

PRODUÇÃO DE CONHECIMENTO NA EDUCAÇÃO FÍSICA

Retratos atuais e cenários prospectivos

Catálogo na Fonte
Elaborado por: Josefina A. S. Guedes
Bibliotecária CRB 9/870

P964 Produção de conhecimento na educação física: retratos atuais e cenários
2017 Prospectivos / Pedro Athayde, Alexandre Rezende (Organizadores). -1. ed.-
 Curitiba: Appris, 2017.
 265 p. ; 21 cm.

Inclui bibliografias
ISBN 978-85-473-0662-5

1. Educação física - Estudo e ensino. 2. Lazer. 3. Esportes. I. Athayde, Pedro, org.
II. Rezende, Alexandre, org. III. Título.

CDD 23. ed. – 796.07

Editora e Livraria Appris Ltda.
Av. Manoel Ribas, 2265 – Mercês
Curitiba/PR – CEP: 80810-002
Tel: (41) 3156 - 4731
<http://www.editoraappris.com.br/>

Appris
Livraria

Printed in Brazil
Impresso no Brasil

Pedro Athayde
Alexandre Rezende
(organizadores)

PRODUÇÃO DE CONHECIMENTO NA EDUCAÇÃO FÍSICA

Retratos atuais e cenários prospectivos



Appris
editora

Curitiba - PR

2017

Editora Appris Ltda.
1ª Edição - Copyright© 2017 dos autores
Direitos de Edição Reservados à Editora Appris Ltda.

Nenhuma parte desta obra poderá ser utilizada indevidamente, sem estar de acordo com a Lei nº 9.610/98.
Se incorreções forem encontradas, serão de exclusiva responsabilidade de seus organizadores.
Foi feito o Depósito Legal na Fundação Biblioteca Nacional, de acordo com as Leis nºs 10.994, de 14/12/2004 e 12.192, de 14/01/2010.

FICHA TÉCNICA

EDITORIAL	Augusto V. de A. Coelho Marli Caetano Sara C. de Andrade Coelho
COMITÊ EDITORIAL	Andréa Barbosa Gouveia (UFPR) Jacques de Lima Ferreira (PUCPR) Marilda Aparecida Behrens (UFPR) Ana El Achkar (UNIVERSO/RJ) Conrado Moreira Mendes (PUC-MG) Eliete Correia dos Santos (UEPB) Fabiano Santos (UERJ/IESP) Francinete Fernandes de Sousa (UEPB) Francisco Carlos Duarte (PUCPR) Francisco de Assis (Fiam-Faam, SP, Brasil) Juliana Reichert Assunção Tonelli (UEL) Maria Aparecida Barbosa (USP) Maria Helena Zamora (PUC-Rio) Maria Margarida de Andrade (Umack) Roque Ismael da Costa Güllich (UFFS) Toni Reis (UFPR) Valdomiro de Oliveira (UFPR) Valério Brusamolin (IFPR)
EDITORIAÇÃO	Lucas Andrade Giuliano Ferraz
ASSESSORIA EDITORIAL	Bruna Fernanda Martins
DIAGRAMAÇÃO	Giuliano Ferraz
CAPA	Tarliny da Silva
REVISÃO	Ana Paula Luccisano
GERÊNCIA COMERCIAL	Eliane de Andrade
GERÊNCIA DE MARKETING	Sandra Silveira
GERÊNCIA DE FINANÇAS	Selma Maria Fernandes do Valle
GERÊNCIA ADMINISTRATIVA	Diogo Barros
COMUNICAÇÃO	Carlos Eduardo Pereira Igor do Nascimento Souza
LIVRARIAS E EVENTOS	Milene Salles Estevão Misael

APRESENTAÇÃO

A Educação Física é uma ciência ou área do conhecimento nova, sobretudo quando comparada às Ciências da Natureza. Essa jovialidade apresenta um conjunto de dificuldades sobre as quais pesquisadores, professores e alunos devem se debruçar, seja na formação profissional, seja no fazer científico. Dentre os obstáculos interpostos, apenas a título de exemplo, podemos destacar de forma sucinta a ausência de uma compreensão unívoca sobre a delimitação e especificidade da Educação Física como campo acadêmico-científico.

É, igualmente, verdade que nossa pouca idade também garante benefícios, um deles seria a possibilidade de aprender com os problemas enfrentados pelas ciências mais antigas e consolidadas, de modo a adquirir uma experiência/aprendizado que nos impeça de repetir seus erros anteriores. Ademais, nos deparamos com uma produção de conhecimentos que ainda apresentam espaços de incipiência, sobre os quais é possível avançar bastante no desenvolvimento de estudos que venham a enriquecer nosso campo.

A articulação entre os textos e os respectivos capítulos deste livro é garantida pela escolha de objetos de estudo históricos da Educação Física brasileira. Vale ressaltar que essa opção não ocorreu de forma aleatória, pois tais objetos refletem o trabalho desenvolvido por grupos de pesquisa com uma trajetória bastante significativa, reconhecida por seus pares. Outra conexão diz respeito à participação da maior parte desses grupos na Rede do Centro de Desenvolvimento do Esporte e do Lazer (Rede Cedes) do Distrito Federal.

A Rede Cedes, ação desenvolvida pelo Ministério do Esporte em parceria com instituições de ensino superior, almeja produzir e difundir conhecimentos voltados para o aperfeiçoamento e a qualificação de projetos, programas e políticas públicas de esporte e de lazer por meio da produção e difusão de conhecimentos fundamentados nas Ciências

Humanas e Sociais. Não obstante, a partir da diversidade ideopolítica e da pluralidade teórico-metodológica dos grupos aqui presentes, o leitor identificará uma unidade no tocante à busca pelo intercâmbio da Educação Física com as Ciências Humanas e Sociais.

Após passar por vários momentos de transição e transformações, a Rede Cedes, recentemente, desenvolve uma nova fase, na qual pretende estruturar e implantar centros de pesquisa em todos os estados do país. No Distrito Federal, o Centro iniciou suas atividades em julho de 2016, com a participação de cinco grupos de pesquisa, sendo quatro vinculados à Faculdade de Educação Física da Universidade de Brasília (UnB) e um ao Centro Universitário Euroamericano (Unieuro), todos eles representados neste livro. Diante do exposto, o conjunto dos textos tem, basicamente, dois objetivos: contribuir com a produção e socialização de conhecimentos da área; e apresentar o trabalho dos grupos de pesquisa que conformam a Rede Cedes no Distrito Federal.

O texto de abertura desta obra sintetiza contribuições iniciais – e em maturação ao campo dos estudos do lazer a partir de problematizações formuladas por pesquisadores do Grupo de Pesquisa e Formação Sociocrítica em Educação Física, Esporte e Lazer (Avante), vinculado à Faculdade de Educação Física (FEF) da Universidade de Brasília (UnB). Com atividades desde 2010, o grupo Avante-UnB organiza-se em duas linhas de pesquisa, a saber: políticas de esporte e lazer; e Educação Física, formação e trabalho.

O capítulo demarca mais uma participação do Avante-UnB na crescente produção de conhecimento da Educação Física. Para esse texto, os autores apresentam como foco de discussão/problematização um objeto que, a despeito de caráter multidisciplinar e polissêmico, possui muitas interfaces com nossa área de conhecimento; nos referimos ao lazer. Tomando por base outras pesquisas acerca da produção de conhecimentos no âmbito da Educação Física, os autores realizam mapeamento inicial das principais características dos estudos do lazer no Brasil, já apresentando algumas críticas introdutórias às características dessa produção.

Posteriormente, os autores desenvolvem contribuições mais gerais aos estudos do lazer, ao mesmo tempo que pontuam a existência de lacunas nas interpretações desse fenômeno. Um exemplo tratado pelos autores é a ausência ou incipiência de análises que relacionem o lazer com outros complexos sociais, tais como: trabalho e educação. Ademais, destacam a falta de incorporação de referências da teoria do Estado (capitalistas) e as sucessivas crises do modo de produção desse modelo de sociabilidade.

Por fim, com o objetivo de trazer uma contribuição mais específica do Avante-UnB para esse debate, o grupo desenvolve a partir do referencial teórico-metodológico do materialismo dialético – uma análise crítica sobre os estudos do lazer tradicionais, demonstrando a importância da incorporação das referências marxianas e marxistas para uma leitura desse importante fenômeno sociocultural, denominado lazer, frente aos determinantes instituídos pela sociedade contemporânea.

O capítulo 2 apresenta a trajetória de 15 anos do Núcleo de Estudos do Corpo e Natureza (Necon) da Faculdade de Educação Física da Universidade de Brasília, grupo pioneiro na implantação e estruturação da Rede Cedes na UnB. Dentro do histórico do grupo, é possível perceber o diálogo aberto com importantes referências da sociologia do corpo e da compreensão de corporeidade, a partir do qual desenvolvem os trabalhos e pesquisas relacionadas ao diversificado temário referente ao corpo.

A primeira parte do texto destaca as perspectivas teórico-metodológicas dos estudos empreendidos em nível de pesquisa e pós-graduação. Os autores apresentam o corpo como objeto interdisciplinar, que vincula a Educação Física às Ciências Sociais, transpondo leituras parametrizadas por uma visão biologicista.

Posteriormente, em um segundo momento, os autores expõem o acúmulo da produção científica do núcleo com o objetivo de registrar a trajetória intelectual e de amadurecimento do grupo, incluindo

detalhamento do conjunto de estudos desenvolvidos no âmbito da pós-graduação em Educação Física e de orientações de trabalho de conclusão de curso no departamento de Sociologia, ambos da Universidade de Brasília, no período compreendido entre 2008 e 2016.

Observa-se a predominância de estudos de caráter qualitativo, de orientação etnográfica e com ênfase nos temas: Educação Física escolar e formação; políticas públicas de esporte e lazer; e corpo e cultura. Por fim, o Necon projeta perspectivas para um futuro próximo, descrevendo sua participação e as parcerias estabelecidas em âmbito internacional e a sequência de atuação junto ao tema corpo e cultura.

O capítulo 3 dedica-se a um tema amplamente estudado e debatido pela Educação Física brasileira, o esporte. Para abordar esse assunto, retrata-se a experiência do Núcleo do Esporte (NE) da Universidade de Brasília, grupo que reúne pesquisadores, de diferentes abordagens teóricas, que se dedicam ao estudo e à construção coletiva de uma perspectiva interdisciplinar aplicada às ciências do esporte. Com fundação recente, o NE ainda não compõe a Rede Cedes do Distrito Federal, mas foi convidado devido ao importante conjunto de ações desenvolvidas em relação à política esportiva local.

O texto traduz o esforço do grupo de enfrentar o desafio de dialogar para encontrar respostas multidisciplinares para as questões relacionadas com o esporte. Inicialmente, os autores apresentam uma análise reflexiva dos aspectos políticos, econômicos e socioculturais associados ao esporte. Após uma rápida discussão sobre a estrutura de poder que marca a organização esportiva brasileira, os autores promovem leitura reflexiva da inserção social do esporte, orientados pela compreensão de que a produção de conhecimentos sobre ele ocorre como parte de uma experiência mútua de aprendizagem mediada entre a ciência e a prática esportiva.

Na sequência, discute-se o tema do esporte da escola, assinalando os limites da estrutura organizacional do esporte no país e das diferentes manifestações esportivas, sobretudo no tocante à delimita-

ção de suas fronteiras e interfaces. Os autores desenvolvem a concepção do esporte educacional como base para a formação esportiva e as demais manifestações, bem como apresentam a proposta de inserção do esporte dentro de um projeto de escola de tempo integral. Por fim, é realizada a caracterização do NE com descrição de sua missão, visão, valores, ementa, objetivos e linhas de pesquisa. Além disso, é detalhada a principal ação a ser desenvolvida pelo núcleo, que se refere à estruturação da escola de formação de treinadores e árbitros.

O capítulo 4 do livro aborda o tema da saúde, apresentando o processo de construção e os objetos de investigação do Grupo de Estudos em Educação Física e Saúde Coletiva, da Faculdade de Educação Física da Universidade de Brasília. Dentro de uma década de existência, o grupo modificou seus interesses de investigação, paulatinamente se afastou dos referenciais específicos (e exclusivos) da biodinâmica da saúde para uma aproximação com os referenciais das Ciências Humanas e Sociais, sobretudo no diálogo com a saúde coletiva e sua interface com a Educação Física.

Os autores iniciam o texto com uma reflexão acerca de Educação Física e Saúde Coletiva, buscando compreender a consolidação de ambos como campo científico. Ademais, desenvolvem uma leitura crítica do desenvolvimento da ciência moderna e seus desafios para reconhecer e apreender a complexidade do real. Encerrando essa parte inicial do texto, discutem a gênese, desenvolvimento e transformações da Educação Física na sua trajetória de legitimação e constituição de um campo científico.

Em um segundo momento, os autores realizam uma apreciação sobre a contemporaneidade, identificando um conjunto de mudanças paradigmáticas na forma de existir, compreender e intervir no mundo, mas incapazes de responder à construção de um mundo menos desigual e mais humano. De acordo com os autores, o consumismo, o individualismo e o hedonismo avançam com firmeza em todas as esferas da vida, incluindo o corpo e a saúde, impondo à grande parte das popula-

ções o sofrimento, o desgaste, o adoecimento e a morte. Diante desse cenário, o texto reflete sobre os desafios atribuídos à ciência do século XXI e o campo da Educação Física.

Por fim, o capítulo debate as implicações de uma aproximação entre a Educação Física e a Saúde Coletiva. Nesse sentido, o texto encerra propondo a incorporação da promoção da saúde como referencial complexo em estudos e práticas da Educação Física em saúde coletiva. Apesar de não ser uma perspectiva dominante nos campos da saúde, os autores afirmam seu potencial de contribuir para superação do paradigma da aptidão corpórea na Educação Física, refletindo no avanço de publicações e experiências que reconhecem a crescente relevância das atividades corporais voltadas para a saúde como um fato social complexo presente na vida cultural contemporânea.

O quinto e último capítulo do livro é o único composto por dois textos, que buscam discutir a educação a partir de diferentes olhares e temas de pesquisa (infância e gênero). O primeiro texto apresenta o trabalho do Imagem, grupo de pesquisa sobre corpo e educação, com atividades desde 2003 e registro oficial junto ao CNPq em 2012. A compreensão da infância a partir de suas expressões corporais e representações é o principal objeto das pesquisas desenvolvidas pelo Imagem.

