenômenos culturais, históricos, em permanente mudança. Mas, entre a convicção sobre a historicidade dos fenômenos e sua mobilização na investigação sobre a Educação Física escolar, pensamos que existe uma grande lacuna.

Se for óbvio que nossos objetos são históricos, e que compreendê-los de forma densa é levar em consideração “como vêm sendo ao longo do tempo”, de que forma temos nos valido das pesquisas históricas sobre os

temas que pesquisamos do presente e no presente? Ou, ainda, de que forma as pesquisas sobre ensino da educação física no século XIX tem sido mobilizadas, citadas, visitadas por aqueles que estudam o ensino de educação física no presente? De que forma as pesquisas sobre os conteúdos, ou práticas da e na educação física escolar têm mobilizado as pesquisas sobre história do esporte, história da dança, história das ginásticas, entre outros temas? De que forma os estudos sobre gênero na Educação Física Escolar têm levado em consideração os estudos sobre mulheres e homens como professores da cadeira de *gymnastica*, ou na oferta dessa cadeira para alunos e alunas, por exemplo? Como os estudos sobre os processos de escolarização de corpos, de práticas, da materialidade, de rituais, têm sido levados em consideração para compreender a educação física no presente? Como os estudos sobre as novas metodologias levam em consideração aquilo que já se pesquisou sobre antigas metodologias e métodos de ensinar educação física? Como os estudos sobre aprendizagem na educação física levam em consideração a recente produção sobre manuais escolares de ginástica produzidos desde fins do século XVIII? Como o CONBRACE, em seus congressos, em suas mesas, considera a historicidade dos fenômenos?[32] Afinal, como o que se produz na investigação sobre história da educação do corpo, desde o século XVIII, e sobre educação física desde o século XIX, ajuda a pensar historicamente os objetos do tempo presente? Ao conferirmos a produção do conhecimento sobre Educação Física escolar, seja na forma de livros, artigos em periódicos e trabalhos apresentados em eventos científicos, temos a sensação de que é muito pouco.

Embora possamos compreender que há múltiplas formas de conceber historicamente os fenômenos, e que a mobilização e a citação da produção histórica é apenas uma delas, consideramos que ignorar a vasta produção sobre história da educação física, do esporte, dos divertimentos, da

educação do corpo, para pensar o presente, é bastante a-histórico. Assim, consideramos que seria bastante proveitoso o dia em que nos trabalhos sobre o tempo presente, para além da fala retórica da historicidade dos fenômenos, a pergunta "como o que as pesquisas indiciam sobre o passado, ajuda a olhar o que pesquisamos do e no tempo presente?", fosse inspiradora.

Concluímos essa segunda nota afirmando que se a história pode *"ajudar a olhar"*, nosso sentimento é que não temos conseguido ajudar muito! As razões pelas quais isso vem ocorrendo esse distanciamento são muitas e diversas e mereceriam um longo e profícuo debate que não cabe neste pequeno recorte de reflexões.

Nota 3 − A História e seus limites, ou, de como o conhecimento sobre o passado é sempre renovado

Iniciamos essa nota 3, que é também aquela que finaliza nosso breve capítulo, com uma passagem de Walter Benjamin (1995) na qual o autor evoca a história de um rei que, num determinado dia, chama seu cozinheiro e pede-lhe que prepare uma "omelete de amoras", tal qual ele tinha saboreado em sua infância, num tempo de guerra, fugas, abrigos precários, necessidade de acolhimento, entre outras lembranças. O rei, ao fazer o pedido, apresenta duas possibilidades ao cozinheiro: 1– fazer a omelete à semelhança do que um dia havia saboreado e, assim, torná-lo herdeiro de seu reino; 2– morrer. O cozinheiro escolhe a segunda opção, uma vez que, embora conhecesse meticulosamente todos os passos, os utensílios e ingredientes para realizar a receita, pede ao rei para chamar o carrasco e diz:

> Minha omelete não vos agradará ao paladar. Pois como haveria eu de temperá-la com tudo aquilo que, naquela época, nela desfrutastes: o perigo da batalha e a vigilância do perseguido, o calor do fogo e a doçura do descanso, o presente exótico e o futuro obscuro. (p. 219)

A história tem, portanto, seus limites e também dificuldades concernentes à esfera do sensível,[33] dimensão das mais complexas e difíceis de serem apreendidas pelo historiador, como saber o que homens e mulheres de outro tempo sentiam, como reagiam, o que exatamente pensavam. A história é, assim, uma ciência que se faz também pelos silêncios, pelas lacunas, pelo que não se escreveu, pelo que não se pode registrar, ou, guardar; ela se faz, portanto, pela consciência das impossibilidades, pelo que está também fora das margens, dos contornos, dos arquivos bem organizados. A história tem lapsos e é importante que saibamos disso. Não se tem a pretensão da verdade, mas daquilo que foi possível captar e contar a partir dos rastros que nos foram dados a conhecer. Como ensina Eliane Marta Teixeira Lopes: "a história é um conhecimento mutilado, pois só conta aquilo que foi possível saber a respeito do que se quer saber" (Lopes, 1996, p. 37). E o que esses limites da história podem ensinar para as nossas investigações do tempo presente? O que a pesquisa histórica, com suas possibilidades e limites, pode ensinar ao pesquisador do tempo presente?

O historiador tem como matéria-prima as fontes do passado, aquilo que um dia aconteceu, os registros que vão ficando. Cabe a pergunta: como temos registrado nossas impressões sobre o tempo presente? Se, nos dizeres de Philippe Artières (1998, p. 10), "passamos assim o tempo a arquivar nossas vidas: arrumamos, desarrumamos, reclassificamos. Por meio dessas práticas minúsculas, construímos uma imagem, para nós mesmos e às vezes para os outros". De que maneira as práticas cotidianas de arquivamento de nossas próprias vidas como professores, nossos registros, os testemunhos que estamos deixando – intencionalmente ou não – podem contribuir para o historiador do futuro?

Le Goff nos ensina que a história é a "ciência da mutação e da explicação dessa mudança" (Le Goff, 2012, p. 17). Como explicação da

mudança e, principalmente, como uma explicação que desnaturaliza os fatos, que nos permite compreender que as coisas “nem sempre foram assim”, poderíamos dizer que ela nos oferece elementos imprescindíveis para enriquecer nossas práticas, nossas compreensões sobre os temas com os quais nos defrontamos cotidianamente na Educação Física escolar, enriquecendo as ações educativas que executamos na formação de crianças, adolescentes, jovens e adultos.

Vejamos, especificamente, sobre como a história, com seus limites e possibilidades, pode nos ajudar a olhar os estudos sobre Educação Física escolar ou mais especificamente os estudos de gênero na Educação Física escolar:

1. Primeiro, consideramos ser importante inventariar as perguntas, no presente, que tem mobilizado os pesquisadores que tem o gênero, ou não, como temática na Educação Física escolar e a partir dessas perguntas, a importância de se olhar pelo retrovisor. Por exemplo: a) Se hoje, meninos e meninas têm direito à educação física escolar, como foi possível, ao longo do tempo, construí-lo?; b) Como o que vivemos hoje no cotidiano da educação física escolar, foi tecido?; c) Em quais cenários a Educação Física tomou forma e quais as personagens que ali tiveram lugar?; d) Quais os sujeitos e objetos que mediaram conflitos e disputas? Ao fazermos isso, abandonamos um olhar linear sobre os fenômenos no tempo e no espaço. Cada rincão, cada bairro, cada escola tem histórias únicas, que se assemelham tanto quanto se singularizam. Meninos e meninas não têm a mesma experiência em todos os lugares por serem meninos e meninas, como já nos mostrou o estudo de Souza (1994). Professores não agem sempre conforme o prescrito, como a pesquisa de Oliveira (2003) já indicou. Nem sempre Rio de Janeiro e São Paulo são caixa de ressonância para a prática da educação física na escola, como mostrou o estudo de Fernandes (2013).

2. Segundo, ajudando a desnaturalizar o olhar sobre os fenômenos, ajudando a perceber que as coisas não acontecem por obra “da natureza”, mas pela ação de homens e mulheres no tempo. Precisamos saber mais sobre esses homens e mulheres. O que fizeram, o que negociaram, o que estrategicamente disseram ou deixaram de dizer, o que os mobilizava, com quem conversavam? A história pode ajudar a nomear a Educação Física do presente como obra de homens e mulheres no seu tempo.

3. Terceiro, prestar atenção a tudo o que remete à escola: ensinar, aprender, alunas/os, professores/as, avaliação, livros, quadras, materiais escolares, etc. Se nos soam tão familiares, podem, um dia, ter sido estranhos. Como historicamente a escola se tornou o que é hoje? Foi preciso um longo, denso, intenso processo para que isso acontecesse. Perceber uma escola e uma educação física que é tão outra e tão igual. Lembrar, que, nem sempre os novos modos de ensinar e aprender, a forma escolar, os rituais, os tempos e os espaços escolares, foram aceitos como melhores por aqueles que viveram outros tempos. Não foi assim, por exemplo, com a invenção da escola seriada, com a obrigatoriedade da *Gymnastica* como conteúdo escolar, não foi assim, também, mais recentemente, com a invenção das teorias pedagógicas críticas da Educação Física.

4. A pesquisa histórica pode também ajudar a olhar que a escola, historicamente, selecionou, autorizou, proibiu, negou conhecimentos e saberes até hoje diferentes para meninos e meninas. Inúmeras pesquisas mostram processos que desnaturalizam as relações que se construíram entre escola e educação física, entre as práticas corporais e a educação.[34]

Retomando as duas imagens literárias que evocamos no início desse texto, podemos afirmar que a história proporciona, com seus limites e possibilidades, para aqueles que fazem pesquisa histórica (e o desafio é que também proporcione para aqueles que pesquisam os objetos do presente) uma experiência com o “outro”. O outro que está longe de nós, que nos é

estranho, que está distante no tempo e no espaço. Uma experiência como a de alguém que se desloca para um lugar que nunca esteve, mas uma viagem que pode mudar e ampliar nosso olhar também para o que vivemos hoje. Para isso, a última imagem literária que evocamos, é a de Ítalo Calvino (1990), de suas Cidades Invisíveis, As cidades e os mortos:

> O que distingue Argia das outras cidades é que no lugar do ar existe terra. As ruas são completamente aterradas, os quartos são cheios de argila até o teto, sobre as escadas pousam outras escadas em negativo, sobre os telhados das casas premem camadas de terreno rochoso como céus enevoados. Não sabemos se os habitantes podem andar pela cidade alargando as galerias das minhocas e as fendas em que se insinuam raízes: a umidade abate os corpos e tira toda a sua força; convém permanecerem parados e deitados, de tão escuro. De Argia, daqui de cima, não se vê nada; há quem diga: "Está lá embaixo" e é preciso acreditar; os lugares são desertos. À noite, encostando o ouvido no solo, às vezes se ouve uma porta que bate [...]. (p. 116)

Por fim, cremos que visitar a história da escola, da educação física, de seu ensino, dos meninos e meninas que ao longo do tempo a praticaram, se para nada servir àqueles que pesquisam o presente (que exige rapidez), ajuda, pelo menos, a compreender a nós mesmos, como cidadãos, e a cultura onde vivemos. Mostra-nos o quanto somos universais e ao mesmo tempo tão singulares. E aí já terá servido para alguma coisa.

Referências

ARTIÈRES, Philippe. Arquivar a própria vida. **Estudos históricos**, v. 11, n. 21, 1998. Disponível em: <http://bit.ly/2zFemOh>. Acesso em: 02 out. 2017.

BAIA, Anderson Cunha; MORENO, Andrea. Força, saúde e inteligência: a ginástica nas Associações Cristãs de Moços brasileiras (1903-1920). In: JINZENJI, Mônica Yumi; MORENO, Andrea. (orgs.). **Histórias da educação**: instâncias educativas – políticas, instituições e cultura material. Jundiaí: Paco Editorial, 2015, v. 2, p. 101-118.

BARRÁN, José Pedro. **Historia de la sensibilidad en el Uruguay**. Montevideo: Ediciones de la Banda Oriental, 2012.

BENJAMIN, Walter. **Magia e técnica, arte e política:** ensaios sobre a literatura e história da cultura. 6. ed. Obras escolhidas. V. 1. Rio de Janeiro, Brasiliense, 1993.

_____. **Obras escolhidas II**. 5. ed., v. 2. Rio de Janeiro: Brasiliense, 1995.

BLOCH, Marc. **Apologia da história ou o oficio de historiador**. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Editora Ltda, 2002.

CABRAL, Pedro Luiz da Costa. **A aliança dos contrários**: a ginástica protagonizada no circo (Brasil, 1840-1880). 2016. 190f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte.

CALVINO, Ítalo. **As cidades invisíveis**. São Paulo: Cia. das Letras, 1990.

CERTEAU, Michel de. **A escrita da história**. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 1982.

CORBIN, Alain. **La douceur de l'ombre:** l'arbre, source d'émotions, de l'Antiquité à nos jours. Paris: Fayard, 2013a.

