

Pedro Fernando Avalone Athayde
Ingrid Dittrich Wiggers
Organizadores

PRODUÇÃO DE CONHECIMENTO NA **EDUCAÇÃO FÍSICA**

Pesquisas e Parcerias do Centro
da Rede Cedes no Distrito Federal



Editora UNJUF

APOIO

SECRETARIA ESPECIAL DO
ESPORTE

MINISTÉRIO DA
CIDADANIA



Coleção Educação Física

Pedro Fernando Avalone Athayde
Ingrid Dittrich Wiggers
Organizadores

PRODUÇÃO DE CONHECIMENTO NA **EDUCAÇÃO FÍSICA**

Pesquisas e Parcerias do Centro
da Rede Cedes no Distrito Federal



Ijuí
2020

©2020, Editora Unijuí

Editor

Fernando Jaime González

Diretor Administrativo

Anderson Konagevski

Capa

Alexandre Sadi Dallepiane

Imagem da capa

freepik.com

Responsabilidade Editorial, Gráfica e Administrativa

**Editora Unijuí da Universidade Regional
do Noroeste do Estado do Rio Grande do Sul
(Unijuí; Ijuí, RS, Brasil)**



Rua do Comércio, 3000
Bairro Universitário
98700-000 – Ijuí – RS – Brasil



(55) 3332-0217



editora@unijui.edu.br



www.editoraunijui.com.br



fb.com/unijuieditora/

Catálogo na Publicação:

Biblioteca Universitária Mario Osorio Marques – Unijuí

P964

Produção de conhecimento na Educação Física [recurso impresso e eletrônico]: pesquisas e parcerias do Centro da Rede Cedes no Distrito Federal / organizadores Pedro Fernando Avalone Athayde, Ingrid Dittrich Wiggers. – Ijuí: Ed. Unijuí, 2020. – 216 p. - (Coleção Educação Física).

Formato impresso e digital.

ISBN: 978-65-86074-12-3 (impresso)

ISBN: 978-65-86074-13-0 (digital)

1. Ensino. 2. Educação. 3. Educação Física. 4. Produção de conhecimento. 5. Pesquisa. 6. Cedes. I. Athayde, Pedro Fernando Avalone. II. Wiggers, Ingrid Dittrich. III. Título. IV. Título: Pesquisas e parcerias do Centro da Rede Cedes no Distrito Federal. V. Série.

CDU: 796:001

796:37

Bibliotecária Responsável:

Aline Morales dos Santos Theobald

CRB10/1879

Editora Unijuí afiliada:



Associação Brasileira
das Editoras Universitárias



A coleção Educação Física é um projeto editorial da Editora Unijuí, vinculado a um conselho editorial interinstitucional, que visa a dar publicidade a pesquisas que buscam um constante aprofundamento da compreensão teórica desta área que vem constituindo sua reflexão conceitual, bem como os trabalhos que garantam uma maior aproximação entre a pesquisa acadêmica e os profissionais que encontram-se nos espaços de intervenção. Promover este movimento é sem dúvida o maior desafio desta coleção.

Conselho Editorial

Carmen Lucia Soares – Unicamp
Mauro Betti – Unesp/Bauru
Tarcisio Mauro Vago – UFMG
Amauri Bassoli de Oliveira – UEM
Giovani De Lorenzi Pires – UFSC
Valter Bracht – Ufes
Nelson Carvalho Marcellino – Unicamp
Paulo Evaldo Fensterseifer – Unijuí
Vicente Molina Neto – UFRGS
Elenor Kunz – UFSC
Victor Andrade de Melo – UFRJ
Silvana Vilodre Goellner – UFRGS

Comitê de Redação

Paulo Evaldo Fensterseifer
Fernando González
Maria Simone Vione Schwengber
Leopoldo Schonardie Filho

Sumário

Prefácio.....	9
Apresentação.....	13
PARTE 1	
ESTUDOS E PESQUISAS DA REDE CEDES DF.....	19
CAPÍTULO 1	
Trajatória Histórica da Criação da Faculdade de Educação Física na Universidade de Brasília.....	21
<i>Ingrid Dittrich Wiggers</i> <i>Alessandra Pessoa Coimbra</i> <i>Carolina Nascimento Jubé</i>	
CAPÍTULO 2	
A Emergência da Educação Física na Educação Infantil do Distrito Federal: Aspectos Históricos, Normativos e o Programa “Educação Com Movimento”	41
<i>Graciele Pereira Lemos</i> <i>Jonatas Maia da Costa</i>	
CAPÍTULO 3	
Universidades Promotoras da Saúde e Educação Física: desafios e oportunidades.....	63
<i>Júlia Nogueira</i> <i>Felipe Wachs</i>	
CAPÍTULO 4	
O Financiamento Esportivo Brasileiro: proposta de metodologia crítica de análise	83
<i>Fernando Henrique Silva Carneiro</i> <i>Fernando Mascarenhas</i>	

CAPÍTULO 5

A Corporeidade Católica nos Periódicos
de Educação Física e das Ciências Sociais..... 109

Raul Carvalho

Letícia Teixeira Rodrigues e Silva

Dulce Filgueira de Almeida

CAPÍTULO 6

Fui Eu Que Falei Isto?... A tomada de consciência
e as mudanças de paradigmas pessoais de gênero 121

Paula Viviane Chiés

PARTE 2

PARCERIAS E INTERCÂMBIOS DA REDE CEDES DF..... 137

CAPÍTULO 7

Relações de Gênero em Jogos de Queimada:
diferenças de oportunidades e aprendizagens 139

Juliana Fagundes Jacó

Liane A. Roveran Uchoga

Helena Altmann

CAPÍTULO 8

Já não se faz mais Ginástica como em Tempos Atrás 153

Vicente Molina Neto

Elisandro Schultz Wittizorecki

CAPÍTULO 9

A Internacionalização da Ginástica Sueca e sua Presença
no Brasil na Primeira Metade do Século 20 173

Anderson da Cunha Baía

Andrea Moreno

Iara Marina dos Anjos Bonifácio

CAPÍTULO 10

Desafios Educacionais no Ensino de Educação Física
na Suécia Para a Década de 2020..... 193

Karin Redelius

Håkan Larsson

Sobre os Autores 209

Sobre os Organizadores 216

Prefácio

Entre as atividades aprovadas por mérito na chamada pública do então Ministério do Esporte, o projeto dos Centros de Desenvolvimento de Pesquisas em Políticas de Esporte e Lazer do Distrito Federal (CPPEL-DF), nomeado “Produção de conhecimento na Educação Física: pesquisas e parcerias do Centro da Rede Cedes no Distrito Federal”, propôs a edição de um livro.

Trata-se de uma coletânea de textos que reflete uma diversidade de temas investigativos. Uma qualitativa produção que apresenta lógica textual e contou com o labor de parte do corpo docente da Faculdade de Educação Física da Universidade de Brasília (FEF-UnB) e convidados de outras instituições.

Consoante com o desafio de socializar os estudos desenvolvidos, o livro conta com dez capítulos independentes, divididos em dois eixos temáticos, entre os quais seis são do eixo temático 1, enquanto quatro se inserem no eixo temático 2, mobilizando 23 pesquisadores como sujeitos da escrita.

A iniciativa literária é organizada pelos professores doutores Pedro Fernando Avalone Athayde e Ingrid Dittrich Wiggers, e é chancelada pela Editora Unijuí. Surge de experiências acadêmicas produzidas por diferentes grupos de pesquisa que atuam na ambiência da Rede Cedes DF, vinculados ao Programa de Pós-Graduação em Educação Física da FEF-UnB.

Entre os grupos internos envolvidos no experimento são dignos de nota os grupos intramuros que participaram do fazer literário: o Grupo de Pesquisa e Formação Sociológica em Educação Física, Esporte e Lazer (Avante/UnB); Núcleo de Estudos do Corpo e Natureza (Necon/UnB); Grupo Imagem (Imagem/UnB); Grupo de Estudo em Educação Física e Saúde Coletiva e o Grupo de Estudos Socioculturais (História, Sociologia, Psicologia Social, Filosofia e Antropologia) do Esporte, Lazer e Educação Física e relações com perspectivas didático-pedagógicas (Gespef/Unieuro).

Os capítulos movimentam uma ampla comunidade argumentativa, tendo as seguintes categorias teóricas presentes no conjunto dos artigos: História da Educação Física, Linha do Tempo, Universidade de Brasília, Centro Olímpico, Educação Física Escolar, Educação Infantil, Educação com Movimento, Promoção, Educação em Saúde, Universidades, Política Esportiva, Financiamento do Esporte, Fundo Público, Corpo, Corporeidade, Renova-

ção Carismática Católica, Ciências Sociais, Gênero, Sexo, Paradigma Pessoal, Tomada de Consciência, Ginástica Sueca, Formação Inicial do Professorado de Educação Física, Currículo, História, Educação do Corpo, Instituto Central de Ginástica de Estocolmo, Ensino, Avaliação e Neoliberalismo. Tais palavras-chave atravessam a produção e se inscrevem no debate contemporâneo acerca dos campos da Política, Educação, Educação Física, Saúde, Esporte e Lazer e Ginástica.

Os caminhos coletivos e as trilhas individuais percorridas pelos autores e autoras buscam compartilhar as sínteses possíveis acerca do fazer investigativo nas suas respectivas áreas de pesquisas.

Os eixos têm diferentes traços institucionais, porém relacionados entre si, e se entrecruzam ao longo da coletânea, visando a oferecer aos leitores, em diferentes temáticas, escritas qualificadas e reflexões críticas.

O primeiro eixo temático, intitulado *Estudos e Pesquisas da Rede Cedes DF*, inicia-se com um belo passeio historiográfico, no primeiro capítulo, sobre a criação da FEF e seus pioneiros da nossa querida UnB, e edifica uma linha do tempo de resgates iconográficos e memoriais.

Em seguida, no segundo capítulo, uma discussão dos aspectos históricos e normativos da Educação Física na ambiência da Educação Infantil com vistas a entender o papel do Programa Educação com Movimento, desenvolvido pela Secretaria de Educação no Distrito Federal, nos traz um panorama sobre o caráter progressista e inovador da proposta. O terceiro capítulo reflete o fazer universitário no entrecruzamento entre o macrocampo da Saúde e o da Educação Física, pontuando os desafios substantivos nesse campo na perspectiva da sustentabilidade cidadina.

O quarto capítulo foca nas políticas públicas de Esporte e Lazer como temática central, dando ênfase à política de financiamento. O estudo reafirma o binômio esporte e lazer como direito constitucional de todos e dever do Estado e apresenta um procedimento metodológico crítico, qualificado e inspirador para outras pesquisas interessadas em aprofundar a política de financiamento do esporte no Brasil continental.

O debate sobre a literatura e a liturgia do corpo religioso é o que trata o quinto capítulo. Com critério e tomando descritores vinculados a corporeidades como referência, o texto sistematiza e desvela o dito em periódicos científicos específicos de Educação Física e de Ciências Sociais.

O sexto e último capítulo do primeiro eixo questiona o processo de conscientização dos sujeitos acerca das relações de gênero e analisa como homens e mulheres participam dessa vulnerável cena social e reconstróem paradigmas pessoais de gênero.

O eixo temático 2, intitulado *Parcerias da Rede e Intercâmbios Cedes DF*, dá continuidade, com o sétimo capítulo, ao debate sobre gênero, tomando jogos de queimada como um lócus significativo para entender diferenças e possibilidades de ensino e aprendizagens. Uma escrita a partir do cotidiano escolar e encharcada de debates que suscitam as práticas que enlaçam jogos de meninos com meninas.

Em seguida, no oitavo capítulo, a ginástica entra em campo para nos ajudar a entender a história da Educação Física e sua circulação curricular. Uma viagem pelo retrovisor que alcança as temporalidades de um lugar instituinte no passado. O capítulo nono promove um giro internacional da Ginástica Sueca e sua chegada e repercussão pedagógica no Brasil, na primeira metade do século 20. Sua forma de difusão e inserção literária dá conta do quanto o método sueco rompeu fronteiras e movimentou corpos daqui, dali e de lá.

O livro fecha com um texto analítico acerca do neoliberalismo e seus nexos com os sistemas educacionais. Traz parte das pesquisas que fundamentam a escrita do décimo capítulo, debate a disciplina Educação Física e Saúde e sua influência na cultura de movimento sueca e estimula novos estudos historiográficos que articulem Educação Física, Ginástica e Saúde.

O conjunto das escritas é marcado por informações e recortes do passado de modo implicado com o presente e nos aponta possíveis caminhos para pensar a tríade corporalidade, espaço e movimento no futuro. Uma produção literária academicamente instigante e interessada no diálogo como parte do fazer docente e do exercício de socialização do conhecimento produzido.

Fica o convite ao leitor interessado em pensar políticas de sentido no jogo de quebra-cabeça que acolhe a memória e o devir e oferece constructos teóricos de grande potência reflexiva nessa quadra histórica de perplexidades e desafios inexoravelmente críticos.

Salvador, março de 2020.

Cesar Leiro

Doutor em Educação

Coordenador da Rede Cedes – Bahia

Professor do PPGE/Ufba e PPGEDUC/Uneb

Apresentação

A ciência e a pesquisa estão entre os maiores empreendimentos humanos. Os resultados advindos do fazer científico possibilitaram a conformação de sociedades modernas, inúmeros avanços tecnológicos e abundante produção de riqueza. Essas “conquistas”, entretanto, não tiveram acesso universal e equilibrado por parte da população mundial. Deparamo-nos, atualmente, com um mundo drasticamente repartido pela desigualdade e em completa desarmonia com o meio ambiente. Nesse sentido, o espírito do tempo em que vivemos desafia a ciência e a pesquisa na construção de novas soluções que assegurem o desenvolvimento sustentável sobre uma base equitativa para toda a humanidade.

Esse panorama global, que lança desafios à produção de conhecimento científico atual, ao mesmo tempo cria possibilidade para o resgate do compromisso social da ciência em promover reais transformações na qualidade de vida das pessoas, contribuindo para uma sociedade mais igualitária e humanizada. Além disso, a ciência ocupa papel de destaque na formação humana, na formulação do pensamento crítico, no exercício da liberdade, na capacidade de criação e no espírito inovador, elementos necessários ao desenvolvimento intelectual, social e econômico.

No Brasil – de ontem e de hoje – os desafios e as prováveis contribuições da ciência e pesquisa se avultam diante de nossas determinações históricas, culturais e econômicas. Ao mesmo tempo, convivem, mais recentemente, com a falta de reconhecimento e o descaso, materializados na escassez de investimentos no setor e na cegueira obscurantista movida por crenças que não têm o conhecimento científico como fundamento.

Na contramão desta perspectiva encontra-se um conjunto de instituições vinculadas à educação e ciência no país. Em particular, destacamos a Universidade de Brasília (UnB) ideliada – por Darcy Ribeiro e Anísio Teixeira – com foco na construção do saber como impulsionadora das transformações sociais necessárias ao progresso. Com mais de 55 anos de história, a UnB conserva uma vigorosa produção de conhecimento alinhada a uma agenda internacional e à procura de repostas complexas, que impulsionem o progresso e desenvolvimento local e nacional, mantendo, assim, sua vocação original.

No interior desta importante Universidade e vinculada a seu compromisso institucional, localiza-se dentro da Faculdade de Educação Física, desde 2005, representação da Rede de Centros de Desenvolvimento de Estudos do Esporte e do Lazer (Cedes), iniciativa promovida pelo extinto Ministério do Esporte, atual Secretaria Especial do Esporte do Ministério da Cidadania. A Rede Cedes foi criada com o intuito de produzir e difundir conhecimentos voltados para o estudo e qualificação das políticas públicas de esporte e lazer, ações necessárias à garantia e democratização desses fenômenos como direitos de cidadania.

Após 15 anos de existência, a Rede Cedes no Distrito Federal se ampliou e se reestruturou, incorporou novas temáticas, grupos e sujeitos. Estudos, pesquisas e eventos científicos foram desenvolvidos retornando ao governo e à sociedade em geral o investimento realizado, uma proposta de formação de agentes sociais foi efetivada, estudantes de Graduação (iniciação científica) e Pós-Graduação se transformaram em professores/pesquisadores de reconhecimento nacional e muitas publicações se concretizaram.

Mais recentemente, por intermédio de Chamada Pública de 2015, para apoio à estruturação e ao funcionamento dos “Centros de Desenvolvimento de Pesquisas em Políticas de Esporte e de Lazer da Rede Cedes”, a Rede Cedes da UnB ingressou em uma nova fase. Nesse novo momento, assumiu a configuração de Centro, composto por quatro grupos de pesquisas da Faculdade de Educação Física da UnB e um do Centro Universitário Euroamericano (Unieuro). As iniciativas desse período compreenderam a qualificação do corpo de pesquisadores e maior divulgação dos objetivos e resultados das pesquisas em andamento, bem como ações de intercâmbio internacional e formação em serviço junto a professores da Educação Básica.

O início da trajetória do Centro da Rede Cedes DF foi registrado com o Seminário “Educação, política e democracia”, em setembro de 2016, bem como com a publicação, em 2017, do livro *Produção de Conhecimento na Educação Física: retratos atuais e cenários prospectivos*, que teve como objetivos contribuir com a produção de conhecimento da área e, nomeadamente, apresentar o trabalho dos grupos de pesquisa do Centro. Depois de três anos de vigência do Centro, damos continuidade no registro e na divulgação de nossas ações com a publicação do livro *Produção do conhecimento: pesquisas e parcerias do Centro da Rede Cedes no Distrito Federal*.

Esta obra organiza-se em duas partes. A primeira destaca uma parcela das pesquisas desenvolvidas ao longo desses anos pelos grupos que integram o Centro da Rede Cedes DF, algumas delas resultantes de dissertações de Mestrado e teses de Doutorado no âmbito do Programa de Pós-Graduação

em Educação Física da UnB. Ao mesmo tempo, promovendo a transdisciplinaridade e internacionalização do conhecimento científico e respeitando a arquitetura em rede, a segunda parte do livro destaca ensaios e pesquisas de parcerias interinstitucionais de âmbito nacional e internacional, pactuadas durante a vigência do Centro.

O capítulo de abertura dessa obra traz um importante trabalho sobre a trajetória histórica da Faculdade de Educação Física da Universidade de Brasília, unidade acadêmica que abriga o Centro da Rede Cedes DF. Trata-se de uma pesquisa vinculada a estágio pós-doutoral e articulada à primeira linha de pesquisa dos Centros da Rede Cedes, que versa sobre “Memória da Educação Física, do Esporte e do Lazer”. As autoras, por meio de fontes iconográficas e documentais, desenharam uma linha do tempo com acontecimentos que antecederam a criação da faculdade, bem como identificam os professores de Educação Física pioneiros.

No segundo capítulo os autores abordam o programa Educação com Movimento, iniciativa da Secretaria de Estado de Educação do Distrito Federal. Fruto de uma dissertação de Mestrado, o estudo tem como enfoque a Educação Infantil, no âmbito do trabalho pedagógico desenvolvido pela Educação Física na escola pública. O objetivo dos autores é contextualizar as bases e fundamentos teóricos pelas quais a Educação Física se incorpora ao projeto educacional, destacando o caráter progressista da proposta consignada no programa Educação com Movimento.

O terceiro capítulo realiza exercício reflexivo-analítico sobre a participação e contribuição da Educação Física no movimento das universidades como instituições promotoras da saúde, conceito que converge com projetos como o de Cidades Saudáveis e com a Agenda 2030 e seus Objetivos de Desenvolvimento Sustentável (ODS). Os autores debatem o papel das universidades, o aporte teórico que fundamenta a perspectiva das Universidades Promotoras de Saúde e possíveis contribuições dos cursos superiores de Educação Física diante de alguns desafios e sugestões de ações.

O quarto capítulo destaca pesquisa resultante de tese de Doutorado e premiada em concurso científico da Câmara dos Deputados. Os autores apresentam proposta metodológica crítica de análise do financiamento do esporte no Brasil entre 2004 e 2015. Além de propor uma metodologia específica para as políticas esportivas, os autores desenvolvem pesquisa documental sobre o comportamento do financiamento e gasto com o esporte brasileiro. O delineamento metodológico e os dados deste estudo estão sistematizados em uma tecnologia social, denominada de *Transparência no Esporte*, site de consulta pública às informações sobre o financiamento do esporte no Brasil.

Igualmente vinculado a trabalho de Doutorado, o quinto capítulo traz como objetivo analisar a temática corpo/corporeidade e sua relação com o catolicismo carismático nos campos da Educação Física e das Ciências Sociais, no período compreendido entre 2000 e 2018. A partir de uma revisão de literatura em periódicos, os autores identificam que os estudos que abordam o tema do corpo/corporeidade de carismáticos são incipientes no campo da Educação Física em comparação com as Ciências Sociais e que o conceito de corpo na literatura investigada o aproxima da noção de corpo-religioso.

O sexto capítulo aborda temática atual e de enorme relevância, referente às relações de gênero. Não obstante uma naturalização de papéis sociais para homens e mulheres, que enrijece o mundo social por normas, a pergunta que encabeça o título, “*Fui eu que falei isto?*” instiga-nos a pensar sobre o paradigma pessoal que pode ser transformado pela tomada da consciência acerca das relações de gênero. Nesse sentido, a autora/pesquisadora procurou analisar o paradigma pessoal de gênero de um grupo específico, constituído pelos docentes de Ensino Superior em cursos da área da saúde.

O sétimo capítulo, que inicia a segunda parte deste livro dedicada às parcerias do Centro da Rede Cedes DF, mantém uma continuidade com a temática que encerra a primeira parte da obra, a questão de gênero. As autoras, vinculadas a instituições de ensino de São Paulo, analisam, sob a perspectiva de gênero, as relações entre os sujeitos e suas formas de participação em jogos de queimada realizados em aulas de Educação Física do Ensino Fundamental de escolas públicas de Campinas-SP. A pesquisa, por meio do procedimento de observação de campo, analisa as formas de participação de meninos e meninas em jogos mistos, os fatores a elas relacionados e as relações de gênero estabelecidas nesta prática.

Uma abordagem sobre a Ginástica Sueca no currículo de formação de professores é apresentada no oitavo capítulo. Os autores articulam-na à história da Educação Física no Brasil, bem como a aspectos sociais que contribuíram para a sua inserção nos currículos. Até os anos 70, os métodos ginásticos estiveram presentes nos cursos de Licenciatura em Educação Física. A partir de fins da década de 80 evidenciou-se uma mudança nesse cenário e os mesmos migraram para o conteúdo da disciplina de História da Educação Física. A ginástica, contudo, se constitui em um conhecimento clássico, pois até os dias de hoje há manifestações contemporâneas. A partir dessas considerações, o trabalho indica dificuldades quanto ao êxito das diretrizes curriculares para Graduação em Educação Física, estabelecidas em 2018. Ao fim, anexa significativo inventário da produção do conhecimento sobre ginástica em periódicos da área.

O tema abordado pelos autores no nono capítulo é a difusão da Ginástica Sueca no Brasil. Para a abordagem desta temática adotam duas referências; a primeira diz respeito aos sujeitos que, na primeira metade do século 20, desde o Instituto Central de Ginástica de Estocolmo (GCI), tiveram como destino o Brasil; já a segunda refere-se à produção de conhecimento sobre a Ginástica Sueca, veiculada por meio da Revista Brasileira de Educação Física. De acordo com os autores, o Método Sueco vislumbrou romper as fronteiras nacionais, passando por diferentes lugares, inclusive o Brasil.

O último capítulo deste livro é resultado de uma parceria internacional com a *The Swedish School of Sport and Health Sciences* (GIH). Uma relação consolidada a partir da realização do “1º Seminário Internacional de Educação Física: Diálogos entre Brasil e Suécia”, realizado na Faculdade de Educação Física da UnB, em março de 2019. Os professores Karin Redelius e Håkan Larsson, após contextualização das transformações sociais, sobretudo na Suécia, demonstram o impacto dessas mudanças nas reformas educacionais, nomeadamente sobre a disciplina Educação Física e Saúde (PEH), uma das áreas mais exploradas da cultura de movimento sueca. Os autores procuram identificar e formular possíveis mudanças educacionais contemporâneas, presentes no cotidiano dos professores, enquanto caminhamos em direção à década de 2020.

As pesquisas e parcerias consignadas nos capítulos deste livro revelam a riqueza e pluralidade do trabalho desenvolvido no âmbito dos grupos de pesquisa do Centro da Rede Cedes no Distrito Federal. Esta obra reafirma a importância de políticas públicas semelhantes à Rede Cedes no fomento à ciência e à produção de conhecimento, que se realiza por meio do exercício da pesquisa e do estudo sistemático. Ao mesmo tempo, o conteúdo apresentado procura prestar contas e dar transparência às ações realizadas durante a vigência do Centro da Rede Cedes DF. Nesse sentido, esperamos que os leitores conheçam melhor nossas atividades e sintam-se convidados/as a colaborar com nossas pesquisas, inclusive com a leitura atenta dos textos e o envio de críticas e sugestões. Desejamos, portanto, uma ótima leitura a todos/as!

Brasília, março de 2020.

Os organizadores

Parte 1

**ESTUDOS E PESQUISAS
DA REDE CEDES DF**

Trajétoria Histórica da Criação da Faculdade de Educação Física na Universidade de Brasília¹

Ingrid Dittrich Wiggers
Alessandra Pessoa Coimbra
Carolina Nascimento Jubé

Pioneirismo

O sistema educacional de Brasília é uma das peculiaridades da capital, caracterizada pela estética modernista de sua arquitetura e desenho urbanístico. O planejamento da cidade, em meados da década de 50 do século 20, representou o desafio de articular diversas dimensões que compõem a vida urbana. A professora Stella dos Cherubins Guimarães Trois,² primeira diretora de uma importante escola de Brasília, afirmou que “[...] uma das exigências do Congresso Nacional para a instalação da nova capital no Governo do Presidente Juscelino Kubitschek era que houvesse um sistema educacional de qualidade”. Anísio Teixeira, então diretor do Instituto Nacional de Estudos Pedagógicos – Inep – foi chamado a protagonizar o plano escolar, de modo integrado a outros setores, como cultura e saúde (Wiggers, 2011). Assim sendo, elaborou o “Plano de Construções Escolares de Brasília”, abrangendo a educação primária, a educação média e a educação superior (Teixeira, 1961).

O pioneiro da educação pretendia que esse sistema servisse de modelo para o Brasil, em que a escola era representada como uma “máquina de democracia”. Com efeito, esperava-se que Brasília viesse a consolidar a plena inte-

¹ Agradecimentos: à Capes, pela bolsa do Programa Nacional de Pós-Doutorado – PNPd. À professora doutora Dulce Filgueira de Almeida Suassuna e ao professor mestre Fábio de Assis Gaspar, pela disponibilidade de material em áudio contendo entrevistas com pioneiros da FEE, realizadas em 2005.

² A professora Stella dos Cherubins Guimarães Trois foi a primeira diretora da Escola-Parque 307/308 Sul, entre 1960 e 1963. A entrevista foi realizada e transcrita por Maria de Souza Duarte, em 1981.

gração do país, expressando a política nacional-desenvolvimentista (Pereira; Rocha, 2011). Em conformidade a esse projeto educacional inovador, nota-se a presença da Educação Física em todos os níveis de ensino, concebida na forma de recreação e desportos. De acordo com Wiggers (2011), o sistema educacional de Brasília caracterizou-se originalmente pela intencionalidade de uma educação do corpo, que contribuiu, por sua vez, para uma valorização da educação física como atividade escolar. Note-se ainda que tais atividades ligadas à Educação Física e ao esporte, além de representarem a inovação educacional, se coadunavam com o espírito modernista da capital.

A Universidade de Brasília – UnB – que ocupa o ápice do sistema, foi inaugurada em 21 de abril de 1962, mediante a autorização da Lei Nº 3.998, de 15 de dezembro de 1961, sancionada pelo presidente da República João Goulart. Marcada por um projeto voltado para transformações, em contraste ao viés conservador do Ensino Superior brasileiro em voga até então, a UnB buscava, desde os primeiros anos, acompanhar o espírito dos pioneiros de Brasília (Fotografia 1). Darcy Ribeiro foi nomeado o primeiro reitor, munido de ousadia e irreverência “[...] para conseguir realizar o sonho obstinado de criar uma universidade inovadora para a Capital” (Todorov, 2008, p. 1). O empreendimento foi orientado sobretudo pela perspectiva de construir uma Instituição de Ensino Superior engajada à pesquisa tecnológica, visando à formação de profissionais capazes de transformar a realidade brasileira.

Nossa meta era, portanto, criar aquela universidade que em lugar de apenas refletir o atraso cultural e a desigualdade social antecipasse, no que fosse possível, a sociedade avançada e solidária que havemos de ser amanhã. A Universidade como instituição é o útero onde geram as castas dirigentes e seus servidores intelectuais (Ribeiro, 1978, p. 41).

A estrutura básica que deveria compor a Universidade de Brasília foi indicada no próprio Plano de Construções Escolares de Brasília:

1. Institutos (de Matemática, Física, Biologia, Geologia, Artes, etc.), destinados ao ensino científico básico e especializado.
2. Faculdades (de Educação, Politécnica, Ciências Médicas, Direito, etc.) destinadas à formação intelectual e ao adestramento profissional.
3. Reitoria, Sala Magna e Biblioteca Central.
4. *Campos de recreação e desportos (estádio, ginásio, piscina, etc.)*. (grifo nosso)
5. Serviços administrativos e gerais (Teixeira, 1961, p. 198).

Fotografia 1 – Vista Aérea do Campus Universitário Darcy Ribeiro.
Dezembro de 1970



Fonte: Universidade de Brasília. Arquivo Central AtoM UnB.

Produção fotográfica: Prefeitura do *Campus*.

Disponível em: <https://atom.unb.br/index.php/00729-08>

Em consonância a este plano, observamos que tanto no corpo da lei que autorizou a criação da UnB, como no Estatuto da Fundação Universidade de Brasília – FUB – Decreto No. 500, de 15 de janeiro de 1962, foi feita previsão de construção pela Companhia Urbanizadora da Nova Capital – Novacap – de “edifícios necessários à instalação e funcionamento da administração, da biblioteca central, da estação rádio-difusora, do departamento editorial, bem como do *centro recreativo e cultural*” (grifo nosso).

O projeto original da UnB, portanto, já previa práticas de recreação e desportos, embora não incluísse a instalação de uma Faculdade de Educação Física – FEF. Esta veio a se formar apenas 35 anos depois, de acordo com o estabelecido pela Resolução do Conselho Universitário No. 002/97, de 21 de janeiro de 1997.

Aspectos históricos da FEF já foram abordados por trabalhos anteriores. Suassuna, Gaspar e Sampaio (2006), Dalmas (2008), Rocha e Suassuna (2010), bem como Silva (2010) analisaram o curso de Licenciatura em Educação Física,

enfocando aspectos epistemológicos, formação de professores e currículo, contudo a criação da faculdade ainda representa uma lacuna, pois é preciso desvelar a sua trajetória histórica.

O presente capítulo expõe uma produção historiográfica acerca da FEF a partir de fontes orais, iconográficas e documentais. Temos como objetivo desenhar uma linha do tempo com acontecimentos que marcaram o período que antecedeu a criação da faculdade. Além disso, buscamos mapear os professores de Educação Física pioneiros, assim considerados porque participaram dos primeiros anos de atividade da UnB, tendo atuado na Prática Desportiva – PD – e na criação do curso de Educação Física.

Esta pesquisa se justifica devido às décadas que se passaram desde a criação da FEF, sem que a instituição tivesse estabelecido um acervo próprio, responsável por registrar a sua história. O seu passado de conquistas e desafios permanece limitado à lembrança dos pioneiros, observando-se que a maioria deles já não frequenta mais a rotina acadêmica. Salientamos que a atual legislação educacional exige que instituições escolares organizem sua memória em arquivos para a conservação de seus documentos e preservação da sua história (Ribeiro, 1992). Como afirma Certeau (1982, p. 290), “a prática escriturária é, ela mesma, memória” e, nesse sentido, deve haver um compromisso com a FEF e sua história. O trabalho em tela, portanto, é considerado desafiador e pretende colaborar para uma preservação da memória institucional e compreensão de sua trajetória.

História, Memória e Identidade

História, memória e identidade, apesar de se relacionarem por serem consideradas fontes uma da outra, têm conceitos diferentes. A História faz uma análise crítica, utilizando-se de teorias, fontes, técnicas e ferramentas de estudo, além de contar com respaldo metodológico para analisar, entender e reconstruir o passado.

A memória, por sua vez, contém um elemento afetivo, por compartilhar lembranças e discursos do vivido. A memória é um tipo de fonte que a História usa, mas não é a história em si, pois baseia-se em experiências individuais e coletivas sem o rigor metodológico da História. Não se pode, contudo, obter dados da memória de um indivíduo a partir de uma simples observação. É preciso analisar os processos de sua construção e produção. Isso implica conhecer os atores que fazem parte da memória, lembrando que toda narrativa do passado é uma seleção.

Destaca-se ainda que a memória tem um poder de construir identidades de grupos e instituições. Acredita Pollak (1992) que há uma espécie de ligação fenomenológica entre a “memória” e a “identidade”, pois ao reconstruir o passado a partir da história vivida construímos nossa própria identidade. Compreende-se, desse modo, que a memória sustenta a identidade. A partir de acontecimentos passados e de suas lembranças, a memória pode ser construída e reconstruída constantemente. Assim como ela, a identidade não é um objeto material que se ganha ou perde, ambas fazem parte da nossa história. Construir histórias a partir de memórias do passado, portanto, além de manter a coesão interna dos grupos e das instituições na sociedade, define o lugar da instituição na História. “Toda memória é coletiva, e como tal, ela constitui um elemento essencial da identidade, da percepção de si e dos outros” (Halbwachs, 2004, p. 85). Assim, a memória confere personalidade e estabelece “fronteiras” comuns aos grupos responsáveis pela identidade da instituição (Pollak, 1992).

Nesse sentido, a identidade das Instituições de Ensino Superior – IESs – carrega um conjunto de características individuais, uma memória que lhe confere personalidade, com destaque para aquilo que se espera ser o ideal para cada uma delas. Este trabalho pretende registrar a história da FEF, preservando a memória de seus pioneiros, reforçando sua identidade e dando mais sentido, visibilidade e credibilidade à sua história.

Desenho Metodológico

Em primeiro plano optou-se pelo método “história de vida”, por meio do registro em vídeo de entrevistas realizadas com professores de Educação Física pioneiros, assim considerados porque participaram dos primeiros anos de atividade da UnB, tendo atuado na PD e na criação do curso de Educação Física.

Esse método de pesquisa procura estabelecer estratégias de análise do vivido, no contexto das relações sociais. A obra original que utilizou o método “história de vida” foi a dos sociólogos Thomas e Znaniecki (1918), introduzida posteriormente no meio acadêmico pela Escola de Chicago. Acrescente-se ainda que vários estudos indicam, entre eles os realizados por Nóvoa (1992), Preuss (1997), Silva (2002) e Melo (2010), que a história de vida integrada à história oral compõe um método científico com força, validade e credibilidade como qualquer outro. Sobretudo, se compreendermos que, por mais individual que seja uma história, ela sempre mostra o quão genérica é a trajetória do ser humano, que, por seu turno, se não for registrada, poderá cair no esquecimento.

A história oral, embora também se desenvolva por meio de depoimentos de indivíduos ou grupos, é outra metodologia, de quadro mais amplo (Queiroz, 1988). Estudos indicam que ela surgiu nas décadas de 60 e 70 e pode ser considerada mais recente que a história de vida, criada em fins dos anos de 1910 (Silva, 2002). A história de vida, na opinião de Queiroz (1988) e Silva (2002), poderá ser incorporada pela história oral dando mais sustentabilidade ao trabalho do historiador.

Desse modo, nosso trabalho foi enriquecido pela história oral que recomenda a recolha e seleção de documentos e registros em arquivos, tanto institucionais como pessoais, dos entrevistados, como forma de ilustrar e narrar fatos históricos. Assim, utilizamos neste estudo ambas as metodologias, complementarmente.

Inicialmente elaboramos um roteiro de entrevista, que foi dividido em três partes, abrangendo a trajetória pessoal e profissional, as memórias da atuação na Faculdade de Educação Física, bem como os significados da história vivida. Em seguida, convidamos professores em atuação na FEF para entrevistar os pioneiros que se dispuseram a participar da pesquisa (Quadro 1).

Quadro 1 – Entrevistas com Professores Pioneiros

Pioneiro	Entrevistador	Local da entrevista	Data
Osmar Riehl	Alexandre Luiz Gonçalves de Rezende	Sala da Direção da FEF	17/8/2018
Maria Rute Jácome de Campos Cavalcanti	Luiz César dos Santos	Sala da Chefia do Centro Olímpico	14/9/2018
Alcir Braga Sanches	Jake Carvalho do Carmo	Sala da Chefia do Centro Olímpico	17/9/2018
Antônio Carlos Alvarenga Balthazar	Aldo Antônio de Azevedo	Sala da Chefia do Centro Olímpico	26/9/2018
Solange de Cássia Elias Passos	Alexandre Luiz Gonçalves de Rezende	Residência de Solange C. Elias Passos	5/10/2018
Iran Junqueira de Castro	Alessandra Pessoa Coimbra	Sala de Iran J. de Castro	2/7/2019

Fonte: As autoras.

Considerando que os entrevistadores fazem parte de uma grupo mais novo, as entrevistas representaram encontros entre gerações. Em alguns casos, caracterizaram-se como um diálogo entre professor e aluno, em que lembranças e memórias foram compartilhadas com emoção.

Os entrevistados, bem como os entrevistadores, que participaram desta pesquisa, receberam e assinaram um Termo de Consentimento Livre e Esclarecido – TCLE – para resguardar a divulgação do material. Este deverá ser transcrito e disponibilizado no espaço virtual do Centro de Memória da FEF, bem como poderá fazer parte de um acervo físico nesta mesma instituição, com o propósito de subsidiar trabalhos no campo da História.

Conforme assinalado, também foram recolhidas fontes históricas em arquivos, tanto institucionais como pessoais dos entrevistados. Em arquivos da faculdade, encontramos diversos tipos de fontes, notadamente instruções normativas, publicações no DOU, atos da direção, solicitações, resoluções, circulares, ofícios, atas, periódicos, bem como cartas, que nos ajudaram a esclarecer e ilustrar as histórias contadas pelos pioneiros.

Consideramos, no entanto, assim como Pollak (1992), que os documentos devem ser observados com “olhar mais apurado”. Para o autor trata-se de uma “memória documental” dinâmica, que merece ser questionada e interrogada. Assim, partindo do pressuposto de que as fontes documentais, mesmo que institucionalizadas, não podem ser consideradas guardiãs da verdade, pois há necessidade de uma constante revisão e atualização, foram utilizadas para complementar e interpretar as informações prestadas na ocasião das entrevistas.

Além dessas fontes recolhidas por nós próprias, fizemos uso de entrevistas gravadas em áudio, realizadas com sete professores pioneiros da FEF, em 2005, por Fábio de Assis Gaspar, sob a supervisão da professora Dulce Filgueira de Almeida. Essas entrevistas subsidiaram a pesquisa intitulada “A educação física da Universidade de Brasília e a formação de professores: aspectos epistemológicos” (Suassuna; Gaspar; Sampaio, 2006). Em 2005 foram contemplados quatro professores que, em 2018, quando iniciamos o atual projeto, não tivemos oportunidade de entrevistar. São eles: Maria Helena Siqueira, Mário Ribeiro Cantarino Filho, Renato Garcia Nóbrega e William Passos.

Linha do Tempo

Um dos objetivos de nosso trabalho é desenhar uma linha do tempo com acontecimentos que marcaram o período que antecedeu à criação da FEF. Como anunciado no início do capítulo, o projeto original da UnB não incluía a instalação de uma Faculdade de Educação Física. Observamos, contudo, que foi prevista a edificação de um centro recreativo e cultural. Outras evidências sugerem que ainda na década de 60 foi instalado um Serviço de Recreação e Desportos, vinculado ao Decanato de Assuntos Comunitários da UnB. Embora

não tenha sido encontrado nenhum registro que indicasse a data de instituição desse serviço, ele é mencionado pelos pioneiros e também citado em fontes documentais do período.

Consideramos que uma linha do tempo é parte fundamental para se compreender a dinâmica dos fatos e acontecimentos que antecederam a criação da FEF. Ainda em caráter provisório, delimitamos esse período a partir da instalação do Serviço de Recreação e Desportos até a criação da própria Faculdade, compreendendo aproximadamente 30 anos.

Linha do tempo desde a criação do Serviço de Recreação e Desportos até a instalação da Faculdade de Educação Física da UnB – década de 60 a 1997

- 1962 – Criação da UnB.
- Década de 60 – Criação do Serviço de Recreação e Desportos, vinculado ao Decanato de Assuntos Comunitários da UnB – DAC/UnB, sob a chefia do professor Cleber Soares do Amaral.
- 1969 – Elaboração do projeto do Centro Olímpico da UnB – CO – denominado inicialmente de Centro Desportivo e também de Centro Olímpico da Juventude de Brasília – COJB. O projeto foi desenhado por Márcio Villas Boas e Ricardo Libanez Farret, com a colaboração de Paulo de Mello Zimbres.
- Meados da década de 70 – Realização de Colônia de Férias para crianças, sob a coordenação do professor Osmar Riehl, em parceria com o Exército Brasileiro.
- 1971 – Inauguração do Centro Desportivo da UnB, que foi denominado posteriormente de Centro Olímpico – CO – em 5 de setembro de 1971.
- 1972 – Instalação do curso de Educação Física, Licenciatura, da UnB e realização do primeiro vestibular, com provas específicas. Foram aprovados dez alunos, que compuseram a primeira turma de estudantes do curso.
- 1973 – Estabelecimento da obrigatoriedade da disciplina Prática Desportiva – PD – para os estudantes de Graduação da UnB.
- 1973 – 1º Concurso de admissão de professores de Educação Física na UnB.
- 1974 – Conclusão do edifício da Faculdade de Educação Física, chamado inicialmente de edifício-sede da Escola de Educação Física, projetado por Márcio Villas Boas e Ricardo Libanez Farret.

- 1974 – Criação do Departamento de Educação Física – DEF – na Faculdade de Ciências da Saúde – FS – da UnB, denominada anteriormente de Faculdade de Ciências Médicas, sob a chefia do coronel Hélio Bettero (Ato da Reitoria da UnB No. 831/74, de 20 de setembro de 1974).
- 1977 – Reconhecimento do curso de Educação Física, Licenciatura, e Técnico em Desportos, da UnB, pelo presidente da República, general Ernesto Geisel (Decreto No. 79.404, de 16 de março de 1977).
- 1982 – Oferta do primeiro curso de Pós-Graduação *lato sensu*, na área de Fisiologia do Exercício.
- 1988 – Primeira reformulação do currículo do curso de Educação Física, Licenciatura, da UnB.
- 1992 – Instalação do Laboratório de Aptidão Física e Movimento – AFiM.
- 1996 – Segunda reformulação do currículo do Curso de Educação Física, Licenciatura, da UnB.
- 1997 – Criação da Faculdade de Educação Física da UnB, sob a chefia do professor Iran Junqueira de Castro e extinção do Departamento de Educação Física da Faculdade de Ciências da Saúde (Resolução do Conselho Universitário No. 002/97, de 21 de janeiro de 1997).
- 1997 – Extinção da obrigatoriedade da disciplina Prática Desportiva – PD – para os estudantes de Graduação da UnB, em acordo com a deliberação do X Fórum de Pró-Reitores de Graduação das Universidades Brasileiras (Ata da 14ª. Reunião Ordinária do Colegiado de Ensino de Graduação e Pós-Graduação da FEF, de 9 de junho de 1997).
- 1997 – Extinção do vestibular específico para entrada no curso de Educação Física, Licenciatura.

Professores Pioneiros

Como parte do desenho da linha do tempo, buscamos mapear os professores pioneiros da FEF, assim considerados porque participaram dos primeiros anos de atividade da UnB, tendo atuado na Prática Desportiva – PD – e na criação do curso de Educação Física. Como demonstrado no Quadro 2, as informações estão incompletas, pois a ausência de fontes históricas dificultou a montagem de um panorama mais completo sobre os pioneiros, principalmente daqueles que atuaram na década de 60.

Quadro 2 – Professores Pioneiros da Faculdade de educação Física na UnB
(dados provisórios)

Nome	Graduação (Ano)	Especialidade	Contrato inicial	Início das atividades na UnB	Desligamento
Cleber Soares do Amaral	UFMG (1957)	Ginástica	Cedido da Seed/MEC	1967	1972
Marco Antônio de Moraes		Voleibol	Técnico desportivo	1967	1972
Oto Morávia de Carvalho	UFRJ	Voleibol	Técnico desportivo	1967	1972
Luiz Cesar Bernardes		Basquetebol	Técnico desportivo	1967	1972
Renato Garcia Nóbrega	Universidade do Brasil Escola Nacional de Educação Física e Desportos (1959)	Handebol e Administração Esportiva	Técnico desportivo	1966	3/9/1993
William Passos	UFRJ (1968)	Natação Pólo Aquático	Técnico desportivo	1968	11/12/2008
Hélio Bettero			Cedido do Exército Brasileiro	1972	
Osmar Riehl	PUC Campinas (1972)	Atletismo Medidas e Avaliação	Orientador desportivo	1/3/1973	5/4/2017
Antonio Carlos Alvarenga Balthazar	PUC Campinas (1972)	Basquetebol	Orientador desportivo	1/3/1973	22/3/1993
Maria Rute Jácome de Campos Cavalcanti	UFRJ (1972)	Dança Rítmica	Orientador desportivo	1/3/1973	7/3/1996
Solange de Cássia Elias Passos	PUC/MG (1963)	Didática Natação Estágio Supervisionado Aprendizagem Motora	Orientador desportivo	1973	28/11/1991
Maria José de Souza Campos		Prática Desportiva	Orientador desportivo	1973	
Silcio Barbosa de Oliveira	USP	Ginástica Windsurf	Orientador desportivo	1973	
Alexandre José Figueiredo Camacho de Sousa	UFRJ (1972)	Voleibol	Orientador desportivo	1973	1/10/1998
Takeshi Miura		Lutas			1977
Alcir Braga Sanches	UEG ESEFEGO (1972)	Futebol Handebol Crescimento e Desenvolvimento Motor	Professor colaborador	23/1/1974	10/2/2015
Laura Elvira Sales Joviano	UEG ESEFEGO (1965)	Voleibol Basquetebol Estágio Supervisionado Ginástica Psicomotricidade	Professor colaborador	1974	

Fernando Lisboa Souto Mayor		Natação	Professor colaborador	1974	
Maria Helena Siqueira	ESEFEGO	Voleibol	Professor colaborador	19/2/1974	12/3/1991
Mário Ribeiro Cantarino Filho	Universidade do Brasil Escola Nacional de Educação Física e Desportos (1961)	Atletismo História	Professor colaborador	1974	12/3/1991
Iran Junqueira de Castro	USP (1973)	Ginástica Olímpica Currículo Basquetebol	Professor colaborador	31/1/1974	Ativo
Ana Maria R. G. Lapa	UFF (1974)	Estágio Supervisionado	Professor colaborador	18/8/1975	27/4/2004

Fontes: Entrevistas com professores pioneiros, Edital do primeiro concurso para professores colaboradores da área de Educação Física da UnB/1973 e Sipes – Sistema de Pessoal da UnB.

Até o momento foram identificados 22 professores pioneiros, entre os quais 16 homens e 6 mulheres. Na década de 60 eles foram contratados como técnicos desportivos, vinculados ao Serviço de Recreação e Desportos, do Decanato de Assuntos Comunitários da UnB, sob a chefia do professor Cleber Soares do Amaral. Sua atuação se dava nos níveis de iniciação e aperfeiçoamento desportivo, bem como treinamento de equipes representativas.

Em 1973 obtiveram o cargo de orientadores esportivos, durante a chefia do coronel Hélio Bettero, já vinculados à Faculdade de Ciências da Saúde – FS. Nesse mesmo ano, entretanto, foi realizado o primeiro concurso para admissão de professores de Educação Física e, desde então, os pioneiros compuseram o quadro de professores colaboradores da UnB. Nesse período a PD passaria a ser obrigatória. Além disso, vieram a atender à demanda da criação do curso de Educação Física, Licenciatura e Técnico em Desportos, em 1972, ampliando significativamente a sua atuação. Como vimos, eles realizaram sua formação inicial em instituições localizadas em diversos Estados brasileiros, entre eles São Paulo, Rio de Janeiro, Minas Gerais e Goiás, repercutindo a tendência de integração nacional que marcou o início de Brasília. Embora alguns professores tenham atuado por curto período na UnB, boa parte deles permaneceu até o fim de suas carreiras como integrantes do quadro docente, contribuindo para a formação de várias gerações.

Imagens que Antecederam a Criação da Faculdade de Educação Física

Observamos que a Educação Física foi integrada às atividades da UnB na década de 60, com a criação do Serviço de Recreação e Desportos, vinculado ao Decanato de Assuntos Comunitários da UnB. Sob a chefia do professor Cleber Soares do Amaral, foram contratados os primeiros professores, na condição de técnicos esportivos, para ministrar aulas e treinamentos. A partir de então, em grande terreno à beira do Lago Paranoá, destinado a uma área esportiva, conforme o projeto inicial da UnB, o Centro Olímpico – CO – foi sendo construído em várias etapas.

A sua inauguração deu-se em 5 de setembro de 1971, sob a gestão do Reitor Amadeu Cury, destacado cientista brasileiro vinculado ao governo da ditadura militar daquele período (Fotografia 2). Ressalte-se que o CO foi concebido como espaço e equipamento adequado para a realização de treinamentos de atletas, que pudessem representar a UnB e até mesmo o Brasil em jogos e competições de nível nacional e internacional.

Fotografia 2 – Vista Aérea da Construção do Centro Olímpico. Janeiro de 1971



Fonte: Universidade de Brasília. Arquivo Central AtoM UnB.
Fotografia de Rosival Carvalho. Assessoria de Comunicação Social.
Disponível em: <https://atom.unb.br/index.php/00038>

No ano seguinte foi instalado o curso de Educação Física, tendo sido realizado o primeiro vestibular, com provas específicas, mas desde fins da década de 60 se cogitava a sua criação, considerando o alto investimento destinado pelo MEC para a construção do CO. De acordo com entrevistas com professores pioneiros, o MEC pretendia que o espaço servisse tanto para a PD quanto para a formação de professores de Educação Física. A demanda por esses professores aumentaria significativamente no mesmo período, considerando a obrigatoriedade da disciplina em todos os níveis de ensino, em atendimento a legislações educacionais, como foi o Decreto N° 69.450, de 1° de novembro de 1971.

O currículo seguia as determinações da Resolução CFE N° 69/69, que se orientava por uma formação de caráter técnico. Graduou-se, por volta de 1976, a primeira turma de Educação Física, composta por dez estudantes. Em decorrência, em 16 de março de 1977, fez-se o reconhecimento do curso de Licenciatura e Técnico em Desportos, da UnB, por meio do Decreto n° 79.404, assinado pelo então presidente da República, general Ernesto Geisel. Esse acontecimento representou um passo importante da trajetória que viria a atingir a criação da faculdade (Documento 1).

Documento 1 – Reconhecimento do Curso de Educação Física da UnB, em 1977



Universidade de Brasília

Decreto n.º 79.404 de 16 de março de 1977

Concede reconhecimento ao curso de Educação Física, da Universidade de Brasília.

O Presidente da República,

usando das atribuições que lhe confere o artigo 81, item III, da Constituição, de acordo com o artigo 47 da Lei nº 5 540, de 28 de novembro de 1968, alterado pelo Decreto-lei nº 842, de 9 de setembro de 1969, e tendo em vista o Parecer do Conselho Federal de Educação nº 07/77, conforme consta dos Processos nºs 4871/76-CFE e 206 541/77 do Ministério da Educação e Cultura,

D E C R E T A :

Art. 1º - É concedido reconhecimento ao curso de Educação Física, licenciatura e Técnico em Desportos, ministrado pelo Departamento de Educação Física, da Universidade de Brasília, com sede na cidade de Brasília, Distrito Federal.

Art. 2º - Este Decreto entrará em vigor na data de sua publicação, revogadas as disposições em contrário.

Brasília, em 16 de março de 1977; 156º da Independência e 89º da República.

CONFERE COM O ORIGINAL

Brasília-DF, 03/11/98.



Olinetto Filho
 Assessor de Direção
 Faculdade de Educação Física/UnB

Fonte: Arquivo da FEF/UnB.

Outra linha de atuação da Educação Física na UnB, desde a criação do Serviço de Recreação e Desportos, foi consolidada a partir de 1973. Desse modo, em atendimento ao Decreto N° 69.450 de 1° de novembro de 1971, a PD tornou-se obrigatória para todos os estudantes de Graduação (Fotografia 3).

Fotografia 3 – Aula de Prática Desportiva – PD com Estudantes de Graduação da UnB, Ministrada pela professora Maria José de Souza Campos, em uma Quadra do CO, em 1973



Fonte: Acervo pessoal do professor Osmar Riehl. Fotografia dele próprio.

Para sustentar esses empreendimentos foi criado, em 1974, o Departamento de Educação Física – DEF – como parte da Faculdade de Ciências da Saúde. É possível perceber uma continuidade entre o Serviço de Recreação e Desportos e o DEF, pois o coronel Hélio Bettero foi designado como o primeiro chefe desse último. Gradativamente foram contratados mais professores para se incorporarem ao quadro de pessoal docente da UnB, a fim de atender à crescente demanda de ensino.

Nesse mesmo ano foi concluído o edifício-sede da Escola de Educação Física, visando a atender à necessidade de espaço físico que o novo curso da UnB exigia para seu funcionamento (Fotografia 4). Isso porque nos primeiros anos do curso, que havia se iniciado em 1973, os alunos frequentaram disciplinas curriculares de formação geral ofertadas por outros setores da UnB, como Física, Matemática, Química, Biologia, Medicina, entre outras. Somente a partir da metade do curso os estudantes se dedicaram às disciplinas específicas da área de Educação Física, o que exigia que as aulas acontecessem no espaço do CO.

Fotografia 4 – Fachada do Edifício do Departamento de Educação Física – DEF – vinculado à FS, em fase final de construção, em 1973. A FEF também foi instalada posteriormente no mesmo prédio, em 1997



Fonte: Acervo pessoal do professor Osmar Riehl. Fotografia dele próprio.

Observamos que além do curso de Licenciatura em Educação Física e da oferta da PD, atividades de extensão, voltadas à comunidade, também compuseram a trajetória histórica que antecedeu a criação da FEF. É o caso das Colônias de Férias, que eram abertas, em geral, às crianças moradoras da Asa Norte, sob a coordenação do professor Osmar Riehl, em parceria com o Exército Brasileiro. As crianças vivenciavam jogos, corridas e esportes, bem como solenidades cívicas, como a representada na Fotografia 5.

Fotografia 5 – Solenidade Cívica de Recepção das Crianças Participantes de Colônia de Férias realizada no CO, com a presença de Ministro de Estado e outras autoridades, na década de 70



Fonte: Acervo pessoal do professor Osmar Riehl. Fotografia dele próprio.

Conforme anteriormente assinalado, o reconhecimento do curso de Educação Física, Licenciatura, da UnB foi decretado em 1977. Com o passar dos anos o primeiro currículo sofreu críticas, pois fora muito voltado à formação de técnicos esportivos, o que não correspondia mais às novas perspectivas que se formaram a partir da década de 80 no Brasil (Oliveira, 1983; Castellani Filho, 1988). O DEF empreendeu uma discussão sobre a identidade da Educação Física, sob a gestão do professor Mário Cantarino Ribeiro Filho. Esse processo culminou na primeira reforma curricular do curso de Licenciatura em 1988, cerca de dez anos após o seu reconhecimento. A reforma, por sua vez, baseou-se na Resolução CFE Nº 3, de 16 de junho de 1987, que ampliou o espectro formativo dos professores de Educação Física, abrangendo disciplinas, além da área técnica, da humanística e de aprofundamento de conhecimentos. Essa teria sido, segundo o depoimento dos pioneiros, uma mudança paradigmática. Nessa ocasião colocou-se em pauta também o vestibular específico para o curso de Educação Física da UnB, conforme ata da 10ª Reunião Ordinária do Colegiado do EDF/FS, ocorrida em 6 de junho de 1988.

Como parte dessa ruptura, durante a 17ª Reunião Ordinária do Colegiado do EDF/FS, realizada em 15 de agosto de 1988, sob a gestão do professor Mário Ribeiro Cantarino Filho, os docentes do curso iniciaram outra discussão importante. Tratou-se da criação de uma nova estrutura organizacional para a Educação Física na UnB. Foi designada uma comissão para discutir o assunto e, assim, propor um formato a ser adotado, ou seja, centro, faculdade ou instituto, para abrigar a área de Educação Física no âmbito da UnB. No fim do mesmo ano a especificidade da área foi reconhecida, conforme registro da 23ª Reunião Ordinária do Conselho Departamental da FS, realizada em 12 de dezembro de 1988: “Considera-se que a peculiaridade da Educação Física em relação à área da saúde justifica a sua separação em uma ‘Escola’ fora da FS”.

Desde então uma espécie de luta política foi travada em reuniões de colegiados e conselhos superiores, em defesa de um órgão independente para abrigar a área de Educação Física na UnB. Resistências internas da FS, bem como o pequeno número de professores com nível de Pós-Graduação, apresentavam-se como dificuldades. A segunda reforma do currículo do curso de Educação Física, no entanto, aprovada em 1996, talvez tenha dado o impulso necessário para a criação da faculdade, no ano seguinte. Finalmente, com o apoio do reitor João Cláudio Todorov, foi criada a FEF, sob a chefia do professor Iran Junqueira de Castro (Resolução do Conselho Universitário Nº 002/97, de 21 de janeiro de 1997). Tal como aconteceu na passagem do Serviço de Recreação e Desportos para o DEF, onde se manteve na chefia o coronel Hélio

Bettero, o professor Iran Junqueira de Castro assumiu o cargo de primeiro diretor da FEF, estabelecendo ao mesmo tempo uma ruptura e um elo de continuidade entre um órgão e outro (Fotografia 6).

Fotografia 6 – Professores pioneiros, no pátio da recém-criada Faculdade de Educação Física. Em pé, da esquerda para a direita: Mário Ribeiro Cantarino Filho, Solange de Cássia Elias Passos e Osmar Riehl. Sentados, da esquerda para a direita: Alcir Braga Sanches, Maria Helena Siqueira (Vice-diretora), Iran Junqueira de Castro (diretor) e coronel Hélio Bettero. Dezembro de 1997



Fonte: Acervo pessoal do professor Osmar Riehl.

Interessante observar que a criação da faculdade coincide com a extinção da obrigatoriedade da disciplina PD para os estudantes de Graduação da UnB, em acordo com a deliberação do X Fórum de Pró-Reitores de Graduação da Ifes (Ata da 14ª. Reunião do Colegiado de Ensino de Graduação e Pós-graduação da FEF, de 9 de setembro de 1997). Além disso, nessa ocasião, extinguiu-se a realização de provas específicas para o vestibular para o curso de Educação Física na UnB.

Rumos da Pesquisa Histórica

Em conclusão, por um lado nota-se uma continuidade e um progresso entre os diferentes órgãos ligados à Educação Física na UnB. Nesse sentido, a criação da FEF representa o alcance de um grau de autonomia acadêmica e financeira relevante. Por outro, no entanto, a passagem de um órgão para outro foi marcada por decisões que geraram rupturas. Essas, por sua vez, implicaram

mudanças significativas na sua atuação junto a própria universidade e à sociedade. Inicialmente, evidencia-se uma representação da Educação Física como elemento que agregaria inovação à UnB, considerando um projeto de formação de nível superior de cunho integral. Mudanças no contexto político brasileiro, a partir de meados da década de 60, fortaleceram o viés do esporte, abrangendo treinamento de equipes. Esse paradigma culminou na instituição de curso de Licenciatura e técnicos na área, bem como da obrigatoriedade da PD para os estudantes de Graduação. Por conseguinte, podemos perceber que o tempo histórico não apresenta uma linearidade contínua, nem repetições, e que os eventos não ocorrem de modo cíclico, como um processo evolutivo. Desse modo, os modelos podem persistir ou retornar com outras interpretações ou simbologias (Certeau, 1982).

Outros acontecimentos importantes marcaram a trajetória da FEF desde a sua criação, como a instalação do curso de Bacharelado, cursos de Pós-Graduação, desenvolvimento de projetos de extensão, laboratórios e pesquisas de diversas linhas. Esperamos que este capítulo sirva de estímulo para outros trabalhos que enfoquem a história da faculdade, abordando as dificuldades, contradições, bem como estabelecendo suas relações com a história da Educação Física no Brasil e no mundo.

