



2

Paula Cristina da Costa Silva  
Alessandra Galve Gerez  
Ana Claudia Silverio Nascimento  
Bruno de Oliveira e Silva  
Fábio Luiz Loureiro  
Felipe Quintão de Almeida  
Gabriela Cardoso Machado  
Ivan Marcelo Gomes  
Juliana Moreira da Costa  
Luíze Moro  
Marcelo Adolfo Duque Gomes da Costa  
Simone Rechia  
(Organizadores)

# TERRITORIALIDADE E DIVERSIDADE REGIONAL NO BRASIL E AMÉRICA LATINA

suas conexões com a Educação  
Física e as Ciências do Esporte



TERRITORIALIDADE E DIVERSIDADE  
REGIONAL NO BRASIL E AMÉRICA LATINA:  
suas conexões com a Educação  
Física e as ciências do esporte



Paula Cristina da Costa Silva  
Alessandra Galve Gerez  
Ana Claudia Silverio Nascimento  
Bruno de Oliveira e Silva  
Fábio Luiz Loureiro  
Felipe Quintão de Almeida  
Gabriela Cardoso Machado  
Ivan Marcelo Gomes  
Juliana Moreira da Costa  
Luize Moro  
Marcelo Adolfo Duque Gomes da Costa  
Simone Rechia  
(Organizadores)

TERRITORIALIDADE E DIVERSIDADE  
REGIONAL NO BRASIL E AMÉRICA LATINA:  
suas conexões com a Educação  
Física e as Ciências do Esporte

Volume 2



**TRIBOS DA ILHA**

Florianópolis | 2016

© Copyright by Paula Cristina da Costa Silva, Alessandra Galve Gerez, Ana Claudia Silverio Nascimento, Bruno de Oliveira e Silva, Fábio Luiz Loureiro, Felipe Quintão de Almeida, Gabriela Cardoso Machado, Ivan Marcelo Gomes, Juliana Moreira da Costa, Luize Moro, Marcelo Adolfo, Duque Gomes da Costa, Simone Rechia

**Projeto gráfico e diagramação:** Rita Motta

[www.editoratribo.blogspot.com](http://www.editoratribo.blogspot.com)

T327 Territorialidade e diversidade regional no Brasil e América Latina: suas conexões com a Educação Física e as Ciências do Esporte / Paula Cristina da Costa Silva ... [et al.] organizadores. – Florianópolis: Tribo da Ilha, 2016. v.2 (120p.)

Tema geral do XIX Congresso Brasileiro de Ciências do Esporte – CONBRACE e VI Congresso Internacional de Ciências do Esporte – CONICE. Inclui referências  
ISBN: 978-85-62946-73-8

1. Educação Física – Congressos. 2. Esportes – Congressos. 3. Professores de Educação Física – Formação. 4. Territorialidade humana – América Latina. 5. Abordagem interdisciplinar do conhecimento. I. Silva, Paula Cristina da Costa. II. Congresso Brasileiro de Ciências do Esporte (19.: 2015: Vitória, ES). III. Congresso Internacional de Ciências do Esporte (19.: 2015: Vitória, ES). IV. Título: CONBRACE. V. Título: CONICE.

CDU: 796

*Catálogo na publicação por: Onélia Silva Guimarães CRB-14/071*



**EDITORA TRIBO DA ILHA**

Rod. Virgílio Várzea, 1991 – Florianópolis-SC

e-mail: [editoratribodailha@gmail.com](mailto:editoratribodailha@gmail.com)

Fone: (48) 3238 1262 / 9122 3860

[www.editoratribo.blogspot.com](http://www.editoratribo.blogspot.com)

## SUMÁRIO

Territórios e culturas locais no passado e no presente: metáforas do corpo no nordeste do Brasil.....	7
<i>Maria Cecília de Paula Silva</i>	
Tecnologias e territorialidades em Educação Física: mídiação na/da escola .....	25
<i>Giovani De Lorenzi Pires</i>	
Memória, corpo e cultura: territorialidade e diversidade dos campos de pesquisa e as interfaces com o cbce nos últimos 10 anos.....	49
<i>Andrea Moreno</i>	
O fato, a poesia e a revelação: a constituição de um ethos de responsabilidade docente na Educação Física .....	63
<i>Cláudio Marques Mandarinó</i>	
El deporte y la recreación en la agenda política. El rol de la universidad y el Estado .....	81
<i>Daniel Zambaglione</i>	
Teses especulativas sobre a produção de conhecimento, a formação e a construção docente em Educação Física .....	91
<i>Vicente Molina Neto</i>	
<i>Jéssica Serafim Frasson</i>	
<i>Victor Julierme Santos da Conceição</i>	
<i>Elisandro Schultz Wittizorecki</i>	





# TERRITÓRIOS E CULTURAS LOCAIS NO PASSADO E NO PRESENTE: metáforas do corpo no nordeste do Brasil

*Maria Cecilia de Paula Silva*<sup>1</sup>

**Resumo:** Com vistas a refletir sobre perspectivas para as Ciências humanas e Educação, a partir da operacionalização dos conceitos de corpos, culturas e territórios, apontamos para a constituição/consolidação de uma compreensão cultural da práxis educacional que postula a emancipação humana. Tempo, terra, tenacidade, corpos e culturas que carregam histórias. Nos centramos nesta história iniciada no Nordeste do Brasil (litoral e interior), tendo o tempo presente como palcos de reflexão e referência e especialmente questões dos corpos negros. As imagens corporais e a perspectiva identitária constituem elementos de nossa apropriação teórico-metodológica, na construção histórica de corpos, culturas, territórios. Imagens aqui consideradas no sentido dado por Benjamin (1985), interpretando palavras como imagens. Partimos da realidade vivida por adolescentes e adultos da cidade de Salvador/Bahia considerando lógicas sociais e interpretando-as no tempo presente, território de contrastes e conflitos. O que se coloca em questão é a visibilidade do corpo como forma de estar no mundo e se relacionar cotidianamente, resultado de articulações entre imagens, palavras e outras informações.

**Palavras-chave:** Corpo, cultura, território, imagens, imaginações, emoções.

---

<sup>1</sup> Bolsista CAPES Processo BEX 6990/14-2. Estágio Sênior. Université de Strasbourg (2015-16). Professora Doutora do PPGE/ Faculdade de Educação/ Universidade Federal da Bahia/ BR, coordenadora do grupo de pesquisa HCEL, certificado pelo CNPq e da Linha Educação, cultura corporal e lazer do PPGE/UFBA. Pós-doutorado Université Strasbourg (2011-12).

## 1. INTRODUÇÃO

Lá pelas tantas ele apanhou uma folha de papel, a caneta, e traçou uma linha na página em branco. Eu poderia continuar traçando esta linha indefinidamente, ele disse, acabaria a página mas eu seguiria riscando sempre em linha reta, acabaria o território da cidade, do país, mas eu seguiria, cruzaria os campos e as coxilhas, depois as montanhas, os mares, sempre à frente através da superfície terrestre. Parece um caminho infinito mas na verdade há um fim: quando eu terminar a volta ao globo e chegar de novo aqui, neste pátio, nesta roda de conversa em torno do fogo, nesta página, no mesmo ponto onde comecei. Só que aí, com o círculo fechado, já não há mais início nem fim, e eu fico perdido no meio do trajeto, preso, não no meio do círculo mas no próprio círculo, como um elemento dele. Roberto tomou um gole de uísque, olhou para o fogo e prosseguiu: e eu andei sempre para a frente, sempre reto à frente: o círculo é uma linha reta (CORTÁZAR, 2007, p.40).

Na época em que surge o “Jogo da amarelinha”, de Cortázar, vivia-se um tempo de rupturas, na política, nas artes, nos costumes, por toda parte o novo forçava passagem para se substituir ao velho... E o Jogo da Amarelinha pontua territórios diversos. Esta imagem do jogo da amarelinha foi uma inspiração para este texto que busca aprofundar a reflexão sobre a Educação Física/ Ciências do Esporte no prisma das Ciências Humanas e Sociais, compreendendo-se esse caminhar como trajetos epistemológicos que possam abranger processos complexos ligados aos corpos e culturas na atualidade o que, de certa maneira, nos leva a articulações entre teorias, conceitos e variáveis visando responder inquietações de pesquisa neste campo específico do conhecimento humano.

Em um primeiro momento apresento alguns caminhos e, em seguida, de modo preliminar, abordagens da compreensão

dos corpos e culturas como centrais para uma práxis emancipadora, baseando-nos em compreensões desenvolvidas a partir de pesquisas e atividades de ensino e extensão do Grupo de Pesquisa HCEL<sup>2</sup>, que coordeno, na Faculdade de Educação da Universidade Federal da Bahia/ Brasil. Especificamente, trago alguns resultados da pesquisa desenvolvida no âmbito do Estágio Sênior (2015-16) em sociologia na MISHA<sup>3</sup>.

A reflexão pretende tecer uma crítica ao revelar traços identitários e territoriais pincelados pelos tons do etnocentrismo e do eurocentrismo na definição dos valores e normas do desenvolvimento como promessa ocidental. Escolhemos refletir sobre os corpos e culturas de jovens e adultos no Nordeste do Brasil, considerando o contexto social de 2015, em que jovens negros foram mortos na periferia de Salvador. E, por meio desse acontecimento, perseguir as sutilezas da complexidade socioespacial contemporânea, contrapostas aos princípios do progresso e da civilização que impuseram lógicas e racionalidades corporais e culturais como medidas universais para diferentes realidades corporais (imagens corporais hegemônicas), socioculturais e contextos históricos.

## 2. DOS COMPASSOS PARA OS CAMINHOS ABERTOS – UM POUCO SOBRE TRAJETOS E CONCEITOS

Defende-se uma abordagem focada na história do tempo presente, considerando-se que o tempo é pleno de ‘agoras’ em que passado, presente e futuro se cruzam. Perseguimos a ideia da possibilidade de ser no passado e no presente que possamos

---

<sup>2</sup> Grupo História da Cultura Corporal, Educação, Esporte, Lazer e Sociedade – HCEL/ FACED/UFBA, certificado pelo CNPq.

<sup>3</sup> MISHA – Maison Interuniversitaire des Sciences de l’Homme – Alsace. Université de Strasbourg/FR.

mergulhar na realidade. No passado pelas memórias de certos fatos, na escuta de vozes que foram emudecidas promovendo um encontro secreto entre gerações. E no presente ao mergulhar na realidade e no imaginário de grupos sociais específicos, perspetivando a ruptura com um pensamento eurocentrado ou de uma história única. Acompanho a propositiva do materialismo histórico e dialético, compreendendo-o como capaz de conter aspectos objetivos e subjetivos da realidade investigada. Não obstante aos processos sócio espaciais atuais, sugere-se uma articulação de teorias, conceitos e variáveis que nos auxiliem a responder algumas inquietações neste campo específico do conhecimento humano, conforme aponta Minayo (2010).

Nesta perspectiva tenta-se buscar as mediações e relações para compreender o objeto de conhecimento, tendo a totalidade como o princípio básico. Para Benjamin (1989), cada objeto, fragmento ou insignificância contém o todo, a totalidade se revela na singularidade e os estilhaços se compõem em imagens como as de um caleidoscópio. Como categoria de análise salienta-se a necessidade de “escovarmos a história a contrapelo” e de considerarmos a atividade humana como mediadora das relações sociais. Nos esforçaremos no presente texto por utilizar, como ferramentas hermenêuticas, certas “imagens dialéticas”, a fim de compreender as proposições de Benjamin sobre cultura.

Benjamin se opunha à ideia de que a cultura possui uma história separada, desvinculada das condições sociais e políticas e em suas Teses sobre o conceito de história de 1940 apresentamos alguns elementos potenciais de uma concepção alternativa, dialética (e materialista) da cultura (tese VII).

As ideias de Benjamin sobre a cultura – ideias bastante heterodoxas e subversivas nas palavras de Löwy (2010) -, são inseparáveis da sua concepção geral da história e de seu engajamento político em favor das classes oprimidas e essa prerrogativa é destacada e em suas notas preparatórias das Teses sobre o

conceito de história, onde anuncia as principais linhas diretrizes de seu método anti-historicista, argumentando a necessidade de uma “demolição da história universal, eliminação do elemento épico, nenhuma identificação com o vencedor. A história deve ser escovada a contrapelo (...) ela deve ser integrada à história da luta de classes” (BENJAMIN, 1981, p. 124). Demarcar o ponto de vista da totalidade na análise do real significa compreender que na atualidade, a inserção dos indivíduos (corpos individuais e, por isso mesmo, sociais), sujeitos históricos no espaço social se dá de forma multidimensional, descontínuas e fragmentárias.

A cultura para Gramsci é o território (espaço) de desenvolvimento da consciência crítica do ser social, que o torna capaz de intervir na realidade (questão central de um projeto socialista de sociedade). Para ele, a cultura é uma autocriação e elevação espiritual, revelada nos níveis do sujeito individual e do ser coletivo. Afirma não se tratar de cultura como “pura ilustração, como refinamento do gosto e da sensibilidade, mas como modo de ser essencialmente humano” (GRAMSCI, 2000).

A compreensão da lógica estruturante da ação humana no mundo (percepção do lugar do sujeito no mundo, de suas necessidades objetivas) e aquisição da autodisciplina necessária à reorientação e direção do pensar-sentir-agir numa diretriz conscientemente afirmada participam dessa compreensão do ser “essencialmente humano”. Essa compreensão de cultura – território corpóreo do sujeito histórico – nos remete indubitavelmente ao universo da práxis, com ele se identificando. De outra forma, essa compreensão de cultura rompe com dogmas da sociedade burguesa e do poder do Estado, que, sob o manto da democracia, coloca de forma abstrata a questão dos direitos políticos, civis e sociais do cidadão.

O social e o político são considerados sob o ponto de vista da totalidade, congregando-se dialeticamente com outros conceitos como hegemonia, cultura, economia, história, ideologia, senso comum, Estado, sociedade civil, classes sociais, cidadania,

democracia, revolução, dentre outros, no meu ponto de vista, essenciais para pensarmos as novas determinações sociais. A cultura é aqui delimitada como uma expressão de poder, de afirmação da subjetividade do movimento que conduz da inconsciência social ao acender de horizontes na prática histórica, leitura dos sinais da realidade, pelo filtro tanto dos órgãos sensoriais como da inteligência (entendida como unidade orgânica do pensar-sentir).

Ao dialogar com estudos e perspectivas sobre a “visibilidade” dos “corpos” e relações de poder, situamos o corpo como sujeito, ser histórico, cultural - resultado da articulação social, compreendemos a importância do ato de educar, da necessidade de conscientização e compreensão dos contextos para que, apropriando-se deles, possamos transformá-los. Silva (2003, p. 30) considera que o principal objeto do pensamento filosófico é o ser humano, sua consciência e seu comportamento. Compreendendo que a significação humana e a realidade social não se dissociam, é importante considerar estas questões sobre o ponto de vista da totalidade, categoria fundamental no pensamento de Marx, isto é, como um complexo geral estruturado historicamente. Imagens corporais que se expressam, em cada tempo histórico pela cultura apropriada e integrada pela elite dominante a seu sistema de dominação cultural e social, torna-se, a cultura e a tradição, um instrumento da classe dominante. Concordamos com Le Breton (2007, p. 10) que o corpo é a marca do indivíduo, “a fronteira, o limite que, de alguma forma, o distingue dos outros. Na medida em que se ampliam os laços sociais e a teia simbólica, provedora de significações e valores, o corpo é o traço mais visível”.

### 3. TRANSPOSIÇÕES TEMPORAIS - LUGARES, CORPOS E IMAGENS EM TERRITÓRIOS CULTURAIS: A BAHIA

Falar de territórios e de imagens corporais no Nordeste do Brasil na atualidade pressupõe apresentarmos uma perspectiva

territorial do lugar – Brasil, e uma compreensão da história desse país. Tempo, terra, tenacidade. Corpos e culturas que carregam uma história, a do Nordeste brasileiro. E esta região foi habitada desde a pré-história pelos povos indígenas brasileiros, como indicam importantes achados arqueológicos, conforme relata Martins (1996). Após a invasão portuguesa, denominada “descoberta”, em 22 de abril de 1500, no estado da Bahia e com a colonização, muitos indígenas foram mortos ou tinham que trabalhar de forma escravizadas, conjuntamente com os africanos que, vindos da África eram escravizados em território brasileiro e tinham que trabalhar de forma brutal, a troco de constantes e intermináveis castigos corporais. Durante esse período a resistência dos escravizados (negros e índios) foi feita e, em muitos lugares, houve a criação de quilombos, locais escondidos que refugiavam os fugitivos do sistema de escravização. A cidade de Salvador foi a primeira sede do Governo Geral no Brasil, estrategicamente localizada em um ponto médio do litoral. E foi no litoral e interior que se iniciou esta história, tendo o tempo presente e o passado como palcos de reflexão e referência.

O Nordeste, uma das regiões mais desiguais do ponto de vista socioeconômico e região em que se concentra o maior número de descendentes afro-brasileiros, é o espaço em que se situa o Estado da Bahia. E nele, a cidade de Salvador, com a população mais negra fora da África e com forte discriminação dos afrodescendentes ainda hoje. Situação história radicada em fenômenos sociais e desvelados por meio de ações como a impunidade, a violência policial e negação de direitos e da cidadania.

Apesar de todo o avanço material e cultural do país no século XX, esta ferida permanecem aberta. Mais de um século após a abolição, as estatísticas sociais apontam um abismo no que se refere à desigualdade entre brancos e negros. Neste sentido, estudos como este que refletem sobre esta simbologia discriminatória a partir de imagens corporais podem auxiliar a construção de

políticas da transformação, compreendo que estas alterações são mais que necessárias, fundamentais nos tempos atuais. O Brasil é um país extremamente diverso em suas culturas e espaços. Ele se estende em uma área de 8,5 milhões de km<sup>2</sup> e possui uma população próxima a 200 milhões. Possui características especiais no mundo atual, como possuir 12/% do total de água doce, maior oferta mundial; além de possuir a maior biodiversidade do planeta terra (20% das espécies existentes). Em alimentação está entre os primeiros (3°), de acordo com a *Food and Agriculture Organization* – FAO e da Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico – OCDE e o primeiro entre os países emergentes, produzindo de forma abundante produtos como carne bovina, café, suco de laranja, soja, açúcar e frutas.

Não obstante, alguns pontos críticos do país referem-se a uma questão crucial que precisa ser refletida e superada, qual seja, a profunda desigualdade que ainda reina em seu território e a questões concernentes aos direitos humanos. Nesse ínterim, pensar o Brasil em termos de território significa trabalhar com estas relações entre os frutos da terra e dos seres humanos, entre a abundância e a miséria. Se pensarmos em imagens corporais e nas metáforas do corpo e situarmos esta compreensão em um dos territórios do Brasil onde a desigualdade econômica e social é mais presente, no Nordeste do Brasil – Bahia, nos indagamos: Bahia, terras nordestinas de gente nordestina? Mas, afinal, o que seria o nordestino?

Em finais do século XIX e início do século XX, muitos cientistas e ideólogos e literatas defendiam que o nordestino era um povo que estaria fadado à extinção. Cunha, em sua obra *Os sertões*, apresentada pela primeira vez à sociedade em 1902, relata uma luta social que aconteceu no Nordeste do Brasil denominada Guerra de Canudos, em referência ao nome da cidade em que ocorreu o extermínio de toda a população revoltada, como resultado da então iniciante República brasileira. O que Guerra



de Canudos representou, sem dúvida, situa-nos em imagens de corpos determinados, e situarmos estas imagens corporais no território é necessário para que possamos compreender essa lógica corporal e territorial com uma narrativa imagética.

No início da obra *Os Sertões*, Cunha (2002) tenta “esboçar os traços atuais mais expressivos das sub-raças sertanejas no Brasil,” pois, estas estariam fadadas à extinção devido a sua fragilidade e, por esse motivo “urgia ser analisada e registrada como parte da história”. Levanta ele a questão das raças no Brasil e para tal apresenta um esboço de três raças principais: o negro banto, o indo-guarani e o branco e, destas, derivariam mestiços característicos como o mulato, o mameluco ou curiboca e o cafuzo e aponta a possibilidade do pardo. Conforme Cunha descreveu, a idealização de um lugar em que todos viveriam felizes e em uma verdadeira comunidade, assegurando um território de pertencimento em que haveria um encontro de corpos e culturas marginalizadas até então.

A descrição imagética feita por meio de palavras nos chama atenção e convergem para a investigação necessária sobre as metáforas do corpo e das culturas no presente e no passado no Nordeste do Brasil. E como elas se ligam, no passado e no presente a uma lógica que, se por um lado desconsidera a dimensão corpórea como totalidade histórica e social, por outro aponta essa mesma dimensão corpórea como significativa de ações que convergem por uma discriminação social e racial legitimada pelo Estado a partir da cor da pele.

Brasil. Nordeste. Salvador. Século XXI. Localização importante para situar essa discussão que o artigo propõe e as possibilidades de uma educação para a emancipação. Em tempos de globalização e de crise do capital, de mais uma das inúmeras crises deste o seu surgimento. Época de grandes realizações humanas, de perspectivas de desenvolvimento humano imensuráveis.

Tempo em que a desigualdade econômica e social nos diz muito mais; lugar que rompe limites e amplia fronteiras.

No Nordeste do Brasil, e em outros lugares do mundo, mulheres continuam a ser diariamente violentadas, grupos e populações inteiras continuam sendo discriminados e outros, ainda, vitimados. Em Salvador, a população negra e indígena continua a sofrer inúmeros preconceitos. Diuturnamente. A discriminação, o preconceito, o atendimento aos direitos humanos e à vida continuam presentes em todas as partes do mundo, como formas de desumanização. Uma questão perseguida é de como se expressaria essa discussão sobre corpos e culturas situados no âmbito educacional, no Nordeste do Brasil (*lócus* de nosso estudo) e a perspectiva cultural quando falamos dos corpos? Mais especificamente, dos corpos adjetivados: adolescentes e jovens adultos de maioria advinda da classe pobre, de cor negra, de bairros periféricos de Salvador?

Escolhemos realizar essa reflexão, reportamo-nos para notícias sobre direitos humanos. A reportagem de Araújo (2015) ao destacar que “mais três morrem em ações da PM em Salvador. São 15 mortos desde 6º feira”, anuncia bem mais que isto. Ela sugere-nos o quadro atual do que acontece em periferias urbanas de grandes cidades no Brasil e que muitos estudiosos apontam como sendo algo próximo senão, exato, a uma faxina étnica, ou conforme a reportagem anuncia “um genocídio contra a juventude negra, um problema que a juventude negra enfrenta há muito tempo e que tem sido combatido por diversos movimentos”. Uma das ações é fazer e aprovar leis que inibam ações do próprio Estado que atentam contra parte da população. Mas qual parte? Uma específica, identificada corporal e culturalmente.

As metáforas dos corpos como instrumento de medição e identificação remete-nos à capacidade de classificarmos os seres humanos por marcações específicas, como parte de uma operação que resulta, de forma subsequente, em quantificação. Neste uso metafórico, o elemento “corpo” pode marcar uma

quantidade, ou ainda, uma avaliação indicativa de uma situação. Nesta reportagem destaca-se o quantitativo de seres humanos, jovens, negros, de bairros periféricos em Salvador, mortos pelo poder do Estado – policiais militares.

E sem razões cabíveis sequer, para prendê-los, segundo testemunhas dos acontecimentos. Esta questão social que nos choca está a acontecer a todo o tempo em Salvador, Bahia, Nordeste do Brasil. Os corpos da reportagem anunciada fala-nos mais do que simples contas numéricas. Estes 15 corpos vão muito além dos aspectos medidos e quantificáveis. Conceitos que perpassam pela realidade de compreender o corpo através de imagens emprestadas do corpo. Pela cultura. Devemos pensar, como Guiraud (1980, p. 3), que “falamos com nossos corpos”.

O corpo aqui considerado é o corpo atual, este, das relações de conflito e de poder expressas nas imagens que a atualidade nos traz, como, por exemplo, os conflitos visibilizados mundo afora, no tempo presente. Conflitos políticos expressos pela linguagem corporal. O corpo – sujeito – de reivindicações e ações que envolvem atitudes de resistência, ação, confronto. O corpo chega a ser a arma utilizada pela população em contraposição ao armamento do Estado, ora representado pelo Exército, ora pela Polícia, no Brasil e no mundo. Aqui não se separa o corpo do sujeito, apesar de toda uma história de separação corpo/sujeito, dos tempos da dualidade corpo/alma, tão colado na cultura ocidental.