O início do texto destaca os interesses investigativos, bem como elementos que confirmam a relevância dos estudos desenvolvidos pelo grupo. A partir de um mapeamento da produção, os autores demonstram que as pesquisas sobre a infância e as crianças, com enfoque na educação do corpo, repercutem na Educação Física, sobretudo no âmbito escolar. Complementarmente, constatam que há uma produção incipiente nesse campo, porém, ao mesmo tempo, identificam uma tendência de crescimento da importância concedida à temática.

Na sequência, são apresentados aspectos significativos da trajetória do grupo, tais como: vínculo aos programas de pós-graduação; participação em congressos nacionais e internacionais; publicações; parcerias interinstitucionais; intercâmbios e estudos comparados; e

projetos de pesquisa em desenvolvimento. Os autores ressaltam, ainda, a perspectiva teórico-metodológica das pesquisas empreendidas, abordando noções de infância, educação do corpo e mídias, acrescentando também descrição da abordagem metodológica adotada pelo grupo.

O percurso de estudos apresentado ao leitor reúne-se ao referencial metodológico de cunho qualitativo utilizado nas investigações do grupo, que procuram localizar a infância como categoria social, recorrendo a autores que reconhecem o campo da sociologia da infância. Dessa forma, o livro almeja garantir a devida importância ao universo infantil e, sobretudo, dar atenção às vozes das crianças, reconhecendo suas culturas, formas de expressão e de linguagem. O texto segue com a apresentação das linhas de pesquisa do grupo, a saber: "educação do corpo, infância e escola"; "mídia-educação e educação do corpo"; e "educação do corpo e história".

O fazer científico do grupo é ilustrado a partir do relato de dois trabalhos ligados à segunda linha de pesquisa e suas possíveis interfaces. Finalmente, os autores encerram expondo contribuições para a pesquisa com a criança, reconhecendo nos estudos da infância relacionados à investigação sobre a história, a cultura e a educação do corpo um caminho profícuo para a superação das imposições conferidas por uma educação tradicional do corpo das crianças na escola.

O último texto do livro traz a recente experiência de trabalho do Grupo de Estudos Socioculturais e Pesquisa em Educação Física (Gespef), do Centro Universitário Euroamericano (Unieuro). Inicialmente, os autores caracterizam a constituição do grupo, enfatizando a aproximação às Ciências Humanas e Sociais, dentro de um trabalho interdisciplinar de diálogo com a Sociologia, a Filosofia, a Antropologia e a Psicologia. Em contato com a abordagem de gênero, o grupo, atualmente, passa por reformulação da sua linha de pesquisa, incorporando diferentes óticas perante a complexidade de seu objeto de estudo – o gênero.

Os autores desenvolvem uma importante contextualização histórica sobre os estudos feministas ou os estudos de mulheres, que

culminaram em uma nova proposta teórico-conceitual, que passou a ser chamada de “estudos de gênero”. Ao mesmo tempo, descrevem as diferentes ondas históricas do movimento social feminista, destacando suas distintas características e suas representantes históricas, nos campos epistemológico e político. Examinando o desenvolvimento dos estudos de gênero na Educação Física, identifica-se a presença de uma produção teórica sobre as questões das mulheres ou mesmo de gênero, no entanto, percebe-se a ausência de uma fundamentação vinculada às teorias feministas. Por fim, destacam-se os grupos e autores de referência nos estudos de gênero e na perspectiva feminista no âmbito da Educação Física.

Na sequência do capítulo, os autores delinham as duas principais ações do Gespef, quais sejam: o Centro de Memória Atalante – Centro de Memória e Documentação Histórica da Mulher na Educação Física e Esporte, com foco no contexto histórico de participação das mulheres como protagonistas da história da Educação Física e Esporte e também como escritoras dessa história; e o Planejamento Didático-Pedagógico na Educação Física: Adaptação Esportiva, Interdisciplinaridade e Equidade, projeto que trabalha com as possibilidades de equidade a ser construída nos contextos de atuação pedagógica dos profissionais de Educação Física.

Em suas conclusões, os autores apontam para a possibilidade de que os estudos de gênero venham a contribuir para uma formação inicial – tanto na licenciatura, quanto no bacharelado – capaz de superar visões reducionistas no interior da Educação Física, que reproduzem, a partir de paradigmas e reducionismos biológicos, um conjunto de binarismos.

Após apresentação dos textos, cabe destacar que não é desejo dos autores envolvidos neste trabalho realizar um tratamento aprofundado ou o esgotamento das temáticas desenvolvidas. Ao contrário, trata-se de um panorama sobre as características mais gerais desses objetos dentro da produção de conhecimento hoje existente na área, bem como o compartilhamento/socialização dos trabalhos e estudos

desenvolvidos atualmente dentro do Centro de Pesquisa de Rede Cedes do Distrito Federal.

Além dos questionamentos e problematizações apresentadas em cada um dos capítulos, convidamos o leitor a refletir sobre algumas questões, tais como: Quais são as divergências e/ou polêmicas que permeiam esses objetos de estudos? Há, em cada um deles, lacunas abertas para uma discussão mais aprofundada? Existem mediações/relações que ainda não foram estabelecidas? Em caso de respostas positivas para essas questões, os convidamos a pensar junto conosco cenários prospectivos, apontando as lacunas existentes. Ou seja, quais são as possibilidades de estudos ainda abertas e/ou incipientes dentro dessas temáticas (especialmente no âmbito da Educação Física)? A partir dessas indagações, desejamos a vocês (leitores) uma ótima leitura, que venha a suscitar enriquecedoras reflexões sobre a nossa área.

Brasília, 23 de janeiro de 2017.

Pedro Athayde
Alexandre Rezende
(organizadores)

PREFÁCIO

O convite a mim formulado para prefaciar esta coletânea me soou altamente alvissareiro. Primeiro por me honrar com mais uma oportunidade de referenciar e agradecer à comunidade da Faculdade de Educação Física da UnB por mais um período de dois anos (2016/2017) de estada nela, anos esses que, somados aos outros dois anteriores (2012/2013), perfazem um total de quatro anos de convívio com seu corpo docente, discente e técnico-administrativo na qualidade de professor visitante. À UnB e à sua Faculdade de Educação Física, minha gratidão.

Segundo, por me permitir tecer considerações sobre os Centros de Desenvolvimento de Estudos do Esporte e do Lazer, criados no âmbito do Ministério do Esporte por dentro de sua Secretaria Nacional de Desenvolvimento do Esporte e do Lazer (SNDEL) em 2003, como parte integrante do Programa Orçamentário Esporte e Lazer da Cidade do Plano Plurianual (PPA) da pasta para o período 2004/2007, cabendo a mim, na condição de secretário nacional da citada secretaria, coordenar os trabalhos da equipe que a constituía naquele momento até meados do mês de abril de 2006, quando deixo o Ministério.

A criação dos Centros se deu por circunstâncias fortuitas.

À época, a Rede Cenesp – Centro de Excelência do Esporte de Rendimento –, criada no governo de Fernando Henrique Cardoso, estava vinculada ao Departamento de Ciência e Tecnologia do Esporte que, por sua vez, dada nossa estreita relação com o campo acadêmico, acordou-se permanecer na estrutura da secretaria em formatação, a SNDEL, portanto sob nossa responsabilidade.

Na primeira oportunidade de nos reunirmos com os coordenadores dos distintos centros existentes, ventilei nossa intenção de agregar aos seus propósitos de estudos e pesquisas o da dimensão afeta aos interesses do lazer, qual seja, o *esporte recreativo, de participação ou*

social, como até hoje a ele nos referimos, ao lado de, quanto à dimensão de alto rendimento, agregarmos abordagens de questões que diziam respeito à administração e à gestão das políticas esportivas.

A reação dos coordenadores ao nosso propósito foi imediata. Na semana seguinte àquele encontro, a maioria deles veio em caravana ao Ministério do Esporte pleitear junto ao ministro, em audiência articulada pelo então responsável pela que seria a Secretaria Nacional de Alto Rendimento, a retirada da Rede Cenesp de nossa alçada, deslocando-a para a coordenação da equipe ministerial afeta ao esporte *performance*.

Dias depois da audiência, da qual não tínhamos ciência e para a qual não nos convocaram, fomos surpreendidos com uma portaria ministerial publicada no *Diário Oficial*, expressando o acatamento, por parte do ministro, da demanda dos referidos coordenadores, sem que fôssemos ouvidos nem sequer comunicados da intenção ministerial, dela tomando ciência da forma mencionada.

Passado o sentimento de desrespeito que nos fora infligido, deliberamos pela criação de uma instância que desse conta daquilo que, entendíamos, deveria fazer parte das ações da Rede Cenesp e que fora refutado pelos seus coordenadores com o aval do então ministro do Esporte, senhor Agnelo Queiroz.

Seu nome de batismo foi definido em conversas com a outra pessoa que, àquela altura, estava comigo na equipe ministerial à espera da chegada dos demais colegas que, conosco, comporiam a estrutura daquela Secretaria Nacional – o professor Luiz Fernando Camargo Veronez –, a quem coube dirigir o Departamento de Ciência e Tecnologia do Esporte, *locus* de lotação da referida instância.

Desde o primeiro momento, tínhamos claro o que caberia aos centros e, em especial, à Rede Cedes. Não a queríamos um “CNPquezinho”, nem tampouco um lugar de captação de recursos para pesquisa no campo das humanidades que não aquelas voltadas, se não exclusivamente, ao menos de modo predominante, direta ou indiretamente, à

qualificação da formulação e gestão de políticas públicas de Esporte e Lazer, a nosso ver carentes de sustentação de bases teóricas.

Explicitamos tal entendimento, naquela ocasião, da forma reproduzida a seguir a partir da extração de excertos de seu manual (BRASIL, 2004)¹:

Um olhar sobre a história das políticas públicas brasileiras voltadas para o Esporte e o Lazer nos revela o predomínio de uma concepção de gestão de natureza predominantemente empírica, dando expressão sincrética ao conhecimento da dimensão da realidade sobre a qual a política estaria incidindo, fazendo com que aquilo que deveria se colocar como “ponto de partida” no processo de conhecimento da realidade complexa se configurasse, de fato, também e ao mesmo tempo, como “ponto de chegada”.

Mais recentemente, com o próprio desenvolver da Educação Física em sua forma acadêmica – maior responsável pelos estudos e pesquisas sobre o fenômeno esportivo e do lazer – e pela paralela organização da comunidade de estudiosos e pesquisadores dessas práticas sociais em entidades científicas, procedeu-se um movimento reorientador da lógica de gestão até então prevalecente.

Esse movimento foi motivado, ainda, pela sintonia com a necessidade, cada vez mais reconhecida, dos partidos políticos com aspiração de ascensão a instâncias de governo, por um lado, e da necessidade concreta de administrarem a máquina pública, notadamente nas esferas municipais e estaduais, de outro, de se colocarem em campo na formulação de pressupostos orientadores de políticas públicas para o setor, a par do que já acontecia em outras áreas sensíveis à lógica da gestão pública.

Tal quadro fez por suscitar uma fundamental mudança na maneira de se apreender a realidade sobre a qual se daria a intervenção, passando-se a compreendê-la de forma não mais embasada no senso comum e sim no senso crítico, não mais expressando uma visão sincrética de mundo e sim de síntese.

Para que tal alteração na apropriação da realidade ocorresse, foi de extrema relevância o assimilar da compreensão de se ter o

¹ BRASIL. Ministério do Esporte. *Manual de orientações* – Programa Esporte e Lazer da Cidade. Brasília, ME, 2004. 30 p.

conhecimento científico e tecnológico como eixo estruturante da ação de gestão pública em esporte e lazer.

É, portanto, o conhecimento elaborado e sistematizado a partir de matrizes filosófico/científicas, o pano de fundo sobre o qual devem se assentar os programas deste Governo afetos a este Ministério, expressões da materialização da compreensão de política esportiva e de lazer desde 2003 em processo de implementação.

Articulada em duas diretrizes de ações – a) *funcionamento*; e b) *implantação e modernização dos Centros de Desenvolvimento de Estudos do Esporte e do Lazer* –, detalhadas em manual formulado naquela ocasião com vista a orientar os grupos de pesquisas que tinham em seu escopo os objetivos que nos interessava alcançar, trazia em suas entrelinhas uma terceira, de ordem política, qual seja, a de melhor instrumentalizar os pesquisadores do esporte e do lazer do campo das Ciências Humanas e Sociais das condições objetivas necessárias ao embate das ideias com os pesquisadores do outro campo, o biodinâmico, então e até hoje hegemônico na área acadêmica denominada Educação Física.

Já àquela altura – 2003 com vista ao PPA 2004/2007 –, apontávamos para a configuração da “Rede” Cedes. Vejamos outros excertos do mencionado manual (BRASIL, 2004):

Em conjunto, essas ações visam estimular e fomentar a produção e a difusão do conhecimento científico & tecnológico voltadas à gestão do esporte recreativo e do lazer, tendo como horizonte a (re)qualificação e a formação continuada dos gestores de políticas públicas.

Cumpre também aos Cedes o papel de articular, por meio da *Rede Cedes*, os setores comprometidos com informação e documentação esportivas sem duplicidade de esforços e recursos, dando vazão às iniciativas que preservem, ao mesmo tempo, a especificidade da ação de cada um dos entes envolvidos com a sua necessária intercomunicação.

Eis aqui a gênese do Repositório Vitor Marinho de Oliveira, assim batizado em homenagem prestada, em 2014, ao saudoso professor e historiador da Educação Física, falecido em 2011.

Sigamos...

A Rede Cedes estabelece, ainda, linhas de ação para a composição de um sistema federal formado pelos centros de informação existentes e os que serão criados, de modo a garantir um padrão de comunicação rápido, seguro e de qualidade aos pesquisadores e demais usuários.

Este sistema federal de informação e documentação esportiva, juntamente com o Centro de Documentação e Informação do Ministério do Esporte (Cedime), além de democratizar o acesso à informação e documentação alusivas ao esporte recreativo e ao lazer, estará construindo as diretrizes para uma política nacional de informação e documentação em Ciências do Esporte.