Vislumbramos uma linha de pesquisa promissora, que agregue, por exemplo, estudos sobre currículo, formação de professores, profissionalização, Pós-Graduação, pesquisa e extensão. Além disso, sugerimos estudos historiográficos a serem delimitados a partir do ano de criação da faculdade, em 1997, até os dias atuais, dando continuidade a este trabalho. Sobretudo, desejamos que se consolide um Centro de Memória na FEF/UnB, tal como em outras instituições. Macedo e Goellner (2018) dão conta de que existem atualmente dez Centros de Memória voltados à área no Brasil. Cada um deles se organizou em um contexto específico, porém mediante uma finalidade comum, ou seja, recuperar os acervos institucionais, a fim de preservar sua memória e história. Da UnB, localizada na capital federal, espera-se o mesmo compromisso.

Referências

- CASTELLANI FILHO, L. *Educação física no Brasil: a história que não se conta*. Campinas: Papirus, 1988.
- CERTEAU, M. de. *A escrita da história*. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 1982.
- DALMAS, L. C. *A formação inicial dos professores de Educação Física do Distrito Federal: das diretrizes curriculares nacionais aos cursos de Graduação*. 2008. 102 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade de Brasília, Brasília, 2008.
- ÉSTHER, A. B. A identidade institucional da universidade brasileira segundo atores macrossociais relevantes: convergências e conflitos. *Revista GUAL*, Florianópolis, v. 5, n. 3, p. 199-221, dez. 2012.

- HALBWACHS, M. *A memória coletiva*. São Paulo: Centauro, 2004.
- LE GOFF, J. *História e memória*. 7. ed. Campinas: Unicamp, 2013.
- MACEDO, C. G.; GOELLNER, S. V. Guardar para não perder: a constituição dos acervos dos centros de memória da Educação Física nas universidades federais brasileiras. *Rev. Iberoam. Patrim. Histórico-Educativo*, Campinas, v. 4, n. 1, p. 20-37, jan./jun. 2018.
- MELO, A. P. C. de. História de vida: formação e inclusão. In: ALMEIDA, D. F. et al. (org.). *Política, lazer e formação*. Brasília: Thesaurus, 2010. p. 167-181.
- NÓVOA, A. de. Os professores e as histórias da sua vida. In: NÓVOA, António (org.). *Vidas de professores*. Porto: Porto, 1992.
- OLIVEIRA, V. M. de. *O que é educação física*. São Paulo. Brasiliense, 1983.
- PEREIRA, E. W.; ROCHA, L. M. da F. Anísio Teixeira e o plano educacional de Brasília. In: PEREIRA, E. W. et al. (org.). *Nas asas de Brasília: memórias de uma utopia educativa (1956-1964)*. Brasília, UnB, 2011.
- POLLAK, M. Memória e identidade social. *Revista Estudos Históricos*, Rio de Janeiro, v. 2, n. 3, p. 200-212. 1992.
- PREUSS, M. R. G. A abordagem biográfica: história de vida na pesquisa psicossociológica. *Revista Série Documentada*, UFRJ, v. 6, n. 8, 1997.
- QUEIROZ, M. I. P. de. Relatos orais: do indizível ao dizível. In: VON SIMSON, O. de M. (org.). *Experimentos com histórias de vida (Itália-Brasil)*. São Paulo: Vértice, 1988. p. 14-43.
- RIBEIRO, D. *UnB: invenção e descaminho*. 3. ed. Rio de Janeiro: Avenir, 1978. p. 41. (Coleção Depoimentos).
- RIBEIRO, M. V. T. Os arquivos das escolas. In: NUNES, C. (coord.). *Guia preliminar de fontes para a história da educação brasileira*. Brasília: Inep, 1992.
- ROCHA, L. M. G.; SUASSUNA, D. M. F. de A. Formação de professores de Educação Física da Universidade de Brasília e a escola. In: CONGRESSO CENTRO OESTE DE CIÊNCIAS DO ESPORTE – CONCOCE, 4., CONGRESSO DISTRITAL DE CIÊNCIAS DO ESPORTE – CONDICE, 1., 2010, Brasília. *Anais* [...]. Brasília: CBCE, 25 set. 2010. p. 621-636.
- SILVA, H. R. K. Considerações e confusões em torno de história oral, história de vida e biografia. *Métis: História & Cultura*, v. 1, n. 1, p. 25-38, jan./jun. 2002.
- SILVA, M. D. D. *Educação Física, formação e ensino: uma análise da proposta a FEF/UnB*. 2010. 143 f. Dissertação (Mestrado em Educação Física) – Faculdade de Educação Física, Universidade de Brasília, Brasília, 2010.
- SUASSUNA, D. M. F. de A.; GASPAR, F. de A.; SAMPAIO, J. O. A Educação Física da Universidade de Brasília e a formação de professores: aspectos epistemológicos. *Pensar a Prática*, Goiânia, v. 9, n. 2, p. 197-211, jul./dez. 2006.
- TEIXEIRA, A. Plano de construções escolares de Brasília. *Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos*, Brasília, v. 35, n. 81, p. 195-199, jan./mar. 1961.
- THOMAS, W. I.; ZNANIECKI, F. *The polish peasant in Europe and America*. Boston: University of Chicago Press, 1918.
- TODOROV, J. C. *A irreverência de um intelectual e o projeto da UnB*. Disponível em: <http://www.fundar.org.br>. Acesso em: 4 ago. 2008.
- WIGGERS, I. D. Educação Física escolar em Brasília na década de 1960. *Movimento*, Porto Alegre, v. 17, n. 1, p. 137-157, jan./mar. 2011.

A Emergência da Educação Física na Educação Infantil do Distrito Federal: Aspectos Históricos, Normativos e o Programa “Educação Com Movimento”¹

Graciele Pereira Lemos
Jonatas Maia da Costa

Introdução

O presente texto é fruto de uma intenção político-pedagógica que nasce na educação pública do Distrito Federal e vocaliza o anseio de professores de Educação Física em se colocar como agentes importantes da educação do corpo desde a infância na escola. Erra quem imagina ser uma ação meramente corporativista da Educação Física no interior da rede pública de ensino, embora haja, de fato, um braço conservador da área, que tem procurado instituir a Educação Física por meio de força política,² a despeito da necessária justificativa pedagógica que a integre a um projeto de escola republicana. Não obstante a isso, o programa Educação com Movimento, objeto de estudo que permeia o escopo deste trabalho, tem sido a aposta progressista da Secretaria de Estado de Educação do Distrito Federal (Seedf) visando a salvaguardar a presença do professor de Educação Física como um parceiro do professor pedagogo

¹ Texto elaborado a partir da dissertação intitulada “A educação física na educação infantil do Distrito Federal: uma experiência em construção”, defendida no âmbito do Programa de Pós-Graduação em Educação Física da Universidade de Brasília. A pesquisa recebeu apoio institucional da Escola de Aperfeiçoamento dos Profissionais de Educação do DF – Eape – por ocasião de afastamento remunerado da professora-pesquisadora, responsável por este trabalho.

² O sistema Cref/Confef tem procurado por meio de iniciativas políticas, como *lobby* junto a deputados da Câmara Legislativa do DF, assegurar, por força de lei, a presença do profissional de Educação Física na escola de Educação Infantil e Anos Iniciais do Ensino Fundamental na rede pública do DF.

na escola de crianças pequenas. Ademais, procura fazer com que o Educação com Movimento, por meio do trabalho integrado entre estes dois importantes atores pedagógicos e áreas de conhecimento (Educação Física e Pedagogia), estabeleça uma metodologia de ensino interdisciplinar – algo muito caro à educação da infância.

Em especial aqui, um segundo objeto comparece e que se articula ao Educação com Movimento: trata-se da Educação Infantil, uma etapa da Educação Básica na qual a Educação Física praticamente inexistente. Quando muito, experiências nesta etapa de ensino se apresentam exclusivamente como práticas corporais em atividades extracurriculares, quase sempre presentes no universo de escolas privadas da elite como forma de compor projetos de educação de tempo integral. A pesquisa que permitiu a elaboração deste texto, portanto, tenciona concorrer na aproximação da Educação Física como linguagem a ser experimentada na Educação Infantil. Obviamente isso requer uma apropriação da área no âmbito de sua formação que tenda a apreender as determinações de natureza pedagógica que compõem um projeto para a Educação Infantil na escola pública.

Nesse sentido, o texto apresenta aproximações iniciais ao objeto da Educação Infantil para, na sequência, explorar a gênese e a organização pedagógica do Educação com Movimento no contexto da rede pública do DF. Logo, o texto foi organizado em três seções. Em um primeiro momento, uma discussão teórica procura produzir uma síntese dos elementos históricos que perfazem a educação formal de crianças. A segunda seção aborda os aspectos normativos que criam um ambiente favorável à consolidação da Educação Infantil como uma etapa de escolarização da Educação Básica no Brasil e serve como pano de fundo para a necessária introdução da Educação Física na composição pedagógica do trabalho educativo na Educação Infantil. Posteriormente a isto, o texto fornece um conjunto de informações que esclarecem o desenvolvimento atual do Educação com Movimento, iniciativa que permitiu – como já mencionado – a inserção da Educação Física para as crianças na escola pública do DF.

Por fim e à guisa de conclusão, discute-se que o avanço do Educação com Movimento, tendo no horizonte sua consolidação, é algo desejável e se justifica na construção de uma escola pública de concepção ampliada. Entendemos que, para tanto, será necessário incorporar a sua realização projetos que avaliem permanentemente suas ações no sentido de cada vez mais qualificá-lo. Em nosso caso, tudo que aqui se encontra consignado é fruto deste anseio, e que por meio de pesquisa científico-acadêmica logrou êxito na sistematização desta importante diligência da rede pública de ensino do DF.

Pressupostos Históricos da Educação Infantil

Compreender a Educação Infantil tal como acontece em nossas escolas nos dias de hoje implica um olhar para o passado que traduza como se deu nossa atual compreensão de infância e quais fenômenos políticos e sociais estão envolvidos nesse contexto. Não há como estudar as instituições que cuidam da educação das crianças sem estabelecer relações com a história da infância, da família, da população, da urbanização, do trabalho, das relações de produção e da história da educação em geral. Isso posto, mesmo que de forma abreviada, vale apontar tais nexos históricos que de alguma forma acabam por caracterizar nosso interesse pela infância.

O surgimento da educação para criança está relacionado ao nascimento da escola e do pensamento pedagógico moderno, que pode ser localizado entre os séculos 16 e 17. Como propõe Bujes (2001, p. 14):

A escola, muito parecida com a que conhecemos hoje, organizou-se porque ocorreu um conjunto de possibilidades: a sociedade na Europa mudou muito com a descoberta de novas terras, com o surgimento de novos mercados e com o desenvolvimento científico, mas também com a invenção da imprensa, que permitiu que muitos tivessem acesso à leitura.

A origem, portanto, das instituições de atendimento à infância, especificamente na Europa – de onde vem nossa influência – está fortemente atrelada ao desenvolvimento da vida urbana e industrial e ao agravamento das condições de vida de um contingente de pessoas, sobretudo de mulheres e crianças. A solução para este drama social resultou nas primeiras creches e instituições que tinham como objetivo o cuidado de crianças, em que as noções pedagógicas não ultrapassavam hábitos morais e religiosos (Andrade, 2010).

A ênfase pedagógica na educação de crianças teria como marco os Jardins de Infância (*Kindergarten*) e, em especial, as experiências do pedagogo alemão Friedrich Froebel, já em meio ao século 19. Em Froebel percebe-se a vanguarda de uma exclusiva proposta pedagógica para crianças de 3 a 7 anos, algo que se contrapunha às demais instituições de sua época. Ali nos é possível observar um currículo centrado na criança, no qual os jogos, o brinquedo e as atividades de cooperação demonstravam todo o teor progressista em termos de educação para a infância. Embora tais avanços – compreendidos como posição política de educação – tenham despertado a ira do regime reacionário prussiano³ da época, isso não impediu a pedagogia froebeliana de se disseminar na Europa a partir de 1870 (Andrade, 2010).

³ Froebel foi perseguido pelo regime prussiano. Em 1951 os Jardins de Infância foram proibidos na Prússia, onde reinava o monarca absolutista Frederico Guilherme IV. Froebel foi considerado ateu e socialista (Santos, 2016).

No Brasil, a preocupação com a educação de crianças inicia-se com a presença das missões jesuíticas e isso se processou durante o período colonial, quando da ocupação portuguesa. A intenção era a de catequizar e civilizar os índios pelos preceitos do cristianismo. As crianças indígenas eram retiradas de suas famílias e iam para locais chamados “casa de muchachos”, em que seriam criadas com as crianças órfãs portuguesas sob a alegação de aprenderem modos civilizados (Kramer, 2003).

Durante este longo período da História brasileira – que soma esta fase colonial e posteriormente também uma monárquica – a educação de crianças pequenas permanecerá caracterizada ora pela ênfase em um acultramento fortemente marcado pelo cristianismo, ora por um caráter assistencialista, dado o crescente drama social vivido no país em razão de inúmeras crianças órfãs e abandonadas. Tal fato ajudava no surgimento de determinadas entidades filantrópicas, em sua maioria ligadas ainda à Igreja Católica. Trata-se de um período no qual a presença do Estado como instância educadora é extremamente débil. Vale destacar que o caráter assistencialista da educação de crianças irá permanecer até o início do período republicano.

As instituições pré-escolares de cunho assistencialista no Brasil, de um modo geral, precederam os *Kindergarten*, o que contraria a dinâmica histórica do que aconteceu na Europa. Por aqui, na primeira metade do século 20, foram abertas instituições, entre creches e escolas maternas em centros urbanos, próximas das fábricas, procurando atender à necessidade gerada pela inclusão de mulheres no modo de produção emergente. Em suma, a permanência do caráter assistencialista de educação, oferecida às classes mais desfavorecidas, deixou marcas no cerne da Educação Infantil brasileira dessa época. As concepções educacionais vigentes nesses estabelecimentos mostraram-se em grande medida preconceituosas. Essas instituições projetadas para guardar e não para educar, acabavam se tornando representantes de uma pedagogia da submissão, por oferecerem um atendimento de baixa qualidade com vistas a conformar os atendidos ao lugar social ao qual estariam destinados (Kuhlmann Jr., 2015).

Somente na segunda metade do século 20 é que o interesse pela Educação Infantil, com as marcas características dos Jardins de Infância europeus, irá por aqui se configurar. E mesmo assim, tal influência pedagógica em torno de algumas instituições só serão percebidas naquelas de acesso à elite brasileira. Nesse sentido, valem os exemplos pioneiros de escolas privadas de orientação froebeliana, como é o caso do Colégio Menezes Vieira, fundado em 1975 no Rio de Janeiro, e a Escola Americana de São Paulo, inaugurada em 1977 (Kuhlmann Jr., 2015).

A educação pública, por sua vez, apresentará nos termos da primeira Lei de Diretrizes e Bases da Educação brasileira (LDB 4.024/61), indicativos com os quais os maternais e Jardins de Infância seriam instituídos. No caso, tratar-se-ia da educação pré-primária – conforme inscrevem os artigos 23 e 24 do texto daquela lei – no qual destacava o direcionamento de uma educação para crianças menores de 7 anos e ensejava às empresas que ofertassem esta etapa do ensino, seja por meios próprios ou em cooperação com o poder público. A carga assistencialista antes observada na história brasileira, portanto, ganharia agora uma nova roupagem. No Brasil, se legitimaria um processo que conduziria a educação de crianças pequenas com características funcionalistas e compensatórias. Isso irá recrudescer durante a década de 70, tendo como auge o parecer do Conselho Federal de Educação (2.018/74) no qual se recomendava como prioridade na pré-escola o atendimento de crianças carentes (Rosemberg, 1999). A problemática histórica deste período pode ser mais bem compreendida na análise de Guimarães (2017, p. 117):

O conceito da educação compensatória baseia-se na abordagem da privação cultural que, por sua vez, apoia-se na concepção de que as crianças das classes populares apresentam carência ou desvantagens de ordem social, sob a forma de perturbações intelectuais, linguísticas e afetivas. Através de métodos pedagógicos adequados e da intervenção precoce, pretende-se reduzir ou eliminar, ou seja, compensar as deficiências do desempenho destas crianças nas situações escolares de aprendizagem. O padrão de comparação do desempenho é aquele da criança da classe média. A educação compensatória deveria garantir as mesmas oportunidades de sucesso escolar e ascensão social às crianças das classes populares, desconsiderando que a igualdade de oportunidades supõe uma concreta igualdade de condições. A educação pré-escolar, assim vista, produz desigualdades e se propõe uma tarefa que extrapola suas possibilidades de resolver problemas de desigualdades escolares e sociais.

O movimento histórico de superação desta conformação de concepção de Educação Infantil só avançará a partir do processo de redemocratização da sociedade brasileira, no qual as décadas de 80 e 90 constituirão tempos de profundas mudanças. É incontestável que se tratava de um contexto histórico que finalmente permitiria a luta em direção a uma Educação Infantil pública, democrática e de qualidade. Eram anseios acumulados de uma sociedade que via naquela oportunidade a chance de uma transformação política e social mais ampla no país (Kuhlmann Jr., 2000).

De forma pontual, vale lembrar que a ampliação do trabalho feminino em vários setores da cadeia produtiva brasileira fez com que a procura por creches fosse também uma demanda da classe média. O atendimento educa-

cional das crianças desde o nascimento passou a ter legitimidade pela própria necessidade. São inaugurados Centros de Convivência Infantil para o atendimento de filhos de funcionários públicos, creches nas universidades públicas e paralelamente cresce também a reivindicação dos sindicatos de operários e do setor de serviços na intenção de dar conta desta demanda aos seus sindicalizados (Kuhlmann Jr., 2000).

Em 1988 é promulgada a Constituição Brasileira, e nela a criança é reconhecida como sujeito de direitos, um importante avanço do ponto de vista legal. Depois de outorgada a nova Constituição, foi elaborada uma proposta educacional para Educação Infantil, intitulada de Política de Educação Infantil, construída pela Coordenação de Educação Infantil (MEC/Coedi) com a participação de vários segmentos da sociedade. O novo texto trazia avanços. Deixava de valorizar o modelo “não formal” e de baixo investimento público e passava a adotar metas de expansão com atendimento de qualidade. Alguns pontos do documento evidenciam a ruptura com o modelo anterior: equivalência de creches e pré-escolas, ambas com função de cuidar e educar como expressão de direito à educação e formação equivalente para o profissional de creche e pré-escola em nível secundário e superior (Rosemberg, 1999). Daí em diante e já na década de 90, o conjunto de normatizações específicas à Educação Infantil preconizará a indissociação entre o cuidado e a educação.

Findamos este nosso “hiato histórico” sublinhando o ano de 1996 com a promulgação da “nova” LDB (LDB 9.394/96). Nela se inscreve um novo paradigma legal em torno da Educação Infantil no Brasil. Destacam-se avanços como o seu reconhecimento como a primeira etapa da Educação Básica. Uma conquista que determinava à Educação Infantil uma parte precíua da formação humana, agora como um direito de todas as crianças brasileiras em seu processo de escolarização. Ademais, consignava-se no texto da lei a necessidade de diretrizes que paulatinamente iriam consolidar a Educação Infantil na Educação Básica. Logo, tratava-se de avanços no qual se sublimavam as diretrizes pedagógicas em torno do atendimento, da formação dos profissionais em nível superior e da indicação de prazos para os sistemas municipais de ensino regularizarem a situação de suas creches e escolas em todo o território nacional. É a partir desta LDB que a Educação Infantil poderá então galgar um diferente momento em sua constituição. As bases legais irão adiante sustentar um conjunto de iniciativas pedagógicas que passarão – ao menos na forma da norma – a tentar criar uma condição pedagógica específica às crianças pequenas. Parte destas normatizações veremos na seção a seguir, atreladas também

à necessária ampliação da compreensão pedagógica em direção à educação do corpo, no qual a Educação Física – aspecto que subjaz nosso objetivo aqui – pode certamente colaborar.

Normatização Política da Educação Infantil: compreendendo as bases para a legitimação da educação física na infância

A legitimação da Educação Infantil como uma etapa obrigatória da Educação Básica – conforme disposto na LDB/1996 – demandou a necessidade de elaboração de um conjunto de regulações educacionais que paulatinamente foram ocupando a agenda acadêmica brasileira. É evidente que a construção das normativas que passariam a orientar as diretrizes de formação superior e os currículos específicos à Educação Infantil teriam no debate científico-acadêmico um importante aspecto a ser levado em consideração. Logo, a constituição das políticas educacionais para a Educação Infantil viverá uma espécie de “tensão permanente” no que tange à relação de suas dimensões científico-acadêmicas e políticas. Daí a pertinente observação de que na análise da lei, o que “dizem os textos” vale tanto quanto aquilo que eles “não dizem” (Shiroma; Campos; Garcia, 2005). No tocante à Educação Física e sua possível inserção na Educação Infantil, tal aspecto é extremamente relevante.

Diante dos limites de espaço do presente trabalho, circunscrevemos nossa análise a partir de dois documentos (um deles normativo) que julgamos fundamentais, sobretudo na esteira da inserção da Educação Física como componente curricular presente na Educação Infantil. Trata-se das Referências Curriculares Nacionais da Educação Infantil (RCNEI) e das Diretrizes Curriculares da Educação Infantil (DCNEI).

O RCNEI é um documento elaborado pelo Ministério da Educação e que nasce em 1998, duramente o governo de Fernando Henrique Cardoso, o qual visava à integração dos Parâmetros Curriculares Nacionais. Composto por uma coleção de três volumes, a RCNEI está organizada da seguinte maneira: a) uma introdução na qual se observa uma reflexão sobre as creches e pré-escolas no Brasil, além de conceituações sobre as concepções de criança, de educação, de instituição e dos profissionais habilitados para o trabalho com a Educação Infantil; b) um volume sobre a formação pessoal e social, com um eixo de trabalho que favorece a construção da identidade e autonomia das crianças, c) um volume relativo ao âmbito de experiências a serem desenvolvidas com as crianças e que se intitula “Conhecimento de Mundo”, este dividido em

seis tópicos relacionados aos seguintes objetos do conhecimento: Movimento, Música, Artes Visuais, Linguagem Oral e Escrita, Natureza e Sociedade e Matemática (Brasil, 1998).

A concepção de criança ilustrada na RCNEI está circunscrita a uma abordagem de natureza histórico-social. Há uma ênfase de que a criança é um sujeito social e que se vincula a uma organização familiar que lhe serve de referência. Ademais, entende que as crianças possuem uma natureza singular, o que as caracteriza como seres que pensam e sentem o mundo de um jeito próprio e bastante particular (Brasil, 1998).

A RCNEI tinha como horizonte indicar os subsídios para a organização da Educação Infantil nos Estados e municípios brasileiros. O texto recebeu diversas críticas. Nele observa-se a exploração de termos sem a indicação clara de referenciais teóricos e aspectos conceituais com base em concepções de educação divergentes (Moreira; Lara, 2012). Trata-se de um documento com ampla vocação ao ecletismo. Vale ressaltar que alguns críticos da área, que vinham acompanhando as publicações da Coordenação de Educação Infantil do MEC (Coedi) no período entre 1993 e 1998, percebem que o texto do documento, em alguns momentos, perde a relação com o conhecimento que vinha sendo produzido pelo Coedi até então (Moreira; Lara, 2012). Ou seja, o documento que teria a incumbência de orientar os futuros currículos de Estados e municípios não levou em consideração o acúmulo de um coletivo que há alguns anos debatiam a Educação Infantil no país.

É imperativo dar destaque que a publicação da RCNEI, em 1998, aconteceu em meio a uma série de reformas educacionais promovidas pelo governo FHC e pode ser entendida como parte orgânica da série Parâmetros Curriculares Nacionais – expressão de uma política educacional fortemente marcada pelo alinhamento neoliberal daquele governo (Cerisara, 2002). Sua publicação, inclusive, precede a aprovação das Diretrizes Curriculares Nacionais, que ainda se encontravam em tramitação. Nem todos os pareceres, solicitados pelo MEC, haviam sido devolvidos quando o documento foi publicado. O que os pareceristas concluíram em suas críticas foi que a RCNEI deveria ter sido mais bem debatido entre os profissionais envolvidos com a Educação Infantil (Moreira; Lara, 2012). Sua publicação prematura guarda relação com o *modus operandi* pouco afeito à verve crítica que, em razão de algumas carreiras técnicas do MEC – encontrava espaço nas instituições públicas (Cerisara, 2002).

De todo modo, segundo Amorim e Dias (2012), a RCNEI representou uma mudança da proposta original, a qual visava a efetivar uma política nacional para a Educação Infantil e que tinha como base a centralidade na elaboração de propostas pedagógicas e curriculares no contexto de cada instituição. O

documento, porém, acabou assumindo uma perspectiva de currículo nacional e desconsiderou as análises e os encaminhamentos que vinham sendo discutidos pela área. A reflexão acerca do currículo indicava a necessidade do MEC de dar apoio para que os sistemas de ensino e as instituições educacionais elaborassem suas propostas pedagógicas e curriculares, considerando suas especificidades locais e capazes de reconhecer o direito de crianças a uma prática educativa que as considerassem como sujeitos de direitos e produtores de cultura. Algo bastante distinto daquilo que ficou consignado no texto, sobretudo nos aportes que definiam centralmente um currículo único a ser seguido por todas as instituições.⁴

Um ano depois o Conselho Nacional de Educação legitimaria a RCNEI por meio das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil (DCNEI). Ali propuseram novas demandas para as instituições de ensino da área, especialmente em relação às orientações curriculares e à elaboração de seus projetos pedagógicos. Tratava-se da Resolução nº 01/1999 da Câmara de Educação Básica (CEB) do Conselho Nacional de Educação (CNE), que instituiu a primeira versão da DCNEI. Composta por quatro artigos, a referida resolução apresentava, em seu artigo 3º, as diretrizes curriculares para este nível de ensino, enfatizando diversos aspectos que deveriam orientar as instituições de Educação Infantil no que diz respeito à organização, articulação, desenvolvimento e avaliação de suas propostas pedagógicas. A DCNEI reafirmava a autonomia das instituições na elaboração, execução, acompanhamento e avaliação das instituições de Educação Infantil e não fazia menção à utilização de parâmetros ou referenciais nacionais na organização dos currículos dessas instituições. Considerou a questão do educar e cuidar como objetivo das propostas pedagógicas das instituições, especificidade defendida pelos estudiosos da área e que não aparecia nos artigos referentes à Educação Infantil na LDB.

Dez anos depois, diante de uma nova conjuntura política,⁵ foi aprovada a Resolução CNE/CEB nº 5/2009, que instituiu a DCNEI, observada na organização das propostas pedagógicas das instituições de Educação Infantil brasileiras, revogando-se a Resolução CNE/CEB nº 01/1999. Um dos pontos

⁴ Embora fuja do escopo de nossa análise, o problema do financiamento da Educação Infantil é, em grande medida, chave para compreender os desafios que se impunham à época. Para tanto, recomendamos a leitura do texto de Candido Alberto Gomes, intitulado “Financiamento e custos da educação infantil ou A corda arrebenta do lado mais fraco”, que se encontra no livro “Financiamento da Educação Infantil: perspectivas em debate” organizado por Rita de Cássia Coelho e Ângela Rabelo Barreto. Brasília: Unesco Brasil, 2004.

⁵ Diferentemente da DCNEI de 1999, em 2009 o CNE discutia os rumos da educação brasileira durante o governo Lula.

marcantes desta atualização da DCNEI é a apresentação das concepções de currículo, de criança e de Educação Infantil que norteiam a instituição das diretrizes para esse nível educacional. O documento é composto de 15 artigos com os respectivos títulos: objetivos; definições; concepções da Educação Infantil; princípios; concepção da proposta pedagógica; objetivos da proposta pedagógica; organização de espaço, tempo e materiais; proposta pedagógica e diversidade; proposta pedagógica e crianças indígenas; propostas pedagógicas e as infâncias do campo; práticas pedagógicas e a Educação Infantil; Avaliação; articulação com o Ensino Fundamental; instituição das diretrizes pelo Ministério da Educação e o processo de concepção e elaboração das diretrizes.

Com relação ao conceito de currículo, a DCNEI (2009) apresenta uma compreensão que leva em consideração o contexto da prática e a busca de articular as experiências aos saberes das crianças a partir dos conhecimentos socialmente produzidos. A criança é considerada sujeito de direitos e o entendimento é de que ela deve estar no centro do processo educativo e do planejamento curricular. As práticas pedagógicas devem ter como eixos estruturadores as interações e a brincadeira.

Uma análise crítica das mudanças é observada em Amorim e Dias (2012), que consideram que as DCNEI (2009) abordam as diversas possibilidades ativas das crianças, no entanto, para que essas possibilidades sejam oportunizadas, faz-se necessário que as crianças sejam educadas e cuidadas em ambientes que lhes possibilitem desenvolver suas potencialidades. O que implica a observância de alguns aspectos, quais sejam, o conhecimento do desenvolvimento infantil, o conhecimento das potencialidades das crianças, espaços e materiais adequados, profissionais com a formação necessária para planejar e desenvolver um trabalho que tenha como foco o desenvolvimento integral das crianças. A oferta de uma formação sólida para os professores, acompanhada de programas de formação continuada, é uma condição distante na realidade de muitos municípios brasileiros. Para se tornar exequível, seria preciso investimento e elaboração de políticas públicas de contexto local, somada ao regime de colaboração com o governo federal.

Diante dos avanços normativos – embora muitas vezes eivados de contradições – a Educação Física pode/deve encontrar um lugar importante na educação das crianças pequenas. É fato que a área da Educação Física tem procurado se inserir no interior da Educação Infantil. As circunstâncias históricas traduzidas nestas instâncias normativas tornaram possível tal inserção. De todo modo, como alertam vários autores (Sayão, 1999, 2002; Ayoub, 2001; Garanhani, 2002; Debortoli, Linhales e Vago, 2006; Cavalaro; Muller, 2009), entre a legitimação normativa e a materialização da norma, continuamos

vivendo ainda um processo vagaroso de prática da Educação Física na Educação Infantil. A dificuldade em torno disso guarda relação com os aspectos de ordem econômica e formativa. Vale lembrar que Sayão (1999), pouco depois da LDB/1996, mas já com vasta experiência da Educação Física na Educação Infantil no município de Florianópolis (SC),⁶ mapeava uma conjuntura na qual identificava como “controversa e conflituosa” a interface da Educação Física e sua formação superior para a atuação com a infância na escola.

Em síntese, Sayão (1999) observava que os desafios passavam pela precária formação que os cursos de Educação Física ofereciam no que diz respeito à atuação na Educação Infantil; a inexistência de uma Educação Física voltada para infância, que contemplasse as características de aprendizagem e desenvolvimento dessa faixa etária e se apropriassem da discussão acumulada pela educação de 0 a 6 anos;⁷ a necessidade de se estudar a prática pedagógica no âmbito do currículo da Educação Infantil, a fim de delimitar os aspectos referentes a sua constituição como campo do conhecimento e também compreender elementos do cotidiano das creches e pré-escolas; a necessidade de se ultrapassar a visão fragmentada do conhecimento, tanto dos conteúdos quanto das práticas pedagógicas; superar a lógica tradicional de espaços pré-demarcados que há na escola; elaborar um currículo pautado nas singularidades das crianças. Tratar-se-ia, portanto, de um conjunto de aspectos que, embora a área atualmente esteja enfrentando, não nos é possível verificar, no plano nacional, sua superação.

Embora reconhecendo os limites que a formação inicial em Educação Física impõe – conforme Sayão (1999) defendia – o Distrito Federal, em circunstâncias histórico-políticas favoráveis, paulatinamente procurou avançar em iniciativas educacionais que corroborassem presença da Educação Física no currículo da Educação Infantil, de forma integrada a um projeto político-pedagógico e não concorrente e nem apartado do protagonismo de regência do pedagogo, algo a ser sublinhado nas experiências candangas⁸ que, finalmente, na seção a seguir, passamos a apontar.

⁶ Debora Sayão por meio de sua dissertação de Mestrado defendida em 1996, cujo título era “Educação Física na pré-escola: da especialização à possibilidade de trabalho pedagógico integrado”, buscou compreender os aspectos da inserção da Educação Física na Educação Infantil, retratando a trajetória da experiência do município de Florianópolis entre 1982 e 1995, a partir das presença de professores especialistas.

⁷ À época da contribuição de Sayão (1999), o Ensino Fundamental iniciava-se aos 7 anos.

⁸ O termo “candango” refere-se àqueles que descendem das pessoas que chegaram em Brasília como pioneiros da construção da nova capital. Em geral, trata-se de uma referência à Brasília e ao Distrito Federal.

A (Re)Emergência do Programa “Educação Com Movimento”: a Educação Física integrada à Educação Infantil no Distrito Federal

É notadamente conhecido que Brasília nasceu⁹ como uma cidade planejada. Seus traços arquitetônicos, sua estrutura funcional organizada em setores e suas quadras residenciais agrupadas, evidenciam estas características planificadas. No âmbito da educação pública, Brasília é também expressão de vanguarda que passou pela mesma lógica de um planejamento que revela uma intenção político-pedagógica. Em 1957 Anísio Teixeira, expoente educador e político brasileiro, fora convidado, durante a construção de Brasília, por Ernesto Silva, presidente da Companhia Urbanizadora da Nova Capital do Brasil (Novacap), a elaborar o plano de construção escolar da nova capital federal (Rocha, 2002). Logo, sendo Anísio uma das figuras mais importantes do escolanovismo brasileiro (Saviani, 2013), o ideal pedagógico traduzido em proposta para a capital terá evidentes marcas progressistas.

Havia, portanto, um ambiente histórico favorável à presença da Educação Física na formação de crianças na capital do país. Anísio Teixeira trouxe para Brasília uma experiência iniciada em Salvador no final da década de 40, quando havia sido secretário de Educação da capital baiana (Saviani, 2013). Naquela oportunidade, ele criou o Centro Educacional Carneiro Ribeiro, que é considerado o primeiro centro de educação popular do Brasil (Nunes, 2009). A concepção pedagógica deste empreendimento escolar, quando trazida para Brasília, irá resultar nas aqui chamadas Escolas-Parques.

É certo, portanto, que a Educação Física compareceu no currículo das crianças por meio do ensino primário desde a idealização do plano educacional de Brasília. No caso, a Educação Física apresentava-se como disciplina nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental (antigo Primário) no Distrito Federal por meio das EscolasParques. Tal escola era de fato uma proposta inovadora, com foco no desenvolvimento integral das crianças a partir de uma abordagem aberta e multidisciplinar, envolvendo o ensino das artes e da Educação Física em um único espaço físico. As demais disciplinas eram ofertadas aos estudantes em uma outra escola, as chamadas Escolas-Classes, nas quais havia um professor generalista, denominado professor de atividades – em sua maioria formado por professoras normalista e pedagogas. Tratava-se, inclusive, de um esforço de empreender uma educação em tempo integral, quando o estudante num perí-

⁹ Brasília foi fundada em 21 de abril de 1960 durante o governo de Juscelino Kubitschek. A cidade, que é a expressão integrada das obras do arquiteto Oscar Niemeyer e do urbanista Lúcio Costa, foi em 1987 considerada pela Unesco como patrimônio cultural da humanidade.

odo frequentava a Escola-Classe e no contraturno, a Escola-Parque. As Escolas-Parques, entretanto, não foram instaladas conforme as ideias originais de Anísio Teixeira. Das 28 previstas, apenas 5 foram de fato instituídas em Brasília (Pereira; Rocha, 2011). O resultado disso, no tocante à Educação Física, foi ter destinado o tempo pedagógico das aulas para a própria Escola-Classe, na maior parte das vezes sem infraestrutura adequada e cuja responsabilidade estaria a cargo exclusivamente da professora de atividades.

Por tudo isso, a rede pública de ensino do DF, em grande medida, ofertou as aulas de Educação Física com professores de Educação Física somente a partir dos anos finais do Ensino Fundamental e durante o Ensino Médio.

Somente em 1996, também num contexto político favorável,¹⁰ toma corpo uma proposta que procurava viabilizar aos estudantes dos Anos Iniciais do Ensino Fundamental ter contato com a Educação Física por meio de professor especialista e que, por sua vez, tratasse a Educação Física como componente curricular integrado ao projeto político-pedagógico da escola, tal qual preconizava a LDB de 1996. Esta iniciativa, intitulada Projeto Núcleos de Educação com Movimento, estava sintonizada com os princípios da Escola Candanga¹¹ e teve sua elaboração realizada de forma conjunta pelos professores de Educação Física, representantes da Divisão de Ensino Fundamental da Fundação Educacional, diretores de escolas, representantes de Conselho Escolares, representantes da Associação dos Professores de Educação Física do Distrito Federal (Apef-DF) e dos Sindicato dos Professores do Distrito Federal (Sampaio; Lião Junior, 1999).

Paulo Freire configura-se como uma das referências centrais da proposta, que tinha abordagem teórica fundamentada em três pressupostos: a) oferecer aos estudantes, dentro das possibilidades, o que a humanidade acumulou em termos de movimentos corporais de forma crítica e contextualizada; b) relacionar toda essa vivência corporal historicamente acumulada à construção de conceitos, valores e identidades presentes nos conteúdos das diversas disciplinas,

¹⁰ À frente do governo do Distrito Federal estava Cristovam Buarque, figura política que havia sido reitor da Universidade de Brasília e era reconhecido por ser um entusiasta das políticas de educação.

¹¹ Proposta Político-Pedagógica construída no governo do Cristovam Buarque para a educação pública no DF, fundamentada em princípios teóricos e em diversas dimensões: sociológica (cidadania e democracia), filosófica (ética e ecologia), pedagógica (estrutura curricular organizada em fases de formação), epistemológica (desenvolvimento e aprendizagens contínuos, construção coletiva e social do conhecimento) e política (questiona a realidade existente e aponta mecanismos para superação).

fortalecendo assim a conquista de um espaço interdisciplinar que envolva todos os educadores do núcleo; c) adequar os métodos, conteúdos e procedimentos aos interesses e desenvolvimento dos estudantes (Sampaio; Lião Junior, 1999).

O projeto chegou a ser posto em prática em 50 escolas, mas em 1998, com a troca de governo, foi perdendo força. Apenas duas escolas conseguiram dar continuidade, mesmo em meio às dificuldades: a Escola-Classe 15 e a Escola-Classe 18, de Taguatinga, as quais se tornaram referência dessa experiência (Distrito Federal, 2012).

Em 2011, por ocasião da elaboração de um novo currículo da Seed^{f2} e durante as plenárias regionais realizadas para a discussão da parte específica da Educação Física, os professores participantes ressaltaram a importância de um trabalho integrado entre o professor de Educação Física e o professor de Atividades para os Anos Iniciais do Ensino Fundamental – obviamente era uma clara alusão à experiência vivida até 1998. A discussão inclusive contemplava aspectos didáticos gerais e específicos, do planejamento à avaliação. No mesmo ano, uma versão-piloto do agora “Projeto de Educação com Movimento” (PECM) funcionou sob aprovação da Coordenação de Ensino Fundamental e Subsecretaria de Gestão dos Profissionais da Educação, em 5 escolas, para subsidiar uma avaliação do projeto, com vistas à expansão no ano seguinte (Distrito Federal, 2011).

Em 2012, este que se apresentava ainda como um projeto-piloto, foi reestruturado. A proposta visava a atender turmas de Anos Iniciais do Ensino Fundamental, num primeiro momento, uma escola-polo em cada regional de ensino, nos turnos matutino e vespertino. As escolas, preferencialmente, deveriam atender classes de correção da distorção idade/série, a fim de que, de forma interdisciplinar, promovesse a formação integral do estudante, ampliando o seu repertório de experiências corporais mediante a intervenção pedagógica de um professor especializado nesta área, no caso, o professor de Educação Física. A previsão era selecionar 26 professores efetivos de Educação Física para participar desta expansão no ano de 2013, dos quais 13 teriam regência matutina e os outros 13, regência vespertina (Distrito Federal, 2012).

¹² Tratava-se um momento histórico de discussão que resultou no Currículo em Movimento. Para saber mais sobre este processo, recomendamos a leitura da dissertação de Mestrado da professora da Seedf, Juliana Oliveira Freire, intitulada “Educação física escolar em Brasília: análise comparativa de currículos dos anos iniciais do ensino fundamental” e defendida no Programa de Pós-Graduação em Educação Física da UnB no ano de 2016, orientada pela professora Ingrid Wiggers.

O desenvolvimento do PECM esteve inicialmente vinculado ao Projeto Político-Pedagógico Professor Calos Mota e na concepção de Educação Integral, apresentados no Currículo em Movimento, proposta de educação do governo do Distrito Federal/SEDF, a ser consolidada no ano de 2013 (Distrito Federal, 2012).

A expansão do PECM aconteceu progressivamente. Já em 2014 passou a atender a Educação Infantil, inserindo-se no planejamento das políticas públicas educacionais constantes no Plano Distrital de Educação (PDE), no Plano Plurianual do governo do Distrito Federal 2016-2019 (PPA) e no planejamento estratégico da Seedf 2015-2018 (Distrito Federal, 2017). Fato que entendemos como um processo de legitimação e institucionalização da Educação com Movimento. Ou seja, trata-se das bases normativas que buscam reconhecê-lo como parte da política educacional da Seedf.

Os objetivos gerais e específicos do Educação com Movimento, consistem em

[...] implantar e implementar PECM na Educação Infantil e nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental da rede pública de ensino do Distrito Federal, na intenção de ampliar as experiências corporais dos estudantes, mediante a intervenção pedagógica integrada e interdisciplinar entre o professor de Atividades e o professor de Educação Física na perspectiva da Educação Integral, conforme preconizado no Currículo em Movimento da Educação Básica do Distrito Federal.

Os objetivos específicos se baseiam em:

Explorar os conteúdos da cultura corporal de movimento presentes na Educação Física, tais como: o jogo, a brincadeira, o esporte, a luta, a ginástica, a dança e conhecimentos sobre o corpo, integrando-os aos objetivos, linguagens e conteúdos da Educação Infantil e dos Anos Iniciais do Ensino Fundamental.

Estimular a interdisciplinaridade na intervenção pedagógica do professor de Educação Física, por meio do planejamento e atuação integrada ao trabalho do professor de Atividades, em consonância com o projeto político-pedagógico da escola e com o Currículo em Movimento da Educação Básica.

Fortalecer o vínculo do estudante com a escola, considerando as necessidades da criança de brincar, jogar e movimentar-se, utilizando as estratégias didático-metodológicas da Educação Física na organização do trabalho pedagógico da escola.

Contribuir para a formação integral dos estudantes, por meio de intervenções corporais pedagógicas exploratórias e reflexivas, com base em valores, tais como: respeito às diferenças, companheirismo, fraterni-

dade, justiça, sustentabilidade, perseverança, responsabilidade, tolerância, dentre outros, que constituem alicerces da vida em sociedade e do bem-estar social (Distrito Federal, 2018, p. 9).

A Educação Física na Seedf é orientada, desde 2013, pelo Currículo em Movimento da Educação Básica. Este currículo apresenta as concepções, objetivos e conteúdos das etapas e modalidades da Educação Básica. O Educação com Movimento possui um caderno, que anualmente é atualizado, no qual constam as orientações para o seu funcionamento nas escolas.

Uma das orientações basilares do Educação com Movimento é o trabalho conjunto entre o professor de Atividades e o professor de Educação Física. Isto se tornou algo muito caro ao êxito de seus pressupostos. Destarte, espera-se que eles compartilhem conhecimentos, registrem dificuldades, observem diferenças e as diversidades intrínsecas ao processo de ensino-aprendizagem no contexto escolar. Essa “troca” entre os professores favorece a possibilidade de que o planejamento alcance a interdisciplinaridade e torne o trabalho pedagógico na escola mais efetivo, tanto para os estudantes quanto para os professores (Distrito Federal, 2018).

Quanto à Educação Infantil, os apontamentos do Educação com Movimento reafirmam a forma de organização escolar a partir de um eixo integrador que agrupa o educar, o cuidar, o brincar e o interagir. Isto implica um trabalho que contemple o “faz de conta”, os jogos, as brincadeiras que permitem à criança desenvolver suas potencialidades, recriar suas experiências, percepções, sentimentos e pensamentos, convergindo tarefas de ordem cognitiva, emocional, motora e social (Distrito Federal, 2018).

Com relação à organização do trabalho pedagógico do professor que atua na Educação Infantil, a orientação é de que se observe os elementos que compõem a rotina, o ambiente escolar, os materiais, os espaços e os tempos dedicado às crianças. O trabalho pedagógico, neste nível de ensino, precisa considerar as necessidades das crianças. A organização curricular da Educação Infantil está baseada nas linguagens e práticas sociais, o que permite o trabalho multidimensional dos estudantes, possibilitando a compreensão de mundo e produção de novos significados, a partir de suas vivências pessoais. Assim, o Educação com Movimento deve contribuir para a construção da identidade da criança, proporcionando experiências corporais que valorizem a diversidade e a convivência saudável (Distrito Federal, 2018).

Consta, nas orientações do Educação com Movimento, que a sistematização do planejamento do professor de Educação Física, integrado ao trabalho pedagógico do professor de Atividades, esteja registrada no Projeto Político-Pedagógico da escola. Tal registro confere uma consistência didático-pedagó-

gica e coerência para a intervenção do professor de Educação Física no âmbito da unidade escolar. Esse registro deve ser acompanhado da avaliação anual do Educação com Movimento, o qual prevê que ao final de cada ano, o professor de Educação Física solicite à direção, aos professores e estudantes, uma avaliação de seu trabalho, com intuito de identificar as fragilidades e potencialidades no desenvolvimento do Educação com Movimento na instituição que o recebe (Distrito Federal, 2018).

O Educação com Movimento possui sete princípios de funcionamento, a saber:

- 1º – O atendimento do professor de Educação Física na Educação Infantil e/ou nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental deverá primar, em todos os casos, pelo planejamento conjunto com o professor de Atividades e participação efetiva nos espaços de coordenação pedagógica. A intervenção pedagógica do professor de Educação Física deverá ser conjunta com o professor de Atividades, firmando uma atuação interdisciplinar.
- 2º – O desenvolvimento do Projeto, quanto ao quantitativo e duração das aulas, na Educação Infantil e nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental, será organizado assim: duas intervenções semanais de 50 minutos cada, evitando-se aulas duplas ou em dias consecutivos.
- 3º – Nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental será priorizado o atendimento das turmas de 5º ano, expandindo para as turmas de 4º, 3º, 2º, 1º anos.
- 4º – Na Educação Infantil, deverão ser atendidos, prioritariamente, os estudantes do 2º período (5 anos), expandindo, gradativamente, para o 1º período (4 anos) e demais turmas da escola.
- 5º – O professor de Educação Física atuará de acordo com as seguintes cargas horárias:
 - Carga horária de 40 horas, em regime de jornada ampliada atendendo, no mínimo, dez (10) e, no máximo, quinze (15) turmas no turno de regência.
 - Carga horária de 40 horas, em regime de 20h mais 20h para as unidades escolares com até sete (7) turmas, por turno, garantida a coordenação pedagógica conjunta com os professores pedagogos.
 - Carga horária de 20 horas para as unidades escolares com até sete (7) turmas, por turno.
- 6º – Caso perdure carga residual para o professor de Educação Física, caberá o desenvolvimento de projetos interdisciplinares, consoantes e constantes no PPP da unidade escolar.

- 7º – Caso a escola possua turmas de classe especial, o professor de Educação Física poderá atendê-las, desde que não ultrapasse o máximo de 15 turmas, observando-se sempre a possibilidade de inclusão nas turmas regulares de Educação Física (Distrito Federal, 2018, p. 21-22).

O documento reitera que esses princípios devem ser atendidos de forma hierárquica, do primeiro ao último, no momento de modulação da unidade escolar, com vistas a assegurar a qualidade da intervenção pedagógica. O não cumprimento destes princípios poderá acarretar o desligamento da unidade escolar do Educação com Movimento ou devolução do professor para sua respectiva regional de ensino (Distrito Federal, 2018).

Nas orientações do Educação com Movimento constam duas tabelas com a distribuição da carga horária, dos professores que fazem jornada ampliada,¹³ elaboradas com vistas a assegurar o trabalho interdisciplinar, operacionalizando a inserção do professor de Educação Física na organização escolar da Educação Infantil e dos Anos Iniciais do Ensino Fundamental. Com isso, estabeleceram-se as rotinas da regência do professor em um dos turnos, garantindo o outro para a realização das coordenações pedagógicas, cursos de formação continuada e realização das reuniões pedagógicas do próprio Educação com Movimento. Essa sugestão, no entanto, não atende os professores que possuem uma carga horária de trabalho organizado em regência de 20 hora e mais 20 horas. Tais professores possuem regência em sala nos dois turnos – matutino e vespertino. Para esses casos, orienta-se que as escolas promovam ajustes de acordo com seus projetos pedagógicos (Distrito Federal, 2018). Vale mencionar que esta forma de organização tem sido alvo de críticas por parte de alguns professores de Educação Física, que não conseguem atender todos os pressupostos pedagógicos do Educação com Movimento. Tal crítica denuncia o prejuízo que há em torno do trabalho integrado e interdisciplinar entre professor de Educação Física e o de Atividades, uma vez que tal organização dificulta o planejamento coletivo entre estes dois atores.

Quanto à avaliação do trabalho realizado com os estudantes, as orientações são para que o professor de Atividades esteja presente nas aulas, não só observando, mas também participando de todas as intervenções pedagógicas.

¹³ A jornada ampliada é uma organização administrativa-pedagógica da Seedf que regula a trabalho dos professores que possuem contrato de 40 horas. Trata-se de uma conquista da categoria, na qual preserva uma carga de regência em sala de aula num único turno, com o contraturno sendo destinado ao planejamento, atendimento discente, reuniões coletivas e outras atividades escolares que não seja especificamente a de ensino.

Pretende-se, assim, salvaguardar a parceria entre os professores e destinando ao processo de avaliação uma compreensão mais ampliada das aprendizagens dos estudantes. (Distrito Federal, 2018).

O Educação com Movimento prevê que ao final de cada ano o professor de Educação Física deve elaborar um relatório em formato de portfólio. Ali, ele deverá apresentar todas as suas experiências desenvolvidas na escola. Trata-se de uma ação avaliativa do próprio trabalho desenvolvido. Para tanto, são oferecidas orientações como: avaliação do trabalho realizado pelo professor durante o ano, avaliação do Educação com Movimento pelos estudantes, pelos professores de Atividades, pelos gestores e também avaliação pedagógica dos estudantes. Espera-se que a sistematização destes documentos venha a subsidiar ações que visem a qualificar o trabalho da Educação Física nas escolas da Seedf (Distrito Federal, 2018).

Considerações Finais

O Educação com Movimento nos parece uma grande aposta. Uma aposta é sempre mais que uma mera hipótese e muito menos que uma inexorável certeza. Logo, o sentido que queremos dar a esta aposta, olhando para este objeto ainda pouco explorado cientificamente, é daquele que o observa como uma prática social concreta, construída historicamente em meio às tensões políticas vividas na própria Seedf e que reverbera o desejo de um coletivo de professores, todos servidores públicos. Permeado de contradições, reservará no futuro a continuação de uma construção coletiva que ora avançará e ora retrocederá. O mais importante, porém, é a sua materialização na escola pública do DF. Isso, sem dúvida, desde nossa perspectiva, nos parece um avanço.

Neste trabalho em específico, nosso alcance foi ainda bastante tímido. Talvez tenha sido até incipiente naquilo que almejamos como projeto de investigação científico-acadêmico, todavia vale ao menos sobejar a iniciativa. O Educação com Movimento carrega em si uma possibilidade de fazer a Educação Física avançar em torno de uma compreensão ampliada de educação. E isso está colocado em razão do suposto de que a prática educativa solicita um trabalho coletivo. Além disso, reivindica o reconhecimento dado aos ensinamentos da teoria histórico-cultural que advoga que as crianças aprendem com seus corpos. Logo, esse duplo eixo que configuram a concepção do Educação com Movimento – interdisciplinaridade e educação do corpo – ilustram essa “aposta” que a Educação Física pode funcionar, em certa medida, como protagonista na educação formal de crianças pequenas na escola pública.

A contar pela sua reemergência – posteriormente à experiência dos anos 90 – o Educação com Movimento necessita tornar-se objeto de pesquisa a partir de outros eixos de investigação. Aqui, ele foi alvo da relação que há com a Educação Infantil. Conforme ficou consignado no texto, a compreensão histórica e normativa necessariamente precisa estar no horizonte da formação em Educação Física, caso haja mesmo o interesse da área em se colocar à disposição de realizar com excelência um trabalho no interior da escola pública. Esta mesma investigação, que oportunizou discorrer sobre isso, também alcançou algumas experiências didático-pedagógicas concretas de professores de Educação Física e que deverão ser publicizadas em breve.

De todo modo, o Educação com Movimento permite outros eixos de investigação, devendo se tornar objetos em articulação aos desafios que se impõem ao trabalho da Educação Física escolar, especificamente na rede pública de ensino do Distrito Federal. Uma convicção – mesmo que provisória – é de que sua consolidação está condicionada à articulação dos desafios impostos pelo trabalho docente da Educação Física em se fazer presente de forma colaborativa à Pedagogia e, sobretudo, a um projeto coletivo de escola. Nele cabem a interdisciplinaridade, as condições objetivas e estruturais que possibilitam o atendimento de seus pressupostos teóricos e normativos, a necessária expansão e atendimento universal das escolas públicas da Seedf, o reconhecimento de um tempo e lugar de prática pedagógica próprios da Educação Física, mas não divergentes da Educação Infantil ou aos Anos Iniciais do Ensino Fundamental, entre outros tantos objetos de investigação que venham a se somar à intenção de se construir cada vez mais uma educação pública de qualidade e socialmente referenciada.

Referências

- AMORIM, A. L. N.; DIAS, A. A. Currículo e educação infantil: uma análise dos documentos curriculares nacionais. *Espaço do Currículo*, v. 4, n. 2, p. 125-137, set./mar. 2012.
- ANDRADE, L. B. P. D. *Educação Infantil: discurso, legislação e práticas institucionais*. São Paulo: Unespe, 2010.
- AYOUB, E. Reflexões sobre a Educação Física na Educação Infantil. *Revista Paulista de Educação Física*, São Paulo, p. 53-60, 2001.
- BUJES, M. I. E. Educação Infantil: para que te quero... *In: CRAIDY, C. M.; KAERCHER, G. E. P. D. S. Escola Infantil: Pra que te quero?* Porto Alegre: Artmed, 2001.

- BRASIL. Ministério da Educação e do Desporto. Secretaria de Educação Fundamental. *Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil*. Brasília: MEC; SEF, 1998.
- CAVALARO, A. G.; MULLER, V. R. Educação Física na Educação Infantil: uma realidade almejada. *Educar em Revista*, n. 34, p. 241-250, 2009.
- CERISARA, A. B. O referencial curricular nacional para a Educação Infantil no contexto das reformas. *Educação & Sociedade*, Campinas, v. 23, n. 80, p. 326-345, set. 2002.
- DEBORTOLI, J. A. O.; LINHALES, M. A.; VAGO, T. M. Infância e conhecimento escolar: princípios para a construção de uma Educação Física “para” e “com” as crianças. *Pensar a prática*, Goiânia, v. 5, p. 92-105, jun./jul. 2006.
- DISTRITO FEDERAL. *Educação com movimento: Educação Física nos anos iniciais*. Brasília: SEDF; GDF, 2011.
- DISTRITO FEDERAL. *Educação com movimento: Educação Física nos anos iniciais. Projeto Piloto*. Brasília: SEDF; GDF, 2012.
- DISTRITO FEDERAL. *Currículo em movimento da educação básica: Educação Infantil*. Brasília: SEDF, 2014.
- DISTRITO FEDERAL. *Educação com movimento: política de inserção do professor de Educação Física na Educação Infantil e anos iniciais do Ensino Fundamental*. Brasília: SEDF; GDF, 2017.
- DISTRITO FEDERAL. *Educação com movimento: projeto de inserção do professor de Educação Física na Educação Infantil e nos anos iniciais do Ensino Fundamental*. Brasília: SEDF; GDF, 2018.
- GARANHANI, M. C. A. A Educação Física na escolarização da pequena infância. *Pensar a Prática*, p. 106-122, jun./jul. 2002.
- GUIMARÃES, M. C. A história da atenção à criança e à infância no Brasil e o surgimento da creche e da pré-escola. *Linhas*, v. 18, n. 38, p. 80-142, 2017.
- KRAMER, S. *A política do pré-escolar no Brasil: a arte do disfarce*. São Paulo: Cortez, 2003.
- KUHLMANN JR., M. Histórias da Educação Infantil brasileira. *Revista Brasileira de Educação*, n. 14, p. 5-18, 2000.
- KUHLMANN JR., M. *A infância e a Educação Infantil uma abordagem histórica*. Porto Alegre: Mediação, 2015.
- MOREIRA, J. A. S.; LARA, A. M. B. *Políticas públicas para a Educação Infantil no Brasil (1990-2001)*. Maringá: Eduem, 2012.
- NUNES, C. Centro Educacional Carneiro Ribeiro: concepção e realização de uma experiência de educação integral no Brasil. *Em Aberto*, Brasília, 22, n. 80, p. 121-134, abr. 2009.
- PEREIRA, E. W.; ROCHA, L. M. D. F. Escola Parque de Brasília: uma experiência de educação integral. In: PEREIRA, E. W. *Nas asas de Brasília: memórias de uma utopia educativa (1956-1964)*. Brasília: Universidade de Brasília, 2011.
- ROCHA, J. A. *Anísio em movimento*. Brasília: Senado Federal, 2002.

ROSEMBERG, F. Expansão da educação infantil e processos de exclusão. *Cadernos de Pesquisa*, n. 107, p. 7-40, jul./1999.

SAMPAIO, J. O.; LIÃO JUNIOR, R. Projeto Núcleos de Educação com Movimento: a experiência do Distrito Federal, uma gestão democrática e popular. *Revista Brasileira de Ciências do Esporte*, v. 21(1), p. 245-253, set. 1999.

SANTOS, J. D. *A proposta educacional de Friedrich Froebel: dos jardins de infância à atual educação infantil no Brasil*. 2016. 157 f. Dissertação (Mestrado em Ensino) – Universidade Estadual do Paraná, Paranavaí, 2016.

SAVIANI, D. *História das ideias pedagógicas no Brasil*. Campinas: Autores Associados, 2013.

SAYÃO, D. T. Educação Física na educação infantil: riscos, conflitos e controvérsias. *Motrivivência*, Florianópolis, n. 13, p. 221-238, nov./1999.

SAYÃO, D. T. Corpo e movimento: notas para problematizar algumas questões relacionadas à Educação Infantil e à Educação Física. *Revista Brasileira de Ciências do Esporte*, Campinas, v. 23, n. 2, p. 55-67, jan. 2002.

SHIROMA, E. O.; CAMPOS, R. F.; GARCIA, R. M. C. Decifrar textos para compreender a política: subsídios teórico-metodológicos para análise de documentos. *Perspectiva*, Florianópolis, v. 23, n. 2, p. 427-446, jul./dez. 2005.

Universidades Promotoras da Saúde e Educação Física: desafios e oportunidades

**Júlia Nogueira
Felipe Wachs**

Introdução

O presente texto é um exercício reflexivo-analítico de como a universidade pode gerar conhecimentos e práticas que avancem no desenvolvimento humano, social e ambiental saudáveis e sustentáveis. Argumentaremos sobre o papel fundamental que os cursos superiores de Educação Física (EF) têm no avanço da saúde¹ individual, comunitária e planetária. Com amplas interfaces, que vão desde mudanças climáticas à epigenética, a integração dos saberes entre EF, saúde, qualidade de vida, hábitos, estilos de vida e sustentabilidade é mais que necessária no contexto da sociedade contemporânea. Sem ter a pretensão de esgotar todas as dimensões dessa complexa análise, evidenciamos aqui alguns argumentos que embasam tal debate, distanciamentos que dificultam esse processo, mas também algumas oportunidades para a ação.

Qual o Papel das Universidades?

Universidades são organizações que orientam os processos de produção de conhecimentos e de formação profissional de nível superior nas quais transcorre uma série de processos de socialização, trabalho e aprendizagem que impactam a vida de seus membros e de toda a sociedade. Por sua estrutura

¹ Entendemos saúde como um fenômeno complexo centrado na busca da conservação ou expansão da vitalidade humana vista como totalidade irreduzível, considerada parte e expressão, ao mesmo tempo, do meio ambiente natural, social, psíquico emocional e espiritual, cujo estudo requer a articulação de diversos saberes (Luz, 2007).

de atuação – centrada no tripé ensino, pesquisa e extensão, além da esfera da gestão – as universidades oferecem uma diversidade de serviços à sua comunidade dentro e fora de seus campi.