Consideramos o corpo como possibilidade de existência e expressão de uma cultura situada e, como tal, um elemento de afirmação e interpretação de culturas e seu estudo nos oportuniza a ampliação do olhar sobre as dificuldades encontradas no âmbito dos direitos humanos e da discriminação racial ainda hoje presente no cenário historicossocial brasileiro em momento privilegiado ‘para discutir a diversidade’ e o problema do corpo negro. Necessário descortinar este problema e conhecer essa história conforme relata Munanga (2010, p.4), porque foi “pelo próprio

processo de colonização, de escravidão, (que) a essas pessoas foi negada sua humanidade. Para poder se recuperar, ele tem que assumir seu corpo como negro. Se olhar no espelho e se achar bonito ou se achar feio. É isso o orgulho negro. E faz parte do processo de se assumir como negro, assumir seu corpo que foi recusado”.

#### 4. EDUCAÇÃO, CORPOS E CULTURAS: IMAGENS E IMAGINAÇÕES NO TEMPO PRESENTE

Nesta trajetória, educação, corpos e culturas estariam ligados ao território social que, por sua vez, estaria ligado à dimensão do território corporal, compreendendo que, ao mesmo tempo, teríamos uma perspectiva de totalidade em que o individual e o coletivo, o corporal e o social devem ser tratados conjuntamente. E assim, a questão das imagens e das imaginações, dos corpos e lugares podem ser compreendidos por uma perspectiva singular, porque geral.

Esta perspectiva se contrapõe a uma hegemônica que insiste em naturalizar fatos e relações sociais, próprias do racionalismo e que permanece presente ainda hoje. Para Le Breton (2015, p. 83) “o racionalismo nascente dos séculos XVI e XVII renova cabalmente os critérios de conhecimento” sobre representações do corpo nas sociedades ocidentais, entre estes o da verdade que não mais estaria baseada na herança ancestral da bagagem cultural, mas substituído cada vez mais por um conhecimento de especialistas, a partir de um conjunto de regras que reivindica sua validade, independente das culturas e da história.

Silva (2009, p.23), sobre essa questão, aponta-nos a responsabilidade da educação e a necessidade de uma “reflexão crítica sobre os (des) tratos dos corpos e a reestruturação de seus

tratos, possibilitando uma educação comprometida com a leitura da realidade e com as possibilidades de sua transformação”. Para tal reflexão, a autora sugere conceber o ser humano de forma relacional, de relações ativas, individuais e coletivas. Eis o desafio. O significado de pensarmos em fazer a educação diferente e de fato considerarmos o corpo sujeito histórico, para além dos limites impostos, dos pesos e medidas, das marcas tatuadas. Freire levanta a seguinte questão: “Se é possível obter água cavando o chão, se é possível enfeitar a casa, se é possível crer desta ou daquela forma, se é possível nos defender do frio ou do calor, se é possível desviar leitos de rios, fazer barragens, mudar o mundo que não fizemos, o da natureza, por que não mudar o mundo que fazemos, o da cultura, o da história, o da política?” (Freire, 2000, p. 44).

Benjamin (2013) concebe que as imagens são relações sociais que descrevem e legitimam os territórios da ação política, por um lado. Por outro, os corpos e os discursos envolvidos na visualização do poder articulam diferentes níveis de dominação ideológica e de imaginação social. O debate sobre humanidade ou desumanidade no tempo presente pressupõe uma dimensão corporal ligada à imagem, à dimensão corporal das figuras políticas e como elas se apresentam no contexto da encenação não só social, mas também, educacional.

Ou seja, temos a urgente necessidade de humanizar as relações humanas, o que exige a imediata retomada da lógica humanizadora e, neste aspecto, a educação torna-se crucial. Uma educação que, conforme situa Paulo Freire, atenta à complexidade da vida, uma educação integral do sujeito consigo mesmo, com os demais e com seu meio. Portanto, uma educação que se comprometa com o mundo dos valores, com o mundo do trabalho e com o ambiente de forma geral (o planeta). Para este autor, o processo de humanização requer a construção de uma ética universal do ser humano. E requer estarmos situados, engajados, indignarmos para agirmos.

No exercício de situar a importância da educação como ato de transformação, o autor aponta-nos a necessidade de pensarmos a história em movimento, não como repetição do passado ou como algo inexorável, mas como devir, como possibilidade e como necessidade de lutarmos para construí-la. Nestes termos, precisamos compreender o tempo histórico como aberto, dinâmico, feito e refeito por nós, “tempo espaço de possibilidade, por sujeitos conscientes ou virando conscientes disso” (FREIRE, 2001, p.18). Precisamos compreender a natureza política da educação em geral e sua dinamicidade e interações, pois ela está recheada de questões, como a dos valores, “portanto da ética, pela questão dos sonhos e da utopia, quer dizer, das opções políticas, pela questão do conhecimento e da boniteza, isto é, da gnosiológica e da estética”(Freire, 2000:40).

## 5. APONTAMENTOS PARA OUTRAS SÍNTESES E NOVOS DIÁLOGOS

Este artigo buscou refletir sobre os saberes do corpo e da cultura no tempo presente a partir de certas narrativas imagéticas, ou imagens corporais, destacadas a partir de uma notícia de jornal. Nossa compreensão é que, para pensarmos uma educação para a emancipação humana e a transformação social, é necessário considerarmos que o corpo e a cultura figuram como aspectos centrais do processo educacional. Imprecindível conhecer e valorizar os saberes locais e as perspectivas históricas, culturais, sociais, estabelecendo conexões com o todo e interpretando-as no tempo presente e, no caso investigado, no contexto de periferia de Salvador, região Nordeste, Brasil, um contexto complexo, de contrastes e conflitos, apontando para um necessário diálogo multicultural e interdisciplinar perspectivando outras

possibilidades de ação educacional no âmbito da sociedade o que engloba as áreas da Educação Física e Ciências do Esporte.

A proposição foi dialogar sobre caminhos possíveis de uma educação na perspectiva da emancipação. Com esta compreensão consideramos importante destacar a dimensão corporal de manifestações políticas, do ontem e do hoje, como se apresentam no contexto da realidade, sob diversos aspectos. Apresentamos uma reflexão a partir de fragmentos de uma dada realidade, uma notícia de jornal que explicita uma realidade contraditória e que aponta para a urgência da humanização das relações sociais, compreensão dos direitos humanos e de justiça e equidade econômica e social. Importou compreendermos as imagens, as palavras, as tramas, ideologias e informações colocadas em jogo, bem como as relações de poder.

O debate proposto a partir de um extrato da vida cotidiana, uma das muitas histórias vivenciadas em Salvador por jovens e adultos são expostos nos aproxima de uma lógica perversa da sociedade brasileira e expõe a situação da juventude que mora na periferia de Salvador, de corpos negros e pobres, considerando que nunca é apenas o corpo de um indivíduo que é abordado, mas todo o contexto social; não é o caso em si, mas também o exercício do poder e até mesmo o poder do Estado. Este poder que é refletido em cada momento histórico e cultural e, de forma diversa, no corpo social, no corpo individual, no sujeito histórico.

A reflexão das relações históricas aqui estabelecidas e da comunicação baseou-se em uma dupla questão: a de toda produção de sentido ser, necessariamente, social; e todo fenômeno social ser, em uma de suas dimensões constitutivas, históricas, um processo de produção de sentido, qualquer que seja o nível de análise (do micro ou macro). Acreditamos ser necessário consideramos as culturas e os corpos como fundamentais para uma educação na

perspectiva da emancipação humana, por oportunizar outra forma de compreender a vida e vivê-la. Educação, corpos e culturas como caminhos possíveis para a Humanização em tempos que, mesmo humanos, parece-nos cada dia mais desumanizados.

Ao focarmos o corpo e suas expressões históricas, culturais encontramos maior potencial expressivo humano e comunicacional, uma linguagem universal capaz de ligar povos de línguas faladas e escritas muito diferenciadas e deles, efetivamente, conseguiremos estabelecer diálogos, se compreender. A linguagem corporal situada como o maior potencial expressivo do meio social que pertence à nossa realidade histórica. Isso define o sentido essencial da materialidade, corporal, o ponto de partida territorial necessário para os necessários estudos referentes à humanização da humanidade.

Os caminhos possíveis são inúmeros e dependem do coletivo envolvido, seja de educadores, cientistas, estudantes todos eles seres humanos, sujeitos dessa história aberta e prenhe de possibilidades de compreensão de que os territórios corporais e culturais são complexos, amplos e possuem histórias que precisam ser contadas e refletidas para serem transformadas.

## REFERÊNCIAS

ARAÚJO, E. *Mais três morrem em ações da PM em Salvador. São 15 mortos desde 6º feira*. Salvador. Recuperado em 25/03/2015, de <http://ponte.org/mais-tres-morrem-em-aco-es-da-pm-em-salvador-ja-sao-15-os-mortos-no-final-de-semana/>, 2015.

BENJAMIN, Walter. *O capitalismo como religião*. Michael Löwy (org.). São Paulo: Boitempo, 2013.



\_\_\_\_\_. *Obras Escolhidas*. v. I, Magia e técnica, arte e política. São Paulo: Brasiliense, 1985.

\_\_\_\_\_. *Obras Escolhidas*, v. II, Rua de mão única. São Paulo: Brasiliense, 1987.

CORTÁZAR, Julio. *O jogo da amarelinha*. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2007.

CUNHA, Euclides da. *Os sertões: campanha de Canudos*. São Paulo: Martin Claret, 2002.

FREIRE, A. M. A. Introdução. In: P. FREIRE. *Pedagogia da indignação: cartas pedagógicas e outros escritos*. São Paulo: Ed. Unesp, 2000.

FREIRE, P. *Pedagogia da indignação: cartas pedagógicas e outros escritos*. São Paulo: Ed. Unesp, 2000.

\_\_\_\_\_. *Política e educação: ensaios*. 5. São Paulo: Ed. Cortez, 2001.

GRAMSCI, Antonio, 2000. *Cadernos do cárcere - Os intelectuais. O Princípio Educativo. Jornalismo*. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2000.

GUIRAUD, Pierre. *Que sais je?* Paris, FR: PUF, 1980.

LE BRETON, David. *Anthropologie du corps et modernité*. Paris, FR: PUF, 2015.

\_\_\_\_\_. *A sociologia do corpo*. 2 ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2007.

LÖWY, Michael. *Walter Benjamin: aviso de incêndio. Uma leitura das teses “sobre o conceito de história”*. São Paulo: Boitempo, 2005.

\_\_\_\_\_. “A *contrapelo*”. A concepção dialética da cultura nas teses de Walter Benjamin (1940). *Lutas Sociais*, São Paulo, n. 25/26, p. 20-8, 2º sem. 2010 e 1º sem. 2011.

MARTIN, Gabriela. *Pré-história do Nordeste do Brasil*. Recife: Ed. UFPE, 1996.

MINAYO, Maria Cecília de Souza. *Pesquisa social: teoria, método e criatividade*. 29. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2010.

MUNANGA, Kabengele. *Nosso racismo é um crime perfeito*. Entrevista, *Revista Fórum*, fev. 2012. Acessado em 21/04/2015, 10 h. <http://www.revistaforum.com.br/2012/02/09/nosso-racismo-e-um-crime-perfeito/>.

SILVA, Maria Cecília de Paula. *Da Educação Física, moral e intelectual a um corpo idealizado: desvelando o discurso médico nas teses da Faculdade de Medicina do Rio de Janeiro*. Tese. (Doutorado em Educação Física) – Universidade Gama Filho, Rio de Janeiro, 2003.

\_\_\_\_\_. *Do corpo objeto ao sujeito histórico: perspectivas da concepção de corpo na história da educação brasileira*. Salvador: EDUFBA, 2009.

\_\_\_\_\_. SILVA, Maria Cecília de Paula; QUEIROZ, Lilian Quelle Santos de. *Desafios no ensino fundamental: por uma educação étnico cultural na Educação Básica*. *Revista Tópicos educacionais*, Recife, n. 1, jan/jun. 2014. (p. 80-98).

# TECNOLOGIAS E TERRITORIALIDADES EM EDUCAÇÃO FÍSICA: mídiatização na/da escola<sup>1</sup>

*Giovani De Lorenzi Pires*<sup>2</sup>

Inicialmente, não apenas por protocolo, mas com muita sinceridade, quero registrar aqui meu agradecimento aos colegas do GTT Comunicação e Mídia, pela indicação honrosa para participar dessa mesa conjunta com o GTT Escola. Representa-los é um compromisso de muita responsabilidade. Da mesma forma, quero cumprimentar e agradecer aos colegas do GTT Escola essa oportunidade de dialogar sobre o que temos pesquisado, proposto e realizado a partir do conceito de Mídia-Educação, termo ao final do qual, pretensiosamente, incluímos um “Física”, para nos ajudar a pensar as relações entre a Educação Física e a mídia numa perspectiva educativa.

Também gostaria de registrar minha particular alegria em dividir essa mesa, mediada pelo amigo Allyson Carvalho, com o professor Mauro Betti, colega que é referência para todos nós e

---

<sup>1</sup> Este texto foi produzido como roteiro para minha intervenção na mesa conjunta GTT Mídia/GTT Escola no CONBRACE/2015, na cidade de Vitória/ES, em 09/9/2015. Para essa publicação, ligeiramente modificada, foi mantida a informalidade com que o texto foi construído, dada a sua característica de oralidade.

<sup>2</sup> Professor associado do DEF/CDS/UFSC e do PPGEF/UFSC, pesquisador do LaboMídia/UFSC. Contato: [giovani.pires@ufsc.br](mailto:giovani.pires@ufsc.br)

também parceiro de muitas reflexões conjuntas sobre esse tema. E, há até bem pouco tempo, membro do GTT de Comunicação e Mídia, do qual fomos, inclusive, coordenadores.

\*\*\*

Comecei a escrever este texto sob o impacto de dois acontecimentos recentes e que me causaram muita emoção. E ambos implicaram despedida: minha aposentadoria da função de professor e o falecimento da minha mãe. Os dois aconteceram num intervalo de uma semana, no último mês de agosto/2015.

Minha aposentadoria acontece depois de 38 anos de trabalho, 36 deles como professor de Educação Física e servidor público, os 13 primeiros na rede de ensino básico do estado do Rio Grande do Sul, os últimos 23 anos como professor do Departamento de Educação Física da Universidade Federal de Santa Catarina.

Já minha mãe, dona Engrácia, retirou-se de cena com toda a dignidade, depois de 99 anos de uma vida vivida com muita determinação e lucidez, nos deixando vários exemplos, sobretudo sobre como criar quatro filhos, três adolescentes e uma criança (eu), viúva aos 46 de idade.

O que esses dois fatos tem a ver com o tema que pretendo desenvolver aqui, nessa mesa sobre Educação Física, Escola e Mídia? Necessariamente, nada; subjetivamente, tudo!

Explico: a escola foi uma presença constante na minha vida inteira. E devo isso, inicialmente, à minha mãe. Quando éramos pequenos, já órfãos de pai, ela nos dizia que, como nossa família não tinha posses nem heranças pra receber, precisávamos buscar as condições para sermos alguém na vida pela educação [e ela fez disso uma cruzada pessoal cotidiana, incentivando e controlando nossa vida escolar, cobrando sempre notas boas, fiscalizando os

temas para casa, não faltando a uma reunião de pais, fazendo sacrifícios para que nunca nos faltassem as condições para estudar].

Guri, lá no Alegrete, eu passava o dia na escola! Acho que fui um pouco precursor da escola de tempo integral! Além das aulas, fiz muitas atividades extracurriculares [menos as artísticas, porque descobri cedo que minha “veia artística” já nasceu esclerosada!]. E pratiquei esporte, muito esporte! Muitos esportes! Mais tarde, quando foi preciso me decidir por um curso superior, não tive muita dúvida: eu queria continuar na escola, trabalhar na escola, logo, ser professor! Eu gostava muito de História, mas... as experiências formativas que tive no esporte escolar falaram mais alto e lá fui eu para a UFSM, no meio dos temíveis anos 70, fazer o curso para ser professor de Educação Física!

Depois de formado, foram 13 anos na escola, como professor do ensino básico. Mas sempre estudando! Especialização e mestrado foram feitos assim, entremeando aulas e estudo (e viagens, porque um e outro foram cursados há mais de 300 km da minha cidade!).

Nos próximos 23 anos que passei na UFSC, embora não trabalhando diretamente na escola, atuei exclusivamente na formação de professores de Educação Física para a escola, nos âmbitos inicial, continuada e na pós-graduação. E, nos últimos sete anos anteriores à aposentadoria, voltei a vivenciar diretamente a escola, então como supervisor do estágio curricular em Educação Física escolar do curso de licenciatura em Educação Física da UFSC.

Portanto, creio que cumpri com a exigência que a mãe me fazia desde pequeno, porque estive sempre muito envolvido com a escola!

E agora, para a minha alegria, participo dessa reunião conjunta com o GTT Escola, como sempre desejávamos - nós, do GTT Comunicação e Mídia! E com mais um detalhe: exatos

20 anos após e no mesmo lugar (a UFES) onde iniciei essa minha participação formal na gestão nossa sociedade científica, no CONBRACE de 1995, ocasião em que fui eleito Diretor de Comunicação do CBCE e recebi do presidente Kunz a incumbência de ser o editor da Revista Brasileira de Ciências do Esporte. [E acredito que nessa mesa dou por concluída minha participação oficial em atividades do nosso CBCE. Portanto, mais uma despedida! ]

Recolho, por isso, esse convite, como uma homenagem prestada a mim pelos amigos e colegas do GTT Comunicação e Mídia, a quem expresso novamente o meu mais sincero agradecimento.

\*\*\*

Bem, feito esse preâmbulo<sup>3</sup>, quero falar do título da mesa que nos foi proposto. Sobretudo para dizer que, do ponto de vista dos estudos de mídia, ele é muito contraditório! Pois que a primeira “vítima” da emergência da cultura digital e dos ambientes “virtuais” foi precisamente o território! Costumamos dizer que na rede mundial de computadores o que ocorre é justamente a “desterritorialização”, a “deslocalização”, a “desmaterialização”, ou seja, a existência socialmente compartilhada de fenômenos sem um referente físico, sem um território pra chamar de seu!

Portanto, peço que me desculpem, mas vou ignorar o título proposto para essa mesa e vou rebatizá-la de: *reflexões sobre a urgência da formação crítica na educação física escolar, no âmbito*

---

<sup>3</sup> Quando se começa a chamar introdução de preâmbulo tá mesmo na hora de aposentar! Espero não chegar a escrever “prolegômenos”, como fazia o prof. Inezil Penna Marinho!

*da cultura digital*. Um pouco longo e bastante pretensioso, mas espero poder, ao menos, anunciar alguns elementos para nosso debate.

Para tanto, começo com o esclarecimento sobre meu entendimento a respeito de algumas expressões-chaves aqui já referidas.

E começo logo pela mais difícil: a escola.

Para tanto, me valho das contribuições essenciais de dois *hermanos*, um argentino e um gaúcho, que são o Fernando Gonzales e o Paulinho Fensterseifer. Eles escreveram dois textos publicados em sequencia nos Cadernos de Formação do CBCE, com o título “*Entre o não mais e o ainda não*”: *pensando saídas para o não lugar da Educação Física escolar, I e II* (GONZALES; FENTERSEIFER, 2009; 2010). Vou me referir aqui ao primeiro da série, em que eles tratam justamente do que é o projeto da escola na perspectiva republicana.

- 1) Se admitirmos viver numa sociedade balizada pelos princípios da república, portanto, que se organiza a partir e para servir aos interesses comuns da sociedade, a escola como uma instituição republicana precisa ser compreendida e reconhecida como uma estratégia de reprodução dessa sociedade. Ainda que essa reprodução não signifique, como apontavam as teorias reprodutivistas, a completa estagnação do processo transformador, tendo em vista ser este inerente à própria lógica do mundo humanamente produzido, a escola tem entre seus princípios fundantes o de perpetuar e consolidar aquilo que, nesse momento histórico, a sociedade já produziu e reconhece como importantes, no âmbito da cultura, do conhecimento e dos valores sociais. Parece-me também que, embora possam discordar quanto ao grau, à intensidade e às prioridades no processo

educativo nela desenvolvido, as correntes pedagógicas modernas em geral reconhecem a escola como um espaço de preparação para o futuro. Isto é, de formar as novas gerações, como afirma Hanna Arendt, proporcionando a elas o acesso às condições de conhecer, inserir-se, questionar e ajudar a reconstruir o mundo, tal como nós, adultos, o fazemos hoje. Portanto, a educação escolar tem, necessariamente, uma perspectiva teleológica, porque os seus fins ou propósitos se concretizarão no futuro<sup>4</sup>.

E quais são esses propósitos ou fins da educação escolar? Onde, no interior da sociedade, devemos busca-los para orientar o processo educativo na escola? Quem, em nome da sociedade, chancela e avaliza o que devemos fazer para alcançar tais fins? Bem, aqui encontramos, talvez, uma das principais divergências entre as propostas pedagógicas que se arvoram a pensar a escola.

Desconsiderando as orientações religiosas, uma vez que estamos tratando (ou devemos estar) de uma escola republicana, portanto laica, creio que há, sem prejuízo de outros, no mínimo três grandes territórios em disputa pela hegemonia da orientação do processo educativo escolar: a cultura, a ciência e a ética normativa, do que me ocupo brevemente a seguir:

- 2) A cultura pressupõe a escola como uma instituição responsável pela sua transmissão, uma instituição destinada

---

<sup>4</sup> Claro que não estou deixando de reconhecer aqui a educação de jovens e adultos, nem desconsiderando os seus saberes e conhecimentos, advindos do seu estar-no-mundo; apenas que, do ponto de vista do tipo de formação que a sociedade atribui à escola como sua responsabilidade, eles são uma “nova-geração”, por não terem tido acesso à educação escolar na idade em que, desejavelmente, as “novas gerações” o têm.



à socialização das novas gerações, a que já nos referimos. Isso implica ter a escola como um tempo/lugar em que as normas socialmente aceitas e compartilhadas, de forma hegemônica, devam ser apreendidas e incorporadas ativamente por aqueles que, neste momento, estão na transição do âmbito privado (da família) para o público. E para cuja transição, tais normas são condição *sine qua non*, qual seja: inserir-se no mundo social para nele intervir, seja pela sua reprodução, seja por mudanças que coletiva e participativamente tornem-se desejáveis. [Talvez a melhor formulação da frase não seja a forma alternativa que usei, mas a aditiva: ... “para sua reprodução e para mudanças”, tendo em vista a compreensão histórica da cultura].

Assim, se a ênfase do projeto de educação escolar estiver centrada na cultura, saberes e fazeres cotidianos em circulação e recriação no interior da escola, na produção daquilo que podemos denominar de cultura escolar, representam a matéria-prima do microcosmo social, ou se preferirmos, do laboratório social onde os estudantes devem experimentar-se como reprodutores, questionadores e produtores de cultura. A escola funcionaria, assim, como um grande ensaio para a vida social adulta. Para o exercício da tensão permanente entre culturas, como nos lembra o querido amigo Tarcisio Tatá Mauro Vago (VAGO, 1996). Aqui, a metáfora weberiana retomada por Geertz, de que a cultura é uma teia de significados que juntos tecemos, tem na escola, para o Fernando e o Paulinho, a instituição que nos potencializa a fazer isso, isto é, que nos capacita a tecê-la.

- 3) Porém, se a escola deve orientar-se pela ciência, tendo seu fulcro no conhecimento científico didaticamente transposto em conteúdos dos diferentes componentes curriculares, alteram-se os objetivos e as formas prescritas para alcançá-los.

Para essa visão de escola, a apropriação dos conteúdos é a ferramenta principal para que as novas gerações possam inserir-se no mundo social (e produtivo, acrescento eu), por dominarem os conhecimentos reconhecidos e validados pela ciência, portanto, indispensáveis para o sucesso em qualquer empreitada acadêmica ou profissional. Aqui, o objetivo da educação escolar é garantir a aquisição das competências (palavra tão contestada e tão pouco refletida) para operar no mundo, isto é, saber o saber necessário e saber mobilizar este saber para enfrentar as situações desafiadoras.