_____. (orgs.). **La pluie, le soliel et le vent:** une histoire de la sensibilité au temps qu'il fait. Paris: Aubier, 2013b.

_____. **Le territoire du vide:** l'Occident et le désir de rivage (1750-1840). Paris: Flammarion, 2010.

_____. **Le ciel et la mer**. Paris: Bayard, 2005.

_____. **L'Homme dans le paysage**. Paris: Textuel, 2001

_____. **Historien du sensible**, entretiens avec Gilles Heuré. Paris: La Découverte, 2000.

CORBIN, Alain; COURTINE, Jean-Jacques; VIGARELLO, Georges. (orgs.). v. 2. **Histoire des émotions**. Paris: Seuil, 2016.

DALBEN, André. **Mais do que energia, uma aventura do corpo**: as colônias de férias escolares na América do Sul (1882-1950). 2014. 415f. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Estadual de Campinas, Campinas.

_____. **Educação do corpo e vida ao ar livre**: natureza e educação física em São Paulo (1930-1945). 2009. 172f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Estadual de Campinas, Campinas.

FEBVRE, Lucien. **Combates pela história**. 3. ed. Lisboa: Editorial Presença, 1989.

FERNANDES, Gyna de Ávila. **Competente sportswoman e dedicada professora**: Lucia Joviano e a gymnastica no ensino normal (1910-1932).

2013. 127f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte.

GALEANO, Eduardo. **O livro dos abraços**. 9. ed. Porto Alegre: L&PM, 2002.

HUIZINGA, Johan. **O outono da Idade Média**. São Paulo: Cosac Naify, 2010.

JORGE, Thiago Perez; DALLABRIDA, Norberto; VAZ, Alexandre Fernandez. Vida na natureza no Ginásio Santa Catarina (1906-1918): o pic-nic na busca da excitação. 2º SIMPÓSIO INTERNACIONAL DE HISTÓRIA AMBIENTAL E MIGRAÇÕES, **Anais**. 2012, Florianópolis.

JUBÉ, Carolina Nascimento. **Educação, educação física e natureza na obra de Georges Hébert e sua recepção no Brasil (1915-1945)**. 2017. 284f. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Estadual de Campinas, Campinas.

LE GOFF, Jacques. **História e memória**. Campinas: Editora Unicamp, 2012.

LINHALES, Meily Assbú. **A escola, o esporte e a "energização do caráter"**: projetos culturais em circulação na Associação Brasileira de Educação (1925-1935). 2006. Tese (Doutorado em Programa de Pós-Graduação em Educação e Inclusão S) – Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte.

LOPES, Eliane Marta Teixeira. Métodos e fontes na história da educação e educação física. In: RODRIGUES, Marilita Aparecida Arantes et al. (org.). IV ENCONTRO NACIONAL DE HISTÓRIA DO ESPORTE, LAZER E EDUCAÇÃO FÍSICA. **Anais**. Belo Horizonte: UFMG/EEF, 1996.

MELO, Victor Andrade de. Mestres de dança nas escolas do Rio de Janeiro do século XIX (décadas de 1810-1860). In: CONGRESSO LUSO-BRASILEIRO DE HISTÓRIA DA EDUCAÇÃO. **Anais**. Porto, Portugal, p. 125-129, 2016.

OLIVEIRA, Marcos Taborda de. **Educação física escolar e ditadura militar no Brasil:** entre a adesão e a resistência. Bragança Paulista: Editora da Universidade São Francisco, 2003.

QUITZAU, Evelise Amgarten. **Associativismo ginástico e imigração no Sul e Sudeste do Brasil (1858-1938)**. 2016. 242f. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Estadual de Campinas, Campinas.

_____. **Educação do corpo e vida associativa:** as sociedades ginásticas alemãs em São Paulo (fins do século XIX, primeiras décadas do século XX). 2011. 173f. Dissertação (Mestrado em Educação Física) – Universidade Estadual de Campinas, Campinas.

QUITZAU, Evelise Amgarten; SOARES, Carmen Lucia. Um manual do século XVIII: culto à natureza e educação do corpo em Ginástica para a Juventude de Guts Muths. **Revista Brasileira de História da Educação**, Maringá, v. 16, p. 23-50, 2016.

RICOEUR, Paul. **A memória, a história, o esquecimento**. Campinas: Editora Unicamp, 2003.

SOARES, Carmen Lucia. **Educação Física:** raízes europeias e Brasil. 5. ed. Campinas: Autores Associados, 2012.

_____. **As roupas nas práticas corporais e esportivas:** a educação do corpo entre o conforto, a elegância e a eficiência (1920-1940). Campinas: Autores Associados, 2011.

_____. (org.). **Uma educação pela natureza:** a vida ao ar livre, o corpo e a ordem urbana. Campinas: Autores Associados, 2016a.

_____. Da arte e da ciência de movimentar-se: primeiros momentos da Ginástica no Brasil. In: DEL PRIORE, M.; MELO, V. A. (orgs.). **História do esporte no Brasil:** do Império aos dias atuais. São Paulo: Editora da Unesp, 2009, v. 1, p. 133-178.

_____. A arte de aperfeiçoar a espécie humana: do exercício que corrige ao exercício que educa. In: CARVALHO, Yara Maria de; FRAGA, Alex Branco; GOMES, Ivan Marcelo (orgs.). **As práticas corporais no campo da saúde:** pesquisa interinstitucional e a formação em rede. São Paulo: UCITEC, 2016b, v. 1, p. 42-75.

SOARES, Carmen Lucia; MORENO, Andrea. Dossiê – Práticas e prescrições sobre o corpo: a dimensão educativa dos métodos ginásticos europeus. **Revista Brasileira de Ciências do Esporte**, Porto Alegre, v. 37, p. 108-110, 2015.

SOUSA, E. S. **Meninos, à marcha! Meninas, à sombra**: a história da educação física em Belo Horizonte (1897-1994). 1994. Tese (Doutorado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Faculdade de Educação, Unicamp, Campinas.

VAGO, Tarcísio Mauro. **Cultura escolar, cultivo de corpos**: educação physica e gymnastica como práticas constitutivas dos corpos de crianças

no ensino público primário de Belo Horizonte (1906-1920). Bragança Paulista: Edusf, 2002.
VEYNE, Paul. **Como se escreve a história**. Coimbra: Edições 70, 2008.
VILLARET, Sylvain. **Histoire du naturisme en France depuis le siècle de Lumières**. Paris: Vuibert, 2005.

Notas

31. Esse texto teve como ponto de partida a palestra proferida na mesa Educação Física Escolar: olhares a partir do Gênero, da História e da Educação, ocorrida no XX CONBRACE, Goiânia.
32. Um olhar sobre os temas das edições do CONBRACE realizadas nos últimos 10 anos já é bastante significativo não só da ausência da historicidade em seus debates, mas também de uma perda da centralidade da própria Educação Física e do Esporte como eixos de debate do congresso. Percebe-se que nos últimos anos a Educação Física e o Esporte passam a ocupar lugar secundário na programação geral do evento, como se pode observar nos temas dos congressos realizados no último decênio: 2007 – Política científica e produção de conhecimento em Educação Física; 2009 – Formação em Educação Física & Ciências do Esporte: Políticas e Cotidiano; 2011 – Ciência & Compromisso Social: Implicações na/da Educação Física; 2013 – Identidade da Educação Física e Ciências do Esporte em Tempos de Megaeventos; 2015 – Territorialidade e Diferenças Regionais no Brasil e América Latina: Conexões com a Educação Física e Ciências do Esporte; 2017 – Democracia e Emancipação: Desafios para a Educação Física e Ciências do Esporte na América Latina.
33. O historiador Alain Corbin vem se dedicando a escrever uma história das sensibilidades a partir de uma problematização construída em torno do confronto do corpo com a natureza e seus elementos em uma longa duração. Ver entre outros Corbin (2013a; 2013b; 20010, 2005, 2001, 2000). Ver também Barrán (2012); Huzinga (2010); Corbin, Courtine, Vigarello (2016) entre outros.
34. Podemos citar: Linhales (2006), Quitzau (2011; 2016), Quitzau e Soares (2016), Melo (2016), Vago (2002), Soares (2009; 2011; 2016a; 2016b), Soares e Moreno (2015), Jubé (2017), Dalben (2009; 2014), Baía e Moreno (2015), Cabral (2016), entre tantos outros que seria impossível aqui elencar.

10. DIREITO AO ESPORTE E LAZER NO BRASIL: PERSPECTIVAS E DESAFIOS

Cláudia Regina Bonalume

Recebo o convite para refletir acerca dos desafios e perspectivas do direito ao esporte e ao lazer no Brasil com os participantes do XX CONBRACE e VII CONICE, em um momento que nos exige, enquanto cidadãos, profissionais e estudiosos, buscar compreender o processo histórico que nos trouxe à situação atual, a qual nos coloca, diariamente, diante de ameaças de retrocesso político e perdas de conquistas sociais no Brasil e no mundo, patrocinadas por uma modelo político e econômico focado no capital, no mercado, na financeirização da economia na superexploração do trabalho e no esvaziamento dos movimentos sociais.

Iniciamos nossa reflexão pela pauta dos direitos sociais, considerando questões do tipo, o que são, para quem, quem é o responsável pela sua garantia e a relação entre o acesso público ou privado a eles. Telles (2006) acredita nos direitos sociais enquanto práticas, discursos e valores que afetam o modo como as desigualdades e diferenças são figuradas no cenário público, como os interesses se expressam e como os conflitos se realizam. Na ótica da sociedade, os direitos são mais que garantias formais inscritas nas leis e instituições, dizem respeito, antes de mais nada, ao modo como as relações sociais se estruturam. Como forma de sociabilidade e regra de reciprocidade, os direitos constroem vínculos propriamente civis entre indivíduos, grupos e classes. Estas questões se submetem à ordem legal institucional, mas dependem, sobretudo, de uma cultura pública democrática aberta ao reconhecimento da legitimidade da diversidade, dos conflitos e dos direitos demandados como exigência da cidadania.

Para além das garantias formais, os direitos estruturam uma linguagem política que baliza os critérios pelos quais os dramas da existência são

problematizados e julgados nas suas exigências de equidade e justiça. Isso depende da constituição de espaços públicos nos quais as diferenças tenham espaço de expressão e representação. Telles (2006) cita Lefort, que trata da “consciência do direito a ter direito”, para salientar isso é imprescindível para que se busque sua garantia e preservação, especialmente em momentos como o atual.

A sociedade brasileira, como resultado de um longo processo intencional, ao mesmo tempo em que participa da construção das leis, e nelas dos direitos, ainda os confunde com benesses, favores e privilégios, a exemplo do nosso tema aqui, esporte e lazer, timidamente sendo incorporado à agenda política, da gestão e da própria sociedade. Isso, aliado a outros elementos conjunturais e estruturais, faz com que retrocessos, como por exemplo os representados pela PEC 55/2016, que limita os gastos públicos, basicamente os que envolvem a garantia dos direitos sociais, sejam aprovados sem maiores dificuldades.

Considerando que os direitos sociais são, em sua grande maioria, garantidos pelas políticas públicas, para estas adotamos a definição de Pereira (2000) que acredita estarmos falando de uma linha de ação coletiva cujo objetivo é a concretização dos direitos garantidos em lei. É pelas das políticas públicas que os bens e serviços são ou deveriam ser distribuídos ou redistribuídos, de acordo com as demandas da sociedade.

O esporte e o lazer, hoje tratados pela constituição brasileira como direitos (o lazer entre os direitos sociais e o esporte como direito individual), entraram na pauta da gestão pública mundial, no fim do Século XVIII, período em que as diversões e os espaços públicos para tal passaram a ganhar força e as autoridades inglesas à vê-las, especialmente as das classes populares, como potencialmente perturbadoras da ordem social, uma vez que se opunham à lógica do trabalho, recentemente implantada, por permitir o encontro de pessoas que enfrentavam o mesmo tipo de

dificuldades, favorecendo o pensar sobre elas e, consequentemente, buscar formas coletivas de superação. A burguesia daquele tempo passou então a preocupar-se em controlar o tempo de não trabalho, justamente para garantir o trabalho na maneira como estava idealizado. Melo (2003) observa que, apesar de cercear as práticas de lazer, a classe dominante delas se apropriou para devolvê-las de forma mais organizada, seja em grandes eventos esportivos, seja vinculadas às igrejas, ou ainda em forma de produto a ser comercializado.

> [...] o lazer é uma experiência cultural que não é apenas determinada mecanicamente pela base econômica, nem tampouco é livre e idealizada. É fruto da expressão ativa de relações sociais e das lutas que se estabelecem no cotidiano das camadas populares. (Melo, 2003, p. 55)

Como consequência do controle do tempo de não trabalho, percebe-se o início do desenvolvimento do preconceito com as atividades populares de divertimento, especialmente dos/das e entre os/as trabalhadores e trabalhadoras que, por sua vez, em muitos casos, desenvolveram, mesmo que espontaneamente, formas de resistir às pressões e manter as opções de diversão, tão importantes no seu dia a dia.