Dotada de autonomia, a universidade tem o compromisso ético de fomentar o desenvolvimento de valores e atitudes críticas e criativas que favoreçam a formação humana e a construção de sociedades e comunidades mais justas, saudáveis e sustentáveis (OMS, 2006). Considerando a vinculação da universidade com a comunidade a que pertence como um princípio que sustenta sua missão institucional, e a amplitude e relevância da atuação dos profissionais de nível superior na sociedade, percebe-se a potência e a abrangência que podem ter os processos disparados a partir dessas instituições. No caso do ensino e da pesquisa podemos argumentar que estes ocupam posição de vanguarda pedagógica, científica e tecnológica perante a sociedade, mostrando-se desejável que dinamizem estratégias, em vários níveis, com potencial de gerar desenvolvimento (humano e planetário) saudável e sustentável (Dooris *et al.*, 2010).

Diversos estudos, entretanto, apontam que o ambiente universitário vem produzindo adoecimento físico e mental em estudantes, professores e demais servidores. Dados sobre aumento de transtornos psíquicos, casos de suicídio, privação de sono, má alimentação, sedentarismo e excesso de peso relacionados à vida acadêmica abundam na literatura contemporânea (Dutra, 2012; Padovani *et al.*, 2014; Lameu; Salazar; Souza, 2016; Malajovich *et al.*, 2017; Oliveira; Pereira; Lima, 2019).

Ao focar o olhar nos estudantes do Ensino Superior, é possível afirmar que o ambiente universitário – que aporta a dimensão contextual capaz de influenciar os valores e as práticas ensinadas e adotadas no período de formação – determina ou condiciona as vivências individuais e coletivas inerentes ao próprio processo de aprendizagem da profissão e consolidam a *práxis*² e o *habitus*³ que afetam, de forma abrangente, os estilos de vida e comportamentos desse ser, futuro profissional e, por consequência, de toda a sociedade.

² Práxis é um conceito no qual a perspectiva de prática é ampliada e entendida em sua unidade com a teoria, numa relação de interdependência e autonomia relativa. “Nessa atividade teórico-prática há um lado ideal, teórico, e um lado material, propriamente prático, com a particularidade de que só parcialmente, por um processo de abstração, podemos separar, isolar um do outro” (Sánchez Vázquez, 1977, p. 241).

³ Habitus é um conceito central nos estudos da relação indivíduo-sociedade, nos quais exerce forte poder explicativo e analítico. Pode ser entendido como sistemas de disposições duráveis e transponíveis, estruturas estruturadas predispostas a funcionar como estruturas estruturantes, ou seja, como princípios geradores e organizadores de práticas e de representações que podem ser objetivamente adaptadas ao seu objetivo, sem supor a intenção consciente de fins e o domínio expresso das operações necessárias para alcançá-los (Bourdieu, 2009, p. 87).

Considerando que em 2016 o Brasil tinha mais de 8 milhões de estudantes matriculados em Instituições de Ensino Superior (Inep; MEC, 2016), e que, em geral, o ingresso em um curso superior ocorre por volta dos 18 anos, período que representa a transição dos ciclos de vida da adolescência para a vida adulta; as mudanças vivenciadas durante a universidade irão repercutir por toda a existência do indivíduo, além de ressoar em suas famílias e em todos os indivíduos e comunidades que forem expostos às suas intervenções pessoais e profissionais.

Além dos hábitos e rotinas, as redes de pertencimento desses estudantes também são modificadas. É comum os universitários experimentarem maior independência da supervisão familiar, o que exige sua adaptação às novas tarefas relativas à vida acadêmica e pessoal, sobretudo quando passam a viver fora da casa dos pais. A diminuição do controle parental somada à adaptação a outros ambientes e grupos sociais propicia a experimentação de novos comportamentos (Pedroso; Brito, 2014). Favorece ainda o questionamento de valores, crenças e objetivos, o que pode transformar essa fase de transição em um momento bastante desafiador. Repercussões desse período manifestam-se, em particular, no estilo de vida e em sua saúde física, mental e social.

O ambiente acadêmico torna-se, então, um espaço privilegiado para desenvolver boas práticas em saúde, fornecendo o apoio necessário para fazer frente às demandas da vida universitária. Temos, portanto, de refletir sobre o papel da universidade nos processos coletivos de promoção da saúde e do desenvolvimento sustentável. A universidade, antes de tudo, deve se constituir como ambiente de experimentação, exploração e reflexão que fomente a vida, a saúde e o bem-estar de sua comunidade, dentro e fora do *campus* (Mello; Moysés; Moysés, 2010).

As Universidades Promotoras da Saúde

Considerando que os ambientes em que as pessoas vivem (tais como cidades, locais de trabalho, escolas e universidades) têm grande impacto sobre sua saúde e bem-estar, a Organização Mundial da Saúde (OMS) elabora o conceito de ambientes ou contextos favoráveis à saúde (em inglês, *healthy settings*), no qual defende que “a saúde é criada e vivida pelas pessoas dentro das configurações de sua vida cotidiana; nos ambientes onde aprendem, trabalham, se divertem e amam” (OMS, 1986).

Dessa ideia deriva o movimento de Universidades Promotoras da Saúde (UPSs),⁴ no qual a universidade, pensada como “laboratório de experimentação”, deve resolver questões da própria comunidade. Sua população (docentes,

⁴ O movimento de Universidades Promotoras da Saúde é institucionalizado por meio da 1ª Conferência Internacional de UPS na Universidade de Lancaster, Inglaterra, em 1996 (Dooris *et al.*, 2010). Na América Latina as UPSs passam a ser organizadas a partir de 2003 na forma de Rede Ibero-Americana de Universidades Promotoras da Saúde (Riups) em 2007 (Arroyo; Cerqueira, 1997). O Brasil cria sua própria Rede de UPSs e passa a integrar a Riups a partir de 2018.

estudantes e demais servidores) deve estar engajada em construir ambientes (físicos e sociais) que afetem positivamente as vivências individuais e coletivas e o próprio processo de aprendizagem da profissão.

Os processos formativos devem contemplar propostas de superação dos desafios contemporâneos (e discutir os entraves à sua consecução) a partir da realidade da vida acadêmica. Uma UPS deve viabilizar não só a produção de conhecimento sobre a situação e as necessidades em saúde da comunidade, mas também desenvolver políticas, projetos, práticas e ambientes promotores de saúde, ou seja: que resultem em melhores experiências de vida para sua comunidade.

Tal processo só é possível se for construído, desde o início, com a participação, em rede, da comunidade universitária para liderar e apoiar os processos de mudança social. Isso significa que a universidade deve viabilizar a participação e os modelos participativos para garantir a co-gestão, a autonomia e a formalização de alianças para a transformação de contextos e formas de relacionamento visando ao bem-estar de todos os indivíduos e os subgrupos que a compõem.

Uma comunidade só será saudável à medida que criar condições que possibilitem a promoção da saúde por parte de todos os seus membros (Dooris; Wills; Newton, 2014). Isso requer uma postura dialógica de docentes e gestores que, em suas relações de ensino-aprendizagem, reconheçam as realidades como dinâmicas e, portanto, adotem uma formação continuada desencadeada a partir dos novos contextos e gerações que compõem a universidade. As estratégias, em âmbito organizacional e político, mas também nas esferas pedagógica e científica, devem criar espaços de diálogo, pactuação, decisão e ação, sobre todos os assuntos da vida universitária.

Assim sendo, uma UPS (Brito, 2018) deve almejar as seguintes características: ambiente saudável e facilitador de escolhas saudáveis (dimensão ecológica); conteúdos curriculares relevantes para a vida e métodos pedagógicos participativos (dimensão curricular); relação entre os elementos do processo educativo com base no respeito e no afeto que permita debates construtivos (dimensão psicossocial); partilha de momentos lúdicos e culturais e definição de modelos que permitam resolver ou minimizar problemas comuns (dimensão comunitária); definição da liderança e participação comunitária nos processos decisórios e que envolvam parcerias para consolidar o processo de promoção da saúde e de suas competências (dimensão organizacional).

Um processo tão amplo carece de um alinhamento conceitual e metodológico entre todos os níveis de gestão, os projetos institucionais e os projetos pedagógicos dos cursos. Apresentamos a seguir alguns referenciais complexos, transdisciplinares e intersetoriais que podem favorecer o alinhamento das ações necessárias a uma UPS (OMS, 2015).

Que Referenciais Podem nos Orientar?

O referencial teórico da *Promoção da Saúde* aporta elementos conceituais e práticos que orientam o aumento da capacidade de indivíduos e comunidades melhorarem e controlarem sua saúde por meio da aquisição de competências que lhes permitam identificar e realizar suas aspirações, satisfazer suas necessidades e modificar (e/ou se adaptar) ao meio (OMS, 2009). É preciso, todavia, que estejamos atentos ao uso do conceito de empoderamento nas práticas de promoção da saúde, para que não sirva à manutenção do *status quo* neoliberal, à docilização dos corpos, à culpabilização dos indivíduos por suas condições de saúde e à desresponsabilização do Estado que se manifesta articulada. Nesse sentido, propõem a concepção de empoderamento social, o qual indica “processos que procuram promover a participação social visando ao aumento do controle sobre a vida por parte dos indivíduos e comunidades, à eficácia política, a uma maior justiça social e à melhoria da qualidade de vida” (Carvalho; Gastaldo, 2008, p. 2.032).

A produção, apropriação e tradução do conhecimento necessário para favorecer a formação humana e a construção de sociedades e comunidades mais justas, saudáveis e sustentáveis requerem uma atuação em rede, por meio de mobilização social e o estabelecimento de lideranças horizontais (OMS, 1986). As iniciativas devem ser intersetoriais e transdisciplinares e fomentar o empoderamento individual e coletivo nos processos de decisão. Políticas e projetos de promoção da saúde devem estar alinhados aos princípios interdependentes de: concepção holística e socioecológica da saúde; participação social e comunitária; busca por sustentabilidade, equidade e justiça social; com foco nas populações e ambientes (OMS, 2015).

A Organização das Nações Unidas (ONU) também vem pautando temas de saúde e ambiente por meio dos *Objetivos de Desenvolvimento Sustentável* (ODS) e da Agenda 2030. Esse é um acordo global ambicioso que reconhece esse momento histórico como oportunidade para melhorar o mundo e a vida para todos (PNUD, 2015). Expresso em 17 objetivos e 169 metas, funciona como um guia para abordar os desafios mundiais mais prementes: acabar com a pobreza e a fome; garantir uma vida mais saudável, segura e equânime; aumentar a inclusão social e a educação de qualidade e promover a sustentabilidade ambiental, a paz, a justiça e o bom governo para todos os povos até 2030.

Cabe salientar, todavia, que, apesar do esforço internacional em criar agendas positivas de promoção da saúde e de desenvolvimento sustentável, temos enfrentado uma onda de governos populistas em diversos países, os quais se alinham ao setor produtivo e desqualificam ou descontinuam as propostas

alinhadas a essas agendas comuns sob pretextos econômicos. As resistências ao Protocolo de Kyoto e os retrocessos no campo ambiental no Brasil são exemplos claros desse movimento (Eckermann, 2017).

Dentro da esfera mais próxima à Educação Física, é importante destacar o *Global Action Plan on Physical Activity 2018-2030* (OMS, 2018), que faz menções à agenda do desenvolvimento sustentável e inclui dimensões interessantes no que respeita às políticas para promoção de atividade física e à cultura corporal da população, mesmo que tímidas por vezes. O plano reconhece que “aumentar os níveis de atividade física requer uma abordagem integrada e sistêmica e que não existe uma solução política isolada” (OMS, 2018, p. 8). Dessa forma, não basta transmitir informação sobre a importância da prática, são necessários espaços propícios, segurança, políticas sociais estruturadas com a participação da população, investimentos em pesquisa e monitoramento, entre outros. Apesar de estar permeado de elementos interessantes, o plano resvala na estrutura simplista de causa e efeito, assumindo a meta de redução de 15% até 2030 daquilo que chamam de inatividade física, atrelado a minutos e gasto calórico. Esse discurso ressalta que os benefícios da atividade física listados se materializariam consequentemente para pessoas e comunidades caso os minutos de atividade física sejam alcançados.

Existem ainda diversos movimentos que buscam contextualizar a promoção da saúde e o desenvolvimento sustentável na realidade das cidades onde vivemos. As iniciativas de Cidades Saudáveis, Cidades Sustentáveis, Cidades Inteligentes se apoiam na perspectiva de ambientes saudáveis e, de certa maneira, refletem as relações da universidade com o contexto em que está inserida.

Onde Estamos? O Contexto Contemporâneo

O contexto contemporâneo apresenta novas relações do homem com seu corpo e com o mundo. Mudanças paradigmáticas nas formas de viver e pensar a saúde individual, coletiva e planetária – entendidas a partir de sua macroestrutura: política, economia, cultura e ambiente e suas ligações – apresentam-se como um grande desafio aos profissionais de todas as áreas. Tais desafios passam por utilizar o pensamento complexo para processar o que ocorre em âmbito local sem desconsiderar os eventos globais, e agregar informações epidemiológicas e histórico-críticas para analisar as novas situações (Bauman, 2002; Morin, 2011).

Um exemplo de pensamento complexo é o que fez a comissão do “The Lancet” (Swinburn *et al.*, 2019), ao relacionar a obesidade-subnutrição às mudanças climáticas como resultados de um efeito sindêmico⁵ global. Falar de saúde nesse contexto é abordar o corpo individual e o *corpus* coletivo em seus diversos movimentos. É considerar o corpo em movimento como uma expressão fundamental da vida. Na pré-História, essa relação era bastante explícita quando os seres precisavam lutar, fugir e caçar para sobreviver e as condições planetárias impactavam mais diretamente sua subsistência. Nas civilizações que se consolidam a partir da Idade Antiga, as atividades corporais continuam sendo parte fundamental da maioria dos trabalhos e dos meios de deslocamento, mas a organização em cidades permitiram a “proteção” dos humanos de efeitos naturais mais diretos (frio, fome, por exemplo).

Já os avanços científico-tecnológicos da Era Moderna fizeram com que grande parcela da população se distancie do “mundo natural” e reduza seus movimentos corporais, seja no trabalho, no lazer ou em seus deslocamentos (Stiglitz, 2002). Impactaram também no aumento da produção de alimentos frescos (mas com agrotóxicos) e industrializados, modificando o padrão alimentar. Tais eventos causaram o aumento expressivo das taxas de sobrepeso e obesidade (a chamada transição nutricional) e a pandemia de doenças crônicas não transmissíveis (conhecida como transição epidemiológica).

O acesso ampliado a tecnologias e equipamentos cada vez mais modernos favorece ainda avanços sociais (por exemplo, o saneamento básico que reduz a mortalidade infantil) e no tratamento de doenças (com as tecnologias médicas e farmacológicas), resultando no aumento da expectativa de vida e da prevalência de idosos na população (a chamada transição demográfica).

O crescimento exponencial da população mundial – em outubro de 2017 a população estimada era de 7,6 bilhões de humanos vivendo no planeta, devendo chegar a 8,6 bilhões em 2030 (ONU, 2017), e o modelo de desenvolvimento adotado nesse século, centrado no consumo de bens e serviços, trouxe ao menos dois problemas de ordem planetária: a insustentabilidade ambiental e a gigantesca desigualdade na distribuição dos recursos existentes.

⁵ Sindêmico ou sinérgico é uma estrutura conceitual para entender doenças ou condições de saúde que surgem nas populações – presença de dois ou mais estados de doença que interagem uns com os outros, afetando negativamente o curso mútuo de cada trajetória de doenças, aumentando a vulnerabilidade – e que são exacerbados por desigualdades (social, econômico, meio ambiental e político) em que uma população está imersa (Swinburn *et al.*, 2019).

Ademais, mudanças culturais resultantes de novas tecnologias de comunicação (como Internet e *smartphones*) vêm causando impactos profundos, inclusive na tradicional forma de gestão coletiva dos interesses: a política. Tal contexto nos permite hoje uma expectativa de vida maior que todas as gerações anteriores, mas também impõe novos desafios à sociedade, tornando imprescindível repensar as relações e necessidades humanas (Stiglitz, 2002).

Avanços que fizeram com que o bem-estar das pessoas melhorasse, estão levando ao limite os recursos naturais do planeta e gerando uma massa humana periférica. O equilíbrio entre progresso e bem-estar parece ameaçado, ao menos para grande parte da população que não é ou não se sente “saudável”. A associação das doenças crônicas com a saúde planetária (em geral expressa pela mudança climática, poluição e escassez de recursos naturais), com o modelo de vida urbana que adotamos (em geral sedentário e estressante), e com a falta de democracia que amplia as iniquidades, é expressa por meio do conceito de determinação comercial e social da saúde (Brown, 2019).

Ao considerar a interconexão da saúde planetária com a saúde do indivíduo, torna-se necessário pensar como ajudar os milhões que padecem de morbidades crônicas (tais como obesidade, câncer, diabetes, doenças cardiovasculares, respiratórias ou mentais) e em como estruturar nossos ambientes de modo a serem menos patogênicos, especialmente os contextos urbanos.⁶

Nunca antes enfrentamos, como sociedade, desafios coletivos tão amplos, complexos e interligados para ter saúde. E o sedentarismo passa a figurar como importante fator de risco nos intrincados processos de adoecimento moderno. Como esperar que as pessoas movimentem seu corpo se as habitações são pequenas e as áreas de lazer e de contato com o meio ambiente são escassas e inseguras? Como competir com a facilidade, velocidade e oportunidades de conexão das redes digitais e jogos eletrônicos? Como recomendar às pessoas que elas escolham ser fisicamente ativas se o trânsito caótico, estressante e violento (do Brasil) não só suprime uma quantidade absurda do tempo “livre”, como ainda polui o meio ambiente, tornando-o impróprio para a saúde. Como esperar que as pessoas se exercitem se muitas delas não consomem alimentos em quantidade e qualidade suficientes?

⁶ Segundo estudo da Embrapa divulgado em 2017, 84,3% da população brasileira reside em áreas urbanas, que ocupam apenas 0,63% do território nacional. Disponível em: <https://www.embrapa.br/busca-de-noticias/-/noticia/28840923/mais-de-80-da-populacao-brasileira-habita-063-do-territorio-nacional>. Acesso em: 17 ago. 2019.

O Papel da Educação Física na Promoção da Saúde Individual, Coletiva e Planetária

Como já referimos, a universidade é um *locus* ideal para mobilizar conhecimentos que promovam ambientes e comportamentos saudáveis e sustentáveis a partir de um conjunto de dinâmicas sociais em que diferentes atores aprendem, trabalham, socializam e aproveitam o tempo disponível. Embora reconheçamos as diferentes possibilidades de intervenção em saúde – considerada em sua transdisciplinariedade, não como objeto particular de um campo de conhecimento, em que todas as profissões precisam estar engajadas em construir uma vida saudável – tais temas tornam-se uma perspectiva especialmente relevante (mas não restrita) aos processos de formação dos profissionais de saúde e, assim, prosseguiremos a análise destacando o papel-chave que o curso de EF pode ter nesse processo.

Adotar um pensamento complexo sobre o tema do movimento humano na perspectiva da saúde, sustentabilidade e qualidade de vida significa reconhecer que indicadores biológicos ou epidemiológicos são importantes, mas insuficientes para explicar essas relações. Denota considerar muitos outros fatores que podem influenciar a percepção e a prática do indivíduo sobre os fenômenos, tais como os históricos, sociais, demográficos, de estilo de vida e condições materiais, ponderando inclusive expectativas e questões imensuráveis como prazer, felicidade, angústia e tristeza (Minayo; Hartz; Buss, 2000).

A atual reaproximação da EF com as complexas estruturas e relações sociais que afetam a saúde humana e planetária pode dar-se a partir dos dados que apontam para sua inequívoca relação com os *habitus* de vida, com a usual tríade de estilos de vida (atividade física; nutrição e uso de drogas – álcool e tabaco inclusos) e sua relação com doenças crônicas (físicas e mentais) sendo os mais pesquisados.

Outro aspecto importante a ser considerado nesse processo é a inter-relação entre qualidade de vida e ambiente. Por exemplo, o modelo urbano e a mobilidade ativa – como agendas internacionais de desenvolvimento sustentável – e sua relação com o estresse, as poluições (ar, som, água) e seus desfechos na saúde. Em outra possibilidade de análise podemos citar os esportes de aventura e sua relação de respeito e integração com a natureza. Ou ainda exercitar o olhar complexo e de respeito à integralidade dos indivíduos a partir da valorização das práticas corporais e da atividade física em relação à saúde mental, tanto em termos preventivos e de promoção da saúde (OMS, 2018) quanto em propostas terapêuticas para quadros de adoecimento (Stubbs *et al.*, 2018).

Sem a pretensão de considerar esses tópicos de forma exaustiva ou definitiva, cremos que sejam excelentes pontos de reflexão para o campo da EF, principalmente se considerarmos: a rápida ampliação e diversificação do mercado de trabalho da EF a partir dos anos 90, que passa a abarcar de forma mais sistematizada áreas de atuação referentes aos bens e serviços (Taffarel, 1997); a expansão acadêmica, com abertura de inúmeros cursos de Graduação e Pós-Graduação (Rigo; Ribeiro; Hallal, 2011); a reestruturação e a divisão dos cursos de formação em Licenciatura e Bacharelado (Brasil, 1987); o reconhecimento da profissão como pertencente à área de saúde (Brasil, 1997); a regulamentação da profissão (Brasil, 1998) e a constante discussão sobre seus projetos pedagógicos.

Embora haja programas e projetos na esfera da saúde pública que visam a sensibilizar os indivíduos e promover uma vida mais ativa e saudável para diversas parcelas da população – inclusive com a inserção do profissional de EF em equipes multiprofissionais que atuam nos Núcleos de Apoio à Saúde da Família⁷ (Brasil, 2008), no Programa Academia da Saúde (Brasil, 2011) e no Programa Saúde na Escola (Brasil, 2007) – as universidades ainda dedicam pouca atenção a esse tema.

A construção de uma UPS é um caminho promissor para avançar nessas discussões – de forma coletiva e participativa, transdisciplinar, e em rede – oferecendo elementos que podem ajudar a superar os enormes desafios à promoção da saúde e à adoção de hábitos saudáveis. Como a EF pode contribuir na construção de um mundo e de uma universidade sustentável e promotora da saúde? Como os estudantes de EF podem contribuir com a saúde da comunidade; com sua própria saúde e de seus pares? Os docentes, o que devem fazer? Como a gestão pode ser mais participativa?

A partir de interfaces com saberes da Saúde Coletiva, mas também da Ecologia e do Ambiente, da Política e da Economia, da Sociologia e da Antropologia, do Direito, das Engenharias, da Arquitetura e do Urbanismo – além dos já tradicionais saberes biológicos, fisiológicos, cinesiológicos, epidemiológicos – a EF precisa refletir de forma transdisciplinar sobre seu objeto de práxis (o corpo em movimento) e transformá-lo em conhecimentos e práticas aplicados ao contexto atual de saúde e adoecimento. A abordagem da promoção da saúde e do desenvolvimento sustentável favorece a compreensão da interdependência

⁷ Os Núcleos de Apoio à Saúde da Família (Nasf) foram reconfigurados com a revisão da Política Nacional de Atenção Básica aprovada em 2017 e passaram a ser chamados de Núcleos Ampliados de Saúde da Família e Atenção Básica (Nasf-AB).

entre a atividade humana individual e social e os sistemas naturais como água, ar, solo ou biodiversidade e seu impacto sobre a saúde e o bem-estar das pessoas e comunidades.

Estudantes, professores, e demais colaboradores da universidade devem ser capazes de reconhecer as múltiplas conexões entre os grupos, indivíduos e contextos, e de garantir que as comunidades tenham o direito de se autogerenciar. O frágil equilíbrio entre ambiente e saúde requer um compromisso integrado e multidisciplinar por meio de redes e coalizões para avançar no estudo dos riscos, propor soluções e regulação, incluindo todos os setores envolvidos, do campo acadêmico até sua tradução e impacto na sociedade. Nessa perspectiva, os processos de formação e de gestão na universidade devem estar alinhados a referenciais teóricos e metodológicos que favoreçam a consecução de tão grande desafio.

Reconhecendo a complexidade do funcionamento de uma UPS, podemos inicialmente nos debruçar sobre os problemas e desafios existentes para orientar as estratégias de ação de pesquisa, extensão e ensino, além da gestão, nas cinco dimensões já citadas:

A dimensão curricular, além de um saber técnico científico próprio à EF e sistêmico em relação ao campo da saúde, deve prever conteúdos relevantes para a vida e métodos pedagógicos participativos. Destacamos também o papel da formação integral que ultrapassa o domínio técnico-científico da profissão, estimulando a prática profissional responsável, comprometida com a realidade social e alinhada com compromissos assumidos internacionalmente. Tais aspectos precisam estar presentes em disciplinas, pesquisas e ações de Graduação e Pós-Graduação.

A dimensão organizacional deve se ocupar da definição da liderança e participação comunitária nos processos decisórios e que envolvam parcerias, uma vez que processos de trabalho em rede e de mobilização comunitária podem ser eficientes para modificar essa realidade. O núcleo relativo às políticas sociais e EF só adquiriu contornos recentemente, quando a atividade física se tornou prioridade no conjunto de políticas e programas de combate às doenças crônicas e de promoção da saúde. Tal aspecto carece de maior visibilidade dentro das universidades.

A dimensão ecológica aporta a questão do ambiente saudável e facilitador de escolhas salutares. A dimensão psicossocial traz a relação entre os elementos do processo educativos com base no respeito e no afeto que permitam debates construtivos. E a dimensão comunitária refere-se à partilha de momentos lúdicos e culturais e definição de modelos que permitam resolver ou minimizar problemas comuns.

Nessa relação indissociável entre políticas e ação, entre educação e saúde, empoderamento e participação social, a promoção da saúde assume sua essência, ou seja, a combinação de ações planejadas do tipo educativo, político, legislativo e organizacional, em apoio aos hábitos e condições de vida favoráveis à saúde dos indivíduos, grupos e coletividades (Brito, 2018).

Assim, o campo da EF deve buscar atualizar conhecimentos, identificar boas práticas e formular uma visão geral sobre as possibilidades de cooperação acadêmico-científica para o desenvolvimento de estudos e projetos sobre UPS de forma a reunir, produzir e disseminar conhecimentos, ferramentas e práticas inovadoras com a perspectiva de: ampliar a participação social nos processos de decisão e construção da UPS; traduzir, facilitar e ampliar a inserção da promoção da saúde e do desenvolvimento sustentável nas políticas e iniciativas institucionais da universidade; fortalecer as ações de pesquisa e de formação profissional nesses temas; promover a mobilização e advocacia pela promoção da saúde e sustentabilidade na universidade na condição de práticas fundamentadas na ética em defesa da vida; estabelecer e fortalecer laços de cooperação acadêmico-científica entre instituições de ensino e pesquisa nacionais e internacionais.

Todo esse processo de capacitação deve ser exploratório e participativo. A observação e experiência junto a agentes e instituições envolvidos com o tema da UPS, bem como a imersão e o acompanhamento das dinâmicas em outros contextos apresentam-se como instrumentos analíticos e de formação importantes, dado que permitem construir uma visão mais ampla e crítica sobre as temáticas em diferentes realidades.

As ações inicialmente previstas devem se caracterizar como formação participativa, e necessitam ser discutidas e pactuadas com os estudantes e outros atores para programar e construir um plano de ação e o cronograma das atividades, envolvendo o mapeamento, identificação e avaliação da disponibilidade e acessibilidade a possíveis espaços, equipamentos, instituições e agentes. As metodologias ativas e participativas de pesquisa, ensino e extensão, como pesquisa-ação e aprendizagem baseada em problemas, são um excelente começo.

As atividades de estudo e de investigação para mapear e compilar conhecimentos e ações devem ser realizadas por meio de um conjunto de reuniões formais de estudo e atividades de aprendizagem em serviço, com observações, entrevistas e levantamentos sistemáticos, além de espaços de troca. As atividades, inicialmente de nível exploratório, referem-se à atualização de conhecimen-

tos, identificação de iniciativas e construção de uma visão ampliada sobre o tema, e fortalecimento das possibilidades de cooperação em estudos e projetos. Os procedimentos iniciais devem envolver diferentes eixos de ação, tais como:

- Registros sistemáticos dos projetos e iniciativas desenvolvidos no âmbito da educação popular e participação social, com especial atenção às metodologias ativas.
- Observações *in loco*, com registros sistemáticos dos projetos e iniciativas desenvolvidos no âmbito da universidade.
- Reuniões formais de estudo e desenvolvimento de atividades de compartilhamento de experiências com os grupos de pesquisa.
- Diálogos sistematizados com agentes informantes e especialistas vinculados à organização, gestão e pesquisa dos projetos de UPS.
- Levantamento bibliográfico e documental com os órgãos de gestão, centros de estudo e grupos de pesquisa sobre o tema UPS.

Tais processos devem sempre visar ao levantamento e à potencialização de cooperações acadêmico-científicas para o desenvolvimento de estudos, projetos, ações e políticas o que, de modo complementar, favorece a troca de experiências e o fortalecimento da promoção da saúde. No plano institucional, deve-se questionar se as universidades possuem política de esporte (para além de competições entre cursos), lazer, saúde e cultura. Nesse caso, estamos pensando a universidade “viva”, para além do estudo em sala de aula ou laboratório.

Dando seguimento, deve-se elaborar e promover a oferta de atividades específicas à comunidade universitária como direito fundamental inalienável ao esporte, ao lazer, à cultura e à saúde, em que os próprios estudantes de EF são estimulados a se envolverem no planejar e desenvolver as práticas. Algumas ideias de atividades que podem ser realizadas na universidade, tais como:

- Avaliações de saúde, qualidade de vida, aptidão física, estilos de vida, espaços e ambientes saudáveis, entre outros.
- Campanhas informativas e de estímulo à adoção de hábitos saudáveis.
- Deslocamento ativo a pé, estímulo à caminhada por meio de trilhas identificadas e rotas saudáveis (indicação de espaços, serviços, flora e fauna de interesse).
- Deslocamento ativo com bicicletas compartilhadas (em associação com o governo local e instituições privadas) e empréstimo de bicicletas.
- Microespaços para práticas corporais (tênis, vôlei, *slackline*, escalada, dança, *parkour*).

- Circuitos permanentes com diferentes níveis de dificuldade.
- Clubes esportivos (oferta de espaço e organização de grupos para prática de diferentes esportes visando à socialização, saúde e condicionamento; competições e torneios).
- Cursos e práticas de *mindfulness*, *tai chi chuan*, yoga e outras práticas, valorizando os saberes tradicionais e alternativos.
- Colônia de férias (nos recessos de verão).
- Excursões, em particular a ambientes de natureza e de cunho histórico-cultural.

Se deslocarmos o olhar das atividades específicas à comunidade universitária, e ressaltarmos a responsabilidade social das universidades, sobretudo das instituições públicas, podemos agregar um conjunto de práticas de extensão e pesquisa que se debruçam sobre a cultura corporal de movimento (e sobre suas interfaces com a saúde) da população e do município no qual a instituição se localiza, refletindo e contribuindo para qualificar políticas de promoção da atividade física e o acesso da população a elas.

Temos, assim, uma oportunidade para formar profissionais de EF promotores de saúde e do desenvolvimento sustentável por meio de uma visão de integração. Adotar, porém, um pensamento complexo exige disciplina e rigor metodológico no processo de aproximação com os diversos fenômenos de forma a não perder de vista os paradigmas originais de cada conceito (Morin, 2011).

Para tal, é relevante reconhecermos a natureza multidimensional da cultura corporal vinculada à saúde. É necessário, também, considerar as relações de poder que perpassam as estruturas de pensamento partilhadas por uma comunidade, sem o que não poderíamos compreender fenômenos como a emergência e a hegemonia conquistadas pelos paradigmas de cada momento histórico (Kuhn, 2003).

Tais aspectos nos remetem a um desafio de ordem epistemológica, aqui entendida como intrinsecamente política,⁸ que está na base desses processos: o olhar ampliado sobre o conceito de saúde. O campo da EF cresce e se estabelece marcado por uma miríade de significados, em que o uso de uma diversidade de conceitos e classificações amplia as dificuldades de entendimento a respeito das propostas de formação, intervenção e investigação do campo.

⁸ Explicita tensionamentos na luta pela autoridade e competência científicas operantes tanto no plano conceitual quanto nas práxis do campo, consoante os conceitos de “campo científico” (Bourdieu, 1983).

Ao naturalizar a linguagem do risco do sedentarismo, a epidemiologia fortalece a visão biomédica de saúde, em que a EF deve treinar (“educar”) o corpo para o bom funcionamento na perspectiva da aptidão física, o que fornece segurança de que seus órgãos estão com bom funcionamento (e sua forma corporal está adequada). Nessa perspectiva o aprimoramento físico e técnico do indivíduo é apoiado nos pressupostos da racionalidade, produtividade e eficiência mecanicista (Melo, 1995).

Some-se a isto a ideia do esporte competitivo (defender o individualismo disciplinado, o autossacrifício e o devotamento ao país como causa comum) e da oferta de “soluções” na perspectiva individual e de consumo: academias, suas diferentes modalidades de exercícios e a visão da aptidão física (*fitness*) passam a ser amplamente divulgadas no Brasil como essenciais à saúde (Bagrichevsky; Estevão; Palma, 2008).

Tal reflexão nos faz considerar que, se por um lado, a atividade física pode gerar benefícios em vários planos, de outra parte pode ser um importante aparelho de instrumentalização do biopoder utilizado para controlar, disciplinar e adaptar, sendo capaz de mecanizar, desumanizar e alienar socialmente (Bracht, 2005; Castiel; Sanz-Valero; Vasconcellos-Silva, 2011). Crítica semelhante aplica-se às políticas de promoção da saúde que, segundo Carvalho (2004, p. 676-677), “não é necessariamente um projeto libertário e voltado à justiça social. A análise da utilização do conceito de risco e de *empowerment* junto deste ideário constata a possibilidade de que suas intervenções e conceitos venham reforçar estratégias voltadas para a regulação e a vigilância sobre os corpos sociais e individuais com profundas implicações políticas, morais e sociais de algumas de suas estratégias”.

Outro desafio refere-se ao próprio *ethos* institucional nas universidades, que é dominado por uma cultura corporativa, com foco na prática individualizada e competitiva, que dificulta a integração entre disciplinas e setores ou áreas de forma colaborativa. As principais resistências a esses processos inclusivos e participativos são culturais e estão no interior das instituições que, enraizadas no modelo cartesiano e positivista, induzem à fragmentação, mecanização, disciplinarização e valorizam a dimensão assistencialista (e/ou clínica) em detrimento de práticas holísticas e ecológicas de base comunitária.

Nesse sentido, é importante propiciar tempo e ambiente para esse tipo de iniciativa, o que demanda releituras e tensionamentos relativos ao produtivismo acadêmico e à própria organização do trabalho na universidade. Aqui entram as relações da universidade com os contextos políticos e econômicos atuais (como o atual debate das privatizações), além das dimensões pedagógicas e sanitárias, entre outras tantas. Nas palavras de Malta *et al.* (2018, p. 1.807),

o reformismo em curso no país parece indicar a restauração de uma ordem conservadora que impõe “dificuldades para implementação do SUS e de políticas como a de Promoção da Saúde, mas também para garantir a democracia, a justiça social e a cidadania”.

Considerações Finais

O campo da EF tem enormes desafios pela frente, mas tal chamado à ação representa também uma evidente oportunidade. As mudanças estruturais pelas quais passamos no mundo impõem ao futuro profissional um compromisso ético-político com a verdade, a coerência, a autonomia, a liberdade e a justiça. Requerem também que sejamos capazes de resgatar a capacidade ao diálogo, em que o diferente seja visto como possibilidade de crescimento e não como inimigo a ser vencido ou eliminado. Em adição, tal profissional de nível superior deve ser capaz de identificar, compreender e atuar nas interconexões que existem entre política, economia, cultura, meio ambiente, estrutura e serviços e os desfechos em saúde, sem desconsiderar os fatores individuais e as redes sociais.

Uma mudança tão intensa requer a adoção de um novo projeto de formação baseado na criação e experimentação de soluções para os problemas reais. Para tal, poderíamos nos amparar nas metodologias ativas de ensino, pesquisa e intervenção, tais como: pesquisa-ação, *team based learning*, *design thinking*, *think thanks* e outras. Uma oportunidade reside em aplicar essas estratégias dentro do próprio ambiente universitário, almejando o alcance de uma instituição mais promotora da saúde e do bem-estar geral, imbricada com o desenvolvimento sustentável das comunidades por meio da maior interface entre as ações de ensino-pesquisa-extensão.

Os profissionais de EF podem produzir evidências por meio de pesquisas participativas e multimétodos sobre o estado de saúde, o acesso às práticas corporais, a qualidade de vida, a cultura corporal de movimento e os estilos de vida de sua comunidade, associando-os a determinantes e condicionantes. Devem ainda atuar como estimuladores e articuladores de ações práticas e participativas (não apenas como participantes da intervenção) no que se refere às práticas corporais, reconhecendo seus benefícios fisiológicos (aptidão), físicos (posturais), sociais (pertencimento), psicológicos (saúde mental) e ambientais (poluição).

Para que as mudanças não sejam periféricas e pontuais, esses processos devem ser pactuados com decanatos e cursos que devem atuar coordenados – em rede – mediando processos democráticos e transparentes de diálogo com suas comunidades sobre temas afeitos à sua responsabilidade profissional.

Nesse processo, a EF deve ser capaz de articular seus conhecimentos profissionais específicos com os saberes de outros cursos (artes, como dança, teatro, música, se nutrem de expressões corporais expressas, muitas vezes, por meio de movimentos), médicos, enfermeiros, fisioterapeutas (prevenção e tratamento de doenças), mas também engenharias (mobilidade urbana), urbanismo (cidades e lazer saudáveis), entre outros. É preciso, ainda, que se constituam e gerenciem espaços de diálogo com a comunidade para a construção de políticas integradas de esporte, cultura, lazer e formação, centradas em processos participativos e colaborativos da própria rede de estudantes.

Tais ações devem estar baseadas no desenvolvimento de capacidades técnico-científicas e sociais fundamentais a partir dos processos dialógicos de ensino-aprendizagem, nos quais os docentes atuam como orientadores nesse processo de melhora da saúde e qualidade de vida da comunidade. Devem buscar contribuir para fortalecer parcerias e capacidades técnico-científicas e sociais que possibilitem a ampliação e o desenvolvimento das boas práticas e iniciativas em promoção da saúde nas universidades, e dos grupos de pesquisa envolvidos particularmente em iniciativas de instituição e avaliação das UPSs. Nessa perspectiva, a universidade é cenário ideal para estabelecer e difundir o ideário da promoção da saúde e do desenvolvimento sustentável.

Referências

- ARROYO, H. V.; CERQUEIRA, M. T. *La promoción de la salud y la educación para la salud en América Latina: un análisis sectorial*. Genebra: Editorial de La Universidad de Puerto Rico, 1997. p. 7-48.
- BAGRIVHEVSKY, M.; ESTEVÃO, A.; PALMA, A. La Educación Física y su inserción en el campo de la Salud Colectiva en Brasil: en búsqueda de un diálogo crítico sobre interfaces, pertenencias y sentidos. *Physis*, 18(1), p. 123-142, 2008.
- BAUMAN, Z. *Modernidade líquida*. Rio de Janeiro: Zahar, 2002.
- BOURDIEU, P. *O senso prático*. Petrópolis: Vozes, 2009.
- BOURDIEU, P. O campo científico. In: ORTIZ, R. (org.). *Pierre Bourdieu: Sociologia*. São Paulo: Ática, 1983. p. 122-155.
- BRACHT, V. Cultura corporal, cultura de movimento ou cultura corporal de movimento. In: SOUZA JÚNIOR, M. *Educação Física escolar: teoria e política curricular, saberes escolares e proposta pedagógica*. Recife: Edupe, 2005. p. 97-106.

- BRASIL. Ministério da Educação. Conselho Federal de Educação. Resolução CFE nº 3, de 16 de julho de 1987. Fixa os mínimos de conteúdo e duração a serem observados nos cursos de Graduação em Educação Física (Bacharelado e/ou Licenciatura Plena). *Diário Oficial da União*, 16 jul. 1987.
- BRASIL. Ministério da Saúde (MS). Conselho Nacional de Saúde. Resolução nº 218, de 6 de Março de 1997. Reconhece profissões da área da saúde. *Diário Oficial da União*, 1997.
- BRASIL. Casa Civil. Lei nº 9.696, de 1 de setembro de 1998. Dispõe sobre a regulamentação da profissão de educação física e cria os respectivos conselhos Federal e Conselhos Regionais de educação física. *Diário Oficial da União*, 1998.
- BRASIL. Ministério da Saúde (MS). Portaria nº 154, de 24 de janeiro de 2008. Cria os Núcleos de Apoio à Saúde da Família. *Diário Oficial da União*, 2008.
- BRASIL. Ministério da Saúde (MS). Ministério da Educação. Decreto nº 6.286, de 5 de dezembro de 2007. Institui o Programa Saúde na Escola – PSE, e dá outras providências. *Diário Oficial da União*, 2007.
- BRASIL. Ministério da Saúde (MS). Portaria nº 719, de 7 de abril de 2011. Institui o Programa Academia da Saúde no âmbito do Sistema Único de Saúde. *Diário Oficial da União*, 2011.
- BRITO, I. R. (org.). *Pesquisa-ação participativa na cocriação de instituições de Ensino Superior promotoras da saúde*. Portugal: Palimage, 2018. (Coleção consciencizar).
- BROWN, T. Legislative Capture: A Critical Consideration in the Commercial Determinants of Public Health. *J Law Med.*; 26(4), p. 764-785, 2019.
- CARVALHO, S. R. As contradições da promoção da saúde em relação à produção de sujeitos e a mudança social. *Ciência & Saúde Coletiva*, v. 9, n. 3, p. 669-678, 2004.
- CARVALHO, S. R.; GASTALDO, D. Promoção da saúde e empoderamento: uma reflexão a partir das perspectivas crítico-social pós-estruturalista. *Ciência & Saúde Coletiva*, v. 13, sup. 2, p. 2.029-2.040, 2008.
- CASTIEL, L. D.; SANZ-VALERO, J.; VASCONCELLOS-SILVA, P. R. *Das loucuras da razão ao sexo dos anjos: biopolítica, hiperprevenção, produtividade científica*. Rio de Janeiro: Editora Fiocruz, 2011.
- DOORIS, M. *et al.* *Healthy universities: Concept, Model and Framework for Applying the Healthy Settings Approach within Higher Education in England*. [S.l.]: Healthy Universities, 2010.
- DOORIS, M.; WILLS, J.; NEWTON, J. Theorizing healthy settings: a critical discussion with reference to Healthy Universities. *Journal of Public Health, Scandinavian.*, v. 42, n. 15, p. 7-16, 2014.
- DUTRA, E. Suicídio de universitários: o vazio existencial de jovens na contemporaneidade. *Estudos e Pesquisas em Psicologia*, Rio de Janeiro, v. 12, n. 3, p. 924-937, 2012.
- ECKERMAN, E. Global health promotion in the era of “galloping populism”. *Health Promotion International*, 32, p. 415-418, 2017.

- INEP; MEC. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira; Ministério da Educação. “*Brasil no PISA 2015: análises e reflexões sobre o desempenho dos estudantes brasileiros/OCDE – Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico.*” São Paulo: Fundação Santillana, 2016.
- KUHN, T. *A estrutura das revoluções científicas.* São Paulo: Perspectiva; 2003.
- LAMEU, J. N.; SALAZAR, T. L.; SOUZA, W. F. Prevalência de sintomas de stress entre graduandos de uma universidade pública. *Psicologia da Educação*, São Paulo, n. 42, p. 13-22, 2016.
- LUZ, M. T. *et al. Novos saberes e práticas em saúde coletiva: estudo sobre racionalidades médicas e atividades corporais.* 3. ed. São Paulo: Hucitec, 2007. 174 p.
- MALAJOVICH, N. *et al.* A juventude universitária na contemporaneidade: a construção de um serviço de atenção à saúde mental para estudantes. *Mental*, Barbacena, MG, v. 11, n. 21, p. 356-377, jul./dez. 2017.
- MALTA, D. C. *et al.* O SUS e a Política Nacional de Promoção da Saúde: perspectiva, resultados, avanços e desafios em tempos de crise. *Ciência & Saúde Coletiva*, v. 23, n. 6, p. 1.799-1.809, 2018.
- MELO, V. Relação teoria & prática e formação profissional na Educação Física brasileira: apontamentos na história. *Motrivivência*, v. 7, n. 8, p. 103-115, 1995.
- MELLO, A. L. S. F.; MOYSÉS, S. T.; MOYSÉS, S. J. A universidade promotora de saúde e as mudanças na formação profissional. *Interface*, v. 14, n. 34, p. 683-692, jul./set. 2010.
- MINAYO, M. C. D. S.; HARTZ, Z. M. D. A.; BUSS, P. M. Qualidade de vida e saúde: um debate necessário. *Ciência & Saúde Coletiva*, 5, p. 7-18, 2000.
- MORIN, E. *Introdução ao pensamento complexo.* Tradução Eliane Lisboa. 4. ed. Porto Alegre: Editora Sulina, 2011. 120 p.
- OLIVEIRA, A. S. D.; PEREIRA, M. S.; LIMA, L. M. Trabalho, produtivismo e adoecimento de docentes nas universidades públicas brasileira. *Psicologia Escolar e Educacional*, v. 21, n. 3, p. 609-619, set./dez. 2019.
- OMS. Organização Mundial da Saúde. *Ottawa Charter for Health Promotion.* Ottawa: Author and Canadian Public Health Association, 1986.
- OMS. Organização Mundial da Saúde. *Edmonton Charter for Health Promoting Universities and institutions of Higher Education.* Alberta: OMS, 2006.
- OMS. Organização Mundial da Saúde. *Milestones in Health Promotion: statements from Global Conferences.* Geneva: World Health Organization, 2009.
- OMS. Organização Mundial da Saúde. *Okanagan Charter: an International Charter for Health Promoting Universities and Colleges.* Okanagan: OMS, 2015.
- OMS. Organização Mundial da Saúde. *Global action plano n physical activity 2018-2030: more active people for a helathier world.* Geneva: WHO, 2018.
- ONU. Organização das Nações Unidas. *Relatório Perspectivas da População Mundial: Revisão de 2017.* DESA, 2017. Disponível em: <https://www.un.org/development/desa/publications/world-population-prospects-the-2017-revision.html>.

- PADOVANI, R. C. *et al.* Vulnerabilidade e bem-estar psicológicos do estudante universitário. *Rev. Bras. Ter. Cogn.*, Rio de Janeiro, v. 10, n. 1, p. 2-10, jun. 2014.
- PEDROSO, R.; BRITO, I. *Saúde dos estudantes do Ensino Superior de enfermagem: estudo de contexto na Escola Superior de Enfermagem de Coimbra*. Coimbra, Portugal: ESEnFC; Uicisa, 2014.
- PNUD. Programa das Nações Unidas para o Desenvolvimento. *Acompanhando a Agenda 2030 para o Desenvolvimento Sustentável: subsídios iniciais do Sistema das Nações Unidas no Brasil sobre a identificação de indicadores nacionais referentes aos Objetivos de Desenvolvimento Sustentável*. Brasília, 2015.
- RIGO, L.; RIBEIRO, G.; HALLAL, P. Unidade na diversidade: desafios para a Educação Física no século XXI. *Rev. Bras. Ativ. Fis. Saúde*, v. 16, n. 4, p. 339-345, 2011.
- SÁNCHEZ VÁZQUEZ, A. *Filosofia da práxis*. 2. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1977.
- STIGLITZ, J. E. *Globalization and its Discontents*. Norton: New York, 2002. Vol. 500.
- STUBBS, B. *et al.* EPA guidance on physical activity as a treatment for severe mental illness: a meta-review of the evidence and Position Statement from the European Psychiatric Association (EPA), supported by the International Organization of Physical Therapists in Mental Health (IOPTMH). *European Psychiatry*, n. 54, p. 124-144, 2018.
- SWINBURN, B. *et al.* The global syndemic of obesity, undernutrition, and climate change: The Lancet Commission report. *The Lancet*, v. 393, 2019.
- TAFFAREL, C. N. Z. Currículo, formação profissional na educação física & esporte e campos de trabalho em expansão: antagonismos e contradições da prática social. *Movimento*, v. 4, n. 7, p. 43-51, 1997.

O Financiamento Esportivo Brasileiro: proposta de metodologia crítica de análise¹

Fernando Henrique Silva Carneiro
Fernando Mascarenhas

Introdução

O Estado realiza suas múltiplas funções – garantia das condições gerais de produção, integração e repressão (Mandel, 1982) – a partir do fundo público, que é formado pela punção compulsória realizada pelo Estado por meio de impostos, contribuições e taxas (Behring, 2010), possibilitando que sejam realizadas as diferentes políticas públicas, entre elas a esportiva. A análise do fundo público permite compreender os desígnios das ações do governo, demonstrando objetivamente o que tem sido priorizado (Fagnani, 2009).

Os estudos sobre o financiamento e gasto com esporte no Brasil podem ser caracterizados como incipientes, devido ao baixo quantitativo de produção e de grupos de pesquisa que trabalham com essa temática, e também como parciais, haja vista tratarem de apenas partes do financiamento e gasto com esporte. Expressão disso são estudos feitos sobre: o financiamento do esporte no governo Fernando Henrique Cardoso (Veronez, 2007), o orçamento do governo Lula (Almeida; Marchi Júnior, 2010; Athayde; Salvador; Mascarenhas, 2015; Matias, 2013a), o orçamento do governo Lula e do governo Dilma (Mascarenhas, 2016; Carneiro, 2019), os programas sociais esportivos (Athayde, 2011; Matias, 2013b; Teixeira *et al.*, 2014), o Programa Bolsa Atleta (Teixeira *et al.*, 2017), o financiamento do esporte olímpico (Teixeira; Matias; Mascarenhas, 2015), o papel das emendas parlamentares no orçamento do esporte (Teixeira, 2016), as estatais federais (Pereira, 2017), os grandes eventos esportivos (Athayde, 2011) e a Lei de Incentivo ao Esporte (Matias *et al.*, 2015).

¹ Este texto foi originalmente publicado na *Revista Eletrônica do Programa de Pós-Graduação da Câmara dos Deputados*, v. 11, Número Especial – Pesquisas e Políticas sobre Esporte, 2018.

Os estudos sobre o financiamento e gasto com esporte no Brasil não trabalham com a totalidade dos recursos que são direcionados às políticas esportivas. Muito disso deve-se à diversidade de fontes de recursos para o esporte e à falta de transparência delas, sobretudo daquelas que não são orçamentárias. Além disso, embora existam propostas metodológicas de avaliação do financiamento de políticas públicas e do gasto com elas (Fagnani, 2009), de avaliação de políticas, programas e projetos sociais (Boschetti, 2009) e do orçamento de políticas sociais (Salvador; Teixeira, 2014), no campo acadêmico-científico da Educação Física/Ciências do Esporte não existem propostas de metodologia crítica para analisar especificamente as fontes de financiamento e o direcionamento do gasto com esporte, o que dificulta a ampliação de estudos sobre a temática.

A compreensão da lógica de financiamento da política esportiva e seu gasto é uma chave interpretativa importante para entender os caminhos e prioridades da política esportiva brasileira. De acordo com Fagnani (2009, p. 123), “Na maior parte das vezes, a retórica oficial procura ocultar os verdadeiros desígnios das ações governamentais. O gasto e o financiamento das políticas sociais podem desmascarar esta retórica [...]”. Dessa maneira, analisar o financiamento e o gasto do esporte materializa aquilo que de fato é realizado pela política esportiva federal. Assim sendo, temos como objetivo propor uma metodologia crítica de análise do financiamento do esporte no Brasil, instituindo-a por meio da análise ao longo de 2004 a 2015.

Delineamento Metodológico

Este estudo se desenvolveu, em um primeiro momento, a partir de uma pesquisa teórica em trabalhos que propunham metodologias críticas de análise do financiamento e gasto com políticas sociais. Nesse processo destacamos três contribuições teóricas: Fagnani (2009), Boschetti (2009) e Salvador e Teixeira (2014), em que os dois primeiros analisam o tema em âmbito geral e o último discute a fonte orçamentária.

Por meio dos três estudos supracitados, sistematizamos os três indicadores que são destacados para analisar o financiamento e gasto de uma política social:

- *Fontes de financiamento* – relaciona-se com a origem dos recursos encaminhados para determinada política social, isto é, “quem paga a conta”. A partir da fonte é revelado se o recurso é proveniente de impostos que sobrecarregam os trabalhadores (fontes regressivas) ou que oneram os empregadores e o capital (fontes progressivas).

Boschetti (2009) aponta que outros elementos podem ser observados neste indicador: a procedência dos impostos (municipais, estaduais ou nacional), se estão alocados em rubricas específicas nas leis orçamentárias e se há vinculação entre receitas e despesas.

- *Magnitude do gasto* – indica se há compatibilidade entre os recursos previstos e as carências sociais em que o Estado deve atuar (Fagnani, 2009), enquanto para Boschetti (2009) objetiva verificar se houve manutenção, crescimento, redução ou realocação dos recursos. Fagnani (2009) considera que a análise deve se atentar para as séries históricas de longo prazo, a evolução do gasto *per capita*, a proporção em relação ao PIB, se seu desempenho consegue melhorar o problema sobre o qual atua a política, etc. Boschetti (2009) adverte que deve ser feita comparação entre os recursos aprovados e os efetivamente executados, deve ser analisado o percentual de crescimento ou redução de recursos ao longo dos anos, além de avaliado o percentual do gasto em relação ao orçamento geral, ao PIB, ao gasto com juros, etc. Além desses elementos, Salvador e Teixeira (2014) indicam que o percentual de gasto orçamentário pode ser comparado com a arrecadação tributária, a Desvinculação de Receitas da União (DRU), o pagamento com juros da dívida pública, o orçamento da seguridade social, o orçamento geral do ente federado e com o superávit primário.
- *Direção do gasto* – mostra para onde foram dirigidos os recursos aplicados na política social analisada. Fagnani (2009) destaca alguns questionamentos a serem analisados em relação à política social: Os recursos foram encaminhados aos segmentos prioritários ou aos extratos relativamente mais carentes? Reflete as metas e diretrizes do discurso oficial? Qual o tipo de articulação que existe entre a política pública analisada e os setores privados? A política estudada tem fins eleitorais, clientelistas ou fisiológicos? Já Boschetti (2009) considera que deve ser analisada como ocorreu a distribuição dos recursos entre os programas ou projetos que integram a política social e como se deu a distribuição federativa/geográfica dos recursos, observando-se que em ambos os casos ele aponta para a necessidade de identificar os critérios utilizados na distribuição dos recursos. Salvador e Teixeira (2014) destacam que pode ser analisada a porcentagem de crescimento e decréscimo em relação à totalidade da política social, além de como se dá a repartição de recursos entre os setores públicos e privados – aqueles aplicados por unidades estatais prestadoras de recursos e os transferidos

para instituições privadas (organizações sociais, Organizações Não Governamentais (ONGs), organizações da sociedade civil de interesse público).

Partiremos desses três indicadores para propormos a metodologia de análise do financiamento do esporte no Brasil. Assim, realizamos uma pesquisa documental para que fosse possível, além de apenas propor, também mostrar como realizar a apresentação e análise do financiamento e gasto com o esporte no Brasil.

O período de análise do financiamento e gasto foi de 2004 a 2015, pois analisamos os períodos correspondentes aos Planos Plurianuais (PPAs)² 2004-2007, 2008-2011 e 2012-2015, abarcando os períodos dos governos Lula (2003 a 2010) e Dilma (2011 a 2016).

Inicialmente foi feita uma busca no Portal da Legislação do Governo Federal³ sobre as legislações que deram base ao financiamento da política esportiva no Brasil. Foram identificadas três fontes de financiamento: orçamentária, extraorçamentária e gasto tributário.

Todos os dados orçamentários sobre o financiamento e gasto com esporte foram coletados no Siga Brasil.⁴ Já os dados extraorçamentários foram recolhidos em diferentes locais: os dados sobre o patrocínio das estatais foram provenientes do Sistema Eletrônico do Serviço de Informação ao Cidadão (e-SIC),⁵ os dados dos repasses sociais esportivos de concursos de prognósticos e loterias foram coletados nos relatórios da Caixa Econômica Federal (CEF) sobre repasses de concursos de prognóstico e loterias;⁶ e os dados sobre os recursos recebidos pela Federação das Associações de Atletas Profissionais (Faap),⁷

² O PPA, a Lei de Diretrizes Orçamentárias (LDO) e a Lei Orçamentária Anual (LOA) são peças legislativas constituintes do ciclo orçamentário brasileiro, consagradas pela Constituição Federal de 1988 no artigo 165. Por meio do PPA “[...] é declarado o conjunto das políticas públicas do governo para um período de 4 anos e os caminhos trilhados para viabilizar as metas previstas. A LDO, que deve ser compatível com o PPA, estabelece, entre outros, o conjunto de metas e prioridades da Administração Pública Federal e orienta a elaboração da LOA para o ano seguinte. A LOA contempla os orçamentos fiscal, da seguridade social e de investimentos das estatais. O seu vínculo com o PPA se dá por meio dos programas e das iniciativas do Plano que estão associadas às ações constantes da LOA. Deve haver, portanto, uma compatibilidade entre o PPA, a LDO e a LOA”. Disponível em: <http://www.planejamento.gov.br/includes/faq/faq.asp?sub=7>. Acesso em: 3 abr. 2014.

³ Disponível em: <http://www4.planalto.gov.br/legislacao>. Acesso em: 3 abr. 2016.

⁴ Disponível em: <https://www12.senado.leg.br/orcamento/sigabrasil>. Acesso em: 2 mar. 2016.

⁵ Disponível em: <https://esic.cgu.gov.br/sistema/site/ndex.html>. Acesso em: 6 ago 2016.

⁶ Disponível em: <http://www.caixa.gov.br/site/paginas/downloads.aspx>. Acesso em: 1º mar.2017.

⁷ Disponível em: <http://www.faatletas.com.br/>. Acesso em: 27 dez. 2016.

via Lei Pelé, foram obtidos por relatórios contábeis em seu *site* eletrônico, enquanto os da Federação Nacional dos Atletas Profissionais de Futebol (Fenapaf) foram obtidos por meio de solicitação e resposta por correio eletrônico. Os gastos tributários foram coletados no *site* eletrônico da Receita Federal do Brasil (RFB), nos demonstrativos de gastos tributários.⁸ Já os dados da Lei de Incentivo ao Esporte (LIE) foram utilizados a partir do *site* eletrônico do Ministério do Esporte (ME),⁹ pois os dados deste são mais transparentes e completos.

A pesquisa documental também foi realizada nos três PPAs supracitados, tendo sido a partir deles que houve subsídio para o estabelecimento das categorias de direcionamento dos recursos. Para construção da magnitude do gasto com esporte foram utilizados dados sobre o Produto Interno Bruto – PIB (Ipeadata),¹⁰ a população brasileira (Banco Mundial)¹¹ e o patrocínio das estatais federais (Secom).¹²

Os dados financeiros utilizados foram deflacionados pelo Índice Geral de Preços – Disponibilidade Interna (IGP-DI),¹³ média anual, calculado pela Fundação Getúlio Vargas, a preços de 2015, haja vista a necessidade de atualizar os valores para comparações longitudinais. Os dados coletados foram analisados e apresentados a partir dos indicadores utilizados, ou seja, fontes de financiamento, magnitude e direção do gasto. Para isso, valemo-nos de quadros, gráfico e tabelas para uma melhor exposição dos dados do estudo.

O Financiamento e Gasto com Esporte no Brasil

Tendo por base os subsídios dos indicadores, fonte de financiamento, magnitude e direcionamento do gasto, apontaremos elementos que possibilitem analisar o financiamento e gasto com a política esportiva, discutindo a seguir cada um dos indicadores.

⁸ Disponível em: <https://idg.receita.fazenda.gov.br/dados/receitadata/renuncia-fiscal>. Acesso em: 26 jun. 2017.

⁹ Disponível em: <http://www.esporte.gov.br/index.php/institucional/secretaria-executiva/lei-de-incentivo-ao-esporte>. Acesso em: 30 ago. 2016.