É nessa perspectiva, da escola ancorada no saber científico, fruto, é claro, da alta modernidade e da hegemonia da ciência na validação do que é importante conhecer, que se funda um dos princípios norteadores da escola: a diferença de conhecimento entre professor e alunos, que pressupõem tarefas e responsabilidades diversas. E é nessa diferença que repousa a autoridade do professor na escola, como aquele que sabe e que, por isso, tem licença (licenciatura) para ensinar o que sabe. Em tese, quanto mais conhecimento “puro”, universal, for ele capaz de transmitir, mais reconhecido ele é.

- 4) Por fim, podemos vislumbrar um projeto de escola que, sem desconsiderar completamente os dois enfoques anteriores, prioriza uma preocupação ética normativa para o processo educativo escolar, como uma possibilidade de transmissão de valores morais desejáveis sobre como proceder em uma dada sociedade<sup>5</sup>.

---

<sup>5</sup> Aqui, estou entendendo a ética como “disciplina filosófica cujo objeto são os juízos de apreciação quando se aplicam à distinção do bem e do mal”, e moral como “conjunto de regras de conduta próprias a uma época ou cultura, ou

Sem muito esforço, é possível identificar as raízes dessa proposta de educação escolar na concepção que implantou e expandiu as *public-schools* inglesas, com as quais o estado, em nome da burguesia emergente do século 19, (e para seus filhos) substituiu as escolas de confissão religiosa pelo *Education Act* ou o Ato das Escolas Públicas, de 1870. A ideia era inserir na formação das crianças e jovens originários daquela nova classe social ascendente um conjunto de valores considerados necessários, derivados da aristocracia, para aquelas crianças e jovens que estavam sendo preparados para assumir o poder econômico e político da nova sociedade, a partir da revolução industrial.

De traço bastante conservador, esse projeto propunha (e ainda propõe) que a escola difundisse valores cívicos, de respeito a uma noção difusa de Pátria e seus símbolos, mas também e principalmente daqueles valores que são caros ao pensamento liberal, isto é, a noção de direitos e deveres iguais (mesmo entre desiguais), de livre concorrência, de meritocracia, do incentivo ao *selfmademan*, (agora chamado de empreendedor), do desenvolvimento da liderança, do reconhecimento entre pares... Enfim, um conjunto de normas que não apenas ajudasse a inserir os jovens num modelo de sociedade em consolidação, a sociedade capitalista, mas que também contribuísse para a consolidação dessa.

---

consideradas como universalmente válidas” (DUROZOI e ROUSSEL, 1996). Resumidamente e de forma bem humorada, Sérgio Cortella diz que “ética é o conjunto de valores e princípios que usamos para responder as três grandes questões da vida: quero? Posso? Devo? Há coisas que eu quero, mas não posso; há coisas que eu posso, mas não devo; e há coisas que eu devo, mas não quero.” (CORTELLA, 2009)

5) Para concluir esse tópico sobre a escola, quero falar de uma expressão que se revela comum a praticamente todas essas propostas de educação escolar, assumindo uma condição de denominador comum, ainda que seu significado mude substancialmente entre elas, apresentando-se mesmo desencarnado, desgastado, um quase chavão, um autêntico jogo de linguagem. Estou me referindo ao compromisso que caberia à escola em desenvolver uma “educação para a cidadania”.

A pergunta que cabe é: o que é cidadania? Para escolas orientadas por diferentes concepções e projetos a cidadania seria a mesma? Ou há cidadanias, no plural?

Sem remontarmos à ideia de cidadania nos gregos, podemos considerar que esse conceito, de cidadania moderna, está vinculado à noção de estado-nação e à afirmação de uma classe social, a burguesia, como hegemônica no controle e direção dos destinos da nação. Assim, na escola republicana, mas sob o domínio dos interesses burgueses, há visões difusas do que seja educar para a cidadania. Cidadão é quem compartilha da mesma cultura ou mesmas culturas? Ou quem conhece os meandros da ciência? Ou ainda quem sabe e opera por dentro das normas prescritas para a sociedade? Ou seria, otimistamente, a soma de tudo isso? Não seria muita pretensão?

Volto a tratar disso mais adiante para pensarmos sobre o que seria educação para a cidadania numa sociedade balizada pela tecnologia e por uma cultura digital... De passagem, porém, acrescento que é lícito supor que, porque essa grande pretensão parece ter sido assumida pela escola e exigida pela sociedade, tem-se hoje a impressão que essa sociedade se mostra, cada dia mais, frustrada, insatisfeita, desestimulada e desconfiada em

relação à escola e a sua capacidade de alcançar seus fins ou propósitos prometidos. Talvez disso resulte a perda de legitimidade dessa escola, que vimos constatando – e a profusão de modelos de renovação ou alternativos que observamos.

- 6) Outro conceito, talvez mais que isso, um tema para pensarmos as relações entre a educação, a escola e as tecnologias, é o que se refere à cultura digital. Numa era de intensa conectividade e interatividade, de relações sociais e de acesso à informação, amplamente mediadas pela tecnologia, se reconhece a existência de um recorte da cultura geral, que se produz, circula e é apropriado e reconstrói seus sentidos de um modo diferente, no chamado ciberespaço.

Bianca Santana e Sergio Amadeu da Silveira, pesquisadores e ativistas da temática, com base em Manuel Castells, assim definem cultura digital:

Reunindo ciência e cultura, antes separadas pela dinâmica das sociedades industriais, centrada na digitalização crescente de toda a produção simbólica da humanidade, forjada na relação ambivalente entre o espaço e o ciberespaço, na alta velocidade das redes informacionais, no ideal de interatividade e de liberdade recombinante, nas práticas de simulação, na obra inacabada e em inteligências coletivas, a cultura digital é a realidade de uma era de mudança. [...].

Ainda segundo os autores, “a cultura digital é a cultura da contemporaneidade”. Ou, a cultura do nosso tempo, acrescento. Essa afirmação me fez lembrar outra, que não resisto à tentação de transcrevê-la aqui, para mostrar a atualidade e a clarividência do pensamento de Paulo Freire:

Uma das coisas mais lastimáveis para um ser humano é ele não pertencer ao seu tempo. É sentir-se, assim, um exilado no tempo. Com isso quero dizer que sou um homem da televisão, sou um homem do rádio, também. Assisto a novelas e aprendo muito com elas, criticando-as [...]. Dificilmente um comercial me apanha desprevenido, eu analiso os comerciais [...] e descubro neles imediatamente o corte de classe, o corte de sexo, o corte de raça. Às vezes, os três juntos... (FREIRE, 1984, p. 14).

- 7) Agora, para pensarmos as relações entre mídia e educação física na escola, recorreremos ao conceito de Mídia-Educação. Nos estudos que temos empreendido no LaboMídia/UFSC, temos tratado muito desse tema<sup>6</sup>.

Aparentemente, a primeira vez que o termo foi usado, já tem mais de 50 anos. Tratava-se de um documento da UNESCO, que, no princípio dos anos 60, introduzia a *media-education* no horizonte das responsabilidades pedagógicas da escola, provocado certamente pelos estudos de pesquisadores ingleses, preocupados com as influências do cinema (e da televisão, emergente tardiamente na Europa) sobre a educação das crianças. O objetivo central, naquele momento, era de dar proteção à criança.

Sobre isso, Bévort e Belloni (2009, p.1085) afirmam que:

Os perigos de influência ideológica, o receio de uniformização estética e de empobrecimento cultural pela padronização de fórmulas de sucesso do cinema e do rádio, agora estandardizadas pela televisão, levaram educadores

---

<sup>6</sup> No GTT Comunicação e Mídia, ele é bastante discutido, mas considero importante trazer algumas das suas características para facilitar o diálogo com os colegas do GTT Escola.

a se preocuparem com a formação de crianças e jovens para uma “leitura crítica” dos meios de comunicação de massa. As abordagens mais influentes focavam os efeitos da “exposição” às mídias de massa da época.

Paralelo a esse cuidado, os educadores também reconheciam a importância dos processos educativos tecnicamente mediados para o desenvolvimento de amplos programas de formação continuada e à distância. Presumia-se que o emprego de módulos educacionais através do rádio e da televisão permitiria ampliar os esforços de garantir o acesso ao conhecimento e respectiva capacitação para a esfera produtiva.

A partir daí, a atenção à mídia nos processos educativos e, por conseguinte, a evolução do que viria a ser o que temos hoje como conceito de mídia-educação transitou através de duas vias quase sempre paralelas, portanto, sem estabelecer conexões: 1) uma que incentivava a inserção progressiva dos meios como ferramentas para o ensino, também conhecida como tecnologia educacional - ou educação com a mídia; 2) e outra abordagem em que o conteúdo e a forma do discurso da mídia eram tomados como objeto de estudo e de análise e crítica - ou educação para a mídia (BELLONI, 2000).

- 8) Mais recentemente, entre os anos 90 e a virada para o ano 2000, em coincidência com a expansão e a popularização dos meios digitais de informação e comunicação (as TDICs), sobretudo com o advento da internet e, depois, com aquilo que reconhecemos como sendo a internet 2.0 (pela qual, nos tornamos todos receptores e emissores), consolida-se o reconhecimento de que em vez de tomar os meios como ferramenta OU como objeto de análise na educação, havia a necessidade de uma maior integração

didático-pedagógica das TDICs no âmbito escolar. E que essa integração passa tanto pelo conhecimento técnico dos meios quanto da compreensão crítica do discurso da mídia, mas vai além: essa integração poderia levar a uma outra dimensão, que além do domínio dos meios e dos processos comunicacionais, possibilitasse expressar-se eficazmente através deles.

Estavam, pois, constituídas as três dimensões aceitas hoje como contextos constituintes de um modelo de mídia-educação (cf. RIVOLTELLA, 2002; FANTIN, 2006): metodológico, crítico e produtivo.

- No contexto metodológico, a mídia-educação é considerada um recurso (instrumento) para reinventar a didática, incluindo novos suportes tecnológicos de aprendizagem.
- No contexto crítico, a mídia-educação tematiza a mídia (como objeto de estudo) para que os alunos sejam capazes de compreender, interpretar e avaliar seus diversos conteúdos, desenvolvendo uma consciência reflexiva e responsável.
- E no contexto produtivo-expressivo, considera-se o ambiente digital para o desenvolvimento de uma literacia ou um letramento específico (*media literacy* ou *digital literacy*), qual seja, a capacidade de expressão criativa e comunicativa no âmbito da cultura digital.

9) A grande dificuldade que se apresenta, no âmbito da Mídia-Educação, é promover experiências de ensino-aprendizagem que contemplem, de forma integrada e complementar, essas três dimensões ou contextos. Na Mídia-Educação Física, tal desafio tem se revelado ainda maior porque a nossa matéria-prima é o movimento e, como tal, precisamos desenvolver projetos de ensino que priorizem o diálogo entre movimento e as TDICs.



Dentro os vários trabalhos cujos relatos temos visto em dissertações, teses, artigos, etc., que vem tematizando a Educação Física escolar sob a perspectiva da mídia-educação, alguns são realmente muito inovadores e ousados. Nesse sentido, apenas para ilustrar o que estou falando, gostaria de pedir licença para relatar o estudo implementado pela professora Verônica Piovani, que fez o seu mestrado no PPGEF/UFSC e a quem tive a oportunidade de orientar (PIOVANI, 2012).

Antes, um pouco sobre a contextualização do estudo.

No Uruguai, seu país de origem, o governo implantou há alguns anos um grande projeto de inclusão e conectividade digital, que abrange todas as crianças em idade escolar de todas as escolas públicas de todas as cidades, denominado Plano CEIBAL<sup>7</sup>, baseado no projeto global para o terceiro mundo *One Laptop per Child*, comandado por Nicholas Negroponte. É o correspondente, no Brasil, ao Programa UCA – um Computador por Aluno, implantado apenas experimentalmente no país, ainda no governo Lula e hoje praticamente abandonado pelo ProInfo/MEC.

Vero transitou nos dois programas: havia acompanhado a implantação do plano CEIBAL no Uruguai, como professora de Educação Física em escolas de Montevideo; depois, como mestranda, integrou-se à coordenação do Prouca na UFSC, que era a instituição responsável pelo acompanhamento da implantação experimental em escolas de Santa Catarina. Entre semelhanças e diferenças nos dois programas, um desafio comum: o que a Educação Física poderia fazer com aquele pequeno laptop, entregue a cada aluno, no Uruguai apelidado de XO e no Brasil de Uquinha? Houve, nos dois países, capacitações para professores que iriam trabalhar com o computador; os laptops eram entregues aos

---

<sup>7</sup> CEIBAL é o acrônimo do título do plano e o nome uma flor típica daquele país.

alunos com muitos programas educativos, dos vários componentes curriculares. Mas, a Educação Física havia sido solenemente ignorada, tanto lá quanto aqui. Nem capacitação específica para professores, nem programas de Educação Física!

Estava posto, aí, o seu problema de pesquisa: construir um estudo, na forma de uma pesquisa-ação, de interlocução pedagógica (devo essa expressão ao Mauro Betti) em que professores de Educação Física de escolas do Plano CEIBAL e do PROUCA/SC desenvolvessem conteúdos específicos da disciplina, empregando o XO e o Uquinha – diga-se de passagem, ambos muito ruins, com muitas limitações técnicas e fragilidades operacionais. Falo disso mais adiante.

O conteúdo escolhido foram os jogos tradicionais (no Uruguai) ou da cultura popular (no Brasil). A inspiração metodológica veio da pedagogia de Célestin Freinet, da correspondência inter-escolas e das suas cartas pedagógicas, através das quais, crianças de diferentes regiões da França, no período entre-guerras, se correspondiam e conheciam características, hábitos e costumes de lugares diversos do país. A atualização das cartas da pedagogia Freinet deu-se pelo uso de emails e, sobretudo, de blogs produzidos pelos alunos das turmas envolvidas na pesquisa com o uso dos pequenos computadores, que foram empregados para o registro escrito e visual (fotos) dos jogos resgatados por eles, em pesquisas junto aos pais e outros adultos.

A tarefa se complexificava e se enriquecia pedagogicamente quando os alunos daqui tomavam contato (inclusive com o aprendizado rudimentar da língua diferente), aprendiam e brincavam com os jogos de lá e vice-versa, fazendo também, nos respectivos blogs, registros das suas impressões, dificuldades, diferenças, etc.

Tivemos ali, creio eu, uma experiência mídia-educativa total, em que as suas dimensões, pensadas no âmbito da Educação

Física, foram mobilizadas sem fragmentação, porque as habilidades técnicas, assim como as necessárias para a produção/expressão e para a crítica/avaliação, constituíram-se num todo indivisível para atender à proposta de intercâmbio cultural e pedagógico através do sistema digital dos programas.

XO e Uquinha e seus respectivos programas e periféricos, além das condições de infraestrutura das escolas e de envolvimento dos professores colaboradores, estiveram em avaliação na pesquisa e revelaram-se bastante diversos, mas em ambos os casos igualmente bastante limitadores. Se o *wifi* das escolas uruguaias oferecia uma banda larga estável e com espaço suficiente para as experiências pedagógicas, no Brasil, os *modems* eram instáveis, as bandas limitadas, o alcance do *wifi* limitado ao interior da escola, sendo que as atividades administrativas realizadas na rede digital tinham prioridade sobre as práticas pedagógicas!

Por outro lado, no Uruguai a pesquisa teve dificuldades de continuidade porque os professores de Educação Física atuavam no contraturno e, por diferentes razões, as suas aulas eram seguidamente suspensas (atividades de reforço, festividades, treinamentos); ou os professores que haviam sido capacitados pela pesquisadora eram removidos de escola (no tempo de um trimestre letivo!).

Em comum, a já referida precariedade dos laptops: difíceis de serem alimentados com programas que não os que já vinham nos aparelhos, além de sistemas operacionais hostis a softwares proprietários, eles limitavam a sua adequação para outras possibilidades de uso. Foi preciso adequar-se a eles, com alguns prejuízos ao que era planejado. Além disso, situações inusitadas tinham difícil resolução; por exemplo: as baterias dos laptops tinham cargas de pequena duração (usando para rodar vídeos, por exemplo, duravam muito pouco tempo) e, o que é pior, sem possibilidades

de usar na rede elétrica da escola para recarga, porque obviamente as salas de aula não dispunham de tomadas em número necessário (e se tivessem, provavelmente os disjuntores cairiam!).

Cito essas dificuldades, obviamente não para desincentivar novas experiências, nem para supervalorizar o estudo da Vero (que foi realmente muito bom!), mas para mostrar que a requerida inclusão digital na escola e a inserção das TDICs nas práticas pedagógicas não pode se limitar à entrega de equipamentos, nem pode prescindir de um suporte de infraestrutura e de ações de capacitação e apoio aos professores.

- 10) Da mesma forma que refletimos sobre a importância da escola na *educação para a cidadania* em propostas educacionais diversas, trago aqui alguns elementos para pensarmos o que poderia ser a educação para a cidadania no âmbito da cultura digital, clivada pela perspectiva da mídia-educação. Para tanto, vou me cercar das elaborações teóricas do italiano Pier Cesare Rivoltella, traduzido e discutido em artigo mais ou menos recente, de autoria de duas das nossas principais referências neste campo no Brasil: Gilka Girardello e Mônica Fantin (GIRARDELLO; FANTIN, 2009).

Segundo elas, Rivoltella, ao apresentar um modelo ecológico de mídia-educação, ele a concebe como um campo de reflexão sobre as práticas culturais e, ao mesmo tempo, um fazer educativo. Assim, a mídia-educação consegue promover uma aproximação significativa entre cultura, educação e cidadania. Para o autor (RIVOLTELLA, 2008), a cidadania cultural qualifica o conceito de cidadania, para além dos aspectos políticos e de direitos civis, através do que ele denomina um duplo exercício de cidadania: “a

cidadania de pertencimento e a cidadania instrumental”. Nesse sentido, a mídia-educação pode tanto propagar os valores da cidadania quanto, e principalmente, contribuir para a construção dessa cidadania [uma cidadania emancipada, acrescento eu, seguindo o mestre Pedro Demo (1995), que assim se refere para diferenciar uma cidadania que se conquista, de outra, que é apenas concedida e tutelada pelo poder político].

Assim, pensando que educação para a cidadania deve ser refletida na confluência da cultura digital, na cultura do nosso tempo, trago algumas reflexões finais sobre o tema.

Para tanto, quero caracterizar os cenários a partir dos quais proponho tais reflexões, isto é, a partir de algumas informações e imagens que temos visto na mídia cotidianamente:

- a) Na Europa, por conta de um fundamentalismo religioso estúpido implantado pelo Estado Islâmico, que se instalou na Síria e no Iraque depois que os bombardeios estúpidos norteamericanos e da Otan derrubaram ditaduras teocráticas ali instaladas e deixaram o povo dessas nações sem qualquer referência e proteção, temos acompanhado, de um lado, atentados terroristas, e de outro, cenas do êxodo de milhares de civis, nas mãos de piratas da vida humana, que jogam famílias inteiras em embarcações destinadas a matá-las na travessia, como temos visto, corpos afogados sendo recolhidos do Mediterrâneo;
- b) Nos Estados Unidos da América, não passa semana sem que se divulguem cenas “espetaculares” de mais um atirador mentalmente perturbado, adoecido por não conseguir conviver em um modelo de sociedade em que se ajustar a ela significa, muitas vezes, morrer moralmente, e não

adaptar-se a ela implica, outras tantas, matar e morrer fisicamente.

- c) Fala-se de solidariedade internacional: há 26 anos derrubou-se o muro que separava Berlim, a Alemanha, a Europa e o Mundo. De lá prá cá, construíram-se ou estão em construção outros 16, na Europa, nos Estados Unidos, na Ásia e no Oriente Médio<sup>8</sup>.
- d) No Brasil, nas eleições de 2014 para o Congresso Nacional, quase 100 milhões de pessoas elegeram a bancada mais conservadora, ou pior, a mais reacionária da história do parlamento, onde prevalecem os interesses de uma inusitada “bancada bbb” – boi, bala e bíblia. E em nome dela cometem-se verdadeiros retrocessos no arcabouço jurídico e normativo do país, como a redução da maioria penal, o constrangimento legal para uniões homo-afetivas, dificuldades para demarcação de terras indígenas e quilombolas, entre outras muitas atrocidades sociais.
- e) As manifestações de rua que temos visto (que nada tem a ver com as legítimas manifestações do Movimento Passe Livre, de junho de 2013), na verdade, esses comícios político-partidários de domingo, produzidos por setores da direita institucional do país, incluída aí a mídia tradicional brasileira e, por tradição, golpista, que para tentar um quarto, quinto ou sexto turno nas eleições perdidas em 2014, incentivam e mobilizam grupos reacionários, entre os quais se incluem, paradoxalmente, parcelas significativas do poder judiciário e do ministério público.

---

<sup>8</sup> E no Brasil, no episódio da votação do processo de impeachment da presidenta Dilma na Câmara dos Deputados, com a construção do muro da vergonha, plantando em meio ao canteiro central da Esplanada dos Ministérios, para dividir grupos pró e contra o golpe travestido de democracia!

Além das contradições políticas absurdas que temos visto em faixas e cartazes (“somos todos Eduardo Cunha!”), me assusta ver muitas que expressam inequívoco ódio de classe, de raça, de gênero, de orientação sexual, de religião, de xenofobia interna (morte aos nordestinos!) e externa (morte aos haitianos!), preconceitos e intolerâncias de toda a ordem. Palavras de ordem que pedem intervenção militar (ditadura), que exigem menos Paulo Freire, que lamentam o DOPS não ter matado a presidenta Dilma, na ditadura dos anos 70.

Se acrescentarmos a isso o que se pode ver nas redes sociais, penso que o cenário torna-se então ainda mais sombrio e inexplicável [Umberto Eco, pouco antes de morrer, nos ajudou a entender um pouco isso; disse ele, com toda a razão, que “as redes sociais deram voz a uma legião de imbecis, que antes se limitavam a falar na mesa do bar”<sup>9</sup>].

Tudo isso nos leva a pensar em que cidadania e, por suposto, em qual educação para a cidadania necessitamos hoje.

E seja o que for que entendamos por educação para a cidadania, é com pesar que constato que nós, os professores e o sistema educacional republicano que defendemos, falhamos! Não é possível acreditar que pessoas que passaram pela escola, que compartilharam culturas, tiveram acesso ao conhecimento científico e adentraram nos ditames da ética normativa, possam ser essas mesmas que vimos por aí, transtornadas, raivosas, doentes de um ódio que beira à barbárie.

Parece que eles frequentaram outra escola, uma outra pedagogia... E aqui faz cada vez mais sentido as teorias a respeito de uma pedagogia social, não uma educação popular, mas aquela

---

<sup>9</sup> <http://noticias.uol.com.br/ultimas-noticias/ansa/2015/06/11/redes-sociais-deram-voz-a-legiao-de-imbecis-diz-umberto-eco.jhtm>

que durante anos é veiculada pela mídia mais convincente já criada para tal, a televisão...

Diante disso, lembro que, desde há algum tempo, em nossos estudos com a Mídia-Educação Física, nós incentivávamos a sua dimensão produtivo-expressiva, insistindo que os sujeitos das nossas pesquisas produzissem conteúdo para aprender a se expressar no ambiente da cultura digital. Hoje, em vista do que a própria mídia nos tem mostrado, eu sustento que é urgente, inadiável e indispensável que façamos uma inflexão, uma profunda mudança de rota, no sentido de um retorno cuidadoso e vigoroso à dimensão crítica - e não apenas na mídia-educação, senão em todos os processos educativos, na escola e na universidade.

Desculpem a fuga em relação ao tema. Na verdade, eu ando muito amargurado com o que temos assistido. Parafraseando Theodor Adorno no célebre ensaio em que discute o compromisso da educação após os massacres do holocausto nazista, entendo que a única coisa que justifica falarmos em um projeto educacional, em educação para a cidadania, em mídia-educação hoje no Brasil, é assumirmos o compromisso de que tudo isso que aí está - e que fede muito a 1964 - não se repita!

## REFERÊNCIAS

ADORNO, Theodor W. Educação após Auschwitz. In: \_\_\_\_\_. *Educação e Emancipação* [Tradução Wolfgang Leo Maar]. Rio de Janeiro: Paz e terra, 1995.