E continua o manual (BRASIL, 2004):

Sob a lógica da difusão do conhecimento produzido, as ações dos Cedes possuem ainda interface com o fomento a eventos científicos, edição e distribuição de materiais técnicos e científicos (periódicos e livros).

Nesse universo, a configuração de ações de cooperação e intercâmbio que viabilizem a comunicação dos grupos de pesquisa e centros de informação e documentação com a comunidade internacional coaduna-se com o processo de capilarização que a operação em Rede oferece. Completa-se dessa maneira um círculo de ações interligadas, em que são acopladas, além das já mencionadas, outras ações, como: Diagnóstico da Estrutura do Esporte Brasileiro, Conferência Nacional de Esporte e Prêmio de Literatura Esportiva, que, em conjunto, buscam contribuir para a formação continuada dos gestores públicos e a qualificação dos protocolos de avaliação e monitoramento dos programas esportivos e de lazer, nos distintos níveis governamentais e não governamentais.

O Cedes, portanto, representa um avanço significativo no campo da gestão pública, na medida em que induz a produção

e a disseminação desse conhecimento em direção aos estados e municípios, alimentando dinamicamente os processos decisórios no campo da gestão de políticas públicas do esporte recreativo e do lazer. Esforços ainda são direcionados, por intermédio da Rede Cedes, no sentido de promover o debate e a articulação desses conhecimentos, de modo a romper com ações fragmentadas e dispersas presentes nos sistemas de gestão das políticas públicas de esporte e lazer.

E assim finaliza o manual (BRASIL, 2004):

Enfim, os Cedes, como ação programática do PPA 2004-2007, traduzem o firme compromisso da SNDEL em criar condições que garantam a realização de estudos e pesquisas voltados para o aperfeiçoamento da gestão de políticas públicas de esporte recreativo e do lazer.

Os grupos à época existentes eram por nós sobejamente conhecidos, dada nossa inserção no campo acadêmico da Educação Física. Tal conhecimento foi permissionário de iniciativas indutoras, de nossa parte, junto àqueles que entendíamos possuírem *expertise* necessária ao desenvolvimento das pesquisas que nos interessavam, voltadas à qualificação tanto de nossa própria gestão como à dos demais gestores públicos presentes nos municípios e estados brasileiros.

Não tivemos tempo hábil para desenvolvermos tudo o que apontávamos como objetivos a serem alcançados e implantados tanto pelos Centros quanto pela Rede Cedes. Uns foram desenvolvidos pelos que nos sucederam guardando similitude com as ideias originais; outros – quiçá a maioria – foram deixados de lado por motivos vários que não cabem aqui serem elencados e/ou trazidos para reflexão.

Fato é que a Rede Cedes, 14 anos após sua criação e 13 depois de sua efetiva implantação, sobrevive aos vários câmbios na condução tanto da pasta que a abriga – Ministério do Esporte – quanto, e mais significativo, do projeto histórico inerente àqueles que em 2003 ascenderam ao governo federal e dos que hoje o controlam dentro de um quadro de ataque ao estado democrático de direito brasileiro.

Os textos que compõem a coletânea ora prefaciada refletem muito das nuances pelas quais a Rede Cedes vem passando ao longo de sua existência, cabendo aos leitores as identificarem.

Para além disso e, de certa forma, alheios a isso, os distintos grupos de estudo e pesquisa articulados na Rede Cedes do Distrito Federal manifestam nos capítulos deste livro a seriedade pela qual se configuraram como grupos acadêmicos. Na diversidade dos referenciais teóricos que os animam e alimentam, expressam a pluralidade tão cara ao campo científico que, pelo lugar que ocupa no *modus operandi* universitário, requer ser defendida desde que, e tão somente, não seja confundida com o simples ecletismo teórico/filosófico que mais oculta e disfarça do que elucida e deixa transparecer do projeto societário para o qual o esporte, a reflexão sobre a corporalidade dos brasileiros e brasileiras e o tempo e espaço de lazer requerem ser tratados como práticas sociais passíveis de serem partes constitutivas do processo de emancipação humana tão almejado por nós.

Parabéns aos idealizadores desta coletânea!

Brasília, fevereiro de 2017.

Dr. Lino Castellani Filho

SUMÁRIO

CAPÍTULO 1

O LAZER

REFLEXÕES CRÍTICAS SOBRE OS ESTUDOS DO LAZER NA EDUCAÇÃO FÍSICA BRASILEIRA.....	27
1.1 Introdução	27
1.2 “Estado da arte” dos estudos do lazer no brasil.....	29
1.3 Contribuições e reflexões sobre os estudos do lazer no país	37
1.4 A crítica aos estudos do lazer tradicionais e o necessário diálogo com a tradição marxista	50
Referências	60

CAPÍTULO 2

O CORPO

A TRAJETÓRIA DE PESQUISA DO NÚCLEO DE ESTUDOS DO CORPO E NATUREZA: CONCEPÇÃO TEÓRICA E PERSPECTIVA METODOLÓGICA.....	63
2.1 Apresentação	63
2.2 Desenhando um quadro teórico sobre o corpo como construção social	66
2.3 Aspectos teórico-metodológicos das pesquisas	74
2.4 As pesquisas	82
2.4.1 Educação física e formação na FEF/UnB.....	83
2.4.2 Políticas públicas.....	84
2.4.3 Corpo e cultura.....	86
2.5 O registro como forma de reconhecimento das pesquisas desenvolvidas.....	88
2.6 Perspectivas	102
Referências.....	103

CAPÍTULO 3

O ESPORTE

NÚCLEO DO ESPORTE: CIÊNCIA APLICADA AO ESPORTE	107
3.1 Introdução	107
3.2 Análise reflexiva do esporte	111
3.3 O esporte da escola.....	115
3.4 Caracterização do núcleo do esporte (NE/UnB)	119
3.5 Principal ação a ser desenvolvida.....	127
3.5.1 Escola de formação de treinadores e de árbitros	127
3.5.2 Conteúdo programático.....	130
3.6 Considerações finais	130
Referências.....	131

CAPÍTULO 4

A SAÚDE

DESAFIOS E PERSPECTIVAS PARA O CAMPO DA EDUCAÇÃO FÍSICA EM SUA INTERFACE COM A SAÚDE COLETIVA	133
4.1 Introdução	133
4.2 A reflexão relevante e atual sobre educação física e saúde coletiva.....	136
4.3 O desenvolvimento da ciência	138
4.4 A educação física como campo científico no Brasil.....	142
4.5 Um olhar sobre a contemporaneidade: o século XXI e a globalização	146
4.6 Os desafios às ciências do século XXI.....	151
4.7 Os desafios contemporâneos para o campo da educação física	153
4.8 Educação física e saúde coletiva: uma aproximação desejável.....	159
4.9 A promoção da saúde como referencial complexo em estudos e práticas da educação física em saúde coletiva.....	161
4.10 Considerações finais.....	165
Referências	167

CAPÍTULO 5

A EDUCAÇÃO

A INFÂNCIA MEDIADA: INTERFACES ENTRE CRIANÇAS E

PROFESSORES	171
5.1 Interesses e justificação	172
5.2 Trajetória do grupo	177
5.3 Perspectiva teórico-metodológica	179
5.3.1 Infância	180
5.3.2 Educação do corpo	182
5.3.3 Mídia e educação.....	184
5.3.4 Abordagem metodológica.....	187
5.4 Linhas de pesquisa	190
5.5 Relatos de pesquisas	191
5.5.1 Produção cultural infantil	192
5.5.2 Mídia-educação na formação continuada de professores	196
5.6 Interfaces entre pesquisas com crianças e com professores	199
5.7 Contribuições para pesquisas com crianças.....	203
Referências.....	204

CAPÍTULO 6

O GRUPO DE ESTUDOS SOCIOCULTURAIS E PESQUISA EM EDUCAÇÃO FÍSICA (GESPEF):

LINHAS DE PESQUISA E ARTICULAÇÕES TEÓRICO-METODOLÓGICAS COM A CATEGORIA ANALÍTICA "GÊNERO" E A CRÍTICA FEMINISTA.....	211
6.1 Introdução	211
6.2 O grupo de estudos socioculturais e pesquisa em educação física (Gespef).....	214
6.2.1 As raízes de formação do grupo e a linha de pesquisa	214
6.2.2 Somos feministas ou apenas estudamos as questões de gênero? Nosso referencial teórico.....	220
6.2.3 Atividades de pesquisa do Gespef.....	231
6.3 Concluindo... Dos desencontros aos avanços em nossos estudos	244

REFERÊNCIAS	249
--------------------------	------------

CURRÍCULOS DOS AUTORES	255
-------------------------------------	------------

CAPÍTULO 1

O LAZER REFLEXÕES CRÍTICAS SOBRE OS ESTUDOS DO LAZER NA EDUCAÇÃO FÍSICA BRASILEIRA

*Bruno Assis de Oliveira
Pedro Athayde
Edson Marcelo Hungaro*

1.1 INTRODUÇÃO

Este texto sintetiza contribuições exordiais ao campo dos estudos do lazer a partir de problematizações formuladas por pesquisadores do Grupo de Pesquisa e Formação Sociocrítica em Educação Física, Esporte e Lazer (Avante), vinculado à Faculdade de Educação Física (FEF) da Universidade de Brasília (UnB).² O Avante-UnB, fundando no ano de 2009 e com início das atividades em 2010, congrega pesquisadores, professores (universitários e educação básica) e estudantes (pós-graduação e graduação).

Ademais, desde sua inauguração, o grupo compõe a Rede do Centro de Desenvolvimento do Esporte e do Lazer (Cedes), ação desenvolvida pelo Ministério do Esporte a partir de 2003/2004.³ No âmbito do Distrito Federal, essa iniciativa já contava com a participação de outros grupos de pesquisa da FEF/UnB, igualmente representados neste livro.

² Inicialmente, é importante destacar que este texto traz algumas discussões que estão mais bem desenvolvidas na dissertação *Subjetividade e lazer: contribuições para uma análise crítica*, de autoria de Bruno Assis de Oliveira. O referido trabalho foi defendido no Programa de Pós-Graduação em Educação Física da UnB, em 14 de julho de 2016.

³ A Rede Cedes tem como principais objetivos: (i) produzir pesquisas induzidas e semi-induzidas, visando maximizar o acesso ao conhecimento científico e tecnológico nas áreas da gestão do esporte recreativo e do lazer; e (ii) difundir os resultados dos estudos e pesquisa realizados pela Rede Cedes.

O Avante-UnB tem os seguintes objetivos: (i) consolidar atividades de pesquisa e estudos sociocríticos referentes às temáticas da Educação Física, Esporte e Lazer na UnB, com trabalho junto a professores e alunos, especialmente, da Faculdade de Educação Física, estendendo ações à universidade e a outras instituições; (ii) desenvolver atividades voltadas à articulação de ensino, pesquisa e extensão, com destaque para estágios, intercâmbios, projetos de extensão, seminários, práticas de pesquisa e organização de banco de dados sobre a Educação Física, o Esporte e o Lazer; (iii) ofertar disciplinas na graduação e pós-graduação aprofundando estudos sociocríticos sobre a Educação Física, o Esporte e o Lazer, articulando a formação profissional inicial e continuada na Faculdade de Educação Física da UnB; (iv) estimular a produção, sistematização e difusão do conhecimento sobre Educação Física, o Esporte, o Lazer, a Política e a Formação; (v) disponibilizar um espaço laboratorial, organizando, reunindo e socializando recursos materiais e didáticos a alunos, professores e pesquisadores da UnB e outras instituições.⁴

As ações do Avante-UnB, que buscam consubstanciar os objetivos anteriormente descritos, são planejadas e implantadas por duas linhas de pesquisa, a saber: a) políticas de esporte e lazer; e, b) Educação Física, formação e trabalho. Lideradas pelos coordenadores do grupo, as linhas têm a função de orientar o desenvolvimento dos projetos de pesquisa e organizar as produções/publicações científicas. Nesse sentido, observa-se que a maior parte dos estudos do Avante-UnB versam sobre temas diretamente vinculados a suas linhas de pesquisa.

No entanto, há um conjunto de atividades e objetos de estudo que, devido a seu caráter transversal, perpassam e/ou aglutinam os trabalhos das linhas de pesquisa. No caso dos objetos de estudo, destacam-se os temas do *lazer* e da *educação*, assuntos abordados durante este texto.

Não obstante a diversidade de suas ações e o enfoque temático de suas linhas, cabe ressaltar a existência de uma unidade identitária no Avante-UnB que se refere à incorporação dos referenciais do mate-

⁴ Informações sobre o histórico, coordenação e composição do grupo Avante/UnB estão disponíveis em: <<http://dgp.cnpq.br/dgp/espelhogrupo/7321253770374843>>.

rialismo histórico-dialético em suas pesquisas – aspecto visível no conteúdo deste capítulo. É necessário destacar que essa característica não significa uma mera opção teórico-metodológica, mas a síntese das orientações sociopolíticas e das concepções de mundo, sociedade, homem e ciência compartilhadas pelos integrantes do grupo.

O presente capítulo sistematiza mais uma participação do Avante-UnB na pujante produção de conhecimento realizada no âmbito da Educação Física. Para este texto, o recorte realizado apresenta como foco de discussão/problematização um importante objeto da nossa área de conhecimento – a despeito de seu caráter multidisciplinar, o lazer. Entretanto, de forma antecipada é importante destacar que ao realizarmos a incursão sobre essa temática, desenvolvemos interpretações que se estendem para sua relação com outros complexos sociais, como, por exemplo: o trabalho, o Estado e a educação.

O texto encontra-se estruturado em basicamente três partes. Em um primeiro momento, realizamos um panorama – ousadamente denominado “estado da arte” – com o mapeamento inicial das principais características dos estudos do lazer no Brasil, com críticas introdutórias ao perfil dessa produção; posteriormente, apresentamos contribuições mais gerais aos estudos do lazer, ao mesmo tempo que pontuamos a presença de lacunas a serem exploradas pelos pesquisadores da área; e, por fim, com o objetivo de trazer uma contribuição mais específica do Avante-UnB para este debate, desenvolvemos – a partir do referencial teórico-metodológico que nos orienta – análise crítica sobre os estudos do lazer tradicionais, demonstrando a importância da incorporação das referências marxianas e marxistas para uma leitura deste importante fenômeno sociocultural – denominado lazer – frente aos determinantes instituídos pela sociedade contemporânea.