> Trata-se de uma resistência consciente ao desaparecimento de um antigo modo de vida, frequentemente associado ao radicalismo político. Nesta mudança, a perda do tempo livre e a repressão ao desejo de se divertir tiveram tanta importância quanto a simples perda dos direitos comunais e locais para o recreio. (Thompson, 1987, p. 300)

Por tratar-se de um campo de disputas e de relação de hegemonia, no sentido Gramsciano, as políticas públicas de esporte e lazer no Brasil vêm sendo desenvolvidas, ou não,[35] com diversos vieses que são: o papel atribuído a essas políticas, os interesses que as constituem, as relações de classe e de pares dialéticos como: público e privado; Estado e sociedade civil; mercadoria e direito social; rendimento e desenvolvimento humano, refletindo no sentido, no significado e na forma como elas são tratadas.

Nossa análise acerca do histórico, dos desafios e das perspectivas do esporte e lazer do Brasil, parte do pressuposto de que, enquanto construção humana e cultura corporal, eles são direitos sociais, histórica, econômica, política e culturalmente situados, que demandam políticas públicas universais, participativas e continuadas, como possibilidade de contraponto à lógica social de desigualdade, exclusão e desrespeito às diversidades, com grande potencial de relação com outras políticas.

Para fazermos uma retrospectiva do esporte e lazer nas políticas públicas no Brasil, buscamos diversos estudos, entre eles Almeida e Gutierrez (2011), Morais (2017), Veronez (2005), Santos (2014) e Mello (2003). Praticamente todos nos reportam ao governo Getúlio Vargas, no período denominado social-desenvolvimentista, do Estado Novo, momento em que a urbanização começa a acender, em consequência do processo de industrialização. A produção cultural se amplia, inicia a chamada “Era do Rádio” que contribui com a difusão desta produção e representa uma forma de lazer para a população. Aparecem as primeiras intervenções do Estado em esporte e lazer, com foco na promoção de maior controle estatal sobre suas práticas e vivências, uma vez que nelas se via uma grande falta de disciplina e muita liberdade.

Parte destes aspectos podem ser percebidos no Decreto-Lei de 1941: o esporte controlado pelo Estado, a oficialização das entidades esportivas (federações e confederações), a verticalização das funções no sistema esportivo e a criação do Conselho Nacional de Desportos (CND). O foco no caráter moral e cívico dado às práticas esportivas e de lazer, visava educar os brasileiros e fazer publicidade para o governo. No âmbito local e global a preocupação do sistema capitalista, que avançava a passos largos, estava na recuperação das forças de trabalho e em disciplinar os corpos dos trabalhadores para maior produtividade.

Alguns indicativos de olhar diferenciado sobre as práticas, em especial de lazer, por parte da população, podem ser encontrados no final dos anos 1950 e início dos anos 1960, quando o país passa por um período de muitas mudanças em diversos aspectos: inquietação social, mais peças e acesso ao teatro, a música em ebulição com movimentos como a jovem guarda, filmes com conotações mais críticas, busca da construção de uma identidade nacional. Percebe-se também o foco no esporte e lazer do trabalhador com clubes operários ou outros espaços de esporte e lazer sendo criados e mantidos pelas empresas, resultante do modelo capitalista de produção. Neste período a população urbana ultrapassa a rural e as práticas coletivas populares, o folclore, os jogos e comemorações, antes comunitárias, começam a dividir espaço com as que podem ser vivenciadas individualmente como o teatro, o cinema, os passeios, as viagens e o assistir a competições esportivas. Inicia-se neste período a ampliação da mercantilização do esporte e do lazer e a preocupação com o processo de urbanização, que traz consigo a redução dos espaços públicos coletivos.

No período militar, que teve início em 1964, a produção artística, a indústria cultural, o lazer e o esporte também enfrentaram a repressão e a censura, que limitavam as opções e oportunidades. A diminuição dos espaços coletivos pela urbanização atingiu os sujeitos de menor renda. A casa e a televisão ganharam força como opção principal de lazer. As manifestações culturais e esportivas foram apropriadas pelos governantes como forma de facilitar a manipulação, o controle sobre a sociedade e a obtenção do consenso. Massificar o esporte, utilizando, inclusive, a educação física escolar, tinha o objetivo de ocupar o tempo, especialmente dos jovens, produzir talentos, conquistar títulos e elevar a estima do povo. Estabeleceu-se a máxima esporte e orgulho nacional – ufanismo brasileiro. Vivenciamos uma das maiores campanhas vinculadas ao esporte, o “Esporte para Todos” (EPT), inspirado em experiências europeias, cujo fio condutor

era incentivar a prática de atividade física como forma de promoção à saúde. Vale destacar que poucas foram as ações do poder público no sentido de oferecer ações qualificadas para o desenvolvimento das práticas estimuladas pela campanha.

A criação do Departamento de Educação Física e Desporto, no Ministério da Educação e Cultura (MEC), seguida da aprovação da Lei nº 6.251, de 8 de outubro de 1975, que instituiu normas gerais para o desporto, previu a organização esportiva em quatro níveis que, de certa forma, pouco se alteraram na legislação atual: esporte comunitário, esporte estudantil, equipamento básico urbano e organização esportiva comunitária. O Decreto nº 80.228, de 25 de agosto de 1977, trata da Política Nacional da Educação Física e do Desporto e leva ao Plano Nacional de Educação Física e Desporto. Todo este marco legal era focado no esporte de alto rendimento, organizado basicamente a partir das confederações e federações.

Com o início da retomada da democracia, nos anos 1980, os movimentos sociais organizados se ampliam e saem da clandestinidade. Parte das demandas destes Movimentos foi acolhida pelo processo Constituinte que culminou na Constituição Federal de 1988, conhecida como a "Constituição Cidadã". O esporte é colocado como "direito de cada um".[36] O lazer foi incluído entre os direitos sociais.[37] Pode-se afirmar que, pelo texto constitucional, o esporte e o lazer passaram a "demandar políticas que garantissem possibilidades de sua vivência por toda a população, corresponsabilizando todos os setores sociais" (Pinto, 2015, p. 136).

Cumpre salientar que os estudos de Veronez (2005), que analisou a entrada do esporte na agenda da Constituinte, e Santos (2014), cuja pesquisa buscou conhecer os caminhos percorridos pela temática do lazer, concluem que a entrada destes na Constituição, da forma como aparecerem, não necessariamente representa o resultado de uma organização social

atuante e planejada, como ocorre em relação a outros direitos, a exemplo da saúde e da educação. No caso do esporte, o resultado advém, principalmente,

> [...] da fração do setor esportivo que ocupava cargos em entidades institucionalizadas, tanto públicas quanto privadas, o protagonismo no encaminhamento de tais sugestões[...] movimento realizado por representantes da elite esportiva nacional [...]. (Veronez, 2005, p. 268)

O autor chama atenção, ainda, para o não reconhecimento da dimensão do esporte participativo/recreativo no texto constitucional, que menciona apenas o esporte educacional e de rendimento. Já o lazer aparece, no decorrer do processo constituinte, em iniciativas de alguns parlamentares e demandas pontuais de segmentos específicos, no entanto acaba, ao final do processo, incluído entre os direitos sociais.

> Não houve lobbys ou mobilização e organização popular em torno do lazer nesse processo que justificasse sua definição como direito social na Constituição [...] foi no último momento dos trabalhos da Constituinte, no Plenário, quando os únicos atores políticos participantes do processo eram os constituintes, que o lazer apareceu pela primeira vez em uma emenda como direito social. (Santos, 2014, p. 149)

Além da Constituição Federal diversos marcos legais setoriais incluem o esporte e o lazer no rol dos direitos afiançados, a exemplo da Lei 8.069 de 1990 – Estatuto da Criança e do Adolescente, da Lei 10.741, de 01/10/2003 – Estatuto do Idoso, da Lei 13.146 de 2015, Lei Brasileira da Inclusão da Pessoa com Deficiência, da Lei 10.257 de 10 de julho de 2001 – Estatuto da Cidade, da LDB, Lei nº 9.394, de 20/12/1996 (Conteúdos Curriculares da Educação Básica) e da Lei nº 8.080, de 19/09/1990 – Sistema Único de Saúde – SUS.

O período pós-constituinte, que pela lógica representaria a regulamentação a qual deveria definir os princípios, diretrizes, objetivos, formas de organização e implementação dos preceitos constitucionais, veio

acompanhado da crescente globalização, do fortalecimento do sistema capitalista, seguidos de retrocessos patrocinados pela adoção do regime neoliberal, que envolve a vida privada e o poder político, pelo controle dos gastos, privatizações e redução do Estado, colocando as necessidades humanas, quase exclusivamente, entre as mercadorias a serem consumidas.

Este processo representou um recuo no desenvolvimento histórico das políticas públicas de esporte e lazer na década de 1990. A decisão de reduzir o papel do poder público, proposta pelo neoliberalismo e incorporada pelo governo brasileiro, especialmente com a reforma do Estado[38], seguiu o caminho da inovação que levou à generalização de ações fortemente concentradas na diminuição do Estado e na valorização do mercado. Expressões como mercado, privatização e administração gerencial foram incorporadas ao vocabulário brasileiro. "O Estado, para ser bom deveria ser leve, ágil, enxuto, tomado pela racionalidade técnica e pelo vazio de interesse, de 'paixão', de embates políticos" (Abreu, 2009, p. 109).

Mais especificamente no campo do esporte e lazer, os governos Collor, Itamar e Fernando Henrique foram responsáveis por mudanças constantes em relação à estrutura governamental que se responsabilizava pelo esporte e lazer. Da educação ao Gabinete Presidencial, dele para o Turismo, como Departamento, Instituto e Ministério Extraordinário. Diversos atletas assumiram o papel de dirigentes e a prioridade sempre foi o esporte de rendimento, em especial o futebol. Foi criada a Lei n° 8.672, de 6/7/93 (Lei Zico), que tratava das normas gerais para o desporto formal e não formal, posteriormente substituída pela Lei n° 9.615/98 (Lei Pelé) e a Lei n° 10.264, de 16/7/2001 (Lei Agnelo Piva), todas com foco no rendimento, com breves menções ao esporte educacional e de participação. Para o custeio das atividades e, principalmente, das organizações esportivas foi instituído o Fundo Nacional do Desenvolvimento Desportivo (FUNDESP), com receitas de concursos prognósticos, doações, patrocínios, legados,

prêmios da Loteria Esportiva Federal e incentivos fiscais. Ao final do primeiro mandato do governo FHC criou-se o Ministério do Esporte e Turismo e nele o Programa Esporte na Escola (1995) voltado para estudantes em situação de risco e com foco principal na infraestrutura (construção de centros poliesportivos).

Apesar do cenário desfavorável, o esporte e o lazer começam a entrar, timidamente, na agenda das políticas públicas, especialmente de administrações democrático populares, no âmbito municipal, a exemplo de Diadema/SP, Curitiba/PR, Santos/SP, Porto Alegre/RS, São Paulo/SP, Caxias do Sul/RS, Recife/PE e Belém/PA e no Estadual, a exemplo do Mato Grosso do Sul. As ações desenvolvidas nestas cidades, praticamente sem qualquer subsídio dos governos estaduais e Federal, a partir dos anos 1990, começavam a colocar o esporte e o lazer na agenda das políticas públicas com programas que iam além do esporte de rendimento, da construção de espaços e equipamentos e da realização de eventos.

No início do governo Lula (2003) é criado o Ministério do Esporte com secretarias que contemplavam as três dimensões previstas na Lei Pelé, esporte participativo e/ou de lazer, educacional e de rendimento: Secretaria Nacional de Desenvolvimento do Esporte e do Lazer, Secretaria Nacional do Esporte Educacional e Secretaria Nacional de Esportes de Alto Rendimento.[39] Políticas públicas nas três dimensões são significativamente ampliadas e ações intersetoriais que tratam o esporte e o lazer como direitos sociais, a exemplo da parceria do Ministério do Esporte com o Ministério da Justiça, no Programa Nacional de Segurança Pública com Cidadania (Pronasci) e com o Ministério da Educação, no Programa Mais Educação passam a ser desenvolvidas.

Entre 2004 e 2010 foram realizadas três Conferências Nacionais de Esporte, a primeira com o tema Esporte, Lazer e Desenvolvimento Humano, cujo resultado principal foi a criação da Política Nacional do

Esporte, em 2005. A segunda, realizada em 2006, teve como temática: Construindo o Sistema Nacional de Esporte e Lazer, o qual seria estruturado com os eixos estrutura; recursos humanos e formação; gestão e controle social; e financiamento. Falo “seria” porque, até o momento, este Sistema não foi criado. A terceira conferência teve como tema “Plano Decenal do Esporte e Lazer: 10 pontos em 10 anos para projetar o Brasil entre os 10 mais”. Os eixos debatidos foram esporte, lazer e educação; esporte, saúde e qualidade de vida; ciência e tecnologia; esporte de alto rendimento; futebol, financiamento do esporte, infraestrutura esportiva, esporte e economia. Percebe-se aqui a tendência de volta da supremacia do esporte de rendimento, provavelmente provocada pelo advento dos megaeventos[40] esportivos.