BÉVORT, Evelyne; BELLONI, Maria Luiza. Mídia-Educação: conceitos, história e perspectivas. *Educação e Sociedade*. Campinas, v. 30, n. 109, set./dez., 2009. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/es/v30n109/v30n109a08.pdf>



BELLONI, Maria Luiza. *O que é Mídia-Educação*. Campinas: Autores Associados, 2000.

CORTELLA, Mario Sérgio. Qual é a tua obra? Inquietações propositivas Sobre ética, liderança e gestão. Petrópolis, Vozes, 2009.

DEMO, Pedro. *Cidadania tutelada e cidadania assistida*. Campinas: Autores Associados, 1995.

DUROZOI, Gérard; ROUSSEL, André. *Dicionário de Filosofia*. Campinas: Papyrus, 1996.

FANTIN, M. *Mídia-educação: conceitos, experiências, diálogos Brasil-Itália*. Florianópolis: Cidade Futura, 2006.

FREIRE, Paulo; GUIMARÃES, Sergio. *Sobre Educação: diálogos 2*. SP: Paz e Terra, 1984.

GIRARDELLO, Gilka; FANTIN, Mônica. Diante do abismo digital: mídia-educação e mediações culturais. *Perspectiva*, Florianópolis, v.27, n.1, jun/2009. Disponível em: <https://periodicos.ufsc.br/index.php/perspectiva/article/view/2175-795X.2009v27n1p69>

GONZALES, F. J.; FENSTERSEIFER, P. E. Entre o “não mais” e o “ainda não”: pensando saídas do não-lugar da educação física escolar I. *Cadernos de formação do CBCE*, v. 1, n. 1, 2009. Disponível em: <http://www.rbceonline.org.br/revista/index.php/cadernos/article/view/929>

\_\_\_\_\_. Entre o “não mais” e o “ainda não”: pensando saídas do não-lugar da educação física escolar II. *Cadernos de formação do CBCE*, v. 1, n.2, 2010. Disponível em: <http://www.rbceonline.org.br/revista/index.php/cadernos/article/view/978>

PIOVANI, Veronica Gabriela S. *Escola, Tecnologia e Sociabilidade na Educação Física: intercâmbios pedagógico-culturais no âmbito do Plano CEIBAL e do PROUCA*. Dissertação (mestrado em Educação Física). Florianópolis, PPGEE, UFSC, 2012.

RIVOLTELLA, Pier Césare. *Media education: modelli, esperienze, profi lo disciplinare*. Roma: Carocci, 2002.

\_\_\_\_\_. A formação da consciência civil entre o ‘real’ e o ‘virtual’  
“ In: FANTIN, M.; GIRARDELLO, G. (orgs.). *Liga, roda, clica: estudos em mídia, cultura e infância*. Campinas: Papyrus, 2008.

SANTANA, Bianca; SILVEIRA, Sergio Amadeu. *Conceito de Cultura Digital*. Postagem disponível no blog Cultura Digital, em: <http://culturadigital.br/conceito-de-cultura-digital/>.

VAGO, Tarcisio M. O “esporte na escola” e o “esporte da escola”: da negação radical para uma relação de tensão permanente - Um diálogo com Valter Bracht. *Movimento*, Porto Alegre, v. 3, n. 5, 1996. Disponível em: <http://www.seer.ufrgs.br/index.php/Movimento/article/view/2228>

# MEMÓRIA, CORPO E CULTURA: territorialidade e diversidade dos campos de pesquisa e as interfaces com o cbce nos últimos 10 anos<sup>1</sup>

*Andrea Moreno<sup>2</sup>*

Início esse texto agradecendo aos Grupos de Trabalho Temáticos (GTTs) Memórias da Educação Física e Esporte e Corpo e Cultura, pelo convite para essa fala. Meu muito obrigada à coordenadora do GTT Memória, Prof<sup>a</sup>. Elisângela Chaves, pela lembrança de meu nome para tão honrosa empreitada, e aos organizadores do evento, na pessoa do Prof. Felipe Quintão de Almeida, pela possibilidade de estar aqui, dividindo essas reflexões sobre o percurso do “nosso” GTT.

A construção desse texto vem acompanhada de lembranças e reflexões pessoais sobre o tempo de pertencimento a esse lugar e, portanto, dos (meus) lugares de fala para essa tessitura. É inevitável constatar que o convite para “um balanço dos últimos 10 anos”, remete-me a uma condição de personagem da própria memória do GTT, Afinal, junto com muitos outros professores e

---

<sup>1</sup> O texto se refere à palestra proferida no âmbito dos GTTs Memórias da Educação Física e Esporte e Corpo e cultura, por ocasião do XIX CONBRACE, realizado na cidade de Vitória (ES), em setembro de 2015. Como na ocasião, optei por deixar o texto da forma como foi concebido para ser lido.

<sup>2</sup> Universidade Federal de Minas Gerais

pesquisadores<sup>3</sup>, ajudamos, no longínquo ano de 1998 a criar um GTT que pudesse agregar o que vínhamos fazendo no campo da Memória e História da Educação Física e do Esporte. Movimento esse repleto de táticas e negociações, algumas das quais contadas no capítulo do livro organizado pelo Colégio Brasileiro de Ciências do Esporte (CBCE) em 2007 (MORENO, ROSA & SEGANTINI in CARVALHO E LINHALES, 2007).

Esse movimento de “abrir a caixa de lembranças” (por sorte muitas delas guardadas em forma de documentos e artigos), forçosamente (re)colocou-me em diversos lugares e tempos de memória: o ano de 1989, o primeiro Congresso Brasileiro de Ciências do Esporte (CONBRACE) que participei; o ano de 1998, quando propusemos a criação do GTT Memória, Corpo e Cultura; o ano de 2005, quando, desmembrados, criamos o GTT Memórias da Educação Física e Esporte; em 2007, quando, por ocasião do CONBRACE que acontecia na cidade de Recife, eu mesma, fazia o balanço dos 10 anos dos GTTs no CBCE (ainda que o nosso GTT não tivesse essa idade, pois efetivamente havia sido criado em 1999).

Ao relembrar esses múltiplos lugares, o faço na perspectiva de situar o ouvinte/leitor do lugar de onde falo: alguém que participou criação deste GTT, foi sua assídua frequentadora, esteve como sua coordenadora e, por diversas vezes, membro do comitê científico. Junte-se a isso o meu lugar institucional/acadêmico: de alguém que vem fazendo pesquisa histórica, participando como docente de uma linha de História da Educação num Programa de Pós-graduação (PPGE/FaE/UFMG) que tem acolhido os temas da História da Educação do Corpo e da Educação Física. Falo, portanto, de um lugar privilegiado, mas também endógeno e, o ressaltado, na medida em que acredito na ressonância do lugar que ocupamos em nossas falas.

---

<sup>3</sup> Dentre outros, recordo-me da intensa participação dos professores Victor Melo, Carmen Lucia Soares, Tarcísio Mauro Vago, Silvana Goellner, Carlos Fernando Cunha, Eustáquia Salvadora de Souza e Marilita Aparecida Arantes.

Uma dessas ressonâncias é deliberada. Escolhi, para esse momento, não fazer uma pesquisa sistemática – levantando os temas, os autores, as categorias, os períodos... Esse exercício foi realizado, junto com a Profa. Maria Cristina Rosa em 2006 e transformado em capítulo no livro publicado em 2007, organizado pelas colegas Meily Linhales e Yara de Carvalho (CARVALHO & LINHALES, 2007). Em grande parte, considero que aquelas reflexões continuam valendo para hoje.

Nesse momento, de maneira menos sistemática metodologicamente, e a meu ver também válida, escolhi falar a partir de minhas sensações, de minhas percepções do campo, visitando, de maneira não rigorosa, os anais desse evento, as publicações na RBCE e ainda outros textos de autoria de colegas pesquisadores que já se debruçaram sobre o tema. Portanto, procurei construir essas reflexões menos num terreno conclusivo e, explorando uma dimensão mais especulativa, parti do princípio que esse espaço, de debate entre os GTTs é, sobretudo, um espaço de conversas, de partilha de experiências, de troca de ideias, de estímulo ao debate, sobretudo com o espírito de “continuar conversando”.

Dessa maneira, traduzi meu (des)caminho de análise em:

## 1. PERGUNTAS/REFLEXÕES/CONSTATAÇÕES SOBRE O QUE FIZEMOS E VIEMOS FAZENDO E O QUE HÁ POR FAZER NAS PESQUISAS EM HISTÓRIA DA EDUCAÇÃO FÍSICA, DO ESPORTE E DA EDUCAÇÃO DO CORPO DENTRO E FORA DO GTT MEMÓRIAS

E, como não existe história sem sujeitos, importante foi também interrogar “quem somos” e “onde” estamos fazendo o que viemos fazendo? Porque a necessidade de estarmos sempre nos pensando? Seja enquanto grupo, enquanto coletivo que se interessa pelo tema, enquanto campo, enquanto espaço...

O exercício de “nos pensarmos”, não é novo; mas continua sendo necessário e importante. Porque, junto com outros movimentos, esse exercício nos faz avançar. Mas, penso ser importante ressaltar, desde que isso não se torne mais importante do que a investigação propriamente dita sobre os temas da história (refiro-me aqui, especificamente, a um momento que se insinuou em diversos lugares, e também no interior de nosso GTT, de uma (exacerbada?) crítica historiográfica que parecia ser mais importante do que a produção do conhecimento da história da educação física, do esporte, do lazer, da dança, etc.

Assim, perguntar o que pesquisamos, como pesquisamos, quem, quando e onde se produziu o que se produziu é um exercício fundamental de um campo acadêmico/científico que está em permanente construção, vivo e em constante ebulição. De forma mais ou menos formal, todos nós, pesquisadores fazemos isso. Faz parte do processo mesmo da pesquisa histórica, quando, por exemplo, levantamos o que já foi feito sobre um tema e por quem foi feito.

Gostaria de lembrar que essa não é a primeira vez que fazemos reflexões sobre a nossa produção, seja procurando compreender a escrita da história da educação física e do esporte, seja procurando compreender a produção dessa história. No interior do CBCE, essas reflexões foram registradas, pelo menos, em três ocasiões de maneira formal.

Em 1995, no livro organizado por Ferreira Neto, Goellner & Bracht (1995), Pedro Angelo Pagni no capítulo intitulado “História da Educação Física no Brasil – notas para uma avaliação” traz reflexões sobre a disciplina curricular e sua produção acadêmica (PAGNI, 1995 in FERREIRA NETO, GOELLNER E BRACHT, 1995). Depois em 1999, em livro organizado por Goellner, os professores Jocimar Daolio, Silvana Goellner e Victor Melo no capítulo intitulado “Memória, cultura e corpo: intervenção e conhecimento”, os autores trazem questões sobre a necessidade da existência de um GTT que reunisse os temas da

cultura e da memória (DALOLIO, GOELLNER & MELO, 1999 in GOELLNER, 1999). E, finalmente, em 2007, eu mesma, Maria Cristina Rosa e Verona Segantini (MORENO, ROSA & SEGANTINI, 2007) desenvolvemos um amplo levantamento quantitativo e qualitativo, publicado no livro organizado por CARVALHO & LINHALES (2007), no capítulo intitulado “O GTT Memórias da Educação Física e Esporte do CBCE: uma análise a partir das práticas e da produção”.

Para além disso, ressalto alguns escritos, já bastante conhecidos e citados, que contribuíram com debate sobre o fazer pesquisa histórica na educação física brasileira. Em, mais de uma ocasião, Victor Melo nos ajudou a pensar sobre o tema, seja pensando a produção historiográfica na Educação Física, a escrita da história, a disciplina História da Educação Física (MELO, 1996, 1997, 1999, MELO et alii, 2013).

Também Marcus Aurélio Taborda de Oliveira abordou sobre o tema no X Congresso Brasileiro de História da Educação Física e II Congreso Latinamericano de Historia de la Educación Física, realizado em Curitiba, em 2006. Sua fala foi posteriormente ampliada e publicada no capítulo intitulado *Renovação historiográfica na educação física brasileira* no s livro Pesquisas sobre o corpo organizado pela Profa. Carmen Lucia Soares (SOARES, 2007).

Partindo, então, de minha experiência nesse lugar e visitando esses capítulos e artigos, naquilo que apontam como críticas e também avanços importantes ao que viemos fazendo e chamando de pesquisa histórica, elaborei os pontos (perguntas, constatações, reflexões) a seguir:

- 1) Em termos de pesquisa histórica, avançamos muito. Seja olhando para o GTT, seja olhando de maneira mais ampla para o campo. Avançamos muito em diversos aspectos, quantitativos e qualitativos:

- temos mais pesquisadores (basta procurarmos pela área no sistema do Currículo Lattes).
- temos a presença de pesquisadores estrangeiros entre nós, tanto de forma esporádica, como também de forma mais sistemática, a partir de intercâmbios de grupos de pesquisa.
- temos mais grupos registrados no diretório do CNPQ que tematizam a memória e a história.
- temos mais linhas de pesquisa em diferentes cursos de pós-graduação de diferentes áreas e um acolhimento de outras áreas para a história da educação do corpo de maneira mais ampla.
- temos mais publicações: livros, artigos e capítulos. Vale ressaltar o aparecimento de dossiês temáticos em diversos periódicos da área.
- temos mais eventos específicos da temática, inclusive fora da área da Educação Física, com simpósios temáticos sobre história do esporte, da educação física e da educação do corpo (por exemplo, nos encontros nacionais e regionais da ANPUH)
- tivemos, nos últimos anos, editais específicos de memória/história do esporte e da educação física, em nível nacional (FINEP) e regional (FAPEMIG).
- temos mais projetos de história financiados por agências de fomento.
- refinamos mais o que fazíamos e o que chamamos de investigação histórica.
- temos mais diversidade de temas sendo investigados.
- temos mais material empírico, proporcionado, entre outras coisas, pelas novas tecnologias de busca.
- pulularam centros de memória, desenvolvendo a ideia de que o acervo pessoal de diferentes sujeitos é um patrimônio,



tem valor, conta uma história, ajuda a compreender a educação física e o esporte.

- temos uma diversificação maior nos diálogos teóricos, das noções mobilizadas e das perspectivas de análise.

É verdade que a mudança quantitativa foi lenta e gradual e bem perceptível nos primeiros 10 anos de GTT (e ainda mais se considerarmos uma “longa duração” dos estudos históricos), e uma mudança qualitativa importante aconteceu nos últimos 10 anos.

- 2) Parece que muito desse incremento guarda relação com a produção oriunda de cursos de pós-graduação (seja nos Programas de Educação Física, História ou Educação) bem como a criação de diferentes fóruns, entre eles o GTT Memória, os quais vêm possibilitando um diálogo profícuo entre pares.

Nessa produção percebe-se uma diversidade de temas investigados, um refinamento das ferramentas metodológicas e teóricas, a busca e produção de um interessante material empírico. Os diferentes espaços de interlocução, incluindo o GTT/CBCE têm sido fundamentais para esse amadurecimento. Inclusive para o amadurecimento do próprio GTT em relação ao o que é pesquisa histórica. Isso fica claro, por exemplo, quando por ocasião dos Congressos Brasileiros de Ciências do Esporte, definem-se os critérios de aprovação dos trabalhos: ter objeto e problema próprio do campo da História da Educação Física, do Esporte ou da Educação do corpo, revelar metodologias da pesquisa histórica, basear-se em fundamentação teórica advinda desse campo (ainda que outros diálogos apareçam), a utilização de fontes empíricas, a determinação de um recorte temporal do passado, etc.

- 3) Superamos no interior do CBCE a nossa incômoda presença de um GT não temático?

Nesse aspecto vale lembrar o relatório da comissão da direção do CBCE, que em resposta à solicitação de criação do GTT Memórias dizia:

*“Um dos principais argumentos teóricos (...) contra o desmembramento trata-se do risco de criarmos GTs disciplinares, quando o princípio que orienta a proposta dos GTs é de grupos temáticos que visam romper com os conhecimentos disciplinares. (...) A própria ementa sugerida pelo grupo parece esquecer ou colocar e segundo plano a natureza não disciplinar dos estudos da memória, quando faz questão de explicitar que o GTT passará a abarcar os estudos que tenham como base o suporte teórico-metodológico da pesquisa histórica.” (in MORENO et alli, 2007, p.270).*

De fato, se olharmos para o conjunto dos trabalhos apresentados nos CONBRACES, não temos dúvida que somos um GT disciplinar. A questão que talvez tenha que ser enfrentada no interior do Colégio seja, em que isso “fere” o estatuto do CBCE e se vale à pena manter, ainda hoje, essa delimitação?

Digo isso baseado na ideia de que, no caso desse campo disciplinar, fazer História pressupõe cada vez mais diálogo com outras disciplinas. É uma compreensão do campo da História, que tem se caracterizado cada vez mais pelo crescente diálogo interdisciplinar, que a investigação histórica requer o diálogo com diferentes disciplinas, seja a Antropologia, a Filosofia, a Sociologia, a Teoria literária, a Psicologia Social, ente outras.

- 4) De fato, o que o conjunto de trabalhos apresentados nesse GTT revela é que o que nos dá unicidade é mais a metodologia do que o tema.

Sobre esse aspecto é curioso perceber que existem trabalhos com metodologia histórica de diversos temas em diferentes GTTs. Entretanto, por motivos que precisariam ser melhor analisados, os temas relativos à história da educação do corpo, da ginástica, do esporte e do ensino da Educação Física tem elegido o GTT memórias para suas interlocuções. O mesmo não tem acontecido com os trabalhos de história do lazer/divertimentos. Estes habitam menos o GTT Memória e mais o GTT Lazer. Embora não tenhamos realizado nenhuma pesquisa empírica mais aprofundada, penso que aqui há uma questão importante a ser compreendida pelo conjunto de pesquisadores, afinal, trata-se do movimento e escolha de interlocução do próprio campo.

5) Desinteresse da perspectiva histórica nas mesas do CONBRACE.

Se nos idos anos 80, a perspectiva histórica, o olhar histórico, esteve bastante presente nas mesas e conferências dos Congressos, esse “interesse” veio paulatinamente diminuindo.

Menos como o intuito de polemizar sobre esse aspecto e mais com desejo de compreender essa “ausência”, penso ser necessário enfrentar a necessidade (ou não?) da compreensão histórica das coisas.

Se, temos clareza de que compreender a ciência, seja ela qual for, é compreender como ela veio sendo, como ela veio se transformando, não há compreensão possível sem a perspectiva da história. O que talvez tenhamos que nos perguntar, no interior do CBCE, mas também no campo de forma geral se (ainda) queremos saber isso. Se queremos formular essa pergunta e se ela ainda faz sentido para o Colégio.

Não advogo aqui a ideia de que fazemos história para compreender o presente (como se isso acontecesse mecanicamente),

nem para justificá-lo ou nem mesmo para não repetir os erros do passado. Entretanto, não tenho dúvidas, que as questões que temos feito ao passado em nossas pesquisas aqui apresentadas, são perguntas a partir do nosso lugar do presente. Não à toa, talvez, estejamos insistentemente interrogando ao passado sobre, por exemplo, o ensino da Educação Física na escola, a emergência de diferentes práticas corporais e esportivas e sobre os Métodos Ginásticos. Não seriam esses temas do passado a reverberar vivamente no presente?

- 6) Constata-se no GTT, a presença de gerações de pesquisadores: os grupos de pesquisa, os doutorandos, os mestrandos, os bolsistas de iniciação científica.

Ao olharmos para os autores e instituições maciçamente presente nessa trajetória do GTT, percebemos que temos, já, diferentes gerações de pesquisadores “cultivados” em grupos de pesquisa. Ou seja, os trabalhos apresentados vêm sendo desenvolvidos, sobretudo, no âmbito de grupos de pesquisa, muitos deles vinculados a cursos de pós-graduação. Nos últimos CONBRACES boa parte dos trabalhos era advinda de trabalhos de iniciação científica, dissertações de mestrado e teses de doutorado. O que isso pode querer dizer? A meu ver, um amadurecimento do campo. Pouco a pouco, no nosso GTT, foi se abandonando a ideia de que se escreve trabalho para o congresso, mas, ao contrário, o congresso é uma forma de dar visibilidade ao que se produz no interior de grupos.

Ressalta-se, igualmente, a presença de pesquisadores estrangeiros no GTT, inclusive como parte de seu comitê científico – o que revela uma interlocução perene com esses pesquisadores.

Entretanto, não podemos deixar de notar a ausência discreta, mas paulatina, de trabalhos de líderes de grupos de pesquisa, ou mesmo, a presença desses pesquisadores nos nossos congressos. A pergunta que fica é, porque, o CONBRACE tem seduzido pouco esses pesquisadores?

- 7) Decorrente da questão anterior, parece-me procedente perguntar, a nós, pesquisadores do campo da história, para quem falamos?

Com quem estamos conversando? Quem lê os nossos trabalhos? Até que ponto os estudos sobre os processos históricos da educação física, do esporte, dos divertimentos, da educação do corpo, são mobilizados por quem estuda esses temas no presente?

Digo isso, impactada, ainda, com a falta de ressonância, por exemplo, dos estudos sobre o ensino da Educação Física, já com uma produção quantitativa significativa e qualitativamente densa, muitos ancorados na História Cultural, nos escritos sobre a Educação Física do presente, que teimam em “encaixotá-lo” em grandes marcos que outrora serviram de referência para esse tema: militarista, tecnicista, pedagógico, etc.

\*\*\*

Termino esse percurso de reflexão, perguntando: o que há por fazer?

Parece-me que a resposta seja “continuar fazendo... continuar perguntando”. Continuar pesquisando, pois a pesquisa histórica é uma das possibilidades de compreensão do mundo.

Evoco, aqui, ao escritor Saramago, que em seu Memorial do Convento, através da personagem Bilmunda diz: “tudo no mundo está dando respostas, o que demora é o tempo das perguntas.”

O mundo está dando resposta o tempo todo, as perguntas são o que às vezes demoram. Mobilizando essa mesma obra, a Professora Magda Soares, em aula inaugural na FaE/UFMG, dizia:

*“Pesquisamos para ter respostas a problemas? Não. A pesquisa não busca/dá resposta, as respostas já estão no mundo a espera das perguntas. O mundo não apresenta problemas, o mundo apresenta respostas! Cabe a nós, pesquisadores, fazermos as perguntas para as respostas que o mundo está dando, perguntas que vão explicar buscar as causas dessas respostas que o mundo dá!”*

Porque as coisas são assim? Como se tornaram assim? Como são o que são? Como foi possível à Educação Física, ao esporte, aos divertimentos, tornarem-se o que são hoje? Creio que a pesquisa histórica é a possibilidade de continuar fazendo perguntas para a compreensão dessas e de outras questões.

## REFERÊNCIAS

CARVALHO, Yara M. & LINHALES, Meily. (orgs). *Política científica e produção do conhecimento em Educação Física*. Goiânia: Colégio Brasileiro de Ciências do Esporte, 2007.

DAOLIO, Jocimar; GOELLNER, Silvana V. & MELO, Victor A. Memória, cultura e corpo: intervenção e conhecimento. In: GOELLNER, S. V. (org.) *Educação Física/Ciências do Esporte: intervenção e conhecimento*. Florianópolis: Colégio Brasileiro de Ciências do Esporte, 1999, pp. 185-199.

FERREIRA NETO, Amarílio; GOELLNER, Silvana V. & BRACHT, Valter (orgs.) *As ciências do esporte no Brasil*. Campinas, São Paulo, Editora Autores Associados, 1995.

GOELLNER, S. V. (org.) *Educação Física/Ciências do Esporte: intervenção e conhecimento*. Florianópolis: Colégio Brasileiro de Ciências do Esporte, 1999.

MORENO, Andrea; ROSA, Maria Cristina & SEGANTINI, Verona. O GTT Memórias da Educação Física e Esporte do CBCE: uma análise a partir das práticas e da produção (1989-2005). In: CARVALHO, Yara M. & LINHALES, Meily. (orgs). *Política científica e produção do conhecimento em Educação Física*. Goiânia: Colégio Brasileiro de Ciências do Esporte, 2007, pp. 245-300.

PAGNI, Pedro A. História da Educação Física no Brasil – nots para uma avaliação. In: FERREIRA NETO, Amarílio; GOELLNER, Silvana V. & BRACHT, Valter (orgs.) *As ciências do esporte no Brasil*. Campinas, São Paulo, Editora Autores Associados, 1995, pp. 149-163.