¹⁰ Disponível em: <http://www.ipeadata.gov.br/>. Acesso em: 5 out. 2016.

¹¹ Disponível em: <http://data.worldbank.org/country/brazil?locale=pt>. Acesso em: 25 nov. 2016.

¹² Disponível em: <http://www.secom.gov.br/atuacao/patrocínio/balanco-das-aco-es-de-patrocínio>. Acesso em: 20 jan. 2017.

¹³ “O IGP-DI é um índice ponderado, composto pelo Índice de Preços ao Consumidor (IPC), Índice de Preços por Atacado (IPA) e Índice Nacional de Custos da Construção Civil (INCC). Com isso, busca-se eliminar os efeitos da inflação e da desvalorização da moeda.” (Salvador, 2010, p. 51).

Fontes de Financiamento do Esporte

Em relação ao indicador fontes de financiamento devem ser identificadas as legislações vigentes sobre as diferentes fontes de financiamento. Isso possibilitará construir a matriz de financiamento do esporte, identificando o peso de cada uma daquelas fontes. Definidas as fontes, podem ser identificados os tipos de tributos que dão base a cada uma, podendo-se detectar quem financia a política esportiva, isto é, se são impostos que oneram mais os trabalhadores e/ou a população com menor rendimento ou os capitalistas e/ou ricos. Um debate essencial é a presença de recursos vinculados e de recursos discricionários no esporte.

Diferentemente de áreas como a trabalhista e a tributária, em que há codificação das leis, no âmbito do esporte as legislações encontram-se dispersas. Por isso, um primeiro movimento deve ser de reunir as diferentes legislações que pautam o financiamento do esporte e o gasto com ele. Com este processo é possível definir as fontes de recursos, bem como determinações legais para seu direcionamento.

O financiamento do esporte pelo Estado brasileiro vem desde o Decreto-Lei nº 3.199/1941,¹⁴ contudo o esporte só passou a ser um direito¹⁵ legalmente reconhecido no Brasil a partir da Constituição Federal de 1988, quando, em seu artigo 217, foi declarado o dever do Estado de fomentar as práticas esportivas, definindo a realização de investimentos públicos para a política esportiva. Conforme pode ser visto no Quadro 1, a legislação brasileira vigente sobre o financiamento do esporte brasileiro foi produzida, sobretudo, a partir da Constituição Federal de 1988 e da Lei nº 9.615/1998 (Lei Pelé).¹⁶

¹⁴ Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/decreto-lei/1937-1946/Del3199.htm. Acesso em: 4 abr. 2017.

¹⁵ Athayde et al. (2016) realizou um interessante debate sobre o direito ao esporte, apresentando-o como um direito de cidadania.

¹⁶ Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/L9615consol.htm. Acesso em: 23 jun. 2016.

Quadro 1 – As diferentes fontes de financiamento do esporte no Brasil, sua classificação e respectivas legislações

Fontes	Subfontes
Orçamen- tárias	<ul style="list-style-type: none"> – Recursos ordinários para a função “Desporto e Lazer” (Lei nº 4.320/1964; Lei nº 9.649/1998, alterada pela MP nº 2.216-37/2001; Portaria MPOG nº 42/1999) – Contribuições sobre concursos de prognósticos e loterias função “Desporto e Lazer” (Lei nº 9.615/1998 – Lei Pelé; Lei nº 11.345/2006 – Lei da Timemania; Lei nº 13.155/2015) – Outros recursos orçamentários para a função “Desporto e Lazer” (Portaria MPOG nº 42/1999) – Recursos ordinários e de outras fontes de recursos do orçamento federal de distintas funções para as subfunções vinculadas ao esporte (Portaria MPOG nº 42/1999)
Extraor- çamen- tárias	<ul style="list-style-type: none"> – Repasses sobre concursos de prognósticos e loterias para entidades esportivas (Lei nº 9.615/1998 – Lei Pelé, alterada pelas Leis nº 10.264/2001 – Lei Agnelo/Piva, nº 12.395/2011 e nº 13.146/2015; Decreto nº 7.984/2013; Lei nº 11.345/2006 – Lei da Timemania; Lei nº 13.155/2015) – Patrocínios sem incentivo fiscal das estatais federais (Decreto nº 6.555/2008) – Contribuição sobre salários e transferências de atletas profissionais pagos pelas entidades de prática esportiva para a assistência social e educacional da categoria (Lei nº 9.615/1998 – Lei Pelé, incluída pela Lei nº 12.395/2011)
Gastos tributários	<ul style="list-style-type: none"> – Desoneração das entidades recreativas sem fins lucrativos (Constituição Federal 1988; Lei nº 9.532/1997; Medida Provisória 2.158-35/2001) – Isenção fiscal de patrocínios e doações de pessoas físicas e jurídicas no apoio direto ao esporte (Lei nº 11.438/2006 – Lei de Incentivo ao Esporte, alterada pelas Leis nº 11.472/2007 e nº 13.155/2015) – Isenção de impostos na fabricação nacional e importação de equipamentos e materiais esportivos (Lei nº 10.451/2002, alterado pelas leis nº 11.116/2005, 11.827/2008 e 12.649/2012) – Isenção de tributos nas importações de bens recebidos como premiação em evento esportivo realizado no exterior e de bens e materiais consumidos, distribuídos ou utilizados em evento esportivo no Brasil (Lei nº 11.488/2007; Decreto nº 6.759/2009, alterado pelo Decreto nº 7.213/2010) – Desonerações tributárias voltadas à realização dos grandes eventos esportivos (Lei nº 12.780/2013 alterada pela Lei nº 13.265/2016; Lei 12.350/2010 e Lei nº 12.663/2012 – Lei Geral da Copa)

Fonte: Portal da Legislação do Governo Federal. (Elaboração própria).

Assim, conforme pode ser percebido no Quadro 1, as fontes de financiamento do esporte no Brasil são: orçamentárias, extraorçamentárias e gastos tributários. A partir da definição das diferentes fontes de financiamento público do esporte, foi possível buscar os dados totais de cada fonte. Estamos denominando isso de “matriz de financiamento público federal do esporte”, revelando-se ela a responsável por possibilitar a realização das políticas públicas de esporte.

De 2004 a 2015 o total de recursos públicos federais para esse setor foi de R\$ 29,69 bilhões, provenientes a maior parte do orçamento federal (55,52%), como pode ser percebido na tabela a seguir. Isso demonstra que o orçamento do esporte é a expressão mais visível do financiamento público federal do esporte, elemento que também se dá em outras áreas (Salvador, 2012), nele estando definidas as prioridades de políticas públicas de um governo. As fontes extraorçamentárias e o gasto tributário, entretanto, cumpriram um papel relevante, pois corresponderam a 44,48% dos recursos.

Tabela 1 – Matriz de financiamento público federal do esporte por fonte e subfonte – série 2004-2015 (valores deflacionados pelo IGP-DI a preços de 2015 em R\$ milhões e %)

Fonte	R\$	%	Subfonte	R\$	%
Orçamento	16.484,81	55,52	Recursos ordinários para a função “Desporto e Lazer”	12.139,13	40,89
			Contribuições sobre concursos de prognósticos para função “Desporto e Lazer”	1.677,99	5,65
			Outros recursos orçamentários para a função “Desporto e Lazer”	14,57	0,05
			Recursos ordinários e de outras fontes de recursos do orçamento federal de distintas funções para as subfunções vinculadas ao esporte	2.653,12	8,94
Extra-orçamento	6.920,20	23,31	Repasse sobre concursos prognósticos e loterias para entidades esportivas	3.435,94	11,57
			Patrocínios sem incentivo fiscal das estatais federais	3.406,80	11,47
			Contribuição sobre salário e transferência de atletas	77,45	0,26
Gasto tributário	6.285,69	21,17	Desoneração das entidades recreativas sem fins lucrativos	3.039,48	10,24
			Isenção de IRPF e IRPJ para patrocínios e doações	2.077,90	7,00
			Desoneração para realização dos grandes eventos esportivos	1.151,92	3,88
			Isenção de equipamentos e materiais esportivos	15,55	0,05
			Isenção para eventos esportivos	0,84	0,0003

Fonte: Siga Brasil; e-SIC; Relatórios da CEF sobre repasses de loterias; Relatórios contábeis da Faap e Fenapaf; Demonstrativos de gastos tributários da Receita Federal; e Ministério do Esporte (Elaboração própria).

Pela dimensão deste artigo, não teremos condições de analisar cada uma das subfontes de financiamento público do esporte, por essa razão nos pautaremos nos elementos de cada uma das fontes.

A execução orçamentária no Estado brasileiro se dá pela interação entre os poderes Legislativo e Executivo. A elaboração é realizada pelo poder Executivo, que define o direcionamento do orçamento a partir dos programas de governo. Esse processo, contudo, desenvolve-se permeado de influências das classes e frações de classes presentes no Estado (Athayde; Salvaldor; Mascarenhas, 2015). Cabe ao poder Legislativo avaliar o orçamento, podendo aprová-lo, rejeitá-lo ou modificá-lo.

A base legal dos recursos do orçamento federal é a Portaria nº 42/1999¹⁷ do Ministério do Planejamento, Orçamento e Gestão (MPOG), que estabelece a classificação funcional-programática. Assim, existem as funções, que são o maior nível de agregação das diversas áreas de despesa que competem ao setor público, e as subfunções, que representam parte das funções, buscando agregar um conjunto de despesas públicas, observando-se que as subfunções poderão ser combinadas com funções diferentes. No âmbito esportivo, há a função “Desporto e Lazer”, que é uma rubrica que agrega o esporte e o lazer, e há três subfunções: “Desporto de Rendimento”, “Desporto Comunitário” e “Lazer”, que por sua vez podem ser combinadas com outras funções.

Conforme alerta Mascarenhas (2016), a classificação institucional é a mais antiga das classificações das despesas orçamentárias, com sua finalidade constituindo em deixar claro o órgão responsável pela execução da despesa. Dos recursos orçamentários para o esporte, 85,74% estiveram alocados no ME¹⁸ e 14,26% em outras unidades orçamentárias – Fundo Nacional de Desenvolvimento Educação (FNDE), Fundo Nacional para a Criança e o Adolescente (FNCA), Ministério da Defesa (MD) e Ministério da Cultura (MinC) – todas elas ligadas, respectivamente, às seguintes funções: “educação” (R\$ 746,11 milhões), “direitos da cidadania” (R\$ 8,20 milhões), “defesa nacional” (R\$ 1,49 bilhão) e “cultura” (R\$ 408,71 milhões).

¹⁷ Disponível em <http://www3.tesouro.gov.br/legislacao/download/contabilidade/portaria42.pdf>. Acesso em: 6 jun. 2016.

¹⁸ A partir de 2011 os recursos orçamentários para a função “Desporto e Lazer” passaram a ser compartilhados entre o ME e a Autoridade Pública Olímpica (APO), a qual passou a dividir com o ME as ações relativas à organização dos Jogos Rio 2016, constituindo uma autarquia vinculada a ele.

As fontes extraorçamentárias no esporte são recursos que não transitam pelo orçamento federal. Conforme pode ser visto na Tabela 1, elas representaram 23,31% (R\$ 6,92 bilhões) dos recursos que chegaram ao esporte de 2004 a 2015. Abarcam essa fonte: os repasses sobre concursos de prognósticos e loterias para entidades esportivas, os patrocínios sem incentivo fiscal das estatais federais e a contribuição sobre salários e transferências de atletas profissionais pagos pelas entidades de prática esportiva para a assistência social e educacional da categoria.

Os gastos tributários são de maneira geral desonerações tributárias e isenções fiscais que estão relacionadas a um conjunto de medidas legais de financiamento público não orçamentário das políticas públicas (Salvador, 2015). Uma fonte de recurso direcionado ao esporte são as desonerações tributárias e isenções fiscais de diferentes tributos. Os gastos tributários representaram 21,17% (R\$ 6,29 bilhões) dos recursos recebidos pelo setor de 2004 a 2015.

É importante perceber no Quadro 1 que, excetuando as desonerações das entidades recreativas sem fins lucrativos, os demais gastos tributários todos foram realizados durante os governos Lula e Dilma, principalmente no primeiro.¹⁹ Houve um esforço pessoal de Lula para que leis como a LIE fossem concretizadas (Boudens, 2007).

Ao analisarmos os diferentes tributos que compõem a fonte orçamentária, é possível afirmar que a maior parte dessa fonte é formada por tributos que oneram mais os trabalhadores e as classes mais pobres. Além disso, na fonte de gastos tributários foram desonerados tributos que sobrecarregavam mais os grandes capitalistas do que os pequenos empresários ou os trabalhadores. De acordo com Amaral (2005), os concursos de prognósticos e loterias teriam um caráter regressivo, pois é a população de menor renda que mais gasta com o consumo deste serviço. A este respeito, Salvador e Teixeira (2014) e Salvador (2012) ressaltam que a carga tributária brasileira tem sido agravada para os mais pobres e aliviada para as classes mais ricas, o que nos leva a perceber que, de igual forma, o esporte é expressão daquilo que se dá no âmbito mais geral.

Outro debate importante sobre as fontes de financiamento é a presença de vinculação no esporte, uma vez que as subfontes “concursos de prognósticos e loterias” e “contribuição sobre salário e transferência de atletas” são recursos

¹⁹ Embora a isenção de impostos na fabricação nacional e importação de equipamentos e materiais esportivos seja de uma Lei de 2002, no tocante ao financiamento, o que tem validade atualmente são as alterações realizadas durante os governos Lula e Dilma.

vinculados que devem ser obrigatoriamente direcionados ao esporte. Pode-se afirmar que os gastos tributários ao esporte são recursos vinculados direcionados ao setor, com alguns deles tendo prazo determinado, enquanto outros não.

Magnitude do Gasto com Esporte

No indicador “magnitude do gasto com esporte” é importante mostrar a evolução do gasto ao longo do tempo, o que possibilita identificar o que foi gasto em cada ano ou por diferentes governos. Proporções sobre o gasto total com esporte podem ser feitas em relação ao PIB, a evolução do gasto *per capita* com setor ou outros elementos.

Em relação aos gastos orçamentários: vale pontuar quanto é gasto pelo órgão responsável pela política esportiva – no caso do governo federal é o ME – e quanto é gasto por outras pastas; discutir quanto de recursos foi planejado gastar e quanto foi efetivamente gasto; e o papel das emendas parlamentares para financiar o esporte.

No que se refere aos recursos extraorçamentários, é importante estabelecer a magnitude do que vai para o esporte em relação à totalidade da fonte, ou seja, de tudo que as estatais patrocinam, de todos os repasses sociais de concursos de prognósticos e loterias, quanto disso vai para o esporte. Também é essencial assinalar o papel das entidades esportivas privadas que recebem recursos públicos do setor, bem como diferenciar o patrocínio realizado pelas estatais por meio de incentivos fiscais e os que não são por este meio.

No que se refere aos gastos tributários, é relevante saber quanto do gasto tributário total vai para o esporte, assim como os interesses envolvidos em cada gasto tributário para o esporte e as instituições que se beneficiam. De maneira geral, é importante observar quanto dos recursos públicos vão para instituições privadas ou do “terceiro setor” em relação ao que é executado pelo próprio Estado.

Como pode ser identificado na Tabela 2, sob o ponto de vista longitudinal, houve grande oscilação dos gastos públicos com esporte. A média de gasto anual no período foi de R\$ 2,47 bilhões, observando-se que durante o governo Lula²⁰ – 2004 a 2010 – a média foi de R\$ 2,30 bilhões, e no governo Dilma – 2011 a 2015 – a média foi de R\$ 2,72 bilhões.

²⁰ Embora o governo Lula tenha sido de 2003 a 2010, apresentamos dados apenas a partir de 2004, pois o primeiro ano de um governo é desenvolvido a partir do PPA do governo anterior. Assim, tendo por base a importância do PPA para definição das políticas do governo, trabalhamos com dados apenas a partir de 2004.

Tabela 2 – Evolução do gasto com esporte, participação do gasto com esporte em relação ao PIB e gasto *per capita* com esporte (valores deflacionados pelo IGP-DI a preços de 2015, em milhões R\$ e %)

Magnitude	2004	2005	2006	2007	2008	2009	2010	2011	2012	2013	2014	2015
Gasto com esporte (R\$)	0,93	1,39	1,93	3,21	2,44	2,84	3,32	4,08	1,78	2,22	2,80	2,74
Gasto com esporte/ PIB (%)	0,023	0,034	0,046	0,068	0,048	0,058	0,059	0,068	0,029	0,035	0,043	0,043
Gasto com esporte/ população (R\$)	5,00	7,38	10,12	16,67	12,52	14,46	16,73	20,36	8,81	10,87	13,57	13,17

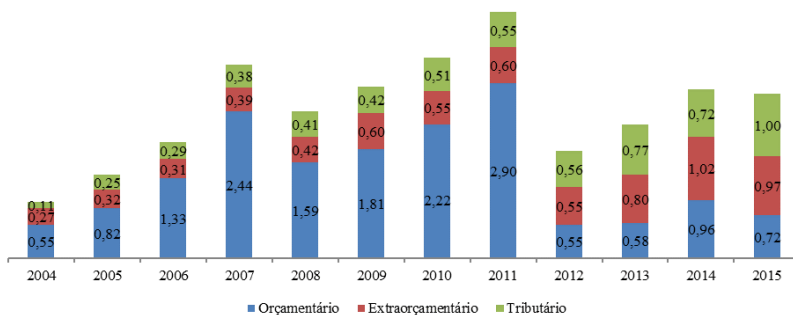
Fonte: Siga Brasil; e-SIC; Relatórios da CEF sobre repasses de loterias; Relatórios contábeis da Faap e Fenapaf; Demonstrativos de gastos tributários da Receita Federal; Ministério do Esporte; Ipeadata; Banco Mundial. (Elaboração própria).

É possível detectar que, embora tenham aumentado as subfontes de recursos para o esporte de 2004 a 2015, isso não se traduziu em um maior crescimento de recursos durante o período. Ao relativizarmos o gasto público com esporte em relação ao PIB, é evidenciado que a oscilação não muda muito. É interessante observar que em 2007 e 2011 o percentual do esporte em relação ao PIB é o mesmo (0,068%): como em 2007 o gasto foi de R\$ 3,21 e em 2011 de R\$ 4,08, o crescimento do gasto com esporte de 2007 a 2011 foi maior que o do PIB. Tanto que, de 2007 a 2011, o PIB do esporte teve um crescimento médio anual de 7,1%, enquanto o PIB brasileiro cresceu em média 4,1% (Castellani Filho, 2014).

Outro elemento que aponta para a falta de regularidade nos recursos aplicados no esporte é o gasto *per capita*, como pode ser visto na Tabela 2. O gasto público *per capita* com esporte acompanha a tendência do gasto com esporte e da participação do gasto com esporte em relação ao PIB. A média de gasto *per capita* no período, por ano, foi de R\$ 12,47, sendo que o menor foi em 2004 (R\$ 5,00), e o maior foi em 2011 (R\$ 20,36). Isso sugere que, embora a população brasileira tenha aumentado em cerca de 21,73 milhões, esse crescimento populacional não foi acompanhado por mais gasto com esporte.

Após analisarmos a magnitude do gasto com esporte, tendo por base o total dos valores das três fontes em cada ano, passamos a analisar a evolução do gasto com esporte a partir de cada uma delas. Para isso elaboramos a Figura 1, que mostra a evolução dos gastos com esporte por fonte.

Figura 1 – Evolução do gasto com esporte por fonte – Série 2004-2015 (valores deflacionados pelo IGP-DI a preços de 2015, em R\$ bilhões)



Fonte: Siga Brasil; e-SIC; Relatórios da CEF sobre repasses de loterias; Relatórios contábeis da Faap e Fenapaf; Demonstrativos de gastos tributários da Receita Federal; e Ministério do Esporte. (Elaboração própria).

A fonte orçamentária do esporte é a que teve mais recursos; entretanto falta regularidade na sua aplicação ao longo do tempo, uma vez que ela é a que sofre mais oscilação, visto que o ano com maior volume de recursos (2011) equivale a 5,27 vezes os anos de menores recursos orçamentários (2004 e 2012). Nos PPAs do governo Lula (PPAs 2004-2007 e 2008-2011) o gasto orçamentário representou o maior quantitativo de recursos: o período do primeiro PPA representou 68,97% de tudo que foi gasto nos quatro anos; já o segundo representou 67,15%. Por outro lado, no PPA do governo Dilma (PPA 2012-2015), o gasto orçamentário foi o menor, ao serem comparadas as três fontes, uma vez que ele representou apenas 29,52% de tudo que foi gasto de 2012 a 2015.

Isso posto, na disputa pelo fundo público no âmbito do esporte, os recursos orçamentários foram diminuindo sua participação, como pode ser observado durante a vigência do PPA 2012-2015. Esse processo foi acompanhado pelo aumento de recursos das fontes extraorçamentárias e de gastos tributários, sobretudo a partir de 2013.

Conforme mencionamos anteriormente, a maior parte dos recursos orçamentários para o esporte foram para o ME, sendo justificável por este ser o principal responsável pelas políticas esportivas do governo federal, embora

tenham sido importantes os recursos de outras unidades orçamentárias. De 2004 a 2015 apenas 42,27% dos recursos autorizados²¹ foram liquidados: enquanto nos PPAs do governo Lula a média de execução foi de 67,40%, a do PPA do governo Dilma foi de 16,70%. Dessarte, os recursos orçamentários para o esporte poderiam ter sido maiores, contudo estes ficaram reféns da política de ajuste fiscal, que priorizou o alcance de superávit primário, garantindo o pagamento de juros, encargos e amortizações da dívida pública. Athayde, Salvador e Mascarenhas (2015) ressaltam que isso se deve à baixa presença de gastos vinculados (obrigatórios) no orçamento do esporte.

Como o orçamento é autorizativo, tem sido um instrumento de controle do Executivo em relação ao Parlamento, em que as emendas parlamentares²² são usadas no jogo de interesses das votações do governo no Congresso Nacional. No decorrer de 2004 a 2015, boa parte dos recursos orçamentários direcionados ao esporte foram provenientes de emendas parlamentares. A média de todo o período foi de 47,35%, demonstrando que houve uma forte dependência de emendas parlamentares para que o esporte obtivesse recursos. Assim, dos R\$ 16,48 bilhões presentes no orçamento para o esporte, R\$ 7,89 bilhões foram fruto de emendas parlamentares. De acordo com Teixeira (2016), o governo Lula liberou mais recursos e maior quantidade de emendas que o governo Dilma, revelando possuir melhor articulação com o Congresso Nacional.

Ao analisarmos longitudinalmente o gasto extraorçamentário com esporte de 2004 a 2015, é possível perceber que ele foi aumentando ao longo do tempo, sobretudo no decorrer do governo Dilma, tendo superado o gasto orçamentário a partir de 2013. A maior subfonte dessa fonte é a de repasse sobre concursos de prognósticos e loterias para entidades esportivas. Ao somarmos esta com a subfonte de contribuições sobre concursos de prognósticos para a função “Desporto e Lazer”, a média de repasses sociais esportivos, de 2014 a 2015, foi de 13,71%, tendo ficado abaixo da média de 2004 a 2007 e acima da média a partir de 2008. Assim sendo, a criação de novos concursos de prognósticos para o esporte, como a Timemania, em 2006, conseguiu incrementar os recursos de repasses sociais esportivos.

²¹ Os recursos autorizados referem-se aos recursos da dotação inicial, presente na Lei Orçamentária Anual, que podem ser acrescidos e/ou deduzidos de créditos adicionais e/ou bloqueios.

²² As emendas parlamentares “[...] podem acrescentar, suprimir ou modificar determinados itens (rubricas) do projeto de lei orçamentária enviado pelo Executivo” (Teixeira, 2016, p. 20). São recursos que os deputados e senadores utilizam para realização de ações para suas bases políticas.

Dos recursos de concursos de prognósticos e loterias para entidades esportivas repassados pela CEF no período de 2004 a 2015, a grande maioria foi para o Comitê Olímpico Brasileiro (COB) (R\$ 2,26 bilhões). Também houve recursos para os clubes de futebol (R\$ 631,73 milhões), o Comitê Paralímpico Brasileiro (CPB) (R\$ 395,41 milhões) e o Comitê Brasileiro de Clubes (CBC) (R\$ 182,96 milhões) – este último foi o único que recebeu recursos apenas em parte dos anos, de 2013 a 2015. Nota-se que há uma forte relação de dependência destas entidades em relação ao Estado, sobretudo no que respeita aos seus financiamentos (Castellani Filho, 2008).

A segunda subfonte mais representativa da fonte extraorçamentária é a de patrocínios sem incentivo fiscal das estatais federais. No decorrer do período de 2010 a 2015 o esporte foi a segunda maior área com patrocínio das estatais, com R\$ 2,30 bilhões, que representaram 36,64% de todo recurso no referido período, ficando atrás apenas da cultura. Houve a criação do Plano Brasil Medalhas 2016,²³ que induziu as principais estatais federais a colocarem mais recursos nos esportes olímpicos que teriam mais condições de ganhar medalhas nos Jogos Rio 2016. Sua vigência começou a partir de 2013, sendo que, com esta subfonte, de 2013 a 2015, foram patrocinados pelas estatais sem incentivos fiscais 46,63% de todo o recurso ao longo de 2004 a 2015.

Nesse mesmo período o patrocínio das estatais teve o montante de R\$ 3,66 bilhões, e que, destes, 6,97% foram de patrocínios pela Lei de Incentivo ao Esporte (LIE), e 93,03% foram realizados sem incentivos fiscais. Deste último, 13 estatais²⁴ direcionaram recursos ao esporte por meio de patrocínio, sendo que 97,94% de todos os recursos foram provenientes de apenas quatro estatais – CEF (R\$ 1,27 bilhão), Petrobras (R\$ 1,10 bilhão), Correios (R\$ 668,97 milhões) e Eletrobrás (R\$ 300,63 milhões) – enquanto os outros 2,06% (R\$ 70,20 milhões) correspondem a outras nove estatais.

É importante ressaltar que houve crescimento de gastos tributários totais ao longo do período. Em 2004 foram R\$ 106,99 milhões, e em 2015 foi R\$ 1,04 bilhão – houve um aumento de 973% no período. Isto se deve à política

²³ O Plano Brasil Medalhas 2016 foi lançado em setembro de 2012 pelo governo federal. O objetivo era colocar o Brasil entre os 10 primeiros países nas Olimpíadas e entre os cinco primeiros nos Paralímpicos dos Jogos Rio 2016. Para isso, reforçou em R\$ 1 bilhão os recursos para EAR.

²⁴ CEF, Petrobras, Correios, Eletrobras, Infraero (Empresa Brasileira de Infraestrutura Aeroportuária), BNDES (Banco Nacional de Desenvolvimento Econômico e Social), CMB (Casa da Moeda do Brasil), BB (Banco do Brasil), Basa (Banco da Amazônia), Emgepron (Empresa Gerencial de Projetos Navais), CDP (Companhia Docas do Pará), Codesp (Companhia Docas do Estado de São Paulo) e Telebras (Telecomunicações Brasileiras).

econômica adotada pelos governos Lula e Dilma de ampliação de gastos tributários como estratégia anticíclica para lidar com a crise estrutural do capital, sobretudo na crise financeira global iniciada em 2007/2008 (Salvador, 2015).

A fonte gastos tributários também teve crescimento de recursos ao longo do período analisado. Foram sendo criadas diferentes desonerações tributárias para o esporte, tendo diminuído os recursos que comporiam o orçamento federal. A única subfonte de gastos tributários para o esporte que teve recursos em todos os anos foi a desoneração das entidades recreativas sem fins lucrativos. Somente esta subfonte representou 48,36% (R\$ 3,04 bilhões) de todo os gastos tributários com esporte.

A segunda maior subfonte de gastos tributários para o esporte foi a isenção de Imposto de Renda de Pessoa Física e de Pessoa Jurídica para patrocínios e doações, que representou 33,06% (R\$ 2,08 bilhões) de todo o gasto tributário de 2007 a 2015. Esse gasto tributário foi criado em 2007 pela LIE, e a maior parte das isenções da LIE foram provenientes de Pessoa Jurídica (PJ), com 97,99% de todo o recurso no período de 2007 a 2015, enquanto os recursos de pessoa física (PF) representaram apenas 2,01%.

A partir de 2012 foram iniciadas as desonerações para a realização dos grandes eventos esportivos, especificamente a Copa das Confederações Fifa 2013, a Copa do Mundo Fifa 2014 e os Jogos Rio 2016. Essa subfonte representou 18,33% (R\$ 1,15 bilhão) de todos os gastos tributários com esporte. As desonerações para a realização dos grandes eventos esportivos incrementaram muito os gastos tributários com esporte a partir de 2012, tanto que, ao isolarmos os gastos tributários para o esporte de 2012 a 2015, essa subfonte representou 35,30%.

Direcionamento do Gasto com Esporte

No indicador “direcionamento do gasto com esporte”, um primeiro movimento deve ser o de analisar os PPAs, haja vista ser o documento de planejamento político de um governo no qual pode-se identificar os elementos priorizados. Dessa forma, a partir da realidade da política esportiva, é possível definir categorias para analisar o gasto com esporte. A partir do direcionamento do gasto com esporte torna-se possível compreender, de maneira mais ampla, as ações, projetos e programas que têm sido colocados no primeiro plano. Além disso, é essencial observar a articulação do Estado com os setores privados, a relação entre os interesses sociais e econômicos mais amplos, o gasto com esporte e a presença de interesses clientelistas. Também é relevante analisar qual a dimensão priorizada do esporte – o esporte de alto rendimento/espetáculo ou o esporte educacional e o esporte de participação.

Como nos pautamos nos PPAs dos governos Lula e Dilma para analisar o direcionamento do gasto com esporte, faremos uso desses PPAs para analisar os gastos orçamentários, extraorçamentários e gastos tributários. Na política esportiva, a atuação governamental passou a se organizar no PPA 2012-2015 pelos programas temáticos “Esporte e Grandes Eventos” e “Programa de Gestão e Manutenção do ME”. Dessa forma, como poder ser visto no Quadro 2, em vez de ter a organização da política esportiva pelos programas finalísticos, como ocorria nos PPAs 2004-2007 e 2008-2011, o PPA 2012-2015 corresponde aos objetivos de um único programa temático, tendo sido unificados os programas de gestão.

A nova organização do PPA 2012-2015, a partir de programas temáticos e programas de gestão, sofreu inúmeras críticas, uma vez que, ao agrupar os programas, causou dificuldade em monitorar as políticas públicas, ocasionando generalização, bem como um esvaziamento dessas ações como categoria de programação de despesa (Mascarenhas, 2016).

Conforme apresentamos no Quadro 2, delineamos a partir do PPA 2012-2015 quatro categorias para análise do direcionamento do gasto orçamentário com esporte. Depreende-se do programa temático “Esporte e Grandes Eventos” as seguintes categorias: Esporte, Educação, Lazer e Inclusão Social (Eelis), Esporte de Alto Rendimento (EAR)²⁵ e grandes eventos. A quarta categoria é “gestão”, que corresponde ao Programa de Gestão e Manutenção do ME. Além disso, há a categoria “infraestrutura”, pois, assim como destaca Mascarenhas (2016), no momento da consolidação dos dados notamos que um percentual significativo de recursos orçamentários foi vinculado à construção, ampliação ou modernização de equipamentos esportivos.

Até então, essas cinco categorias têm sido utilizadas para analisar o gasto orçamentário com esporte, conforme apontam Mascarenhas (2016) e Teixeira (2016), e também com as estatais (Pereira, 2017). Compreendemos, no entanto, que elas podem de igual forma ser utilizadas para analisar os gastos com esporte em sua totalidade, ou melhor, com as três fontes. A justificativa para isso é a importância do PPA na definição das políticas públicas do governo e o fato de que, no esporte, mais da metade dos recursos são orçamentários. Dessa maneira, apresentamos na Tabela 3 a totalidade do direcionamento do gasto com esporte de 2004 a 2015.

²⁵ As categorias Eelis e EAR estão articuladas à denominação da estrutura organizacional do Ministério do Esporte, onde há a Secretaria Nacional Esporte, Educação, Lazer e Inclusão Social (Snear) e Secretaria Nacional de Esporte de Alto Rendimento (Snelis).

Quadro 2 – Comparação entre as ações governamentais voltadas ao esporte consignadas nos PPAs 2004-2007, 2008-2011 e 2012-2015

	PPA 2012-2015	PPA 2008-2011	PPA 2004-2007
Categoria	Programa Temático Esporte e Grandes Eventos Objetivos	Sem correspondência Programas Finalísticos	Sem correspondência Programas Finalísticos
EELIS (Esporte, Educação, Lazer e Inclusão Social)	Ampliar e qualificar o acesso da população ao esporte e ao lazer por meio de articulações intersetoriais, promovendo a cidadania, a inclusão social e a qualidade de vida.	– Proteção e promoção dos povos indígenas. – Inclusão social pelo esporte. – Esporte e Lazer da Cidade. – Vivência e iniciação esportiva educacional – Segundo Tempo.	– Identidade étnica e patrimônio cultural dos indígenas. – Inserção social pela produção de material esportivo. – Esporte e Lazer da Cidade. – Segundo Tempo.
EAR (Esporte de Alto Rendimento)	Elevar o Brasil à condição de potência esportiva mundialmente reconhecida, com apoio à preparação de atletas, equipes e profissionais, da base à excelência esportiva, com estímulo à pesquisa e inovação tecnológica, qualificação da gestão, melhoria e articulação das estruturas, com segurança e conforto nos espetáculos, ampliando a dimensão econômica.	– Brasil no esporte de alto rendimento – Brasil campeão.	– Brasil no esporte de alto rendimento.
Grandes eventos	Coordenar, monitorar e fomentar os esforços governamentais de preparação e realização da Copa do Mundo 2014 e eventos a ela relacionados.	– Brasil no esporte de alto rendimento – Brasil campeão.	Sem correspondência.
Grandes eventos	Coordenar e integrar a atuação governamental na preparação, promoção e realização dos Jogos Rio 2016, considerando a geração e ampliação do legado esportivo, social e urbano, bem como implantar a infraestrutura esportiva necessária.	– Brasil no esporte de alto rendimento – Brasil campeão.	Sem correspondência.
Grandes eventos	Sem correspondência.	Sem correspondência.	– Rumo ao Pan 2007.
Gestão	Programa de gestão e manutenção do ME.	– Gestão das políticas de esporte e lazer. – Apoio administrativo; Operações especiais.	– Gestão das políticas de esporte e lazer. – Apoio administrativo; Operações especiais.

Fontes: PPA 2004-2007; PPA 2008-2011; PPA 2012-2015 (Elaboração própria).

Tabela 3 – Direcionamento do gasto com esporte – Série 2004-2015 (valores deflacionados pelo IGP-DI a preços de 2015, em R\$ milhões e %)

Ano	EAR		EELIS		Infraestrutura		Grandes eventos		Gestão	
	R\$	%	R\$	%	R\$	%	R\$	%	R\$	%
2004	215,17	23,10	251,73	27,02	283,84	30,47	87,07	9,35	93,69	10,06
2005	284,70	20,47	548,05	39,41	450,17	32,37	10,68	0,77	97,11	6,98
2006	247,83	12,84	589,15	30,53	501,72	26,00	450,96	23,37	140,01	7,26
2007	459,07	14,28	632,78	19,69	669,01	20,81	1275,75	39,69	177,92	5,53
2008	461,65	18,93	660,67	27,10	1030,45	42,26	101,85	4,18	183,54	7,53
2009	674,19	23,70	662,56	23,29	1000,56	35,17	322,84	11,35	184,72	6,49
2010	707,65	21,30	725,18	21,83	740,69	22,30	933,08	28,09	215,61	6,49
2011	780,14	19,11	737,71	18,07	1625,87	39,82	673,82	16,50	265,29	6,50
2012	698,42	39,16	531,76	29,82	80,52	4,51	142,40	7,98	330,32	18,52
2013	959,09	43,19	504,52	22,72	122,72	5,53	435,61	19,62	198,76	8,95
2014	1008,88	36,09	586,65	20,98	0,45	0,02	961,69	34,40	238,09	8,52
2015	948,55	34,66	550,66	20,12	9,15	0,33	1005,30	36,74	222,69	8,14
Total	7445,32	-	6981,42	-	6515,14	-	6401,05	-	2347,75	-
% em relação ao total	25,08%	-	23,51%	-	21,94%	-	21,56%	-	7,91%	-
Média	620,44	-	581,785	-	542,929	-	533,421	-	195,646	-

Fonte: Siga Brasil; E-SJC; Relatórios de repasses de recursos públicos as entidades esportivas; Relatórios contábeis da Faap e Fenapaf; Demonstrações de gastos tributários da Receita Federal e Ministério do Esporte. (Elaboração própria).

A categoria que mais teve recursos públicos federais de 2004 a 2015 foi a EAR, totalizando R\$ 7,44 bilhões (25,08%). Essa categoria está relacionada com a preparação e participação de atletas em competições esportivas. Autores como Bracht (2011) utilizam a expressão “Esporte de alto rendimento ou espetáculo”, pois “esporte espetáculo” seria a tendência mais marcante de EAR. Como poder ser visto na Tabela 3, ao longo do tempo houve crescimento do gasto com a referida categoria, sobretudo a partir de 2009. Compreendemos que aquilo que foi definido pelo Plano Decenal de Esporte e Lazer,²⁶ pelo PPA 2012-2015 e pelo Plano Brasil Medalhas 2016, acabou impactando diretamente no direcionamento da política esportiva desenvolvida no governo Dilma para focar no EAR. Em relação as três fontes de financiamento de EAR, 66,528% (R\$ 4,96 bilhões) foram da extraorçamentária, 18,93% (R\$ 1,41 bilhão) de gastos tributários e 14,48% (R\$ 1,08 bilhão) da orçamentária.

A segunda categoria que mais recebeu recursos no período foi Eelis, com R\$ 6,98 bilhões (23,51%), observando-se um crescimento de 2004 a 2011, tendo ocorrido, desde então, queda de gasto. Essa categoria relaciona-se às políticas desenvolvidas para que o esporte seja acessado como direito, em projetos sociais, na escola e no lazer. Isso é realizado por meio do discurso da inclusão social, de forma restritiva e focalizada, tornando o esporte acessível às chamadas populações de risco (Mascarenhas, 2016). Além disso, as políticas de Eelis contribuem para a construção de identidades culturais, clubísticas, territoriais ou nacionais, muitas vezes apelando ao ufanismo patriótico. No que respeita as três fontes de financiamento, a que mais obteve recursos foi a de gastos tributários, representando 53,34% (R\$ 3,72 bilhões), seguida pela orçamentária, com 33,75% (R\$ 2,35 bilhões) e, em último, a extraorçamentária, com 12,91% (R\$ 0,90 bilhão).

Os gastos com EAR e Eelis abrangem as despesas com as ações das atividades finalísticas, ou seja, vinculados à vivência e prática esportiva. Na Constituição Federal de 1988 foi estabelecido, no artigo 217, que devem ser priorizados a manifestação educacional e, em casos específicos, o esporte de rendimento. Se entendermos que Eelis corresponde à totalidade da manifestação educacional – Eelis abrange ao longo de 2004 a 2015 programas sociais esportivos vinculados às manifestações esportivas educacional, de formação e de participação –, e se isolarmos EAR e Eelis de 2004 a 2008 e 2010, esse preceito parece ter sido respeitado, pelo fato de o valor de Eelis ser maior que EAR. Em 2009 e de 2011 a 2015, entretanto, isso não aconteceu. Chama a atenção que,

²⁶ Foi construído a partir da III Conferência Nacional do Esporte, em 2010, cujo tema e principal objetivo era “10 pontos em 10 anos para projetar o Brasil entre os 10 mais”.

no governo Lula, houve mais recursos para Eelis que para EAR, relação que foi invertida no governo Dilma, conforme pode ser visto na Tabela 3. Se, contudo, acrescentarmos ao gasto de EAR aqueles de grandes eventos, conforme realizado por Almeida e Marchi Júnior (2010) e Athayde (2011), poderíamos dizer que o preceito constitucional foi concretizado apenas nos anos de 2005 e 2008.

A terceira categoria que mais recebeu recursos foi infraestrutura, com R\$ 6,52 bilhões (21,94%). Ela foi a única que teve apenas uma fonte de financiamento, a orçamentária, tendo sido desta fonte que a categoria mais recebeu recursos. Ela está relacionada à construção e reforma de equipamentos públicos de esporte e lazer. A maioria dos gastos foi realizada com infraestrutura para Eelis (R\$ 6,43 bilhões), e a menor parte foi com infraestrutura de EAR (R\$ 81,17 milhões). O gasto com esta categoria foi concretizado, principalmente, devido às emendas parlamentares, tanto que 95,28% do gasto com infraestrutura da função “Desporto e Lazer” foi com esse tipo de recurso. Teixeira (2016) destaca que as emendas parlamentares são bastante utilizadas para construção, ampliação e modernização de espaços esportivos, mas que isso seria uma forma de esvaziar as políticas públicas, e pouco se lhes acrescentaria, atendendo muito mais a interesses clientelistas dos parlamentares federais.

A quarta categoria que mais recebeu recurso foi a de grandes eventos esportivos – foram R\$ 6,40 bilhões (21,56%). Ela está diretamente relacionada com a preparação e organização do país para os seguintes grandes eventos:²⁷ Pan Rio 2007, Jogos Mundiais Militares 2011; Copa das Confederações Fifa 2013; Copa do Mundo Fifa 2014 e Jogos Rio 2016. Os grandes eventos esportivos estariam relacionados a um projeto mais geral de desenvolvimento nacional que possibilitaria reposicionar o país na geopolítica mundial e recuperar o papel do Estado (Mascarenhas *et al.*, 2012), além de atender aos interesses dos setores mais conservadores do campo esportivo brasileiro, principalmente as entidades de administração esportiva.

No âmbito da política esportiva há um entendimento de que o governo Lula (2003 a 2010) teria focado sua atuação no desenvolvimento de programas sociais esportivos, sobretudo no programa Segundo Tempo e programa Esporte e Lazer da Cidade. A partir de 2007 – no segundo mandato de Lula –, no entanto, com a realização dos Jogos Pan Rio 2007, houve uma inflexão para a realização

²⁷ Não constitui nosso objeto analisar os gastos não esportivos relacionados à preparação do país para receber os grandes eventos esportivos, isto é, gastos com transporte, urbanismo, segurança, tecnologia, turismo, meio ambiente, entre outros.

dos grandes eventos esportivos (Athayde, 2011), que passaram a ser o princípio organizador da agenda política de esporte e lazer no Brasil (Mascarenhas *et al.*, 2012).

A maior parte dos recursos para a categoria grandes eventos foi da fonte orçamentária, com 77,48% (R\$ 4,96 bilhões), acompanhada pelas fontes gastos tributários, com 18% (R\$ 1,15 bilhão) e extraorçamentária, com 4,53% (289,76 milhões). Os anos anteriores e aqueles de realização dos grandes eventos esportivos foram os que mais obtiveram recursos para esta categoria. Os Jogos Rio 2016 foram os que tiveram mais recursos, R\$ 2,52 bilhões, por ser o maior grande evento em relação ao número de atletas e de espectadores. Os Jogos Rio 2007 gastaram R\$ 1,82 bilhão, os Jogos Mundiais Militares 2011 gastaram R\$ 1,42 bilhão e as Copas das Confederações Fifa 2013 e do Mundo Fifa 2014 gastaram R\$ 644,09 milhões.

A categoria que menos teve recursos foi gestão – R\$ 2,35 bilhões, representando 7,91% do gasto – que está relacionada à manutenção das atividades, publicidade e gasto de pessoal do ME, das entidades de administração esportiva e das atividades esportivas das estatais. Os gastos orçamentários representaram 67,13%, e os gastos extraorçamentários, 32,87% do gasto total. Ao longo do tempo os gastos com gestão foram aumentando.

Considerações Finais

A partir da base legal que fundamenta o financiamento do esporte, foi possível perceber que houve crescimento das suas fontes de custeio, sobretudo a partir da Constituição de 1988 e da Lei Pelé. Além disso, das três fontes de financiamento do esporte, a orçamentária é a mais visível, haja vista ser a que obteve mais recursos ao longo do tempo. Esses recursos foram executados, principalmente, pelo ME, mas houve também uma importante participação de outras unidades orçamentárias. As fontes extraorçamentária e de gastos tributários tiveram uma relevante contribuição para que o esporte contasse com mais recursos ao longo do tempo analisado. Uma característica do financiamento do esporte é seu caráter regressivo, isto é, ser financiado, sobretudo, por trabalhadores e a população de menor rendimento.

No que se refere à magnitude do gasto, foi possível identificar que houve grande oscilação dos recursos no período. Por um lado, os recursos orçamentários – que eram a principal fonte no governo Lula – foram diminuindo ao longo do tempo enquanto, por outro lado, os recursos extraorçamentários e de gastos tributários foram aumentando de 2004 a 2015, tornando-se as principais fontes no governo Dilma. Os fundos orçamentários poderiam ter tido maior

volume no período analisado; contudo apenas parte dos recursos autorizados foram liquidados. Além disso, eles ficaram fortemente dependentes de emendas parlamentares, que apontam para uma relação clientelista.

No que se refere ao direcionamento do gasto com esporte, houve uma distribuição próxima entre as categorias EAR, Eelis, infraestrutura e grandes eventos. Se em determinados períodos o foco foi Eelis e infraestrutura, houve, posteriormente, um direcionamento da política esportiva para os grandes eventos, que justificaram a ampliação do gasto com EAR, inclusive com a criação de novas fontes de financiamento para estas duas últimas categorias. Ratificamos o entendimento de que os grandes eventos passaram a ser o princípio organizador da política esportiva, elemento que teve reflexo direto sobre seu financiamento e gasto.

O estudo desenvolvido buscou abarcar todas as fontes de financiamento e gasto público federal com esporte, explicitando a metodologia crítica desenvolvida. Esse método de análise do financiamento e gasto com esporte no Brasil coloca-se como instrumento importante para a compreensão da política esportiva em nosso país, mas outros aprofundamentos podem emergir futuramente de novos estudos.

Referências

- ALMEIDA, B. S. de; MARCHI JÚNIOR, W. O financiamento dos programas federais de esporte e lazer no Brasil (2004 a 2008). *Movimento*, Porto Alegre, v. 16, n. 4, p. 73-92, out./dez. 2010.
- AMARAL, J. R. do. *As loterias federais brasileiras: um estudo da arrecadação e de sua previsão*. 2005. Dissertação (Mestrado em Economia do Setor Público) – Universidade de Brasília, Brasília, 2005.
- ATHAYDE, P. F. A. O “lugar do social” na Política de Esporte do governo Lula. *SER Social*, Brasília, v. 13, n. 28, p. 184-209, jan./jun. 2011.
- ATHAYDE, P. F. A. et al. O esporte como direito de cidadania. *Pensar a Prática*, Goiânia, v. 19, n. 2, p. 490-501, abr./jun. 2016.
- ATHAYDE, P. F. A.; MASCARENHAS, F.; SALVADOR, E. Primeiras aproximações de uma análise do financiamento da política nacional de esporte e lazer no governo Lula. In: MATIAS, W. B.; ATHAYDE, P. F. A.; MASCARENHAS, F. (org.). *Política de esporte nos anos Lula e Dilma*. Brasília: Thesaurus, 2015. p. 117-139.
- BEHRING, E. R. Crise do capital, fundo público e valor. In: BEHRING, E. R. et al. (org.). *Capitalismo em crise, política social e direitos*. São Paulo: Cortez, 2010. p. 13-34.
- BRACHT, V. *Sociologia crítica do esporte: uma introdução*. 4. ed. Ijuí: Editora Unijuí, 2011.

- BRASIL. *Constituição Federal de 1988*. Promulgada em 5 out. 1988. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao.htm. Acesso em: 14 abr. 2018.
- BOSCHETTI, I. S. Avaliação de políticas, programas e projetos sociais. In: CFESS; ABEPSS. *Serviço social: direitos sociais e competências profissionais*. Brasília: CFESS; ABEPSS, 2009. p. 575-593.
- BOUDENS, E. P. J. *O financiamento do esporte no primeiro mandato de Lula (2003-2006)*. Rio de Janeiro: Usina das Letras, 2007.
- CARNEIRO, F. H. S. *et al.* Orçamento do esporte no governo Dilma: a primazia dos interesses econômicos e o direito escanteado. *Rev. Bras. Ciên. Esporte*, Brasília, v. 4, n. 4, p. 343-349, out./dez. 2019.
- CASTELLANI FILHO, L. O estado brasileiro e os direitos sociais: o esporte. In: HÚNGARO, E. M.; DAMASCENO, L. G.; GARCIA, C. C. (org.). *Estado, política e emancipação humana: lazer, educação, esporte e saúde como direitos sociais*. Santo André, SP: Alpharrabio, 2008. p. 129-144.
- CASTELLANI FILHO, Lino. Megaeventos esportivos no Brasil: de expressão da política esportiva brasileira para a da concepção neodesenvolvimentista de planejamento urbano. *Motrivivência*, Florianópolis, v. 26, n. 42, p. 98-114, jun. 2014.
- FAGNANI, E. Avaliação do ponto de vista do gasto e financiamento das políticas públicas. In: RICO, E. M. R. (org.). *Avaliação de políticas sociais: uma questão em debate*. 6. ed. São Paulo: Cortez: Instituto de Estudos Especiais, 2009.
- MANDEL, E. O Estado na fase do capitalismo tardio. In: MANDEL, E. *O capitalismo tardio*. São Paulo: Abril Cultural, 1982. p. 333-350. (Os economistas).
- MASCARENHAS, F. O orçamento do esporte: aspectos da atuação estatal de FHC a Dilma. *Rev. Bras. Educ. Fis. Esporte*, São Paulo, v. 30, n. 4, p. 963-80, out./dez. 2016.
- MASCARENHAS, F. *et al.* O bloco olímpico: Estado, organização esportiva e mercado na configuração da agenda Rio 2016. *Revista da Alesde*, Curitiba, v. 2, n. 2, p. 15-32, out. 2012.
- MATIAS, W. B. *O enigma olímpico: o controvertido percurso da política esportiva no governo Lula*. Brasília. 2013. Dissertação (Mestrado em Educação Física) – Universidade de Brasília, Brasília, 2013a.
- MATIAS, W. B. A política esportiva do governo Lula: o Programa Segundo Tempo. *Licere*, Belo Horizonte, v. 16, n. 1, p. 1-23, mar. 2013b.
- MATIAS, W. B. *et al.* A Lei de Incentivo Fiscal e o (não) direito ao esporte no Brasil. *Movimento*, Porto Alegre, v. 21, n. 1, p. 95-110, jan./mar. 2015.
- PEREIRA, C. C. *As empresas estatais e o financiamento do esporte nos governos Lula e Dilma*. 2017. Dissertação (Mestrado em Educação Física) – Universidade de Brasília, Brasília, 2017.
- SALVADOR, E. *Fundo público e seguridade social no Brasil*. São Paulo: Cortez, 2010.
- SALVADOR, E. Fundo público e o financiamento das políticas sociais no Brasil. *Serv. Soc. Rev.*, Londrina, v. 14, n. 2, p. 4-22, jan./jun. 2012.

SALVADOR, E. *Renúncias tributárias: os impactos no financiamento das políticas sociais no Brasil*. Brasília: Inesc; Oxfam Brasil, 2015.

SALVADOR, E.; TEIXEIRA, S. O. Orçamento e políticas sociais: metodologia de análise na perspectiva crítica. *Rev. Pol. Públ.*, São Luís, v. 18, n. 1, p. 15-32, jan./jun. 2014.

TEIXEIRA, M. R. *Esporte, fundo público e pequena política: os reveses de um orçamento (r)emendado*. 2016. Dissertação (Mestrado em Educação Física) – Universidade de Brasília, Brasília, 2016.

TEIXEIRA, M. R.; MATIAS, W. B.; MASCARENHAS, F. O financiamento do esporte olímpico no Brasil: uma análise do ciclo de Londres (2009-2012). *In: MATIAS, W. B.; ATHAYDE, P. F. A.; MASCARENHAS, F. (org.). Política de esporte nos anos Lula e Dilma*. Brasília: Thesaurus, 2015. p. 161-184.

TEIXEIRA, M. R. *et al.* Política social de esporte e lazer no governo Lula: o Programa Esporte e Lazer da Cidade. *Licere*, Belo Horizonte, v. 17, n. 3, p. 134-161, set. 2014.

TEIXEIRA, M. R. *et al.* O Programa Bolsa Atleta no contexto esportivo nacional. *Motrivivência*, Florianópolis, v. 29, n. esp., p. 92-109, dez. 2017.

VERONEZ, L. F. C. O planejamento governamental e o orçamento do setor esportivo. *In: CONGRESSO BRASILEIRO DE CIÊNCIAS DO ESPORTE*, 15.; *CONGRESSO INTERNACIONAL DE CIÊNCIAS DO ESPORTE*, 2., 2007, Recife. *Anais [...]* Goiânia: CBCE, 2007.

A Corporeidade Católica nos Periódicos de Educação Física e das Ciências Sociais

Raul Carvalho
Letícia Teixeira Rodrigues e Silva
Dulce Filgueira de Almeida

Introdução

Este artigo tem como objetivo analisar a temática da corporeidade e sua relação com a Renovação Carismática Católica nos campos da Educação Física e das Ciências Sociais, no período compreendido entre 2000 e 2018. O recorte temporal justifica-se pelo fato de que apenas recentemente o campo da Educação Física tem promovido, nas últimas duas décadas, esforços no sentido de realizar estudos aprofundados sobre a temática religiosa, muito embora se reconheça que a Educação Física brasileira foi fortemente impulsionada em seu projeto constitutivo por aspectos higiênicos e religiosos, com fundamento na necessidade de definir corpos saudáveis e cristãos para uma sociedade que vai paulatinamente se adaptando a um processo de industrialização a partir de 1934. Nesse âmbito, o papel da Associação Cristã de Moços (ACM), que até hoje apresenta influência na sociedade brasileira, por meio de seus clubes e associações espalhados por todo o país, foi imprescindível (Cancellata, 2009).

Nesse sentido o estudo sobre corporeidade e catolicismo carismático ainda se constitui como um tema recente no campo de conhecimento e intervenção pedagógica da Educação Física. Tradicionalmente, os estudos de corporeidade abordam outros aspectos da vida social e há uma certa preponderância de trabalhos voltados para aspectos biológicos e anatômicos (Silva; Silva; Almeida, 2018). Vale destacar que nas Ciências Sociais é Thomas Csordas (2010) com seu livro *Corpo/significado/cura*, que se aprofunda no catolicismo a fim de exemplificar sua abordagem paradigmática a respeito da corporeidade. Segundo o autor, o catolicismo carismático constitui-se como um lócus privilegiado das relações entre corporeidade e significação.

Considerando esses aspectos e em certa medida a limitação em relação à quantidade de estudos na área, a temática deste artigo se justifica. Desse modo, apesar de se tratar de uma pesquisa de natureza bibliográfica, em que investigamos pesquisas realizadas e publicadas no campo da Educação Física sobre o tema corpo/corporeidade e religião, a iniciativa deve ser vista com bons olhos.

Metodologicamente, a pesquisa atendeu a uma revisão da literatura realizada no portal de periódicos da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (Qualis Capes), atentando-se para artigos publicados de 2000 a 2018, e que atendessem à classificação A1 a B2 dos campos da Educação Física e das Ciências Sociais. Os descritores utilizados na pesquisa foram “corpo”, “corporeidade” e “Renovação Carismática Católica”, com o conectivo “and”. A partir da leitura dos títulos, resumos e palavras-chave foram selecionados os artigos que se dedicavam tanto à Renovação Carismática quanto às análises das práticas e técnicas corporais. O recorte pela Renovação Carismática deu-se por acreditarmos, tal qual Csordas (2010), que tal religião se constitui como um lócus privilegiado para os estudos a respeito da corporeidade. Foram identificados oito artigos, que serão tratados na análise dos dados por meio de seus conteúdos, com foco no entendimento apresentado acerca do conceito de corpo/corporeidade e suas aproximações conceituais com dois dos principais autores da temática em âmbito internacional: David Le Breton (2012) e Thomas Csordas (2010). Para a realização da análise foram percorridos os seguintes passos: a) Leitura dos artigos na íntegra; b) Identificação das ideias centrais de cada texto; c) Realização de síntese dos artigos; d) Correlação entre os estudos.

Os artigos encontrados foram os seguintes: (1) *Algumas técnicas corporais na Renovação Carismática Católica*, de Raymundo Heraldo Maués, datado de 2000; (2) *Bailando com o Senhor: técnicas corporais de culto e louvor (o êxtase e o transe como técnicas corporais)*, também de Raymundo Heraldo Maués, datado de 2003; (3) *Catolicismo e memória no Rio Grande do Sul*, de autoria de Carlos Alberto Steil, publicado em 2004; (4) *O espírito da oração ou como os carismáticos entram em contato com Deus*, de autoria de Edilson Pereira, publicado em 2009; (5) *Estudar a religião a partir do corpo: algumas questões teórico-metodológicas*, publicado em 2011, de autoria de Miriam C. M. Rabelo; (6) *Configurações corporais e afetivas em rituais carismáticos católicos: cura, salvação e memória*, cujo autor é Emerson Sena da Silveira e foi publicado em 2014; (7) *Corporeidades no catolicismo brasileiro*, de Murilo Eduardo Nazário, de 2018 e (8) *A corporeidade de católicos da Renovação Carismática: uma análise das técnicas corporais*, de autoria de Leticia Rodrigues Teixeira e Silva, Thais Queiroz e Silva e Dulce Almeida, de 2018.

O Contexto do Debate

O catolicismo romano é a maior, em número de fiéis, e mais antiga Igreja do mundo, e a Renovação Carismática Católica (RCC) surge possuindo seu reconhecimento e seu papel destacado na Igreja. Maués (2007), pesquisador do assunto, destaca que foi somente com o Concílio Vaticano II que a RCC foi oficializada pelo catolicismo romano, o que contribuiu para a valorização de algumas práticas religiosas anteriormente esquecidas pelo catolicismo, como os rituais da dança.

Por seu turno, Sofiati (2009), que realizou uma pesquisa histórica sobre a origem da RCC, registra que suas bases fundantes encontram-se na Universidade de Duquesne, em São Petersburgo. Desse modo, para a autora, foi dentro de tal universidade, em uma reunião de estudantes e professores, que o movimento se iniciou.

A busca pela cura intermediada pelo Espírito Santo, almejada por parte de membros da Renovação Carismática Católica foi objeto de reflexão e pesquisa de Thomas Csordas (2010), em seu livro intitulado *Corpos/significados/cura*. Csordas afirma que a Renovação Carismática Católica se introduziu em denominações cristãs, como a católica romana, levando para dentro delas um complexo de práticas. O movimento é chamado de Renovação Carismática Católica pelo uso ritual dos carismas ou dons do Espírito Santo, entendidos como modos para a expressão do poder espiritual. Historicamente, segundo esse autor, o movimento originou-se no período pós-Segunda Guerra Mundial. Ele acelerou e conquistou adeptos mais jovens durante a comoção social dos anos 60. Atingiu seu apogeu de fervor e apelo popular nos anos 70. Acomodou-se num nicho socialmente conservador, mas teologicamente entusiástico, nos anos 80.

No Brasil, esse movimento chegou em 1969 com o padre Harold Joseph Rahm, que nasceu no Texas (Estados Unidos da América), e com Edward John Dougherty, nascido em Louisiana (EUA). No final dos anos 70 já havia uma presença significativa, suscitando no interior da Igreja reações que oscilavam entre a rejeição e o apoio. Ao longo dos anos 80 a RCC se consolida e se espalha pelo território nacional. Na década de 90 ela tem sua estrutura organizativa figurada pelos padres cantores, que foram o principal meio de adesão dos fiéis, no entanto ela só se consolida nos anos 2000, quando passa a ter nas comunidades de vida e aliança o seu principal meio de recrutamento (Carranza, 1998).

De acordo com Csordas (2010), compartilhamos um meio intersubjetivo com os outros. Não somos subjetividades isoladas dentro de nossos corpos. Embora haja corpos sempre presentes, nem sempre se dá atenção a eles. A

atenção aos movimentos corporais dos outros fica mais clara ao realizar técnicas corporais coletivas que podem estar expressas em vários tipos de experiências, incluindo-se nesse escopo a experiência religiosa da RCC.

Com um foco centrado na atenção que damos ao nosso corpo, por princípio, é importante compreender que o corpo é uma construção social, assim as maneiras como lidamos com o nosso corpo não são arbitrárias e tampouco biologicamente definidas, elas são culturalmente construídas (Csordas, 2010).