Fruto da primeira Conferência, a Política Nacional do Esporte, nominada Esporte: questão de Estado,[41] foi regulamentada por Resolução do Conselho Nacional do Esporte em 14/06/2005 e tem como diretrizes: a universalização do acesso e promoção da inclusão social; o desenvolvimento humano; a ciência e tecnologia do esporte; a promoção da saúde; a paz e desenvolvimento da nação; o desenvolvimento econômico; a gestão democrática: participação e controle social; e a descentralização da política esportiva e de lazer.

O Sistema Nacional de Esporte e de Lazer, priorizado na Primeira Conferência (2004), debatido na Segunda (2007), pensado para ser um conjunto de aspectos legais e administrativos formais, que norteariam o esporte e o lazer no País, envolvendo várias redes e agentes, tendo como base o regime de colaboração entre União, estados e municípios. Como já mencionamos, sua construção encontra-se, no momento, interrompida e enfrenta questões como: dificuldade na definição de papéis e responsabilidade dos entes federativos; sistema esportivo confederativo resistente, não democrático e concentrando a maior parte dos recursos e das

forças políticas; fontes muito diversificadas (orçamentárias, extra orçamentárias e indiretas), dificultando organização e distribuição equitativa de recursos; a inadequação da legislação esportiva (Lei 9.615/98 – Lei Pelé e leis específicas criadas para os megaeventos) para que se pense no esporte e no lazer enquanto direitos universais.

Para além da questão da normatização da área é importante destacar que, a partir da criação do Ministério do Esporte, foram implementados e/ou ampliados diversos programas e ações, entre os quais destacam-se o Segundo Tempo, voltado ao esporte educacional, o Programa Esporte e Lazer da Cidade, inspirado em experiências municipais e focado no desenvolvimento e difusão de uma tecnologia de política pública de acesso ao esporte de participação e ao lazer, o Bolsa Atleta e a Lei de Incentivo ao Esporte, no âmbito do esporte de rendimento, a Rede Cedes, voltada à pesquisa e difusão de conhecimento em políticas públicas na área. Esta ampliação de espaço na agenda das políticas públicas municipais, estaduais e nacional trouxe resultados positivos como:

• discussões em eventos, nas universidades e nos governos, acerca dos aspectos considerados necessários ao desenvolvimento de uma política de esporte e lazer;

• ações contemplando programas que propiciassem a prática, a formação e a gestão do conhecimento;

• gestores públicos e população passando a reconhecer a necessidade de políticas públicas de esporte e lazer;

• universidades ampliando suas ações de ensino, pesquisa e extensão na área;

• participação popular em algumas discussões acerca do direito ao esporte e ao lazer, a exemplo de conferências e plenárias temáticas;

• ampliação de estruturas, políticas públicas, pesquisas e publicações referentes às políticas públicas de esporte e lazer.

Encontramo-nos, então, diante do desafio de desenvolver políticas públicas de esporte e lazer com qualidade, integradas às demais políticas sociais e acessíveis a todos, como possibilidade de ser contraponto à lógica social de desigualdade, exclusão e desrespeito às diversidades, que vemos atualmente. Apesar dos significativos avanços no campo do direito ao acesso ao esporte e lazer mencionados, percebe-se que ainda enfrentamos diversos obstáculos. Arriscamos elencar alguns:

• as políticas desenvolvidas em geral estão aquém do caráter universalizante almejado, ficando restritas a pequenos grupos ou a segmentos específicos, fazendo com o acesso fique, quase exclusivamente, pelo mercado, ou seja, disponível a quem tem condições de pagar;

• o orçamento dos órgãos responsáveis pelas políticas públicas de esporte e lazer, em todas as esferas, é bastante restrito e oscilante, impedindo a promoção e viabilização de ações de esporte e de lazer, com equidade entre as diversas necessidades e interesses;

• As estruturas governamentais frágeis em termos de recursos materiais, financeiros e humanos e, geralmente, dirigidas por quadros políticos com pouco ou nenhum conhecimento na área, escolhidos nas negociações de composição política;

• cidades pensadas para o trabalho e a circulação de pessoas, veículos e bens, restringindo os espaços públicos de convivência, esporte e lazer;

• o acesso a estes direitos dependente de fatores como a relação tempo de trabalho e tempo livre, a organização do espaço urbano, do transporte, a distribuição de renda entre outros, que exigem uma gestão ampla, intersetorial e participativa;

• dificuldade de inclusão de grupos com demandas específicas (mulheres, pessoas com diferença, pessoas idosas, público LGBT);

• manutenção da pirâmide com disparidade de investimentos públicos entre o esporte de rendimento, educacional e de lazer/participação,

ampliada pelos megaeventos esportivos;

• a falta de consciência desses direitos por parte da população, que é educada apenas para o trabalho e para as obrigações do dia a dia, limitando as possibilidades de vivências;

• a falta de um sistema nacional que estabeleça pactos, adesões, articulações entre gestores, que atuam em diferentes âmbitos, com competências e papéis definidos, formação adequada e elevação da qualidade das ações.

Além destes aspectos, algumas questões presentes na atualidade nos preocupam ao pensarmos no futuro do direito ao esporte e lazer no Brasil, a exemplo da crescente escassez e redução de recursos; do viés instrumental-utilitário, como se houvesse uma essência positiva em si vinculada a estas ações ou se elas pudessem resolver questões como a violência e saúde, que demandam muito mais que esporte e lazer; da baixa intersetorialidade com áreas que deveriam estar integrando sua atuação; da baixa participação social na construção, monitoramento e avaliação das ações; da dificuldade de avaliação da efetividade das ações; do foco em infraestrutura sem a correspondente preocupação com a ocupação pública e democrática dos espaços e equipamentos; do fortalecimento do pensamento neoliberal que prega a redução do Estado, dos direitos sociais e o foco no mercado refletindo também no acesso ao esporte e ao lazer. Temos presenciado, cada vez mais, a extinção e/ou aglutinação de estruturas responsáveis pelas políticas de esporte e lazer pelo país, o enriquecimento da produção teórica sem a respectiva disseminação dos conhecimentos produzidos, dificuldade de diálogo entre estes e a gestão das políticas públicas e o abandono da Política Nacional de Desenvolvimento do Esporte, das resoluções da três Conferências e do Plano Decenal do Esporte. Para ilustrar parte desse quadro trazemos a evolução orçamentária do Ministério do Esporte:

Evolução orçamentária Ministério do Esporte		
ANO	**PLOA**	**LOA**
2003	R$ 356,072,467.00	R$ 380,229,032.00
2004	R$ 131,110,689.00	R$ 358,201,298.00
2005	R$ 170,989,659.00	R$ 685,548,543.00
2006	R$ 387,073,705.00	R$ 886,462,175.00
2007	R$ 447,745,762.00	R$ 923,613,262.00
2008	R$ 285,339,271.00	R$ 1,407,860,822.00
2009	R$ 386,945,687.00	R$ 1,467,016,588.00
2010	R$ 407,734,857.00	R$ 1,518,571,709.00
2011	R$ 1,287,505,367.00	R$ 2,815,895,925.00
2012	R$ 1,622,570,600.00	R$ 2,617,848,045.00
2013	R$ 1,911,029,741.00	R$ 3,399,510,062.00
2014	R$ 1,574,713,404.00	R$ 3,349,128,330.00
2015	R$ 2,583,780,891.00	R$ 3,301,259,858.00
2016	R$ 1,573,387,414.00	R$ 1,746,903,414.00
2017	R$ 960,687,208.00	R$ 1,482,420,065.00
2018	R$ 490,537,474.00	

Quadro 1. Evolução orçamentária Ministério do Esporte – PLOA (Projeto de Lei Orçamentária Anual enviado ao Congresso pelo Executivo) e LOA (Lei Orçamentária Anual definida após análise do Congresso).

Fonte: Autoria própria.

Gráfico 1: Evolução Orçamentária Ministério do Esporte

Fonte: Autoria própria.

Como consequência, percebemos que, apesar de representarem grandes fenômenos de mobilização social o esporte e o lazer ainda não se configuram, entre as políticas públicas, como direitos sociais, por isso são, seguidamente, confundidos com demandas a serem atendidas por filantropia, pelo mercado ou em atividades pontuais, isoladas e pouco planejadas, como se fosse obrigação de caráter individual, despolitizado e privado. O desenvolvimento de políticas públicas voltadas para esses direitos ainda está em fase embrionária, se considerarmos o Brasil no seu todo, inclusive com grande confusão acerca do caráter a ser enfatizado nessas políticas.

> Inegavelmente os esportes e as artes possibilitam novas formas de relação com o mundo, podendo tais manifestações constituir um projeto de melhoria das condições gerais de vida. Mesmo assim, o caráter redentor de uma cidadania perdida e o aproveitamento político disso como forma de obtenção de consenso não podem ser desprezados. Não se trata de desconsiderar sua importância para a vida das pessoas que estão sendo atendidas [...] o desafio é compreender os aspectos políticos disso e sua vinculação/capacidade de dar conta das metas que se propõe a atender. (Melo, 2005, p. 70)

Complementando, acreditamos que seja necessário seguirmos perseguindo políticas públicas de esporte e lazer que sejam desenvolvidas de maneira integrada e equilibrada entre os entes da Federação, com envolvimento da sociedade civil organizada, que tenham como diretrizes a continuidade, a universalização, a inclusão social, a participação, a intersetorialidade e o desenvolvimento humano, prevendo planejamento participativo, ação, monitoramento e avaliação, contemplando a ocupação e manutenção dos espaços e equipamentos, em consonância com atitudes de integração, cooperação, participação e ludicidade, que tenham presente que esporte e lazer como fenômenos sociais vão além da concepção de prática de atividade física em tempo disponível e acessíveis a todas as faixas etárias e para todas as pessoas, contemplando as diversidades.

Nossas conclusões provisórias trazem algumas questões para reflexão: Qual será a grande tendência do esporte e do lazer no Brasil? O esporte restrito ao rendimento e aos eventos? O/A cidadão/ã como espectador/a e consumidor/a? Os modos de vida, as emoções e relações virtuais confirmando o declínio do ser humano público e ampliação da vida privada? Aumento da carga horária de trabalho e da desigualdade social, interferindo no acesso ao esporte e lazer? Retirada gradual do Estado na promoção destes direitos sem reação da sociedade?

Nosso entendimento é o de que enquanto o esporte e o lazer não forem reconhecidos pelos/as cidadãos e cidadãs enquanto direitos sociais importantes nas suas vidas e as políticas públicas da área estiverem submetidas às intencionalidades e aos interesses do mercado e dos mandatos governamentais, sem garantias de desenvolvimento e de continuidade, estas seguirão uma trajetória histórica frágil, diante do desafio de se tornarem políticas de Estado.

Referências

ABREU, Cassiane Cominoti. **A intersetorialidade no processo de construção da política de saúde brasileira**. 2009. 186f. Dissertação (Mestrado em Política Social) – Universidade Federal do Espírito Santo, Vitória.

ALMEIDA, Marco Antônio Bettine de; GUTIERREZ, Gustavo Luis. Análise do desenvolvimento das práticas urbanas de lazer relacionadas a produção cultural no período nacional-desenvolvimentista à globalização. **Revista Brasileira de Educação Física e Esporte**, São Paulo, v. 25, n. 1, p. 137-52, jan./mar. 2011.

GUSMÃO, Luis. **O fetichismo do conceito:** limites do conhecimento teórico na investigação social. Rio de Janeiro: Topbooks, 2011.

MELO, Victor Andrade. **Lazer e minorias sociais**. São Paulo: IBRASA, 2003.

MELO, Marcelo Paula de. **Esporte e juventude pobre:** políticas públicas de lazer na Vila Olímpica da Maré. Campinas: Autores Associados, 2005.

MORAIS, Aniele Fernanda Silva de Assis. **Avaliação do Programa Esporte e Lazer da Cidade no convênio de Recife**. 2017. 235f. Tese (Doutorado em Estudos do Lazer) – Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte.

NOGUEIRA, Marco Aurélio. As três ideias de sociedade civil, o estado e a politização. In: COUTINHO, Carlos Nelson; TEIXEIRA, Andréa de Paula (orgs.). Ler Gramsci, entender a realidade. II ENCONTRO INTERNACIONAL DE ESTUDOS, **Anais**. promovido pela International Gramsci Society. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2003, p. 289.

PEREIRA, Potyara A. P. **Necessidades humanas:** subsídios à crítica dos mínimos sociais. São Paulo: Cortez, 2000.

PINTO, Leila Mirtes Magalhães; FONSECA, Ana Rosa da Rosa. A concretização do direito ao lazer: uma contribuição do Sesi e da indústria. In: GOMES, Christianne Luce; ISAYAMA, Hélder Ferreira (orgs.). **O direito social ao lazer no Brasil**. Campinas: Autores Associados, 2015, p. 131-156. (Coleção Educação Física e Esportes)

SANTOS, Flávia da Cruz. Procurando o lazer na constituinte: sua inclusão como direito social na Constituição de 1988. **Revista Movimento**, Porto Alegre, v. 20, n. 4, p. 1305-1327, out./dez. 2014.