SOARES, Carmen L. (org.) *Pesquisas sobre o corpo: ciências humanas e educação*. São Paulo, Campinas, Editora Autores Associados, 2007.

TABORDA DE OLIVEIRA, Marcus A. Renovação Historiográfica na Educação Física Brasileira. In SOARES, Carmen L. *Pesquisas sobre o corpo: ciências humanas e educação*. São Paulo, Campinas, Editora Autores Associados, 2007, pp. 117-138.

MELO, Victor A. *Reflexão sobre a História da Educação Física no Brasil: uma abordagem historiográfica*. Porto Alegre, UFRGS, Escola de Educação Física, Revista Movimento, 1996-1, n.4, pp. 41-48. Acessado em: <<http://seer.ufrgs.br/index.php/Movimento/article/view/2206/925>>.

MELO, Victor A. *Por que devemos estudar história da educação física/esportes nos cursos de graduação?* Unesp-Rio Claro, Revista Motriz, v.3, n.1, jan. 1997, pp. 56-71 Acessado em: <<http://www.rc.unesp.br/ib/efisica/motriz/03n1/07PONTO1.pdf>>.

MELO, Victor A. *História da Educação Física e do Esporte no Brasil: panorama e perspectivas*. São Paulo: Ibrasa, 1999.

MELO, Victor A. et alii. *Pesquisa histórica e história do esporte*. Rio de Janeiro, Editora Sete Letras, 2013.



# O FATO, A POESIA E A REVELAÇÃO: a constituição de um ethos de responsabilidade docente na Educação Física

*Cláudio Marques Mandarinol*

Que todo o processo de sujeição relaciona-se com experiências humanas e históricas circunscritas a determinados campos de possibilidades de se pensar, fazer e ser, é inquestionável. Revirar as pistas que latejam estes domínios é tentar buscar a emergência radical das marcas constitutivas, seus desvios, interligações, conexões homogêneas e heterogêneas que dão possíveis visibilidades a fatos, atos e ações que foram possíveis para formação de qualquer experiência. (CARVALHO, 2014, p. 35).

## 1. A CONSTITUIÇÃO DA DOCÊNCIA

Neste texto, pretendo apresentar um fato revelador para o meu ethos<sup>2</sup> de responsabilidade docente. Um fato que, ao me

---

<sup>1</sup> Universidade do Vale do Rio dos Sinos - Unisinos

Mestre em Ciências do Movimento Humano – EsEF/Ufrgs

<sup>2</sup> De uma forma geral, a palavra ethos aparece com duas grafias e que Spinelli (2009) escreveu sobre a diferença do êthos com eta e o éthos com épsilon (éthos). Vou seguir na linha de Fabris e Dal’Igna (2014) e Oliveira (2015) que assumem a grafia ethos sem acento na perspectiva foucaultiana, como um processo de subjetivação nos modos de ser e agir, ser e agir na formação e relações consigo e com os outros.

convidar a pensar e estabelecer uma relação comigo mesmo, revelou outro modo de ser e agir na docência. Situo como um fato revelador a utilização de poesias nas minhas aulas a partir do ano de 2010. Naquele ano, decidi fazer uma coisa que estava muito distante das estratégias de ensino até então utilizadas na minha prática pedagógica: decidi escrever poesias sobre o que acontecia no cotidiano escolar e entregá-las, na semana posterior, a cada aluno e aluna numa escola que atende alunos(as) em situação de rua<sup>3</sup>. Era algo que, até então, não tinha imaginado utilizar neste componente curricular. Neste sentido, para mais bem contextualizar o que estou comentando, passo a mostrar, em primeiro lugar, como ainda estou me constituindo enquanto um porvir de professor e, em segundo, esclareço o propósito desse ensaio.

Para apresentar um atravessamento que me tem impulsionado a pensar a minha prática pedagógica na Educação Física escolar, trago aqui a matriz da experiência (OLIVEIRA, 2015; FOUCAULT, 2006a), a experiência de si consigo mesmo, moral e ética, como compreensão da minha própria constituição de vir a ser, cotidianamente, um professor naquilo que identifico como sendo meu ethos de responsabilidade docente. De forma poética, apresento a seguir a maneira como o exercício das poesias tem me conduzido a novos modos de ser e agir.

**Porvir-se Professor.** Olho para trás e não vejo o meus passos/  
percebo rastros de quem não sou mais./ olho para frente e pro-  
curo vestígios a me interrogar:/ quem estou me tornando?/ olho  
para mim e encontro alguns sentidos do que é ser um professor.

**Fonte:** Banco de Poesias do autor do texto. Maio de 2014. (não publicado).

---

<sup>3</sup> Esta experiência, já foi publicada na Revista Kinesis (UFSM) no ano de 2012.

Essa poesia poderia ser posicionada numa subjetividade que Touraine (2004), considera ser a interiorização do mundo exterior. Neste caso, a interiorização de um sujeito que se constitui a partir de sua experiência docente, a partir de seu ethos de formação (DAL'IGNA; FABRIS, 2015), enquanto modo de ser e agir e, também, como Foucault (2008) destaca, enquanto uma crítica que fazemos de nós mesmos. O sentido que está colocado no “porvir-se” é de um porvir que permite sair um professor diferente de como se era antes, um professor que está em constante movimento com o seu ethos de responsabilidade docente. O porvir é uma palavra que tomo emprestado de Jorge Larrosa (2001) ao comentar que o porvir não é uma origem, mas a abertura, ou seja, não é o ponto de partida de uma narrativa de um(a) professor(a), mas um lugar de libertação para problematizar uma constituição genealógica de exercer uma docência atravessada por discursos, fatos e revelações que necessariamente não seguem uma linearidade.

Faço este esclarecimento para dar uma direção ao que irei escrever aqui, tendo em vista que o tema da mesa<sup>4</sup>, para a qual fui convidado a falar no XIX Congresso Brasileiro de Ciências do Esporte e VI Congresso Internacional de Ciências do Esporte pelo Grupo Temático de Trabalho – Inclusão e Diferença –, era um tanto amplo e poderia me colocar em algumas dificuldades para tentar amarrá-lo. A minha opção foi de seguir um caminho mais cauteloso, no máximo com um foco, para que assim pudesse trazer algumas pistas que me colocam diante de um elemento de fundo em relação ao tema da territorialidade, da sociabilidade urbana, do lazer e da inclusão social, a minha constituição enquanto modo de ser e agir como professor atravessado por esses

---

<sup>4</sup> O tema da mesa era: Territorialidade e Sociabilidades Urbanas: o Lazer como Exercício de Cidadania e Exclusão Social.

eixos e seus múltiplos sentidos. Isto ocorre pelo fato de que tenho me dedicado mais a pensar o meu papel de professor de Educação Física no contexto educacional. Porém, não posso deixar de comentar que os temas da mesa me importam e me afetam, bem como se atravessam em muitas situações do meu cotidiano profissional, tanto na escola pública como na universidade<sup>5</sup>. A partir disso, a indagação deste texto é a seguinte: de que forma um fato do cotidiano escolar me revela um modo de ser e agir enquanto docente no contexto escolar?

Neste ensaio, mostro que, juntamente a essa pergunta relacionada ao ethos de responsabilidade docente, está a poesia como uma estratégia que é explorada nas minhas práticas pedagógicas e nas minhas reflexões para fazer aqui um exercício de ensaio da escrita de si. Sobre o ensaio da escrita de si, Foucault (2006b, p.197) explica que é necessário entendê-lo como uma “experiência transformadora de si mesmo e não uma apropriação simplificada de outrem [...], ou seja uma ascese, um exercício de si no pensamento.” A escrita de si “impõe-se como necessidade de ressignificação do passado pessoal, mas também coletivo”, como comentou Rago (2011, p. 253) ou então naquilo que Fischer (2005) aponta como sendo, uma escrita que nada mais é do que a arte de ensinar o que se lê a partir da paixão daquele que cria. Na mesma linha de pensamento, Zanella (2013), comenta que escrever é (re) criar o vivido em um tempo em que o acontecimento passa a ser objetivado pelo discurso. A poesia é a escrita de si que aparece carregada de sentidos e que retoma e reposiciona algumas das memórias das práticas pedagógicas que tenho experimentado. Portanto, abre-se a possibilidade de rever o que se passou durante

---

<sup>5</sup> Sou professor da Universidade do Vale do Rio dos Sinos (Unisinos) e da Rede Municipal de Ensino de Porto Alegre.

o meu processo de amadurecimento para ser um professor, agora entendendo melhor aquilo que Nietzsche (2009, p.39) ponderou ao afirmar que “o professor somente poderá ser um verdadeiro guia e pensador quando estiver já suficientemente formado e consciente da sua própria experiência individual”.

A partir desse primeiro esclarecimento, comento que o meu papel aqui é pensar sobre isso e convidar o leitor a pensar sobre aquilo que acontece de maneira particular para cada um de nós, como um processo de sujeição. Ao pensar sobre isso, apresento algumas pistas de uma problematização relacionada ao ethos de responsabilidade docente, em que as palavras inclusão e diferença do contexto escolar, com seus múltiplos olhares, articulam o meu modo de ser e de agir. Em vez de olhar para esses temas de longe, vou olhá-los como algo que me constitui, que estabelece alguma relação comigo como professor e com a minha atitude diante da escola, para que se possa pensar em algumas novas pistas sobre o que é possível pesquisar no campo acadêmico.

Ao tecer esses comentários, destaco que sigo uma orientação em que o pesquisador não só se aproxima do seu objeto de estudo, como sai modificado por ele, sai transformado por ele. Foucault (2010, p.303) faz a seguinte provocação em relação a isso, perguntando: “será que, no fundo, uma ciência não poderia ser analisada ou concebida como uma experiência, quer dizer, como uma relação tal que o sujeito possa ser modificado por essa experiência?”. Seguindo essa compreensão, o próximo passo se refere às primeiras pistas e ao modo como faço uso delas para pensar os vestígios do meu cotidiano. Destaco que estou trazendo aqui uma problematização do nosso tempo com os desafios que a função-educador (CARVALHO, 2014) me provoca ao questionar sobre os modos de subjetivação.

## 2. AS PISTAS: O FATO; A POESIA E A REVELAÇÃO

Quando leio um livro, as articulações teóricas do autor me oferecem e conduzem a entender coisas que não percebia nem pensava antes. Foi assim que se deu a minha leitura do “Mestre Ignorante” (RANCIÈRE, 2007) e do “Mestre Inventor” (Kohan, 2013). No primeiro, a experiência de Joseph Jacotot, um professor que descobre a emancipação intelectual que me ensinou a ousar mais nas minhas práticas pedagógicas; e no outro, a de Simon Rodriguez, o mestre de Simon Bolívar, que vive uma experiência pedagógica e filosófica de transformação – um na Europa e outro na América. Como em outro trabalho já me ocupei em estabelecer uma relação entre a minha prática pedagógica e o “Mestre Ignorante”, apenas destaco que, a partir de sua leitura, passei a pensar outras estratégias de ensino. Neste texto, vou me deter mais sobre o “O Mestre Inventor”, comentando sobre um educador chamado Simon Rodriguez, o mestre de Simon Bolívar, que o apresentou, muitas vezes, como o Sócrates de Caracas. Simon Rodriguez, numa de suas experiências como professor, passeando com os seus alunos na rua – ou seja, fazendo-os experimentarem os espaços da rua, caminhar por ela –, vivenciou um fato que viria modificar a sua ideia de educação, ou como afirma Kohan (2013, p. 34), “vive uma experiência filosófica e pedagógica, de transformação”. Trata-se uma revelação que o levou a pensar sobre a educação dos excluídos da América, quando um menino “Thomas”, que não frequentava nenhuma escola, resolveu uma situação que surge ao jogarem o chapéu num busto de uma casa e não saberem como recuperá-lo sem chamar a atenção dos proprietários. Surge dali o seu compromisso com os excluídos da América (negros, índios e pobres). O que ele me ensina? O que ele me mostra? Ele ensina que existem momentos na nossa vida profissional que

deixam vestígios. Esses vestígios podem revelar coisas que até então não faziam muito sentido, ou então não tinham nos capturado no nosso agir docente enquanto modos de subjetivação por meio dos quais, para Foucault (1984, p. 10), os indivíduos são conduzidos a se reconhecer como sujeitos de determinadas práticas, num campo de conhecimentos articulados em regras e coerções, sendo que a experiência está relacionada à “formação dos saberes que a ela se referem, os sistemas de poder que regulam suas práticas e as formas pelas quais os indivíduos podem e devem se reconhecer como sujeitos” – e, complemento, como sujeitos na/da docência. O que ele nos ensina com isso é a possibilidade de pensarmos sobre as nossas próprias experiências pedagógicas e como algumas delas podem ser reveladoras ao nos colocarem em transformação e estabelecerem uma relação conosco.

Para estabelecer uma relação com a experiência pedagógica e filosófica pela qual passou Símon Rodriguez (Kohan, 2013), passo a comentar um fato que me atravessou no ano de 2010, em que, já trabalhando com alunos em situação de rua há alguns anos, decidi adotar uma estratégia de ensino para dar mais sentido às aulas de Educação Física: decidi utilizar poesias. Essa estratégia era algo que até então não fazia parte do meu cotidiano escolar, das minhas intervenções pedagógicas e da minha vida. Decidi escrever e entregar para os(as) alunos(as) uma poesia por semana, considerando situações que tivessem ocorrido nas aulas da semana anterior. Escrevi, naquele ano, trinta e quatro poesias, e isso foi um algo revelador para mim enquanto professor, pois, a cada semana, acontecia uma situação nova nas aulas que era seguida, também, de uma nova poesia. Dessa forma, passei a amarrar os fatos com a poesia, constituindo em mim um modo de ser e agir docente diferente daquele que tinha feito anteriormente. Seguidamente me perguntava: como consegui fazer isso

sem nunca ter me interessado por esse gênero da literatura? Por que nunca me ocorreu utilizar essa estratégia pedagógica? Isso me deixou muito inquieto durante bom tempo e, a cada semana em que escrevia uma poesia, algo se passava em mim. Cada vez mais me sentia comprometido com a elaboração desses textos. Ninguém, além de mim, cobrava-me a poesia que seria entregue para os alunos. Nisso, passei a incorporar esse gênero da literatura como uma estratégia de ensino nas minhas aulas de Educação Física. Ao refletir poeticamente sobre as minhas aulas, colocava-me a pensar constantemente sobre a minha prática pedagógica, sentindo-me mais comprometido ainda com ela.

Na época, estava trabalhando determinadas modalidades esportivas com alunos em situação de rua e tinha como princípio que pudessem perceber a sua cidadania em espaços de sociabilidade e territorialidade urbana e, dessa forma, trabalhava com ideia de uma educação para o lazer. Já tinha escrito e publicado um artigo<sup>6</sup> sobre essa prática pedagógica, e mal sabia eu que naquele ano estava criando as condições para que fosse gestado o segundo artigo. É importante esclarecer que eu estava diante de alunos e alunas que sofrem uma exclusão social a partir de histórias de vida relacionadas a drogadição, mendigância, exploração sexual, conflitos com a lei e vínculos familiares inexistentes, ou muito frágeis perante todo o tipo de discriminação que isso pode acarretar. Eles representam uma exclusão social que está presente numa territorialidade urbana onde a sua forma de socializar não retira deles uma posição de um sujeito que, de alguma forma, carrega na sua alteridade um risco de todos os males, mas que deve

---

<sup>6</sup> MANDARINO, C. M. ; BRAUN, Eduardo Alves . Práticas Desportivas dos Meninos em Situação de Rua: um Estudo Etnográfico. In: XXIII Simpósio Nacional de Educação Física, 2004, Pelotas. A Produção do Conhecimento em Educação Física, Esporte e Lazer. **Anais...** 2004.



ser posto sob controle e vigilância do estado. Nisso, estava comigo a responsabilidade (assim como com os demais profissionais da instituição) em agir de modo que essa passagem pela escola fosse uma possibilidade de organizarem outros projetos para as suas vidas. Dessa forma, era necessário dar sentido àquelas práticas pedagógicas relacionadas aos esportes (voleibol, futsal, basquetebol, matada<sup>7</sup>, gol-a-gol<sup>8</sup>).

No primeiro dia de aula, no mês de março de 2010, tivemos de sair da escola e nos dirigimos para uma praça pública do município de Porto Alegre, em função das obras que estavam acontecendo na quadra esportiva da escola. Já na quadra, após os tradicionais rituais preliminares para iniciar a aula (alongamentos e aquecimento) que foram praticamente esquecidos em função da euforia para começarem a jogar futsal, os alunos ficaram chutando a bola na direção da goleira, passando de um para o outro, e me convidaram para jogar, ou seja, assumiram o comando da situação. Não estavam ali numa discursividade da diferença, tal como a escola e outras instituições, com seus saberes, os veem. Os(as) alunos(as) em situação de rua aprendem com as suas diferentes viagens pelo território urbano. Eles(as) exploram a poética

---

<sup>7</sup> O jogo de matada consiste em colocar os participantes individualmente, em duplas ou trios, em cada um das goleiras da quadra de futsal. O chute deve ser realizado dentro da área reservada ao goleiro. Se, após o chute, o jogador da outra equipe dominar a bola com qualquer parte do seu corpo, poderá conduzir a bola até a quadra oposta, sendo que somente será marcado gol se bola for chutada para a goleira estando dentro da área do goleiro.

<sup>8</sup> O jogo três dentro, três fora consiste numa prática desportiva que envolve três participantes; um jogador no gol e dois atacantes. O objetivo do jogo para os atacantes é fazer três gols. Eles devem passar a bola um para o outro e chutá-la em direção ao gol somente quanto ela estiver na fase aérea sem ter quicado no chão. Quando chutam para fora passando ao lado das traves laterais, é marcado um ponto para o goleiro. No caso de três chutes para fora, o goleiro passa para o chute e o último jogador a chutá-la para fora se dirige para o gol. No caso de três chutes obtendo o gol, o goleiro permanece na goleira.

do espaço urbano com esses encontros de sociabilidade. Trazem consigo a possibilidade de viverem como estranhos, como excluídos, como uma ameaça à segurança, como alguém que deve ser capturado pela norma, ser instituído e previsto por ela. A forma como vivem a sua diferença aparece numa ordem discursiva de quem escapou da norma e deve ser posicionado nela partir de sua alteridade. A sua negociação com o território urbano, com as práticas de lazer, são os momentos de sociabilidade. Eles convivem diariamente com aquela travessia que nos coloca temporariamente, como estranhos, da mesma forma quando viajamos para um local desconhecido ou quando se faz algo inusitado, fora do comum, em que se faz necessário aprender a negociar entre si e com as pessoas “nativas” do lugar. Na praça em que estamos, isso não acontece: todos(as) estão à vontade. Eu observo a forma como se organizam e não me sinto confortável com esta situação de ser deixado de lado para intervir pedagogicamente. Enquanto os alunos jogavam futsal, corriam de um lado para o outro, deslocavam-se, fiquei pensando em como dar outros sentidos pedagógicos àquele momento em que eu fui tirado de cena, em que tivemos de sair da escola e nos dirigir a uma praça pública para garantir a aula de Educação Física. Ficava escutando algumas improvisações (trovas) de hip-hop de um colega para o outro. Observava os alunos, naquela riqueza de palavras, que falavam dos seus desafios relacionados às suas experiências de vida e me perguntava de que forma poderia dar outro sentido a essa experiência corporal. Mais tarde, refletindo sobre a aula, debrucei-me sobre o papel e comecei a escrever a primeira poesia que apresento a seguir:

**A PRAÇA DA BRONZE.** OH BRONZE! Praça da Bronze. /  
Acolhes com teu verde, concreto e pedras as experiências de si  
daqueles que por ti são abraçados pelo esporte e suas emoções  
elisianas,/ Cercada de jardins e flores das cadeiras que deitam  
nas sombras deste calor./ No dia de hoje, visitamos a tua mo-  
rada com os ensinamentos que teu espaço liceu nos dá./ Com  
a bola que passeia no cimento pisoteado pelo tempo, és polida  
pelos pés de quem a joga. / Escutas as canções de xingamentos,  
impaciências, alegrias e chatices, neste eterno desafio de pas-  
sarear de um lado para outro, entre tênis, traves, paredes e telas./  
Nos brindastes com teu cimento envelhecido, a nossa primeira  
aula saudando futuras visitas.

**Fonte:** Banco de Poesias do autor do texto. Março de 2010. (não publicado).

Ter escrito esse primeiro ensaio de poesia, imerso em me-  
táforas, foi algo revelador na minha constituição de um ethos  
docente. Não que em outros momentos a posição de sujeito do-  
cente não tenha acontecido, mas esse evento ocorreu a partir de  
um espaço público de lazer, em que os alunos experimentaram  
uma aula num ambiente onde a posição do ser professor foi des-  
locada, pois aquele é um território familiar aos(às) alunos(as).  
A função-educador (CARVALHO, 2014), num primeiro momen-  
to, parecia perder o seu sentido. Eu pouco intervia, e isso foi um  
incômodo para mim. Escrever a poesia e entregá-la para cada  
um(uma) na semana posterior foi como trazer outro elemento  
para as aulas e continuar esse diálogo para me fazer presente. Ela-  
borar a poesia como uma missiva foi como dirigir-me aos alunos  
e me ver refletindo a minha identidade de professor.

O que eu percebi, então, nessa ação pedagógica? Percebi  
o quanto estou sujeitado pela função-educador (CARVALHO,

2014), quando faço movimentos que estabelecem uma relação comigo mesmo e me posicionam a todo instante nesse lugar. Ao trazer outra forma que desse mais sentido às aulas, exercia a minha constituição do devir docente. Portanto, essa é uma pista, num sentido genealógico que Michel Foucault menciona:

[...] o homem é um ser pensante, até em suas práticas mais mudas, e que o pensamento não é o que nos faz crer que pensamos nem admitir o que fazemos: mas o que nos faz problematizar até o que nós somos nós mesmos. O trabalho do pensamento não é denunciar o mal que habitaria secretamente em tudo o que existe, mas pressentir o perigo que ameaça em tudo o que é habitual e tornar problemático tudo o que é sólido. (FOUCAULT, 2014, p. 217).

Portanto, o que o filósofo me permite refletir é que, no interior da poesia, estão presentes o pensamento e a própria posição de sujeito educador que passou a ser mostrada, nesse lugar, para os seus alunos e alunas. Foi isso que surgiu como uma surpresa quando inseri um gênero da literatura numa aula de Educação Física. Esse acontecimento é algo que me constitui e que vem deslindar a ação pedagógica, revelando-me que estou diante de modos de ser e de agir como professor. O que o fato apresenta é uma situação que qualquer um de nós já pode ter vivenciado e/ou está vivenciando no seu cotidiano. Agora, esse fato ocorreu afastado de um contexto institucional específico, que é a escola. Na escola é que esse exercício docente passa a nos constituir e nos inscrever numa determinada posição.

Outro aspecto que percebi é o fato de que a poesia, assim como qualquer outra estratégia de ensino, tem a pretensão de dar mais sentido às aulas. Enquanto estratégia pedagógica, a poesia tem presente um movimento de ser professor que pode, mais do que afetar os alunos, afetar a mim mesmo no exercício

pedagógico de me colocar diante do meu dever de educar o outro e do porvir que me mostra que nem tudo já está dado, acabado, nem previsto, se entendermos estar diante de uma transformação do ethos.

Nesse sentido, as revelações acontecem conosco; elas são frutos de contextos que nos atravessam e que nos fazem dar sentido às nossas experiências, tornando-nos diferentes de como éramos antes. Isso ocorre quando aceitamos a possibilidade de fazer aquilo que Skiar (2014, p.28) sugere: “O educador deveria viajar. [...] Sair de si mesmo. Sair de excursão pelo mundo. Dar um símbolo a esse mundo. Passar por ele. Passear por ele. Construir a travessia do educar”.