Ao observamos nossos corpos, nossos movimentos, e o conjunto de práticas corporais que nossos corpos manifestam, podemos compreender a importância do conceito de técnicas corporais empreendido por Marcel Mauss (2003), autor que é considerado precursor nos estudos do corpo de vieses socioantropológicos.

Para esse autor, uma técnica corporal se constitui como as maneiras como os homens se servem de seus corpos, assegurando a eficácia e a tradição (Mauss, 2003). Nas suas palavras,

chamo de técnica um ato tradicional e eficaz (e vejam que, nisto, não difere do ato mágico, religioso, simbólico). É preciso que seja tradicional e eficaz. Não há técnica e tampouco transmissão se não há tradição. É nisso que o homem se distingue sobretudo dos animais: pela transmissão de suas técnicas e muito provavelmente por sua transmissão oral. Peço-vos então a permissão de considerar que adotais minhas definições. Mas, qual é a diferença entre o ato tradicional eficaz da religião, o ato tradicional, eficaz, simbólico, jurídico, os atos da vida em comum, os atos morais, por um lado, e o ato tradicional das técnicas, por outro? É que este é sentido pelo autor como um ato de ordem mecânica, física ou físico-química, e é efetuado com esse objetivo. Nessas condições, cabe dizer muito simplesmente: devemos lidar com técnicas do corpo. O corpo é o primeiro e o mais natural instrumento do homem. O mais exatamente, sem falar de instrumento, o primeiro e mais natural objeto técnico, e ao mesmo tempo meio técnico do homem é seu corpo (Mauss, 2003, p. 407).

Essa forma de ensinar expõe um conjunto de técnicas, a fim de facilitar a eficácia do contato com o sagrado, pressupõe a existência de outro conceito realçado por Mauss (2003) ao tratar da imitação prestigiosa. “É precisamente nessa noção de prestígio da pessoa que faz um ato ordenado, autorizado, provado em relação ao indivíduo imitador, que se verifica todo o elemento social” (Mauss, 2003, p. 405). Tudo o que se aprende é imitável e mesmo que seja uma imitação, ela possui reconhecimento social. É exatamente por isso que se propõe uma imitação de experiências místicas.

Na esteira da tradição maussiana, Le Breton (2012) avança ao afirmar que o homem consegue experienciar o mundo e o corpo, estabelecendo teias de significado e conformando a corporeidade, por assim dizer. Podemos compreender que a extensão e os movimentos do homem, sua forma como se manifesta no e pelo corpo possui íntima relação com o conjunto de sistemas simbólicos que possuímos e que atendem a um padrão de variabilidade, isto é, variam conforme contextos sociais e culturais. É pelas teias de significados que o homem apreende, por intermédio do corpo, e consegue experienciar o mundo com e no corpo (Le Breton, 2012).

Nessa lógica, o corpo varia de objeto a sujeito e ao mesmo tempo não fixa sua estadia em nenhum desses polos. Durante sua vida social, o homem tem um corpo ao passo que também é seu corpo. É exatamente nessa via de mão dupla que Le Breton (2012) insiste em chamar de vetor semântico ou de fresta que se encontra a corporeidade. Para se compreender esse tipo de entendimento é necessário abandonar a forma tradicional do racionalismo moderno, que insiste em separar e polarizar as explicações; portanto, não é um exercício fácil.

A reflexão sobre a corporeidade humana é antiga e foi realizada desde os primeiros passos das Ciências Sociais, ainda no século 19. Ao recorrer a uma simplificação da história dos estudos sobre o corpo nas Ciências Sociais, Le Breton (2012) distingue três fortes momentos, são eles: sociologia implícita do corpo, sociologia em pontilhado e a sociologia do corpo propriamente dita.

Na implícita, a corporeidade é vista por ângulos contraditórios. Se por um lado já se reconhece que a situação social não escapa à condição física, ou seja, o homem é visto como uma emanção do meio social e cultural, por outro os estudos têm objetivos mais urgentes que o de pensar o corpo de maneira metodológica. Nesse momento, o corpo é antes biológico e, depois, moldado por aspectos sociais ou culturais, como a interação, e a corporeidade aparece, porém, subsumida às condições sociais. Para os sociólogos relacionados a essa categoria, o corpo é implicitamente um fato da cultura (Le Breton, 2012).

O Conceito de Corpo/Corporeidade nos Artigos

Com base no quadro conceitual anteriormente apresentado, passaremos para o exame dos artigos obtidos durante a nossa pesquisa, que teve como objetivo analisar a temática da corporeidade e sua relação com a Renovação Carismática Católica nos campos da Educação Física e das Ciências Sociais. Como já salientado, foram identificados oito artigos, e destes havia uma predominância de publicações no âmbito das Ciências Sociais, encontrando-se apenas dois do

campo da Educação Física, a saber: *Corporeidades no Catolicismo brasileiro*, de Murilo Eduardo Nazário, de 2018, e *A Corporeidade de católicos da Renovação Carismática: uma análise das técnicas corporais*, de autoria de Leticia Rodrigues Teixeira e Silva, Thais Queiroz e Silva e Dulce Almeida, de 2018, que correspondem aos estudos mais recentes sobre a temática, visto que ambos têm como ano de publicação 2018.

Embora, no entanto, os estudos sejam feitos em campos distintos como o das Ciências Sociais e da Educação Física, em todos os artigos o conceito de corpo/corporeidade é tratado com base em três principais autores, Thomas Csordas (2010), David Le Breton (2012) e Marcel Mauss (2003).

O texto de Maués (2000) é o primeiro artigo que vai discutir técnicas corporais entre participantes da Renovação Carismática. Seguramente podemos pressupor que o ponto de partida de Maués (2000) para tratar do conceito de técnicas corporais na RCC deve-se ao fato de reconhecer que Mauss (2003) traz contribuições importantes em seus textos que se tornam precursores de pesquisas futuras, em especial sobre as técnicas corporais. Nele, Mauss (2003) proclama uma relação intrínseca entre homem e seu corpo, anunciando que o corpo é o primeiro instrumento ou objeto técnico do homem. Tal afirmação foi muito importante para o desenvolvimento da sociologia do corpo, pois o coloca em evidência diante do homem. Atualmente, com os debates recentes da Sociologia, essa afirmação é passível de críticas, pois uma leitura apressada e descontextualizada pode reduzir o corpo a um objeto, todavia, apesar de todas as críticas que Mauss pode receber, as repercussões de tal afirmação foram essenciais para que chegássemos ao entendimento relativamente consensual atualmente.

Ainda com respeito ao texto de Mauss, outra definição importante foi a de técnica corporal, entendida como “as maneiras pelas quais os homens, de sociedade a sociedade, de uma forma tradicional, sabem servir-se de seu corpo” (Mauss, 2003, p. 411). Adiante, em seu texto, o autor ainda se preocupa em explicar com maior cuidado seu entendimento. Nessa etapa do desenvolvimento da Sociologia, os usos do corpo o colocam em evidência e questionam a predominância do biológico sobre o cultural, compreendendo que a corporeidade é socialmente construída com base em análise dos usos sociais do corpo. Essa etapa é um embasamento sólido que permite construir com firmeza o que se entende por sociologia do corpo (Le Breton, 2012).

Já no artigo de Nazário (2018), por exemplo, um dos mais recentes sobre a temática em estudo, o autor dá especial atenção ao corpo como uma estrutura cheia de símbolos, de culturas e não só como um emaranhado de ossos e músculos como para a fisiologia, o que o aproxima das contribuições de

Le Breton (2012), sobretudo ao se considerar o corpo como um todo complexo que se reveste pelo sistema simbólico, em contextos de variações culturais e sociais. A abordagem de Nazário (2018) poderia ser interpretada como situada no segundo movimento de constituição da sociologia do corpo, como enfatiza Le Breton (2012). Isto é, a etapa, que não é cronológica, mas atende a um critério de apropriação dos elementos conceituais para a definição do que vem a ser o corpo ou a corporeidade como fenômeno social. Com efeito, ao afirmar que o corpo é uma estrutura repleta de símbolos, Nazário (2018) dá margem para que se pense sobre os “imaginários sociais do corpo”, que se referem mais às representações e transformam o corpo em um inesgotável reservatório de simbolismos (Le Breton, 2012).

Em sua análise o autor estabelece quatro categorias de análise: corpo sacramental, corpo escatológico, corpo alimentar e técnicas corporais. Nessa conformidade, o corpo dos fiéis traça o caminho soterialógico tradicional do catolicismo, ao se colocar em regime alimentar durante a quaresma, realizar técnicas corporais como o sinal da cruz, ao receber os sacramentos, entre eles o da extrema-unção, que firma no corpo do fiel a certeza da passagem desse mundo (escatologia) para o da salvação. Essa abordagem de Nazário (2018), de tratar o corpo como um elemento simbólico, se vale do conceito de técnicas corporais de Mauss (2003) e o aproxima de Le Breton (2012). É precisamente esse corpo simbólico que deve ser trabalhado na Educação Física escolar, pois entende-se que “o sujeito e seu corpo são instâncias que estabelecem e sofrem relações de confluência da dinâmica cotidiana sociocultural” (Nazário, 2018, p. 229). Nota-se que há uma importância de estudar o corpo suas relações e dinâmicas socioculturais antes de passar de fato para a Pedagogia, o ensinar e suas vertentes.

A compreensão de Silveira (2014, p. 205), quando afirma que “O corpo é pensado como base existencial da cultura”, demonstra a clara relação entre ele e Csordas (2010), que também adota a mesma interpretação, acreditando que é necessário entender que é no corpo que se inscrevem todas as marcas culturais, todos os padrões e o *ethos* de uma determinada sociedade, sendo igualmente o fundamento da memória e da história coletivas. O autor também se vale da noção de técnicas corporais de Marcel Mauss (2003) a fim de analisar como se dão os processos de curas carismáticas, que correspondem à formação de *ethos* religiosos que implicam a vivificação da fé. Assim, grupos de oração, comunidades carismáticas de evangelização, ambientes domiciliares e espaços midiáticos conformam o modo pelo qual o catolicismo carismático se integra. Assim como Nazário (2018), Silveira (2014) também destaca a importância da prática sacramental no nicho carismático

Há também aqueles autores, inclusive, que aparecem como predominantes na nossa pesquisa, que constroem seus conceitos de corpo associado ao de religiosidade, como pode-se ver em Rabelo (2011), para quem o corpo é visto como templo do Espírito Santo para o pentecostalismo, visto que acontece uma ação mútua junto ao indivíduo. Já no candomblé o corpo torna-se uma habitação para a entidade, que toma o controle total sobre o indivíduo, desejando estar com ele durante as celebrações. O corpo é aberto a possibilidades, não é fechado, mas sem limites de contato com o exterior. Diferentemente dos demais autores encontrados pela presente pesquisa, Rabelo (2011) vale-se exclusivamente de Merleau-Ponty a fim de desenvolver a compreensão de noção corporal. Ainda encontra-se subentendido em sua obra, contudo, que é do corpo que nascem noções como de identidade, se aproximando assim da teoria desenvolvida por Csordas (2010). Observa-se que por vezes o corpo é visto como um templo, uma habitação de algo. Para Rabelo (2011), é como um poder que se alastra e faz do corpo do fiel uma morada, levando-o assim a sentir e passar por experiências através de seu corpo.

Pereira (2009) vai na mesma direção e advoga que o corpo não é apenas um acessório da oração, mas ele é parte dela, à medida que é fonte e via de comunicação com Deus, como afirma: “[...] o corpo pode se tornar um objeto da ação divina, independente da intervenção e controle humanos” (p. 73). Há a possibilidade de entrar em contato com Deus por meio da linguagem e do corpo, do mesmo modo que o corpo é o local onde a divindade pode ser notada, valendo-se das contribuições de Merleau-Ponty (2011) e aproximando-se de Csordas (2010), visto que a divindade pode ser notada tanto na vida cotidiana dos fiéis como em seus corpos. Os fiéis encontram-se em constantes práticas de cuidados de si, mediante as formas de disciplina colocadas pelas religiões, fazendo-se necessário então cuidar desse corpo para ser usado por Deus, como uma presença que se soma ao indivíduo. Esse objetivo também pode ser alcançado por meio do relacionamento que começa e cresce pela oração. As técnicas corporais são abordadas quando o autor afirma que a busca pelo cuidado de si passa pelo corpo a fim de alcançar a dignidade para receber esse Espírito, fato que também acontece na Igreja Católica, especialmente com o sacramento da Eucaristia.

Desse modo, igualmente para Maués (2000, 2003), o corpo é um instrumento de culto e louvor para se aproximar de Deus, por meio de diferentes dons, como o do Espírito Santo, para os católicos carismáticos, e da pajelança dos caboclos da Amazônia. Com efeito, o corpo é visto como um templo, que tem de ser cuidado e controlado para receber a divindade. Tal contato com a divindade pode ser notado por meio das diferentes técnicas

corporais. Ao fitar o corpo com o embasamento teórico de Mauss (2003), o autor chega à corporeidade com a ajuda de Csordas (2010), apresentando assim sua compreensão sobre a corporeidade de seus interlocutores, fornecendo um caminho elucidativo para a compreensão dos aspectos simbólicos e culturais do corpo religioso.

No texto de Maués (2000) fica evidente que o corpo é um instrumento que pode ser usado pelo Espírito Santo. Muitos pregadores diziam, inclusive, que estavam sob a inspiração do Espírito Santo ou até que não era eles que falavam: “Por isso esses pregadores, com frequência, costumam dizer, em suas pregações, que falam sob a inspiração do Espírito Santo [...] chegam a insinuar que não são eles que estão falando” (Maués, 2000, p. 125), ou seja, seu corpo está sendo um canal para o Espírito Santo agir. Assim, percebe-se a corporeidade como um elemento construído na relação com a divindade. Relação essa que também pode ser observada entre os participantes, vez que Maués (2000) observa a presença do toque corporal, sempre bastante caloroso, o aperto de mão, o abraço fraterno, com o desejo que o irmão esteja com a “paz de Cristo”, ou somente com “a paz”, sempre muito usada no início e encerramento das reuniões.

Como dito, entende-se que tal fato também é trabalhado na obra de Maués de 2003, na qual observa-se que para a Igreja Católica somos todos irmãos em Cristo, e Deus se faz presente em cada um, por isso devemos demonstrar amor e respeito pelo próximo. Nota-se igualmente um corpo que se relaciona também com a alma, buscando levar essa alma ao contato com o Espírito por meio de técnicas corporais.

Inspiradas por Maués (2000, 2003), bem como pelos autores que o influenciaram, Silva, Silva e Almeida (2018) dedicaram-se a compreender a corporeidade de carismáticos, tendo suas técnicas corporais como recorte. Utilizando-se também das contribuições de Pereira (2009), chegaram à conclusão de que o corpo e a espiritualidade encontram-se em uma relação contínua.

Em outros sentidos, encontramos em Silva, Silva e Almeida (2018) o corpo como instrumento, que coloca o indivíduo em contato com Deus, uma vez que para orar não é preciso pronunciar belas palavras, mas sim se mover, expressar algo com o corpo de forma repetida, ao som da música, deixar-se levar. Com base no ensaio sobre as técnicas corporais de Mauss (2003), as autoras evidenciam que toque corporal, que elucidava a interação também entre os participantes, quando descrevem uma acolhida como o primeiro toque corporal, um momento de interação social e isso aparece em um interessante relato sobre a recepção dos membros quando se chegou à reunião, uma recepção calorosa, com sorrisos e abraços. Tal entendimento pode ser aproveitado para o campo

de conhecimento e intervenção da Educação Física, vez que o trabalho foi construído por dentro de tal campo e permite compreender o corpo como propício para a interação, bem como para a expressão da cultura.

Tanto Silva, Silva e Almeida (2018) quanto Steil (2004) valem-se de Csordas (2010) e concordam que o corpo é ativo nesse processo, sendo aquele que realiza a oração como meio de aproximação com Deus: “reza com o corpo inteiro”. Um corpo que se relaciona por meio do contato com o outro (Silva; Silva; Almeida, 2018). Steil (2004) acrescenta que o corpo não é apenas capaz de se modificar no contexto religioso (católico carismático); a própria religião se modifica em razão do corpo ou dos corpos dos sujeitos/fiéis.

Steil (2004) dedica-se a uma leitura histórica do catolicismo. O autor identifica seis tipos distintos de catolicismo na cultura gaúcha, com base em diferentes rituais: a) moderno de origem ibérica; b) de imigração; c) romanizado; d) libertador; e) carismático e f) difuso e cultural. O autor entende que a religião em questão é um intrincado sistema de práticas, gestos e sentidos, os quais ultrapassam fronteiras tipicamente institucionais da Igreja. Dessa forma, o autor fornece maiores elementos que poderiam conversar com Nazário (2018), Silveira (2014) e Pereira (2009) sobre a prática sacramental do Catolicismo carismático.

Conclusão

Com base nos resultados apresentados podemos afirmar que se o corpo é o foco do estudo do campo de conhecimento e intervenção pedagógica da Educação Física, os estudos que envolvem corpo/corporeidade e Renovação Carismática Católica ainda são poucos se comparados com o campo das Ciências Sociais, pois como se mencionou, apenas dois artigos num universo de oito eram referentes à Educação Física. Por outro lado, em quase duas décadas a problematização da relação entre corpo e religião nos dois campos ainda é muito singela, pelo menos aquela que resulta em artigo científico publicado em revista classificada pelo Qualis Capes nos estratos superiores.

Outra questão relevante é que a compreensão do conceito de corpo na literatura investigada o aproxima da noção de corpo-religioso apresentada por Csordas (2010). Houve em sete trabalhos uma predominância em definir o corpo com base numa relação com o sentido de religião, apresentando-o como a base existencial da cultura, a saber: Silva, Silva e Almeida (2018), Silveira (2014), Rabelo (2011), Pereira (2009), Steil (2004) e Maués (2000, 2003). Outro conceito apropriado pelos artigos de Nazário (2018), Silva, Silva e Almeida (2018), Silveira (2014), Pereira (2009) e Maués (2000, 2003), é o

de técnicas corporais construídas por Marcel Mauss (2003), quando se entende que o corpo aprende, executa e transmite conhecimentos difundidos social e culturalmente. Tal fato confirma a assertiva proposta por Silva e Almeida (2014), de que Mauss (2003) é um dos principais autores que impulsionam a produção sobre o corpo no Brasil. Somente na produção de Nazário (2018) o corpo é apresentado como um vetor semântico (Le Breton, 2012), que exprime a relação com Deus por meio do Espírito Santo.

Tendo em vista os aspectos observados, considerando que o corpo é mutável e depende da cultura e da sociedade na qual está inserido, deve-se observar que ele pode incorporar diversos significados. Por fim, vale o registro de que estudos que contemplem a relação corpo/corporeidade e Renovação Carismática Católica são bem-vindos, e que se pretende, em pesquisas futuras, ampliar o escopo dessa pesquisa.

Referências

- CANCELLA, K. B. A fundação da primeira sede da Associação Cristã de Moços na América Latina e sua atuação como fomentadora da prática esportiva no Rio de Janeiro pós-republicano. *Revista de Ciências Sociais*, v. 3, n. 2, p. 1-38, dez. 2009.
- CARRANZA, B. M. *Renovação Carismática Católica: origens, mudanças e tendências*. 1998, 260 f. Dissertação (Mestrado em Sociologia) – Instituto de Filosofia e Ciências Humanas, Universidade de Campinas, São Paulo, 2008.
- CSORDAS, T. *Corpo/significado/cura*. Porto Alegre: ArtMed, 2010.
- GONÇALVES, A. S.; AZEVEDO, A. A. A resignificação do corpo pela Educação Física escolar, face ao estereótipo construído na contemporaneidade. *Pensar a Prática*, v. 10, n. 2, p. 201-219, set. 2007.
- LE BRETON, D. *Sociologia do corpo*. Petrópolis: Vozes, 2012.
- MAUÉS, R. H. Algumas técnicas corporais na renovação carismática católica. *Ciências Sociais e Religião*, v. 2 n. 2, p. 119-151, set. 2000.
- MAUÉS, R. H. “Bailando com o Senhor”: técnicas corporais de culto e louvor (o êxtase e o transe como técnicas corporais). *Revista de Antropologia*, v. 46, n. 1, p. 9-40, 2003. ISSN 0034-7701. Disponível em: <http://dx.doi.org/10.1590/S0034-77012003000100001>. Acesso em: 5 ago. 2019.
- MAUÉS, Raymundo Heraldo. Catolicismo e Xamanismo: reflexões sobre pajelança amazônica, renovação carismática e outros movimentos eclesiais. *Revista Pós Ciências Sociais*, v. 4, n. 8, 2007.
- MAUSS, M. *Sociologia e Antropologia*. São Paulo: EPU; Edusp, 2003.
- MERLEAU-PONTY, M. *Fenomenologia da percepção*. 4.ed. São Paulo: Martins Fontes, 2011.
- NAZÁRIO, M. E. Corporeidades no Catolicismo brasileiro. *Motrivivência*, v. 30, n. 54, p. 225-244, jul. 2018.

- PEREIRA, E. O espírito da oração ou como carismáticos entram em contato com Deus. *Religião e Sociedade*, v. 29, n.2, p. 58-81, dez. 2009.
- RABELO, M. C. M. Estudar religião a partir do corpo: algumas questões teórico-metodológicas. *Caderno CRH*, v. 24, n. 61, p. 15-28, jan./abr. 2011.
- SILVA, L. R. T.; SILVA, T. Q.; ALMEIDA, D. F. A corporeidade de católicos da renovação carismática: uma análise das técnicas corporais. *Pensar a prática*, v. 21, n. 3, p. 588-597, set. 2018.
- SILVA, T. Q.; ALMEIDA, D. F. Corpo, cultura e técnicas: uma perspectiva de pesquisadores brasileiros. *Rev. Bras. Ciênc. Esporte*, v. 36, n. 2, p. S197-S211, 2014.
- SILVEIRA, E. S. Configurações corporais e afetivas em rituais carismático-católicos: cura, salvação e memória. *Revista Brasileira de História das Religiões*, n. 19, v. 7, p. 199-221, abr./jun. 2014.
- SOFIATI, F. M. Elementos sócio-históricos da renovação carismática católica. *Estudos de Religião*, v. 23, n. 37, jul./dez. 2009. Disponível em: <https://www.metodista.br/revistas/revistas-ims/index.php/ER/article/viewFile/1528/1554>. Acesso em: 30 mar. 2014.
- STEIL, C. A. Catolicismos e memória no Rio Grande do Sul. *Debates no NER*, v. 5, n. 5, p. 9-30, jun. 2004.

Fui Eu Que Falei Isto?...

A tomada de consciência e as mudanças de paradigmas pessoais de gênero

Paula Viviane Chiés

Introdução

Na relação conceitual entre gênero e sexo, a discussão apresentada por Rhoda Unger em 1979 com o texto *Toward a Redefinition of Sex and Gender*, traz uma voz particularizada pelo feminismo na Psicologia, na qual defende uma tese que perambulava pelas abordagens por muitos anos ainda após a sua publicação: “[...] a major problem in this area appears to be the too inclusive use of the term sex [...]” (p. 1.085). Unger (1979) levanta um paradoxo na compreensão das relações entre sexo e gênero, esse demonstrado pelo fato de que se acredita que o aumento da expressividade das diferenças de sexo identificado e correlacionado com a maior socialização tenha as explicações biológicas como mais efetivas do que pressuposições de origem social. A autora, no entanto, defende de forma contundente que os fatores socioculturais são preponderantes nas definições de homens e mulheres, ressaltando que a forma de se conceber o termo “sexo” emitiria a existência de diferentes paradigmas e acarretando repercussões nas descrições terminológicas da Psicologia. Rhoda Unger, portanto, foi a precursora de terminologias empregadas no campo dos estudos de gênero, e suas reflexões influenciaram não somente a Psicologia, mas também a quaisquer outras áreas interessadas na discussão feminista.

De acordo com Fávero (2010), o espaço cultural não é apenas um espaço de difusão das representações de gênero, mas de reelaboração dos modos e dos conhecimentos, tanto que se pressupõe que se os significados são públicos, logo permitem algo fundamental que é a possibilidade de *negociação*. É nesse âmbito que a autora defende a sua tese sobre um processo de desenvolvimento

psicológico que ocorre em um contexto passível de mudanças, tanto do ponto de vista dos paradigmas pessoais como do mote dos paradigmas institucionais de gênero.

Os paradigmas pessoais englobam a subjetividade e identidade que são construídas na interação do indivíduo com as representações e práticas articuladas em um dado contexto sociocultural, conseqüentemente, abarcam o domínio dos significados culturais na consciência particularizada do indivíduo. Essa interpretação individual traz consigo elementos validados pelo grupo, pela sociedade, dessa esfera que se implica em uma negociação. Os paradigmas pessoais representam processos em permanente constituição por um sujeito ativo, o que nos permite compreender que as mudanças de significados proporcionadas no campo social agem sobre esses indivíduos e ao mesmo tempo são partes inseparáveis do processo de transformação das verdades imersas nas práticas sociais que possam “[...] ser questionadas, revistas e reelaboradas tal como reivindica a abordagem feminista” (Fávero, 2010, p. 128).

O ser humano desenvolve-se mediante a construção dialética da adaptação e interação com o meio sociocultural por meio de processos de mediação semiótica. Assim sendo, os objetos, tanto quanto as ações humanas, têm significados socioculturais, de modo que as práticas sociais têm fundamentos, explícitos ou implícitos, que lhes oferecem significância. Justamente no tópico *intervenção*, a sua relação imediata com a transformação é basilar, pois se é possível ao ser humano construir um paradigma pessoal, será possível sua reconstrução interligada à *tomada de consciência*.

A tomada de consciência está abalizada na perspectiva de um sujeito psicologicamente ativo que constrói um paradigma pessoal, assim há uma abertura para ações que alcancem sua atividade interna, no sentido de lhe facilitar a exploração e a síntese das premissas que sustentam esse paradigma, clareando possíveis contradições e promovendo uma nova fundamentação para a criação e a transformação dos seus significados, e assim por diante (Fávero, 2010, 2012). A tomada de consciência é o combustível para a mudança, a reconfiguração de algumas práticas pessoais e sociais é acompanhada pela reformulação dos significados atribuídos à vida, aos outros, ao mundo e a nós mesmos. Por conseguinte, a interação com o mundo, com os outros e conosco também passa por câmbios em um ciclo contínuo.

Com base nesse campo teórico, o presente estudo gerido de maneira integrada com o desenvolvimento de um curso de extensão, teve a finalidade de analisar o potencial da articulação metodológica entre narrativas tomadas como atos da fala e grupo focal na condução do processo de tomada de consciência

e mudanças de paradigmas pessoais, conforme as explanações do modelo de análise de Fávero e Trajano (1998), Fávero e Machado (2003) e Fávero (2005, 2010, 2012, 2016).

Método

As investigações foram realizadas por meio do desenvolvimento do curso de extensão: “Diálogos Sobre a Questão de Gênero nas Práticas Docentes”. O curso trabalhou com a proposta de intervenção defendida por Maria Helena Fávero (2012¹): *A pesquisa de intervenção na construção de competências conceituais*. A intencionalidade do presente estudo, conjugada ao processo de desenvolvimento dos encontros do curso, foi testar a referida proposta de intervenção com docentes da área da saúde, inferindo-se que a viabilização desta pesquisa possa potencialmente criar referenciais para a idealização de cursos de aperfeiçoamento/atualização, ou mesmo resalte o aporte crítico da questão de gênero já na formação acadêmico profissional de cursos de Graduação em Licenciatura, ou seja, na formação inicial de professores.

Participantes

O grupo participante do curso e também amostra do estudo foi definido e selecionado com base nos seguintes critérios de inclusão: a) *professores de cursos de Graduação em Educação Física*; b) *formação acadêmica na área de Educação Física*; c) *mesmo quantitativo de homens (M1 e M2) e mulheres (F1 e F2)*; d) *profissionais sem envolvimento com o campo de estudo de gênero*. Nesses parâmetros de seleção a amostra do estudo foi composta de dois homens e duas mulheres na faixa etária de 25 a 45 anos, todos com formação inicial na área e 100% com curso *stricto sensu* (Mestrado) completo.

Instrumentos

Cada encontro foi marcado pela reapresentação de trechos dos discursos ou narrativas dos próprios participantes do curso, para que eles mesmos pudessem comentar o que foi falado e, principalmente, que o próprio respon-

¹ Destaca-se esta produção de Maria Helena Fávero como referência à articulação do modelo de análise utilizado no presente estudo, contudo as demais obras da autora agrupadas na lista de referências também foram consideradas esclarecedoras para a compreensão metodológica do referido método (atos da fala) e suas possibilidades de aplicação no estudo em questão.

sável pela fala fosse levado a refletir sobre o conteúdo e caracterização de sua expressão quanto ao tema de gênero. Segundo o modelo de análise de Fávero (2012), a articulação do grupo focal, os *atos da fala* e a tomada de consciência, constroem um modelo de análise que leva em conta o processo de desenvolvimento da autorreflexão dos sujeitos sobre seus próprios paradigmas e seus processos de regulação cognitiva na sua transformação.

Procedimentos

Para a efetividade da aplicação do modelo de análise (Fávero, 2012) foram previamente definidas três situações interativas iniciais singularizadas por indagações aos participantes: (1) *Como vocês foram educados/educadas?*; (2) *Você foi educado como menino (aos homens) e você foi educada como menina (às mulheres)?* e (3) *Como educar meninas e meninos?* Essas foram realizadas no primeiro encontro, e a partir do segundo a condução das atividades foi deliberada pelas interlocuções emergentes do primeiro encontro e assim por diante, logo, sendo direcionado pelas próprias narrativas dos participantes [...] (Fávero, 2016).

As “situações de natureza interativa” levaram ao questionamento do que a sociedade estabelece como verdade ou como norma de comportamento a cada gênero e que eles pudessem estabelecer algumas possibilidades de crítica. Na visão de Fávero (2012) a prerrogativa é cunhar um espaço interativo particular e averiguar as interlocuções emergentes nesse espaço, assumindo-as como *atos da fala* pelos quais os participantes expõem os seus paradigmas e mediante os quais dinamizam as suas interações sociais.

Nessa primeira fase do estudo foram promovidas situações de natureza interativa para os participantes por uma sequência básica forjada nas três indagações anteriormente citadas. As narrativas emergentes dessas situações interativas conduziram à formação do material principal que foi registrado em áudio, transcrito e depois, já no encontro subsequente e por todo o transcorrer do curso, reapresentadas aos sujeitos. Essas narrativas, juntamente com outras emergentes no curso, foram exibidas aos sujeitos em *slides* em *Power Point*, que permaneceram cada uma delas projetada durante a discussão do grupo.

Na segunda fase do estudo os momentos iniciais de cada encontro foram marcados pela apresentação dos *slides* com as falas anteriores dos sujeitos, assim, a cada encontro houve a exposição de cerca de cinco a seis narrativas que receberam as contrapartidas do(a) próprio(a) interlocutor(a) da narrativa seguindo-se um diálogo com o restante do grupo e com a mediadora² que perdurou, de

² Mediador(a) = pesquisador(a) (P).

maneira constante, por aproximadamente 75 minutos. No quarto encontro foi proposto aos participantes que desenvolvessem uma elaboração escrita de uma narrativa em folha de papel A4 sobre suas respostas à seguinte elocução: *Como eu educaria meninos e meninas?*

Todas as narrativas apresentadas foram concebidas como um texto na perspectiva semiótica de Lotman (1990), com subsequente análise de seus conteúdos organizando-as em proposições na visão bakhtiniana, conforme demonstrado no estudo de Fávero e Trajano (1998, p. 230-231): “[...] converter este conteúdo em proposições, isto é extrair os sentidos de uma forma lingüística mais complexa – o parágrafo, o período – através de uma forma lingüística mais simples, a frase afirmativa [...]”.

A organização das narrativas em proposições facilitou a identificação da frequência de determinadas concepções advindas dos sujeitos, também reconhecendo noções que se mostraram consensuais no grupo. Por exemplo, com o seguinte trecho da narrativa: “[...] Eu não podia andar de calcinha em casa, meu irmão podia andar de cueca e anda até hoje sem problema nenhum, sabe, então é uma série de questões que eram diferentes pra mim e pra o meu irmão [...]”, foram extraídas as seguintes proposições: (a) não podia andar de calcinha em casa; (b) seu irmão podia andar de cueca em casa; (c) o irmão pode andar assim até hoje; (d) havia uma série de questões que eram diferentes para os dois.

As interlocuções foram, primeiramente, transcritas e seu conteúdo organizado por meio de proposições como unidades de análise (Bakhtin, 1997). A análise da natureza das proposições como *atos da fala* foi realizada por meio das categorias situadas nas cinco esferas, como retomadas por Fávero (2005, 2012) da proposta de Chabrol e Bromberg (1999): 1) *de informação* (todo ato da fala que se dispõe a descrever, categorizar, definir, considerar os objetos do mundo e sua relação de maneira não avaliativa); 2) *de avaliação* (todo ato da fala que exprime um julgamento de valor ou uma apreciação); 3) *de interação* (todo ato da fala que visa à coelaboração das identidades dos parceiros e à cogestão das suas relações); 4) *acional* (todo ato da fala que propõe o fazer, que incita e exorta o fazer, o engajamento); 5) *contratual* (todo ato da fala que tem por função gerar ou regular a comunicação, em função dos objetivos, dos jogos de ações e do contrato de comunicação).

Resultados e Discussão

A análise dos *atos da fala* sinalizou uma prevalência de interlocuções nas esferas de *informação* e *avaliação*. No caso da esfera da *informação* houve uma interligação mais frequente de categorias como *descrever* e *explicitar*, atre-

ladas à exposição do que cada participante considera estruturado na sociedade em termos de interpretação sobre o gênero, ou mesmo, o relato (*relatar*) de lembranças de contextos pelos quais os participantes passaram em sua história de vida, em específico na infância, sucedidas do questionamento sobre como teria sido a sua educação.

No desenvolvimento do grupo focal, quando cada participante narrava de forma descritiva a sua própria educação, o contato com os pais e irmãos, foram raras as interlocuções de cunho contestador. Assim, essas situações centralizaram-se nas categorias de atos da fala do *explicitar* e *informar*, na *esfera da informação*: “como se situações de sua história de vida passassem como um filme no qual eles gradativamente narravam para o restante do grupo”. As categorias de atos da fala que visam a *questionar* e *contestar* foram sobrepujadas por posicionamentos de cada participante em tom amenizador, desviante de quaisquer conflitos de posicionamentos sobre as questões levantadas. Como exemplo, para agir em prol deste apaziguamento, ao surgirem discrepâncias de opiniões, os participantes ressaltavam a seguinte frase: “Isto é questão de ponto de vista”, e junto a essa frase havia a ideia de que não adiantaria discussão pelo fato de haver diferenças de opiniões, assim, as interlocuções mudaram o seu caráter de avaliativo para *informação* ou *interação*.

No estudo de Fávero e Maracci (2016) desenvolvido com quatro mulheres brasileiras que passaram por três fases de coleta de dados: 1) elaboração escrita de uma narrativa: “Minha estória de vida: de menina até hoje”; 2) apresentação, a cada participante, de um conjunto de questões sobre a análise de suas narrativas, e 3) desenvolvimento de três sessões de grupo focal, com a discussão, em grupo, sobre os aspectos comuns que se evidenciaram na primeira e na segunda fase da coleta de dados. Foram constatadas a baixa emissão de categorias de atos da fala que visam a *retificar*, *contestar*, *infirmar* e *invalidar* e a predominância das interlocuções nas categorias de atos da fala de *informar*, *explicitar* e *confirmar*; deste modo, dados compatíveis aos encontrados no presente estudo. Para as autoras essa apresentação de resultados foi correlacionada com um pacto ou acordo entre os participantes do estudo para a manutenção dos significados e pontos de vista comuns, construindo um ambiente de concordância entre as participantes.

Já no primeiro encontro foi expoente a (2) *relação imediata do conceito de gênero com a sexualidade*. As narrativas dos participantes seguiram o entrelaçamento do que é gênero com as definições de *natural*, *social* e *normal*. Junto a essa triangulação conceitual, percebeu-se a formação de argumentos que pudes-

sem explicar, não diretamente o gênero, mas de maneira imediata a *sexualidade*. Essa transposição das questões centradas na abordagem conceitual de gênero para a sexualidade foi constante em todo o curso.

No segundo encontro, quando questionados sobre a relação imediata do conceito de gênero com a sexualidade, M2 sintetizou a evidência ressaltando que o que define ser homem ou mulher é “[...] a atração, os pareamentos, o homem é pareado com a mulher. O homem se relaciona com mulheres [...]”. Assim a sexualidade, ou melhor, a heterossexualidade, seria indicada como um critério para se definir os gêneros: tal indivíduo para ser homem precisaria apresentar determinados traços, entre eles gostar sexualmente de mulheres.

Nos três últimos encontros, o que se infere devido ao próprio mecanismo de análise que se pautou pela reapresentação das falas, é que os participantes intensificaram o seu questionamento não somente em relação ao contexto geral de definição de papéis de gêneros, exemplificados pela organização familiar, mas as suas próprias narrativas, compreendendo-as como algo “exterior”, sem um agente conhecido, com interlocuções da seguinte caracterização: “[...] fui eu que falei isso? [...]”.

Durante o desenvolvimento do grupo focal constatou-se o comportamento de cada participante de maneira diferenciada, não havendo muitos pontos em comum, mesmo dentro de um gênero. O participante M2 evidenciou em todo o curso uma postura *avaliativa* sobre o conceito de gênero e seus termos paralelos, assim de maneira enfática conduzia a interlocução e o direcionamento da fala dos outros participantes, principalmente de F1 que, muitas vezes, sentava-se a sua frente e a expressão facial de M1 era encarada por F1 como uma forma de aceitação ou não de sua fala, o que a fez em determinados momentos recuar no teor de sua interlocução, ou mesmo duvidar de sua interpretação dos conceitos. Por isso, no terceiro encontro a mediadora do grupo focal solicitou a todos os participantes que mudassem os seus lugares, inclusive porque todos já vinham sentando sempre no mesmo lugar.

No desenvolvimento das “situações interativas” do curso, especificamente no início do segundo encontro, a pesquisadora colocou o ulterior questionamento para os participantes como uma forma de incitá-los a “quebrarem os muros” entre um conceito e outro: *Há algo de social no gênero, e no sexo? Há algo de natural no gênero, e no sexo?* Como contrapartida foi evidenciada a dificuldade em atrelar caracteres de âmbito social ao que eles consideram como sexo:

F1: Eu acho que o sexo é natural no sentido biológico.

M1: Mas também é cultural, todas as formações, todos os costumes que se atribui a um sexo ou a outro, distingue um sexo de outro, é uma formação cultural, porque se dissessem que era de outro jeito, seria de outro jeito.

M2: Não vejo o sexo dessa forma F1: também não vejo.

M2: Não tem como culturalmente você formar um órgão genital.

F2: O sexo é até a formação embrionária, aí depois que nasceu e começou a menina usa rosa, menino usa azul.

M2: Aí é um gênero.

Esse conjunto de narrativas trouxe à tona a discussão ressaltada por Butler (2000) ao questionar se “o gênero é uma construção”; logo, a autora destaca que não há um “eu” possível que seria o agente nessa construção, mas a matriz das relações de gênero seria anterior à emergência do humano. Assim um exemplo seria a possibilidade de identificação médica por ecografias se a gestação é de uma menina ou menino, a partir disso, aquela criança passaria de um “ser neutro” para um “ele ou ela”. Essa nomeação (generificação) é dada pela naturalização e assim são reforçadas fronteiras e as repetições da norma.

Infere-se que os participantes do estudo possuem os seus paradigmas pessoais delimitados pela imutabilidade do biológico, quando homens e mulheres “saem” das determinações de comportamento consideradas por eles como *normal*, primordialmente da hetenormatividade, tudo passa a ser enquadrado no que a natureza supostamente geraria como única possibilidade de expressão da sexualidade, da personalidade diferenciada por homens e mulheres, dependente de configurações rígidas do que é homem e do que é mulher.

Nesse domínio M2 salienta: “[...] interessante o negócio do natural, aliás, eu acho natural, vem da natureza. Tanto é que existem leões que nascem homossexuais [...] eu acho natural, mas não acho normal [...]”. A partir dessas falas, na discussão do que seria enquadrado como *normal*, surgiram diferentes ponderações que, em conjunto, levaram os participantes a um dos principais momentos de teor crítico para a proposta de tomada de consciência na reapresentação das falas. Como foco no grupo emergiu o questionamento se o *normal seria o certo*. Em reação M2 demonstrou acreditar que nem sempre o normal seria o certo, no entanto em duas vias foi observado, especificamente com F1 e M1, a contra-argumentação de que não conseguiriam definir o que é normal. Assim M2 rebate ressaltando: “[...] eu acho interessante também porque normal nem sempre é o certo. Normal não é o certo. Normal é normal [...]”.

Na narrativa de M2 são perceptíveis as relações entre *natural* x *normal* x *certo*, três palavras que conduziram as suas reflexões no decorrer das situações interativas e que gerenciam a normalização: “[...] uma norma opera no âmbito de práticas sociais sob o padrão comum implícito de *normalização*” (Butler, 2014, p. 252). Na visão da autora, a ideia de que gênero é uma norma requer um detalhamento de elucubrações que deve começar pela indicação de que norma e regra são conceitos diferentes, e também distintos de lei. A norma rege a inteligibilidade social da ação, destarte, pode expressar-se de maneira implícita ou explícita, mas ela sempre estará conduzindo as práticas sociais, criando parâmetros para o reconhecimento do caráter das ações e também definindo as referências do que será e do que não será reconhecido como domínio do social. O alcance dessa *normalização* é amplo e abstrato a ponto de ser reconhecida a presença de atuação da norma até mesmo em questões que são assumidas como contrárias ao seu entendimento e acepções, uma vez que estar fora da norma é continuar, de certa forma, a ser definido em relação a ela.

Nos dados coletados, o *normal* foi inter-relacionado com o *certo*, pois traria uma relação compatível com esse padrão de *normalização*. Ao padrão de normalização é empregado um juízo de valor de condenação já no discurso, pois a todos aqueles indivíduos com uma identidade de gênero e/ou sexual “fora” desse padrão seria relacionado, de maneira implícita, ao signo do destoante ou do *a-normal/anormal*. Uma das vertentes de análise dessa padronização nas práticas sociais é o atendimento à heteronormatividade. Supõe-se que nesses discursos apresenta-se a norma de que você somente reconhece ou identifica de qual gênero é aquela determinada pessoa, a partir da averiguação de sua prática sexual, ou seja, se essa atende aos quadros normativos do comportamento sexual “aceitável” ou não para o seu gênero, ou a seu sexo.

Gênero e sexualidade estariam, no parâmetro da *normalização*, obrigatoriamente interligados e hegemonicamente correlacionados na visão heterossexual, conforme observado na narrativa dos participantes. Logo, essa relação direta entre gênero e sexualidade expõe a força de caráter hegemônica da heteronormatividade, que robustece a naturalização dos conceitos envolvidos, entre eles o gênero e o sexo. Conforme, Policarpo (2016) na pressão hegemônica aos preceitos de normalização a heterossexualidade seria a categoria do “normal”.

A gênese da subjetivação é dada a partir da hegemonia de identidades de gênero e sexual que correspondem ao sexo anatômico e que possuem como objeto de desejo pessoas de sexo e gênero diferentes, seguindo a referência da complementaridade pela diferença (Langaro; Souza, 2012). Há duas críticas preponderantes e contrárias à redução do gênero à sexualidade que são desenvolvidas na teoria *queer* contemporânea. Primeiramente, as discussões ressaltam

a necessidade de separação da sexualidade do gênero. Assim, ter um gênero não implica uma prática sexual determinada, em contrapartida, o fato de se envolver em uma prática sexual específica também não pressupõe que alguém seja deste ou daquele gênero por dedução. Além disso, o gênero não deve ser redutível à heterossexualidade, mesmo porque o gênero deve ser ideado como um conceito instável e flexível que possa abarcar uma multiplicidade de identidades. Por exemplo, os transgêneros são uma evidência da anulação de qualquer determinismo causal entre sexualidade e gênero (Butler, 2014).

Outro contexto identificado também como importante para a análise da “tomada de consciência” foi a seguinte interlocução de F1: “[...] eu fui educada como mulher, como mulherzinha [...]”. No segundo Encontro, quando a professora que expressou essa fala revê suas palavras transcritas e o grupo, inclusive a própria narradora, passam a indagar o conceito e caracterização de “mulherzinha” na sociedade, essa percebe o tom pejorativo que sua percepção sobre mulher traz em sua fala e mostra o seu espanto:

[...] Fui eu que falei isso? (M1: não fui eu dessa vez) (M2: eu só imaginei a minha mãe com o chinelo na minha boca, mas tudo bem, *risos*. Pois é eu imagino realmente a minha mãe enfiando o chinelo na minha boca, jamais deixaria me referir a uma mulher como mulherzinha). F1: mas eu acho que fui educada assim mesmo, como mulher inferior.

No segundo encontro, a primeira frase a ser expressa aos participantes do curso, a partir da reação ocasionada em F1, foi aparente a sua necessidade circular, como emissora da frase, de rever cada palavra exposta como um “processo de digestão” ao seu conteúdo, aos seus significados, como se estivesse quebrando partículas, lembrando e falando “submissa a ele” várias vezes:

[...] Eu nem percebi que falei isso de *submissa* a ele, agora que você colocou aí que eu falei: poxa, eu falei isso! Você vê? Como é inconsciente né, isso foi totalmente inconsciente: *submissa* a ele. Porque eu nem lembrava, eu lembrava que eu tinha falado que o meu pai era caminhoneiro brutão, e minha mãe, eu não lembrava se eu tinha falado se fazia tudo na casa. Mas assim, é difícil comentar essa frase, porque está atrelado muito à questão religiosa que eu fui educada, né, que a mulher tinha que ser a dona da casa, inclusive a minha mãe, ela servia eles, ela colocava os copos na mesa, não tinha os copos, ela era a última a sentar para comer, aliás tinha vezes que ela começava a comer depois da gente, porque ela tinha que servir todo mundo. Então, ser *submissa*, eu não sei porque eu falei essa frase, mas eu acho que ela era muito, muito *submissa*. *Submissa*. *Submissa* a ponto de ser, eu acho que ela era capacho mesmo, sempre foi [...]” (grifo nosso).

Na construção de cada *paradigma pessoal*, perante a sociedade patriarcal, percebe-se a projeção de desejos e sonhos de cada depoente como reflexo, na verdade, de papéis sociais definidos para cada gênero. No caso de F1, o que para ela seria seu sonho, seu desejo, em sua própria fala, emerge como um atendimento aos desejos de seu pai, por conseguinte, a mentalidade patriarcal fica retida como uma contrapartida ao que se espera dela ou dele enquanto modelos de comportamento aos gêneros.

[...] eu não planejei me casar, mas eu acho que no meu inconsciente ainda existe esta questão, poxa vida o meu casamento não deu certo, era o que eu sonhava para mim, não o que eu sonhava para mim, eu não planejava, mas a frustração foi tão grande quando eu me separei, que eu falei, puxa vida eu não fiz, eu não fui aquilo que meu pai queria para mim, que ele sonhou, que ele planejou, que no fundo o plano dele passou a ser o meu plano, porque assim foi uma educação tão influenciadora que acabou sendo o meu plano, tanto que eu me anulei totalmente nesses anos de casamento [...].

Pode-se inferir a tomada de consciência dos participantes do estudo tendo sido intensificada na reapresentação (por escrito) de suas próprias falas; assim houve a expressão de um “estranhamento” quando o(a) participante que conduziu a fala exposta identificava-se como compositor(a) daquela narrativa, surge uma sensação de incompatibilidade do que se percebe escrito com sua identidade, “como se não houvesse a possibilidade daquelas palavras terem saído de sua boca”. Muitos expressaram frases como: “Eu falei isto”, “Não acredito que falei isto”, etc. Fávero (2012) ressalta que as interlocuções produzidas durante a discussão no grupo focal engendram um processo de internalização a partir da ação e demonstram regulações cognitivas envolvidas com a tomada de consciência, logo, as expressões ou frases indicadas seriam exatamente a expressão na fala da tomada de consciência.

A pertinência da proposta de intervenção e modelo de análise articulados neste estudo está justamente na criação de um contexto pelo qual o próprio indivíduo percebe em suas falas o tom de preconceito arraigado, havendo a tomada de consciência. As situações interativas foram gradativamente demonstrando elementos de preconceito presentes nas falas dos participantes e eles mesmos rebateram suas próprias falas com descrédito. Por essa razão Fávero (2010) refere-se insistentemente no fato de que a tomada de consciência não deve ser assumida como uma “iluminação súbita”, mas como um processo psicológico que leva à construção de novos dados, novas informações, novos fatos observáveis, novas maneiras de observá-los.

A partir da narrativa de M2 o restante dos participantes obteve a base para suas argumentações; assim como exposto em estudos anteriores, como de Oliveira Vieira (2008), Costa (2006) e retomado em Fávero e Maracci (2016), um dos participantes do estudo pode assumir um papel de estimulador à tomada de consciência dentro do grupo. Desse modo, a tomada da consciência em alguns momentos do grupo focal foi expressa como uma consequência das contradições percebidas na fala de M2, isso porque a tese de uma lógica biológica e cientificista como determinantes nos papéis de gênero demonstrada pelo referido participante soou como o próprio universo social dialogando com os participantes, não que o restante do grupo não apresentasse, em seus paradigmas pessoais, as colocações levantadas por M2, no entanto ao ouvirem as narrativas desse participante aproximou-se de uma reapresentação das pressões sociais citadas por M1 no primeiro encontro: “[...] botar azul em uma menina não tem problema, agora botar um rosa em um menino as pessoas vão dizer: ‘o que é isso?’ [...] não tem problema o meu filho usar rosa, mas a pressão social ia ser tão forte [...]”.

Ocorreram, todavia, ocasiões em que o grupo, especificamente representado por F1 e F2, regeu suas observações e posicionamentos atrelados às avaliações realizadas por M2. Assim sendo, não houve tomada de consciência, mas uma ratificação à postura voltada aos binarismos *natureza e cultura*, e, por vezes, também a imediata interligação de todos, da questão do gênero com a sexualidade, enrijecendo os papéis de gênero preestabelecidos. Os binarismos homem/mulher, macho/fêmea, masculino/feminino, entre outros, utilizados na compreensão de gênero, são uma forma de endossar a tese da naturalização, noção que o campo de gênero vem combatendo e defendendo a ideia transicional, na qual o *transgênero* não seria um terceiro gênero, mas um modo de passagem entre os gêneros, sem a obrigação de se ajustar ao padrão normativo de um ou dois gêneros preestabelecidos (Butler, 2014).

O confronto do teor das interlocuções de M2 com M1 foi outro aspecto marcante nas possibilidades de tomada de consciência, perceptível pelo extrato de uma sequência de narrativas reveladas no primeiro encontro, no qual M1 faz constantes questionamentos contrapondo-se ao discurso determinista na prática da dança:

M2: Acho interessante o seu discurso quanto a falar... isto vai se manifestar mais na adolescência. Não vai se manifestar mais na adolescência, a formação da identidade vai se dar ali por volta de sete anos. Ela vai se reafirmar na adolescência, que aí inclusive as manifestações sociais você comprova: os seus amigos são gays porque você é de qual área?

F2: Da dança.

M1: É a dança... ou é onde os gays têm mais oportunidade de se expressar?

F2: Ah... eu tenho esta dúvida até hoje. Eu tenho amigos que não são e que ao entrar, acabarão, pelo ambiente, tendo uma... essa curiosidade e aqueles que eram, mas eram mais enrustidos [...]

M1: Mas não tem hetero que dança, não?

Além da própria relação do masculino e feminino com a dança, a narrativa na verdade tenta apoiar a ideia de que há práticas corporais específicas para cada gênero, justamente considerando identidades de gênero dadas pela Biologia, portanto questões consideradas pelo grupo como pré-sociais, e mesmo os participantes do estudo afirmando a compreensão de construções sociais sobrepostas às diferenças biológicas, a *diferença em si* continuou a ser concebida como algo inato, vencendo as suposições das diferenças naturais como preponderantes entre as pessoas.

As narrativas expostas demonstraram *esferas dos atos da fala* principalmente de *informação* sendo explanadas como se houvesse uma terceira pessoa – a “sociedade” faz isso, fala assim, pensa assim, muitas vezes – levando a pesquisadora a questioná-los sobre quem era o agente da fala, para que pudessem perceber e diferenciar o que a sociedade apregea e o que seriam suas próprias reflexões e interpretações. Algumas situações protagonizadas por opiniões divergentes entre os participantes foram anuladas ou amenizadas pela ideia de que este posicionamento “não é meu”, é da sociedade. As prerrogativas de gênero dependem muito mais do indivíduo que da pressão da força exterior de regulação, isso porque o mesmo poder regulador não age apenas na manutenção das normas, mas forma esse próprio sujeito (Butler, 2014), além disso, o gênero “[...] requer e institui seu próprio regime regulador e disciplinar específico” (p. 252).

Junto a essas alterações surgiram questionamentos constantes nas abordagens de gênero, por exemplo, o poder de avaliar o nível de influência da natureza e do contexto social, por conseguinte, julgar o peso do ingrediente biológico e a substância social no comportamento de homens e mulheres. Esses questionamentos também entram na teoria das *regulações de gênero* de Judith Butler, isso porque a partir da visão normativa de gênero, há a definição do que pode ou não ser considerado no domínio do campo social. Nesse contexto, os participantes do estudo ficaram continuamente tentando encaixar o suposto âmbito *natural* e o *social* dentro das acepções de sexo e gênero, tentativas que no transcurso das atividades eles mesmos foram percebendo a inatingibilidade

do intento. A percepção dessa dificuldade ou impossibilidade em enquadrar o gênero em “percentuais fechados” do que é social e do que é natural pode ser entendida como parte do processo de tomada de consciência, pois contraria os binarismos naturalizados que dominam os discursos afins de uma visão hegemônica que polariza rigidamente os gêneros.

A tomada da consciência colocada como objetivo final das situações interativas desenvolvidas no curso e na aplicação das atividades do grupo focal remete-se à prerrogativa de que pode ser acionada uma mudança interna nos sujeitos, fazendo-os reconhecer suas contradições e seus pensamentos enrijecidos pela ideologia patriarcal, assim esses sujeitos ativos podem reinterpretar os significados engendrados em seus paradigmas pessoais (Fávero, 2010). No mesmo campo de ações e conceitos em que são reconhecidas as normas que engendram o princípio normalizador das práticas sociais, também podem ser desconstruídas e desnaturalizadas as noções do que seja o feminino e o masculino, assim como outras delimitações associadas ao gênero (Butler, 2014).

Referências

- BAKHTIN, M. *Estética da criação verbal*. Os gêneros do discurso. São Paulo: Martins Fontes, 1997.
- BUTLER, J. Corpos que pesam: sobre os limites discursivos do “sexo”. In: LOURO, G. L. (org.). *O corpo educado: pedagogias da sexualidade*. Belo Horizonte: Autêntica, 2000. p. 110-125.
- BUTLER, J. Regulações de gênero. *Cadernos Pagu*, Campinas, n. 42, 2014.
- CHABROL, C.; BROMBERG, M. Préalables à une classification des actes de parole. *Psychologie Française*, v. 44, n. 4, p. 291-306, 1999.
- COSTA, F. G. *A tomada de consciência e o grupo focal na transformação das representações sociais do envelhecimento: uma pesquisa de intervenção*. 2006. Tese (Doutorado) – Universidade de Brasília, Instituto de Psicologia, Brasília, Brasil, 2006. (Não publicada).
- FÁVERO, M. H.; TRAJANO, A. A. A leitura do adolescente: mediação semiótica e compreensão textual. *Psicologia: Teoria e Pesquisa*, Brasília, n. 13, n. 3, 1998.
- FÁVERO, M. H.; MACHADO, C. M. C. A tomada de consciência e a prática de ensino: uma questão para a psicologia escolar. *Psicologia: Reflexão e Crítica*, Porto Alegre, n. 16, p. 15-28, 2003.
- FÁVERO, M. H.; MARACCI, I. L. Interlocução de narrativas: um estudo sobre papéis de gênero. *Psicologia: Teoria e Pesquisa*, Brasília, v. 32 n. 2, p. 1-9, 2016.
- FÁVERO, M. H. Desenvolvimento psicológico, mediação semiótica e representações sociais: por uma articulação teórica e metodológica. *Psicologia: Teoria e Pesquisa*, Brasília, n. 21, p. 17-25, 2005.

FÁVERO, M. H. *Psicologia de gênero: psicobiografia, sociocultural e transformações*. Curitiba: Ed. UFPR, 2010.

FÁVERO, M. H. A pesquisa de intervenção na construção de competências conceituais. *Psicologia em Estudo*, Maringá, n. 17, p. 103-110, 2012.

FÁVERO, M. H. A interlocução de narrativas: um estudo sobre papéis de gênero. *Psicologia: Teoria e Pesquisa*, Brasília, n. 32, 2016.

LANGARO, F.; SOUZA, M. de. (Des)construção do masculino e do feminino na relação de mulheres-mães com filhos e filhas. *Estudos Feministas*, Florianópolis, n. 20, 2012.

LOTMAN, Y. M. *Universe of the mind. A semiotic theory of culture*. Bloomington and Indianapolis: Indiana University Press, 1990.

OLIVEIRA VIEIRA, D. *A tomada de consciência no desenvolvimento de competências conceituais em professoras: uma pesquisa de intervenção com foco no autismo*. 2008. Tese (Doutorado) – Universidade de Brasília, Instituto de Psicologia, Brasília, Brasil, 2008. (Não publicada).

POLICARPO, V. M. N. de M. Para lá da heteronorma: subjetivação e construção da identidade sexual. *Revista Estudos Feministas*, Florianópolis, v. 24, n. 2, 2016.

UNGER, R. Toward a redefinition of sex and gender. *American Psychologist*, Michigan, n. 34, p. 1.085-1.094, 1979.

Parte 2

**PARCERIAS E INTERCÂMBIOS
DA REDE CEDES DF**

Relações de Gênero em Jogos de Queimada: diferenças de oportunidades e aprendizagens¹

Juliana Fagundes Jacó
Liane A. Roveran Uchoga
Helena Altmann

Introdução

A Educação Física escolar no Brasil é marcada por um longo período em que o esporte era o conteúdo hegemônico nas aulas (Soares, 1996; Bracht, 1999; Darido, 2007), as quais tinham o objetivo de melhorar a técnica e o rendimento do corpo, baseadas em pressupostos do esporte de alto rendimento. Tal concepção – ainda presente em algumas instituições de ensino – justificava aulas separadas por sexo, com práticas adequadas ao corpo biológico e, conseqüentemente, distintas para meninos e meninas. De acordo com Dornelles e Fraga (2009), a separação de meninos e meninas nestas aulas tem se configurado de diferentes formas desde a inserção e institucionalização das práticas corporais no âmbito escolar brasileiro. Se em outros períodos históricos ela se sustentou em legislações específicas, que determinavam a separação, atualmente ela pode se concretizar a partir de estratégias pedagógicas escolares ou docentes.

Se até a década de 50 do século 20 a Educação Física priorizava as ginásticas e, em seguida, até os anos 80, o esporte (Sousa, 1994), é a partir dos questionamentos das Ciências Humanas que novamente outros conteúdos passam a ser trabalhados nas aulas de Educação Física. Além da ginástica e do esporte, a dança, as lutas, o jogo e a capoeira passam a ser considerados conteúdos da Educação Física. Em outras palavras, são concebidos como elementos da cultura corporal de movimento a serem tematizados nas aulas desse componente (Bracht, 1992; Soares *et al.*, 1992).

¹ Texto originalmente publicado na *Revista Mackenzie Educação Física e Esporte*, Editora Mackenzie, v. 14, n. 2, 2015.

De acordo com os pressupostos da expressão “cultura corporal” (Soares *et al.*, 1992) – também nomeada de cultura corporal de movimento – o trato desses conteúdos deve proporcionar aos alunos e às alunas a compreensão dessas práticas como sendo social e culturalmente significadas. Estes conteúdos partem da ideia de que a cultura na qual o ser humano está inserido também influencia nos movimentos realizados pelo corpo. Sendo assim, o corpo e seus movimentos são construídos culturalmente. Nesta perspectiva cultural cabe à Educação Física na escola:

Desenvolver uma reflexão pedagógica sobre o acervo de formas de representação do mundo que o homem tem produzido no decorrer da história, exteriorizadas pela expressão corporal: jogos, danças, lutas, exercícios ginásticos, esportes, malabarismo, contorcionismo, mímica e outros que podem ser identificados como formas de representação simbólica de realidades vividas pelo homem, historicamente criadas e culturalmente desenvolvidas (Soares *et al.*, 1992, p. 38).