TELLES, Vera da Silva. **Direitos sociais**: afinal do que se trata? 2. Reimp. Belo Horizonte: Editora UFMG, 2006.

THOMPSON, Edward Palmer. **A formação da classe operária inglesa**. Tradução Denise Bottmann (v. I e III); Renato Busatto Neto e Cláudia Rocha de Almeida (v. II). São Paulo: Paz e Terra, 1987.

VERONEZ, Luiz Fernando Camargo. **Quando o Estado joga a favor do privado**: as políticas de esporte após a Constituição Federal de 1988. 2005. 386f. Tese (Doutorado em Educação Física) – Universidade Estadual de Campinas, Campinas.

Notas

35. Política pública não diz respeito apenas à ação. A não ação ou não decisão intencional também a constituem. Dye (1972) lembra que política pública é o que o governo escolhe ou não fazer.

36. No artigo 24, o desporto, assim como a educação, o ensino, a cultura, ciência e tecnologia devem ser legislados pela União, governos estaduais e distrital; e no artigo 217, seção III, as práticas desportivas formais e não formais devem ser fomentadas pelo Estado, contemplando o esporte nas dimensões educacional e de rendimento, também com tratamento diferencial para o desporto profissional e não profissional.

37. O lazer é citado em quatro artigos: o artigo 6.º, que o define como direito social, igualmente à educação, à saúde, à alimentação, à moradia, ao trabalho, à previdência social, dentre outros; no inciso IV do artigo 7º o lazer é tido como necessidade vital básica aos trabalhadores rurais na melhoria de sua condição social; no parágrafo 3º, artigo 217, o lazer figura como responsabilidade do poder público que deve incentivá-lo como forma de promoção social; no artigo 227, o lazer, enquanto direito da criança, do adolescente e do jovem é de responsabilidade do Estado, da família e da sociedade.

38. Referência ao Plano Diretor da Reforma do Estado do Governo FHC, elaborado pelo Ministério da Administração Federal e *Reforma* do Estado e aprovado em setembro de 2005, pela Câmara dos Deputados.

39. Em 2011, já no Governo da Presidenta Dilma Russeff houve a reorganização das Secretarias do Ministério do Esporte. Foi mantida apenas a Secretaria Nacional de Esporte de Alto Rendimento, criada a Secretaria Nacional de Futebol e Defesa dos Direitos do Torcedor, e aglutinadas as outras duas secretarias na Secretaria Nacional de Esporte, Educação, Lazer e Inclusão Social, reforçando, também na estrutura, o foco no rendimento.

40. Referimo-nos à realização, entre 2006 e 2016 dos Jogos PanAmericanos e Jogos Parapan-Americanos, Jogos Mundiais Militares, da Copa do Mundo e dos Jogos Olímpicos.

41. Brasil. Ministério do Esporte. *Política Nacional do Esporte*. Disponível em: <http://bit.ly/2RNroAL>. Acesso em: 04 set. 2017.

11. OS DESAFIOS PARA OS MOVIMENTOS SOCIAIS: AS LUTAS PELOS DIREITOS À SAÚDE, À EDUCAÇÃO, AO ESPORTE E AO LAZER

Celi Nelza Zulke Taffarel

Introdução

Para analisar a Conjuntura sobre os Movimentos Populares de Luta Social (MPLS), frente aos ataques que estão destruindo forças produtivas (Montoro, 2014) e das possibilidades de estratégia e tática da classe trabalhadora, partimos das categorias teóricas: Luta de Classes; Forças Produtivas; Movimentos Populares de Luta Social; Estratégia e Tática.

Luta de Classes – Destacamos quatro eventos históricos que expressam confronto de classes antagônicas e as principais bandeiras defendidas em relação às questões da saúde, educação, esporte, lazer, agrária, habitação e formas de governo. O propósito é demonstrar com dados históricos que nos modos de produção da vida, em especial, no capitalismo, existem leis gerais que regem as relações sociais de produção e determinam a sociabilidade. Demonstrar, também, a crise do capitalismo, os ajustes adotados, as crises, e novamente os ajustes para voltar à "normalidade" do imperialismo (Montoro, 2014, p. 369), com seus resultados econômicos, sociais e políticos visíveis de crescente destruição das forças produtivas. Crises cada vez mais profundas, com mais consequências drásticas e difíceis de serem contornadas, colocando a humanidade em uma encruzilhada histórica à escala mundial (Montoro, 2014, p. 369-542), frente a problemas vitais que lhe exigem respostas de conjunto sobre o que fazer, sobre estratégia e tática (Harnecker, 2003) que interessam à classe trabalhadora, a classe que vive

do trabalho e de vender a sua força de trabalho, a classe que não detém os meios de produção, a classe trabalhadora da cidade e do campo que não é hegemônica nos parlamentos, no judiciário e no executivo, em termos ideológicos (Botomoro, 2012). Nesta conjuntura de crise estrutural permanente do capital, para entender e propor algo, especificamente a respeito da luta concreta dos MPLS, é preciso considerar a história e as reivindicações que a classe trabalhadora veio defendendo, em especial, a partir da instalação do modo de produção capitalista, conforme o conhecemos na atualidade.

David Harvey (2016) explica que as contradições do capital são universais e perpassam as demais contradições políticas, religiosas, étnicas e sexuais, e criam abstrações reais, reduzindo a diversidade da natureza e do humano a meros momentos de sua reprodução ao ponto de ameaçar a vida no globo, quando analisa as contradições fundamentais, as contradições mutáveis e as contradições perigosas. As contradições do capital residem na apropriação privada da riqueza comum. Sob esta base se estrutura a sociedade capitalista que está dividida em classes sociais. Existem leis gerais que regem a luta de classes que estão operando na atual conjuntura onde os interesses antagônicos, das classes trabalhadoras e suas frações, colidem com interesses da classe dominante, burguesa, e suas frações, que hegemonicamente detém o poder econômico, político e ideológico.

A Classe dominante no Brasil, aliada a classe dominante internacional, aplicou um Golpe imperialista, parlamentar, jurídico, midiático e empresarial, em 2016, destituindo uma presidente eleita por 54 milhões de votos, que não cometeu crime algum, usurpando assim a democracia no Brasil. Mas, não foi somente o Brasil que sofreu um golpe. A disputa das Américas, Central e do Sul, pelos imperialistas, pelos burgueses, capitalistas, nacionais e internacionais, pode ser constatado, somente no inicio do século XXI, nas sucessivas tentativas ou concretização de Golpes

de Estado.[42] Podemos mencionar neste sentido: (1) Tentativa de Golpe na Venezuela em 2002, contra o então presidente Hugo Chaves. Por de traz os interesses Norte-Americanos e a privatização da empresa estatal Petróleo de Venezuela S. A. (PDVSA); (2) Golpe no Haiti em 2004 contra Jean-Bertrant Aristide, atribuindo-se o golpe às forças rebeldes e na sequência instalando-se a Minustah,[43] ocupação de forças Militares da ONU. (3) O Golpe na Bolívia em 2008 contra o presidente Evo Morales; (4) O golpe em Honduras em 2009, contra Manuel Zelaya; (5) O Golpe no Equador em 2010, contra o presidente Rafael Correia; (6) O Golpe no Paraguai em 2012, contra o presidente Fernando Lugo e, em 2016, (7) O Golpe contra a presidenta eleita Dilma Rousseff.[44]

Neste contexto de relações internacionais, agrava-se a crise e ingerência imperialista[45] e em especial a dos EUA no Brasil. Um dos prováveis motivos reside no fato de que, durante a V Cúpula do BRICS – Brasil, Rússia, Índia, China e África do Sul –, em 27 de Março de 2013, os países do eixo decidiram pela criação de um Banco Internacional do grupo, o que desagradou profundamente os Estados Unidos e a Inglaterra, países responsáveis pelo FMI e Banco Mundial, respectivamente. A ideia é fomentar e garantir o desenvolvimento da economia dos países-membros do BRICS e de demais nações subdesenvolvidas ou em desenvolvimento.

O Golpe em curso, que tem antecedentes,[46] trará consequências gravíssimas ao implementar o plano dos derrotados nas eleições de 2014. Faz parte deste golpe uma tática de guerra denunciada pelo advogado de defesa do ex-presidente Luiz Inácio Lula da Silva (LULA), Cristiano Zanin Martins,[47] que afirmou em entrevista coletiva que se trata de tirá-lo da disputa eleitoral de 2018 condenando-o sem provas, só com convicções. Estas táticas de guerra são denominadas com o termo *lawfare* que significa o uso do aparato legal, das leis, para atingir objetivos, econômicos, políticos

ou militares eliminando, desqualificando ou incapacitando o inimigo. E isto tem início em 2003 com o denominado escândalo do Mensalão e com a Ação Penal 470.[48]

Mas os golpes não nascem espontaneamente. São forjados, articulados e tem pontos de apoios importantes. Ideologicamente um destes pontos de apoio são os Movimentos Sociais de Direita ultraliberal, que estão impondo aos países políticas de austeridade econômica, de ajustes fiscais, de estabelecimento de superávit primário, de retirada de direitos, de perda da soberania das nações. Quando os tratados comerciais não logram êxito, a tática é a guerra como podemos constatar em vários países. São mais de 70 conflitos bélicos no mundo. Ocupando espaços públicos, midiáticos e nos aparelhos de estado e civis, e usando estratégias do "Think Tank" que disseminam ideologias, ideários, visões de mundo ultraconservadoras, (homofóbicas, machistas, paternalistas, que discriminam religiões, etnias, raças, culturas, opções sexuais, e cujo exemplo no Brasil reside no parlamento Brasileiro na Bancada BBB – Boi, Bala, Bíblia). Na América Latina e no Brasil estas organizações atuam fortemente formulando ideologias da classe dominante e podem ser identificadas, por exemplo, no Instituto Millenium, que forma lideranças e ativistas, no Movimento Brasil Livre (MBL). Nas empresas que disputam no campo da Educação nos somente os rumos da formação da classe trabalhadora, mas os lucros advindos da privatização da educação, saúde, lazer e esporte. A Revista burguesa *Valor Econômico* apresenta em suas edições lucros advindos da comercialização do que é direito dos trabalhadores e trabalhadoras como educação, saúde, assistência, previdência[49]. Segundo Adriano Codato, professor de Ciências Políticas na UFPR e coordenador do Observatório de Elites Políticas Sociais do Brasil, a direita está em expansão no Brasil em três esferas – ***social, política, ideológica*** – que se reforçam mutuamente: (1) Na esfera ***Social*** há um movimento social de direita no Brasil, conservador,

autoritário e violento, liderado pelas altas camadas médias das grandes cidades, que protesta contra as políticas do Partido dos Trabalhadores e contra o seu problema mais visível: a corrupção governamental. (2) Na esfera ***Política,*** como na Europa, uma ascensão eleitoral dos partidos de direita. Mas não dos partidos da velha direita que apoiaram os governos militares do último ciclo ditatorial (1960-1980), hoje com outras siglas (DEM, PP), os velhos partidos da direita brasileira, como os novos têm sustentado uma agenda profundamente conservadora em termos de costumes e direitos. Liderada pela figura do pastor-evangélico-deputado, essa direita vem tentando revogar no Brasil todos os direitos conquistados por uma parte da civilização ocidental no século XX: os direitos das minorias de gênero, os direitos humanos, os direitos trabalhistas, o direito penal, a liberdade de escolha, etc. Essa agenda política tem sido cada vez mais assumida por quase todos os partidos do Congresso Nacional, até porque é preciso lutar em várias frentes e de várias maneiras para impor esse código reacionário. O grande partido, o PMDB, que é um conjunto de todas as tendências políticas que vai do centro até a direita mais conservadora, lidera a Câmara dos Deputados com um presidente (Cunha) que é a encarnação perfeita desse movimento. (3) A última variante da direita brasileira é a ***Ideológica.*** Sua ideologia econômica é neoliberal e ela está presente na cena política brasileira desde os anos 1990. Em termos partidários, o PSDB é quem sustenta essas posições no “debate público”. Debate público merece as aspas porque não há, no Brasil, um debate de posições alternativas sobre o receituário econômico e nem espaço público para isso. Os grandes oligopólios privados de comunicação (*Folha*, *Estadão*, *Globo*, *UOL*, etc.) se encarregam de elaborar e difundir esse discurso hegemônico em defesa da economia capitalista nos jornais, no rádio, nas TVs, na Internet. Discurso eivado de ódio, contra os principais partidos (PT e PC do B) que, no parlamento e no executivo, contraria seus

planos. A oligarquia privada dos meios de comunicação de massa, sem limites estabelecidos pelo marco dos direitos da classe trabalhadora, exerce seu papel de IV Poder.