Eu diria que ele aponta que devemos estar atentos às pistas que o cotidiano escolar nos revela e que, para mim, ficaram mais evidentes a partir do ano de 2010, nas minhas aulas de Educação Física, trabalhando numa escola com “alunos em situação de rua”. Foi uma revelação interessante e que me acompanha desde então como professor que se sente provocado a experimentar práticas pedagógicas que passam a constituir, em mim, um ethos de responsabilidade para com os temas que atravessam o cotidiano escolar. E, a partir do fato e da poesia, emergiu-se uma problematização da própria experiência de mim comigo mesmo enquanto professor, ou seja, naquilo que a discursividade põe na mesa como ferramentas arqueológicas e genealógicas de saber e poder, de objetivação e subjetivação. Hoje, percebo melhor que este foi um modo de ser e de agir que tem acompanhado o meu ethos de responsabilidade docente, reforçando ainda mais a atenção para a potencialidade das diferenças, considerando-as como um discurso do seu tempo histórico e contingente. Dialogo aqui com Veiga-Neto (2011, p.174), que, num texto muito interessante, resgata uma passagem traumática que teve na sua passagem

pela escola, ao ser acusado de ter colado na aula de latim; o autor assim relata:, “cada vez que faço um recuo no tempo e visito a minha história, estou empreendendo uma nova interpretação do passado”. Veiga-Neto também comenta que o recuo no tempo teve um sentido simples, porque o afetou enquanto experiência escolar; mas também foi algo complexo:

Ele é complexo na medida em que abre a possibilidade de eu examinar a carga experiencial de um acontecimento que justamente por causa de seu volume e da sua espessura, se fez experiência para mim. [...]. Nesses processos de formação e transformação, os acontecimentos desempenham um duplo papel. Por uma parte, eles funcionam por si mesmos, ou seja, os acontecimentos nos atravessam e nos marcam, dali para diante, pelo quanto nos impactaram no próprio momento em que se desenrolaram; [...]. Por outra parte, os acontecimentos funcionam conteúdo da memória, como material a ser lembrado e narrado (aos outros e a nós mesmos). Enquanto tal, eles fornecem o suporte às práticas que Foucault denominou “tecnologias do eu”. (VEIGA-NETO, 2011, p. 175).

E é nesta compreensão e maturidade que o fato, o poesia e a revelação, são resgatados nesse recuo que o autor da citação posiciona como uma “conversão de um acontecimento do passado para um acontecimento do presente” (Ibidem), em que as práticas pedagógicas são percebidas como uma constituição de mim. Dessa forma, percebo a riqueza que foi a experiência de Joseph Jacotot e Símon Rodriguez, e como estamos diante de fatos que revelam para nós – e que revelaram para mim – um modo de ser e agir como educador, que trouxe um componente no ethos de responsabilidade para com os temas recorrentes do campo educacional, mostrando o quanto estamos envolvidos por maneiras de identificarmos novas problematizações nesse contexto.

O fato, a poesia e a revelação expuseram um novo modo no meu ethos de responsabilidade docente, relacionado com a inclusão e a diferença, em que os alunos em situação de rua foram capturados para dentro do tema da mesa. Utilizar poesias como uma forma de estabelecer um diálogo com alunos(as) que poucas vezes estão dispostos a discutir sobre as suas vivências escolares mostra que estive diante de uma tensão, tal como a territorialidade provoca. Um discurso, geralmente, oferece um suporte de objetivação para a ideia do diverso, da diversidade; porém, mesmo posicionado numa identidade, pelos eixos do saber e do poder, esse outro, diferente, desloca-se e se potencializa na sua diferença.

### 3. CONSIDERAÇÕES FINAIS

[...], o empreendimento genealógico foucaultiano remarca a importância das tarefas que se propõem, justamente, a resolver o fundo silencioso da nossa constituição. Tentar empreender ou principiar uma transformação em nossa forma de sujeição é, ao mesmo tempo, lançar-se a um insistente questionamento de sua emersão-proveniência, continuidade e duração. (CARVALHO, 2014, p. 35).

Inicialmente, perguntava-me sobre como um fato do cotidiano escolar revelaria em mim um modo de ser e agir enquanto docente no contexto escolar. Trouxe aqui um pequeno fragmento de uma passagem que gerou todo um movimento na minha constituição como professor, um fato que foi para mim revelador de um tipo de ethos de responsabilidade docente que tem me acompanhado até então<sup>9</sup>. Agora, encaminhando para o final do

---

<sup>9</sup> Destaco, a seguir, algumas publicações em que o tema da poesia esteve presente: *Experiência de si: A poesia e a narrativa como estratégias pedagógicas na educação física escolar* (Revista Kinesis, 2012); *Educação Física e poesia na*

ensaio, já tendo dialogado sobre fato como uma pista, trago aqui as últimas reflexões. A primeira dela diz respeito ao fato de que nós, enquanto pesquisadores, ao estarmos preocupados com os nossos objetos de pesquisa, devemos considerar o quanto os fatos e as revelações nos colocam diante de uma estética da existência (FOUCAULT, 2006) em que estabelecemos uma relação conosco e dela passamos a fazer uma problematização que nos ajuda a compreender melhor o nosso próprio pensamento – sobre o que pensamos e como nos constituímos a partir das relações que estabelecemos com aquilo que nos atravessa.

Em segundo lugar, a problematização que emerge neste ensaio está relacionada a se pensar nesse contexto que passa a constituir-se como um modo de subjetivação que me coloca em um ethos de responsabilidade docente: a compreensão de que o ethos de responsabilidade diz respeito a uma constituição de si. E, por terceiro, a poesia como um elemento constituidor de mim, um exercício que faço comigo mesmo quando me disponho a pensar e a escrever sobre o que acontece nas minhas aulas. Trata-se de uma possibilidade de abertura de um porvir docente em que existe uma prática de liberdade e um exercício de se olhar no espelho e fazer os alunos e as alunas se olharem, também, nesse espelho, que nada mais é do que uma escrita que se mostra para o outro e para mim, que afeta o outro e a mim mesmo, sendo um fato e uma revelação para outra indagação: que fatos, já ocorridos

---

escola: dialogando uma experiência pedagógica com o livro *Menino do mato*, de Manoel de Barros. (Cadernos de Formação RBCE, 2012); A experiência da infância em jogos, desenhos e poesias na Educação Física Escolar. In: MANDARINO, C.M., et al. *Corpo e currículo: questões de linguagens, desenvolvimentos motores, diversidades, experiências, formações e outros plurais*. São Leopoldo: Ed. UNISINOS, 2014. p.75-96. [recurso online]; e, Políticas, práticas e produção do conhecimento no GTT 12 – Inclusão e Diferença: parrésia, aforismos, poesias. (Revista Pensar a Prática, 2014).



na nossa prática pedagógica, têm merecido um olhar direcionado para os modos de subjetivação e que não tenham a sua origem na ação em si, mas naquilo que tem nos atravessado em diferentes espaços, territórios e contextos históricos e contingentes?

## REFERENCIAS

CARVALHO, A.F. *Foucault e a função-educador*. 2 Ed. Ijuí: Editora Ijuí, 2014. (Coleção fronteiras da educação).

DAL'IGNA, M.C.; FABRIS, E.H. Constituição de um *ethos* de formação no Pibid/Unisinos: processos de subjetivação na iniciação à docência. São Leopoldo: *Revista da Educação Unisinos*, 2015, v. 19, n.1, p.77-87, janeiro/abril 2015.

FOUCAULT, M. *História da sexualidade: o uso dos prazeres*. 11ª Ed. Rio de Janeiro, Graal: 2006a.

FOUCAULT, M. A. A escrita de si. In: \_\_\_\_\_. *Ética, sexualidade e política*. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2006b. p. 264-287. (Coleção Ditos & Escritos V).

FOUCAULT, M. Conversa com Michel Foucault. In: \_\_\_\_\_. *Repensar a política*. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2010. p. 289-347. (Coleção Ditos & Escritos VI).

FOUCAULT, M. Sobre a genealogia da ética: um resumo do trabalho em curso. In: \_\_\_\_\_. *Genealogia da ética, subjetividade e sexualidade*. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2014. p. 214-237. (Coleção Ditos & Escritos IX).

OLIVEIRA, S. *Tornar-se professor/a: matriz da experiência e processos de subjetivação na docência*. São Leopoldo: Unisinos,

2015. Tese (Doutorado em Educação). Programa de Pós-Graduação em Educação, 2015.

KOHAN, V.O. *O mestre inventor: relatos de um viajante educador*. Belo Horizonte: Autêntica, 2013.

LARROSA, J. Dar a palavra. Notas para uma dialógica da transmissão. \_\_\_\_\_.; SKLIAR, C. *Habitantes de Babel: políticas e poéticas da diferença*. Belo Horizonte: Autêntica, 2001. p. 281-295.

RAGO, M. Escrita de si, parrésia e feminismos. In: BRANCO, G.C.; VEIGA-NETO, A. *Foucault: filosofia e política*. Belo Horizonte: Autêntica, 2011. (Coleção Estudos Foucaultianos).

SKLIAR, C. *O ensinar enquanto travessia: linguagens, leituras, escritas e alteridades para uma poética da educação*. Salvador: Edufba, 2014.

VEIGA-NETO, A. A cola. In: FICHER, B.T.D. *Tempos de escola: memórias*. Volume II. São Leopoldo: Oikos; Brasília: Liber Livro, 2011. p. 167 – 178.

# EL DEPORTE Y LA RECREACIÓN EN LA AGENDA POLÍTICA. EL ROL DE LA UNIVERSIDAD Y EL ESTADO

*Daniel Zambaglione<sup>1</sup>*

El deporte fue utilizado en infinidad de ocasiones como un verdadero caballito de batalla, fue, es y arriesgo a hipotetizar, será un dispositivo al servicio del Estado tanto para ocasiones nobles como para las más perversas y terroríficas que pudiera afrontar un país.

Vasta recordar como ejemplo de esta última intención, el mundial de fútbol de 1978 y su utilización política en manos de los militares genocidas que desaparecieron a 30.000 compatriotas. En ese contexto, mientras se desaparecía y asesinaba, paralelamente se promulgaba a viva voz el slogan: “los Argentinos somos derechos y humanos” mostrando como telón de fondo, un paisaje ficticio de convivencia perfecta, de hermandad internacional, de justicia y libertad, expresada a través del deporte más lindo del mundo que es sin lugar a dudas El fútbol. Ahí sí que contrariamente a la frase que inmortalizó Diego Armando Maradona, “la pelota se mancho” y se mancho de sangre.

Pero también el deporte y la recreación en manos del gobierno popular y democrático correspondiente a la primera

---

<sup>1</sup> Universidad Nacional de La Plata

y segunda presidencia conducida por el general Juan Domingo Perón supo alcanzar un sitio de importancia estatal formidable, un aspecto muy significativo en la agenda política. Dice María Graciela Rodríguez: "Las políticas de Estado del período sobre el deporte deben inscribirse en el marco global de la ampliación de la intervención estatal de la época expresada en políticas sociales macro que apuntaban a operar en varias dimensiones: la salud, la educación, la promoción de la mujer, los beneficios sociales, la distribución de los bienes culturales, etc. Insertas en este marco, las intervenciones del peronismo sobre el ámbito deportivo pueden considerarse innovadoras, toda vez que por primera vez en la historia el Estado designa organismos para organizar, promocionar y controlar las actividades deportivas."

Eso es lo que hizo el peronismo con el deporte y la recreación: convertirlos en dispositivos de inclusión social, nunca se pensó el deporte en una sola dirección, no solo se apoyo al deporte de alto rendimiento sino que se focalizo simultáneamente en prácticas recreativa, lúdicas y deportivas pensadas como políticas publicas de inclusión social cruzadas por políticas de Salud, educación, turismo etc. El deporte es una escuela de vida dijo Juan Domingo Perón y con ese criterio se pensaron y desarrollaron distintos programas y proyectos. Entre la primera y la segunda presidencia de Perón 1945 al 1955, la patria deportiva tuvo alcances de plenitud total, a nivel de alto rendimiento, se alcanzaron muchísimos logros. Cito algunos ejemplos \_ en 1950 se obtiene el campeonato mundial en Básquet ,el seleccionado argentino derrota al seleccionado de Estados Unidos; los Campeonatos Sudamericanos de Fútbol de 1946 y 1947; la medalla de oro ganada en la maratón por Delfor Cabrera en los Juegos Olímpicos de Londres en 1948; el triunfo de Domingo Marimón en el mismo año en la competencia automovilística "América del Sur" entre Buenos Aires y Caracas;

la espectacular performance de Juan Manuel Fangio en Europa, quien en 1951 y 1954 obtiene por dos veces el campeonato mundial de Automovilismo; los Juegos Panamericanos de 1951 ; los triunfos del “Mono” Gatica; los campeonatos de box ganados por Pascual Pérez y Rafael Iglesias; los resultados en las pistas automovilísticas de los Hermanos Gálvez; el torneo mundial de Ajedrez de Copenhague ganado por Oscar Panno; el triunfo en 1950 del equipo de Polo de Venado Tuerto sobre un combinado estadounidense, etc.

Por otro lado el deporte y la recreación social no eran un tema menor. En 1949 nacen los Campeonatos Infantiles Evita pensados justamente por **Eva Perón** en el contexto de **Las Cruzadas de Ayuda Social** en estos emblemáticos torneos los niños participaban de practicas de futbol, atletismo natación esgrima etc. Contando con el apoyo del Ministerio de Salud Pública de la Nación, cuyo titular era el joven y notable Médico neurocirujano, **Ramón Carrillo**, luego convertido y reconocido mundialmente como el **Gran Sanitarista Argentino del Siglo XX**. Torneos Infantiles Evita tuvieron entre sus principales fines y objetivos, aspectos relacionados con la prevención de la salud y de enfermedades; teniendo en cuenta que a los niños participantes, en las competencias, se les realizaba un exhaustivo examen médico que incluía en su protocolo: radiografías de tórax, estudios de laboratorio, control de las vacunas establecidas como obligatorias en aquellos años y mediciones antropométricas básicas. Datos que eran volcados y registrados en una cartilla de salud inédita para la época, siendo el Doctor Ramón Carrillo el impulsor de esta instancia médica de los Juegos. Sentando las bases y los primeros indicios de la Medicina Deportiva; seguramente influenciado por su especialización en Alemania, Francia y Holanda entre los años 1928 y 1932.

Entre 1945 y 1955, la Argentina vivió una época que puede considerarse de “fiesta deportiva”. Junto a la gestión peronista se produjeron una serie de éxitos deportivos que aun hoy se recuerdan: el triunfo de estos logros que fueron leídos como producto de una nacionalidad casi épica, todavía se rememoran y pasaron a formar parte del repertorio histórico de la Argentina. Como también se recuerda la inversión y la gestión estatal que puso énfasis en la contribución al desarrollo del deporte comunitario a través de la promoción de los Torneos “Evita” y la construcción de complejos deportivos.

En estos tiempos en los que el deporte profesional, de alto rendimiento y de enorme exposición pública representa modelos de conducta y despierta el fenómeno de emulación sobre todo en los jóvenes, queda claro que el deporte entendido sólo desde ese costado constituye una visión parcial e incompleta porque queda de lado el costado inclusivo, igualador y emancipador del deporte.

El deporte, la actividad física y la recreación constituyen derechos inalienables que deben ser garantizados en toda la sociedad, entendidos como prácticas que ayudan a promover la inclusión social, la integración y el desarrollo humano integral. Justamente, en la evolución de un país como la Argentina, la práctica deportiva adquiere un rol esencial no ya para quienes pueden optar por la elección y la práctica de la disciplina que quisieran, sino fundamentalmente para aquellos que no tienen ese poder de elección por provenir de sectores marginados a los que la mano del Estado no pudo sostener o mejorar.

Esto abre la discusión hacia cuál de las dos realidades del deporte cobra mayor relevancia: ¿Es más importante el deporte de alto rendimiento, el seguimiento de las grandes figuras deportivas que también contribuyen a la identidad de un país; o en realidad

resulta más trascendente el apuntalamiento de las prácticas deportivas en el seno de las comunidades, contribuyendo a un mejor desarrollo de las personas y de las sociedades aún sin el brillo que suelen generar las grandes conquistas individuales y colectivas de los representantes deportivos?

Para este interrogante hay un camino a transitar y es el que atañe a las políticas públicas de desarrollo, educación e inclusión.

El año 2001 ofició como un quiebre en la historia del país que permitió el inicio de un proceso de revisión de las concepciones y las prácticas institucionales del gobierno y del Estado en relación a la comunidad y a las organizaciones libres del pueblo. En este contexto y hasta la actualidad, adquiere suma relevancia la recuperación de los debates en torno al rol del Estado y las políticas públicas en la organización del país, como asimismo, la discusión sobre los alcances y formulaciones de un proyecto nacional soberano. La recuperación económica que experimenta el país desde el año 2003 con la llegada de un gobierno de corte Nacional y popular conducido primero por Néstor Kirchner y continuando el mandato por decisión popular a través del voto, Cristina Fernández de Kirchner, el deporte reaparece en la agenda gubernamental con un papel preponderante .

Este gobierno ha puesto en el centro de las políticas de gobierno la reconstrucción del tejido social, asumida por la comunidad como un proceso de integración, participación, comunicación y toma de conciencia; por esta razón, el deporte social, categoría de análisis ha desarrollar, es considerado fundamental para la mejora de la convivencia ciudadana, para dinamizar las organizaciones y fortalecer las redes sociales, de manera que contribuyan a crear un desarrollo humano sostenible y fortalecer el sentido de identidad y solidaridad en la comunidad. Resurge al amparo de la justicia social la vida social,

política, cultural y deportiva donde el Estado Nacional, Provincial y Municipal, comienzan a revalorizar las organizaciones comunitarias, mediante la asignación de subsidios, programas y proyectos específicos. El Deporte Social, la recreación, la gimnasia y la vida en la naturaleza renacen como en la década de los 40 promoviendo un nuevo concepto en relación a las actividades físicas, deportivas y recreativas

Prácticas pensadas como dispositivos de inclusión, convirtiéndolas en un derecho humano absolutamente para toda la comunidad, sin discriminación de edad, sexo, condición física, social, cultural, étnica o racial.

La presencia del Estado en políticas públicas referidas a prácticas deportivas y recreativas a través de proyectos y programas municipales provinciales y nacionales, las prácticas de voluntariado universitario y de extensión en espacios vulnerados, como barrios marginados, institutos de menores con causas penales, cárceles, hospitales, centros de Día, granjas de recuperación de adicciones, geriátricos etc. han configurado sin lugar a dudas nuevos escenarios, y eso trae nuevas y necesarias intervenciones en materia de formación y gestión. Así, la educación física debe ponerse a la altura de las circunstancias y presentar actividades propicias para la promoción de valores y hábitos, como una herramienta de convocatoria e integración para acompañar a un crecimiento saludable de chicos, jóvenes y adultos y apoyar al desarrollo de un proyecto comunitario basado en la inclusión social.

Los profesores que estamos insertos en las esferas de formación universitaria o terciaria en Educación Física, tenemos la obligación de analizar, discutir y repensar nuestras prácticas docentes ya sean de grado o posgrado. Comprometiéndonos a lograr una intervención óptima que permita brindarles a



nuestros estudiantes las herramientas mínimas para desarrollar su profesión acorde a estos nuevos desafíos que hoy nos presenta la sociedad y el Estado. Vale señalar, que desde los últimos 12 años aproximadamente y lo digo sin temor a ser catalogado como un extremado optimista, la universidad a través de su política de extensión universitaria, ha comenzado a saldar la deuda pendiente con la sociedad, Esto indica que hay una clara intención de entrelazar políticas de Estado y políticas universitarias. Podríamos hablar de madurez y compromiso académico, al fomentar y estimular a docentes , graduados y alumnos para que tomen con seriedad y compromiso practicas propias de la disciplina ,enmarcadas en distintos planes comunitarios organizados conjuntamente con la secretarias de extensión, el departamento de Educación física y el gobierno Nacional, Provincial y Municipal . Podemos decir, que en estos planes y en su desarrollo, se tornan tangibles las prácticas recreativas, deportivas y culturales con sentido de compromiso social, reconstruyendo puentes o construyéndolos entre la universidad, el Estado y la sociedad.

## BIBLIOGRAFÍA

AISENSTEIN, Ángela. Curriculum presente, Ciencia Ausente, El modelo didáctico en la Educación Física: entre la escuela y la formación docente, Buenos Aires, Miño y Dávila, 1995.

DURKHEIM, Emilio. Las reglas del método sociológico, Buenos Aires, Editorial Prometeo, 2004

GALMARINI, Fernando. Deporte, política y cambio, Buenos Aires, Corregidor, 1992.

GOMIS, Lorenzo, Teoría del Periodismo, Barcelona, Paidós Comunicación, 1991

HOBSBWAM, Eric. La política de identidad, la izquierda, Lima, Revista Nexos, 1996

LUNA, Félix. Perón y su tiempo, Tomos I, II y III, Buenos Aires, Sudamericana, 1991.

MURMIS, Miguel y PORTANTIERO, Juan Carlos. Estudios sobre los orígenes del peronismo. Buenos Aires, Siglo XXI, 1987.

PASQUALI, Antonio. Comunicación y cultura de masas, Caracas, Monte Ávila, 1972

RANDALL, David. El Periodista Universal, Madrid, Editorial Siglo XXI, 1999

ROMERO, Amílcar. Deporte, violencia y política, Buenos Aires, Centro Editor de América Latina, 1985

SCHER, Ariel y PALOMINO, Héctor. Fútbol: pasión de multitudes y de elites, Buenos Aires, CISEA, 1988.

#### **DOCUMENTOS:**

AUTORES VARIOS. El contenido de la Educación Física escolar y la formación del ciudadano 1880 – 1930. CONICET, Mimeo, 1994.

AUTORES VARIOS. Los usos del fútbol en democracia, Ponencias presentadas en el 1º Encuentro de Deporte y Ciencias Sociales, Oficinas de Publicaciones de la Facultad de Filosofía y Letras, Universidad de Buenos Aires, 1998.

GONZÁLEZ RAMALLAL, Manuel. El reflejo del deporte en los medios de comunicación. España, Universidad de La Laguna, 2004.

RODRÍGUEZ, María Graciela. Peronismo y deporte (1945-1955): entre el experimento y lo conocido. Lima, Contratexto N° 12, Número especial 'Deporte y comunicación', ISSN: 1025-9945.

SENÉN GONZÁLEZ, Santiago. "Perón y el deporte", en revista Todo es Historia N° 345, abril de 1996, Buenos Aires.

ZAMBAGLIONE, Daniel, CAÑUETO, Matías y GARROS, Mayra. Peronismo y Deporte, La Plata, Documento de cátedra Metodología de la Investigación, Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación, UNLP, 2010.



# TESES ESPECULATIVAS SOBRE A PRODUÇÃO DE CONHECIMENTO, A FORMAÇÃO E A CONSTRUÇÃO DOCENTE EM EDUCAÇÃO FÍSICA

*Vicente Molina Neto*<sup>1</sup>

*Jéssica Serafim Frasson*<sup>2</sup>

*Victor Julierme Santos da Conceição*<sup>3</sup>

*Elisandro Schultz Wittizorecki*<sup>4</sup>

## 1. INTRODUÇÃO

É possível afirmar que os estudos e investigações etnográficas na Educação Física brasileira começam na primeira metade dos anos noventa do século passado (MOLINA NETO, ARROYO, MOLINA, 1995). Pouco mais de vinte anos depois se passaram do movimento, que Denzin, Lincoln e col. (2006) chamaram, de

---

<sup>1</sup> Professor de Graduação e Pós-Graduação da Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS).

<sup>2</sup> Mestranda no Programa de Pós-Graduação em Ciências do Movimento Humano da UFRGS.

<sup>3</sup> Professor do Colégio de Aplicação da Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC)

<sup>4</sup> Professor de Graduação e Pós-Graduação da Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS).

a revolução metodológica silenciosa nas ciências humanas e sociais. Desde então, a noção e conceitos de cultura passaram a fazer parte do léxico usual e das reflexões da área de conhecimento Educação Física. Segundo Daolio (2004) fato pouco pensado há décadas atrás. Para esse autor, a tarefa da pesquisa em Educação Física de explicar o corpo, a atividade física e o esporte através do uso predominante das ciências biológicas parece estar dividida com os conhecimentos provindos de outras áreas, tais como a antropologia, a sociologia, a história e outras. Hoje é de uso comum o conceito de cultura corporal do movimento quando nos referimos aos conteúdos da prática pedagógica em Educação Física. A cultura, para Daolio (2004) nesse início de século é a principal categoria conceitual da Educação Física brasileira.