1.2 “ESTADO DA ARTE” DOS ESTUDOS DO LAZER NO BRASIL

Nos estudos do lazer (EL) no Brasil encontramos produções das mais diversas áreas do conhecimento.⁵ Dentre estas se destaca a Edu-

⁵ Gomes *apud* Peixoto (2007, p. 29), tomando a produção de teses e dissertações no Brasil sobre o lazer (em

cação Física (EF) com a maior quantidade de dissertações e teses produzidas. Esse dado, de antemão, seria suficiente para demonstrar a importância da EF para a produção de conhecimento no campo temático do lazer. No entanto, consideramos necessária uma análise mais profunda daquilo que tem sido produzido nos EL.

Em levantamento realizado por Peixoto (2007, p. 24-25, grifos da autora) abrangendo 2.674 trabalhos entre 1891 e 2006, ao considerar a variedade das áreas, meios de divulgação, a diversidade de termos e expressões que identificam os EL⁶ no Brasil, a autora afirma que essa produção pode ser organizada em seis blocos distintos, são eles:

Bloco 1 – o levantamento do direito, problemas, representações, interesses, possibilidades, condições objetivas (espaço, tempo, disponibilidade de capital), capacidades, práticas privilegiadas pelos diferentes segmentos da formação social brasileira, por classe, gênero, faixa etária, etnia, regionalidades, no processo de conquista, preenchimento, ocupação, vivência, fruição cotidiana do tempo livre do trabalho, com alusão ou não à necessidade de educação para e pelo lazer direcionado à elevação destes níveis de fruição;

Bloco 2 – a preocupação com a viabilização, diagnóstico, organização, ocupação, gerenciamento, manutenção, administração de pessoal, equipamentos, espaços, programações e informações em diferentes níveis do poder público e privado, direcionados ao atendimento dos interesses dos diferentes segmentos da formação social brasileira quanto à garantia do acesso ao direito ao lazer, à participação nos processos decisórios, à veiculação de valores hegemônicos ou em processo de hegemonização, à produção de novos mercados de trabalho, de novos segmentos da indústria, veiculação de produtos, serviços e consumo;

estudo publicado no ano de 2004) identificou: Administração (19), Antropologia (18), Arquitetura e urbanismo (12), Ciências Sociais (16), Comunicação (26), Educação (56), Educação Física (67), Enfermagem (5), Engenharia (6), Geografia (10), História (23), Medicina (3), Psicologia (21), Saúde Pública (6), Serviço Social (7), Análise Regional (1), Artes visuais (2), Ciências da Informação (3), Ciência Política (1); Epidemiologia (1); Extensão Rural (1); Filosofia (1); Letras (1) Meio Ambiente (2); Memória Social e Documento (2); Multidisciplinar (1); Planejamento Urbano e Regional (4) e Turismo e Hotelaria (1).

⁶ Se durante as décadas iniciais do século XX os EL estiveram associados aos jogos, brinquedos, brincadeiras e reunidos sob a expressão recreação, na metade do século começa a aparecer a expressão lazer para referir-se ao tempo e às atividades nos repouso remunerados decorrentes da redução da jornada de trabalho. Atualmente, tempo livre e lazer são as expressões recorrentes (PEIXOTO, 2007).

Bloco 3 – a preocupação com o mapeamento, delineamento, proposição das competências, habilidades, perfil, conhecimentos, métodos, currículos, áreas do conhecimento, tempo, necessários para a formação e seleção do profissional, para a atuação conforme as pesquisas e demandas evidenciadas em comunidades de bairro, poder público, terceiro setor, iniciativa privada, indústria e mercado disponíveis em lazer (turismo, entretenimento, hotelaria, alimentação, transporte, ecologia);

Bloco 4 – a preocupação com estudos históricos ou historiográficos sobre as *práticas sociais*, sobre os *equipamentos e espaços públicos ou privados* onde ocorrem estas práticas, sobre as *políticas públicas*, sobre a *formação profissional* e sobre a *produção do conhecimento* referente aos *estudos do lazer* delimitados (1) a concepção e sentidos de recreação, lazer ou ócio, (2) a uma determinada classe, etnia, faixa etária ou gênero, (3) às concepções de um determinado pensador, pintor ou músico, (4) a um determinado espaço rural, cidade, estado ou região, (5) a um determinado centro de estudos ou (6) a um determinado período histórico ou ainda (7) a uma determinada concepção teórica;

Bloco 5 – a preocupação ou mapeamento quantitativo e qualitativo (1) da pesquisa e da produção do conhecimento em lazer no Brasil (2) dos grupos de pesquisa ativos cadastrados no CNPq, (3) dos conceitos predominantes na discussão da problemática; (4) das contribuições de diferentes referenciais teórico-metodológicos para a compreensão da problemática; (5) das contribuições de diferentes pensadores; (6) das concepções ontológicas, gnosiológicas e teleológicas no âmbito da produção do conhecimento;

Bloco 6 – a preocupação com exposições que explicitem os nexos e contradições da prática social, das políticas públicas e da produção do conhecimento no âmbito do modo capitalista de produção e reprodução da existência, discutindo a problemática do lazer e suas potencialidades no processo de construção de uma sociedade de homens emancipados, libertos do jugo do trabalho explorado.

Neste estudo predominam os trabalhos do Bloco 1, cujo eixo fundamental é a preocupação com o modo como diferentes segmentos sociais estão compreendendo e ocupando seu tempo livre. São mais de

1.700 trabalhos, enquanto o segundo bloco com maior número de trabalhos – o Bloco 2 – não chega aos 400.

Em outro estudo de recorte menos abrangente,⁷ buscamos analisar o conhecimento que tem sido veiculado sobre os EL pela *Revista Brasileira de Ciências de Esporte (RBCE)* (OLIVEIRA et al., s.d.). A nossa opção pela *RBCE* decorre do fato de se tratar de uma das revistas mais importantes e longevas da EF brasileira, vinculada ao Colégio Brasileiro de Ciências do Esporte (CBCE), que desde o início dos anos 1980 vem refletindo e registrando a trajetória da área.

Apesar de ter iniciado seus trabalhos no final da década de 1970, identificamos artigos vinculados aos EL na *RBCE* somente a partir de 1986, período que coincidirá com o início do debate crítico na EF e a sua aproximação com as Ciências Sociais e Humanidades que refletia o cenário sociopolítico brasileiro (DAMASCENO, 2013). Esse dado poderia indicar o ingresso tardio da EF nos debates sobre os EL, no entanto, o que temos é somente o início do debate crítico.⁸ A temática aparecerá frequentemente nos volumes da *RBCE* até o início da década de 1990, período em que a revista adotará o conceito de volumes temáticos, retomando de modo ininterrupto o fluxo de publicações sobre os EL a partir do ano 2000.

A despeito da irregularidade nas publicações, entre os 60 artigos encontrados entre 1986 e 2015, observamos como principais temáticas: gestão do tempo livre, produção de levantamentos e alternativas (45%); políticas públicas e privadas (22%); formação profissional e delimitação das competências (8%); história das práticas sociais, das políticas e da produção do conhecimento (8%); mapeamento da produção do conhecimento (7%); e produção de teorias explicativas para o lazer sobre o modo de produção capitalista e as potencialidades emancipatórias (8%).

⁷ a Esse artigo ainda não foi publicado (ver OLIVEIRA et al., s.d.).

⁸ Mais adiante abordaremos o processo histórico dos EL no país, com um retrato das temáticas e ciclos de produção. Nesse momento, nos interessa destacar a confluência entre desenvolvimento acadêmico, intensa atividade na política brasileira, renovação crítica na educação e possibilidades de publicação (fim da censura), que demonstram a emergência de teorias e estudos críticos na EF.

Assim como no levantamento apresentado por Peixoto, observamos que o modo como diferentes segmentos sociais estão compreendendo e ocupando seu “tempo livre” representa quase a metade dos artigos investigados. É comum nesses casos pesquisas que apresentam a compreensão (na maioria das vezes velada) da impossibilidade de conhecer o real em sua complexidade. O real entendido como totalidade submetida a leis e à afirmação da historicidade dos processos objetivos é, assim, negligenciado. O limite do conhecimento humano nesses casos, de modo geral, é o fenômeno imediato.

Buscando interpretar a produção de conhecimento sobre os EL no Brasil, consideramos importante investigar o processo histórico levando em conta as características gerais internas dessa produção, a partir das problemáticas mais frequentes e do perfil das proposições políticas para a solução desses problemas. Com base no estudo de Peixoto (2007) e incorporando outras reflexões, consideramos adequado trabalhar com a seguinte periodização:⁹ 1891-1968, 1968-1979, 1979-1989 e 1990 aos dias atuais.

No primeiro ciclo (1891-1968), encontramos a disseminação de acervos de jogos, brinquedos, brincadeiras, escotismo, acampamentos, acantonamentos, excursões e a definição de uma política de recreação visando à conformação moral e ideológica da classe trabalhadora e de seus filhos ao projeto burguês de desenvolvimento da industrialização.

São importados modelos e instituições da sociedade burguesa, em sintonia com os ciclos de implantação da industrialização brasileira. Um conjunto de novos comportamentos – frequentemente definidos a partir da apropriação dos divertimentos – evidencia o aparecimento de códigos de pertencimento social e estilos de vida orientados pelo consumo (MASCARENHAS, 2005, p. 157-158).

Os discursos nos EL assumem um tom disciplinador e compensatório, objetivando contribuir moral e fisicamente para a produção e reprodução da força de trabalho. É decisivo para o aparecimento e amoldamento dos novos divertimentos as iniciativas do Estado buscando

⁹ Essa divisão deve ser considerada para efeito de estudos, uma vez que traços característicos de um ciclo permanecem nos seguintes, tomando-se como parâmetro critérios internos à produção e externos, relacionados ao movimento mais amplo do capitalismo monopolista e imperialista (PEIXOTO, 2007, p. 87).

coibir o ócio e a preguiça entre a população trabalhadora. Tratava-se de um projeto de contenção das lutas de classe¹⁰ que explodiam desde as primeiras décadas do século XX no país (PEIXOTO, 2007, p. 93-94) e que envolvia desde a estruturação da legislação trabalhista, a reestruturação da educação e da formação da classe trabalhadora com base na racionalização taylor-fordista até a racionalização do repouso e tutela do tempo livre.

O segundo ciclo (1968-1979) corresponde ao período da ditadura militar. A principal marca é a preocupação com o mapeamento dos interesses e conteúdos culturais do lazer e com a formação de pessoal qualificado para atuação. Nesse intervalo ocorre um salto quantitativo e qualitativo na produção dos EL que corresponde a “conotação científica e racionalizada que vai acentuar-se na produção do conhecimento” (SANT’ANNA apud PEIXOTO, 2007, p. 122).

É consenso entre os EL que sua consolidação no Brasil ocorrerá somente na década de 1970. A preocupação com a promoção de certos usos do tempo livre denuncia o caráter de urgência que investiu as questões relacionadas, de algum modo, à ludicidade e ao descanso do trabalhador. De acordo com Mascarenhas (2005, p. 5), emergem desse movimento grupos,¹¹ laboratórios, pesquisas, livros, teses, eventos etc.

O terceiro ciclo (1979-1989) compreende ao período de abertura política. Envolve o ingresso de profissionais no ensino superior formados pelo Sesc (Serviço Social do Comércio) e o aumento significativo no volume de trabalhos. Permanece o mapeamento dos interesses e conteúdos culturais do lazer e tem início uma crítica à concepção funcionalista predominante dos períodos anteriores, incluindo uma ligeira aproximação com a obra marxiana e de abordagem marxista.

Autores como Newton Cunha, Isabel Faleiros e Nelson Marcelino são representantes desse esforço crítico, ainda que sob perspec-

¹⁰ Culminando na Consolidação das Leis do Trabalho (1943), na regulamentação do ensino industrial e secundário (1942), o ensino comercial (1943), normal e primário agrícola (1946), complementados pela criação do Sistema “S” (Sesc, Senai, Senac e Sesi) e das bases daquele que será o maior Sistema de Prestação de Serviços em Lazer no Brasil.

¹¹ Merece destaque o pioneirismo de dois grupos: o Celazer, fundado em São Paulo-SP (1970) e o Celar, em Porto Alegre-RS (1973).

tivas bastante distintas quanto ao referencial teórico.¹² A análise de Mascarenhas (2005, p. 8-10) ajuda a compreender as duas diferentes visões de mundo presentes nos EL desde então: uma *realista-objetivista* e outra *idealista-subjetivista*.

Na visão *idealista-subjetivista* o acesso ao objeto é possibilitado mediante a compreensão do sentido (atitude) que as pessoas atribuem à sua respectiva vivência, cabendo ao pesquisador interpretar o sentido ou acordo social construído em torno do lazer dentro de contextos restritos de significação. No caso da perspectiva *realista-objetivista*, fundamentada na *sociologia empírica do lazer* e seu principal expoente (Jofre Dumazedier¹³), temos a observação controlada dos usos do tempo livre (MASCARENHAS, 2005, p. 11-13). Ocorre a determinação de um conjunto de leis para os comportamentos empreendidos no tempo livre com categorias *a priori* e a partir do controle e tratamento quantitativo de dados obtidos pela *observação empírica*, distinguindo tempo de trabalho (atividades obrigatórias e economicamente rentáveis), tempo livre (todo o tempo de não trabalho) e o lazer (atividades promotoras do *descanso*, *diversão* e *desenvolvimento* por meio do correto preenchimento das horas livres residuais).

O início da década de 1990 marcará o quarto e último ciclo dos EL que coincidirá com a “consolidação” da democracia burguesa no Brasil. É o período da chamada *explosão divertida*.¹⁴ As diretrizes da Capes/CNPq (Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior/ Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico) para a produtividade em pesquisa surgem como determinante fundamental para a obtenção de recursos públicos para a pesquisa, “estimulando” a

¹² Os dois primeiros autores vão recorrer à obra marxiana para o estudo do lazer nesse contexto. Como veremos adiante, Marcellino refutará suas contribuições para a compreensão do lazer.