O que está posto hoje no Brasil, em termos de confronto de classes antagônicas pode ser recuperado na história da humanidade e tem suas raízes em MPLS (Movimentos Populares de Luta Social), que em cada época, de acordo com as forças existentes, se organizaram, reagiram, lutaram por suas reivindicações. Consideramos, portanto, as referências que tratam da situação da classe trabalhadora no mundo, a atual história dos trabalhadores (Hobsbawm, 2012) suas lutas, em uma sociedade de classes (Marx; Engels, 2007; Marx 2012; Engels; 2008), seu grau de desenvolvimento (Montoro, 2014), possível de ser verificado em suas organizações, reivindicações, manifestações, nos seus combates, confrontos, conflitos e resistências (Seoane; Taddei, 2001; Petras, 2002). Consideramos, portanto, as leis que regem o modo de produção capitalista, o Estado burguês, a luta de classes (Marx; Engels; Lênin; Trotsky, 2009), bem como, a reação da classe trabalhadora organizada frente aos resultados econômicos, sociais, e políticos da destruição das forças produtivas. (Montoro, 2014). Isto dentro de dadas conjunturas, onde se expressam forças, de sujeitos históricos. Estas forças, em posições antagônicas, travam a luta de classes econômica, política e ideológica.

Esta é uma lei geral: os roubados, expropriados, escravizados, subsumidos, se organizam e reagem, como pode ser constatado quatro marcos históricos, que não são os únicos, desde os primórdios das comunidades comunais, tribais, passando pelos mais diversos Movimentos, até o modo de produção capitalista, onde localizamos o proletariado, o campesinato se organizando para os enfrentamentos e defesa de suas reivindicações: (1) A **Comuna de Paris** em 1871, primeiro governo operário da história da humanidade, em cujas bandeiras figuraram a

reivindicação pelo Estado Laico, a Educação Pública e as condições de habitação, trabalho e renda dos trabalhadores, entre outras; (2) A **Revolução Russa** de 1917, que completa 100 anos em 2017, que ergueu as bandeiras “Terra, Pão e Paz” e onde se deu ênfase à educação tendo o trabalho socialmente útil como princípio educativo; (3) a **Revolução Cubana** ocorrida em 1951, cujas principais bandeiras foram a luta contra o imperialismo Norte-Americano que apoiava o ditador Batista, a Reforma Agrária e a Reforma na Educação e Saúde; (4) A **Revolução Bolivariana** que tem como base as ideias de Simon Bolívar e como marco temporal a ascensão de Hugo Chaves na Venezuela (1999) que implementou reformas políticas, econômicas e sociais para melhorar a vida do povo Venezuelano e como referência do Núcleo duro, os países Venezuela, Bolívia e Equador.

A regularidade nestes eventos são os interesses de classes antagônicos que se confrontam: uma classe pauperizada, miserável, passando sofrimentos e penúrias desumanas, e outra classe que é minoria, mas detém o poder econômico, político e social dominando ideologicamente e usurpando, explorando os trabalhadores. O que a história mostra de regularidade nestes eventos que marcam a história da humanidade, é o seguinte: (1) toda e qualquer lei conquistada foi fruto de lutas, de enfrentamentos, de conquistas arrancadas dos que detinham poder econômico, político e ideológico; (2) quando as amplas massas sofrem com a fome, o desemprego, a miséria humana, a escravidão, o extermínio, e não tem atendidas as suas reivindicações, elas são capazes de realizar levantes e insurreições; (3) quando as elites dominantes não atendem, ou são incapazes de atender as reivindicações, as amplas massas, podem, sim, promoverem levantes e insurreições; (4) em todo o levante ou insurreição existem pontos de referência e de apoio a luta, em especial em setores organizados e que comandam as iniciativas; (5) quando as elites dominantes se veem ameaçadas em seu poder agem de maneira violenta de forma a

massacrar os trabalhadores e seus organismos de luta de classe. Ou seja, é incomensurável a violência do Estado quando nas mãos de uma elite perversa que declara guerra aos trabalhadores retirando direitos, conquistas, e até a própria vida com processos de criminalização e assassinatos em massa; (6) quando os trabalhadores, sejam da cidade e do campo, alçam ao poder, suas medidas sempre estão relacionadas aos direitos dos trabalhadores, as reformas estruturantes entre as quais a reforma agrária e a reforma na Educação e Saúde. Portanto, *a questão agrária, a educação, a saúde, são marcos revolucionários, bandeiras de luta.*

Portanto, o que constatamos como regular é a intensificação brutal ultraconservadora do capitalismo contra a classe trabalhadora e suas conquistas, indicando um processo designado por Montoro (2014) como destruição de forças produtivas. Para explicar este ataque é necessário considerar a categoria **forças produtivas**, porque são elas que mantém a vida na humanidade e são elas que estão em destruição.

Forças produtivas

São constituídas pela Natureza, Trabalho, Trabalhador, Meios de Produção, Educação, Ciência e Tecnologia. Entra aí a Educação, Ciência e Tecnologia e as Universidades e Institutos, e sua função social estabelecida na constituição de 1988 relacionada ao Ensino-Pesquisa-Extensão. Destaquei as principais medidas que o Governo Golpista vem adotando no campo da Educação que atingem a classe trabalhadora em seu processo de formação acadêmica, desqualificando e destruindo a força de trabalho que constitui forças produtivas. Estas medidas são as seguintes: Não aplicação do fundo social do Pré-Sal em Educação; Teto de gastos fixo por 20 anos, que implicarão em não investimentos nas políticas sociais; Reforma do Ensino Médio; Não concretização do Plano Nacional de Educação; Destituição de componentes do Fórum Nacional de Educação e de suas

funções; Ampliação de setores conservadores em Conselhos; Cortes orçamentários para os Institutos Federais e as Universidades Federais; Escola sem Partido, Lei da Mordaça; Eliminação do Ministério de Ciência e Tecnologia e desvio de sua principal função social ao juntá-lo com Ministério das Comunicações; Extinção do Ministério de Desenvolvimento Agrário e com ele os recursos para o Pronera ou seja, para a Educação em Áreas de Reforma Agrária; Cortes no sistema de Ciência e Tecnologia com limites orçamentários em projetos de pesquisa e bolsas do CNPq; Demissão voluntária proposta para servidores públicos, terceirização das atividades fins nos serviços públicos, a Reforma Trabalhista, a Reforma da Previdência que ainda está em curso. Com isto pretende-se privatizar a educação e submeter o Brasil a uma enorme dependência científica e tecnológica, o que nos confirma um papel nas relações internacionais do trabalho de mero exportadores de commodities, fornecedores de matérias-primas e consumidores de produtos tecnológicos e industrializados do exterior. País neocolonial, cujas riquezas no ar, na terra, no mar, a biodiversidade, não pertence mais ao povo brasileiro e, portanto, uma Nação sem soberania.

A hipótese que levanto diz respeito à destruição das forças produtivas que são constituídos pela Natureza, Trabalho, Trabalhador, Meios de Produção, Ciência e Tecnologia e Educação. Ao atacar e destruir o Sistema Nacional de Ciência e Tecnologia, reduzir o orçamento das Instituições Federais de Ensino – Institutos Federais e Universidades – está se destruindo forças produtivas. E quem age nesta destruição são as chamadas forças destrutivas entre as quais estão o setor rentista da economia, o setor parasitário, os vassalos do capitalismo que mantém por posições ideológicas um sistema destruidor em funcionamento.

A contradição principal está posta na conjuntura estruturada pelo modelo econômico capitalista, baseado na super exploração e na destruição

de forças produtivas,[50] voltado para concentração de renda e riqueza, destrói as funções sociais do Estado burguês capitalista[51] a saber: (a) garantir a soberania nacional garantindo o território nacional; (b) Garantir a Infraestrutura produtiva de bens e serviços, portos, aeroportos, estradas, armazéns, serviços básicos; (c) garantir os direitos humanos e sociais constitucionais; (d) Equilíbrio dos poderes executivo, legislativo, judiciário.

O capitalismo é irracional e altamente destrutivo. E entre os que mantém este sistema perverso funcionando, não podemos desconhecer as forças de direita e os chamados "servos voluntários"[52] (ou seja, os que por visões de mundo sustentam o capital e sua lógica irracional).

Cortes em políticas sociais, cortes em direitos constitucionais demonstram esta irracionalidade que coloca a "Dívida acima da Vida". Com os cortes imediatamente os setores mais vulneráveis sofrem as consequências. É uma questão de vida ou morte. De barbárie ou revolução. Vem daí a necessidade de definirmos Estratégia e Tática na luta de classes. É para isto que serve a "análise de conjuntura." Mas antes de adentramos na estratégia e tática vou me ater a compreender os **Movimentos Populares de Luta Social**, para daí, entrar na questão da Estratégia e Tática.

Movimentos populares de luta social

Desde os tempos do Brasil Colônia existem lutas: a história registra lutas de índios, negros, brancos e mestiços pobres que viviam nos vilarejos, e brancos pertencentes às camadas médias influenciados pelas ideologias libertárias, contra a opressão dos colonizadores europeus. Contemporaneamente podemos encontrar centenas de MPLS (Movimentos Populares de Luta Social) como os Sem Terra, Sem Teto, Mulheres, Negros, LGBTTT, luta dos povos tradicionais, dos campesinos, dos atingidos por grandes obras, entre muitos outros.

Neste momento histórico observamos um crescimento, uma expansão dos Movimentos à direita que podem ser identificados tanto pela atuação nas redes sociais quanto pela organização de atos de rua, contra a corrupção (Vem Pra Rua), pelo Fora Dilma (MBL),[53] Revoltados On-Line, similar ao Movimento na Europa, mas que também defendeu Fora Dilma. Surge agora o denominado Movimento "Quero Prévias", nos moldes do modelo estadunidense de escolha de presidenciáveis em prévias.[54]

A defesa da Democracia, contra o Golpe, em defesa de direitos e conquistas, nenhum direito a menos, são as bandeiras que tem por traz um conteúdo histórico relevante para a classe trabalhadora e movem setores à esquerda no Brasil. Com um Estado de exceção, sem direitos e conquistas, sem democracia, voltaremos a período medieval caso a Esquerda não se recomponha e se unifique, não somente no Brasil, mas, na América Latina e em todo o mundo. Esta é uma tarefa urgente.

Em meio aos ataques vemos hoje que existem Frentes Populares, Movimentos Populares e Centrais Sindicais lutando para enfrentar os golpistas que estão destruindo a soberania da nação brasileira, os direitos democráticos, os direitos trabalhistas, os direitos sociais à educação, saúde, assistência, previdência, lazer, esporte como direitos sociais e dever do Estado.

Quanto ao projeto histórico cabe ao partido político porque é ele que disputa a hegemonia no parlamento burguês. É ele que orienta a tomada do poder defendendo um dado programa de governo. Paula Klachko e Katu Arkonda (2017) descrevem como os movimentos populares de luta social deram diferentes respostas e alternativas ao projeto neoliberal, como as classes dominantes se reorganizaram, inclusive com golpes, para continuarem dominando; buscam nos clássicos do marxismo os principais elementos a respeito à construção de instrumentos de luta dos trabalhadores em uma perspectiva revolucionária. Tratam, portanto da resistência ao

neoliberalismo, enquanto política de governo que coloca no centro os interesses do capital, e tratam da luta dos “de baixo” que possibilitaram a chegada ao poder de governos que defenderam e defendem os interesses dos trabalhadores e levam a “luta de cima”, lutas estas que tem avanços e limites. Demonstram os avanços e os limites a partir do chamado Núcleo duro bolivariano, a saber, Venezuela, Bolívia e Equador. Aqui temos lições a tirar das experiências partidárias no Brasil e a crítica, em especial ao Partido dos Trabalhadores (PT), pelo papel que desempenhou, desempenha e desempenhará no próximo período histórico. Cabe aqui a análise profunda da reação das classes dominante burguesa, seja a pequena burguesia tradicional, seja a nova pequena burguesia, os avanços do conservadorismo, das tendências nazistas, fascistas e, fundamentalmente, a análise do Golpe em curso. A pergunta vital e necessária sobre a crise imperialista passa pela explicação das determinações do que está acontecendo no Brasil.

Estratégia e tática

Os dados empíricos revelam que o capitalismo está indo a bancarrota e levando consigo a humanidade. As forças destrutivas, como o setor rentista, estão destruindo forças produtivas. A conjuntura indica a necessidade vital de mudanças no modo de produção da vida e de incidirmos nos pilares do capitalismo a saber: na propriedade privada, no Estado Burguês e nos valores que perpassam a família, e demais lugares onde convivemos e aprendemos, onde nos sociabilizamos. A estratégia é transitarmos para um Modo de Produção da Vida que não destrua a humanidade. Muito pelo contrário. Humanize e preserve.

A história das lutas sociais aqui arroladas evidenciam duas tendências: a revolução ou a barbárie. Na atual conjuntura do Brasil esta regularidade da luta de classes se manifesta nas seguintes tendências: (A) Se mantém o Golpe e regredimos para períodos medievais, totalitários com a ditadura do

capital impondo os rumos e suas consequências, a barbárie, a destruição da natureza, a perda de direitos e conquistas; (B) Levantes e insurreições impulsionando um processo revolucionário de reconquista da democracia que foi usurpada, de imposição da vontade popular e neste momento o que unifica os setores de esquerda é Fora Temer, Nenhum Direito a Menos, Eleições Diretas, Eleições Sem Lula é Fraude, Instalação da constituinte soberana, democrática, popular, livre para realizar as reformas de interesse da classe trabalhadora.