Assim, os jogos compõem a chamada cultura corporal de movimento, constituindo tanto um conteúdo em si, justificando sua abordagem específica na escola, como uma ferramenta pedagógica utilizada com frequência por docentes para o ensino de outros conteúdos da Educação Física, entre eles os esportes.

De acordo com Darido e Rangel (2005), o jogo é de fácil aplicação na escola, pois a maioria das crianças já possui experiências com jogos e brincadeiras em espaços extraescolares. Além disso, vários jogos não necessitam de grandes espaços e materiais, além de possuírem regras que variam de complexidade.

Ainda sobre o conteúdo jogo, Rodrigues e Darido (2006) destacam que ele tanto amplia o conhecimento relativo à cultura quanto “proporciona situações pedagógicas de ensino-aprendizagem, que podem ser exploradas pelo professor a partir dos jogos.” (p. 1).

Um dos jogos que se tornou muito popular nas escolas e é bastante utilizado por professores e professoras de Educação Física é a queimada. Apesar de sofrer inúmeras variações na maneira de jogar e mudanças de nomes – como caçador, queimado, carimba, mata-mata, entre outros – nas escolas pesquisadas ele foi realizado da seguinte forma: os participantes eram divididos em dois grupos iguais, que ficavam cada um de um lado da quadra. O objetivo era “queimar” os integrantes da equipe adversária, ou seja, acertar a bola em alguma parte do corpo, exceto nas mãos, antes que ela toque o chão. Quem era atingido passava a ocupar o chamado “cemitério”, região no fundo e nas laterais da quadra, de onde também era possível queimar os adversários, atingindo-os com a bola.

A queimada é tida como um jogo popular e seus usos na escola podem ser diversos: desde um conteúdo pertencente a jogos populares (Calegari; Prodócimo, 2006), passando pela priorização do trabalho coletivo e da ludicidade, até como ferramenta pedagógica para a aprendizagem dos princípios dos esportes coletivos (Sadi, 2008). Além disso, como conteúdo da Educação Física escolar, esse jogo costuma ser realizado de forma mista, ou seja, com meninos e meninas juntos.

É comum definir esse jogo como um conteúdo de grande interesse das meninas, pois, historicamente, enquanto algumas práticas corporais eram proibidas às mulheres, a queimada (entre outros) era uma prática permitida e incentivada para as meninas. Sousa (1994), na introdução de sua tese, relata que, em sua trajetória escolar na década de 60, no colégio feminino, só era permitido às meninas participar de competições de voleibol e queimada, enquanto que em um colégio masculino vizinho as competições predominantes eram de futebol.

A atribuição deste jogo às meninas e a sua grande popularidade é observada também em crianças das Séries Iniciais do Ensino Fundamental. Pereira e Mourão (2005), ao analisarem crianças 5º ano do Ensino Fundamental que brincavam nos espaços recreativos de uma escola, relatam que meninos e meninas se separavam nestes momentos, com os primeiros praticando exclusivamente o futebol, enquanto as meninas se dividiam entre queimada, rodas de conversa e brincadeiras de pegar.

A popularidade do jogo de queimada também pôde ser observada quando as pesquisadoras deste artigo foram a diferentes escolas para realização das suas pesquisas de Mestrado. Mesmo em escolas e anos escolares distintos, elas observaram várias aulas em que este jogo foi praticado, embora com diferentes objetivos – princípios dos jogos coletivos, desenvolvimento de habilidades físicas, socialização, etc.

Apesar da consideração prévia de que as meninas interessam-se pelo jogo de queimada e o praticam mais que os meninos, durante nossas observações, quando os jogos ocorreram de maneira mista, eram as meninas que mais tinham dificuldades de efetivamente participar dos jogos. Isso porque elas raramente tocavam na bola, movimentavam-se pouco durante o jogo e muitas vezes ficavam “esquecidas” em quadra.

A partir dessa constatação problematizamos neste texto as relações de gênero estabelecidas durante os jogos de queimada em aulas de Educação Física. Delimitamos nossa análise a partir dos seguintes questionamentos: Como se dá a prática da queimada nas aulas de Educação Física? Como se dão as relações de gênero durante a prática conjunta de meninos e meninas nos jogos de queimada?

Abordagem Teórico-Metodológica

Para responder aos questionamentos anteriores, analisamos os dados obtidos em observações de duas pesquisas de Mestrado que utilizaram gênero como categoria de análise. A primeira usou gênero para pensar questões referentes à participação nas aulas de Educação Física, enquanto a segunda, para compreender a influência dos diferentes conteúdos da disciplina nas relações de gênero durante a aula (Uchoga, 2012).

A primeira pesquisa ocorreu no ano de 2010 em uma escola da cidade de Campinas-SP, a “Escola D”. Nela foram observadas aulas durante um bimestre e em duas turmas de 8º ano. Com base nas observações também foram realizadas entrevistas semiestruturadas com alunos e alunas a fim de ampliar a análise quanto à participação. As observações foram registradas em diário de campo e as entrevistas gravadas com a utilização de um gravador de voz. Essa pesquisa teve aprovação no Comitê de Ética pelo parecer 146/2010.

A segunda foi realizada no mesmo ano, durante o período de dois bimestres em três escolas (Escola A, Escola B e Escola C) localizadas em diferentes cidades da região metropolitana de Campinas-SP. As observações ocorreram nas três escolas e em cada uma foram observadas turmas de 6º, 7º e 8º anos. Tais observações também foram registradas em diário de campo para posterior análise. Essa pesquisa também teve aprovação do Comitê de Ética pelo o parecer 930/2009.

O conceito de gênero foi utilizado pela primeira vez por Rubin (1975). No Brasil, entretanto, a partir da década de 90, ele vai se consolidando como um conceito importante em diferentes campos de pesquisa ligados às Ciências Humanas e da Saúde, tornando-se aos poucos um campo de pesquisa (Matos, 2008). Em um texto de grande repercussão internacional, publicado pela primeira vez em 1986, Scott (1995) define gênero como “um elemento constitutivo das relações sociais fundadas sobre as diferenças percebidas entre os sexos, que fornecem um meio de decodificar o significado e compreender as complexas formas de interação humana” (p. 89).

Para Scott (1995), pensar gênero como uma construção social e relacional não descarta as diferenças biológicas existentes entre os sexos, mas enfatiza que, com base nestas diferenças, outras são construídas. Essas construções dizem respeito ao corpo, ao modo de se vestir, atitudes, comportamentos, funções e lugares sociais, entre outros. Além disso, há de se considerar que a forma como atribuímos significados às diferenças tidas como biológicas são socialmente significadas, sendo impossível pensar no corpo ou mesmo no sexo

biológico desprovido de história e cultura. O corpo precisa ser pensado como variável mais do que como uma constante (Nicholson, 2000), pois as formas de entendê-lo, também no que se refere ao sexo, variam histórica e culturalmente.

A partir desse recorte metodológico e desse referencial teórico analisaremos as relações de gênero durante a prática dos jogos de queimada, refletindo e problematizando acerca das relações de desigualdades vivenciadas nestas experiências.

O Jogo de Queimada sob a Perspectiva de Gênero

O jogo de queimada apareceu como atividade comum e frequente nas quatro escolas pesquisadas e chamou atenção das pesquisadoras quanto às semelhanças no que diz respeito às relações de meninos e meninas nas situações de ocorridas durante a prática dos jogos: os meninos dominavam o número de arremessos, tanto no jogo quanto no “cemitério”.² Eles ficavam à frente no campo de jogo indo ao encontro da bola de modo a capturá-la e tentar acertar outro/a adversário/a. Usavam muito as mãos para se defender, no entanto, no geral, acabavam sendo mais rapidamente queimados, por se arriscarem mais nas jogadas. Mesmo assim, seu posicionamento e suas atitudes em quadra revelavam um envolvimento efetivo e ativo no jogo. As meninas, por sua vez, na sua maioria ocupavam o fundo do campo de jogo e usavam desta estratégia para não serem “queimadas”, o que, por outro lado, dificultava a obtenção da posse de bola por parte delas e o contra-ataque. Apesar de todos/as estarem presentes nas atividades, a maneira como cada um/a participava era distinta, destacando-se que a maior parte das meninas não participava de fato e acabava tendo papel de “figurantes” no jogo, ou seja, estavam no jogo, mas não tinham funções importantes ou de protagonistas na atividade.³

Considerando as observações e as entrevistas, é possível afirmar que a queimada era um dos jogos mais conhecidos pelas crianças e jovens daquelas escolas, o que estava relacionado a sua grande aceitação nas aulas, tanto por parte dos meninos quanto das meninas.

² Local para onde vão as pessoas que foram “queimadas”, normalmente na linha de fundo das quadras poliesportivas.

³ Sobre as diferentes formas de participação em aulas de Educação Física, tais como figurantes, protagonistas, excluídos ou o flutuantes, vide Jaco (2012).

Na escola A, a professora iniciou o conteúdo basquetebol com o 7º ano com um jogo de queimada, adicionando regras que delimitavam o número de passes que deveriam ser feitos entre os integrantes da mesma equipe, antes que a bola fosse arremessada para o campo adversário. O objetivo era melhorar o passe e a precisão do arremesso a um alvo. Esta turma era composta por 8 meninos e 26 meninas e, no dia do jogo, 22 meninas e 8 meninos estavam presentes. Durante a execução do jogo a pesquisadora, ao perceber a desigual quantidade de toques por parte das meninas, passou a quantificar o número de vezes que meninos e meninas arremessaram a bola.

Desta forma, percebeu que os meninos arremessaram a bola 60 vezes e as meninas, apenas 28. Se dividirmos os números de arremessos pelo número de jogadores percebemos que, em média, cada menino arremessou sete vezes, enquanto as meninas menos de duas vezes. Além disso, entre os arremessos realizados pelas meninas grande parte deles foi de Joana, uma menina maior do que a maioria dos meninos da sala e que possuía muita força no arremesso, fato que se evidenciou quando ela queimou um menino, o que fez com que ela passasse a receber a bola com mais frequência durante a partida. Percebe-se que o destaque dessa menina em termos de habilidade e força durante o jogo ampliou suas possibilidades de prática e efetiva inserção no jogo misto.

Tendo sido o objetivo desta aula a familiarização e a ampliação das habilidades de passe e arremesso, para que de fato tais habilidades fossem aprendidas, era preciso obter posse de bola e arremessá-la durante o jogo. Neste caso, as meninas praticaram muito pouco e os objetivos da aula não as atingiram.

Na escola B a queimada também foi utilizada com o 8º ano para o mesmo fim, porém o professor utilizou apenas metade da quadra para o jogo. Seu objetivo foi reduzir o número de participantes para que mais pessoas tivessem a chance de arremessar e bola. Nesta aula aconteceram dois jogos com equipes diferentes, nos quais a pesquisadora também quantificou o número de arremessos. Em um dos jogos, os meninos arremessaram 50 vezes e as meninas, 28, no outro foi 14 contra 30 arremessos dos meninos. Vale lembrar que as equipes foram divididas pelo professor, que as formou com o mesmo número de meninos e meninas.

A estratégia do professor em fazer equipes com menor número de aluno/as tinha o intuito de que todos tivessem mais oportunidades de obter a posse de bola e consequentemente arremessá-la, uma vez que este era o objetivo principal a ser atingido naquela aula. Mesmo assim, a desigualdade entre meninos e meninas em relação às oportunidades de arremessar permaneceram semelhantes à experiência obtida na escola anterior, na qual o jogo foi feito com um maior número de participantes.

Essa constatação permite-nos questionar se um jogo de queimada com meninos e meninas é a melhor maneira de praticar passes e arremessos na aula. A experiência aqui descrita revela que essas habilidades não foram praticadas de modo igualitário entre os/as estudantes em aula.

Na escola C, após um jogo que visava à prática de passes e chutes do futsal, as crianças do 6º ano, principalmente as meninas, insistiram para que o professor as deixassem jogar queimada nos 20 minutos finais da aula. O jogo aconteceu de maneira mais livre, sem muitas intervenções do professor, porém a mesma situação de desigualdade ocorreu: os meninos arremessam 30 vezes e as meninas apenas 8. Considerando que a sala estava composta por 14 meninos e 15 meninas, se cada arremesso fosse realizado por uma menina diferente, apenas 8 delas teriam arremessado.

Na escola D, ao analisarmos a forma como as meninas participavam durante um jogo de queimada no 8º ano, a pesquisadora percebeu que, apesar de todos/as estarem presentes nas atividades, a maior parte das meninas não participava de fato, não se envolvia e acabavam sendo “figurantes”, conforme citado anteriormente.

Durante o jogo as equipes, que eram mistas, ficaram divididas ao meio: geograficamente em um lado do campo os meninos e do outro, as meninas. Essa cena demonstra que os alunos e alunas “pareciam incorporar”, no sentido de tornar parte de seus corpos, as fronteiras que o “aparato de gênero” visa a produzir em nossa sociedade (Fernandes, 2010, p. 104). As meninas ficavam praticamente imóveis, pois a bola permanecia a maior parte do tempo na posse dos meninos, os quais somente tentavam queimar outros meninos da equipe adversária. Quando algum menino mirava em uma das meninas, na primeira tentativa ela era queimada e ia ao “cemitério”, onde continuava a observar o jogo animado entre meninos.

Os meninos se jogavam no chão, corriam atrás da bola, brigavam, tentavam infringir as regras, negavam o toque da bola no seu corpo até a professora intervir dando o veredito final se haviam sido queimados ou não. As meninas, por sua vez, soltavam alguns gritos como que demonstrando medo, não buscavam a bola, não infringiam as regras e, se alguém dizia que elas haviam sido queimadas, aceitavam tranquilamente. Esse foi o perfil encontrado na maior parte das aulas observadas naquela escola, na qual alunos/as envolviam-se com o jogo de maneiras diferenciadas e que essas diferenças propiciavam experiências e aprendizagens distintas para meninos e meninas.

Em muitos casos, mesmo tendo uma participação modesta durante o jogo de queimada, algumas meninas destacaram na entrevista ser esse um dos conteúdos preferidos na Educação Física. Temos, por exemplo, a aluna

Laura⁴ que, quando questionada sobre seu conteúdo preferido na Educação Física, respondeu: *“Ah, eu gosto de jogar vôlei e queimada!”*, ou ainda o caso de outra garota, Jussara, que, durante a observação dos jogos, ficava sempre no canto, sem tocar na bola em nenhum momento. Na entrevista, informou ser a queimada o conteúdo de Educação Física no qual considerava ter um melhor desempenho.

Nota-se aqui que o fato de não tocar na bola ou não interagir não é o ponto central da autoavaliação de Jussara. Para ela, o fato de permanecer em quadra é uma forma de jogar, mesmo que isso não inclua um contato direto com a bola e uma atuação mais efetiva. Como ela tocava poucas vezes na bola e os meninos jogavam entre si, ela não era atingida, ficando bastante tempo em quadra, o que, em sua avaliação, era mais importante do que obter a posse da bola e atacar.

Um ponto a destacar é que, em nenhuma das escolas houve, durante a partida ou após, reclamações das meninas por não arremessarem, e muitas vezes, quando conseguiam pegar a bola acabavam passando para um menino, ao invés de arremessá-la elas mesmas. O que podemos concluir sobre estas situações?

Arremessar no jogo de queimada é uma situação de extrema vigilância de todos que compõem o jogo. Quando alguém arremessa fraco ou muito longe do alvo, sempre há reclamações devido à chance que foi “desperdiçada”. Há, assim, uma expectativa de sucesso dentro do grupo, de que se cumpra o que se espera deles e delas, que neste caso significa atingir e não ser atingido. Enquanto a maioria dos meninos age para ter sucesso em situações ofensivas, meninas esquivam-se, também para ter sucesso, porém este fato faz com que alunos/as desenvolvam habilidades distintas. Diante desta estratégia de sucesso usada pelas meninas, elas pouco experimentam uma prática mais combativa de jogo, limitando as aprendizagens que poderiam construir a partir dessa experiência. Wenez, Stigger e Meyer (2005) relatam que existem regras implícitas, que não estão escritas em lugar algum, mas que ensinam, definem gostos, interesses, o que meninos e meninas podem fazer e o que deles e delas se espera. Complementando essa ideia, Louro (2001, p. 58) considera que “dessa forma, a escola delimita os espaços, separa e institui o que cada um pode e não pode fazer, ela informa o ‘lugar’ dos pequenos e dos grandes, dos meninos e das meninas”.

⁴ Por motivos éticos, todos os nomes deste texto são fictícios.

Além disso, durante os jogos de queimada propostos nas aulas, meninos e meninas pareciam acreditar que, quanto mais forte, melhor seria o arremesso. Com as construções de gênero sendo muitas vezes naturalizadas no imaginário social, permanece a ideia de que força é um atributo masculino, assim meninos e meninas pareciam acreditar que a chance de um arremesso ser forte era maior para os meninos. Por isso, nos jogos observados, as meninas preferiam que eles fizessem os arremessos.

Sendo assim, as expectativas de êxito durante os arremessos eram atribuídas aos meninos, enquanto que as meninas, nos casos observados, nem mesmo questionavam o fato de os meninos dominarem a posse de bola e sua estratégia era ficar paradas e não serem queimadas, ampliando seu tempo no jogo. Jussara, quando diz que tem um bom desempenho no jogo de queimada, mesmo sendo observado que não tocava na bola, parece refletir essa situação, pois ela permanecia bastante tempo em quadra.

Já o êxito atribuído aos meninos no jogo de queimada, por serem caracterizados como mais fortes, reflete também o binarismo das diferenças entre o masculino e feminino com base nas diferenças biológicas de que, se os meninos são mais fortes, as meninas são mais fracas. Isso faz com que muitas meninas não se sintam interessadas em participar ativamente do jogo, pois, para isso, demonstrariam atributos não pertencentes culturalmente ao feminino.

Em uma entrevista, a aluna Cintia diz que sua participação nas aulas depende do conteúdo proposto, o que é explicado da seguinte maneira:

Porque sua participação varia de acordo com o conteúdo?

Porque tem algumas brincadeiras que eu não gosto, a queimada, por exemplo.

É? E por que você não gosta?

Porque os meninos jogam a bola muito forte e é ruim.

E você fica como? Como você age nesses momentos?

Eu fico meio longe da bola.

(Trecho da entrevista realizada 27/5/2010).

Embora a força seja um dos elementos que possibilitava aos meninos uma participação efetiva no jogo, neste trecho de entrevista percebe-se que, durante o jogo de queimada, a força, atribuída ao masculino, é considerada negativa, dada a percepção de fragilidade das meninas para enfrentá-la, motivo pelo qual optavam por ficar longe da bola a interagir no jogo. Conforme anteriormente demonstrado, esse comportamento era comum entre meninas. Em

diversas entrevistas, quando era perguntado se meninos e meninas têm as mesmas habilidades, tanto meninos quanto meninas disseram que não, com a força sendo uma característica atribuída ao masculino.

Na escola D, a professora sempre deixava os dez minutos finais de aula para atividades de livre escolha da turma e sempre ocorreu de os meninos optarem pelo futebol, enquanto as meninas se dividiam em subgrupos para jogar vôlei. Ambas as práticas utilizavam os espaços do pátio, uma vez que a escola estava com a quadra desativada. Nestes momentos, que podemos definir como informais, diversas meninas que raramente tocavam na bola e que tinham uma participação pouco ativa, apresentavam habilidades até então não reveladas. Elas tomavam mais iniciativa, iam ao encontro da bola, demonstravam certas habilidades que nunca apareciam no jogo misto, proposto como atividade central da aula. Assim, os dados até aqui apresentados e analisados mostram que, no contexto de uma prática mista, as meninas tendiam a se esquivar mais da prática efetiva do jogo.

Outras pesquisas também já apontaram indicativos dessa mudança de envolvimento com a prática. Fernandes (2010) observou em sua pesquisa de Mestrado que, quando crianças de 4ª série não estavam em situações nas quais imperava o controle e as normas da escola, elas se comportavam de maneira diferente, não estabelecendo termos fronteiriços de gênero tão delimitados. Assim, essa mudança no comportamento das meninas quanto ao uso de suas habilidades corporais fora das atividades formais, mostra que as habilidades corporais são constituintes dos padrões de normatização do feminino e do masculino. Em situações em que estão sob a vigilância dos aparatos de gênero vigentes nas normas escolares e do grupo em que estão inseridas, as meninas podem alterar seu comportamento. Isso nos revela que estas fronteiras não são rígidas e que as configurações das normatividades de gênero podem ser reiteradas, repudiadas ou transformadas no cotidiano escolar, dependendo das relações estabelecidas.

Essa situação pôde ser notada quando as alunas da escola D demonstraram mais habilidade quando estavam separadas e entre pares de amizade jogando vôlei, ou mesmo quando a aluna Joana transgrediu as fronteiras mostrando que poderia arremessar tão forte quanto os demais meninos que estavam no jogo. Tal fato fez com que ela obtivesse legitimidade para receber a bola e realizar arremessos. Neste caso, porém, foi preciso romper com uma expectativa de gênero perante os pares para que ela obtivesse uma participação mais ativa no jogo.

Neste caso o gênero, como assenta a definição de Scott (1995), aparece como uma forma primária de dar significado às relações de poder. Este poder dos meninos dentro da dinâmica do jogo era legitimado pelo atributo naturalizante de que força está para o sexo masculino assim como fragilidade está para o feminino. Concepção esta que legitimou no passado as aulas de Educação Física separadas por sexo (Sousa, 1994).

Sendo o poder, como explicita Foucault (1986), algo que se dá nas relações entre os sujeitos, exercendo-se em rede e não exclusivamente de maneira hierárquica, algumas meninas, como o caso de Joana, legitimaram sua participação nos arremessos quando demonstraram possuir força ou quando “lutavam”, seja verbal ou corporalmente, pela posse de bola, como aconteceu em um 8º ano da escola B. Tendo nesta sala algumas meninas que disputavam a posse de bola, o número de arremessos foi menos desigual quando comparado com o de outras turmas (mas, ainda assim, com meninos arremessando mais vezes: 75 vezes eles e 36 elas).

Neste caso, durante a dinâmica do jogo, gênero, habilidade e força formaram uma teia que determinava a maneira como cada uma participava: arremessando e marcando pontos ou escondendo-se para que não fosse queimada. Esta situação corrobora Altmann (1998) quando expõe que as exclusões nas aulas de Educação Física não se dão apenas em relação ao gênero, mas também à idade, força e habilidade, esta última uma forma primária de exclusão.

As consequências destas situações são o estabelecimento de condutas que reforçam a inabilidade das meninas, pois suas vivências corporais são limitadas, enquanto os meninos reforçam suas habilidades por meio do intenso envolvimento com a prática, formando um ciclo vicioso entre inabilidade-participação-vivências corporais reduzidas.

Considerações Finais

Num primeiro olhar, sem as lentes de gênero, poder-se-ia afirmar que o jogo de queimada é uma forma de integrar meninos e meninas nas aulas, além de possibilitar aprendizagens táticas e técnicas, como o arremesso e defesa.

Como relatamos aqui, no entanto, quando olhamos para sua dinâmica sob a perspectiva de gênero, encontramos desigualdades de participação que podem gerar aprendizagens corporais diferenciadas para meninos e meninas.

Nos contextos pesquisados, a queimada acabou significando, para seus participantes, um jogo no qual os meninos podiam demonstrar e exercitar a força e a habilidade na intensidade do arremesso, deixando visível esta habi-

lidade ao grupo. Já as meninas mostravam ter medo dessa força masculina, aceitando uma posição de fragilidade e delicadeza. Com isso, algumas meninas, apesar de demonstrarem mais habilidade em outras atividades de aula, durante a queimada delegavam os arremessos aos meninos, pois pareciam entender que o arremesso era o momento de uso da força e que tal atributo pertencia aos meninos, estando elas em desvantagem nesse ponto.

Em momentos não formais de aula, porém, com seus pares de amizade, momentos nos quais as normas escolares não estavam vigentes sobre a atividade, as meninas, que no jogo de queimada demonstravam menos habilidades corporais e iniciativas, mostravam-se mais ativas e com habilidades corporais antes não utilizadas. Já nos momentos de jogo, as fronteiras só foram cruzadas quando alguma menina evidenciava que poderia arremessar tão forte quanto um menino.

Tais constatações permitem-nos concluir que ao juntar meninos e meninas nas aulas, sem maiores reflexões e intervenções, reproduziam-se situações de desigualdades em relação às oportunidades em aula, proporcionando-se assim aprendizagens diferenciadas. Tais aprendizagens podem reforçar uma concepção sexista em que meninos são mais ativos e possuem mais êxito em atividades físicas/esportivas, sendo o contrário posto em relação às meninas.

Assim destacamos que, ao olhar para as dinâmicas produzidas em aula sobre a perspectiva de gênero, percebemos oportunidades, aprendizagens e relações desiguais que podem estar sendo (re)produzidas nelas. Tal fato permite questionar as estratégias de aprendizagens utilizadas e pensar alternativas para que o gênero não seja um fator que determine os tipos de habilidades corporais vivenciadas nas aulas de Educação Física.

Referências

- ALTMANN, H. *Rompendo fronteiras de gênero: Marias (e) homens na Educação Física*. 1998. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, 1998.
- BRACHT, V. *Educação física e aprendizagem social*. Porto Alegre: Magister, 1992.
- BRACHT, V. A constituição das teorias pedagógicas da educação física. *Cadernos Cedes*, ano XIX, n. 48, p. 69-88, ago. 1999.
- CALEGARI, R. L.; PRODÓCIMO, E. Jogos populares na escola: uma proposta de aula prática. *Motriz*, Rio Claro, v. 12, n. 2, p. 133-141, maio/ago. 2006.
- DARIDO, S. C. Ensinar aprender Educação Física na escola: influências, tendências e possibilidades. In: DARIDO, S.; MAITINO, E. M. (org.). *Caderno de formação: Educação Física*. São Paulo: Páginas e Letras, 2007.

- DARIDO, S. C.; RANGEL, I. C. *A Educação Física na escola*. Rio de Janeiro: Guanabara Koogan, 2005.
- DORNELLES, P. G.; FRAGA, A. B. Aula mista versus aula separada? Uma questão de gênero recorrente na educação física escolar. *Revista Brasileira de Docência, Ensino e Pesquisa em Educação Física*, v. 1, n. 1, p. 141-156, ago. 2009.
- FERNANDES, S. C. “Cadê a bola, dona?” Ou sobre os significados de gênero nas aulas de educação física. In: DAÓLIO, J. (org.). *Educação Física escolar: olhares a partir da cultura*. Campinas, SP: Autores Associados, 2010.
- FOUCAULT, M. *Microfísica do poder*. Rio de Janeiro: Graal, 1986.
- JACO, J. F. *Educação Física escolar e gênero: diferentes maneiras de participar das aulas*. 2012. Dissertação (Mestrado em Educação Física) – Universidade Estadual de Campinas, Faculdade de Educação Física, Campinas, 2012.
- LOURO, G. L. *Gênero, sexualidade de educação: uma perspectiva pós-estruturalista*. 4. ed. Petrópolis: Vozes, 2001.
- MATOS, M. Teorias de gênero ou teorias e gênero? Se e como os estudos de gênero e feministas se transformaram em um campo novo para as ciências. *Revista Estudos Feministas*, Florianópolis, v. 16, n. 2, ago. 2008.
- NICHOLSON, L. Interpretando o gênero. *Revista Estudos Feministas*, vol. 8(2), 2000.
- PEREIRA, S. A. M.; MOURÃO, L. Identificações de gênero: jogando e brincando em universos divididos. *Motriz*, Rio Claro, v. 11, n. 3, p. 205-210, set./dez. 2005.
- RODRIGUES, H. de A.; DARIDO, S. C. Conteúdos na Educação Física escolar: possibilidades e dificuldades na aplicação de jogos nas três dimensões dos conteúdos”. *Revista Digital*, Buenos Aires, año 11, n. 96, mayo 2006. Disponível em: <http://www.efdeportes.com/>. Acesso em: 29 out. 2010.
- RUBIN, G. The traffic in women: notes on the political economy of sex. In: REITER, R. *Toward an Anthropology of Women*. New York: Monthly Review Press, 1975. p. 157-210.
- SADI, R. S. Ensino/aprendizagem de esportes coletivos a partir de um jogo de queimada. *Revista Digital*, Buenos Aires, año 13, n. 119, abr. 2008. Disponível em: <http://www.efdeportes.com/>. Acesso em: 10 nov. 2010.
- SCOTT, J. Gênero: uma categoria útil de análise histórica. *Educação & Realidade*, Porto Alegre, v. 20, n. 2, p. 71-99, jul./dez. 1995.
- SOARES, C. L.; TAFFAREL, C. N. Z.; VARJAL, E.; CASTELLANI FILHO, L.; ORTEGA ESCOBAR, M.; BRACHT, V. *Metodologia do ensino de Educação Física*. 2. ed. rev. São Paulo: Cortez, 1992.
- SOARES, C. L. Educação Física escolar: conhecimento e especificidade. *Revista Paulista de Educação Física*, São Paulo, supl. 2, p. 6-12, 1996.
- SOUSA, E. S. de. *Meninos, à marcha! Meninas, à sombra!* A história da Educação Física em Belo Horizonte (1897-1994). 1994. Tese (Doutorado em Educação) – Unicamp, Campinas, Unicamp, 1994.

WENETZ, I.; STIGGER, M. P.; MEYER, D. E. As relações de gênero no espaço cultural do recreio. *Revista Digital*, Buenos Aires, año 10, n. 90, nov. 2005. Disponível em: <http://www.efdeportes.com/>. Acesso em: 8 nov. 2010.

UCHOGA, L. A. R. *Educação Física escolar e relações de gênero: risco, confiança, organização e sociabilidade em diferentes conteúdos*. 2012. 189 f. Dissertação (Mestrado em Educação Física) – Universidade Estadual de Campinas, Faculdade de Educação Física, Campinas, 2012.

Já não se faz mais Ginástica como em Tempos Atrás

Vicente Molina Neto
Elisandro Schultz Wittizorecki

Aspectos Introdutórios

No alvorecer de 2019, em seus primeiros dias, os meios de comunicação agitaram nossa imaginação com manchetes de três acontecimentos que merecem atenção. De algum modo, no tempo presente, esses acontecimentos estarão em cena pautando nossas ações cotidianas e possivelmente estimularão potencialmente os esforços intelectuais de historiadores e de cientistas sociais de diferentes procedências disciplinares.

- (i) A prevalência da extrema direita como opção de governo certificada pelo voto da sociedade brasileira e seu alinhamento às principais potências bélicas e econômicas do planeta, como os Estados Unidos e Israel.
- (ii) Por conta disso, a intensificação do individualismo e meritocracia como atitudes sociais predominantes, com consequentes ataques ao processo civilizatório na contemporaneidade, caracterizados pelo anti-intelectualismo e o desrespeito a pensadores, professores e professoras, pela apologia armamentista e pelo abandono à solidariedade com os povos vitimados pelos efeitos do capitalismo exploratório e pelas guerras civis.
- (iii) A notícia de que fazer exercício detém a progressão do Alzheimer, segundo mostram os cientistas da Universidade Federal do Rio de Janeiro. Este é a manchete de jornal El País de 8 de janeiro de 2019.¹ Com ela a Educação Física volta à pauta histórica como curadora de males da sociedade em que se insere.

¹ Disponível em: https://brasil.elpais.com/brasil/2019/01/07/ciencia/1546897736_083442.html
Acesso em: 8 jan. 2019.

Esses acontecimentos, em nossa perspectiva de ver o tempo, trazem para o debate rastros, herdeiros, um recomeço e um novo devir (Lopes, 2018). Em palavras de Jobim (1976), “O barro ficou marcado aonde a boiada passou, Depois da chuva passada céu azul se apresentou. Lá na beira da estrada vem vindo o meu amor”. Em outras palavras, um acontecimento aponta também para possibilidades inesperadas com intensidades de difícil previsão.

Especificamente sobre a relação entre a Educação Física e a saúde, observamos que já faz algum tempo que a neurociência e muitos outros ramos da ciência têm se preocupado com os efeitos da atividade física sobre o cérebro, sobre as grandes funções vitais e na possibilidade de retenção da progressão de doenças degenerativas. Com isso, a prática regular de práticas corporais vividas e circulantes no âmbito da Educação Física tem ganho adeptos e agrega valor em sua pretensão histórica de instrumento civilizatório curador dos males sociais, como atitude saudável em relação aos hábitos de vida da população e como constitutivo da experiência estética corporal contemporânea. A ginástica nas diferentes acepções e o esporte nas suas variadas manifestações assumem protagonismo de prática onde a Educação Física acontece.

Do século 17 ao 19 é possível identificar nos acervos e nos arquivos disponíveis nos Centros de Memória do Esporte e da Educação Física em diferentes universidades brasileiras os registros e pistas de iniciativas, movimentos e a ocorrência de acontecimentos que configuram a organização de métodos de Educação Física sustentados, sobretudo, na ginástica. São homens (no sentido estrito) e um conjunto de ideias básicas e fundamentais articuladas em um sistema filosófico-educacional a serem ensinados que Gutierrez (1972)² denominou de “Os Iniciadores”. Ideias fundamentadas em princípios filosóficos, higiênicos e ideais burgueses que sustentaram a Dupla Revolução Burguesa (1789-1848)³ e o Movimento Ginástico Europeu (Sistema de Ginástica Sueca, Sistema de Ginástica Básica Dinamarquesa, Método Natural Austríaco, Método Francês,⁴ entre outros), que no final do 19 e no início do 20 chegaram ao Brasil e que Carmem Lúcia Soares (1994) denominou com muita propriedade de as “Raízes Europeias da Educação Física Brasileira”. As finalidades comuns

² Livro didático, manual esquemático para aulas de História da Educação Física, publicado na Escola de Educação Física do Instituto Porto Alegre, em 1972, ano em que um dos autores iniciou sua Licenciatura em Educação Física da Universidade Federal do Rio Grande do Sul.

³ Termos e período definidos por Eric J. Hobsbawm em “La Era de La Revolución (1789-1848). Para este autor a Revolução Francesa teve o caráter político e a Revolução Industrial inglesa o caráter econômico, revolucionando o modo de produção.

⁴ Neste texto é adotada a nomenclatura usada por Inezil Penna Marinho, na obra *Sistemas e Métodos de Educação Física no Brasil* (1953).

das diferentes manifestações desse movimento dedicaram-se a estimular, ensinar e atuar na qualificação da saúde da sociedade, isto é, promovendo a saúde do indivíduo, mantendo-o longe das frivolidades, das vicissitudes e das mazelas sociais. Desse modo, haveria a melhora da saúde da sociedade organizada e a concentração no homem no trabalho e na defesa da pátria, restando à mulher a maternidade e as lidas do lar. Era a busca, conforme Soares (1994), da construção de um homem novo. A ideia básica, desde a Dupla Revolução Burguesa ainda presente nos dias de hoje, é incidir sobre o indivíduo para gerar efeitos sociais e morais. Ideia que se espalhou na forma de um individualismo exacerbado, como veremos adiante, que está presente na sociedade contemporânea no adágio “cada um que faça a sua parte”.

É nessa perspectiva que podemos entender a Educação Física, como a disciplina necessária a ser viabilizada em todas as instâncias, de todas as formas, em todos os espaços onde poderia ser efetivada a construção deste homem novo: no campo, na fábrica, na família, na escola. A Educação Física será a própria expressão física da sociedade do capital. Ela encarna e expressa os gestos automatizados, disciplinados e se faz protagonista de um corpo “saudável”; torna-se receita e remédio ditados para curar os homens de sua letargia, indolência, preguiça, imoralidade, e, desse modo, passa a integrar o discurso médico pedagógico e familiar (Soares, 1994, p. 9-10).

É nesse contexto que o Método Sueco se constitui em acontecimento. Idealizado por Per Henrik Ling, seus fundamentos, segundo Marinho ([197-?]), constam no livro *Gymnastikens Allmänna Grunder*,⁵ que começou a escrever em 1834. Segundo seu idealizador, o Método Sueco estava organizado em quatro perspectivas: Ginástica Pedagógica ou Educativa, Ginástica Militar, Ginástica Médica e Ortopédica e Ginástica Estética. Moreno (2015) o denomina de método racional quando se refere ao Método Sueco, uma vez que, baseada em fortes evidências documentais, a autora sublinha que Ling “(...) acreditava fortemente na necessidade de que a ginástica estivesse assentada numa racionalidade científica. Era o conhecimento médico, científico, que daria as explicações para a prática corporal. O corpo poderia ser analisado cientificamente e daí construir movimentos precisos e adequados, formas exatas e uniformes de executá-los” (p. 130).

⁵ Disponível em: <https://archive.org/details/b28743003/page/n3>.

Na interpretação de Marinho ([197-?]):

Para Ling, a ginástica pedagógica e higiênica tem por fim submeter o corpo à vontade; ela é essencialmente educativa e social. Ele insistiu sempre sobre a sua importância tanto para satisfazer as necessidades da alma, quanto as do corpo. Ela se destina aos dois sexos, a todas as idades, a todas as constituições e se pratica dentro de todas as condições materiais e sociais. Ela assegura a saúde, sendo essencialmente respiratória; a beleza, por seus efeitos corretivos e ortopédicos. Ela é energética e viril, pelo emprego econômico das forças e a formação do caráter; social e patriótica, pela educação disciplinada da célula humana a serviço da sociedade. Por meios simples ela assegura resultados certos (p. 239-240).

Mesmo com registros insuficientes de sua biografia (Marinho, [197-?]; Moreno, 2015) percebe-se que Ling era um intelectual ilustrado em seu tempo, dedicou-se à literatura e em suas pretensões literárias chegou à poesia. Moreno (2015) sugere uma influência do idealismo alemão (perspectiva criticada por Karl Marx, em seu tempo) e sua tentativa de pôr em diálogo o espírito e a natureza. Examinando a visão de Marinho ([197-?]) pode-se perceber, em caráter especulativo, a influência cartesiana no dualismo corpo e espírito, estando o corpo a serviço do pensamento e certa racionalidade instrumental na relação homem-sociedade.

Brasil: “Desde Mil e Quinhentos tem mais Invasão do que Descobrimento”⁶

Não só os textos acadêmicos, resultantes de pesquisas acadêmicas (Soares, 1994; Moreno, 2015), mas textos didáticos e manuais (Marinho, 1953, [197-?]; Gutierrez, 1972) nos informam que os primeiros movimentos direcionados à sistematização e à expansão da Educação Física como política educacional a ser disseminada nas escolas brasileiras em nosso país iniciam-se logo após o acontecimento da Proclamação da Independência brasileira de Portugal, em 1822, e antes da Proclamação da República. Nesse sentido, o projeto era incluir na instrução pública sessões de Educação Física, articulando-a com a Educação Moral e Intelectual. Os primeiros estudos ensaísticos são

⁶ Verso do samba-enredo da Escola de Samba Estação Primeira de Mangueira para o carnaval carioca de 2019. Trata-se de homenagem à Marielle Franco, mulher, militante de movimentos sociais, assassinada no Rio de Janeiro em 2018. A autoria é de Deivid Domênico em parceria com Tomaz Miranda, Mama, Marcio Bola, Ronie Oliveira e Danilo Firmino.

teses produzidas por médicos, possivelmente higienistas, em razão das influências europeias no acontecimento, e por políticos vinculados ao Império e à administração das províncias do reino.

Os médicos higienistas, imbuídos da certeza que detinham uma maior competência para redefinir os hábitos da família moderna, não poderiam ter deixado de influenciar de maneira decisiva o referencial de conhecimento necessário para o desenvolvimento da Educação Física, um mecanismo a mais utilizado na construção do homem novo, este sujeito do capital (Soares, 1994, p. 42).

No período antes citado, a influência de Rui Barbosa, como membro da Câmara Federal é definitiva (Moreno, 2015); suas motivações para propor a Educação Física aos escolares acentuam com ênfase a Ginástica Sueca (Marinho, [197-?]):

O relator [Rui Barbosa] começa fazendo um histórico da educação física, apreciando desde a civilização grega, quando põe em relevo o desenvolvimento por aquela entre os helênicos. Demonstrando um conhecimento extenso e exibindo farta documentação, analisa o problema naquela época em diversos países [europeus], detendo-se com especial cuidado na Suécia (Marinho, [197-?], p. 480).

No final do século 19 e início do 20 nas escolas brasileiras vão circular diferentes sistemas e métodos de Educação Física (natural, austríaco, dinamarquês, francês, entre outros). A importância sueca, além das referências já mencionadas, também será sublinhada por Fernando de Azevedo, distinto educador brasileiro, contudo a influência francesa no Brasil da época será decisiva. Marinho ([197-?]) sublinha “a adoção oficial no Brasil do Método Francês através do Regulamento Geral de Educação Física” (p. 494).

Mesmo, no entanto, que houvesse muitos educadores sob a influência francesa, havia outros defendendo a Ginástica Sueca como método. Segundo Góis Junior (2015), a influência francesa era indiscutível, mas a defesa da Ginástica Sueca como método científico para a Educação Física era evidente.

A influência da tradição francesa de ginástica, bem como a influência cultural da França sobre grandes cidades brasileiras, era patente no contexto do fim do século XIX e início do século XX. Contudo, essas apropriações da ginástica francesa não ocorriam de forma mecânica, pois havia outras influências. No Brasil das quatro primeiras décadas do século XX, o debate em torno do melhor método de educação física ocupou boa parte dos textos sobre o assunto. Defensores da ginástica sueca, alemã, francesa e dos jogos e esportes anglo-americanos se dividiam sobre o caráter educativo de suas proposições. [...] O jornal *Diário*

de Notícias, do Rio de Janeiro, em 1931 publica artigo de Luiz Furtado Coelho, intitulado “A educação physica: ramo da educação integral”: “Vê-se, pois que, por uma bem orientada *gymnastica scientifica*, se pode atingir os dois fins principais deste ramo de educação: o *physico* e o moral. O único *methodo de gymnastica*, por nós conhecido, que está orientado no sentido que vimos de indicar, é o de Ling, de há muito adoptado na Suécia e ultimamente em todos os países mais avançados (Coelho, 1931 *apud* Góis Júnior, 2015, p. 147).

Nessa perspectiva, até os anos 60 do século 20, circularam nas escolas brasileiras diferentes proposições de Educação Física mediadas e regurgitadas pelos professores brasileiros e estrangeiros aqui radicados, entre elas a famosa Sessão de Atividades Físicas Generalizadas (Safg). Em diferentes Estados do Brasil, a ginástica sueca e o método francês passaram a rivalizar com a esportivização da Educação Física, em grande parte estimulada pelos militares que se instalariam no poder do país de forma ilegítima.

Nesse período, os militares brasileiros e parte da intelectualidade do país organizaram e preceituaram a Educação Física por meio de um conjunto de normativas nas quais o esporte assumiu a hegemonia principalmente no ambiente escolar, em que proliferaram as competições envolvendo escolares de todos os níveis (Jogos Escolares Brasileiros, Jogos Indígenas, etc.),⁷ havendo pouco espaço para a prática da ginástica, tanto pelo interesse discente decrescente como pelas deficiências na organização curricular da formação docente.

Considerando as influências do discurso médico e da influência militar sobre a formação do caráter da Educação Física brasileira, Rinaldi (2005) sublinha em sua tese de Doutorado que

[...] podemos perceber que a Ginástica (Métodos Ginásticos/Educação Física) e a escola moderna nasceram praticamente juntas e com características típicas da sociedade burguesa dos séculos XVIII e XIX. No Brasil, não foi diferente. Ao se firmar como componente curricular no sistema de ensino, a Ginástica ascende ao ensino superior para a formação de professores com as mesmas vinculações científicas de sua origem (p. 83).

⁷ A meta dos governos militares era buscar o reconhecimento internacional, ampliando o quadro de medalhas olímpicas brasileiras, uma vez que o plano econômico tinha pretensões nacionalistas, diferente do tempo presente, em que a perspectiva é entregar o país ao capital internacional.

Até o final dos anos 70, o método sueco esteve presente nos currículos de Licenciatura em Educação Física, em disciplinas de Ginástica I, II, III, IV. A grande maioria da denominação das disciplinas correspondia especificamente ao nome das técnicas corporais propriamente ditas, tais como: Futebol I, II; Futebol de Salão, Basquetebol I, II ou III, etc. Os conteúdos eram distribuídos didaticamente entre um conteúdo básico e depois era especializado na perspectiva do treino ou na visão pedagógica (técnicas e prática de ensino). Havia turmas masculinas e femininas, observando-se que turmas mistas aconteciam nas disciplinas de caráter psicopedagógico (por exemplo, Psicologia da Aprendizagem) e nas disciplinas de caráter biológico (Anatomia, Fisiologia, etc.).

No caso da ginástica, no primeiro semestre desse conteúdo eram trabalhados aspectos básicos da ginástica (formas de organizar a aula, tipos de exercícios, modos de execução, objetivos a serem alcançados e capacidades físicas a serem desenvolvidas). No segundo e terceiro semestres eram ensinados os diferentes métodos de ginástica, entre eles o Método Sueco. Do ponto de vista didático, primeiro havia uma fundamentação teórica sobre os princípios estruturantes de cada método e depois o método era dissecado praticamente em aulas teórico-práticas, com demonstrações e aplicações totais e parciais entre os estudantes. Havia pouca menção quanto à contextualização dos destinatários das aulas de ginástica. A ênfase nos objetivos de cada aula de ginástica revelava o caráter aplicacionista e de modo pragmático uma pedagogia tecnicista em razão da antecipação de resultados explicitados nos objetivos de ensino. O quarto semestre era reservado à Ginástica Olímpica. A Ginástica Rítmica era ensinada às turmas femininas nos quatro semestres previstos.

O currículo de formação em Educação Física dos anos 70 totalizava 2.280 horas/aula, distribuídas em 3 anos e os conteúdos eram dispostos conforme o quadro a seguir, havendo pequenas variações em diferentes regiões e Estados do Brasil.⁸

⁸ O currículo que finalizou os anos 60 totalizava uma carga horária mínima de 1.800 h/a e de acordo com o Parecer 672 do Conselho Federal de Educação e a resolução nº 9 de 10 de outubro de 1969, 1/8 do total de h/a do curso eram destinados à formação pedagógica do licenciado.

Quadro 1 – Conteúdos Curriculares Curso de Licenciatura em Educação Física de 1971 a 1986

Ginástica	450 h/a	20%
Esportes	750 h/a	33%
Biológico	360 h/a	16%
Pedagógico	450 h/a	20%
Metodologia da Pesquisa	60 h/a	3%
Estudos de Problemas Brasileiros	90 h/a	4%
Língua Portuguesa	45 h/a	2%
Pensamento Matemático	75 h/a	3%
Total	2.280 h/a	100%

Fonte: Acervo do autor.

Essa formulação curricular esteve em vigência até 1986, que por força da Resolução 03/87 do até então Conselho Federal de Educação (CFE), amplia a grade curricular para um mínimo de 4 anos (8 períodos) e totaliza 2.880 horas/aula. A partir da Resolução 03/87, editada em 16 de junho de 1987, os conteúdos de ginástica vão ser redistribuídos de modo significativo, uma vez que essa resolução autoriza o funcionamento dos cursos de Bacharelado em Educação Física, fragmentando definitivamente o conhecimento a ser tratado nessa área e a formação de professores.

A partir de então, o conteúdo das disciplinas de ginástica será organizado por novos conceitos enunciados a partir da prática concreta e os métodos de ginástica ensinados até os anos 80, entre eles o sueco, serão tratados nas disciplinas de História da Educação Física. Em sua tese de Doutorado Rinaldi (2005) sublinha que a ginástica se constitui em um conhecimento clássico, mas também contemporâneo na sociedade brasileira e está enraizado em inúmeras práticas cotidianas atuais. Para a autora, nos dias de hoje há inúmeras manifestações ginásticas (Ginásticas Competitivas, Ginásticas de Condicionamento Físico, Ginásticas Fisioterápicas, Ginásticas de Conscientização Corporal, além das Ginásticas de Demonstração), mas resultantes de uma única base de movimentos. Observando as práticas ginásticas nos parques, escolas e academias é possível constatar a incorporação de exercícios e elementos dos métodos de ginástica introduzidos no Brasil no início do século 20.

A Resolução 03/87 do CFE, além de separar a formação em Educação Física em Licenciatura e Bacharelado, promover alterações nos conteúdos curriculares e fragmentar o conhecimento da formação inicial, ensejou um debate político-epistemológico entre os trabalhadores que atuam nessa área de conhecimento até os dias de hoje de difícil superação, tanto no que se refere às querelas judiciais quanto no debate político-epistemológico. Esse debate atra-

vessou os anos 90 do século 20 e chegou ao início da primeira década do século 21 eivado de conflitos e interpretações antagônicas. É possível reconhecer em debate uma proposta curricular de Licenciatura ampliada defendida pelo movimento estudantil e parte da comunidade acadêmica como formação unificada para todos os trabalhadores da Educação Física, e de outro, a manutenção da proposta curricular pronunciada pela Resolução 03/87 do CFE, que separa a formação entre bacharéis e licenciados. Este fato, que vem gerando polêmicas intermináveis nos últimos anos, após insistentes debates e controvérsias, levou os gestores nacionais da educação brasileira a editar novas Diretrizes Curriculares Nacionais para os cursos de Educação Física, numa tentativa de aproximar as duas formações. Trata-se da Resolução nº 06, de 18 de dezembro de 2018, que homologa o Parecer do Conselho Nacional de Educação nº 584/2018.

O Admirável Mundo Novo: tempo presente, ginástica

A Resolução CNE nº 06/2018, na perspectiva de seus formuladores, pretende resolver por meio de uma carga horária de referência de 3.200 h/a – estimulando como princípio didático a autonomia do aluno – alguns problemas existenciais e históricos da área de conhecimento Educação Física resultantes de deliberações anteriores, entre eles:

- (i) Aproximação e integração das duas modalidades de formação inicial em Educação Física (Licenciatura e Bacharelado) em torno de um objeto de estudos,⁹ garantindo identidade específica a cada uma das modalidades.
- (ii) Superar a fragmentação do conhecimento, introduzindo uma formação básica comum e uma parte diversificada nos quatro últimos períodos.
- (iii) Articular formação inicial e formação continuada.
- (iv) Incentivar as práticas docentes durante todo o curso.
- (v) Estimular e promover a interdisciplinaridade durante a etapa de formação.

Em nossa experiência de observação, por mais de 45 anos em sala de aula, essa resolução enseja pretensões relevantes, mas de difícil concretização, pelo menos em curto prazo, por razões que nos parecem importantes: (i) a cultura docente existente nos cursos de formação e nos ambientes da prática

⁹ A Educação Física é uma área de conhecimento e de intervenção profissional que tem como objeto de estudo e de aplicação a motricidade ou movimento humano, *a cultura do movimento corporal*, com foco nas diferentes formas e modalidades do exercício físico, da ginástica, do jogo, do esporte, das lutas e da dança, visando a atender às necessidades sociais no campo da saúde, da educação e da formação, da cultura, do alto rendimento esportivo e do lazer.

pedagógica, notadamente no âmbito escolar; (ii) o difícil diálogo entre o campo da intervenção e o campo acadêmico, e em consequência o distanciamento perceptível da Graduação e da Pós-Graduação em Educação Física.

A pretensão desejável de integrar as modalidades de formação e manter a identidade específica da Licenciatura e do Bacharelado em torno de um conhecimento comum, superando a fragmentação epistemológica da Educação Física, engendra certa contradição teórico-prática. Sugere que cada uma dessas modalidades seja estruturada cedendo tempos e carga horária (conteúdos e pressupostos procedentes e estruturados a partir do campo do exercício profissional e da formação disciplinar do professorado) para ajustar a totalidade mínima do currículo previsto na normativa (3.200 h/a). Assim, a superação que a normativa sugere ao professorado de diferentes filiações disciplinares e diversificados compromissos político-epistemológicos, a fim de se integrar a uma proposição coletiva, é a aceitação de conteúdos e pressupostos que não estão no seu espectro de interesse. Grosso modo, podemos afirmar que no Brasil o elevado grau de especialização científica, tecnológica e acadêmica a que chegaram os coletivos docentes das diferentes subáreas da Educação Física se constitui em óbice significativo à tentativa de superar a fragmentação do conhecimento a ser ensinado e a dualidade integração x especialização curricular. Fato que está longe de um desenlace e deverá ensejar debates intensos em futuro próximo.

Conspira contra essa formulação curricular certa oposição mútua presente na cultura docente do professorado de Educação Física. O discurso¹⁰ acadêmico não considera a produção e o que faz o professorado nos ambientes de trabalho pedagógico. Estes, por sua vez, desconsideram o discurso acadêmico com os argumentos de inviabilidade prática e de proposições carentes da noção de realidade e contexto. Conforme Fensterseifer (2016), podemos vislumbrar uma oposição binária: vanguardas pedagógicas *versus* a prática do “chão” da escola. Isso faz deles discursos relativamente autônomos. Intervém no processo de transformação curricular a noção conceitual generalizada de que o currículo de formação deve ser extensivo a todas situações práticas do trabalho pedagógico, antecipando-se ao exercício profissional e à formação continuada, o que acaba se constituindo em um fenômeno que a literatura especializada que se ocupa do currículo define como “choque de realidade” ou uma proposição à irrealidade do cotidiano.

¹⁰ Na acepção de Michel Foucault.

Com efeito, essa noção contamina a relação entre a Graduação e Pós-Graduação. Em razão dos mecanismos de avaliação da educação superior, demasiadamente excludentes e mais seletivos, separa-se o professorado, os da Graduação e os da Pós-Graduação, contaminando o diálogo intrínseco que deveria existir nas comunidades educativas e institutos de formação. Fato que tem efeitos importantes na desejada interdisciplinaridade tão debatida no âmbito da pesquisa, da formação universitária e do controle e incentivo à investigação científica. Além disso, passa a ser problemático pedir aos professores que têm formação disciplinar um trabalho interdisciplinar, seja no âmbito da pesquisa ou da formação docente. Cremos ser necessário um tempo de vigência dessa formulação curricular para que ações interdisciplinares possam ser levadas a cabo, contudo não há garantias de que o trabalho interdisciplinar de fato venha a acontecer.

Em relação aos conteúdos da ginástica e ao Método Sueco, ao longo dos tempos vimos que nas diferentes normativas oficiais do tempo presente a ginástica aparece como um conteúdo tradicional ou, como destacam Rinaldi (2005) e Carbinatto *et al.* (2016), como um conhecimento clássico da Educação Física que se confunde com sua própria história, que deve ser ensinado, tanto no âmbito da formação do universitário quanto no âmbito escolar. Tal presença se materializa, por exemplo, anteriormente nos Parâmetros Curriculares Nacionais e agora na Base Nacional Comum Curricular (BNCC).¹¹

Na presente formulação curricular, a mais atual em circulação nessa área de conhecimento, como sublinhamos anteriormente, a ginástica aparece como integrante da cultura corporal do movimento, com foco nas diferentes formas e modalidades do exercício físico, da ginástica, do jogo, do esporte, das lutas e da dança, visando a atender às necessidades sociais no campo da saúde, da educação e da formação, da cultura, do alto rendimento esportivo e do lazer. Em outras palavras, a ginástica e suas diferentes manifestações, nas diferentes formas e nomenclaturas que assume nos dias de hoje, deveria ser ensinada aos estudantes para potencializar sua capacidade expressiva e sua competência linguística.

¹¹ Na BNCC, a área de Linguagens é composta pelos seguintes componentes curriculares: Língua Portuguesa, Arte, Educação Física e, no Ensino Fundamental – Anos Finais, Língua Inglesa. A finalidade é possibilitar aos estudantes participar de práticas de linguagem diversificadas, que lhes permitam ampliar suas capacidades expressivas em manifestações artísticas, corporais e linguísticas, como também seus conhecimentos sobre essas linguagens, em continuidade às experiências vividas na Educação Infantil.

Não é, contudo, o que acontece em milhares de aulas de Educação Física que são ministradas no país diuturnamente. O ensino e as práticas dos esportes, por conta de condições materiais objetivas e exposição midiática, ocupam o centro de interesse discente. É o conteúdo que detém a hegemonia do que é ensinado pelos professores, especificamente os quatro esportes de quadra mais conhecidos no país: voleibol, basquetebol, handebol e futsal. É importante sublinhar que, com menos frequência, entre as boas práticas de Educação Física, são ensinados elementos da ginástica por professores iniciantes na carreira docente, segundo nossas observações no cotidiano das escolas.

Em academias, clubes, parques públicos e instituições não escolares em geral, é possível pensar que a ginástica está presente com grande evidência sob o conjunto de práticas corporais denominado genericamente de *fitness*. Na sua última versão, aparece em forma de *remake*, sob o conceito que o professorado de Educação Física denomina de Ginástica Funcional, integrando elementos e movimentos dos métodos tradicionais de ginástica com implementos, anglicismos e acessórios modernos, entre outros, usando o próprio corpo do praticante como sobrecarga e adaptando os exercícios, sua intensidade e o volume do treino à individualidade do sujeito. Seu objetivo é melhorar a saúde e a estética corporal dos sujeitos, capacitando-os para as exigências física e psíquicas da vida diária. Seus divulgadores apresentam-na como uma nova modalidade que emerge no tempo presente, mas que em nosso entendimento recupera com *entourage* midiática e mercadológica os elementos dos métodos ginásticos tradicionais e a teoria do treinamento esportivo, uma vez que os elementos básicos seguem os mesmos: o corpo e suas possibilidades de se movimentar com ou sem implementos.

Assim, a ginástica vai sendo ressignificada nos contextos da prática e se propaga, ora na perspectiva de quem a vê sob o signo da instituição esportiva (Ginástica Artística, Ginástica Rítmica, entre outras), ora por quem a vê pelo olhar da instituição médica e da estética corporal (Pilates, *Fitness*, Ginástica Funcional, Body Pump, entre outras). Enquanto isso, no campo acadêmico, os estudos sobre essas práticas avançam sem a mesma velocidade, notadamente nas publicações científicas que poderiam contribuir com a prática pedagógica.

Carbinatto *et al.* (2016), com o objetivo de efetivar uma “análise da publicação na área de ginástica no século XXI”, efetivaram uma análise bibliométrica dos periódicos brasileiros da área de conhecimento Educação Física, publicados entre 2000 e 2015. O artigo faz uma descrição das características dessas publicações em 340 artigos editados em 61 periódicos classificados nos extratos de qualidade estipulados pela Capes. Sugerem que a concentração do volume de artigos relaciona-se diretamente com as características da Pós-Graduação brasileira e a concentração de programas de Pós-Graduação da área de conhecimento Educação Física. Apontam que a revista que mais recebe

artigos do campo da ginástica é a *Conexões*, revista da Unicamp, exatamente onde acontece a maioria dos eventos acadêmicos relacionados à área de ginástica. Citando Tannus e Simões (2015), apontam que nos últimos 15 anos o *site* da Capes registrou 18 teses de Doutorado (13 produzidas na área de conhecimento Educação Física) e 65 dissertações de Mestrado (60 na área de conhecimento Educação Física) com a temática Ginástica. Sobre as publicações enfatizam que a produção em ginástica está localizada, predominantemente, no extrato B4 e que “é notável que a procedência territorial dos trabalhos coincida com a localização das revistas, que são patrocinadas por instituições localizadas em suas próprias regiões” (p. 1.301). Sobre a distância do mundo acadêmico e o universo da prática pedagógica em ambientes escolares os autores são taxativos:

Uma preocupação presente em nossas reflexões é sobre o acesso e a vinculação da produção pela comunidade acadêmica, composta não só de pesquisadores, mas também de graduandos e de professores, por exemplo, que estão nas escolas, e que na maioria das vezes têm dificuldades de ter contato com esse material, seja por não compreender a linguagem científica, seja por não conseguir relacionar a produção de conhecimento com a sua prática pedagógica ou mesmo pela falta de tempo em função da carga horária elevada de trabalho (Carbinatto *et al.*, 2016, p. 1.302).