¹³ Como representante da perspectiva hegemônica entre os anos 1970 e 1980, o pensamento de Dumazedier tornou-se referência de várias instituições, estudiosos e educadores.

¹⁴ A expressão *explosão divertida* foi tomada por Castellani Filho de uma reportagem publicada na revista *Veja*, de 3 de abril de 1996, “que anuncia o suposto crescimento do consumo e das oportunidades de lazer no Brasil, fenômeno encarado como uma consequência da estabilidade econômica provocada pela implantação do Plano Real, em 1994, pelo então Ministro da Fazenda Fernando Henrique Cardoso” (MASCARENHAS, 2005, p. 28). A posterior eleição de FHC para a presidência possibilitou a implementação do receituário neoliberal por meio da adesão aos “programas de ajuste – privatização acelerada, financiamento ao capital privado, enxugamento do Estado, desregulação da economia, nova política fiscal e monetária etc. – ditados a partir do FMI e Banco Mundial” (MASCARENHAS, 2005, p. 150).

produção do conhecimento na graduação e pós-graduação e avaliando a partir de critérios quantitativos (PEIXOTO, 2007). Temos um significativo alinhamento da produção aos interesses de mercado (principalmente o editorial), no que toca à formação profissional e aos interesses e conteúdos culturais.

A constante subordinação à globalização econômica dos governos nesse período abriu caminho para a “expansão e livre circulação do capital divertido”, além do financiamento público de parte dos empreendimentos da grande indústria do lazer no país (MASCARENHAS, 2005, p. 150). Nos EL são mantidas majoritariamente as preocupações com os conteúdos culturais, bastante pautados pelos modismos e interesses predominantes.¹⁵

Interessante observar que ocorre uma retomada da revisão crítica do lazer como prática social,¹⁶ dessa vez, com maior fôlego do que aquela realizada nos anos 1980 (PEIXOTO, 2007). O ingresso das gerações formadas na década de 1990 na pós-graduação das instituições de ensino superior e a ampliação do número de linhas e grupos de pesquisa vinculados aos EL alimentam essa produção. As relações entre lazer e trabalho, a preocupação com o entendimento da história das práticas, das políticas, da produção do conhecimento e a compreensão do mercado do lazer ocupam maior volume de trabalhos.

A partir dessa breve síntese, podemos afirmar que o eixo norteador dos EL no país é o controle da ocupação do tempo livre, a partir do mapeamento de suas características, possibilidades e riscos (PEIXOTO, 2007, p. 142). Nesse sentido, cooperam: a contenção e o apagamento histórico da luta de classes no Brasil; o controle valorativo das atividades desenvolvidas no tempo livre, com vista ao controle direto e indireto das condições para a realização do processo de trabalho; e a geração de alternativas de manutenção das taxas de lucratividade para o capital por meio do incentivo ao consumo de bens e serviços considerados pró-

¹⁵ Merece destaque o grande volume de estudos sobre os chamados esportes radicais a partir de meados da década de 1990 e início dos anos 2000. A seguir retomaremos esse assunto na forma do êxtase-lazer.

¹⁶ Particularmente, a produção de inspiração marxista avoluma-se sob o impulso do acirramento das condições objetivas de sobrevivência no modo capitalista de produção e na reflexão crítica sobre as possibilidades da prática social do lazer no capitalismo (PEIXOTO, 2007, p. 161). São exemplos recentes: PADILHA, 2000, 2006; MASCARENHAS, 2005; PEIXOTO, 2007; HUNGARO, 2008; SÁ, 2009; CUSTÓDIO, 2012; SILVA, 2012.

prios para o lazer. Diante disso, assumem centralidade os cuidados com a manutenção da força de trabalho expressos no controle do tempo, na preocupação com sua ocupação, na delimitação moral do que deve ser adequado ou inadequado como alternativa de ocupação do tempo livre.

Nos levantamentos que fundamentam esse estudo (PEIXOTO, 2007; OLIVEIRA et al., s.d.), chama atenção o fato de que tanto nos seis blocos, quanto nos artigos veiculados pela *RBCE*, temos a *tendência predominante de abandono de qualquer macroteoria* explicativa que situe o objeto no macrocontexto histórico e social. Observamos o *predomínio* de características das teorias que reivindicam as teses pós-modernas. O caráter irracionalista, antirrealista e subjetivista, a negação da ciência, da história, do conhecimento verdadeiro como possibilidade correspondem a representações do repúdio à noção de “classe” como categoria de análise e a história como eixo explicativo, privilegiando a diversidade de interpretações e interesses de gêneros, etnias e faixas-etárias (PEIXOTO, 2007, p. 50-51).

Feitas as considerações iniciais que localizam e mapeiam o debate do lazer no interior da EF, apresentaremos algumas importantes contribuições e reflexões que, ao mesmo tempo, evidenciam lacunas e insuficiências nos EL dentro de nossa área de conhecimento.

1.3 CONTRIBUIÇÕES E REFLEXÕES SOBRE OS ESTUDOS DO LAZER NO PAÍS

O reconhecimento dos fundamentos políticos, socioeconômicos e culturais essenciais para a investigação do *complexo do lazer*²⁷ não é uma tarefa das mais tranquilas. Estudos baseados em perspectivas histórica-

²⁷ Para Lukács (1979, p. 150), toda sociedade corresponde a um complexo e é composta por uma intrincadíssima rede de complexos heterogêneos (composta por grupos humanos e homens singulares, cuja reação ao próprio mundo ambiente repousa ineliminavelmente sobre decisões alternativas) que, por isso, agem de modo heterogêneo um sobre o outro. Possuir uma ideia genérica da estrutura do ser social, ainda que seja essa estrutura que determine caminhos, direções, ramificações etc., é absolutamente insuficiente, ainda que imprescindível para a compreensão dos complexos. Nesse sentido, consideramos fundamental investigar os traços particulares do complexo do lazer, sua especificidade, examinando a incidência de determinadas leis, de sua concretização, modificação, tendencialidade, de sua atuação real em concretas situações determinadas e em relação a outros determinados complexos concretos.

mente limitadas, teoricamente frágeis e inconsistentes procuram fugir desse problema encurtando o caminho. Em geral, abandonam o recurso às teorias de longo alcance em favor das teorias pós-modernas, supostamente mais adequadas para explicar uma realidade “multifacetada”.

Entendemos que o pensamento limitado ao imediatismo e o espontaneísmo é incapaz de reproduzir idealmente a essência do fenômeno lazer, convertendo sua forma aparente em fetiche. Submetidas aos limites impostos pela economia de mercado que fetichiza as relações humanas, se aceitam como eternas a divisão social do trabalho, a alienação entre vida pública e privada, subjetividade individual e objetividade social entre outras.

No caso dos EL, a mera reprodução dos fenômenos superficiais (imediatos) opera em conjunto com a apologia consciente e venal da economia capitalista. Buscando libertar-se da economia e da história (a totalidade social), é elaborado um pensamento especializado e fragmentado que pressupõe a negação das categorias fundamentais do pensamento moderno e de seu legado para a humanidade: a razão dialética, o historicismo e o humanismo¹⁸ (COUTINHO, 2010). Entendidas como tendência geral, abordagens preocupadas com o progresso e o futuro, assim como a crença na razão como meio de compreender e transformar a realidade social (herança do iluminismo) parecem caminhar para o esgotamento.

¹⁸ Pensadores contemporâneos da ascensão da burguesia ao poder expunham o ilimitado poder de apreensão do mundo existente e o seu constante devir. Uma nova dialética racional emergia baseada no reflexo de um ser social mais complexo e articulado, paralelamente à conquista da natureza pela racionalidade matemática (as ciências físicas). A economia política inglesa desenvolvia a teoria da relação orgânica entre realidade social e atividade humana (trabalho-mercadoria), enquanto o Iluminismo francês afirmava que a passagem para o reino da razão (do absolutismo feudal ao capitalismo liberal) correspondia a uma tarefa dos próprios homens. Desse modo, o real entendido como totalidade submetida a leis e a afirmação da historicidade dos processos objetivos correspondem a momentos determinantes dessa nova racionalidade em elaboração. De acordo com Coutinho (2010, p. 26, grifos do autor), uma grandiosa síntese (porém, idealista) foi elaborada por Hegel, traduzindo o ponto mais alto dessa trajetória ascendente. Decorrem dessa elaboração, esquematicamente, três núcleos: 1) “o humanismo, a teoria de que o homem é produto de sua própria atividade, de sua história coletiva”; 2) “o historicismo concreto, [...] a afirmação do caráter ontologicamente histórico da realidade, com a consequente defesa do progresso e do melhoramento da espécie humana” e; 3) a *razão dialética*, em seu duplo aspecto: a) “uma racionalidade objetiva imanente ao desenvolvimento da realidade (que se apresenta sobre a forma da unidade dos contrários)” e, b) “aquele das categorias capazes de apreender subjetivamente essa racionalidade objetiva [...] que englobam, superando, as provenientes do ‘saber imediato’ (intuição) e do ‘entendimento’ (intelecto analítico)”.

De outro modo, entendemos que para investigar o fenômeno do lazer é indispensável a análise rigorosa do sociometabolismo do capital. O ponto de partida é o fato de esse complexo se caracterizar pela divisão hierárquica do trabalho que termina por subordinar suas funções vitais ao capital. Seu núcleo constitutivo é composto por três dimensões fundamentais e inter-relacionadas: Estado, trabalho e capital.

O capital, “reproduzido como a corporificação do trabalho em forma alienada e autoperpetuadora”, tem no Estado um complemento do comando político do sistema.¹⁹ No entanto, o “ pilar material fundamental de suporte”, ainda que contraditoriamente explosivo, é o trabalho em sua contínua dependência estrutural do capital (MÉSZÁROS, 2011, p. 594).

Ao contrário dos modos de organização sociais anteriores que buscavam o atendimento das necessidades sociais, a busca incessante pela reprodução do capital expõe uma manifestação paradoxal de perda de controle do sistema, pois, enquanto for possível sustentar um processo de expansão avassaladora, são adiados os “piores dias” para o capital (MÉSZÁROS, 2011, p. 107). Aqui merece atenção a distinção vital entre *produção* e *autorreprodução*. Em oposição aos interesses da *produção* humanamente significativa e compensadora, o capital tende à expansão global de sua *autorreprodução*. No entanto, a *autorreprodução destrutiva* não enfrenta meros obstáculos materiais a um maior aumento da produtividade e da riqueza sociais, mas desafia a própria sobrevivência da humanidade.

Como as classes que efetivamente realizam a produção estão aprisionadas à condição de produtores da existência de toda a sociedade – sejam escravos, servos ou trabalhadores livres –, o *direito social ao gozo do tempo livre para uma atividade livre* esteve historicamente restrito a uma parcela da sociedade. Peixoto (2007, p. 57) reconhece nas elaborações de Marx e Engels as condições teóricas (e políticas) para seu des-

¹⁹ Em sua especificidade histórica, o Estado moderno passa a existir para “poder exercer o controle abrangente sobre as forças centrífugas insubmissas que emanam de unidades produtivas isoladas do capital, um sistema reprodutivo social antagonicamente estruturado”, correspondendo à única estrutura corretiva compatível com os parâmetros estruturais do capital como modo de controle sociometabólico (MÉSZÁROS, 2011, p. 107).

velamento, especialmente, naquelas acerca dos reinos da necessidade e da liberdade e a crítica da divisão social do trabalho.

Seja pelo mecanismo da divisão social do trabalho, da posse dos meios de produção, uso da ideologia ou da força, a correspondente classe dominante possui a exclusividade desse gozo. Sob determinados modos de produção e contextos históricos, tanto o ócio, *scholé* ou *licere* referem-se fundamentalmente “ao direito social ao gozo do tempo livre para uma atividade livre, que permite a produção e o usufruto da arte, da literatura, da música; àquilo que convencionamos chamar de cultura” (PEIXOTO, 2007, p. 57).

Sob o capital, em particular, ocorre a ruptura com o ritmo “natural” de trabalho, uma imposição do capitalismo industrial que revolucionou o tempo social, opôs tempo livre e tempo de trabalho (THOMPSON apud MASCARENHAS, 2005, p. 230). A produtividade expressa pela nova disciplina do relógio rivalizou com o ócio e invadiu o tempo livre buscando conciliá-lo ao trabalho. O fenômeno do lazer decorre desse movimento de administração do tempo livre, de permanente enfrentamento contra valores, hábitos e comportamentos inerentes ao ócio.

É um fato ontológico característico do ser social a jornada de trabalho ser determinada de modo “puramente econômico” apenas em seus limites máximo e mínimo, sendo a luta e a força que estabelecem seu nível real em cada caso concreto (LUKÁCS, 1979, p. 89). De acordo com Marx (1996a, p. 411), essas disputas em torno da jornada de trabalho correspondem ao “produto de uma guerra civil de longa duração, mais ou menos oculta entre a classe capitalista e a classe trabalhadora”:

O capitalista afirma seu direito como comprador, quando procura prolongar o mais possível a jornada de trabalho e transformar onde for possível uma jornada de trabalho em duas. Por outro lado, a natureza específica da mercadoria vendida implica um limite de seu consumo pelo comprador, e o trabalhador afirma seu direito como vendedor quando quer limitar a jornada de trabalho a determinada grandeza normal. Ocorre aqui, portanto, uma antinomia, direito contra direito, ambos apoiados na lei do intercâmbio de mercadorias. Entre direitos iguais decide a força. E assim a regulamentação da jornada de trabalho apre-

senta-se na história da produção capitalista como uma luta ao redor dos limites da jornada de trabalho — uma luta entre o capitalista coletivo, isto é, a classe dos capitalistas, e o trabalhador coletivo, ou a classe trabalhadora (MARX, 1996a, p. 349).

Na produção capitalista, o desenvolvimento da força produtiva do trabalho não objetiva a redução da jornada de trabalho, mas reduzir o tempo trabalhado necessário para a produção de determinado *quantum* de mercadorias. A parte da jornada de trabalho durante a qual o empregado tem de trabalhar para sua reprodução é encurtada, visando prolongar a outra parte da jornada durante a qual pode trabalhar gratuitamente para o capitalista (MARX, 1996a, p. 446).