Devemos defender um **Programa de Transição** para a economia política que coloque no centro os interesses da classe trabalhadora e a perspectiva da superação do modo de produção capitalista. A conjuntura nos indica que taticamente tem que ser fortalecido o trabalho de formação política de base, para que a população possa compreender, entender, se posicionar, se engajar nas lutas em defesa do que historicamente vem sendo defendido nas históricas lutas que demarcaram a história da humanidade em geral e, em especial a luta dos movimentos populares e dos partidos e sindicatos no Brasil.

Revolução de 1917 para extrair dela o que é imprescindível reconhecermos como lei da luta de classe e se traduz na pergunta o que fazer para acessar e manter o poder dos trabalhadores e trabalhadoras, do proletariado e do campesinato, dos Movimentos Populares de Luta Social. A Revolução de 1917 nos indica lições entre as quais destacam-se, da citação abaixo as palavras grifadas:

> [...] os bolcheviques; não se teriam mantido no poder, não digo dois anos e meio, mas nem sequer dois meses e meio, não fosse a **disciplina rigorosíssima**, verdadeiramente férrea, de nosso Partido, não fosse o **total e incondicional apoio da massa da classe operária**, isto é, tudo que ela tem de **consciente**, honrado, abnegado, influente e capaz de conduzir ou trazer consigo as camadas atrasadas. A primeira pergunta que surge é a seguinte: como se mantém a disciplina do partido revolucionário do proletariado? Como é ela comprovada? Como é fortalecida? Em primeiro lugar, pela **consciência da vanguarda proletária e por sua fidelidade à revolução**, por sua firmeza, seu espírito de

> sacrifício, seu heroísmo. Segundo, por sua **capacidade de ligar-se, aproximar-se e, até certo ponto, se quiserem, de fundir-se com as mais amplas massas** trabalhadoras, antes de tudo com as **massas proletárias**, mas também com as **massas trabalhadoras não proletárias**. Finalmente, pela **justeza da linha política** seguida por essa vanguarda, pela **justeza de sua estratégia, e de sua tática políticas**, com a condição de que as mais amplas massas se convençam disso por experiência própria. Mas, por outro lado, essas condições não podem surgir de repente. Vão se formando somente **através de um trabalho prolongado**, de uma **dura experiência**; sua formação é facilitada por uma **acertada teoria revolucionária** que, por sua vez, não é um dogma e só se forma de modo definitivo em **estreita ligação com a experiência prática de um movimento verdadeiramente de massas e verdadeiramente revolucionário**. (Lênin, I. Disponível em: <http://bit.ly/2qDfeyU>. Acesso em: 16 set. 2017)

A luta, portanto, continua, é permanente, é internacional, e é para vencer. Trabalhadores e Trabalhadoras – Movimentos Populares de Luta Social – UNI-VOS.

Referências

ENGELS, Friedrich. Do socialismo utópico ao socialismo científico. In: MARX, Karl; ENGELS, Friedrich. **Textos 1**. São Paulo: Edições Sociais, 1977, p. 5-60.

_____. **Princípios básicos do comunismo**. [1847]. Disponível em: <http://bit.ly/2OxziMr>. Acesso em: 22 mar. 2016.

_____. **A situação da classe trabalhadora na Inglaterra**. São Paulo: Boitempo, 2008.

GALEANO, Eduardo. **As veias Abertas da América Latina:** a estrutura contemporânea da espoliação. 8. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1979.

HARNECKER, Marta. **Estratégia e tática**. São Paulo: Expressão Popular, 2003.

HARVEY, David. **17 contradições e o fim do capitalismo**. São Paulo: Boitempo, 2016.

HOBSBAWM, Eric J. **Os trabalhadores:** estudos sobre a história do operariado. São Paulo: Paz e Terra, 2000.

KLACHKO, Paula; ARKONADA, Katu. **As lutas populares na América Latina e os governos progressistas:** crises e desafios da atualidade. São Paulo: Expressão Popular e Fundação Perseu Abramo, 2017.

LÊNIN, Vladimir Ilitch. **O Estado e a revolução:** o que ensina o marxismo sobre o Estado e o papel do proletariado na revolução. São Paulo: Expressão Popular, 2010.

_____. **Imperialismo, fase superior do capitalismo**. São Paulo: Global, 1987.

_____. **O que fazer**? Problemas candentes do nosso tempo. São Paulo: Expressão Popular, 2010.

_____. Sobre as greves. Escrito em fins de 1899. Publicado pela primeira vez em 1924 na Revista A Revolução Proletária, n. 8/9. **OBRAS T.IV**, p. 286-295.

LÊNIN, Vladimir Ilitch. **Esquerdismo:** doença infantil do comunismo. Disponível em: <http://bit.ly/2qDflKQ>. Acesso em: 16 set. 2017.

_____. **Obras escolhidas**. São Paulo: Alfa-Omega, 1986. v. 1.

MARX, Karl. **Formações econômicas pré-capitalistas**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1985.

_____. **A luta de classes na França**. São Paulo: Boitempo, 2012.

_____. **A contribuição à crítica da economia política**. São Paulo: Martins Fontes, 1983.

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

_____. Capítulo VI (inédito). **O Capital, Livro I**. São Paulo: Ciências Humanas, 1978.

MARX, Karl; ENGELS, Friedrich; LÊNIN, Vladimir; TROTSKY, Leon. **O Programa da Revolução**. Brasília: Nova Palavra, 2009.

MARX, Karl; ENGELS, Friedrich. **A ideologia alemã**. São Paulo: Hucitec, 1987.

MARX, Karl; ENGELS, Friedrich. **O Manifesto Comunista**. São Paulo: Boitempo, 2007.

MONTORO, Xabier Arrizabalo. **Capitalismo y economía mundial**. Bases teóricas y análisis empíricas para la comprensión de los problemas económicos del siglo XXI. Madri, Espanha: Instituto Marxista de Economia, 2014.

PETRAS, James. **Império e políticas revolucionárias na América Latina**. São Paulo: Xamã, 2002.

SALAZAR, Luíz Soares. **Madre América**: un siglo de violencia y dolor (1898-1998). Os crimes do neoliberalismo. “años de soledad, de amarguras sin cuento, de injusticias, violencia y dolor”. 2. ed. Habana/Cuba: Editorial de Ciencias Sociales, 2006.

SEOANE; José; TADDEI, Emilio. **Resistências mundiais**: de Seattle a Porto Alegre. Petrópolis: CLASCO; LPP, 2001.

TROTSKY, Leon. **A arte da insurreição**. São Paulo: Pulsar, 2000.

_____. **A Revolução permanente**. São Paulo: Expressão Popular, 2007.

_____. **Escritos sobre sindicatos**. 2. ed. Brasília: Nova Palavra, 2012.

_____. **Questões do modo de vida**. Publicações Liga Bolchevique Internacionalista. S/D.

Notas

42. A política de integração latino-americana, a Aliança Bolivariana para os Povos de Nossa América (ALBA), bloco de países que atua de forma independente em um tipo de integração e solidariedade distintos das simples expressões de intercâmbios comerciais do capitalismo, coloca tarefas e desafios enormes para a esquerda e suas organizações. Urge unificar a luta nas bandeiras históricas da classe trabalhadora e em suas reivindicações transitórias; Urgem elaborações teóricas que permitem mover a classe revolucionaria em suas tarefas das quais se distingue a retomada da política de frente anti-imperialista para apoiar medidas progressistas e avançar nas organizações da classe trabalhadora.

43. Tese defendida na Unicamp, pelo haitiano Franck Seguy, intitulada *A catástrofe de janeiro de 2010, a ‘Internacional Comunitária’ e a recolonização do Haiti*, no Instituto de Filosofia e Ciências Humanas (IFCH) da Unicamp, sob a orientação de Ricardo Antunes contesta a chamada “ajuda humanitária” e afirma que os planos são de reconolização da Primeira República negra dirigida por ex-escravos no mundo para submetê-la aos imperialistas. Disponível em: <http://bit.ly/2JPtXzv>. Acesso em: 07 nov. 2018.

44. Notícia disponível em: <https://bit.ly/2wuw83I>. Acesso em: 06 mar. 2019.

45. A disputa interimperialista não é recente e está minunciosamente relatada em obras clássicas de leitura obrigatória entre as quais se destacam Galeano; Eduardo. *As veias Abertas da América Latina*. A estrutura contemporânea da espoliação. 8. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1979; Salazar; Luíz Soares. – *Madre América*: un siglo de violencia y dolor (1898-1998). Os crimes do neoliberalismo. “años de soledad, de amarguras sin cuento, de injusticias, violencia y dolor”. 2. ed. Habana/Cuba: Editorial de Ciencias Sociales, 2006; Montoro; Xabier. *Capitalismo Y Economia Mundial*. Bases teoricas y analisis empíricas para la comporensión de los problemas economicos del siglo XXI. Madri, Espanha: Instituto Marxista de Economia, 2014.

46. (Chaui, Boito Jr.; Miguel; Gomes; Cleto; Amaral; Braga. In: Jinkings; Doria; Cleto; 2016) que podem ser descritos ponto a ponto (Lovy; Paulani; Maringoni; Fagnani; Requião; Pericás; Semer; Ferreira; Lopes; Ribeiro; Quinalha; Guimarães; Sampaio. In: Jinkings; Doria; Cleto, 2016).

47. Lima, Helder. *Defesa identifica ‘táticas de guerra’ em denúncias forçadas contra Lula*. Disponível em: <http://bit.ly/2OwnOZv>. Acesso em: 07 nov. 2018

48. FGV. *Ação Penal 470*. Disponível em: <http://bit.ly/2OAbc3y>. Acesso em: 07 nov. 2018.

e Pestista. *Ato "pela nulidadeda AP-470 no Paraná"*<http://bit.ly/2RHsSML>. Acesso em: 07 nov. 2018.

49. Valor. *Estácio entra nos ramos de ensino médio e profissionalizante*. 2017. Disponível em: <http://bit.ly/2yYyMSU>. Acesso em: 07 nov. 2018.

50. Xabier Arrizabalo Montoro, Doutor em Economia, é autor da obra *Capitalismo y Economía Mundial*, publicado pelo Instituto Marxista de Economia, da Faculdade de Ciências Econômicas da Universidade Complutense de Madrid, em coedição com a Universidade de Arte e Ciências Sociais e a Universidade de Concepción (Chile). Seu livro traz "[…] un análisis sistemático de la grave situación que padece la humanida […] desvela, con claridad y solvencia, el trasfondo de la situación actual más allá de las apariencias, a menudo engañosas." Demonstra como atuam as forças destrutivas do capital sob as forças produtivas, inclusive destruindo-as.

51. Ao tratar do Estado e suas formas de administração localizamos na história as seguintes formas: (1) A Democracia Burguesa parlamentar, que está em crise porque não consegue conter a degeneração do modo de produção capitalista; (2) O Bonapartismo onde o governo é centralizado pelos interesses imperialistas e quando ameaça estes interesses sofre golpes; (3) As Frentes Populares que apresentam seus riscos segundo o que constatamos na história da própria América Latina e o Chile é um exemplo, sendo que, a alternativa é FRENTE ÚNICA com base em reivindicações. Esta é uma indicação do caminho a experimentar, para destruir Estado Burguês; (4) O fascismo que é a saída que a burguesia encontra quando não consegue mais controlar os levantes populares e as aspirações das amplas massas. Os piores exemplos ocorreram na Alemanha e Itália.

52. Boétie; Élienne de la. *Discurso servidão voluntária*/ São Paulo: Martins Claret, 2009. Brzezinski, Iria (org.). *Anfope em movimento 2008-2010*. Brasília: Liber Livro; Anfope; Capes, 2011.

53. O MBL, principal organizador de manifestações Anti-Dilma e Anti-PT, apresentam uma estética *hipster* que pode confundi-los com defensores de uma ideologia moderna e progressista, mas são liberais e conservadores, defendem a privatização de serviços básicos como a educação e a saúde e a diminuição da função social do Estado na Sociedade. São acusados pela revista *Fórum* de receber patrocínio dos magnatas da petroleira norte-americana Koch Industries, com supostos interesses na desestabilização da Petrobras. São patrocinados ainda por Fabio Ostermann, sócio do Instituto de Estudos Empresariais e diretor do Instituto Liberal, presidido por Rodrigo Constantino, colunista da revista *Veja* e membro-fundador do liberal Instituto Milenium (IMIL), apoiado por grandes grupos empresariais brasileiros e meios de comunicação e associado a outros *think thanks* internacionais.