Na tentativa de ampliar os argumentos exposto por Carbinatto *et al.* (2016), efetivamos uma busca na revista *Movimento*, o periódico brasileiro mais bem qualificado nos extratos da Capes (A2¹²). Fizemos busca na coleção disponibilizada *on-line* e identificamos, no período de 2000 a 2018, 18 artigos relacionados à prática de Ginástica (Anexo 1). Entre os temas tratados por esses artigos encontramos a predominância de artigos concentrados na Ginástica praticada em academias (5 artigos), em seguida com profundidade foram escritos e publicados artigos nessa revista cujo conteúdo concentrava-se na reflexão histórica e sociológica sobre a presença da Ginástica e seus métodos no Brasil (4 artigos). Também encontramos 3 artigos que se concentraram sobre questões epistemológicas, notadamente descrevendo a produção científica no âmbito da Ginástica. Na sequência, identificamos artigos que relacionaram a Ginástica com a escola e as atividades de ensino (2 artigos). Os temas Ginástica Artística, Ginástica Rítmica, Ginástica e Atividades de Aventura, Ginástica e Cultura Popular tiveram a incidência de um artigo cada. Também fizemos buscas em outras revistas, entre elas a *Revista Brasileira de Ciências do Esporte e Pensar a Prática*. O interessante desta busca é que nesses três periódicos que examinamos a produção, encontramos apenas 2 artigos científicos que tratavam da Ginástica Sueca.

¹² Qualificação vigente no momento da escrita desta produção.

Para Finalizar

Circulam em nosso cotidiano com grande frequência expressões como: flexibilização da economia, desregulamentação, estado mínimo, empreendedorismo, direitos sociais e garantias individuais, internacionalização, entre outras. São conceitos atuais, com forte carga conceitual e filosófica e nos mostram a mais atualizada versão do capitalismo exploratório. Embora não estando aparentes na especificidade da área de conhecimento e prática pedagógica da Educação Física, interferem na subjetividade do sujeito e orientam a organização do corpo, sua exposição, as práticas de se movimentar e a formação e o trabalho daqueles que com ele lidam.

Contrapondo-se a esses referentes mencionados aparecem, dialeticamente, a solidariedade, ética pessoal, trabalho coletivo e comunidade, entre outros. Esse conjunto de ideias contrapostas é um legado dos acontecimentos que culminam no tempo presente e que visibilizam os rastros da constituição da Educação Física brasileira e sua presença no campo da saúde, da educação, do esporte e do lazer.

Nesse sentido, os métodos europeus que chegaram e se estabeleceram em séculos passados no Brasil e a racionalidade manifesta do sistema sueco estão – e simultaneamente não estão – presentes nas práticas corporais dos dias atuais. Estão presentes na configuração e práticas de educadores de longa estrada na área de conhecimento Educação Física, estão presentes nos fundamentos das manifestações da Ginástica contemporânea, em que se diluem e desaparecem nas propostas de novos métodos que impregnam a Ginástica contemporânea e os currículos de formação de graduados em Educação Física. Na letra fria dos discursos atuais eles formalmente deixaram de existir. Restam as memórias e os registros documentais.

Hoje há uma comunidade científica e acadêmica que está disposta não só a revisitar os rastros e sinais do passado, mas propor outras perspectivas para a Educação Física, muitas delas dissonantes do ideário do tempo presente. São homens e mulheres diversos que se reúnem em torno da pluralidade do Colégio Brasileiro de Ciências do Esporte que no ano de 2019 se propõem a discutir, em seu Congresso Bianual,¹³ o tema: “O que pode o corpo no contexto atual? Controle, regulação e perda de direitos como desafios para Educação Física e Ciências do Esporte”. Um eixo de discussão que implica o professorado envolvido com a temática da Ginástica e seus métodos para participar desse debate e propor uma análise crítica às diferentes possibilidades de Ginástica que circulam em nossos ambientes de trabalho.

¹³ Ver: <http://conbrace.org.br>

Referências

- CARBINATTO, M. V.; CHAVES, A. D.; MOREIRA, W. W.; COELHO, A. L. S. C.; SIMÕES, R. M. R. S. A produção do conhecimento em ginástica: uma análise a partir dos periódicos brasileiros. *Movimento*, Porto Alegre, v. 22, n. 4, p. 1.293-1.308, out./dez. 2016.
- FENSTERSEIFER, P. E. Tensões e sínteses possíveis na Educação Física escolar. *In: Educação Física na escola: entre demandas curriculares e experiências artesanais*. Porto Alegre: Esefid/UFRGS, 2016. E-book disponível em: <https://www.lume.ufrgs.br/handle/10183/149154> Acesso em: 31 jan. 2019.
- GÓIS JUNIOR, E. Georges Demeny e Fernando Azevedo: uma ginástica científica e sem excessos (Brasil, França, 1900-1930). *In: Revista Brasileira de Ciências do Esporte*, Porto Alegre, v. 37, n. 2, abr./jun. 2015, p. 144-150. Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0101-32892015000200144. Acesso em: 15 jan./ 2019.
- GUTIERREZ, W. *História da Educação Física*. Porto Alegre: Esef; IPA, 1972.
- HOBSBAWM, E. J. *La era de la revolución* (1789-1848). Barcelona: Labor Universitaria, 1991.
- JOBIM, Antonio Carlos. *Correnteza*. 1976. Disponível em: <https://www.letras.mus.br/tom-jobim/86173/>. Acesso em: 1º mar. 2019.
- LOPES, Rodrigo Alberto Lopes. *A docência em Educação Física desde os rastros e dos horizontes abertos pelas políticas educativas contemporâneas: um saramagueio pela Rede Estadual de Ensino do Rio Grande do Sul*. 2018. Tese (Doutorado) – UFRGS: Programa de Pós-Graduação em Ciências do Movimento Humano, Porto Alegre, 2018.
- MARINHO, I. P. *Sistemas e métodos de Educação Física*. São Paulo: Edições e Publicações Brasil Editora, 1953.
- MARINHO, I. P. *Sistemas e métodos de Educação Física*. São Paulo: Edições e Publicações Brasil Editora, [197-?]. Vol. II.
- MORENO, A. A propósito de Ling, da ginástica sueca e da circulação de impressos em língua portuguesa. *Revista Brasileira de Ciências do Esporte*, Porto Alegre, v. 37, n. 2, p. 128-135, abr./jun. 2015. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/rbce/v37n2/0101-3289-rbce-37-02-0128.pdf>. Acesso em: 15 jan. 2019.
- RINALDI, I. P. B. *A ginástica como área de conhecimento na formação profissional em Educação Física: encaminhamentos para uma reestruturação curricular*. 2005. Tese (Doutorado) – PPGEF, Unicamp, 2005. Disponível em: http://repositorio.unicamp.br/bitstream/REPOSIP/274939/1/Rinaldi_IedaParraBarbosa_D.pdf. Acesso em: 18 jan. 2018.
- SOARES, C. L. *Educação Física: raízes europeias e Brasil*. Campinas, SP: Editora Autores Associados, 1994.
- TANNÚS, Fernanda; SIMÕES, Regina. Ginástica: a produção científica nas teses de doutorado. *Revista Brasileira de Educação Física e Esporte*, v. 29, n. 8, p. R57, 2015.

Anexo 1 – Produção de Conhecimento Sobre Ginástica na Revista Movimento de 2000 a 2018

Edição	Título	Autores
v. 24, n. 2, abr./jun. 2018	A constituição de um subcampo esportivo: o caso da ginástica rítmica	Bruna Paz, Juliano de Souza, Ieda Parra Barbosa-Rinaldi
v. 22, n. 1, jan./mar. 2016	Homens no “limite” das dores na musculação de uma academia de ginástica de bairro popular: uma etnografia sobre formas plurais de expressão da masculinidade	Alan Camargo Silva, Jaqueline Ferreira
v. 22, n. 4, out./dez. 2016	Produção do conhecimento em ginástica: uma análise a partir dos periódicos brasileiros	Michele Viviene Carbinatto, Aline Dessupoio Chaves, Wagner Wey Moreira, Ana Laura Souza de Castro Coelho, Regina Maria Rovigati Simões
v. 22, n. 1, jan./mar. 2016	A ginástica como dispositivo antionanista na conformação da Educação Física escolar do século XIX na Espanha: o nascimento de uma disciplina escolar	Xavier Torredadella-Flix, Miguel Vicente-Pedraz
v. 22, n. 3, jul./set. 2016	Campos de atuação em ginástica: estado da arte nos periódicos brasileiros	Michele Viviene Carbinatto, Wagner Wey Moreira, Aline Dessupoio Chaves, Suziane Peixoto Santos, Regina Rovigati Simões
v. 21, n. 4, out./dez. 2015	As aprendizagens da ginástica no Ensino Fundamental: a organização dos dados da realidade	Ana Rita Lorenzini, Celi Nelza Zülke Taffarel, Lúvia Tenório Brasileiro, Marcelo Soares Tavares de Melo, Marcílio Barbosa Mendonça de Souza Júnior, Rodrigo Oliveira Falcão
v. 21, n. 4, out./dez. 2015	A ginástica como dispositivo antionanista na conformação da Educação Física ESCOLAR do século XIX na Espanha. Recepção do discurso	Miguel Vicente-Pedraz, Xavier Torredadella-Flix
v. 21, n. 4, out./dez. 2015	Corpo-máquina: diálogos entre discursos científicos e a ginástica	Edivaldo Góis Junior, Carmen Lúcia Soares, Vinícius Demarchi Silva Terra

v. 20, n.4, out./dez. 2014	O envelhecer na visão do profissional de Educação Física atuante em academia de ginástica: corpo e profissão	Diego Costa Freitas, Alexandre Palma, Carlos de Andrade Coelho Filho, Sílvia Maria Agatti Lüdorf
v. 20, n. 2, abr./jun. 2014	A introdução da ginástica nos clubes do rio de janeiro do século XIX	Fabio Faria Peres, Victor Andrade de Melo
v. 19, n. 1, jan./mar. 2013	Ginástica, higiene e eugenia no projeto de nação brasileira: Rio de Janeiro, Século XIX e início do século XX	Edivaldo Gois Junior
v. 16, n. 3 (2010)	A supervitalidade como forma de poder: um olhar a partir das academias de ginástica	Fábio Luís Santos Teixeira, Iraquitán de Oliveira Caminha
v. 15, n. 4 (2009)	Contribuições ao processo de (re) significação da Educação Física escolar: dimensões das brincadeiras populares, da dança, da expressão corporal e da ginástica	Ieda Parra Barbosa-Rinaldi, Larissa Michelle Lara, Amauri Aparecido Bássoli de Oliveira
v. 15, n. 3 (2009)	Atividade física de aventura na natureza(afan) e academias de ginástica: motivos de aderência e benefícios advindos da prática	Alexander Klein Tahara, Sandro Carnicelli Filho
v. 14, n. 2 (2008)	Redescobrimo a ginástica acrobática	Fernanda Merida, Vilma Lení Nista-Piccolo, Marcos Merida
v. 13, n. 3 (2007)	A ginástica vai à escola	Laurita Schiavon, Vilma Nista Piccolo
v. 12, n. 1 (2006)	“Sarados” e “gostasas” entre alguns outros: aspectos da educação de corpos masculinos e femininos em academias de ginástica e musculação	Roger Hansen, Alexandre Fernandez Vaz
v. 6, n. 12 (2000)	O discurso do profissional de ginástica em academia no Rio de Janeiro	Carlos Alberto de Andrade Coelho Filho
Total de 18 artigos		

Anexo 2 – Produção de Conhecimento Sobre Ginástica na Revista Brasileira de Ciências do Esporte

Edição	Título	Autores
RBCE.2018.04.016. ARTICLE IN PRESS	Seleção em ginástica artística feminina no Brasil	Sarita Bacciotti, Adroaldo Gaya, Sara Pereira, Thayse Gomes, Franciscarlos Bacciotti, Adam Baxter-Jones, José Maia
RBCE. 2018. 40 (18)	Os níveis de sistematização da ginástica para formação de conceitos na educação escolar	Ana Rita Lorenzini, Celi Nelza Zülke Taffarel
RBCE RBCE-2074 ARTICLE IN PRESS	Profissionais de Educação Física de academias de ginástica do Rio de Janeiro e a pluralidade de concepções de corpo	Alan Camargo Silva, Diego Costa Freitas, Sílvia Maria Agatti Lüdorf
RBCE.2018;40:184-96	Envolvimento parental no processo de desenvolvimento da carreira esportiva de atletas da seleção brasileira de ginástica rítmica: construção de um modelo explicativo	Fernanda Soares Nakashima, José Roberto Andrade do Nascimento Junior, João Ricardo Nickenig Vissoci, Lenamar Fiorese Vieira
RBCE.2017;39:115-22	Suplementação com bebida artesanal que contém carboidrato em atletas da ginástica rítmica	Telma Aparecida Costa, Hércio Rossi Gonçalves, Francielle Richetti Anschau, Luiz Fernando Viaro, Rafaela Borgheti, Fábio Bento dos Santos, Juliano Henrique Borges
RBCE.2016;38:349-57	Impacto de diferentes estratégias de ensino no desenvolvimento do conhecimento declarativo de iniciantes na ginástica artística	Ivana Montandon Soares Aleixo, Isabel Mesquita
RBCE.2016;38:342-8	Déficits no equilíbrio muscular em jovens atletas de ginástica feminina	Bruna Travassos Benck, Ana Cristina de David, Jake Carvalho do Carmo
RBCE.2015;37:272-9	O livro como ferramenta pedagógica para a inserção da educação física e da ginástica no ensino público primário paranaense (fim do século XIX e início do século XX)	Diogo Rodrigues Puchta, Marcus Aurélio Taborda de Oliveira
RBCE.2015;37:222-9	Desequilíbrio hormonal e disfunção menstrual em atletas de ginástica rítmica	Sabrina Macedo Hott Coelho, Renata Duarte Simões, Wellington Lunz

RBCE.2015;37:108-10	Dossiê – Práticas e prescrições sobre o corpo: a dimensão educativa dos métodos ginásticos europeus	Carmen Lúcia Soares, Andrea Moreno
RBCE.2015;37:144-50	Georges Demeny e Fernando de Azevedo: uma ginástica científica e sem excessos (Brasil, França, 1900-1930)	Edivaldo Góis Junior
RBCE.2015;37:128-35	A propósito de Ling, da ginástica sueca e da circulação de impressos em língua portuguesa	Andrea Moreno
RBCE.2015;37:136-43	A recepção da ginástica sueca em Portugal nas primeiras décadas do século XX: conformidades e dissensões culturais e políticas	Luís Miguel Carvalho, António Carlos Correia
RBCE.2015;37:111-8	Da “Ginástica para a juventude” à “A ginástica alemã”: observações acerca dos primeiros manuais alemães de ginástica	Evelise Amgarten Quitzau
Total 14 artigos – 2 sobre o método sueco		

A Internacionalização da Ginástica Sueca e sua Presença no Brasil na Primeira Metade do Século 20

Anderson da Cunha Baía
Andrea Moreno
Iara Marina dos Anjos Bonifácio

Apresentação

O texto tem como propósito analisar a circulação da ginástica sueca, desde o Instituto Central de Ginástica de Estocolmo, a partir dos sujeitos que na primeira metade do século 20 tiveram como destino o Brasil, e ainda aqueles que encontraram na Revista Brasileira de Educação Física (RBEF) um lugar de circulação da ginástica sueca. Para tanto, o texto estrutura-se a partir da compreensão de que a ginástica criada por Pher Henrik Ling (1776-1839) no início do século 19 na Suécia, vislumbrou em determinado momento romper as fronteiras de seu próprio país, passando por diferentes lugares, inclusive o Brasil.

Na Europa, do final do século 18 ao século 19, surgiram diferentes sistematizações da ginástica, com destaque para as que surgiram na Alemanha, na Suécia e na França. Os debates que emergiram nesses países almejavam definir uma forma de exercício de base científica, que fosse racional e, portanto, que contribuísse com a educação do corpo necessário aos diferentes contextos nos quais surgiram (Sarremejane, 2006; Soares, 1994; Moreno, 2015; Quitzau; Soares, 2016; Jubé, 2017).

Na Suécia, Ling foi o protagonista na organização da ginástica no país, tendo recebido, em 1813, o apoio do governo para a criação de um Instituto que seria responsável pelo treinamento físico para jovens, por meio da ginástica.

Nasce, assim, o Instituto Central e Real de Ginástica (GCI),¹ em Estocolmo, sob a tutela da Coroa sueca, que desenvolve e divulga o sistema lingiano, conhecido como a Ginástica Racional, em diferentes partes do mundo (Georgii, 1854; Leonard, 1923; Westerblad, 1909; Grut, 1913; Hagelin, 1995).

Ling morre em 1839, mas sua obra continua e ganha repercussão em vários países, inclusive no Brasil. Aqui, desde fins do século 19 até meados do século 20, a circulação do Método Sueco de Ginástica acontece de variadas formas, entre elas: brasileiros (intelectuais e políticos) que tomavam conhecimento do sistema e o divulgavam de diferentes formas e em diferentes espaços;² suecos que aqui aportam para atuar com a ginástica;³ obras traduzidas que chegam ao país;⁴ obra produzida no Brasil inspirada no método sueco,⁵ além de jornais, revistas e periódicos especializados da Educação Física que colocavam em circulação a ginástica sueca.⁶

Ainda que sejam múltiplas as vias de circulação da ginástica sueca, são objetos da presente pesquisa aquelas mobilizadas por sujeitos da Suécia e alunos do GCI que aportaram no Brasil. Interessaram também outros trânsitos realizados nos diferentes territórios, os quais permitiram, do mesmo modo, que essas ideias chegassem em terras brasileiras e circulassem em seus impressos, mais especificamente na Revista Brasileira de Educação Física. Ambas as vias são modos de circulação ainda pouco explorados pela historiografia da Educação Física e da Ginástica.

¹ Tradução de Stockholm Central Institute of Gymnastics (GCI). Durante um tempo o instituto tinha o nome de Royal Gymnastics Central Institute. Ao longo do texto nos referimos ao Instituto usando a sigla GCI, como é mundialmente conhecido.

² Rui Barbosa defende a ginástica sueca em seu parecer (1947a, 1947b); Fernando de Azevedo (1920), Inezil Penna Marinho (1958) e Jair Jordão Ramos (1950, 1951, 1952, 1982) em seus escritos.

³ O estudo de Moreno e Baía (2019) apontam a presença dos suecos Fritjof Detthow, Mme. Will, Mme. Ester Leo, SvenKellander, Artur Linderdahl, Mme. Maria Grushka e Curt Johansson, que de alguma forma tiveram sua atuação relacionada à ginástica sueca, seja ministrando cursos, seja escrevendo em jornais e atuando em escola, seja atuando com a dimensão médica da ginástica sueca.

⁴ Baía, Bonifácio e Moreno (2017).

⁵ Avelar (2018).

⁶ Para citar alguns jornais: Folha da Manhã (SP), Jornal do Commercio (RJ), Jornal do Recife, O Commercio de São Paulo, O Estado de São Paulo, Revista Educação (São Paulo). No que se refere aos periódicos especializados, citamos: Revista Educação Physica (1932-1945), Revista de Educação Física (1932-atual) e a RBEF (1944-1952).

O Instituto Central de Ginástica e a Disseminação da Ginástica Sueca

A ginástica sueca que nasce com Ling orientada por uma preocupação do seu idealizador com a formação física dos escandinavos, se consolida na Suécia, e por meio do Instituto, transforma-se em referência para diferentes partes do mundo. O GCI desenvolvia diversas ações, entre elas: recebia alunos das escolas suecas para a prática da ginástica pedagógica; preparava cidadãos, muitos deles militares, para a prática da ginástica militar, e também acolhia um número considerável de suecos que necessitavam de uma ginástica corretiva, médica.⁷

Essas ações não se restringiam aos cidadãos suecos. Desde a época de Ling no Instituto (1814-1839), diferentes interessados no trabalho com a ginástica, de diferentes países, o visitavam com o intuito de conhecer o método de Ling e muitos desses estrangeiros frequentavam os cursos regulares que eram ofertados (Pereira, [196-?]). Segundo o autor:

Os primeiros visitantes estrangeiros recrutavam-se entre os nacionais dos países nórdicos: dinamarqueses, noruegueses e finlandeses (...). Posteriormente, o seu número aumentou, alargando-se a nacionalidade dos visitantes: americanos, belgas, chilenos, ingleses, franceses, gregos, holandeses, japoneses, portugueses, romenos, russos, suíços, espanhóis, turcos e austríacos (Pereira, [196-?], p. 520).

O movimento mais intenso de internacionalização do método ocorreu após a morte de Ling, quando Gabriel Branting assumiu a direção do Instituto. Devemos considerar que esse momento coincide com uma reorganização da ginástica de Ling, contando com os investimentos de Hjalmar Ling – filho de Ling – Gabriel Branting e August Georgii, no desenvolvimento desse método. Esses foram os principais responsáveis pela continuação do trabalho de Ling à frente do Instituto (Pereira, [196-?]; Leonard, 1923; Westerblad, 1909).⁸

A conquista de espaço da ginástica sueca em diferentes regiões do mundo foi gradual e em grande parte devedora desses continuadores de Ling que investiram no movimento de disseminação, aliado a uma política do

⁷ Segundo Pereira (196-?), de 1875 a 1912 foram tratadas dezenas de milhares com emprego da ginástica médica, sendo a média superior a 500 pessoas por ano – 309 em 1867 e 762 em 1909. Tratava-se neurastenia, histeria, doenças das articulações, reumatismos, escolioses, doenças do aparelho digestivo, dos pulmões, do coração e da circulação.

⁸ Mais à frente abordaremos o trabalho de desenvolvimento do método, organizado pelos seus continuadores.

GCI em continuar recebendo estrangeiros para, após o seu retorno ao país de origem, disseminar a ginástica sueca. A França esteve na rota de disseminação da ginástica sueca. Baía, Bonifácio e Moreno (2017) ressaltam que a Suécia abriu as portas do seu GCI, por meio de convite do real governo sueco ao governo francês, para divulgar o método.⁹ Diferentes profissionais franceses do final do século 19, foram para Suécia em visitas ao Instituto de Estocolmo: Demeny,¹⁰ Lagrange,¹¹ Tissié¹² e Le Roux.¹³ Demeny publica o relatório de uma missão francesa que o enviou à Suécia, intitulado *L'Éducation physique en Suède mission de 1891*, descrevendo a ginástica sueca.¹⁴

Da Bélgica, Lefébure, oficial do exército de seu país, foi enviado pelo seu governo à Suécia no final do século 19 com intuito de estudar o método de ginástica de Ling. Retornando, foi um propagandista da ginástica sueca por meio de diversas conferências realizadas e obras publicadas (Pereira, [196-?]).

Se Demeny, Lagrange, Tissié, Le Roux e Lefébure foram à Suécia por meio de missões oficiais de reconhecimento do Método de Ling como um possível método para educar os corpos naquele momento, também outros sujeitos procuraram o GCI, ao que tudo indica, pelo interesse próprio de se formarem para atuar com essa ginástica. Muitos assim o fizeram, foram para o Instituto frequentar cursos regulares.¹⁵ Saíram formados, divulgando mais do que lá aprenderam, reconfiguraram, inseriram novas características adequando a ginástica aos novos tempos.

⁹ Pereira ([196-?]) mostra a presença da ginástica sueca em muitos países: Albânia, Alemanha, Argentina, Bolívia, Canadá, Chile, Egito, Grécia, Índia, Iraque, Japão, Noruega, entre outros.

¹⁰ Georges Demeny (1850-1917), francês, natural de Dowai, mudou-se para Paris, onde tornou-se fisiologista e realizou diferentes experimentos científicos em conjunto com E. J. Marey. Estes fundaram juntos a Estação Fisiológica do Parque dos Príncipes. Além disso, Demeny assumiu a cadeira de fisiologia na *École de Joinville Le Pont*. Inicialmente defensor da ginástica sueca, posteriormente passa a ser um de seus fervorosos críticos. Cf. Soares (1998).

¹¹ Fernand Lagrange (1845-1909), belga, era médico e fisiologista. Com seus estudos sobre higiene e terapêutica relacionados ao movimento, conquistou expressivo prestígio. Além disso, esteve envolvido nos debates franceses a respeito de qual seria o método de Educação Física mais adequado. Cf. Soares (1998).

¹² Philippe Tissié (1852-1935) foi médico e aprofundou os seus estudos em ginástica sueca, tornando-se um de seus mais importantes defensores em território francês. Por isso, travou intenso debate com Georges Demeny. Cf. Soares (1998); Bazoge, Saint-Martin; Attali (2011).

¹³ Robert Charles Henri Le Roux (1860-1925), conhecido pelo pseudônimo Hugues Le Roux, foi escritor e jornalista. Realizou diferentes viagens a mando do governo francês para as colônias francesas acreditando ter uma "missão civilizadora". Em 1920 foi eleito senador na França.

¹⁴ A França, desde os últimos anos do século 19, estava envolvida em um debate acerca da definição de um método de ginástica que fosse mais apropriado para a formação de seus cidadãos. Cf. Sarremejane (2006).

¹⁵ Sobre os cursos ofertados, consultar Moreno e Baía (2019).

Martina Bergman-Osteberg (1849-1915), tendo se formado no GCI em 1881, levou para Londres a ginástica de Ling.¹⁶ Preocupada, entre outros aspectos, com o treinamento físico feminino, publicou manuais, promoveu exposições, fundou um Instituto e ministrou cursos de formação para sujeitos interessados em ensinar ginástica sueca. Com isso, tornou possível a sua inserção em escolas londrinas (Bloomfield, 2005).

Utilizando estratégias semelhantes às de Bergman-Osteberg, o sueco Ludvig Kumlien (1874-1934) difundiu a ginástica sueca em Paris. Realizou publicações frequentes em jornais franceses, escreveu manuais e estabeleceu parcerias com diferentes sujeitos objetivando disseminar a ginástica sueca e torná-la uma opção para fazer-se método oficial de Educação Física na França (Baía; Bonifácio; Moreno, 2019).

Outros personagens no final do século 19 e início do século 20 contribuíram com a inauguração de uma ginástica que ficaria conhecida como a “Moderna Ginástica Sueca”. Essa ginástica, inspirada na de Ling, foi fortemente disseminada em diferentes lugares do mundo e tiveram no GCI a referência para a ressonância. Fez parte desse movimento a Finlandesa Elli Björkstén, nascida em 1870, que concluiu o curso de formação no GCI em 1895. Atuou com a ginástica feminina em todos os países nórdicos, particularmente na Finlândia e Dinamarca, tendo ocupado o cargo de professora de Ginástica Feminina em Helsinki, fundou a Federação Nórdica de Ginástica Feminina em 1922 e atuou sistematicamente na produção teórica, com predominância nas ações práticas, tanto no que se refere à ginástica feminina quanto na ginástica das crianças (Langlade; Langlade, 1970; Pereira, [196-?]), tendo seus conhecimentos veiculados em periódico especializado da Educação Física no Brasil.¹⁷

Elin Falk, nascida em Wästergötlan, na Suécia, foi aluna no Instituto de Liedbeck.¹⁸ Estudou no GCI em 1895, mesmo ano de Elli Björkstén. Atuou também em diferentes países, tendo ocupado o cargo de Inspetora de Educação Física das Escolas Primárias de Estocolmo. Com trajetória semelhante à Elli Björkstén, Falk atuou tanto na ginástica feminina quanto na ginástica das crianças. Tanto para Agne Holmström (1948), quanto para Langlade e

¹⁶ Apesar de ao longo do trabalho mostrarmos diferentes mulheres alunas do GCI, Hans Bolling e Leif Ytnergren (2015) afirmam que a entrada de alunas no Instituto somente foi permitida em 1864.

¹⁷ Cf. Revista Brasileira de Educação Física (RBEF), n. 46, jan. 1948, p. 39-43. A reportagem é assinada pelo sueco Agne Holmström, o qual descreve as contribuições de Elin Falk na constituição da moderna ginástica sueca.

¹⁸ Nascido em 1802, foi genro de Ling e atuou com ensino de Anatomia no Instituto de Ginástica de Estocolmo. Faleceu em 1876 (Pereira, [196-?]).

Langlade (1970), a sueca Falk introduziu novos elementos na forma de pensar, organizar e executar a ginástica infantil, criando, assim, uma nova era no desenvolvimento da ginástica de Ling. No mesmo sentido, Björkstén empenhou-se no desenvolvimento da ginástica, ressaltando a importância de seu trabalho na inclusão do ritmo como parte constitutiva da ginástica. Essas alterações contribuíram para a circulação de uma ginástica sueca que amenizava as críticas que a ginástica de Ling recebia, por ser monótona, anatômica, “a triste ginástica sueca” (Holmström, 1949, p. 41-42).

Maja Carlquist nasceu na Suécia em 1884, formando-se no Instituto Central de Ginástica de Estocolmo em 1908. Durante mais de 20 anos atuou na difusão da ginástica feminina, estando presente coordenando uma equipe feminina de ginástica sueca na Olimpíada de Berlim, atuando também em Estocolmo, Dinamarca, França, Inglaterra, Estados Unidos, entre outros. Segundo depoimento de Carlquist, sua concepção de ginástica poderia ser expressa em um triângulo, sendo o vértice superior ocupado por P. H. Ling, em um dos inferiores, Falk com os conceitos de ritmo, naturalidade e relaxamento, e no outro ela, com o conceito de tensão¹⁹ (Langlade; Langlade, 1970; Pereira [196-?]).²⁰

Niels Bukh, nascido em 1880 na Dinamarca, desenvolveu sua forma de ensinar ginástica inspirado nos princípios do método de Ling e na sua experiência no trabalho com a ginástica em Copenhague. Para ele, os movimentos rígidos e pouco dinâmicos da ginástica sueca deveriam ser substituídos por uma forma de trabalho ritmado, saudável e natural, sustentada por oscilações, tensões, extensões e flexões, em um ritmo que Bukh considerava ideal contra uma monotonia que na ginástica de Ling levava ao aborrecimento (Langlade; Langlade, 1970; Pereira [196-?]).

Major Josef Gottfrid Thulin nasceu em 1875, na Suécia. Foi diretor do Instituto de Ginástica do Sul da Suécia, em Lund, e presidente da Federação Internacional de Ginástica de Ling (Pereira [196-?]). Suas contribuições para o desenvolvimento da Moderna Ginástica Sueca estão organizadas em 3 eixos: a) contribuição criadora, ao inovar na escrita científica, na terminologia ginástica e na ginástica infantil; b) contribuição seletiva, a partir de uma renovação da ginástica ancorada em um ecletismo que reunia contribuições de pensadores

¹⁹ Conceito detalhado em Langlade e Langlade (1970, p. 224-226).

²⁰ Segundo Pereira ([196-?], p. 625) foram Elin Kalio, Elin Falk, Elli Björkstén e Maja Carlquist que deram à moderna ginástica feminina sueca a base ideológica, metodológica e técnica. Elin Kalio nasceu em 1859 na Finlândia, estudou no Instituto de Ginástica de Estocolmo, criou federações de ginástica no seu país e difundiu a ginástica sueca, concentrando na ginástica feminina sueca.

alinhados à teoria lingiana²¹ e intelectuais que se dedicavam a outras formas ginásticas,²² e, por fim, c) sua obra de divulgação, que traduz nos seus escritos sobre a Moderna Ginástica Sueca, sobre a criação do Instituto do Sul da Suécia e seu trabalho de divulgação internacional (Langlade; Langlade, 1970).

Assim, esses sujeitos, que no final do século 19 e início do século 20 atuaram na circulação do método sueco, ao mesmo tempo que comunicaram suas ideias, também as produziram, as modificaram no contato com as diferentes culturas. Aqueles que empreendem um movimento de circulação e transformação de ideias, na concepção de Gomes e Hansen (2016), podem ser entendidos como intelectuais mediadores, sujeitos da produção de conhecimento e comunicação de ideias que podem, não sem tensões e em diferentes medidas, vincular-se à intervenção social.

A respeito de suas intervenções, promoveram o espraiamento da ginástica sueca de diversas formas: atuaram como professores, realizaram conferências, escreveram obras, organizaram federações. Também promoveram e participaram de congressos que ocorreram no final do século 19 e início do século 20, os quais podemos considerar como importantes zonas de contato (Pratt, 1999) no debate que tematizavam a educação do corpo, tendo o método sueco como possibilidade. Demeny, Lagrange e Tissié foram fervorosos defensores dessa ideia no Congresso Internacional de Educação Física de 1900 realizado em Paris.²³ O evento foi uma verdadeira apologia à ginástica sueca, tendo saído na condição de “método vitorioso” em detrimento de outras sistematizações (Pereira, [196-?]; Sarremejane, 2006).

O GCI percebeu que os congressos eram espaços privilegiados para permitir trocas que permeavam os métodos ginásticos e outras práticas corporais que compunham o cenário de definição de uma Educação Física na Europa. A “Moderna Ginástica Sueca” que emerge com intensidade nas primeiras décadas do século 20 encontra outro espaço de visibilidade, organizado pelo GCI: as *Lingíadas*. O evento foi organizado em comemoração ao centenário da morte de Ling, em 1939. Nova edição aconteceu em 1949. Segundo Langlade e Langlade (1970), a primeira constituiu-se em oportunidade mundial de ampliação de conhecimento e difusão das escolas, sistemas, métodos ou linhas de trabalho, iniciando uma época de influências recíprocas

²¹ E. Björkstén, N. Bukh e E. Falk.

²² K. Gaulhoffer, M. Streicher e G. Hébert.

²³ Georges Demeny foi o secretário-geral desse Congresso.

e universalização das concepções ginásticas. A segunda Lingíada representa a demonstração objetiva das influências recíprocas das escolas, sistemas, métodos ou linhas de ginástica.

Percebemos, desse modo, como ao longo dos anos o GCI foi conformando o que estamos denominando de política de internacionalização da ginástica sueca. Inicialmente recebendo estrangeiros interessados em conhecê-la, passou também a enviar seus alunos e diretores para diferentes territórios. O Instituto convidou diversos sujeitos, envolvidos ou não com o governo de seus países, para conhecer suas instalações e frequentar seus cursos regulares. Ainda que não tenham sido oficialmente enviados para outros países, parte de seus alunos, depois de formados, mudaram-se da Suécia e atuaram com a ginástica de Ling. Alguns deles voltavam ao Instituto com certa regularidade para passarem por uma espécie de atualização.

Ao ser internacionalizada, a ginástica de Ling apostou no trânsito dos sujeitos, conquistando tanto os suecos quanto os estrangeiros. Essa política de internacionalização possibilitou que os divulgadores da ginástica sueca se espalhassem pelo mundo e, nos locais nos quais aportaram, além de difundir, ocupassem espaços de visibilidade. Participar e promover congressos permitiu cumprir ambos os intentos, além de ter sido um espaço importante de debate e transformação, dado que esses eventos comportaram trocas, entrelaçamentos, embates, disputas entre as variadas sistematizações e sujeitos presentes.

A Circulação da Ginástica Sueca no Brasil dos Anos de 1920

Como vimos, entre fins do século 19 e início do 20, houve um intenso trânsito de sujeitos que ajudaram a divulgar a ginástica pelo mundo. Desde Estocolmo saíram muitos homens e mulheres que se ocuparam em traduzir ideias e sistematizar práticas – muitos deles trabalhando em instituições públicas de diversos países. Esses sujeitos, aportando em múltiplos lugares e em diferentes épocas, ao se depararem com outras culturas, fazem adaptações e alterações daquilo que levaram/trouxeram. No Brasil, desde finais do século 19 temos indícios de intelectuais defendendo a presença da ginástica sueca como método a ser adotado. Moreno (2015) apresenta Rui Barbosa, que por meio de seus pareceres, representa um marco inaugural da defesa da ginástica sueca nas escolas brasileiras. Jorge de Moraes, médico e deputado federal no início do século 20, em 1905, na Câmara dos Deputados, defendeu a formação para atuar com a ginástica, indicando as vantagens da ginástica sueca na educação dos brasileiros.

Embora a historiografia da Educação Física ainda não tenha explorado amplamente a presença de suecos no Brasil, é certo que por aqui também chegaram. Não se sabe, ainda, se esses suecos vieram por conta própria, se

foram enviados pelo Instituto ou por algum órgão do seu país. Há a possibilidade, também, de terem vindo a convite do Estado brasileiro. Pesquisar essas trajetórias ainda é um campo aberto de investigação.

As fontes nos permitem identificar diversos sujeitos – homens e mulheres – suecos, que em terras brasileiras aportaram e que por aqui desenvolveram práticas de ginástica sueca médica e educativa. Fritjof Detthow, Mme. Will, Mme. Ester Leo, Sven Kellander, Artur Linderdahl, Mme. Maria Grushka e Curt Johansson – são alguns dos nomes que marcam presença nas fontes – e aqui, em diferentes tempos e lugares, trabalharam, interagiram, escreveram, fundaram ginásios, divulgaram a ginástica sueca. Esses sujeitos vêm sendo estudados no nosso grupo de pesquisa (GEPHGI), justamente procurando rastrear os itinerários dos suecos no Brasil.

Cristiane Martini Pisani desenvolve investigação sobre a trajetória de mulheres que se formaram no GCI. Segundo seus estudos, somente a partir da segunda metade do século 19 o método incluiu a importância da ginástica na educação de mulheres, em resposta às demandas de um projeto de nação que deveria corresponder aos anseios de maior liberdade de ação feminina, tanto na esfera pública quanto nas instituições privadas (Bolling; Yttergren, 2015; Westberg, 2017). Muitas mulheres formadas nesse contexto dedicaram sua vida à divulgação e propagação do método em diferentes países do mundo. Cristiane Pisani busca perceber o cenário histórico que as motivou a migrar para outros países, visando a seu desenvolvimento profissional e quais eram as estratégias adotadas por elas para alcançar o reconhecimento de seus trabalhos, seja como instrutoras de ginástica ou como fisioterapeutas. No Brasil, ela localizou fontes que noticiam a presença de mulheres, diplomadas em Estocolmo, que atuaram no Estado de São Paulo: Maria Gruschka, Ester Leo, Maria Will e Lena Jenkel e Brandt.

O estudo de Andrea Moreno (2018) sobre Fritjof Detthow, militar e professor sueco que chegou ao Brasil em 1919, contratado pelo Estado de São Paulo para ministrar aulas de ginástica sueca nas escolas, rastreia as redes de sociabilidade (Gomes, 1999) construídas por ele e busca perceber a ginástica sueca que Fritjof Detthow trouxe ao Brasil e trata de divulgar e colocar em prática.

Fritjof Detthow, militar, formado no Instituto de Estocolmo, embarca para São Paulo em 1920 e nessa cidade torna-se um “mediador” (Gruzinski, 2001) entre a Suécia e o Brasil – introduzindo a ginástica sueca nos estabelecimentos de ensino. Detthow, nascido em 1886, em Ulricehamn, Suécia, estudou no GCI de 1913 a 1917. Na capital paulista instala-se com a esposa e os dois filhos e passa a trabalhar para a Directoria Geral de Instrução Pública

(depois Diretoria Geral do Ensino), como assistente técnico de Educação Física,²⁴ recebendo vencimentos da Secretaria do Interior do Estado de São Paulo.²⁵ Seu vínculo com a Diretoria o envolve em diversas ações: inquéritos sobre as escolas paulistas realizados em 1931,²⁶ cursos ao professorado paulista sobre ginástica sueca e teoria da ginástica ao longo dos anos 20 e 30, envolvimento com a III Conferência Nacional de Educação, em 1929, entusiasmo na organização do I Congresso Brasileiro de Educação Física, entre outras importantes atividades.

Ao longo do tempo, esse vínculo com a Diretoria Geral de Instrução Pública permitirá a Detthow estabelecer contatos com importantes instituições, como o Departamento de Educação Física do Estado de São Paulo,²⁷ com a Escola Superior de Educação Física²⁸ e também com educadores de grande importância. Há indícios de uma potente rede de sociabilidade frequentada por ele, notadamente do campo educacional paulista. No ensino escolar, o professor sueco vai atuar em locais de grande visibilidade: na Escola Normal Caetano de Campos, na qual atua como professor e onde há muitos registros de suas ações,²⁹ Fritjof Detthow desfrutou de um importante reconhecimento em São Paulo e desenvolveu um trabalho de divulgação e inserção da ginástica sueca bastante vigoroso.

Em diversas entrevistas que concede aos jornais, Detthow ressalta a experiência que a Suécia teve na instituição da ginástica e da Educação Física, a importância do GCI nessas ações e na formação de professores. Sua presença e vínculo com o campo educacional geram alterações importantes nas escolas paulistas no que tange ao ensino da ginástica, baseando-se no sistema sueco: adoção de fichas individuais, turmas organizadas por aptidão, habilidade e condição orgânica.³⁰ O professor sueco viajava às terras de Ling para atualizar-se e ter notícias do avanço da ginástica racional a fim de partilhá-las no Brasil, sempre com o apoio do governo de São Paulo.³¹

²⁴ *Jornal Correio Paulistano*, 19 de fevereiro de 1920.

²⁵ Fritjof Detthow vai viver em São Paulo até a sua morte, em 1947, com 61 anos. A pesquisa ainda investiga até quando o professor mantém o vínculo com o Estado.

²⁶ *Revista Educação*, vol. VII, n. 5 4 5, p. 82-87, .abr./maio 1932.

²⁷ *Jornal Correio de São Paulo*, 23 de dezembro de 1932.

²⁸ *Jornal O Estado de São Paulo*, 2 de setembro de 1936.

²⁹ *Jornal O Correio Paulistano*, 9 de abril de 1927; e *Anuário do Ensino do Estado de São Paulo*, 1926, p. 314.

³⁰ *Correio de São Paulo*, 23 de dezembro de 1932.

³¹ *Diário Nacional*, 21 de fevereiro de 1932.

Durante esse tempo, Fritjof vai também escrever em jornais, em revistas da área cultural e em publicações do campo educacional. A Revista de Educação (órgão da Diretoria Geral do Ensino de São Paulo)³² é o periódico em que Detthow publiciza algumas de suas ações como técnico da Diretoria e suas ideias sobre ginástica sueca.

Fritjof Detthow viveu um período de muitas transformações no Brasil, de um modo amplo, e em São Paulo, particularmente. Foram tempos turbulentos que envolveram mudanças tanto no terreno político (embates locais, revoltas e o envolvimento com a Segunda Guerra), cultural (alterações de hábitos e costumes) e no campo educacional (destaca-se a reforma da educação nos anos 20).³³ O professor atravessou também um período de muitas transformações do próprio sistema sueco, que também se modernizava, flertando com novas técnicas menos rígidas e também com o esporte. Sua sociabilidade no Brasil, onde permaneceu o restante de sua vida, o levou também a atuar com o escotismo,³⁴ com traduções (chegou a publicar o romance de Madame Dupret, *Éramos Seis*, em sueco)³⁵ e ainda envolveu-se com equipes de escavações científicas durante, sobretudo, fins da década de 30 até a década de 40. Ao longo desse tempo, nunca perdeu o vínculo com o governo sueco, representando-o em festividades, condecorações e atos oficiais.³⁶

A vinda de Detthow ao Brasil na segunda década do século 20 por motivo da contratação do Estado de São Paulo interessado no ensino da ginástica sueca revela a presença do método sueco em território brasileiro e a condição de referência, além do território sueco, do GCI na formação e indicação de profissionais aptos a ensinar esse método de ginástica. A centralidade e o interesse do Instituto no espraiamento da ginástica sueca podem ser percebidos na medida em que, mesmo depois de formado e residente em território brasileiro, Detthow retorna ao GCI, mantém contato e o representa em diferentes oportunidades.

³² *Revista Educação*, vol X, n. 10 e 11, p. 117-130, out./nov. 1932.

³³ São Paulo. Decreto nº 3.356, de 31 de maio de 1921. Regulamenta a lei n.1.750, de 8 de dezembro de 1920, que reforma a instrução pública. Assembléia Legislativa do Estado de São Paulo, São Paulo, 1921. Disponível em: <http://www.al.sp.gov.br/repositorio/legislacao/decreto/1921/decreto-3356-31.05.1921.html>. Acesso em: 19 out. 2015. Para saber mais sobre a Reforma Sampaio Dória, cf: Honorato (2017).

³⁴ *Jornal O Estado de São Paulo*, 3 de janeiro de 1931.

³⁵ Diário do Paraná, 2 de dezembro de 1947.

³⁶ *Folha da Manhã*, São Paulo, 10 de setembro de 1942.

A Revista Brasileira de Educação Física e a Ginástica Sueca no Brasil dos Anos 40

Diferentes sujeitos – de origem sueca e de outros países – que atuavam com a ginástica sueca na Europa circularam pela RBEF. Alguns deles estiveram no Brasil na atuação com a ginástica sueca. Outros tiveram as páginas do período como lugar de divulgação das suas propostas de ginástica. Figura central na mediação entre a ginástica sueca e o Brasil foi Inezil Penna Marinho.

Inezil Penna Marinho nasceu em 1915, graduou-se em Educação Física na Escola de Educação Física do Exército em 1941. Ainda se formou em Direito pela Universidade Federal Fluminense (1943) e em Filosofia pela Universidade do Brasil (1953). Técnico em Educação vinculado à Divisão de Educação Física do Ministério da Educação e Saúde, e professor da Escola Nacional de Educação Física e Desportos,³⁷ foi colaborador frequente nas edições da RBEF ao longo de toda sua trajetória, assumindo a função de diretor no período de maio de 1946 até sua extinção, em 1952.

Inezil assume a RBEF em 1946, em seu número 28, na condição de proprietário e diretor-geral, e nos anos de 1947 e de 1948 a ginástica sueca ganha espaço na RBEF. A intensificação da ginástica sueca nas páginas do periódico tem a marca do encontro de Inezil com Agne Holmström – presidente da Federação Sueca de Ginástica e Secretário Geral das Língiadas. Em 1947 Inezil, ao viajar à Argentina, Chile e Uruguai, ministrando palestras e conferências, conheceu Holmström. O sueco, em missão de divulgação da II Língiada em países da América do Sul, ainda em 1947, chega ao Brasil, passa por Rio de Janeiro e em São Paulo, reencontra Inezil e participa do II Congresso Paulista de Educação Física.

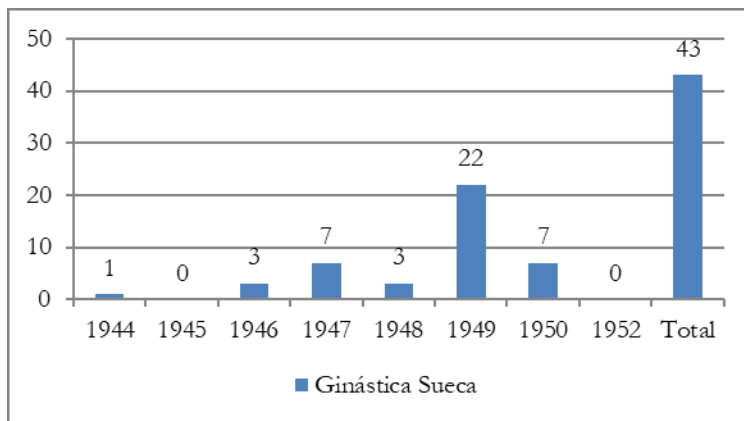
Falando vários idiomas, irradiando simpatia, sempre afável, portador de profundos conhecimentos, com larga experiência de todos os assuntos de sua especialidade, o Sr. Agne Holmström cativou a quantos com êle tiveram a felicidade de conviver, realizando ainda a mais eficiente propaganda de seu país (Marinho, 1947, p. 5).

Holmström chamou a atenção de Inezil na sua passagem pelo Brasil. Para Inezil, “A Suécia está agora mais viva na mente de cada um de nós! A obra de Ling, embora não esquecida, adquiriu novos coloridos e foi exibida em aspectos que ainda não tinham sido evidenciados!” (Marinho, 1947, p. 5).

³⁷ Cf: Melo (1998, 2008); Figueiredo (2016), Andrade (2015) e Fernandes (2019).

Tal afirmação de Inezil está na edição de agosto de 1947, e, sintomaticamente, não havia ainda em 1947 nenhuma reportagem sobre ginástica sueca na RBEF, passando a contar, de agosto até dezembro, com 7 reportagens.

Gráfico 1 – Quantidade de reportagens de ginástica sueca na RBEF por ano



Fonte: Baía (2019).

Em 1948, Holmström continua contribuindo e difundindo a ginástica sueca na RBEF, especialmente a Lingiada, que estava programada para o ano de 1949. Foi no ano do acontecimento do evento que a ginástica sueca ganha centralidade na RBEF. Na existência da Revista, foram 43 reportagens, a maior parte concentrando-se no período de 1947 a 1950, compreendendo o período de preparação (divulgação), execução e avaliação da II Lingiada.

Duas reportagens de Curt Johansson são encontradas em dezembro de 1949. Johansson, sueco, foi personagem importante no desenvolvimento da Moderna Ginástica Sueca. Teve participação na segunda Lingiada, em 1949. Recebeu a delegação brasileira que foi ao evento, como representante do Instituto Real Central de Ginástica de Estocolmo. Pouco tempo depois foi convidado a ministrar curso de Educação Física no Brasil a cerca de 300 professores de estabelecimentos secundários. Em 1951, em Santos, atuou no Curso Internacional de Educação Física, promovido pelo Departamento de Educação Física e Esportes do Estado de São Paulo (Publio; Catalano, 2006). Na sua permanência no Brasil, esteve na Escola de Educação Física da Universidade do Brasil, no Rio de Janeiro, ministrando curso para professores e alunos. Além dessas trocas, passaram a ser recorrentes em periódicos brasileiros os escritos de Curt Johansson, divulgando a ginástica sueca moderna, como podemos constatar na RBEF, poucos meses após a Lingiada, e em diversos jornais do período (Moreno; Baía, 2019).

Outros defensores dessa Moderna Ginástica Sueca, com formação no GCI, circularam nas páginas da RBEF. Elli Björkstén terminou seus estudos no Instituto no final do século 19:

Durante mis estudios en el Instituto Central de Gimnasia de Estocolmo – 1893 a 1895 o encontré que los principios sobre los cuales P. H. Ling trazó sus ideas relacionadas con la educación física, eran geniales y de indiscutible valor. Pero vi igualmente que el sistema desarrollado por sus continuadores dejaba mucho que desear desde el punto de vista pedagógico, al menos en lo que se relacionaba con la mujer y con el niño. Los sucesores de Ling, a mi juicio, mataban el espíritu del creador de la gimnasia moderna y aprisionaban su sistema en un marco demasiado estrecho y en formas que de ninguna manera nos atrevemos a pensar, hubieran satisfecho al genio y alma fogosa de Pedro Enrique Ling (Langlade; Langlade, 1970, p. 170).

Falk trabalhou na organização de uma ginástica infantil e Björkstén inseriu o ritmo como parte característica da ginástica feminina. Essa atuação esteve estampada na RBEF:

A excelente pedagoga sueca de Educação Física, Elin Falk, introduziu impulsos vivificantes e novos para a reforma da ginástica infantil, criando desta forma uma nova era do desenvolvimento da ginástica de Ling. Pouco tempo depois, a finlandesa Elly Björkstén, que havia cursado o Instituto Central de Ginástica, fundado por Ling, empenhou em dar forma a uma ginástica especial para mulheres de acordo com os princípios de Ling, no que diz respeito especialmente à importância do ritmo para a ginástica (Holmström, 1948, p. 42.)

Os escritos de Elin Falk e Elly Björkstén não são encontrados nas páginas da RBEF. Suas contribuições aparecem indiretamente em algumas reportagens, ressaltando seu protagonismo no desenvolvimento da ginástica sueca, como no texto de Agne Holmström, *La Gimnasia de Ling como base racional de la moderna Educacion Física* (RBEF, nº 46, jan. de 1948; RBEF, nº 61/62, abr./mai. de 1949). Nesse texto, o major Josef Gottfrid Thulin soma-se a essas duas personagens.

Já os trabalhos de autoria de Thulin circulam na RBEF em três reportagens na década de 50, nos números 74, 75/76 e 77/78,³⁸ todas com o título de *O Esquema da Lição de Ginástica*. Diferentemente do que pode dar

³⁸ Dessas três reportagens, encontramos apenas a referente ao número 75/76, que indicava ser continuidade da nº 74, e que continuaria no nº 77/78.

a entender o título, que sugere uma organização prática, um *esquema* de uma *lição*, nota-se uma narrativa carregada de explicações baseadas na fisiologia, na anatomia.:

Se o trabalho muscular for acompanhado de um aumento de volume do sangue expelido pelo coração em cada minuto, e se, no mesmo tempo, a resistência, a vencer pela pressão sanguínea, se mantiver sem alteração, a atividade muscular representará, sem dúvida, uma sobrecarga para o coração. Esta sobrecarga varia em função do esforço e do trabalho muscular. Pode, igualmente, variar com as diferentes formas de trabalho (Thulin, 1950, p. 4-5).

As três reportagens recorrem constantemente aos conhecimentos “científicos”, materializando essa característica de Thulin no trabalho com a ginástica sueca: “segundo o professor de Ortopedia, J. Haglund”; baseado no “fisiologista da ginástica, Prof. Lindhard”; ao propor o repouso como essencial ao desenvolvimento entre uma sessão e outra, ancora-se em “E. Asmussen” e “E. Hansen”. O conhecimento científico é base de seu *esquema da lição de ginástica* que não se traduz em um conjunto de exercícios descritos para serem seguidos.

A “moderna ginástica sueca” é sintomática dessa via transformativa presente na circulação da ginástica sueca. Ter se reconfigurado diz respeito tanto ao contato com diferentes espaços, sujeitos, culturas, quanto das próprias alterações que a “educação física” sofreu ao longo do tempo e que “obrigou” a ginástica sueca a se adaptar. Essa circulação, que estamos chamando de política de internacionalização, e que contemplou todas essas transformações, teve a atuação central do GCI desde o seu início e apostando expressivamente no trânsito de sujeitos. Sujeitos esses que chegam também ao Brasil e possibilitam a presença da ginástica sueca na RBEF.

Considerações Finais

Buscando analisar a circulação da ginástica sueca a partir dos sujeitos que tiveram como destino o Brasil e os que encontraram na RBEF um lugar de circulação da ginástica sueca, fez-se necessário compreender como o GCI foi conformando o que denominamos de política de internacionalização da ginástica sueca. Nesse movimento, a grande aposta feita pelo Instituto foi a formação de sujeitos, suecos e estrangeiros, aptos ao ensino de sua ginástica. Estes empreenderam diversas ações nos diferentes territórios buscando ensinar e divulgar o método ginástico aprendido.

No Brasil, diversas foram as vias de entrada da ginástica sueca. A vinda de um professor sueco formado no GCI a convite do Estado de São Paulo e a presença do método sueco de ginástica em impressos brasileiros, mais espe-

cificamente na RBEF, a partir do contato de brasileiros, suecos, entre outras nacionalidades, corroboram o argumento de que esta foi uma política de internacionalização que apostou no trânsito de sujeitos para o espraiamento da ginástica sueca pelo mundo.

Além de ensinar ginástica e publicar em impressos, promover e participar de espaços de debate, também se configurou como uma estratégia. Assim, aqueles convencidos pela ginástica sueca participaram de congressos e a defenderam em detrimento de outras sistematizações. O GCI, por sua vez, além de enviar seus representantes, promoveu seus próprios espaços de debates, as Lingíadas. Estas se configuraram como uma estratégia importante para que sua ginástica sueca se transformasse ao longo do tempo e permanecesse sendo um método de educação do físico.

Referências

- ANDRADE, R. A. de. *O pensamento educacional de Inezil Penna Marinho: análise histórica dos Escritos da década de 1940*. 2015. Dissertação (Mestrado) – Universidade Estadual de Campinas, 2015.
- AVELAR, A. C. *Uma ginástica que também se lê: a produção do Compendio de Gymnastica Escolar de Arthur Higgins (1896-1934)*. 2018. Dissertação (Mestrado em Educação) – UFMG, FAE, Belo Horizonte, 2018.
- AZEVEDO, F. *Da Educação Physica: o que ella é – a que tem sido – o que deveria ser*. São Paulo: Weiszflog Editores, 1920.
- BAÍIA, A. da C. *A Revista Brasileira de Educação Física: a circulação das ideias de Ling e a Moderna Ginástica Sueca no Brasil (1944-1952)*. 2019. Relatório (Pós-Doutorado) – Universidade Federal de Minas Gerais, Faculdade de Educação, 2019.
- BAÍIA, A. da C.; BONIFACIO, I. M. dos A.; MORENO, A. *O tratado pratico de gymnastica de L. C. Kumlien: circulação, transformação e vestígios do método sueco de ginástica na educação dos corpos no Brasil (1895-1955)*. In: CBHE – HISTÓRIA DA EDUCAÇÃO: GLOBAL, NACIONAL E REGIONAL, 9., 2017. João Pessoa: CBHE, 2017. p. 3.757-3.770.
- BAÍIA, A. da C.; BONIFACIO, I. M. dos A.; MORENO, A. *Tratado Pratico de Gymnastica Sueca de L. G. Kumlien: itinerários de um manual no Brasil (1895-1933)*. *Revista Brasileira de História da Educação*, Maringá, v. 19, p. 1-23, 2019.
- BARBOSA, R. *Obras completas de Rui Barbosa*. V. X, 1883, t. II. Reforma do ensino primário e várias instituições complementares da instrução pública. Rio de Janeiro: Imprensa Nacional, 1947a.
- BARBOSA, R. *Obras completas de Rui Barbosa*. V. XI, 1883. Reforma do Ensino Secundário e Superior. Rio de Janeiro: Imprensa Nacional, 1947b.

- BAZOGÉ, N.; SAINT-MARTIN, J.; ATTALI, M. Promoting the Swedish method of physical education throughout France for the benefit of public health (1868-1954). *Scandinavian Journal of Medicine & Science in Sports*, [S.l.], v. 23, n. 2, p. 232-243, 8 ago. 2011.
- BLOOMFIELD, A. Martina BergmanOsterberg (1849-1915): creating a professional role for women in physical training. *History Of Education*, [S.l.], v. 34, n. 5, p. 517-534, set. 2005.
- BOLLING, H.; YTTERGREN, L. Swedish Gymnastics for Export: A Study of the Professional Careers and Lives of Swedish Female Gymnastic Directors, 1893–1933. *The International Journal of The History of Sport*, [S.l.], v. 32, n. 11-12, p. 1.437-1.455, 13 ago. 2015.
- FERNANDES, G. A. *Dar à Educação Física uma história: o livro História da Educação Física e dos desportos no Brasil*, de Inezil Penna Marinho. 2019. Relatório (Qualificação Doutorado em Educação) – Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2019.
- FIGUEIREDO, P. K. *A trajetória histórica da disciplina História da Educação Física (1929-1968)*. 2016. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Federal de Minas Gerais. Belo Horizonte, 2016.
- GEORGII, A. *A Biographical Sketch of the Swedish poet and gymnasiarch, Peter Henry Ling*. London: [s.n.], 1854.
- GOMES, A. M. de C. *Essa gente do Rio...: modernismo e nacionalismo*. Rio de Janeiro: Editora Fundação Getúlio Vargas, 1999.
- GOMES, A. M. de C.; HANSEN, P. S. Intelectuais, mediação cultural e projetos políticos: uma introdução para a delimitação do objeto de estudo. In: GOMES, A. M. de C.; HANSEN, P. S. (org.). *Intelectuais mediadores: práticas culturais e ação política*. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2016. p. 7-37.
- GRUT, T. The Gymnastic Central Institute at Stockholm. In: *International Congress on School Hygiene*. Buffalo, 1913.
- GRUZINSKI, S. Un honnête homme, c'est n homme mêlé. Mélanges et métissages. In: GRUZINSKI, S.; TACHOT, L. B. *Passeurs culturels: Mécanisme de métissage*. Paris: Éditions de la Maison des Sciences de l'homme, 2001.
- HAGELIN, O. *Rare and Curious Books in the Library of the old Royal Central Institute of Gymnastics*. Estocolmo: [s.n.], 1995.
- HOLMSTRÖM, A. La ginasia de Ling como base racional de la moderna educación física. *Revista Brasileira de Educação Física*, Rio de Janeiro, a. 5, n. 46, p. 39-43, jan. 1948.
- HOLMSTRÖM, A. *La Moderna Gimnasia Sueca – desde Ling hasta la Lingiada*. Estocolmo, Suécia: Editorial Sohlman, 1949.
- JUBÉ, C. N. *Educação, Educação Física e natureza na obra de Georges Hébert e sua recepção no Brasil (1915-1945)*. 2017. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Estadual de Campinas, Faculdade de Educação, São Paulo, 2017.
- LANGLADE, A.; LANGLADE, N. R. *Teoria general de la gimnasia*. Buenos Aires: Editorial Stadium, 1970.