Para Marx (1996b, p. 157), consideradas a intensidade e a força produtiva do trabalho, “a parte da jornada social de trabalho necessária para a produção material será tanto mais curta” e, conseqüentemente, “tanto mais longa a parte do tempo conquistado para a livre atividade espiritual e social dos indivíduos”, quanto mais igualitária for a distribuição do trabalho entre todos e menos uma camada social eximir-se da necessidade natural de trabalhar. Como na sociedade das mercadorias “o tempo livre é produzido para uma classe mediante a transformação de todo o tempo de vida das massas em tempo de trabalho”, conclui-se que “o limite absoluto para a redução da jornada de trabalho é, por esse lado, a generalização do trabalho”.

Em pouco mais de um século de existência, o imperialismo — estágio atual do modo de produção capitalista sob a égide dos monopólios — passou por transformações significativas, buscando adequar as conexões entre as três dimensões anteriormente citadas (Estado, trabalho e capital). De acordo com Netto e Braz (2006, p. 192), a partir da periodização estabelecida por Mandel, podem-se distinguir três fases: a) 1890 a 1940 — fase “clássica”; b) do fim da Segunda Guerra Mundial ao início da década de 1970 — “os anos dourados” e; c) da década de 1970 aos dias atuais — o capitalismo contemporâneo. As particularidades de cada uma dessas fases impactaram de modo distinto a cultura, a política e a economia. Somam-se a essas transformações as especifici-

dades nacionais e teremos um verdadeiro novelo a ser desembaraçado a fim de compreendermos o complexo do lazer.

De modo geral, temos períodos em que, sustentados pelo *boom* de crescimento do capital, pressionados pelo desenvolvimento dos países do socialismo real e “beneficiados” pela superexploração dos países periféricos, os trabalhadores dos países centrais alcançaram a redução da jornada de trabalho como consequência de suas lutas contra a exploração do capital e a constituição do Estado de bem-estar social. Mesmo em países como o Brasil, dada a iminência da revolução política e social e o aumento da produtividade do trabalho, foi possibilitada a regulamentação de direitos sociais. Em outros períodos, marcados pela estagnação ou depressão econômica, identificamos ataques às conquistas dos momentos anteriores.

O fim da chamada “Era de Ouro” do capital, que para os mais otimistas demonstrava a possibilidade de um “capitalismo democrático”, é exemplar ao escancarar seus aspectos mais desumanizadores. A denominada crise do *taylorismo-fordismo*,²⁰ simultânea à crise do modelo de regulação *keynesiano*,²¹ representou a expressão fenomênica de um quadro crítico mais complexo que expunha a crise estrutural do capital, na qual se destacava a *tendência decrescente da taxa de lucro*, manifestando tanto o sentido destrutivo da lógica do capital presente na *intensificação da lei de tendência decrescente do valor de uso das merca-*

²⁰ A organização científica *taylorista* do trabalho na indústria automobilística e sua fusão com o *fordismo* — baseados na separação entre trabalho intelectual e execução, decomposição das tarefas, entre outros — representou a forma mais avançada da racionalização capitalista do processo de trabalho até as primeiras décadas do século XX. Aplicados também em outros ramos da produção pelo globo possibilitou um crescimento econômico sem precedentes e a proposta do Estado social como resposta do capital às conquistas dos trabalhadores (avanços na sua organização e, principalmente, a constituição da União Soviética).

²¹ Diante do crescimento das desigualdades e das tensões sociais decorrentes da crise econômica de 1929 e do capital em sua fase monopolista, surgiu em âmbito mundial a proposta do Estado social. Baseado nas ideias de John Maynard Keynes, orientava uma intervenção na economia por meio de investimentos no mercado produtivo e na promoção do bem-estar, buscando, assim, diminuir as desigualdades sociais. Esta configuração de Estado obteve a sua consolidação nos países centrais no pós-guerra, notadamente nas décadas de 1950 e 1960. Nos EUA essa experiência ficou conhecida como *New Deal*. Na experiência europeia tornou-se *Welfare State* (Estado de bem-estar social). Nesse Estado, a conformação dos direitos viria na forma de políticas sociais. Por meio do planejamento e da consecução de políticas para o bem estar do cidadão, o Estado atenderia às demandas por educação, trabalho, salário suficiente, acesso a cultura, moradia, seguridade social, proteção do meio ambiente, da infância e da adolescência, da família, da velhice, dentre outros. Porém, o custo da estratégia keynesiana foi o “mar de dívidas” (públicas e privadas), a chamada crise fiscal e a inflação permanente a partir do início de 1970. As despesas de manutenção da regulação do mercado colocaram também em crise a política social.

dorias, quanto da *incontrolabilidade do sistema de metabolismo social do capital*²² (ANTUNES, 2002, p. 31).

Esse quadro crítico desencadeou um processo de reorganização do capital e de seu sistema ideológico e político de dominação. Conforme Netto e Braz (2006, p. 214), essa estratégia articulada de “restauração do capital” pode ser sintetizada sob um tripé que impactou de modo bastante significativo o *mundo do trabalho*: a ideologia neoliberal, a financeirização²³ e o “novo” complexo de reestruturação produtiva.²⁴ Frequentemente ignorado nos EL, seus contornos mais evidentes foram a privatização do Estado, a desregulamentação dos direitos do trabalho e a desmontagem do setor produtivo estatal. Esses e outros impactos desencadearam índices de desemprego sem precedentes.

Para Mézáros (2011, p. 340), o aumento atual do desemprego crônico desencadeado por essa estratégia de restauração do capital, inclusive, nos países capitalistas mais avançados, evidencia a tendência à *equalização da taxa diferencial de exploração*. A operada redução global do *tempo de trabalho necessário* a um valor mínimo que otimize o lucro revela a tendência que transforma por toda parte a população

²² Os mecanismos atuais de “administração das crises” do capital deslocam com mais eficiência suas principais contradições, porém, geram uma crise cumulativa, endêmica, mais ou menos permanente e crônica, com a perspectiva de uma crise estrutural cada vez mais profunda e acentuada (MÉSZÁROS, 2011, p. 104).

²³ Em síntese, o processo de financeirização e as medidas de ajustes sobre o enfoque teórico neoliberal cooperam num mesmo projeto. Harvey (2014, p. 41) chega a afirmar que a “neoliberalização significou a ‘financiarização’ de tudo”. Este projeto propõe: a) a desregulamentação da economia, em que se consolida a abertura dos mercados para o livre fluxo de produtos e do capital financeiro ao tempo em que fragiliza e compromete a autonomia do Estado-nação; b) medidas de geração de poupança, combate à inflação com estabilidade monetária a qualquer preço; e, c) o pagamento da dívida externa, no caso particular dos países endividados do Terceiro Mundo. No campo político, o Estado deve ser fortalecido naquilo que fosse necessário para manter o funcionamento do mercado. De acordo com Netto (2001, p. 81), os patrocinadores da “ofensiva neoliberal” compreendem que “a proposta do ‘Estado Mínimo’ pôde viabilizar o que foi bloqueado pelo desenvolvimento da democracia política – o Estado máximo para o capital”. Nessa “nova realidade”, se o indivíduo tem dinheiro, os direitos deverão ser “adquiridos” no mercado, transitando, assim, da lógica do direito para a da mercadoria.

²⁴ Destacamos o caráter “novo” associado ao complexo de reestruturação produtiva com o propósito de especificarmos o processo intensificado no último quartel do século XX. O *toyotismo* corresponde ao “momento predominante” desse “novo” complexo de reestruturação produtiva (ALVES, 2011). A produção ocorre via redes de colaboradores, terceirização, redes de subcontratação, trabalho em domicílio, trabalho temporário, equipes e máquinas polivalentes, fim dos postos fixos e especializados. O envolvimento proativo do operário ou empregado, o incentivo à flexibilização do salário direto, a alteração por mecanismos de natureza concorrencial, a nova precariedade do trabalho (trabalho parcial, temporário) e o desemprego em massa atuam como elementos de heterogeneização e de cisão de classe e de sua consciência. A erosão do trabalho contratado e regulamentado e sua substituição pelas diversas formas de “empreendedorismo”, “cooperativismo” e “trabalho voluntário” atingiu os trabalhadores do lazer, apesar de não gozarem de direitos presentes em outras categorias profissionais. Seja nas fabriquetas ou na grande indústria do lazer, estão presentes os modos de ser da informalidade.

trabalhadora numa *força de trabalho crescentemente supérflua*²⁵ (MÉSZÁROS, 2011, p. 341).

A respeito dos inúmeros esforços de controle dos trabalhadores, Peixoto (2007, p. 61-62) vai identificar uma variedade de respostas às ameaças à hegemonia burguesa durante o século. A luta pelo *direito social ao gozo do tempo livre para uma atividade livre* vai sendo progressivamente disciplinada em um processo que envolve aquilo que Harry Braverman vai chamar de *habituação do trabalhador ao modo capitalista de produção*, consequência do aperfeiçoamento na organização do trabalho efetuado pela gerência científica em decorrência do aprimoramento da tecnologia de produção. Remetendo a outros clássicos que configuraram o pensamento socialista no século XX, o processo de disciplinamento envolveu ainda: a corrupção de segmentos do proletariado; a reestruturação dos processos de produção, o reformismo, o ataque ideológico ao comunismo conforme elaborado por Marx e Engels e a configuração da social-democracia; o recuo liberal e a cessão dos direitos trabalhistas e sociais; a preocupação com a formação do trabalhador e com a ocupação do “tempo livre”.

Este último aspecto, a preocupação com a ocupação do “tempo livre”, levou a burguesia a buscar “restringir” suas finalidades em consonância com a perpetuação dela no poder, recorrendo a uma diversidade de conteúdos fúteis a fim de impedir a (1) atividade livre e (2) práticas que desgastem a força de trabalho impedindo-a de realizar-se no processo de produção. Desse modo, sob o domínio do capital, *o direito social ao gozo do tempo livre para uma atividade livre* vai sendo progressivamente, como todas as necessidades, convertido em mercadoria luxuosa e cara (FALEIROS *apud* PEIXOTO, 2007, p. 62).

A relativização do luxo e da necessidade estimulada pelo relaxamento do *puritanismo* e do *proibicionismo* de cariz fordista, o crescente apelo ao consumo e a redefinição dos chamados estilos de vida impulsionaram a subsunção real do lazer à forma mercadoria (MASCA-

²⁵ Esse desemprego sempre crescente mina a estabilidade social (MÉSZÁROS, 2011, p. 342-343). Taxas de criminalidade ascendentes (especialmente entre os jovens), reações violentas de “mal-estar social” e formas de ação direta carregam o perigo de graves agitações sociais. Como parece óbvio, o capital, como força controladora e princípio orientador absoluto da reprodução sociometabólica, sequer considera a possibilidade de uma grande redução no número de horas passadas no local de trabalho visando o emprego a muitos milhões.

RENHAS, 2005, p. 65). Num movimento sem precedentes na história, a mercadoria deixa de ser uma exceção, no caso do *lazer*, para alcançar a condição de regra geral:²⁶ o chamado *mercolazer*. Sua funcionalidade na sociedade contemporânea é *mais econômica que social*, ainda que o segundo componente continue presente.

Essa moderna indústria do lazer, ao expressar os divertimentos sob o novo complexo de reestruturação produtiva, também atende à necessidade de reprodução e expansão no contexto de crise permanente do capital.²⁷ Ao ressignificar ou mesmo implodir com a “verdade” e o *mundo do lazer* anteriores, confere nova vida às concepções subjetivistas. Conforme observa Mascarenhas (2005, p. 14), “a afirmação do prazer do indivíduo e de sua liberdade de escolha no mercado” se combinam ao “enaltecimento e standardização de práticas de lazer cada vez mais individualistas e hedonistas, diante do objetivo primeiro da troca e do lucro, pouco importando seu valor moral e utilitário”. Desse modo, o lazer é perfeitamente adequado às imposições da taxa decrescente do valor de uso, especialmente, aquelas despertadas pela inovação estética e pela obsolescência prematura e instantânea das mercadorias.

Esse *mercolazer* opera como experiência e mercadoria em si, materializando-se como o objeto direto da troca (MASCARENHAS, 2005, p. 190-192). É o caso dos serviços especializados de lazer: práticas corporais adrenalizadas, *shows* de música, eventos esportivos, espetáculos circenses, excursões, pacotes de viagem, parques temáticos, festas, casas de jogo, cinemas, locação de filmes, programas de televisão etc. No entanto, o *mercolazer* funciona também como: 1) *valor de uso prometido* de certas mercadorias, *função de venda autônoma*, apresentação e fama simulada colada ao corpo de outras mercadorias,

²⁶ a Conforme Mascarenhas (2005, p. 106-107), a subordinação real do lazer ao capital o alçou no país à condição de um *não direito* desde a década de 1990. Desse modo se constituiu uma pirâmide do acesso ao lazer: os ricos pagam e acessam o “melhor” das mercadorias e estilos de vida; a classe média, afundando-se em dívidas ou esgotando suas economias, alcança somente uma cópia inferior do “melhor” e do que já foi descartado e; os pobres e miseráveis, a maioria da população, acessam somente o lazer aberto ou de programas mantidos por ONGs.

²⁷ Mascarenhas (2005, p. 93-94) observa que no mercado-mundo contemporâneo do desperdício, a produção e distribuição capitalista do lazer ampliam o leque de variáveis expansionistas da indústria cultural globalizada, resguardada a preferência por aquelas mercadorias que possuem as “virtudes” da descartabilidade rápida e consumo imediato.

qualificando-as e estimulando a demanda por estes mesmos produtos, forjando simultaneamente o próprio consumidor do lazer e; 2) *palco de vivências, a compra divertida*, na forma de processos materiais e imateriais cuja significação dada pelo público é a vivência de lazer.

Convergingo numa abordagem crítica do *lazer*, Padilha (2006, p. 146) denuncia a atuação da publicidade e da ideologia do consumo.²⁸ Esses instrumentos “corrompem a arte, a cultura, as necessidades e a própria vida, e na medida em que legitimam a conversão de tudo em mercadoria contribuem para o processo de reificação”. Por essa razão, “tempo livre” e racionalização econômica formam um par imperfeito na perspectiva dos interesses dos trabalhadores (PADILHA, 2000).