Um de nós converteu o conceito de cultura(s) docente(s) para a área de conhecimento Educação Física (MOLINA NETO, 1996, 1998), cunhado inicialmente no campo da pedagogia por Hargreaves (1994) para entender o que fazem os professores nas escolas. Para o autor as culturas docentes proporcionam um contexto onde o professorado desenvolve suas estratégias docentes e implicam valores, crenças, hábitos e formas assumidas e originais de fazer as coisas para enfrentar demandas e pressões similares durante muitos anos. Cada cultura docente oferece aos componentes da comunidade de pertencimento demarcadores de ação, as estratégias e soluções coletivas que as comunidades geraram historicamente para resolver problemas de toda ordem. Além disso, para esse autor, as culturas docentes possibilitam aos coletivos docentes dar significado, apoio a construção de suas identidades profissionais e ao seu trabalho. No trabalho de campo de sua investigação Molina Neto (1996) identificou a experiência e a prática docente, o pensamento e as crenças docentes e o conhecimento por estes acumulado como elementos constitutivos da cultura docente do professorado de educação física.

Em trabalho recente, refletindo sobre o sistema de avaliação da pós-graduação brasileira (SAPG), Stigger, Silveira e Myskiw (2015) nos propõe a noção de cultura científica seguindo as noções de campo e núcleo de saber de Pierre Bourdieu. Para os autores a cultura científica é “[...] objetivada e subjetivada nas maneiras de pensar e agir - corresponde a uma comunidade científica que compartilha de “formas adequadas” de pensar e agir cientificamente e de “produzir verdade”... (p. 20)” Segundo eles, a cultura científica é um campo de lutas em que se define o que é uma “boa ciência” e quais as instituições e sujeitos estão autorizados para estabelecer as classificações dos produtos científicos<sup>5</sup>. Os autores ainda apresentam para a discussão da produção científica na área de conhecimento Educação Física as noções de cultura de auditoria e de cultura de avaliação eivadas pela comensurabilidade dessa produção. De fato, concordando com os autores, embora muitas vezes questionemos a presença das estatísticas como modo de explicação da realidade, a produção científica frequentemente se dobra ao seu manto quase hegemônico.

Ao nosso ver, sem ser original na afirmação, os conceitos de cultura científica e de boa ciência aproximam-se ao que Thomas Kuhn (1978) argumentou como ciência normal, aquilo que os cientistas, grosso modo, fazem durante a vigência de um paradigma científico ou na transição de um a outro. Sob essa inspiração, na sequência do texto vamos examinar algumas anomalias, ou melhor, os entrecosques que estão se estabelecendo entre a cultura científica da área de conhecimento Educação Física e a formação do professorado que ensina e aprende no componente curricular Educação Física das Escolas de Educação Básica desse país. Em nossa visão, o grande desencontro da Educação Física brasileira.

---

<sup>5</sup> Grifo dos autores.

## 2. ABORDAR ESSES 3 ELEMENTOS (PRODUÇÃO DE CONHECIMENTO, FORMAÇÃO E CONSTRUÇÃO DOCENTE) REVESTE-SE DE UMA COMPLEXIDADE, QUE É AMPLIADA PELA DIVERSIDADE DOS PERCURSOS FORMATIVOS

Cruzando os dados da base *eMEC* com os dados do grupo Physis coordenado pela Professora Ana Márcia Silva, na América Latina, encontramos 1710 cursos de formação em Educação Física, sendo que 1452 estão no Brasil e 258 nos demais países da América Latina<sup>6</sup>. O que significa levar em conta a diversidade de modelos e níveis de formação.

Sem inferir sobre a qualidade da formação, partindo do Brasil, é possível pensar em diferentes modelos curriculares que estruturam essa formação, os interesses subjacentes na definição do que é Educação Física e as identidades dos docentes egressos. Certamente encontraremos uma heterogeneidade muito grande quanto aos percursos formativos e aos objetivos, e ainda dificuldades para identificar elementos comuns. Podemos inferir certa convergência e relação entre as expectativas sociais e os modelos de formação, mas talvez a maior similaridade entre esses cursos seja em torno do conhecimento específico que estrutura o currículo de formação inicial e organiza o conteúdo das disciplinas: a cultura corporal do movimento humano, isto é, as ginásticas, os jogos, os esportes, as lutas, as atividades rítmicas e de expressão corporal. Contudo, para que não fique dúvidas sobre nossa posição político-epistemológica, identificamos a docência da Educação Física como um traço ímpar que define sua identidade como trabalhador e possibilita alguma delimitação de seu campo de saber e fazer, constituindo esta (a docência) como elemento articulador de sua formação.

---

<sup>6</sup> Segundo Silva (2013) a Argentina dispõe de 171 cursos de formação em Educação Física, Bolívia 02, Chile 37, Colômbia 95, Cuba 31, Equador 16, Guatemala 23, México 22, Paraguai 08, Peru 04, Uruguai 13 e Venezuela 07.



Por outro lado, identificamos, muitas vezes, na prática pedagógica da Educação Física nos diferentes ambientes onde ela acontece uma tendência de atuação profissional muitas vezes incongruente com a especificidade do ambiente de trabalho. Recentemente, um de nós finalizou um estudo de caso sobre a identidade docente de dois professores de Educação Física iniciantes no universo escolar (CONCEIÇÃO, 2014). Nesse estudo, os dois jovens professores apresentaram correspondência clara entre seu percurso formativo e suas práticas pedagógicas no ambiente escolar. Identificamos que suas práticas pedagógicas, independente do contexto da ação, materializaram forte influência do “*imprinting cultural*”<sup>7</sup> da formação inicial e de suas experiências discentes.

### 3. A COMUNIDADE DE PESQUISADORES BRASILEIROS QUE INVESTIGA A FORMAÇÃO DE PROFESSORES DE EDUCAÇÃO FÍSICA E SUA CONSTRUÇÃO PRÁXICA NO MUNDO DO TRABALHO CENTRA SEU OLHAR NAS QUESTÕES E POLÊMICAS NACIONAIS

Sobre os interesses de investigação da comunidade acadêmica veremos que essa comunidade, embora mantenha o debate e um volume razoável de publicação sobre a formação inicial e continuada do professorado de Educação Física no Brasil, quando o foco da problemática e da discussão se desloca para a América Latina a discussão se reduz consideravelmente. O quadro nº 1 evidencia nossa afirmação, onde pode ser visto o contraste da discussão sobre a formação profissional do professorado de Educação Física no Brasil e na América Latina, onde a produção científica em periódicos brasileiros sobre a formação no âmbito

---

<sup>7</sup> Expressão atribuída a Edgar Morin.

da América Latina tende ao zero. Entretanto, observaremos nos sites de diferentes universidades brasileiras, convênios, programas e projetos com universidades dos países da América Latina.

**Quadro 1:** Número de Publicações sobre Formação Profissional

Descritores (títulos ou resumo)	Movimento (busca desde 1994)		Pensar a Prática (busca desde 1998)		RBCE (busca desde 2000)	
		A.L. <sup>8</sup>		A.L.		A.L.
Formação Profissional	62	01	86	01	33	ZERO
Formação de Professores	69	ZERO	119	01	34	ZERO
Formação Inicial	29	01	56	01	14	ZERO
Formação Permanente	09	ZERO	34	ZERO	04	ZERO
Formação Continuada	17	ZERO	34	ZERO	07	ZERO
Formação Inicial X Permanente	02	ZERO	17	ZERO	ZERO	ZERO
Formação Inicial X Formação Continuada	<b>07</b>	<b>ZERO</b>	17	<b>ZERO</b>	<b>01</b>	<b>ZERO</b>

**Fonte:** *Websites* das revistas Movimento<sup>9</sup>, Pensar a Prática<sup>10</sup> e Revista Brasileira de Ciências do Esporte (RBCE)<sup>11</sup>.

Também nos sites da CAPES e do CNPq pode ser visto que o Brasil mantém programas, bilaterais e multilaterais com países da América Latina. Observando os itens financiáveis pelos programas de fomento é possível identificar a presença de duas preocupações fundamentais do governo brasileiro: a formação e

<sup>8</sup> América Latina

<sup>9</sup> Disponível em: <http://seer.ufrgs.br/index.php/Movimento/search>

<sup>10</sup> Disponível em: <http://www.revistas.ufg.br/index.php/feef/search>

<sup>11</sup> Disponível em: <http://rbceonline.org.br/revista/index.php/RBCE/search>

capacitação de brasileiros em áreas de interesse nos outros países; a formação e capacitação de estrangeiros no Brasil. De todos os modos, ou esses convênios e protocolos de cooperação internacional na América Latina ainda não deram os resultados esperados na área de conhecimento Educação Física ou os resultados não circularam na comunidade acadêmica sob a forma de ensaios e artigos científicos. Ou ainda, são pesquisas financiadas onde o debate teórico é internacional e o campo empírico é aplicado aos contextos nacionais. As palavras chaves que melhor descrevem as intenções brasileiras são: conhecimento, excelência, inovação e internacionalização. Conceitos que têm impregnado o empreendedorismo que verseja com destaque no ideário da Universidade brasileira.

Como veremos mais adiante, o conceito de internacionalização que verseja na Universidade e na Pós-graduação brasileira, não coincide em termos operacionais com o conceito de internacionalização sustentado pelo Colégio Brasileiro de Ciências do Esporte (CBCE) e pela ementa do recém findo XIX Congresso Brasileiro de Ciências do Esporte (CONBRACE) - VI Congresso Internacional de Ciências do Esporte (CONICE), que propôs como eixo de discussão a internacionalização acadêmico-científica com a América Latina.

#### 4. O AUMENTO DE TRABALHOS SUBMETIDOS SOBRE FORMAÇÃO PROFISSIONAL E MUNDO DO TRABALHO É RELATIVAMENTE MAIOR QUE O CRESCIMENTO DA TOTALIDADE DE TRABALHOS NOS CONBRACES, O QUE INDUZ A IDEIA DE QUE A ÁREA DE CONHECIMENTO EDUCAÇÃO FÍSICA NO BRASIL ESTÁ SUSTENTADA POR UM DEBATE ARTICULADO E CONSISTENTE NA FORMAÇÃO DO PROFESSORADO DE EDUCAÇÃO FÍSICA

No Brasil a produção de conhecimento acadêmico está sob a influência do sistema de pós-graduação. Na área de conhecimento

Educação Física, tal produção vem aumentando. Provavelmente o incremento do número de trabalhos científicos na última década nos CONBRACEs e CONICEs seja um efeito dessa influência. Praticamente de 2003 para 2013, a produção científica sobre a Formação Profissional duplicou o seu tamanho. Um incremento na ordem de 142%. De 2013 (XVIII CONBRACE) para 2015 (XIX CONBRACE) observamos um crescimento da ordem de 22%. Considerando a totalidade de trabalhos apresentados nesse evento o acumulado na série histórica (2003-2015) é de 99%. Fato semelhante pode ser observado no GTT Escola. A conjugação desses números permite apenas inferir sobre a identidade epistemológica e o compromisso social dos investigadores que elegem essa sociedade científica e esse evento como “*locus*” para discutir seus interesses e fazer científico.

**Quadro 2:** Trabalhos submetidos ao CONBRACE, 2003, 2005, 2007, 2009, 2011 e 2013 e 2015.

CONBRACEs GTT	XIII	XIV	XV	XVI	XVII	XVIII	XIX
<b>Formação Profissional</b>	55	68	92	104	112	109	113 (22%) (142%)
<b>TOTAL</b>	492	557	611	584	814	725	982 (35%) (99%)

Veremos adiante que essa produção aparentemente significativa apresentada no evento promovido pelo CBCE, em outros âmbitos passa a ser minoritária, quase inexpressiva, como por exemplo o número de grupos de pesquisa que se dedicam à pesquisa sobre a formação do professorado de Educação Física no Diretório de Grupos de Pesquisa do CNPq. Esse fato quer dizer

que a produção de conhecimento sobre a formação e o trabalho docente do professorado de Educação Física evidenciado no desenvolvimento de grupos de pesquisa com esse interesse e objeto de pesquisa é baixa, em relação aos grupos que se dedicam a pesquisar outros objetos de pesquisa próprios da área como o esporte. Nos quadros 3 e 4 é possível ver como está organizada, no país, a pesquisa sobre a formação e o trabalho docente dos professores. Na área de conhecimento Educação Física encontramos 45 grupos de pesquisa<sup>12</sup> dedicados a formação de professores, se considerarmos os mesmo indicadores para a área de conhecimento Educação onde 982 grupos de pesquisa dedicam-se a pesquisa sobre a formação de professores, isso significa um volume de pesquisa relativamente pequeno. Veremos adiante que a comunidade adstrita aos Programas de Pós-Graduação da área de conhecimento Educação Física tem interesses divergentes a pesquisa que circula no CBCE. Portanto, a ideia de que há um debate consistente e articulado nos parece falsa.

Além das disparidades regionais, o quadro 3 mostra que na região sul há mais grupos interessados em pesquisar a formação de professores de Educação Física, embora a grande concentração de programas de pós-graduação dessa área de conhecimento se situe na região sudeste, isto é, dos 32 programas dessa área, mais de 56% está localizado na região sudeste do Brasil.

---

<sup>12</sup> Busca da informação realizada em Agosto de 2015, no diretório de grupos de pesquisa do CNPQ.

**Quadro 3:** Distribuição de grupos de pesquisa no Diretório dos Grupos de Pesquisa - CNPq

Interesse do Grupo de Pesquisa Descritores ou palavras chaves Data de acesso a base de dados	Todas as Áreas de Conhecimento			Área de Conhecimento Educação Física		
	01/05 2007	12/05 2010	12/07 2015	01/05 2007	12/05 2010	12/07 2015
Educação Física	247	(403)	421	137	(199)	281
Esporte	160	(258)	492	115	(177)	324
Lazer	108	(182)	12	50	(88)	118
Educação Física e Esporte	77	(111)	60	64	(90)	50
Educação Física e Lazer	51	(76)	55	40	(61)	39
Esporte e Lazer	50	(83)	88	38	(63)	57
Educação Física, Esporte e Lazer	38	(56)	38	31	(47)	25

**Quadro 4:** Grupos de Pesquisa e Formação de Professores de Educação Física

Grupos de Pesquisa Interessados na Formação de Professores						
Regiões Geográficas	Sul	Sudeste	Centro-Oeste	Nordeste	Norte	Total
Áreas de conhecimento						
Todas as Áreas do Conhecimento	***	***	***	***	***	1665
Ciências Humanas – Educação	260	339	98	190	95	982
Ciências da Saúde - Educação Física	17	10	6	9	3	45

5. A PRODUÇÃO DE CONHECIMENTO NA PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO FÍSICA ESTÁ, DE MODO HEGEMÔNICO, CENTRADA NA SUBÁREA DE CONHECIMENTO BIODINÂMICA. AS PRODUÇÕES CIENTÍFICAS, DE VIÉS PEDAGÓGICO E SOCIOCULTURAL, REPRESENTAM UMA REDUZIDA PARTE DESSA PRODUÇÃO. FATO QUE AFETA A DISCUSSÃO NACIONAL SOBRE A FORMAÇÃO DE PROFESSORES. ESTÁ SUBALTERNA AOS CONCEITOS, AOS

## CRITÉRIOS DE AVALIAÇÃO E AS DECISÕES DA PRIMEIRA E APRESENTA REDUÇÃO NAS LINHAS DE PESQUISA E ÊXODO DE ORIENTADORES DE PÓS-GRADUAÇÃO

Em estudo, realizado pelos autores (FRASSON; CONCEIÇÃO; WITTIZORECKI; MOLINA NETO, 2015) sobre o conhecimento produzido pelo PPGCMH/UFRGS, foi possível acompanhar um estudo sobre a produção de conhecimento efetivada pelo mesmo desde sua primeira dissertação de mestrado, concluída em 1992, e os números foram bem expressivos. No quadro seguinte (nº 5), seguindo a taxonomia proposta por Manoel e Carvalho (2011), é possível acompanhar uma síntese das teses e dissertações produzidas nesse Programa que é bastante representativo dos Programas de Pós-graduação em Educação Física da área 21 da CAPES, considerando-se que o jogo de forças político-epistemológicas existentes na constituição da cultura e do campo científico da Educação Física foi indutor para a organização dos Programas de Pós-graduação, cujas linhas de pesquisa fazem parte de um mecanismo “hereditário” da produção do conhecimento científico e ao mesmo tempo efeito desse jogo. Em síntese, podemos dizer que há uma recursividade, uma sinergia, entre a constituição e desenvolvimento do campo científico, a organização e desenvolvimento dos Programas de Pós-Graduação e o desenvolvimento dos quadros do professorado universitário.

**Quadro 5:** Teses e Dissertações do PPGCMH/UFRGS de 1992 a Dezembro de 2014, seguindo a taxonomia de Manoel e Carvalho (2011).

Subárea	Teses (2003 – Dez. 2014)		Dissertações (1992 – Dez. 2014)	
	Nº	%	Nº	%
<b>Biodinâmica</b>	60	74,1%	295	71,7%
<b>Sociocultural</b>	15	18,5%	89	22,6%
<b>Pedagógica</b>	06	7,4%	27	6,7%
<b>Total</b>	<b>81</b>		<b>411</b>	

Em outras palavras, é possível dizer, que de cada 4 investigações produzidas no PPGCMH/UFRGS, 3 são da subárea biodinâmica e uma das demais subáreas (sociocultural e pedagógica). Portanto, esse quadro nos mostra que a histórica hegemonia biologicista empírico-analítica da Educação Física brasileira, na subjetividade dos egressos de nossas faculdades se mantém viva e forte. Essa informação coincide com os dados apresentados no documento **Cenários de um descompasso da pós-graduação em educação física e demandas encaminhada à CAPES** produzido pelo FÓRUM DE PESQUISADORES DAS SUBÁREAS SOCIOCULTURAL E PEDAGÓGICA da área 21 (2015) quando sublinha que

“... pela produção de dissertações e teses de programas históricos como os da USP, UNICAMP, UNESP, UFRGS e UGE. Os dados referentes ao triênio 2001-2003, indicam que tivemos 262 defesas, sendo 136 (52%) nas subáreas sociocultural e pedagógica e 126 (48%) na subárea biodinâmica. Comparando-se com o triênio 2010-2012, evidencia-se uma redução significativa dos estudos vinculados às subáreas sociocultural e pedagógica. De 338 teses/dissertações identificadas (em um universo de 465 trabalhos defendidos), 227 (67%) estão vinculadas à subárea biodinâmica e 111 (33%) às subáreas sociocultural e pedagógica<sup>13</sup>. “

Atualizamos esses números para o último triênio (2013-2015), eles podem ser vistos no quadro seguinte. Nesse triênio foram produzidas 332 teses de doutorado e dissertações de mestrado.

---

<sup>13</sup> Fonte: Banco de Teses da Capes.



**Quadro 6:** Produção de teses e dissertações de 2013-2015 de programas de pós-graduação. Atualização do documento do Fórum de Pesquisadores das Subáreas Sociocultural e Pedagógica da área 21.

Subáreas	Biodinâmica	Sociocultural	Pedagógica
<b>Programas e total de Produções entre 2013 à 2015</b>			
UFRGS (79)	58	13	08
USP (88)	77	09	02
UNICAMP (93)	61	20	12
UNESP (72)	59	08	05
UGF (Programa desativado)	*	*	*
<b>Total (332)</b>	<b>255 (77%)</b>	<b>50 (15%)</b>	<b>27 (8%)</b>

A partir do quadro nº 6 podemos identificar que de um universo de 332 teses e dissertações defendidas entre os anos de 2013 a 2015, 77% (255) das produções são concentradas na subárea da Biodinâmica, 15% (50) na Sociocultural e apenas 8 % (27) na subárea Pedagógica. Ainda, comparando esses números com os dados apresentados no documento do Fórum podemos identificar que do triênio de 2001- 2003 (262) para o de 2010 – 2012 (338) há um aumento significativo nas produções, o que não acontece de 2013-2015, porém a subárea Biodinâmica obteve um aumento significativo em todos os anos: 15% e 10 % entre um triênio e outro. Já a Sociocultural e Pedagógica só diminuíram, 15% e 10%, ou seja, a diminuição dessas subáreas (Sociocultural e Pedagógica) pode sustentar o aumento de trabalhos na Biodinâmica. Essa contração das áreas socioculturais e pedagógicas, pode ao mesmo tempo ser explicada pela redução de orientadores dessas áreas na pós-graduação.

Segundo Rigo, Ribeiro e Hallal (2011) no ano de 2010, nos programas de Pós-Graduação da área da Educação Física haviam 142 professores pesquisadores atuando na área relacionada com as

Ciências Sociais e Humanas. Com esses dados, os pesquisadores já enfatizavam o esvaziamento e a fragmentação da área de conhecimento em razão de uma avaliação precária da produção científica nela existente. No ano de 2015, tentamos atualizar o que disseram esses pesquisadores. Conforme o quadro 7, temos cerca de 128 professores nessas subáreas (social e pedagógica). Sendo que, desses, alguns orientam em mais de uma linha de pesquisa. Podemos analisar que há uma diminuição de 14 professores pesquisadores na subárea sociocultural e pedagógica nesses últimos cinco anos. Algo em torno de 10% nos últimos cinco anos, ou seja uma redução de 2% em média por ano.

**Quadro 7:** Número de professores-orientadores na interface educação física/ciências sociais e humanas

Pesquisadores na área das ciências sociais e humanas	
Número de professores pesquisadores nas ciências sociais e humanas (RIGO; RIBEIRO; HALLAL, 2011)	142
Número de professores pesquisadores nas ciências sociais e humanas (atualizado em janeiro de 2015)	128

Visitamos o Lattes de cada um desses 128 professores credenciados nos programas, analisamos suas produções nos últimos cinco anos. Ao agrupar os programas pelas respectivas regiões na quais pertencem e somando as produções dos professores podemos identificar que a produção do conhecimento das subáreas sociocultural e pedagógica está centrada em sua maioria na região Sudeste, com 265 pesquisas de mestrado e doutorado em andamento e 478 concluídas entre os anos de 2010 e 2015. A região Sul é a segunda maior ao se tratar da produção dos professores, com 191 pesquisas em andamento e 220 concluídas. A região Nordeste que corresponde a 09% das produções está com o total de 90 trabalhos concluídos e 40 em andamento. Já a

região Centro-Oeste está com 38 pesquisas em andamento e 53 concluídas.

**Quadro 8:** Produção dos professores agrupados por regiões

Região	Produções concluídas	Pesquisas em andamento	Total	
Sudeste	478	265	743	54%
Sul	220	191	411	30%
Nordeste	90	40	130	9%
Centro-Oeste	53	38	91	7%

Importa sublinhar que a contração de algo em torno de 2% ao ano das subáreas pedagógica e sociocultural da área 21 representa, expõe e reforça a contradição existente entre a política de pós-graduação da área de conhecimento Educação Física e a política de formação da área 21. Fato amplamente divulgado pelo documento a que já nos referimos anteriormente. Citando novamente o documento do Fórum de Pesquisadores das Subáreas Sociocultural e Pedagógica (2015) vemos que ele aponta à evidente e significativa redução dos estudos vinculados às subáreas sociocultural e pedagógica, o que pode estar indicando o afastamento das políticas de fomento a pós-graduação das políticas de formação de professores de Educação Física.

## 6. AS POLÍTICAS PÚBLICAS DE QUALIFICAÇÃO DA EDUCAÇÃO BÁSICA E DE DESENVOLVIMENTO DA PÓS-GRADUAÇÃO QUANDO VISUALIZADAS NA ÁREA DE CONHECIMENTO EDUCAÇÃO FÍSICA, EMBORA PAREÇAM ARTICULADAS, ESTÃO CONTRADITÓRIAS

São políticas geridas pelo mesmo órgão de gestão governamental, a CAPES, mas que apresentam dificuldades de articulação e integração. Se não vejamos: em 2007 a CAPES passa a

atuar e financiar a formação de professores qualificados no Brasil e no exterior. Criou a “Diretoria de Formação de Professores da Educação Básica” e desenvolveu um conjunto de programas como PARFOR, PIBID, PRODOCÊNCIA, NOVOS TALENTOS, OBEDUC E LIFE. São programas indutores da formação inicial qualificada e voltados para a qualificação do professorado da Escola Básica e sua pretensão é contribuir para a formação docente de qualidade, a integração dessa formação com a pós-graduação e a produção do conhecimento. A criatividade brasileira batizou essa estrutura organizacional de “CAPES do B”, cujos resultados vêm aparecendo na prática pedagógica, através do PIBID.