- LEONARD, F. E. *A guide to the history of physical education*. Philadelphia; New York: Lea & Febiger, 1923.
- MARINHO, I. P. *Sistemas e métodos de Educação Física*. 2. ed. São Paulo: Companhia Brasil Editora, 1958.
- MARINHO, I. P. Até a vista, sr. Holmström. *Revista Brasileira de Educação Física*, Rio de Janeiro, ano 4, n. 41, p. 5, ago. 1947.
- MELO, V. A. Inezil Penna Marinho: notas biográficas. In: FERREIRA NETO, Amarílio (org.). *Pesquisa histórica na Educação Física – 3*. 1. ed. Aracruz: Editora da Faculdade de Ciências Humanas de Aracruz, 1998.
- MELO, V. A. Inezil Penna Marinho e a Escola de Educação Física e Desportos/UFRJ. *Arquivos em Movimento*, UFRJ, v. 4, p. 8, 2008.
- MORENO, A. A propósito de Ling, da ginástica sueca e da circulação de impressos em língua portuguesa. *Revista Brasileira de Ciências do Esporte*, v. 37, 2015, p. 128-135.
- MORENO, A. De Estocolmo ao Brasil: circulação e transformação da ginástica sueca (1913-1920). In: CONGRESSO IBEROAMERICANO DE HISTÓRIA DE LA EDUCACIÓN LATINOAMERICANA (CIHELA), 13., 2018, Montevideo. *Anais [...]*. Disponível em: <http://www.sitioftp.com/EventosOPC/programa/resumenes/Panel/14/14ponencia5.pdf>. Acesso em: 2 abr. 2019.
- MORENO, A.; BAÍA, A. da C. Do Instituto Central de Ginástica (GCI) de Estocolmo para o Brasil: cultivo e divulgação de uma educação do corpo. *Educação em Revista*, [S.l.], v. 35, p.1-31, 2019.
- PEREIRA, C. F. M. *Tratado de Educação Física – problema pedagógico e histórico*. Lisboa: Bertrand, [196-?]. Vol. I.
- PRATT, M. L. *Os olhos do império: relatos de viagem e transculturação*. Bauru: Edusc, 1999.
- PUBLIO, N. S.; CATALANO, I. M. Escola de Educação Física da Polícia Militar do Estado de São Paulo. In: DACOSTA, L. (org.). *Atlas do esporte no Brasil*. Rio de Janeiro: Confef, 2006. p. 414-415.
- QUITZAU, E. A.; SOARES, C. L. Um manual do século XVIII: culto à natureza e educação do corpo em “Ginástica para a Juventude, de Guts Muths”. *Revista Brasileira de História da Educação*, v. 16, p. 23-50, 2016.
- RAMOS, J. J. A língua de 1949: um acontecimento de projeção internacional. *Revista de Educação Física*, Rio de Janeiro, ano XVIII, n. 64, p. 32-36, 1950.
- RAMOS, J. J. Suécia: terra de beleza e progresso. *Revista de Educação Física*, Rio de Janeiro, ano XVIII, n. 67, p. 34-35, 1951.
- RAMOS, J. J. A moderna ginástica sueca. *Revista de Educação Física*, Rio de Janeiro, ano XIX, n. 69, p. 7-9, abr. 1952.
- RAMOS, J. J. *Os exercícios físicos na história e na arte: do homem primitivo aos nossos dias*. São Paulo: Ibrasa, 1982.

SARREMEJANE, P. L'heritage de la méthode suédoise d'éducation physique en France: les conflits de méthode au sein de l'Ecole normale de gymnastique et d'escrime de Joinville au début du XXème siècle. *Revista Paedagogica Historica*, v. 42, n. 6, p. 817-837, 2006.

SOARES, C. L. *Educação Física: raízes europeias e Brasil*. Campinas, SP: Autores Associados, 1994.

SOARES, C. L. *Imagens da educação no corpo: estudo a partir da ginástica francesa no século XIX*. 3. ed. Campinas, SP: Autores Associados, 1998.

THULIN, J. G. O esquema da lição de ginástica. *Revista Brasileira de Educação Física*, Rio de Janeiro, ano 7, n. 75/76, p. 4-5, jun./jul. 1950.

WESTERBLAD, C. A. *Ling, the founder of Swedish gymnastics: his life, his work, and his importance*. Stockholm: Kungl. Boktryckeriet, 1909.

WESTBERG, J. Girls' Gymnastics in the service of the Nation: educationalization, gender and Swedish gymnastics in the mid-nineteenth century. In: *Nordic Journal of Educational History*, v. 4, n. 2, p. 47-69, 2017. Disponível em: <http://ojs.ub.umu.se/index.php/njedh/article/download/121/72> Acesso em: 17 jul. 2018.

Desafios Educacionais no Ensino de Educação Física na Suécia Para a Década de 2020¹

Karin Redelius
Håkan Larsson

Introdução e Objetivos

Nas últimas três décadas o Estado democrático de bem-estar social da Suécia tem se transformado radicalmente na direção do neoliberalismo (Nilsson Lindström; Beach, 2015). Como em diversos países pelo mundo, essa virada neoliberal afetou profundamente os sistemas de educação (Connell, 2013). Na Suécia, por exemplo, diversas reformas escolares, descritas como as mais abrangentes em cem anos de educação pública, têm acompanhado essa nova era. O sistema inteiro passou de um dos mais centralizados do mundo ocidental para um dos menos convergentes (Daun, 2006). Antes disso, o governo ditava como o trabalho escolar deveria ser organizado e realizado; ademais, determinava-se o assunto a ser abordado por diversas disciplinas. Hoje, o governo determina que o assunto deve ser o resultado de uma estipulação de objetivos e/ou aprendizado que os alunos devem atingir, além das habilidades que eles devem desenvolver. O sistema, assim, se transformou, de uma operação que funciona por meio de regras, para um sistema orientado para resultados. Da mesma forma, as reformas educacionais também significaram mudanças no foco educacional – de o que as escolas deveriam ensinar para o que os alunos deveriam aprender. O trabalho dos professores, assim, de acordo com Carlgren e Marton (2000, p. 92, tradução nossa), mudou de “um foco no ensino para um foco no aprendizado, de pensar em métodos para pensar em objetivos e resultados, de se ocupar com o que o professor faz e o que o aluno capta”.

¹ Texto originalmente publicado em língua inglesa na *Revista Movimento*, UFRGS, v. 26, 2020, sob o título *Educational Challenges Facing Swedish Physical Education Teaching in the 2020s*. Tradução de Amanda Pavani.

Uma ênfase mais direcionada agora deveria ser sobre o que os alunos aprendem de fato, além de seu nível de conhecimento em relação aos objetivos estabelecidos. Os julgamentos da distribuição de notas para esse efeito devem ocorrer de acordo com critérios específicos, ou, de acordo com a nova terminologia, com os requisitos de conhecimento. A responsabilidade pedagógica de facilitar a conquista desses objetivos é voltada para os professores. Dessa forma, muita confiança é prestada na competência dos professores para as maneiras de ensinar, além de quais assuntos ensinar, desde que os alunos atinjam os resultados de aprendizado anteriormente propostos. Os professores são os únicos responsáveis pela determinação de notas para alunos, assumindo, assim, um papel importante na avaliação e no processo de atribuir notas.

Essas mudanças, obviamente, também afetaram a disciplina de Educação Física (EF). O nome, por exemplo, mudou de EF para Educação Física e Saúde (EFS) e, conseqüentemente, uma perspectiva de saúde mais detalhada é perceptível atualmente no currículo nacional da disciplina. No contexto dessas reformas, emergiu um maior interesse de pesquisa em EFS. Antes de 2000 poucos eram os cientistas na Suécia que estavam interessados em assuntos relacionados à EF. O pedagogo Claes Annerstedt, cujo principal interesse está na didática dentro da EF, é uma exceção (Annerstedt, 1991). Isso mudou dramaticamente desde então, e a EFS tornou-se uma das áreas mais exploradas da cultura física na Suécia. Esse despertar científico ocorreu juntamente com as reformas educacionais que nos levaram, há mais de dez anos, a rever o estado da pesquisa em ensino de EF na Suécia; com essa base, buscar-se-ia então formular desafios educacionais para o ensino dessa disciplina (Redelius; Larsson, 2010). Um dos objetivos mais claros que identificamos foi o de como transformar a EFS, então uma disciplina prática, para “diversão e recreação”, em uma disciplina de aprendizado; também foram questionados os novos desafios para o ensino conforme nos aproximamos de uma nova década.

Os pesquisadores ainda têm imenso interesse em EFS, visível em várias teses de Doutorado, artigos em revistas, relatórios e avaliações governamentais que tenham sido produzidas nos últimos dez anos. Além disso, mais um currículo, incluindo novos programas e requerimentos de conhecimento para todas as disciplinas, foi introduzido nas escolas suecas (Skolverket, 2011). O objetivo deste artigo é apresentar parte das novas pesquisas, identificar suas bases e formular possíveis desafios educacionais que professores suecos vêm enfrentando em EFS hoje, conforme avançamos para a década de 2020. As perguntas centrais são: O que caracteriza o ensino de EFS? O que os alunos aprendem nessa disciplina? Existe uma eficácia na avaliação de EFS na Suécia?

Educação Física e Saúde na Suécia

Antes de começar a responder às questões anteriores, forneceremos uma descrição das condições que emolduram o assunto nas escolas de Ensino Fundamental, primeiro e segundo ciclos, na Suécia. EFS é uma disciplina obrigatória para os alunos do país, e a coeducação é estipulada no currículo desde os anos 80; é essa, inclusive, a maneira como ocorre a maior parte do ensino. Como já mencionado, o sistema é voltado para os objetivos e deve formar um alinhamento construtivo entre o que é descrito em geral nos objetivos do programa, o conteúdo principal e os requerimentos de conhecimento (o mesmo de critérios de notas/resultados de aprendizado). Alguns dos objetivos gerais de ensino da disciplina de EFS são determinados a seguir (Skolverket, 2011). O ensino de EFS deveria voltar-se a alunos que estão desenvolvendo duas capacidades de movimento do corpo todo, com interesse em serem fisicamente ativos e em passar tempo do lado de fora, na natureza. Por meio do ensino, os alunos deveriam encontrar uma gama de atividades de diversos tipos. Eles deveriam ter a oportunidade de desenvolver conhecimento sobre quais fatores afetam suas capacidades físicas e como poderiam proteger sua saúde ao longo da vida. Os aprendizes também deveriam ter oportunidade de desenvolver um estilo de vida saudável, com o conhecimento de como a atividade física se relaciona com o bem-estar mental e físico. Por intermédio do ensino, os alunos deveriam desenvolver a habilidade de passar tempo em ambientes externos e na natureza durante diversas estações do ano, para adquirir uma compreensão sobre o valor de uma vida ativa ao ar livre. O ensino também deveria contribuir para o conhecimento em desenvolvimento dos alunos sobre os fatores de risco e de segurança com relação a atividades físicas, além de saber como responder a situações de emergência.

A EFS deveria, essencialmente, prover os alunos com oportunidades para desenvolver quatro habilidades específicas, mas, ao mesmo tempo, gerais. Estas são: habilidade 1 – de se mover sem restrições em diferentes contextos físicos; habilidade 2 – de planejar, estabelecer e avaliar esportes e outras atividades físicas com base em diferentes perspectivas de saúde, movimento e estilo de vida; habilidade 3 – de viver e adaptar suas experiências recreacionais e vida externa em geral a diferentes condições e ambientes; e habilidade 4 – de prevenir riscos durante a atividade física e de administrar situações de emergência na terra e na água.

Pesquisa sobre Ensino e Aprendizado na Educação Física na Suécia

Anteriormente traçamos os objetivos oficiais da disciplina de Educação Física e Saúde (EFS) no ensino obrigatório sueco. Nesta seção a pergunta que guia a pesquisa é: Como é o ensino de EFS em escolas suecas, e como os alunos aprendem nessa disciplina (de acordo com a pesquisa)? A pesquisa contemporânea na Suécia é, como mencionado, muito abrangente, e não é nossa ambição resumir toda ela, mas sim apontar alguns problemas com os desafios que têm sido enfatizados em pesquisas recentes. Esses desafios derivam tanto de problemas educacionais gerais, ligados ao currículo nacional, tanto quanto de assuntos específicos, ligados ao programa nacional para EFS.

Esses problemas educacionais gerais são relacionados, principalmente, a normas sociais em vigor e condições ligadas a gênero, ideias e ideais de corpo, além daquilo que é valorizado em termos de comportamento do aluno. Problemas específicos da disciplina incluem, predominantemente, questões de quais conhecimentos são valorizados na disciplina, especialmente com relação à capacidade de movimento (um conceito que já foi usado para contrastar deliberadamente outros, como talento e habilidade motora) e à prática de EFS. Em seguida, aprofundaremos os aspectos da pesquisa mencionados anteriormente.

Problemas Educacionais Gerais na Pesquisa em EFS na Suécia

Muito da pesquisa surgiu de uma virada muito clara na reforma escolar sueca de 1994, sobre as ambições relacionadas à disciplina de EFS. Consideravelmente abrupta, essa virada pode ser descrita como uma transição de propósitos recreativos para um foco em treinamento físico, mental e social, direcionado a propósitos educacionais. Essa transição também espelha uma tendência mais geral da governança escolar em âmbito nacional, de focar em resultados de aprendizagem em todas as disciplinas escolares. Uma questão central entre os pesquisadores tem sido: “O que significou essa virada em documentos curriculares para a prática de EFS e, especificamente, para o ensino e aprendizado dessa disciplina?” Por um amplo período um jeito simples de responder essa pergunta foi: “Nada demais”. A transição de treinamento para educação trouxe uma quantidade de desafios tanto para professores de EFS quanto para educadores de professores, desafios esses que se provaram complexos de resolver. Em 2004, alguns pesquisadores contribuíram com ideias sobre a prática de EFS por volta da virada do milênio, em um relatório de pesquisa intitulado *Mellan nyttan och nöjen* (em português, “Entre a utilidade e o prazer” (Larsson; Redelius,

2004; para uma síntese em língua inglesa dessa pesquisa ver Larsson; Redelius, 2008; Redelius; Larsson, 2010). O título enfatiza uma tensão entre o que os professores de EFS valorizam na disciplina e o que de fato acaba acontecendo em aula. De forma simplificada, a tensão girava em torno de dois conceitos de disciplina, ou seja, “atividades físicas para a saúde” (utilidade) e “atividades físicas por prazer”. A atividade física por saúde centrava-se nos benefícios relacionados à saúde, com atividades físicas “ali e agora”, enquanto a atividade física por prazer era voltada a fornecer experiências prazerosas aos alunos, de modo que, ao sentir prazer em serem ativos fisicamente, no futuro escolhessem um estilo de vida com atividades físicas.

Outro tema importante na pesquisa mencionada anteriormente foi a tensão entre atividades físicas *per se*, por exemplo: pelo propósito de vencer o sedentarismo e a obesidade; e a atividade física – ou movimento – por propósitos educacionais. Essa tensão está ainda mais explícita na tese de Jan-Eric Ekberg’s (cujo título em português seria *Entre a Educação Física e a Ativação* (Ekberg, 2009, 2016). Ekberg revelou que, enquanto os documentos curriculares enfatizavam a educação em termos de exploração, criatividade e produção de conhecimento, a prática de EFS, em grande medida, era focada em reproduzir conhecimentos predeterminados, predominantemente sobre atividades de movimento já estabelecidas, especialmente alguns esportes, incluindo também conhecimentos relacionados a *fitness*, ao bem-estar do corpo (cf. Kirk, 2010). Essas tensões entre Educação Física e ativação podem também estar relacionadas às pesquisas de Swartling Widerström (2005), Quennerstedt (2006) e Öhman (2007) sobre, respectivamente, visões do corpo, saúde e “o bom aluno”.

Em seu estudo sobre visões do corpo em EFS, Swartling Widerström (2005) mostrou que, enquanto muitos professores favorecem perspectivas humanizadas do corpo (de ser um corpo), a prática de EFS parece favorecer perspectivas científicas do corpo (de ter um corpo). Paralelamente, no estudo de Quennerstedt (2006), os professores parecem favorecer perspectivas salutogênicas de saúde com frequência (o termo vem de *salus*, saúde). Isso significa que, ao invés de focar em recursos para a saúde, a prática de EFS tende a ser sobre redução de riscos e prevenção de doenças – no caso de EFS, sobre uma resistência ao sedentarismo. Além disso, perspectivas científicas do corpo e perspectivas patogênicas de saúde estão relacionadas à abordagem moralista dos alunos que Öhman (2007) descobriu em seu estudo sobre a construção social do aluno de EFS. Uma abordagem moralista significa que, de um “bom aluno”, se espera atenção às informações de saúde e um comportamento responsável baseado nessas informações, ou seja, que ele participe da EFS, seja ativo e benevolente.

Até hoje não há um estudo que acumule essas pesquisas diferentes em uma meta-análise sistemática, mas é possível especular que as dificuldades que as perspectivas humanistas e salutogênicas têm de “alcançar” público sejam as consequências da governança neoliberal que enfatiza a certeza, a redução de riscos e a responsabilização. Esse tipo de governança, por outro lado, prioriza perspectivas científicas e patogênicas (ver, por exemplo, Ball, 2015, Ball; Olmedo, 2013; Evans; Davies, 2014). Claramente, incentivar perspectivas humanistas e salutogênicas de corpos e de saúde se destaca como uma tarefa desafiadora para professores de Educação Física contemporâneos.

Outro tema de destaque na pesquisa em EFS na Suécia é o gênero. Em grande medida, essa pesquisa surge da ambição formulada pelo currículo geral nacional de que escolas têm uma missão de “contra-atacar padrões de gênero”. Essa missão pode ser atribuída a um objetivo de criar oportunidades iguais, ainda que seja ocasionalmente interpretada como uma luta contra a hierarquia de gênero por si só. Os padrões de gênero podem ser vistos como resultado de normas feitas em cima dessa variável, que impedem meninos e meninas de agirem com base em aspirações e ambições individuais, ao invés daquelas designadas por gênero. É por essa razão que esses padrões devem ser erradicados. Além disso, normas tradicionais de gênero tipicamente supõem a existência de *dois* gêneros, que são “opostos” e complementares, uma suposição que dificilmente encontra apoio nas sociedades altamente individualizadas da contemporaneidade, como demonstrado por pessoas LGBTQi.

Em uma série de estudos, Larsson e seus colegas exploraram normas de gênero em EFS e nas maneiras como poderia ser possível combater esses padrões (Joy; Larsson, 2019; Larsson; Fagrell; Redelius, 2009; Larsson; Redelius; Fagrell, 2011; Larsson; Quennerstedt; Öhman, 2014; Redelius; Fagrell; Larsson, 2009). Essas pesquisas revelaram que os professores de EFS nem sempre veem normas de gênero como algo problemático, no sentido de algo que restrinja as oportunidades dos alunos de participar em termos iguais. Na verdade, as pesquisas científicas, aqui relacionadas a “diferenças sexuais”, parecem, até certo ponto, solidificar essa prática. Os estudos feitos por Joy e Larsson (2019) e Larsson, Redelius e Fagrell (2011) indicam que o comportamento estereotipado de gênero corre normalmente “por fora” da percepção de professores de EFS, possivelmente porque os docentes acham essas diferenças “naturais”, ou porque desafiá-las demandaria muita atenção e qualificaria um “tema arriscado” quando comparado com a ambição de manter os alunos “ocupados, felizes e bem” (Placek, 1983).

O estudo de Larsson, Quennerstedt e Öhman (2014), entretanto, revela algumas estratégias que professores podem usar em sua ambição de combater normas e padrões comportamentais de gênero: por exemplo, podem abrir espaço para os próprios alunos desafiarem normas e levar as perguntas da turma a sério. Abrir espaço para os alunos desafiarem normas pode, por exemplo, significar o favorecimento de estratégias exploratórias de ensino, centradas no aluno, ao invés de estratégias de instrução concentradas no professor. Levar as perguntas dos alunos a sério pode incluir atenção às normas, frequentemente implícitas, que alunos podem explicitar, como heteronormatismos, ou seja, a suposição de que todos os alunos são (ou se tornarão) heterossexuais até prova em contrário (Larsson; Quennerstedt; Öhman, .2014).

Problemas Específicos da Disciplina

Muito da pesquisa feita na última década foi voltada para os modos como a perspectiva educacional da prática de EFS pode ser fortalecida. Isso inclui tanto pesquisas convencionais, ou seja, lideradas por pesquisadores, quanto as promovidas por professores. Aquelas lideradas por pesquisadores têm sido conduzidas, principalmente, na forma de observações, incluindo filmagens de aulas de EFS (Quennerstedt *et al.*, 2014). Esses projetos iluminam o dia a dia da prática de EFS, por exemplo, na maneira como as aulas se desenvolvem e nas diferentes formas de prática que afetam o aprendizado dos alunos. Por exemplo, Larsson e Karlefors (2015) mostraram como a maioria das aulas ocorre dentro de parâmetros de “sessões de treino” (ou seja, com aquecimento, atividade principal e algum tipo de prática de encerramento), nas quais as atividades de movimento são, principalmente, reproduzidas por alunos, com mínimo esforço dos professores. O peso da comunicação, assim, acaba recaindo sobre os alunos e sobre o que eles devem aprender. Isso inclui também aulas com treinos físicos e jogos, mas não inclui, todavia, aulas de dança. Pelo contrário: as aulas de dança causaram muita deliberação entre alunos e professores sobre seus propósitos e objetivos de aprendizagem. Adicionalmente, os alunos foram convidados a explorar movimentos e criar seqüências destes, ao invés de imitar outros preestabelecidos. Larsson e Karlefors (2015) sugerem que essa forma de ensinar dança pode servir como inspiração para todo o ensino de EFS, e que essa abordagem poderia também contribuir para o aprendizado dos alunos e para maior foco na perspectiva educacional da EFS.

Um aspecto particular da EFS que chama a atenção na pesquisa é o desenvolvimento das habilidades de movimentação. Dentro de um paradigma de EFS, isso não é necessariamente o mesmo que melhorar a habilidade de

dada pessoa em vários esportes. Para criar alguma distinção entre o pensamento convencional e a habilidade de movimentação, seja ela influenciada por esportes ou pela ciência (por exemplo, talento em esportes, habilidades motoras), Nyberg (2014) desenvolveu, em uma série de estudos, o termo *capacidade de movimento*, para, com sorte, em breve ser possível ir ao encontro das aspirações educacionais da EFS. De qualquer forma, Nyberg iniciou seu trabalho explorando as capacidades de “*experts* em movimento”, mas a exploração não partiu do ponto de vista da observadora, e sim dos praticantes. A questão básica de pesquisa foi: “O que alguém sabe quando essa pessoa sabe fazer a coisa X?”, e Nyberg começou, a partir dessa questão, a explorar as capacidades de movimento de saltadores com vara e esquiadores livres. A questão anterior deslocou o foco da técnica para a capacidade. A técnica é tradicionalmente formulada com base em informações externas ao praticante (descrição objetiva), enquanto a capacidade integra tanto a descrição objetiva quanto a experiência subjetiva. Por exemplo, Nyberg (2014) descobriu que especialistas em movimento parecem desenvolver suas habilidades de modo que elas diferenciem a forma de aquela pessoa se mover, explorando sua consciência para encontrar formas alternativas de movimento e de solução de problemas.

Consequentemente, um jeito possível de desenvolver a perspectiva educacional de EFS seria que o ensino incentivasse as habilidades dos alunos de discernir maneiras de se mover, explorar sua consciência e resolver problemas de movimento, e que isso fosse visto como o desenvolvimento da capacidade de movimento em si. Isso possivelmente abrangeria padrões de excelência implícitos – e, quase sempre, muito estreitos; por exemplo, a ideia de “boa performance” – que restringem a participação dos alunos ao invés de favorecer a capacidade de movimento de todos eles. Esta acaba se desenvolvendo independentemente de sua habilidade no momento presente (Larsson; Nyberg, 2016).

A pesquisa liderada por professores tem sido conduzida dentro dos parâmetros de uma escola de Pós-Graduação em particular, para professores de EFS que conduzem pesquisas como parte de seu trabalho nas escolas. Diversos projetos são intervenções nas quais uma sequência de aulas assume um foco específico, por exemplo, na educação de saúde como parte da EFS (Graffman-Sahlberg, 2014; Vesterlund, 2018), que é então planejada, ensinada e documentada. Nesses estudos, o foco é nos aspectos qualitativos de aprendizado, ou seja, em como os alunos desenvolvem maneiras mais diversas e gradativas de entender e se relacionar com o objeto de aprendizado. Ao contrário das sequências de aula, comumente muito curtas, que caracterizam a EFS convencionalmente (tipicamente, há apenas duas aulas com o mesmo conteúdo), essas intervenções incluem sequências de aula mais extensivas (seis a oito

aulas abordam o mesmo conteúdo). Os resultados indicam que as sequências prolongadas de aulas facilitam o aprendizado porque os alunos têm tempo para compreender o que é, mais precisamente, o objetivo da unidade, bem como têm tempo de explorar e praticar o que se espera que aprendam. Eles também revelam que o aprendizado estudantil se beneficia do fato de os professores completarem a questão convencional de “Como eu ensino X?” com a questão “O que significa que os alunos aprendam X?”. Enfatizar essa pergunta parece ser apropriado especialmente em um sistema orientado por objetivos ou por critérios de referência, com resultados de aprendizado particulares, formulados para cada disciplina ou área de aprendizado.

Consideradas em conjunto, as pesquisas sobre problemas educacionais gerais e específicos da disciplina de EFS, seja lideradas por pesquisadores ou por professores, revelaram diversos desafios para professores de EFS e treinadores de professores. Muitos desses desafios são causados por mudanças na governança escolar, por exemplo, com a transição de uma governança baseada em conteúdo (perspectiva de conhecimento escolar) para uma baseada em objetivos ou resultados de aprendizado (perspectiva do aprendizado estudantil). Para uma disciplina como a EFS, isso também significou maior ênfase no aspecto de *educação* ou aprendizado em Educação Física e Saúde. Nossa interpretação é de que esses desafios tipicamente surgem de dificuldades em reavaliar práticas que professores, em grande medida, consideram como dadas. A maioria dos professores busca mudar a prática dentro dos parâmetros reconhecidos, como quando tentam adaptar novos objetivos a práticas atuais ao invés de buscar a mudança dos parâmetros, o que significaria uma abertura da prática para mudanças substanciais. Alguns professores parecem, na verdade, serem capazes de mudar os parâmetros, mas isso também se revelou ser altamente desafiador (ver, por exemplo, Gibbs; Ennerstedt; Larsson, 2017; Graffman-Sahllberg, 2014; ver também Casey; Larsson, 2018).

Desafiar os parâmetros, contudo, é uma tarefa muito exigente, que requer cooperação extensa entre muitos professores, formadores de professores, pesquisadores e outros que estejam envolvidos na formação da prática de EFS.

Pesquisa Sobre Avaliação e Notas para EFS na Suécia

Avaliação e notas também são aspectos que foram enfatizados recentemente em pesquisas sobre EFS na Suécia. Nós primeiramente apresentaremos alguns desses estudos, para em seguida discuti-los com relação às condições que Hay e Penney (2009) propõem para a busca de uma avaliação eficaz. Considerando que eficácia em avaliação direciona a atenção para os efeitos e resultados

desejados da avaliação, no sistema sueco, os resultados desejados são vários. Uma função oficial que as notas têm é de servir como instrumento de seleção para o próximo nível educacional. Todas as notas têm valor igual com respeito a isso (e se somam para formar uma média), o que significa que as notas em EFS implicam alto risco e são tão importantes quanto as de outras disciplinas. Em um sistema escolar orientado para objetivos, como é o caso do sistema sueco, as notas dos alunos são dadas para fins de responsabilização (os professores/escolas garantem que os alunos atinjam objetivos?), para fornecer informações sobre quais conhecimentos os alunos têm (para os pais e para os próprios alunos) e para aumentar sua motivação em aprender (ainda é tema de debate a ideia de que as notas possam ter essa função). De qualquer forma, é importante que o sistema de notas seja confiável e que os alunos sejam avaliados de forma igual, independentemente de, digamos, gênero, o professor que eles tenham e quais escolas frequentem. Além das funções formais, a avaliação e as notas também têm funções informais. O que é avaliado indica o que é valorizado em uma disciplina. Assim, a avaliação é uma indicação poderosa de o que conta como conhecimento legítimo (Hay; Penney, 2013). Uma pergunta relevante a se fazer é: Os alunos estão recebendo notas da forma como deveriam?

Em um sistema de notas orientado por objetivos ou com referência em critérios, as notas seriam atribuídas com base no sucesso do aluno em atingir as situações de conhecimento ou objetivos de aprendizado. O sistema de notas não inclui outros aspectos além do *conhecimento* que os alunos deveriam obter. O currículo de EFS enfatiza a importância do conhecimento sobre saúde, como o corpo funciona e como ter um estilo de vida saudável. Os alunos também deveriam, por exemplo, poder participar de jogos, danças, esportes e outras atividades, além de ajustar seus movimentos adequadamente a cada tarefa. Diversos estudos feitos sobre EFS na Suécia, entretanto, indicam que a forma como os alunos *se comportam* é tão importante quanto o conhecimento e as habilidades que desenvolvem (Annerstedt; Larsson, 2010; Redelius; Fagrell; Larsson, 2009), o que indicaria que professores nem sempre atribuem notas como deveriam, de acordo com os parâmetros.

Em um estudo realizado por Wiker (2017) sobre perspectivas de ensino de EFS, este mostrou claramente que os alunos achavam precisar ter algum talento especial para EF; isso significa que eles imaginavam serem capazes de qualquer coisa antes de começar sua educação em EFS. O conhecimento prévio é algo que os alunos viram como pré-requisito para obter uma nota alta em EFS, o que não seria, na opinião dos alunos, o caso de outras disciplinas. De onde eles tiraram essa impressão de que habilidades anteriores seriam necessárias para notas altas? A prática de ensino de uma disciplina escolar, com frequ-

ência, é ancorada em hábitos, tradições e costumes, e professores normalmente consideram seu conteúdo como natural e óbvio. Há, ainda, um foco intenso em fazer coisas, ao invés de prestar atenção ao que se deve aprender. Assim, é bastante natural que alunos tenham a impressão de que deveriam ter aprendido coisas antes da aula de EFS.

Outros estudos sobre a perspectiva dos alunos sobre avaliação e notas indicam que muitos deles não tinham certeza sobre os critérios das notas e sobre como os professores os avaliavam e determinavam essas notas (Redelius; Hay, 2009; 2012). Quando os alunos foram questionados se achavam importante receber notas altas em EFS, na verdade eles forneceram uma série de sugestões. A maioria não estava alinhada com os critérios oficiais. Ao invés disso, os alunos tinham a impressão de que, por exemplo, se esforçar, dar o seu melhor, ter uma atitude positiva, sempre ir à aula e ter a atitude certa eram fatores importantes para atingir notas altas em EFS. De onde os alunos tiraram essas expectativas, de que uma determinada atitude seria importante?

Öhman e Quennerstedt (2008) mostraram que as exclamações de repressão e encorajamento dos professores, como “muito bom”, “continue”, “mais esforço”, “vai, você consegue”, são altamente frequentes em aulas de EFS. Seus resultados revelaram que o foco primário do ensino de EFS está no esforço físico e no incentivo a um bom caráter. Além disso, os elementos de construção de caráter e comentários dos professores pareciam preocupados, principalmente, com o desenvolvimento da vontade de permanecer fisicamente ativo (Öhman; Quennerstedt, 2008). Em outras palavras, os alunos haviam entendido bem que a disciplina era sobre se esforçar, fazer o seu melhor e cooperar (o tempo todo com um sorriso no rosto), por meio desses focos de aula. Os alunos podem ter suposto isso, então, na ausência de motivos suficientes para acreditarem em qualquer outra coisa: que os valores, crenças e expectativas promovidas por intermédio da pedagogia diária seriam a base para fazer julgamentos. Dessa perspectiva, os alunos esperariam consistência entre o que vivem em aula e os julgamentos determinados pelos professores.

Em outro estudo relacionado à questão geral que trouxemos na introdução (“A EFS é uma disciplina para aprender o hoje?”), o foco foi examinar e verificar como os objetivos de aprendizado eram comunicados pelos professores em EFS. O estudo foi baseado em uma perspectiva sociocultural, com foco especial em analisar como as práticas educacionais eram moldadas em termos de quais eram os objetivos e como estes seriam explicitados para os alunos. Os resultados mostraram que muitos alunos que participaram do estudo não entendiam o que deveriam aprender em EFS, entretanto, e não surpreendentemente, se os objetivos eram bem articulados pelos professores, os alunos tive-

ram maior tendência a entender e ter consciência dos resultados de aprendizado e do que deviam saber. O oposto também foi verdadeiro. Se os objetivos não eram claros, os alunos achavam difícil afirmar suas metas de aprendizagem ou saber o que deviam aprender.

Agora, voltamos para as condições que Hay e Penney promovem para a eficácia em avaliação de EFS. Eles propõem quatro condições interdependentes, que incluem: um *foco primário em avaliação pelo aprendizado*. Enfatizam que, mesmo se a avaliação for feita para atingir médias, como a atribuição de notas e seus relatórios relacionados, ela ainda deve ser feita de uma maneira que promova o aprendizado estudantil. A segunda condição, mais generalista, é a *validade*. A não ser que a avaliação proposta seja válida, ela será inútil e não cumprirá sua função. Ao determinar as notas, os professores devem, portanto, garantir que estas sejam confiáveis, que reflitam as exigências das tarefas e que sejam livres de fatores irrelevantes ou construtos, como as características de disposição e comportamento dos alunos. Uma terceira condição proposta por Hay e Penney é a *avaliação autêntica e integrada*. A autenticidade em avaliação está ligada aos relacionamentos entre o conteúdo do aprendizado e o mundo fora da aula de EF. Os professores devem tentar encontrar tarefas que sejam significativas e tenham valor além do contexto de instrução. A quarta e última condição é a *avaliação socialmente justa*. Essa condição tem a ver com dar oportunidades a todos os alunos de se engajarem com a avaliação, receber atenção e reconhecimento por demonstrarem o que aprenderam com seus conhecimentos. A esse respeito, também é importante que os alunos tenham “acesso aos segredos dos critérios de avaliação dos professores através de referências compreensíveis” (Hay; Penney, 2009, p. 399, tradução nossa). Adicionalmente, os alunos também devem ter diversas oportunidades em contextos variados de demonstrar seus conhecimentos. O principal interesse em propor essas condições é diminuir as consequências negativas que a avaliação pode desencadear, como um senso reduzido de capacidade dos alunos no campo de EFS, o que os desconecta da cultura física e, além disso, que se estende para fora da escola, com o aprendizado de ideologias indesejáveis, como o machismo e o elitismo.

Em pesquisas feitas sobre EFS na Suécia, podemos concluir que as quatro condições propostas por Hay e Penney (2009) não são sempre atendidas. Os alunos, em geral, não conseguem descrever a base de avaliação de seus professores, e eles não têm certeza dos critérios de notas. Assim, tanto a validade quanto a condição de justiça social em avaliações devem ser verificadas. Consequentemente, diversos desafios educacionais derivam de uma observação das práticas de avaliação e atribuição de notas. Na última seção resumiremos os desafios educacionais e suas origens, propondo alguns passos para o futuro.

Considerações Finais

Deve-se notar que, ainda que muito da pesquisa apresentada anteriormente enfatize visões críticas da EFS dentro da prática da disciplina, com relação, por exemplo, aos propósitos da disciplina (como o que constitui conhecimento valioso e como esse conhecimento deve ser avaliado entre alunos por professores), vemos que ela é, realmente, uma das mais populares nas escolas suecas (Lundvall; Sundblad, 2016). Ela também é considerada importante pelo governo sueco; recentemente, recebeu um aumento de carga horária de cem horas sobre o valor anterior de 500 horas ao longo dos nove anos de ensino obrigatório, formando um total de 600 horas. Assim, a abordagem crítica da pesquisa não indica, necessariamente, uma deterioração na qualidade do ensino. Até certo ponto, ela espelha as reformas recentes e as novas perspectivas, que cresceram ao longo dos últimos 30 anos e cuja prática se revelou desafiadora, também porque ela não veio acompanhada de uma educação apropriada, dentro e fora do trabalho, para os professores. Isso foi “descoberto” durante uma primeira rodada de pesquisa em EFS ao longo da primeira década do novo milênio. Uma segunda onda de pesquisas sobre EFS teve, com frequência, uma abordagem mais intervencionista, particularmente com relação aos estudos feitos em departamentos de Pós-Graduação por professores de EFS. Aqui, professores-pesquisadores de EFS buscaram oferecer maneiras possíveis, por meio de estudos de intervenção, de adquirir conhecimento sobre o que acontece na prática quando professores tentam mudar parâmetros.

A abordagem crítica que guia a pesquisa em EFS também é influenciada por uma perspectiva do “crítico amigo”, ou seja, “uma pessoa confiável que faz perguntas provocadoras, fornece dados a serem examinados por outro ângulo e oferece crítica sobre o trabalho de uma pessoa como um amigo” (Costa; Kallick, 1993, p. 50, tradução nossa). Essa abordagem desenvolveu uma alternativa à ideia convencional de que pesquisadores são especialistas que conhecem a prática melhor do que aqueles que a aplicam diariamente. Um amigo crítico da EFS indica perguntas desafiadoras aos professores e oferece novas perspectivas de como abordar essas questões. Ser um crítico *amigo*, contudo, ao invés de alguém meramente dedicado a criticar práticas, requer esforço e imaginação dos pesquisadores, caso eles queiram oferecer essas perguntas desafiadoras de uma maneira construtiva e prospectiva (cf. Casey; Larsson, 2018). É nossa esperança sincera que as pesquisas apresentadas aqui tenham impacto e contribuam para uma maneira construtiva de desenvolver práticas de EFS ao longo da década de 2020.

Referências

- ANNERSTEDT, C. *Idrottslärarna och idrottsämnet*. Utveckling, mål, kompetens – ett didaktiskt perspektiv. PhD diss. Gothenburg: University of Gothenburg, 1991.
- ANNERSTEDT, C.; LARSSON, S. “I have my own picture of what the demands are...”: Grading in Swedish PEH – problems of validity, comparability and fairness. *European Physical Education Review*, 16(2), p. 97-115, 2010.
- BALL, S. Education, governance and the tyranny of numbers. *Journal of Educational Policy*, 30(3), p. 299-301, 2015.
- BALL, S.; OLMEDO. Care of the self, resistance and subjectivity under neoliberal governmentalities. *Critical Studies in Education*, 54(1), p. 85-96, 2013.
- CARLGREN, I.; MARTON, T. *Lärare av i morgon (Eng. Teachers of tomorrow)*, Stockholm: Lärarförbundets Förlag, 2000.
- CASEY, A.; LARSSON, H. “It’s Groundhog Day”: Foucault’s Governmentality and Crisis Discourses in Physical Education. *Quest*, 70(4), p. 438-455, 2018.
- CONNELL, R The neoliberal cascade and education: an essay on the market agenda and its consequences, *Critical Studies in Education*, 54(2), p. 99-112, 2013.
- COSTA, A. L.; KALLICK, B. Through the lens of a critical friend. *Educational leadership*, 51, p. 49-49, 1993.
- DAUN, H. Privatisation, decentralisation and governance in education in the Czech Republic, England, France, Germany and Sweden. In: ZAJDA, J. (ed.). *Decentralisation and privatisation in education: The role of the state*. Dordrecht: Springer, 2006. p. 75-96.
- EKBERG, J-E. *Mellan fysisk bildning och aktivering* (Eng. Between physical education and activation). PhD diss. Malmö: Malmö University, 2009.
- EKBERG, J-E. What knowledge appears as valid in the subject of Physical Education and Health? A study of the subject on three levels in year 9 in Sweden. *Physical Education and Sport Pedagogy*, 21(3), p. 249-267, 2016.
- EVANS, J.; DAVIES, B. Physical Education PLC: neoliberalism, curriculum and governance. New directions for PESP research. *Sport, Education and Society*, 19(7), p. 869-884, 2014.
- GIBBS, B.; QUENNERSTEDT, M.; LARSSON, H. Teaching dance in physical education using exergames. *European Physical Education Review*, 23(2), p. 237-256, 2017.
- GRAFFMAN-SAHLBERG, M. A Possible Mission? An Action-based Case Study of a Teaching-Learning Model in Physical Education and Health. *Swedish Journal of Sport Research*, 1, p. 28-51, 2014.
- HAY, P.; PENNEY, D. Proposing conditions for assessment efficacy in physical education. *European Physical Education Review*, 15(3), p. 389-405, 2009. DOI: 10.1177/1356336X09364294.
- HAY, P.; PENNEY, D. *Assessment in physical education: A sociocultural perspective*. London: Routledge, 2013.

- JOY, P.; LARSSON, H. Unspoken: Exploring the Constitution of Masculinities in Swedish Physical Education Classes through Body Movements. *Physical Education and Sport Pedagogy*, 24(5), p. 491-505, 2019.
- KIRK, D. *Physical Education Futures*. London: Routledge, 2010.
- LARSSON, H.; NYBERG, G. “It doesn’t matter how they move really, as long as they move.” Physical education teachers on developing their students’ movement capabilities. *Physical Education and Sport Pedagogy*, 22(2), p. 137-149, 2016.
- LARSSON, H.; KARLEFORS, I. Physical education cultures in Sweden: fitness, sports, dancing ... learning? *Sport, Education and Society*, 20(5), p. 573-587, 2015.
- LARSSON, H.; QUENNERSTEDT, M.; ÖHMAN, M. Heterotopias in Physical Education: Towards a Queer Pedagogy? *Gender and Education*, 26(2), p. 135-150, 2014.
- LARSSON, H.; REDELIUS, K.; FAGRELL, B. Moving (in) the heterosexual matrix. On heteronormativity in secondary school physical education. *Physical Education and Sport Pedagogy*, 16(1), p. 67-81, 2011.
- LARSSON, H.; REDELIUS, K. *Mellan nytta och nöje: bilder av ämnet idrott och hälsa* (eng. between pleasure and utility). Stockholm: Swedish School of Sport and Health Sciences, 2004.
- LARSSON, H.; FAGRELL, B.; REDELIUS, K. Queering physical education. Between benevolence towards girls and a tribute to masculinity. *Physical Education and Sport Pedagogy*, 14(1), p. 1-17, 2009.
- LARSSON, H.; REDELIUS, K. Swedish Physical Education Research Questioned – Current situation and future directions. *Physical Education and Sport Pedagogy*, 13(4), p. 381-398, 2008.
- LUNDEVALL, S.; SUNDBLAD, G. Polarisering av ungas idrottande. I *De aktiva och de inaktiva*. Stockholm: Centrum för idrottsforskning, 2016. p. 45-75.
- NILSSON LINDSTRÖM, M.; BEACH, D. Changes in teacher education in Sweden in the neo-liberal education age: Toward an occupation in itself or a profession for itself? *Education Inquiry*, 6(3), 2015.
- NYBERG, G. *Ways of knowing in ways of moving*. A study of the meaning of capability to move. PhD diss. Stockholm: Stockholm University, 2014.
- ÖHMAN, M. *Kropp och makt i rörelse* (Eng. Body and Power in Motion). Örebro: Örebro University, 2007.
- ÖHMAN, M.; QUENNERSTEDT, M. Feel good-be good: subject content and governing processes in physical education. *Physical Education and Sport Pedagogy*, v. 13, n. 4, p. 365-379, 2008.
- PLACEK, J. Conceptions of success in teaching: Busy, happy and good. *Teaching in Physical Education*, 1983. p. 46-56.
- QUENNERSTEDT, M. *Att lära sig hälsa* (Eng. Learning Health). PhD diss. Örebro: Örebro University, 2006.

- QUENNERSTEDT, M.; ANNERSTEDT, C.; BARKER, D.; KARLEFORS, I.; LARSSON, H.; REDELIUS, K.; ÖHMAN, M. What did they learn in school today? A method for exploring aspects of learning in physical education. *European Physical Education Review*, 20(2), p. 282-302, 2014.
- REDELIUS, K.; QUENNERSTEDT, M.; ÖHMAN, M. Communicating aims and learning goals in physical education: part of a subject for learning? *Sport, Education and Society*, 20(5), p. 641-655, 2015.
- REDELIUS, K.; HAY, P. Student views on criterion-referenced assessment and grading in Swedish physical education, *Physical Education and Sport Pedagogy*, 17(2), p. 211-225, 2012.
- REDELIUS, K.; HAY, P. Defining, acquiring and transacting cultural capital through assessment in physical education. *European Physical Education Review*, 15(3), p. 275-294, 2009.
- REDELIUS, K.; LARSSON, H. Physical Education in Sweden: an overview and some educational challenges, *Sport in Society*, 13(4), p. 691-703, 2010.
- REDELIUS, K.; FAGRELL, B.; LARSSON, H. Symbolic capital in physical education and health. To do, to be or to know? That is the gendered question. *Sport, Education and Society*, 13(4), p. 381-398, 2009.
- SKOLVERKET. *Curriculum for the compulsory school, preschool class and the recreation centre*. Stockholm: Skolverket, 2011.
- SWARTLING WIDERSTRÖM, K. *Att ha eller vara kropp?* En textanalytisk studie av skolämnet idrott och hälsa (Eng. To have or to be a body?). PhD diss. Örebro: Örebro University, 2005.
- VESTERLUND, S. *Hälsa med andra ord: Innebörden av att genomföra och värdera street dance utifrån begriplighet, hanterbarhet och meningsfullhet* (Eng. Health in Other Words). Lic diss. Stockholm: The Swedish School of Sport and Health Sciences, 2018.
- WIKER, M. *Det är live liksom: Elevers perspektiv på villkor och utmaningar i idrott och hälsa*, Karlstad: Karlstads universitet, 2017.

Sobre os Autores

Alessandra Pessoa Coimbra

Doutora em Educação pela Universidade de Brasília – UnB. Mestre em Educação Física pela UnB. Realiza estágio de Pós-Doutorado no Programa de Pós-Graduação em Educação Física da UnB. Desenvolve pesquisa sobre memória e história da Faculdade de Educação Física – FEF na UnB, como subsídio para a criação do Centro de Memória da FEF/UnB. Atuou no curso de Educação Física no Programa UAB/UnB. É membro do Imagem – Grupo de pesquisa sobre corpo e educação.

Anderson da Cunha Baía

Doutor em Educação pela UFMG. Professor da Graduação (Educação Física) e Pós-Graduação (Educação) na Universidade Federal de Viçosa. Membro do Grupo de Estudos e Pesquisas em História da Educação (Gephe/UFMG), do Centro de Memória da Educação Física, do Esporte e do Lazer (Cemef/UFMG) e do Grupo de Estudos e Pesquisas em História da Ginástica (GEPHGI/UFMG).

Andrea Moreno

Doutora em Educação pela FE/Unicamp. Professora da Faculdade de Educação da UFMG. Coordenadora e professora do Programa de Pós-Graduação em Educação: Conhecimento e Inclusão Social da FaE/UFMG. Membro dos grupos de pesquisa Gephe e Cemef. Coordenadora do Grupo de Estudos e Pesquisas em História da Ginástica (GEPHGI). Coordenadora do Centro de Documentação da FAE/UFMG (Cedoc).

Carolina Nascimento Jubé

Doutora em Educação pela Universidade Estadual de Campinas – Unicamp. Mestre em Educação Física pela UnB. Professora de Educação Física do Centro de Ensino e Pesquisa Aplicada à Educação – Cepae/UFG. Colabora em pesquisa sobre memória e história da Faculdade de Educação Física – FEF na UnB, como subsídio para a criação do Centro de Memória da FEF/UnB. É membro do Imagem – Grupo de pesquisa sobre corpo e educação.

Dulce Figueira de Almeida

Professora titular da Universidade de Brasília, atuando na Faculdade de Educação Física da Universidade de Brasília, na Graduação e na Pós-Graduação. Realizou estágio sênior na Universidade de Estrasburgo/França, sob a supervisão de David Le Breton (2018), bem como Pós-Doutorado na Universidade de Maryland/EUA (2014-2016 – bolsa do CNPq) e na Universidade de Salamanca/ES (bolsa Capes). Possui Doutorado em Sociologia pela Universidade de Brasília (2001 – bolsa do CNPq); Mestrado em Sociologia pela Universidade Federal da Paraíba (1996 – bolsa CNPq); Bacharelado em Sociologia pela Universidade Federal da Paraíba (1993) e Bacharelado em Direito pela Universidade Estadual da Paraíba (1994). Foi coordenadora do curso de Graduação em Educação Física da Universidade de Brasília e vice-presidente do Colégio Brasileiro de Ciências do Esporte, além de diretora financeira da entidade. É vice-presidente do Research Committe 54 The body in the Social Sciences da Associação Internacional de Sociologia (ISA) e é coordenadora-adjunta do GTT Corpo e Cultura do Colégio Brasileiro de Ciências do Esporte, além de coordenar o Núcleo de Estudos do Corpo e Natureza – Grupo de pesquisa certificado pelo CNPq (2002) e é membro do Núcleo da Rede Cedes do Distrito Federal. Desenvolve pesquisas nas áreas de sociologia do corpo, direitos humanitários e políticas públicas.

Elisandro Schultz Wittizorecki

Doutor e mestre em Ciências do Movimento Humano pela Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS). Professor de Graduação e Pós-Graduação na Universidade Federal do Rio Grande do Sul. Membro da Direção Nacional do Colégio Brasileiro de Ciências do Esporte, coordenador do Grupo de Estudos Qualitativos sobre Formação de Professores e Prática Pedagógica em Educação Física e Ciências do Esporte.

Felipe Wachs

Doutor e mestre em Ciências do Movimento Humano pela Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS). Residência em Saúde com ênfase em Saúde Mental pela Escola de Saúde Pública do Rio Grande do Sul (ESP/RS). Docente na Faculdade de Educação Física e Dança da Universidade Federal de Goiás (UFG). Integrante dos grupos de estudo LabPhysis/UFG (Laboratório Physis de Pesquisa em Educação Física, Sociedade e Natureza) e Polifés/UFRGS (Políticas de Formação em Educação Física e Saúde). Atua principalmente nos seguintes temas: educação física, saúde mental, saúde coletiva, currículo de formação inicial, estágio e educação. Coordenador do GTT Atividade Física e Saúde do Colégio Brasileiro de Ciências do Esporte (CBCE) na gestão 2017/2019.

Fernando Henrique Silva Carneiro

Professor no Instituto Federal de Goiás – Campus Senador Canedo, doutor e mestre em Educação Física pela Universidade de Brasília, pesquisador do Avante/UnB (Grupo de pesquisa e formação sociocrítica em Educação Física, esporte e lazer). Coordenador-adjunto do GTT de Políticas Públicas do CBCE e editor associado da Revista Brasileira de Ciências do Esporte (RBCE). Atua principalmente com os seguintes temas: financiamento do esporte, políticas públicas de esporte e lazer e educação física escolar.

Fernando Mascarenhas

Diretor e professor da Faculdade de Educação Física da Universidade de Brasília, pós-doutor em Política Social pela Universidade do Estado do Rio de Janeiro e coordenador/pesquisador do Avante/UnB (Grupo de pesquisa e formação sociocrítica em Educação Física, esporte e lazer). Foi presidente do CBCE e membro do Conselho Nacional de Esporte, vinculado ao Ministério do Esporte, entre 2005 e 2009. Atualmente é editor-chefe da RBCE. Atua principalmente com os seguintes temas: políticas públicas de esporte e lazer, financiamento do esporte e lazer.

Graciele Pereira Lemos

Professora de Educação Física da Secretaria de Estado de Educação do Distrito Federal desde 2010. Em 2014 passou a atuar na Educação Infantil. Licenciada em Educação Física pela Universidade de Brasília, instituição na qual cursou também uma Especialização em Educação Física Escolar e, mais recentemente, o Mestrado em Educação Física.

Håkan Larsson

Doutor em Educação Física pela *Stockholm University*. É professor na *The Swedish School of Sport and Health Sciences* (GIH), em Estocolmo, onde atua como professor e pesquisador na linha de Ciências Educacionais. Sua pesquisa aborda temas como gênero, sexualidade e educação esportiva. Possui mais de 100 textos científicos publicados e índice *h* igual a 23. É revisor de periódicos da Educação Física como o *Sport, Education and Society* e o *Physical Education and Sport Pedagogy*. Coordena o Grupo de Pesquisa sobre Educação Física Escolar (PIF), vinculado ao GIH.

Helena Altmann

É professora associada (livre-docente) da Universidade Estadual de Campinas (Unicamp), no curso de Educação Física e no Programa de Pós-Graduação em Educação. Coordena o Serviço de Apoio ao Estudante (SAE). Pesquisadora sobre gênero e sexualidade nos campos da educação, da educação física e do esporte. Integra o Grupo de Pesquisa Corpo e Educação e o Grupo de Pesquisa Focus.

Iara Marina dos Anjos Bonifácio

Mestre em Educação pela Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG). Doutoranda em Educação pela UFMG. Licenciada em Educação Física pela Universidade Federal de Viçosa. Membro do Grupo de Estudos e Pesquisas em História da Educação (Gephe/UFMG), do Centro de Memória da Educação Física, do Esporte e do Lazer (Cemef/UFMG) e do Grupo de Estudos e Pesquisas em História da Ginástica (GEPHGI/UFMG).

Ingrid Dittrich Wiggers

Doutora em Educação pela Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC), com Pós-Doutorado no Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Estadual de Campinas (Unicamp). Professora-titular da Universidade de Brasília (UnB), credenciada no Programa de Pós-Graduação em Educação Física, no Programa de Pós-Graduação em Educação. Coordenadora do Programa Mestrado Profissional em Educação Física Escolar em Rede, no âmbito da UnB. Coordena pesquisa sobre memória e história da Faculdade

de Educação Física – FEF na UnB, como subsídio para a criação do Centro de Memória da FEF/UnB. É líder do Imagem – Grupo de pesquisa sobre corpo e educação. Pesquisadora do núcleo da Rede Cedex da UnB.

Jonatas Maia da Costa

Professor da Faculdade de Educação Física da Universidade de Brasília (FEF/UnB), é membro do grupo de pesquisa sobre corpo e educação (Imagem) sediado na mesma instituição. É professor credenciado do Programa de Pós-Graduação em Educação Física da UnB. Interessa-se pelos estudos de teoria e prática pedagógica em Educação Física no âmbito da escola, do esporte e da saúde pública. Atuou na Educação Básica por dez anos e há nove dedica-se à formação de professores. Possui Mestrado em Educação Física e Doutorado em Educação, ambos pela UnB.

Júlia Nogueira

Graduada em Educação Física (1995) pela Universidade de Brasília, com Mestrado (2001) e Doutorado (2005) em Ciências da Saúde pela mesma Universidade e Pós-Doutorado (2013) em Saúde Coletiva pela Universidade Federal do Ceará. Atua como docente na Graduação (presencial e a distância) e Pós-Graduação (Mestrado e Doutorado) na Faculdade de Educação Física da Universidade de Brasília, na qual foi também coordenadora do curso de Bacharelado (2012-2016). Coordena projetos de pesquisa investigando as interfaces entre o campo da Educação Física e a Saúde Coletiva, a Promoção da Saúde e o Desenvolvimento Sustentável, principalmente nas Escolas, Universidades e Espaços Urbanos. Para tal, trabalha com as categorias de *habitus* e estilos de vida, determinação social da saúde, mobilidade ativa, práticas corporais, qualidade de vida e saúde integral.

Juliana Fagundes Jacó

É mestre em Educação Física e doutoranda em Educação. Atua como professora do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de São Paulo (IFSP), integra o Grupo de Pesquisa Corpo e Educação e o Grupo de Pesquisa Focus, bem como o Núcleo de Estudos de Gênero e Sexualidade (Nugs) do IFSP.

Karin Redelius

Doutora em Educação pela *Stockholm University*. Realizou Pós-Doutorado na *School of Human Movement Studies, University of Queensland*, Austrália. Atuou, também, no *Stockholm Institute of Education*. Atualmente é professora e pesquisadora na *The Swedish School of Sport and Health Sciences (GIH)*. Os temas de seu interesse abarcam, entre outros, gênero, didática do esporte, pedagogia do esporte, liderança, didática, pesquisa prática e ciências da educação. Coordena o Grupo de Pesquisa sobre Educação Física Escolar (PIF), vinculado ao GIH.

Letícia Teixeira Rodrigues e Silva

Professora da Universidade do Estado de Minas Gerais. Doutora em Educação Física pela Universidade de Brasília (2019). Licenciada no curso de Educação Física pela Universidade Estadual de Goiás (2011) e mestre pela Universidade de Brasília (2015). Realizou parte do seu Doutorado na Universidade de Strasbourg (França) sob a orientação do sociólogo David Le Breton (2018). É membro do do GTT Corpo e Cultura do Colégio Brasileiro de Ciências do Esporte. É membro do Núcleo de Estudos do Corpo e Natureza (Necon), que é vinculado à Rede Cedes da Universidade de Brasília. Na condição de bolsista Capes tem ministrado aulas nas formas de estágios supervisionados e monitorias em disciplinas nomeadas por Corpo e Cultura, Seminário de Pesquisa, Métodos e Técnicas das Ciências Sociais Aplicadas à Educação Física, tanto na Graduação quanto na Pós-Graduação (Mestrado). Tem estabelecido trabalhos interdisciplinares com a educação e as Ciências Sociais (Sociologia e Antropologia), atuando principalmente nos seguintes temas: sociologia do corpo, antropologia do corpo e produção do conhecimento.

Liane A. Roveran Uchoga

É licenciada e mestre em Educação Física pela Universidade Estadual de Campinas. Atua na Educação Básica desde 2008 como professora de Educação Física para crianças e jovens. Pesquisa sobre gênero, aprendizagem e educação física escolar.

Paula Viviane Chiés

Pós-Doutorado no Programa de Pós-Graduação em Processo de Desenvolvimento, sob a linha de pesquisa Processos Educativos e Psicologia Escolar – Instituto de Psicologia IP-UnB (2017), tendo desenvolvido o Projeto de

Pesquisa: *Gênero, Escola e Formação Docente: apontamentos para a formulação de um método de intervenção*. Doutorado em Psicologia (Psicologia Social) pela Pontifícia Universidade Católica de São Paulo (2009). Mestrado em Pedagogia do Movimento Humano na Escola de Educação Física e Esporte da Universidade de São Paulo (Efe-USP) (2004). Bacharelado (Efe-USP) e Licenciatura (Unieuro) em Educação Física. Líder do Grupo de Estudos Socioculturais e Pesquisa em Educação Física (Gespef) e do Centro de Memória Atalante. Desenvolve a linha de pesquisa “Diversidade, Gênero e Preconceito na Educação Física”.

Raul Carvalho

Estudante de Graduação em Educação Física da Universidade de Brasília. Atualmente atua na condição de bolsista de Iniciação Científica no programa Pibic da Universidade de Brasília, pela FAP-DF, produzindo um artigo interdisciplinar com a Educação Física e as Ciências Sociais. É membro do Núcleo de Estudos do Corpo e Natureza (Necon), que é vinculado à Rede Cedes da Universidade de Brasília.

Vicente Molina Neto

Doutor em Filosofia e Ciências da Educação pela Universidade de Barcelona (UB) e mestre em Educação pela Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul (PUCRS). Realizou Pós-Doutorado na UB e estágio sênior como professor convidado. Professor de Pós-Graduação na Universidade Federal do Rio Grande do Sul, presidente do Colégio Brasileiro de Ciências do Esporte, bolsista do CNPq, colabora no Programa de Pós-Graduação em Educação Física da Universidade Federal do Rio Grande do Norte.

Sobre os Organizadores

Pedro Fernando Avalone Athayde

Doutor em Política Social e mestre em Educação Física pela Universidade de Brasília (UnB). É atualmente vice-presidente do Colégio Brasileiro de Ciências do Esporte (CBCE), professor e coordenador do Programa de Pós-Graduação da Faculdade de Educação Física da UnB. Coordena o Grupo de Pesquisa e Formação em Educação Física, Esporte e Lazer (Avante/UnB). Tem experiência na área de políticas de esporte e lazer, sobretudo nos seguintes temas: políticas públicas, orçamento e financiamento, direito e legislação esportiva, análise e avaliação de projetos e programas esportivos e estudos comparados sobre políticas nacionais de esporte.

Ingrid Dittrich Wiggers

Doutora em Educação pela Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC), com Pós-Doutorado no Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Estadual de Campinas (Unicamp). Professora-titular da Universidade de Brasília (UnB), credenciada no Programa de Pós-Graduação em Educação Física, no Programa de Pós-Graduação em Educação. Coordenadora do Programa Mestrado Profissional em Educação Física Escolar em Rede, no âmbito da UnB. Coordena pesquisa sobre memória e história da Faculdade de Educação Física – FEF na UnB, como subsídio para a criação do Centro de Memória da FEF/UnB. É líder do Imagem – Grupo de pesquisa sobre corpo e educação. Pesquisadora do núcleo da Rede Cedes da UnB.