Os “Shopping centers híbridos”, por estrategicamente oferecerem uma “alternativa” reificada de lazer para grupos de médio e alto poder aquisitivo,²⁹ forjando a unidade entre lazer e consumo (mercadorias, serviços, alimentação, distinção social, segurança, “o modo americano de viver” e a ilusão da felicidade), merecem *status* de símbolo de uma sociedade que valoriza o espetáculo do consumo de bens materiais e de lazer mercadoria (PADILHA, 2006, p. 179-190). Essas “catedrais das mercadorias”, que em seu interior incorporam salas de cinema, jogos eletrônicos, praças de alimentação, eventos artísticos padronizados, brinquedos etc., favorecem o enfraquecimento do ser social ao ocultar as contradições da vida social.

Identificamos nessa tendência um duplo processo com inúmeras repercussões. Ao impor a mera adaptação passiva ao meio ambiente espetacular das mercadorias, o capital opera uma sinistra desefetivação do ser genérico do homem: 1) um processo de dessubjetivação humano-genérico e, por conseguinte, processo de dessubjetivação de classe no

²⁸ A autora utiliza o termo *cultura do consumo*. Optamos por *ideologia do consumo* por entendê-la como parte de um processo único que inclui a produção, a distribuição e a circulação das mercadorias, cujas fases são pressupostas, entrelaçadas e determinantes, porém análogas, sendo possível afirmar que “a sociedade contemporânea é menos uma sociedade de consumo e mais uma sociedade ideologizada pelo consumo” (ZACARIAS, 2013, p. 107). Apesar de o capital ter atingido o consumo de massa, na perspectiva das demandas sociais efetivas não foi capaz de atender nem a maioria da população com os bens de consumo de primeira necessidade (a sociedade de consumo existe somente para 20 a 40% da população mundial), revelando a perversidade e a iniquidade na distribuição do consumo no planeta (ZACARIAS, 2013, p. 124).

²⁹ O envolvimento dos estratos inferiores ocorre pelo “feitiço” do desejo de frequentá-lo ou de comprar suas mercadorias.

sentido de corrosão do sujeito histórico que é capaz de fazer história; e, 2) um processo de subjetivação fetichizado no sentido de formação de “individualidades humanas abstratas” afetadas de negação (ALVES, 2010, p. 83-84). Desse modo, o desenvolvimento das capacidades humanas potencializa, desfigura e avilta a personalidade humana, controlando a consciência no trabalho e no consumo.

Na medida em que sob o toyotismo o corpo não se emancipa da disciplina do capital na produção, constitui-se uma relação psicocorporal que busca preservar o componente essencial do capital: um corpo útil, produtivo e submisso (ALVES, 2011, p. 149). Experiências de ginástica laborais nas empresas, nas quais a postura corporal do trabalhador tende a tornar-se indispensável para a obtenção da produtividade, materializa o esforço de “administração” do estresse que aflige o assalariado nas condições de intensificação do trabalho. No que envolve a reprodução social, disseminam-se a corpolatria e as utopias do corpo. Nos dois casos, trata-se de simulacros de emancipação do corpo-sujeito da disciplina do capital. De outro modo, doenças associadas ao ritmo e às condições de trabalho como LER,³⁰ Dort,³¹ depressão entre outras, ainda que constituam um problema para o conjunto da humanidade, são invocadas à responsabilização individual.

Sem ter como horizonte a mudança nas condições de trabalho, para não dizer o projeto socialista, resta ao trabalhador otimizar seus poucos momentos de lazer. Talvez por termos cada vez mais tempo de trabalho, nunca se tenha falado tanto em tempo livre, ócio, turismo, lazer, diversão e entretenimento como nos dias de hoje. No entanto, é de acordo com as exigências e conveniência do capitalismo que são estruturadas as práticas hegemônicas do turismo, do esporte, do lazer e as diversas formas de entreter-se. Os “antigos” limites e fronteiras que demarcavam com certo grau de nitidez os períodos de tempo livre do *final do dia*, do *fim de semana*, do *fim de ano* (férias) e do *final da vida* (aposentadoria), resultados de quase dois séculos de enfrentamentos entre capital e trabalho, são também flexibilizados³² (MAS-

³⁰ Lesão por Esforço Repetitivo.

³¹ Distúrbios Osteomusculares Relacionados ao Trabalho.

³² De acordo com Mascarenhas (2005, p. 83), a flexibilidade atual dos períodos de tempo livre não invalida a

CARENHAS, 2005, p. 83). Os tempos dedicados ao lazer são cada vez mais curtos, fragmentados, descontínuos, incertos ou inexistentes, induzindo o indivíduo ao prazer e ao consumo instantâneo dos objetos despejados no mercado.

Outra importante manifestação desse processo é o estreitamento da relação entre consumo de droga, diversão e lazer. Particularmente no lazer desenvolvido em eventos noturnos, “baladas”, festas e demais modalidades, encontramos um contexto privilegiado para o uso de drogas lícitas e ilícitas (ROMERA, 2014, p. 319). Embora essa aproximação contribua positivamente para o distanciamento das abordagens estigmatizantes que marginalizam os usuários, exigindo olhares e estudos mais próximos da atual realidade que envolve os diferentes usos, identificamos nessa entrega vertiginosa aos interesses hedonistas a busca por uma “felicidade instantânea”, resultado de uma suposta ausência de alternativa de organização da vida social.

Como sob o capitalismo contemporâneo o valor de troca acaba por determinar a produção-consumo do lazer, esvaziando seu conteúdo de sentido humano, a “subsunção real do lazer ao capital implicou na mudança do que antes nele era qualitativo-concreto pelo que hoje é apenas quantitativo-abstrato” (MASCARENHAS, 2005, p. 201-202). O predomínio do valor de troca sobre o universo das práticas de lazer, ou sua reificação, resultou no que o Mascarenhas (2005, p. 205) denomina êxtase-lazer, forma mais desenvolvida e elaborada do *mercolazer*. Sua manifestação está não só na imagem dos esportes de aventura, mas também por meio da compra divertida, na cultura das saídas, no passeio aos *shoppings*, na euforia do espetáculo esportivo, nas baladas do circuito noturno, na drogadição que é a marca das festas *raves*, nas atrações, brinquedos e divertimentos do parque temático, na violência simbólica que cerca o mundo dos jogos eletrônicos, na pirotecnia de efeitos visuais que se tornou a mercadoria cinema, na pornografia sonora patrocinada pela indústria fonográfica, no sexo pago comercializado pelas empresas especializadas no ramo da prostituição, dentre outros.

classificação proposta por Dumazedier no livro *Sociologia Empírica do lazer*, muito menos admite que a oposição entre tempo de trabalho e tempo livre, tão cara aos trabalhadores, tenha sido já superada, conforme muitos autores sugerem.

Como a única necessidade considerada do capital é a valorização do valor e não as necessidades verdadeiramente humanas, o êxtase-lazer representa

uma experiência altamente fragmentada e reiterativa, no interior de certa margem, mais formal, mais repetitiva e mais previsível, de conteúdo cada vez mais pobre no que diz respeito ao seu valor social e ao tipo de sociabilidade produzida.

Os antigos valores de uso sociais atribuídos ao lazer por alguns autores – *diversão, descanso e desenvolvimento (3D)* – são substituídos por aqueles quatro elementos (4S) que deveriam compor o ideal de férias ou de lazer: *sport, sun, sex and sea*. O turismo-aventura, os esportes californianos (surfe, asa-delta) e os esportes radicais (*bungee-jump, escaladas livres, raftings* e a infinidade de outras práticas que pululam nas agências de turismo e propagandas dos mais variados produtos) compõem o conjunto de atividades que valorizam o “prazer imediato, a ‘sensação pura’ e as *performances* individuais” (SANT’ANNA, 2001, p. 58).

O processo apontado por Sant’Anna (2001, p. 59), componente do “direito ao prazer total” e que integra a “massificação do lazer” não é uma via de mão única. Pelo contrário, decorre na busca por mais prazer, diversão, saúde, turismo e esporte. Assim, resulta: 1) numa intervenção cotidiana e intensa sobre o corpo e um massivo investimento no estilo esportivo (descontração das aparências), bem como na inserção e naturalização da lógica competitiva do esporte no mundo do trabalho; e 2) na domesticação dos espaços naturais,³³ como são exemplos os *resorts*, condomínios fechados e outros espaços-cidades voltados ao consumo, e na reconstrução da natureza em espaços fechados.

Carente de tempo livre, alegria, diversão, jogo, prazer etc., o indivíduo apela à relação custo-benefício representada pelo preço, puramente representativo de um valor de troca (MASCARENHAS, 2005, p. 203-206, grifos do autor). São avaliadas a quantidade e intensidade

³³ Como afirma a autora, quem paga a conta pela falta de natureza e de espaço público na cidade é a natureza e os espaços distantes dela, pois o turista carrega além de roupas e equipamentos de diversão dentro da mala, seus valores, expectativas e intolerâncias (SANT’ANNA, 2001, p. 62).

de prazeres que podem proporcionar cada atividade, efetivando o par valor-prazer como única qualidade objetiva e possível do lazer, convertendo os homens em:

[...] elementos passivos ante uma prática social cujo objetivo maior, senão único, é o de liberar *adrenalina*, recarregando a excitação, faz da intensificação do prazer – isto é, do êxtase – o atributo abstrato e quantitativo que hoje, ao lado do preço, é o que mais conta na hora da opção e consumo de um determinado serviço. [...] A pretexto de divertir, distrair, recrear, relaxar, descansar, *desestressar* ou até mesmo “educar”, mascarando o que há de histórico e humano no lazer, o *mercolazer* opera mesmo é na razão arrebatadora do êxtase. A diversão fantasiosamente arriscada, aquilo que, por exemplo, predomina nos *esportes de aventura*, não foge à regra. Altera-se a prática – seja ela a escalada, a tirolesa, o *rapel*, o *boia-cross*, o *rafting*, o *trekking*, o *canyoning*, o *mountain bike*, o paraquedismo, o voo livre etc. –, mudam os estímulos sensoriais, aumentam ou diminuem as doses de *adrenalina*, porém, a busca frenética pelo êxtase, na procura da excitação máxima, esta não tem fim. Atadas à lógica do “demais”, da superação e da repetição sucessiva, tais práticas estão sempre voltadas para o ilimitado.

Conforme exposto, a possibilidade da experiência lúdica autônoma é apenas a aparência do fenômeno lazer. O sujeito particular não perceber no lazer algo “interessado, altamente servil às demandas emanadas a partir do sistema de metabolismo social estruturado pelo capital” (MASCARENHAS, 2005, p. 231-232) não altera em nada sua verdade.

1.4 A CRÍTICA AOS ESTUDOS DO LAZER TRADICIONAIS E O NECESSÁRIO DIÁLOGO COM A TRADIÇÃO MARXISTA

Conforme observado por Peixoto (2007, p. 7), os EL expressam os conflitos de classe sob o modo de produção capitalista em sua fase monopolista e imperialista. Seus princípios “conformam-se como leis que pretendem identificar, caracterizar, delimitar e controlar o lazer, sendo ‘a expressão ideal das relações materiais dominantes concebidas

sob a forma de ideias”’. Dessa forma, não é de se estranhar a pouca produção de EL sob um viés crítico.

De outro modo, identificamos na tradição marxista, especialmente na obra de Marx e Engels, categorias que permitem explicar a prática, as políticas e a produção do conhecimento dos EL, sendo indispensável sua apropriação para discutir a temática com radicalidade e rigor. Ainda que existam importantes trabalhos nas últimas décadas – com participação da EF –, queremos concluir o estudo indicando alguns aspectos que precisam ser desenvolvidos no debate.

Ainda na década de 1980 consta a crítica pioneira de Nelson Carvalho Marcellino³⁴ ao componente funcionalista da abordagem *realista-objetivista*. Essa importante reflexão vai impactar de modo significativo a produção do conhecimento sobre os EL, a ponto de Marcellino tornar-se seu maior expoente no Brasil, considerando-se a recepção de seus trabalhos pelo mercado editorial (PEIXOTO, 2007, p. 3; MASCARENHAS, 2005, p. 14).

Não obstante seu pioneirismo, é necessário reconhecer que há limites na apropriação da obra marxiana por esse autor, as quais são mencionadas por Peixoto (2007, p. 3), particularmente, naquilo que se refere à fragilidade na abordagem da categoria trabalho e do equívoco em se rejeitar suas contribuições para a compreensão do lazer. De acordo com Peixoto (2007, p. 41-42), Marcellino “aposta na mudança da moral e da cultura enquanto requisitos para a implantação de uma nova ordem social e do lazer como tempo/espaço/atitude privilegiado para a construção desta nova ordem social”. Porém, essa aposta “se baseia na certeza de que a mudança dos valores, da moral, da cultura, ou seja, das ideias, é suficiente para a mudança da ordem social vigente e toda a opressão que gera”.

Sua crítica à perspectiva realista-objetivista carrega, assim, um conteúdo de crítica-idealista. Como afirma Mascarenhas (2005, p. 16), é um equívoco gerado por uma abstração teórica do autor que o lazer seja puro poder positivo de transformação social e que qualquer tipo de

³⁴ Para Padilha (2006, p. 171-172), Marcellino é “um dos primeiros e principais autores brasileiros que sistematizam a crítica à concepção funcionalista do lazer”.

constatação que admita sua mercantilização seja *crítico-reprodutivista*, portanto, portadora do imobilismo.

A coincidência entre a fase mais violenta da exploração capitalista e a crise das experiências do *socialismo realmente existente* constitui o cenário ideal para a burguesia operar “ideologicamente fazendo com que a sua forma específica de ser seja convertida na forma de ser de toda humanidade” (HUNGARO, 2008, p. 17). Avareza, egoísmo, ganância, indiferença e desamor são naturalizados. Tudo é efêmero quando se trata de demonstrar que “aquilo que se lhe opunha já foi ultrapassado”. No entanto, quando se trata daquilo que interessa à reprodução do capital, atribui-se a condição imutável.