54. Ver a respeito dos Caminhos da esquerda na revista *Caros Amigos*, Ano XIX, N. 83/2016. Número Especial.

SOBRE OS AUTORES

Andrea Lapa: Doutora e mestra em Planejamento Urbano e Regional pela Universidade Federal do Rio de Janeiro (UFRJ). Realizou pós-doutorado na Universidade de Barcelona, Espanha. É professora no Departamento de Metodologia de Ensino e no Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal de Santa Catarina. Lidera o grupo de Pesquisa Comunic. Seus temas de pesquisa focam a educação em direitos humanos na cultura digital, as mídias sociais, a alfabetização midiática, a análise de redes sociais, a educação semipresencial e à distância, assim como a formação de professores para a integração de tecnologias de informação e comunicação.

Andrea Moreno: Doutora em Educação pela Universidade Estadual de Campinas (Unicamp) e mestra em Educação pela Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro (PUC Rio). Realizou estudos de pós-doutorado na Universidade Federal do Rio de Janeiro (UFRJ) e na Universidade de Lisboa. Atualmente realiza estudos de pós-doutorado na Unicamp. É Professora Associada na Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG). Membro do Grupo de Pesquisas e Estudos em História da Educação (GEPHE) e do Centro de Memória da Educação Física, do Esporte e do Lazer (CEMEF), ambos da UFMG. Tem experiência nas áreas de Educação Física e Educação, com ênfase em História da Educação, História da Educação do Corpo, História da Educação Física e História da Ginástica, seus métodos e impressos.

Carmen Lucia Soares: Doutora em Educação pela Universidade Estadual de Campinas (Unicamp) e mestra em Educação pela Pontifícia Universidade Católica de São Paulo (PUC-SP). Realizou Pós-Doutorado na Université de Montpellier III, França e na PUC-SP. É professora associada (livre-docente) na Unicamp. É bolsista produtividade do CNPq. É Coordenadora de Área Ciências Humanas e Sociais-CHS III (Educação) da FAPESP e editora-adjunta da Revista Pro-Posições. Seus temas de interesse são: História das Práticas Educativas na Natureza;

Corpo e Natureza; História das Práticas Corporais; História da Educação do Corpo e Da Higiene e História da Educação Física.

Celi Nelza Zulke Taffarel: Doutora em Educação pela Universidade Estadual de Campinas (Unicamp) e mestra em Ciência do Movimento Humano pela Universidade Federal de Santa Maria (UFSM). Realizou o pós-doutorado na Universidade de Oldenburg, Alemanha. Atualmente é professora titular na Universidade Federal da Bahia (UFBA). É ex-presidente do Colégio Brasileiro de Ciências do Esporte – CBCE, ex-secretária Geral do ANDES-SN e ex-diretora da Faculdade de Educação da UFBA. É também pesquisadora produtividade da UFBA. Tem experiência na área de ciências do esporte, com atuação nas problemáticas relativas à formação de professores, à produção do conhecimento cientifico, às políticas públicas e ao trabalho pedagógico.

Cláudia Regina Bonalume: Doutoranda em Estudos do Lazer pela Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG) e mestra em Educação Física pela Universidade de Brasília (UnB). Foi Diretora de Cooperação Internacional da Secretaria de Direitos Humanos da Presidência da República. Trabalhou no Ministério do Esporte, como coordenadora geral, diretora do Departamento de Políticas Sociais, membro suplente do Conselho Nacional do Esporte e Chefe de Gabinete da Secretaria Nacional de Desenvolvimento de Esporte e de Lazer. Foi Secretária Municipal de Esporte e Lazer da Prefeitura de Caxias do Sul/RS e professora da rede municipal de ensino.

Danielle Ribeiro de Moraes: Doutora e mestra em Saúde Pública pela Escola Nacional de Saúde Pública Sergio Arouca (Ensp/Fiocruz). Médica e educadora, tecnologista em saúde pública da Fundação Oswaldo Cruz. É membro do Departamento de Endemias Samuel Pessoa, da Ensp/Fiocruz. Possui residência médica em Medicina Preventiva e Social pela Universidade Estadual de Campinas (Unicamp) e Habilitação em Docência do Ensino Fundamental e Médio – Ciências Biológicas, pela Universidade Cândido Mendes. Possui experiência em saúde coletiva e em educação, especialmente nas seguintes áreas: atenção, vigilância e

gestão em saúde, educação em saúde, educação profissional e epidemiologia hospitalar.

Denise Grosso da Fonseca: Doutora em Educação pela Universidade do Vale do Rio dos Sinos (Unisinos) e mestra em Educação pela Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS). Professora Adjunta na Escola de Educação Física, Fisioterapia e Dança da Universidade Federal do Rio Grande do Sul (Esefid/UFRGS). É coordenadora do Grupo de Estudos em Docência e Avaliação em Educação Física e participante do Grupo de Estudos Qualitativos Formação de Professores e Prática Pedagógica em Educação Física e do Grupo de Pesquisa em Didática e Metodologia de Ensino em Educação Física (Esefid/UFRGS).

Elisandro Schultz Wittizorecki: Doutor e mestre em Ciências do Movimento Humano pela Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS), com estágio de doutorado sanduíche na Universidade de Barcelona, Espanha. É professor da Escola de Educação Física, Fisioterapia e Dança da UFRGS, atuando na graduação e no Programa de Pós-Graduação em Ciências do Movimento Humano. É editor adjunto da revista Movimento e líder do Grupo de Pesquisas Qualitativas Formação de Professores e Prática Pedagógica na Educação Física e Ciências do Esporte (F3P-EFICE). Diretor Administrativo do Colégio Brasileiro de Ciências do Esporte (CBCE) no biênio 2017-2019. Tem experiência na área de educação física, com ênfase em formação de professores e prática pedagógica, atuando principalmente nos seguintes temas: educação física escolar, práticas pedagógicas, formação de professores e trabalho docente.

Evelise Amgarten Quitzau: Doutora em Educação e mestra em Educação Física pela Universidade Estadual de Campinas (Unicamp). Docente do Instituto Superior de Educación Física, da Universidad de la República, Uruguai. Realizou estágio de pesquisa junto à Westfälische-Wilhelms Universität Münster/Alemanha. Dedica-se a pesquisas relacionadas à história da educação e da educação física, com foco na história da

ginástica alemã e da imigração, nas primeiras décadas do século XX no Brasil.

Emiliano Gambarotta: Doutor em Ciências Sociais pela Universidade de Buenos Aires (UBA). Pesquisador do Conselho Nacional de Pesquisas Científicas e Técnicas (Conicet) e Professor na Universidade Nacional de La Plata (UNLP). Coordenador do "Grupo de Estudios en Teoría y Crítica de la Sociedad" (GETyCS), IdIHCS-UNLP/Conicet. Suas áreas de interesse são: teoria social clássica e contemporânea, teoria política contemporânea, teoria cultural, sociologia da cultura, crítica da cultura e da sociedade, sociologia dos corpos.

Giannina do Espirito-Santo: Doutora e mestra em Educação Física pela Universidade Gama Filho (UGF). Professora adjunta no Centro Universitário Augusto Motta (Unisuam). Coordenadora do GTT Atividade Física e Saúde no Colégio Brasileiro de Ciências do Esporte, no período de 2013 a 2017. Tem experiência na área de educação física, com ênfase no ensino de saúde coletiva. Atua principalmente nos seguintes temas: educação em saúde, promoção da saúde/qualidade de vida, atividade física e saúde e atenção básica à saúde.

Helena Altmann: Doutora em Educação pela Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro (PUC Rio) e mestra em Educação pela Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG). É professora na Faculdade de Educação Física no Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Estadual de Campinas (Unicamp). Foi coordenadora do GTT Gênero do Colégio Brasileiro de Ciências do Esporte. Integra o Grupo de Pesquisa Corpo e Educação, vinculado à Faculdade de Educação Física, e o Grupo de Pesquisa Focus, da Faculdade de Educação (Unicamp). Tem experiência nas áreas de educação e educação física, com ênfase em gênero e sexualidade.

Lisandra Oliveira e Silva: Doutora e mestra em Ciências do Movimento Humano pela Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS). Pesquisadora do Grupo de Estudos Qualitativos Formação de Professores e Prática Pedagógica em Educação Física e Ciências do Esporte da Escola

de Educação Física da UFRGS. Docente da Carreira de Magistério Superior da UFRGS. Tem experiência nas áreas de educação e educação física escolar.

Luis David Castiel: Doutor em Saúde Pública pela Fundação Oswaldo Cruz e mestre em Community Medicine pela University of London. Realizou o pós-doutorado na Universidade de Alicante, Espanha. Pesquisador titular do Departamento de Epidemiología e Métodos Quantitativos em Saúde, Escola Nacional de Saúde Pública, Fundação Oswaldo Cruz. É professor permanente no Programa de Pós-Graduação em Saúde Pública e no Programa de Pós-Graduação de Epidemiologia em Saúde Pública. Possui experiência na área de saúde pública, atuando principalmente nos seguintes temas: aspectos teóricos e conceituais das ciências da saúde, filosofia aplicada às ciências da saúde, estudos sociais de ciência e tecnologia em saúde pública/coletiva.

Mey de Abreu van Munster: Doutora e mestra em Educação Física pela Universidade Estadual de Campinas (Unicamp). Realizou o pós-doutorado na State University of New York, College at Brockport. Professora associada no Departamento de Educação Física e Motricidade Humana da Universidade Federal de São Carlos (UFSC), onde coordena o Núcleo de Estudos em Atividade Física Adaptada (Neafa) e Projetos de Extensão relacionados à temática. Orientadora nos níveis de mestrado e doutorado junto ao Programa de Pós-Graduação em Educação Especial da UFSCar. Possui experiência acadêmica e administrativa na área de educação física, atuando principalmente nos seguintes temas: educação física e inclusão escolar, educação física adaptada e esportes adaptados.

Renata Veloso Vasconcelos de Andrade: Doutora em Saúde Pública pela Escola Nacional de Saúde Pública (Ensp/Fiocruz) e mestra em Educação Física pela Universidade Gama Filho (UGF). É professora no Centro Universitário Celso Lisboa. Tem experiência na área de educação física, atuando, sobretudo, com dança, práticas corporais e promoção da saúde. Interessa-se pelas discussões relacionadas às noções de práticas corporais, risco e as políticas de promoção da saúde no Brasil, em especial às

formas pelas quais as práticas corporais vêm se configurando no âmbito da saúde pública brasileira.

Rodrigo Alberto Lopes: Doutorando em Ciências do Movimento Humano pela Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS) e mestre em Educação pela Universidade do Vale do Rio dos Sinos. Professor na Universidade Feevale e na Rede Municipal de Ensino de Ivoti. Membro do Grupo de Estudos Qualitativos Formação de Professores e Prática Pedagógica em Educação Física e Ciências do Esporte (Esefid/UFRGS). Tem como principais áreas de interesse a educação física escolar, as políticas educacionais e a formação e profissão docente.

Sidinei Pithan da Silva: Doutor em Educação pela Universidade Federal do Paraná (UFPR) e mestre em Educação nas Ciências pela Universidade Regional do Noroeste do Estado do Rio Grande do Sul (Unijuí). Professor no Curso de Educação Física da Unijuí e na Pós-Graduação em Educação nas Ciências da Unijuí. Atua principalmente nos seguintes temas: formação de professores, epistemologia, teoria crítica e educação, corpo, saúde e educação física, complexidade, concepção dialética, conhecimento e história.

Solange Rodovalho Lima: Doutora em Educação Especial pela Universidade Federal de São Carlos (UFSC) e mestra em Educação pela Universidade Federal de Uberlândia (UFU). Professora Adjunta na Faculdade de Educação Física da UFU. Tem experiência e desenvolve projetos de ensino, pesquisa e extensão nas áreas de educação física e educação especial, atuando principalmente nos seguintes temas: formação de professores, educação física escolar, educação física adaptada e inclusão escolar.

Vicente Molina Neto: Doutor em Filosofia e Ciências da Educação pela Universidad de Barcelona, Espanha, e mestre em Educação pela Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul (PUCRS). Realizou pós-doutorado na Universidade de Barcelona e estágio sênior como professor convidado. É professor titular da Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS). Coordena o Grupo de Pesquisa F3P-EFICE

e participa do Grupo Formación Inovación y Nuevas Tecnologias e do Centro de Estudios sobre los Cambios en la Cultura y en la Educación, ambos da Universidade de Barcelona. Presidente do Colégio Brasileiro de Ciências do Esporte (CBCE) no biênio 2017-2019. Tem experiência na área de formação de professores de educação física, na prática pedagógica desse coletivo docente e no esporte escolar, especialmente nos seguintes temas: educação física, ensino básico, formação de professores de educação física e práticas pedagógicas em educação física.

Obrigado por ler este livro que

publicamos!

Esperamos que esta obra tenha correspondido às suas expectativas.

Compartilhe por e-mail suas dúvidas e sugestões conosco.

Adquira outros títulos em www.pacolivros.com.br

Conheça o novo site da Paco Editorial com conteúdos exclusivos para professores!

Av. Dr. Carlos Salles Bloch, 658 - Sala 21
Anhangabaú - Jundiaí-SP - 13208-100