Entretanto, quando analisamos o desenvolvimento da pós-graduação em Educação Física que é uma área de conhecimento que tem a licenciatura como tradicional espaço de formação e atuação, os ruídos e descompasso aparecem. Já vimos anteriormente como se caracteriza a produção de conhecimento na área, onde a maioria do que é produzido e financiado pela própria CAPES choca com o que é proposto pela “CAPES do B”. Em outras palavras, as políticas de desenvolvimento da pós-graduação e graduação seguem perspectivas com pontos de partida divergentes e de difícil articulação. Enquanto se estimula na graduação um conjunto de ações para qualificar o ensino básico e fixar o docente no ambiente escolar, a avaliação da Pós-Graduação está concentrada em pressupostos como publicar ou perecer, aceitar a hegemonia da língua inglesa e internacionalizar o trabalho docente nas universidades.

## 7. A RELAÇÃO COM O MODELO DE PRODUÇÃO DE CONHECIMENTO PÓS-GRADUADO TEM EFEITOS NA ORGANIZAÇÃO E NA ESTRUTURA DOS DEPARTAMENTOS,

## FACULDADES DE EDUCAÇÃO FÍSICA E NOS CURRÍCULOS DE FORMAÇÃO. HÁ GERADO EFEITOS TAMBÉM NA IDENTIDADE DOCENTE DOS JOVENS PROFESSORES E NA MATRÍCULA DOS CURSOS DE LICENCIATURA

Há mais doutores procedentes da Biodinâmica que ingressam nos sistemas de ensino superior e que formam mais estudantes de Iniciação Científica “a sua imagem e semelhança”, que produzem mais trabalhos científicos e que consolidam novos programas de pós-graduação com os indicadores conforme aqueles mencionados no quadro nº 5 e que por sua vez formam mais doutores nas áreas de origem dos primeiros.

Hoje são 53 programas de Pós-Graduação na Área 21 que envolvem quatro especificidades profissionais (Educação Física, Fonoaudiologia, Fisioterapia e Terapia Ocupacional). Esses programas, segundo o Relatório de Avaliação da Área de 2013, têm oferecido a comunidade acadêmica e ao campo profissional “uma produção científica diversificada”, indo das áreas biomédicas (resultados da pesquisa na subárea biodinâmica) até as humanidades (resultados da pesquisa nas áreas socioculturais e pedagógicas). Trata-se de um eufemismo de “uma produção científica diversificada e **hegemônica**”; pois se fizermos um exercício argumentativo utilizando a perspectiva de Manoel e Carvalho (2011) para inferir sobre o número de doutores titulados e estudantes matriculados em programas da área em 2011, observamos que dos 116 doutores formados na área no país em 2011, 85 produziram conhecimento na área das biodinâmicas, 8 na sociocultural e 7 produziram conhecimento na subárea pedagógica. A proporção não vai se alterar significativamente se aplicarmos a análise aos 631 estudantes de mestrado da área no mesmo ano.

O crescimento da área, embora o discurso dos controladores do sistema de avaliação da pós-graduação seja otimista,

para os pesquisadores que criticam esse modelo de produção e trabalham fora dele, tem sido perverso. Porque ele se caracteriza pela hegemonia de um modo de produzir conhecimento e de um tipo de produto científico, fato que potencializa os titulados em biodinâmica nas diferentes áreas de concurso para docência universitária, inclusive nos concursos das subáreas sociocultural e pedagógica. É notória a dificuldade do sistema de avaliação para avaliar livros e capítulos de livros, produto científico frequente no conjunto da produção de pesquisadores titulados nas subáreas sociocultural e pedagógica.

#### 8. A PRODUÇÃO DE CONHECIMENTO NA PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO FÍSICA CARECE DE LEGITIMAÇÃO NO CAMPO DA PRÁTICA PEDAGÓGICA. HÁ POUCA TRANSFERÊNCIA DO CONHECIMENTO PRODUZIDO E ESTE PRODUZ LIMITADOS EFEITOS NA EDUCAÇÃO FÍSICA NA EDUCAÇÃO BÁSICA

As distorções no Sistema de Avaliação da Pós-Graduação e o desejo pela internacionalização da produção de conhecimento têm gerado efeitos na transferência do conhecimento produzido nos Programas de Pós-Graduação para a Educação Física que se materializa nas escolas de Educação Básica. Isso vale para o conhecimento produzido nas subáreas biodinâmicas, sociocultural e pedagógica. A biodinâmica por eleger objetos de investigação que na maioria das vezes pouco traduz as demandas enfrentadas pelos docentes que estão no “chão da escola”. Esses últimos e os pesquisadores das áreas socioculturais e pedagógica adaptam-se ao Sistema de Pós-Graduação desenvolvendo “estratégias de sobrevivência” a fim de manterem-se atuantes nesse âmbito de formação docente e para disputar financiamentos para suas pesquisas. Assim, o conhecimento que circula em seus artigos

atende mais aos critérios de avaliação do sistema e indicadores das revistas especializadas que aporta argumentos sólidos e apontamentos especializados para a qualificação das práticas pedagógicas que se realiza nas Escolas de Educação Básica. Segundo as indicações do Fórum de Pesquisadores das Subáreas Socioculturais e Pedagógicas (2015, p.10) “... significa distorcer ou mesmo negar os seus paradigmas de fazer ciência”.

Bracht (2007) sublinha o esvaziamento intelectual da intervenção pedagógica, promovido pela lógica científica hegemônica vigente na política de pós-graduação da área. Não só porque os problemas de pesquisa pouco interessam aos que militam na Educação Física Escolar e a formação profissional, mas porque os docentes que atuam na escola, quando participam dos Programas de Pós-Graduação raramente voltam a escola.

Portanto, para Bracht (2011), a prática científica perdeu o sentido quando pensamos em transferir seus achados para a prática pedagógica que o professorado de educação física realiza na Educação Básica, porque além do rigor metodológico, os problemas estão relacionados ao modo de produção e a concepção de ciência hegemônica na área.

9. AS AGÊNCIAS DE FOMENTO A PRODUÇÃO DO CONHECIMENTO E A UNIVERSIDADE BRASILEIRA ESTÃO VOLTADAS PARA O PROCESSO DE INTERNACIONALIZAÇÃO. ESSE FATO INTERFERE NO DESENVOLVIMENTO E NAS RELAÇÕES DE PODER DA ÁREA DE CONHECIMENTO, NA SUBJETIVIDADE DOS DOCENTES, NA AVALIAÇÃO DA PRODUÇÃO CIENTÍFICA E PREJUDICA A PRODUÇÃO DE CONHECIMENTO SOBRE A FORMAÇÃO DE PROFESSORES E O MUNDO DO TRABALHO

Com a internacionalização da economia, o desenvolvimento das novas tecnologias da informação e comunicação e a

circulação mundializada da informação, não espanta e não há novidade nenhuma em dizer que nossas universidades perseguem a internacionalização. Seus gestores e grande parte da comunidade universitária agregam-na à noção de empreendedorismo há muitos anos vigentes em seu modo de operar. Nas distintas comunidades universitárias tem mais valor o pesquisador que “traz dinheiro para a universidade”, seja através da pesquisa ou da extensão. Não basta ensinar e formar bons trabalhadores, nem bons professores. Com isso, as universidades participam dos *rankings* nacionais e internacionais e mobilizam políticas de indução a fim de ampliar o volume de pesquisas, de convênios e de incentivo a publicação, sobretudo em inglês. Nesse sentido, o publicar ou perecer vira publicar em inglês ou perecer. É o que acaba vigente no sistema de avaliação da pós-graduação em geral e de modo pouco pensado na área de conhecimento Educação Física. Esse fato entorta a vara, corrompe a produção de conhecimento da Educação Física, marca a identidade docente do professorado estimulando o individualismo e certo tribalismo acadêmico, alinhando no mesmo eixo políticas de indução científica e um modo específico de produção de conhecimento.

O problema aqui é que a métrica de avaliar um modo de produção que tradicionalmente necessita publicar em inglês é utilizada para avaliar outras tradições científicas que fazem do inglês não uma obrigação, mas uma opção de produção. É quando o modo de produção e de publicação do resultado das pesquisas serve de modo etnocêntrico como parâmetro para induzir e avaliar a diversidade da produção de uma área de conhecimento, como acontece com o Sistema de Avaliação da Pós-graduação em Educação Física. Nesse sentido, a internacionalização que propõe o CBCE no CONBRACE de 2015, por exemplo, destoa do discurso hegemônico existente na pós-graduação da área de conhecimento Educação Física.



Na edição de 2015 do CONBRACE, o CBCE propõe “ampliar seu diálogo internacional na perspectiva de estabelecer parcerias e protocolos de cooperação no que diz respeito ao incentivo à realização de intercâmbios junto aos grupos de pesquisa, instituições e entidades científicas de forma a ampliar as bases da soberania nacional e da cooperação internacional privilegiando a territorialidade e a diversidade cultural no Brasil e América Latina visando a aproximação dos países que compõe o continente latino-americano”. Entendemos que a pós-graduação em educação física e sua avaliação na área 21 seguem por outro caminho. Nesse caminho os pesquisadores e formadores de professores vinculados as subáreas sociocultural e pedagógica são chamados de “burros por congêneres de outra subárea, porque não sabem inglês, não querem aprender e não pagam empresas para que traduzam seus textos para esse idioma” (sic); de “preguiçosos porque não se esforçam o suficiente para atender os preceitos da hegemonia da área” (sic); e uma das mais antigas e importantes sociedades científicas da área como CBCE, que defende a diversidade da Educação Física, a territorialidade, a soberania nacional como contraponto a ideologia dominante do mundo globalizado é de certo modo desprezada e, em alguns ocasiões, ridicularizada de modo inconsequente por determinados avaliadores dessa área.

Para nós, internacionalizar significa reconhecer as identidades regionais e as culturas locais. Só podemos dialogar com quem é diferente, cooperar com os outros, sem qualquer assimetria, se tenho claro de onde venho e quem sou. Assim publicar em português é tão legítimo, quanto publicar em outros idiomas. Nesse sentido, coincidimos com Norberto Bobbio (2009), filósofo e historiador italiano, que define uma nação por três características básicas: além de uma dimensão territorial, o uso legítimo da força dada a dimensão territorial e sobretudo um idioma, uma

cultura. Portanto afirmar o idioma pátrio é uma questão de cidadania republicana e soberania nacional.

10. UM "PAS DE DEUX" OU DUETO DESENCONTRADO. A PÓS-GRADUAÇÃO NA ÁREA DE CONHECIMENTO EDUCAÇÃO FÍSICA NÃO AJUDA O PROFESSORADO DE EDUCAÇÃO FÍSICA DA EDUCAÇÃO BÁSICA E ESTE COLETIVO DOCENTE ESTÁ POUÇO PREOCUPADO COM ISSO. É POSSÍVEL A CONSTRUÇÃO DE OUTRO CAMINHO QUE QUALIFIQUE AMBAS?

É quase um truísmo dizer que para uma boa análise é necessário olhar o fenômeno em sua totalidade. A Educação Física brasileira padece da fragmentação. A área de conhecimento olha as partes e não consegue identificar e organizar o todo. Existem inúmeras dualidades. Uma delas talvez uma das mais visíveis pelos efeitos que gera e pelas pessoas que agrega é a que coloca de um lado a chamada área de intervenção (sic) pedagógica e de outro o chamado campo científico. Um e outro têm estado impermeáveis e poucos afetos a um diálogo intersubjetivo.

A pós-graduação transfere pouco o resultado de suas pesquisas para o trabalho docente nos diferentes ambientes onde ele acontece, principalmente no ambiente escolar e o professorado recorre pouco aos acadêmicos para discutir problemas de seu campo de trabalho. Ao longo desse texto, aportamos várias razões sobre os porquês desse nó górdio. Pensamos que se formadores de formadores e formadores de professores/pesquisadores não se dispuserem a encontrar conjuntamente elementos para melhor compreensão da totalidade da educação física e para a ação conjunta, qualificando e adequando a formação em educação física às demandas sociais da nação, continuaremos na mesma

problemática proposta na fabula hinduísta do elefante e os sete sábios cegos, isto é, mesmo que nosso número de citações internacionais cresça não alcançaremos a compreensão da totalidade da área, porque continuamos a ver o fenômeno de modo parcial.

Nas considerações que fizemos antes, sustentamos que a pós-graduação e a graduação em Educação Física mesmo atada uma a outra caminham em direção oposta, situação difícil de superar em face dos modelos de pesquisa e pesquisador cristalizados nessa área de conhecimento.

O Grupo de Pesquisa que representamos, paralelo às etnografias que realizamos, desenvolve estudos autorreferentes, como por exemplo, narrativas autobiográficas, histórias de vida e auto-etnografias. Esses estudos têm estimulado com sustentação empírica uma perspectiva de investigação que nos fascina e, sobretudo, uma atitude político-epistemológica, isto é: diante da burocratização e controle da pesquisa pelo sistema CAPES/CNPQ/MCT, entender o pesquisador como artesão e a pesquisa científica como uma produção artesanal.

Para isso, recorreremos as formulações de Sennett (2013). Segundo o autor, na sociedade capitalista, de produção em massa “[...] o artesão representa uma condição humana peculiar: a pessoa que se implica a fundo no que faz” (p. 12). Artesanato, não é um trabalho que se reduz as técnicas, de produzir novos objetos a partir de diferentes tipos de materiais. A principal característica da identidade do trabalho do artesão é o seu compromisso pessoal de fazer bem as coisas, um compromisso de alcançar a qualidade do trabalho a cada nova experiência, oferecer algo bom de si para os outros. Ousar e experimentar a reunião de distintos materiais, mas, sobretudo um compromisso de fazer bem seu trabalho, de superar protocolos, pensando, criando e fazendo ao mesmo tempo. Artesão, segundo esse sociólogo americano, é o

sujeito que coopera com os outros e que busca o sentido de comunidade.

Que elementos fazem do professor, do pesquisador um arte-são? A conjuntura? O contexto de sua formação? Suas histórias de vida? Uma visão crítica do mundo? Seus compromissos corporativos? Ou seu comprometimento com a sociedade? Enfim são questões abertas que passam pelo desejo de ser mais, de transgredir, de ir além das fronteiras sejam disciplinares, metodológicas ou epistemológicas. Pensar o inexistente. Estabelecer interações. Buscar o sentido de comunidade, através da cooperação.

## 11. O QUE A FORMAÇÃO DO PROFESSORADO DE EDUCAÇÃO FÍSICA E A PÓS-GRADUAÇÃO NA ÁREA DE CONHECIMENTO EDUCAÇÃO FÍSICA ESTÃO FAZENDO PELA EDUCAÇÃO BÁSICA DO NOSSO PAÍS, META ESTRATÉGICA DA NAÇÃO?

Em julho de 2015 os meios de comunicação estamparam as seguintes manchetes: A formação docente vai mudar: resolução do Conselho Nacional de Educação prevê cursos com maior carga horária e mais atividades em sala de aula. A notícia faz referência a Resolução 02/2015. Essa resolução alonga a carga horária para dos cursos de licenciatura de 2.800 horas para 3.200 horas que no caso da Educação Física em termos de legislação equipara a carga horária da licenciatura com a carga horária do bacharelado que já é de 3.200 horas, segundo a resolução 04/2009 do CNE.

Além disso, esse Conselho, seguindo indicações do Plano Nacional de Educação e da Comunidade Educativa através dessa resolução prevê, além dos estágios supervisionados, atividades práticas desde o início do curso, visando aproximar e complementar a formação inicial com a formação permanente dos professores.

Os dados que apresentamos em momentos anteriores não são alvissareiros. Isso significa que devemos desistir uns dos outros? Não! Propomos para superar as incongruências e descompassos que sinalizamos ao longo desse texto duas ações urgentes. Uma de caráter filosófico e outra de caráter aplicado. No primeiro caso, perseverar a busca de uma identidade coletiva da Educação Física. Um movimento político e dialógico que através da cooperação mútua entre as diferentes subáreas que compõem a Educação Física brasileira (graduação e pós-graduação) direcione seus esforços e recursos a fim de resgatar a noção de comunidade perdida dado as ações tribalistas em seu interior. No segundo caso, propomos que a ampliação da carga horária na formação de professores, os incentivos e recursos disponibilizados para a pesquisa em todas as subáreas da Educação Física se intensifiquem para o fomento de pesquisas que desenvolvam a Educação Básica, tanto na qualificação das estruturas curriculares de todos os níveis, quanto no conteúdo do mesmo. Por que não se podem estudar aspectos biodinâmicos do movimento humano no currículo escolar? Quem disse que não se pode estudar sociologia do esporte na escola? Quem disse que pedagogia é incompatível com a fisiologia no ambiente escolar e esse conhecimento não pode ser pré-requisito para o ensino universitário?

## 12. CONSIDERAÇÕES FINAIS

Ao longo desse texto tentamos dar visibilidade a um conjunto de problemas que atravessam a produção de conhecimento, a formação docente e o trabalho docente na Educação Física. Desbordando a análise desses temas, tentamos compreender como a produção científica ampara a constituição da educação física

como área de conhecimento e embasa o modo atual de avaliação da Pós-Graduação na área de conhecimento Educação Física.

O modo atual de avaliação da Pós-Graduação na área de conhecimento Educação Física sinaliza, prescreve e avalia objetivos e estratégias que constroem em diferentes graus de intensidade os segmentos de sua comunidade científica, conspiram contra a qualidade das pesquisas e deformam a socialização de seus achados. Para isso, faz uso da herança epistemológica de sua constituição histórica como área de conhecimento e de intervenção pedagógica, das hegemonias, dos processos de resistência, das contradições teóricas e das relações de poder entre grupos, pessoas e instituições. Os embates que acontecem na Avaliação da Pós-Graduação da Educação Física não distam do jogo de forças que constituem o currículo de formação inicial na área e o campo de trabalho, são elementos em desencontro. Assim, o estabelecimento de hegemonia de uma subárea da educação física (biodinâmica) sobre outras (sociocultural e pedagógica) não é de estranhar.

Nossa crítica epistemológica esboçada ao longo do texto alcançou conceitos como produtivismo acadêmico, internacionalização da produção científica e outros. Isso significa que negamos e rejeitamos a produtividade científica, a publicação de artigos e a pluralidade científica? Resposta certa: não! A produção científica, isto é, comunicações científicas, publicações de artigos em periódicos de qualidade, publicação de livros e capítulos de livros são importantes e necessárias para a socialização e transferência do conhecimento para os diferentes campos da vida cotidiana e para a produção de tecnologias que auxiliem na produção da vida, problemas da sobrevivência material e reprodução da espécie humana. O bojo de nossa crítica é quando esses conceitos se transformam “inadvertidamente” em ideologia e seus elementos

doutrinários se transformam em sectarismo político-epistemológico e mecanismo de exclusão de cientistas, grupos e instituições do ambiente, dos recursos e meios de produção científica

A pesquisa que se faz na subárea biodinâmica desvela e explica aspectos da cultura do movimento humano que as subáreas socioculturais e pedagógicas não conseguem explicar. Do mesmo modo, a pesquisa nas subáreas socioculturais e pedagógicas desvelam e possibilitam compreensões da cultura do movimento humano que a biodinâmica não é capaz de fazê-lo. O que possibilita a compreensão da complexidade, da beleza, das singularidades do movimento humano e sua transposição para o mundo da vida é o conjunto, o todo. Em outras palavras, são as sínteses do conhecimento que se produz em todas as suas subáreas que direciona o desenvolvimento científico da Educação Física ao encontro da relevância humana e social.

## REFERÊNCIAS

BRACHT, V. *EF & Ciência: novas cenas de um casamento* (in) feliz. Mimeo. 2011.

BRACHT, V. O CBCE e a pós-graduação stricto sensu na educação física brasileira. In: CARVALHO, Y. M.; LINHALES, M. A. (ORG.) *Política científica e produção de conhecimento em educação física*. Goiânia: Colégio Brasileiro de Ciências do Esporte, 2007.

BOBBIO, N. *Estado Governo Sociedade: Para uma teoria geral da política*. (15ª ed.) Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2009.

CONCEIÇÃO, V. J. S. A construção da identidade docente de professores de Educação Física no início da carreira: um estudo

de caso etnográfico na rede municipal de ensino de Porto Alegre – RS. Tese de Doutorado. Universidade Federal do Rio Grande do Sul. Programa de Pós-Graduação em Ciências do Movimento Humano, 2014.

DAOLIO, J. *Educação física e o conceito de cultura*. Campinas, SP: Autores Associados, 2004.

DENZIN, N. K.; LINCOLN, Y. S.; COL. *O planejamento da pesquisa qualitativa: teorias e abordagens* (2ª ed.) Porto Alegre: Artmed, 2006.

FÓRUM DE PESQUISADORES DAS SUBÁREAS SOCIO-CULTURAL E PEDAGÓGICA. *Cenários de um descompasso da pós-graduação em educação física e demandas encaminhadas à CAPES*. Disponível em: <http://www.cbce.org.br/upload/files/CEN%C3%81RIOS%20DE%20UM%20DESCOMPASSO%20DA%20P%C3%93SGRADUA%C3%87%C3%83O%20EM%20EDUCA%C3%87%C3%83O%20F%C3%8DSICA%20E%20DEMANDAS%20ENCAMINHADAS%20%C3%80%20CAPES.pdf>  
Acesso em 05 de setembro de 2015.

FRASSON, J. S.; CONCEIÇÃO, V. J. S. da; WITTIZORECKI, E. S.; MOLINA NETO, V. O CONHECIMENTO PRODUZIDO NO PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM CIÊNCIAS DO MOVIMENTO HUMANO DA UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO GRANDE DO SUL. *ANAIS DO XIX CONBRACE e VI CONICE*, Brasil, ago. 2015. Disponível em: <http://congressos.cbce.org.br/index.php/conbrace2015/6conice/paper/view/7191/3902>. Acesso feito em: 26 Jan. 2016.

HARGREAVES, A. *Changing teachers, Changing times. Teachers' work and cultures in the postmodern age*. Toronto: The Ontario Institute for Studies in Education, 1994.



KUHN, T. S. *La Estructura de las Revoluciones Científicas*. 3ª Reimp. Madrid: Fondo de Cultura Económica México, 1978.

MANOEL, E.; CARVALHO, Y. Pós-Graduação na Educação Física Brasileira: A atração (fatal) para a biodinâmica. *Educação e Pesquisa*, São Paulo, v. 37, n. 2, p. 389-406, mai./ago., 2011.

MOLINA NETO, V. Cultura docente, uma aproximação conceitual para entender o que fazem os professores nas escolas. *Revista Perfil*, pp. 66-74, ano II, n.2. PPGCMH/ESEF/UFRGS, 1998.

MOLINA NETO, V. *La cultura docente del profesorado de educación física de las escuelas públicas de Porto Alegre*. Tese de Doutorado. Barcelona: Universidade de Barcelona, Departamento de Didáctica y Organización Educativa, 1996.

MOLINA NETO, V.; ARROYO, G. C.; MOLINA, L. C. Possibilidades de investigação em educação física desde a perspectiva da etnografia crítica. *Revista Brasileira de Ciências do Esporte*. Santa Maria, RS: CBCE, v. 16, n. 2. jan.1995.

RIGO, L. C.; RIBEIRO, G. M.; HALLAL, P. C. Unidade na diversidade: desafios para a educação física no século XXI. *Revista Brasileira de Atividade Física e Saúde*, v. 16, n. 4. pp. 339-45. Pelotas, RS: Sociedade Brasileira de Atividade Física e Saúde, 2011.

SENNETT, R. *Artesanía, tecnología y nuevas formas de trabajo*. Barcelona: Katz, 2013.

STIGGER, M; SILVEIRA, R.; MYSKIW, M. O processo de avaliação da pós-graduação em educação física e ciências do esporte no Brasil e algumas de suas repercussões cotidianas. In: *Dilemas e Desafios da Pós-Graduação em Educação Física*, 2015.

ORGANIZAÇÃO



PATROCÍNIO



Ministério do  
**Esporte**



APOIO



FACULDADE CATÓLICA SALESIANA  
DO ESPÍRITO SANTO



TRIBO DA ILHA

editoratribodailha@gmail.com

ISBN: 978-85-62946-73-8



9 788562 946738