A *presentificação crônica*, por meio da destruição do passado por meio de mecanismos que desvinculam nossa experiência às das gerações passadas, configura um dos fenômenos mais marcantes do final do século XX (e início do XXI) (HOBBSAWN, 1995, p. 51). Silveira (2002, p. 109) identifica nesse processo a naturalização da brutal desigualdade humana, contribuindo para o enrijecimento dos componentes de tensão presentes na sociedade, fortalecendo o congelamento da memória histórica e refreando a dimensão de porvir. Essa reificação do presente reforça a perspectiva de manutenção do ordenamento capitalista e investe na destruição de vínculos que ocasionem a humanização dos sujeitos. São forjadas subjetividades numa perspectiva de imediatividade, na qual o efêmero e o fragmentário, a produção de curto prazo, a insensibilidade perante o outro, a descrença nas esferas coletivas, o egoísmo, a competitividade e a eficiência são componentes fundantes.

Sob direção do movimento ideocultural que se autodenomina pós-modernidade e que tem como eixo o questionamento da razão moderna e das supostas impossibilidades de compreensão da totalidade social e transformação radical do mundo, fragiliza-se o projeto revolucionário. Nesse contexto, assumindo o lazer como um tempo de liberdade e escolha em contraposição ao trabalho estranhado, desviando o foco da exploração do trabalho na produção, a melhor alternativa, aparentemente, é nos entregarmos aos nossos interesses hedo-

nistas em busca de uma “falsa impressão de felicidade” (HUNGARO, 2008, p. 240).

Ao dominar também a produção de normas morais, o capital influencia na constituição de uma noção de felicidade pautada pelo “ter”, pela propriedade ou pelo prazer imediato, noção comprometida com os princípios éticos da burguesia (BARBOSA, 2006, p. 155). Ainda segundo Barbosa (2006, p. 158-159), numa vida organizada de modo a exigir que a dependência direta dos outros seja a menor possível, o ideal de felicidade surge associado à noção de individualidade.

Na obra de Marx e Engels temos exatamente o oposto. Parte-se de que os homens fazem coletivamente a sua história e as relações sociais – “via consciência social predominante” –, formando o indivíduo que nasce e vive no seio de uma dada sociedade. Assim, mudanças nas condições econômicas e/ou culturais poderiam produzir desejos opostos.

Essa definição do homem como ser social, frequentemente ignorada nos EL, indica que o indivíduo se põe como um sujeito histórico e social (SAVIANI, 2015, p. 13). É por meio da incorporação à sua própria vida e atividade das forças, formas de comportamento e ideias que foram criadas pelos indivíduos e seus ancestrais que o indivíduo torna-se homem, sujeito de seus próprios atos. Baseado no materialismo histórico dialético, o conhecimento sobre a natureza da exploração capitalista e a crítica das formas ideológicas que eclipsam a dominação de classe burguesa – como a liberdade e a igualdade formais – carregam as condições para a superação dessa sociedade e a afirmação de uma noção de felicidade emancipadora das potencialidades do homem.

Por suas origens e seu desenvolvimento histórico funcional para a reprodução do ser social, a luta pela cidadania ou pela totalidade da emancipação política representa uma forma importante, porém, *essencialmente* limitada (TONET, 2013). Um modo de sociabilidade no qual os homens sejam efetivamente livres supõe a erradicação do capital e de todas as suas categorias. Para que a luta social seja orientada visando à superação dessa forma desumanizadora de sociabilidade funda-

mentada no capital é preciso atribuir um desafio superior: a emancipação humana.

Cada indivíduo só se constitui como homem se incorporar em sua própria subjetividade formas de comportamento e ideias criadas pelas gerações anteriores e retrabalhadas por ele e por aqueles que com ele convivem. É o trabalho educativo, seja ele formal ou informal – “ato de produzir, direta e intencionalmente, em cada indivíduo singular, a humanidade que é produzida histórica e coletivamente pelo conjunto dos homens” – que possibilita a integração ao gênero humano (SAVIANI, 2008, p. 06).

Por essa razão, a maioria dos clássicos dos EL brasileiros – em que se inclui os poucos estudos que dialogam com o referencial marxiano e marxista – preocupou-se com o tema da educação. Prevalcem as teses da educação para e pelo tempo livre, visando sempre determinar o caráter desse tempo, importante manifestação das disputas sobre o tempo livre dos trabalhadores. De outro modo, a perspectiva da emancipação humana pressupõe a reivindicação do direito ao acesso universal do conhecimento científico, da filosofia, das artes e da política.

No entanto, a crise estrutural do capital intensifica a divisão social do trabalho, dificulta o acesso à educação de qualidade socialmente referenciada, desenvolve conteúdos cada vez mais fragmentados e alienados, submetendo o processo educativo às regras do mercado. O resultado desse processo é “uma formação dos indivíduos cada vez mais unilateral, deformada e empobrecida” (TONET, 2015, p. 134). Curiosamente isso ocorre ao mesmo tempo em que o discurso sobre a educação se distancia da realidade, prevalecendo o sentido da fragmentação, da oposição entre os indivíduos, da guerra de todos contra todos, do aumento das desigualdades sociais, apesar da intensificação do apelo por uma educação humanista, solidária, integral, cidadã, democrática e participativa. Tal discurso, ao não apontar para as bases materiais do sociometabolismo do capital, afirma uma suposta incapacidade da consciência de compreender a lógica do processo social.

Tanto o *tempo livre para uma atividade livre* quanto o acesso à educação de qualidade socialmente referenciada dependem da supe-

ração das condições que impedem a classe trabalhadora de se apropriar dos frutos de seu trabalho (PEIXOTO, 2007, p. 269-270). Seria ingenuidade admitir a possibilidade de superação do modo capitalista de produção, exclusivamente, pela via educacional. Como o trabalho estranhado se refere ao trabalho sob o modo capitalista de produção, a noção de tempo livre para o lazer “é o constitutivo contraditório e dialético desta noção, superável apenas pela revolução da totalidade das condições que viabilizam esta contradição, uma revolução que só pode surgir no seio e no movimento desta relação contraditória.”. Decorre dessa afirmação a importância de se ter no horizonte o projeto histórico de construção de uma nova sociabilidade, pautada na perspectiva da emancipação humana.

O que distingue a educação de todas as outras atividades³⁵ – embora possa também produzir objetivações – é o fato de ela se apropriar daquilo que é realizado pelas demais atividades. Conforme Tonet (2015, p. 140), por meio da educação – entendida em um sentido amplo, que inclui tanto a educação direta quanto a indireta –, o indivíduo se torna capaz de se apropriar do universo contido nas objetivações humanas como de uma obra de arte. Assim, a atividade educativa assume a perspectiva emancipatória quanto mais e melhor exercer o seu papel específico, possibilitando ao indivíduo a apropriação daquelas objetivações que constituem o patrimônio comum da humanidade.³⁶

Frente ao embate entre classes antagônicas, toda a ação pedagógica carrega uma teleologia que vai contribuir para a consolidação do capitalismo ou para sua superação, não sendo diferente para as ações no lazer (PEIXOTO, 2007, p. 260). Os proprietários dos meios de produção diariamente impõem a teleologia que delimitou ser central para

³⁵ Em sentido ontológico a educação não é trabalho, mas, uma atividade humana. Assim como o trabalho é uma mediação entre o homem e a natureza, a educação é uma mediação entre o indivíduo e a sociedade. Indiretamente, o trabalho medeia a relação entre o indivíduo e a sociedade, e a educação medeia a relação entre o homem e a natureza. Entretanto, “a educação não é a única atividade a mediar aquela relação. Outras também, como a linguagem, a arte, a política, o direito, etc., cumprem esta função.” (TONET, 2015, p. 139-140). Possibilitar ao indivíduo a apropriação das objetivações que constituem o patrimônio comum da humanidade é sempre o momento determinante da atividade educativa. As atividades sindicais, lutas econômicas, políticas, etc., apenas em certas circunstâncias podem assumir o papel de momento predominante (TONET, 2015, p. 152).

³⁶ Isso inclui obrigatoriamente a luta pelas condições que permitam atingir o mais plenamente possível este objetivo. “Vale lembrar que o exercício deste papel específico poderá ser tanto melhor quanto mais articulado estiver com o conjunto das atividades de caráter emancipatório” (TONET, 2015, p. 152).

seus interesses particulares. Nesse sentido, trabalhar pela garantia de acesso ao lazer como direito social democrático, como política pública a ser garantida pelo Estado, porém, abdicando da perspectiva revolucionária nos marcos da elaboração marx-engelsiana, impõem severos limites à capacidade humana “de projetar e efetivar seu futuro”.

As considerações aqui apresentadas a respeito das relações entre educação e lazer fundamentam a necessidade de uma *Pedagogia crítica do lazer*, capaz de se contrapor às perspectivas conservadora (ação comunitária) e reformista (animação sociocultural), conforme sugerido por Mascarenhas³⁷ (2005, p. 270). Podemos ampliar essas reflexões para pensarmos a questão da formação profissional. Conforme Marin (2001), parece incoerente, num cenário de contradições geradas pelas diferenças sociais, que possui sua face na barbárie que assola nosso cotidiano, no desemprego, no trabalho alienado, na exclusão social, na desumanização das relações, no caos ambiental, entre muitas outras, que as universidades, especialmente as públicas, possuam como referência o projeto histórico capitalista e formem profissionais do lazer preocupados em atender tão somente a demanda do mercado de trabalho.

O lazer reúne atributos para ter seu reconhecimento como direito³⁸ sustentado sobre “princípios como planificação, participação,

³⁷ O ponto de partida para essa elaboração, de acordo com o autor, seria o legado das formulações *freirianas*, ponto mais alto das elaborações visando à educação não formal e de várias outras que compõem a *educação popular*. Envolveria, assim, “um lazer problematizador, reclamando o ambiente, a disponibilidade e as condições para que a reflexão elaborada e gerada a partir da vivência da cultura lúdica busque assegurar às classes populares a apropriação de um saber correspondente às suas experiências e reais necessidades, possibilitando-lhes o desenvolvimento de habilidades e valores necessários à sua autodeterminação como sujeito coletivo” (MASCARENHAS, 2005, p. 272). Conforme sugerido por Saviani (2009), ponderamos que a escola é a forma mais desenvolvida de educação e, portanto, contém a chave para compreender as outras formas educativas. Embora não seja o objetivo deste trabalho, indicamos a necessidade de explorar as inúmeras contribuições da *Pedagogia histórico-crítica* para constituição de uma *Pedagogia crítica do lazer*.

³⁸ Mascarenhas (2005, p. 254) desenvolverá o conceito de *lazerania* para se referir ao direito ao lazer. Entendemos que o autor contrapõe a perspectiva da cidadania à defesa da rápida tomada do poder como estratégia de transformação social. No entanto, ao reconhecer que a política social “é apenas uma dimensão da política pública” e que requer uma “política econômica condizente com o projeto de desenvolvimento humano que se preconiza”, fica evidente que cabem somente às lutas concretas o reconhecimento dos limites conjunturais e o estabelecimento de seus horizontes estratégicos. É baseando-se “na análise concreta da situação concreta”, considerando as alternativas possíveis de cada momento histórico, que se definem os limites da disputa. Concordamos que por conta do lazer não compor historicamente a pauta mais imediata de reivindicações dos trabalhadores — embora frequentemente se faça presente nas lutas da juventude —, o aumento dos programas e espaços públicos voltados para o lazer agiria como contraponto “à pressão pelo trabalho e à venalidade generalizada no terreno da fruição e dos divertimentos”, muito embora a ofensiva neoliberal tenha delimitado (provisoriamente e de maneira bastante instável como demonstra as lutas desse início de século) os limites para o avanço dos direitos sociais.

autonomia, organização, justiça e democracia, deixando de ser monopólio ou instrumento daqueles que concentram poder econômico” (MASCARENHAS, 2005, p. 249-250). Como instrumento político e pedagógico de transformação social baseia-se na “educação informal, alegre e lúdica”, com potencial para “se manifestar pelas mais diferentes práticas, nos mais diversos ambientes, como tempo e espaço de organização da cultura”.

Entretanto, as potencialidades emancipatórias do lazer deparam-se com obstáculos instituídos pelo modo de produção vigente. A título de exemplo, podemos citar a alteração de um padrão de resposta à “questão social”, implantado desde o início da década de 1990 no país, caracterizado pela desresponsabilização do Estado, desoneração do capital e autorresponsabilização do cidadão e da comunidade local para esta função (típica do modelo neoliberal ou funcional a ele) que carrega inúmeras implicações. Conforme analisamos em outro estudo (OLIVEIRA; HUNGARO; SOLAZZI, 2004), diante da passagem das políticas estatais (espaço democrático e de luta de classes) para o “terceiro setor” (supostamente supraclassista), desenvolve-se um verdadeiro processo de esvaziamento da dimensão de “conquista” e de “direito” das políticas sociais, encobrendo estas com o “manto sagrado” da concessão. Processa-se também uma anulação das identidades de classe subsumidas a identidades particulares ou supraclassistas.

A necessidade de qualificar e politizar o debate sobre o lazer, apesar de todas as contradições e barreiras de nossa época, se impõe devido ao fato de repor mesmo às consciências reificadas a questão da “felicidade” e da “liberdade” (HUNGARO, 2008, p. 257-258). A luta pela constituição, manutenção e ampliação do direito ao lazer, se não tomadas como fim em si, mas a serviço do aprofundamento da organização dos trabalhadores com vista à constituição de uma alternativa real para além do capital, tem potencial revolucionário. Especialmente, devemos nos atentar para o conteúdo dessas atividades:³⁹

³⁹ Mascarenhas (2005, p. 251) aponta para a mesma direção ao reivindicar uma “articulação que busque pautar as políticas de lazer pela organização de diferentes formas de sociabilidade, forjando práticas, valores e comportamentos verdadeiramente solidários, buscando, a partir da especificidade do trabalho e da intervenção que se operam no e pelo lazer, contribuir para o desenvolvimento de uma humanidade renovada”.

[...] elas devem em seu conteúdo serem respostas efetivas à cultura de massa, ao imperialismo cultural, ao resgate da cultura popular-nacional (em seu sentido Gramsciano), enfim, devem estar articuladas com um projeto histórico revolucionário, pois o lazer como vimos, não tem uma essência espontânea que por si só emancipa.

Cabe ainda observar que a *busca pelo ócio perdido* não representa alternativa ao capital, pelo contrário (MASCARENHAS, 2005, p. 208). Nem na sua vertente idealista, o elogio ao ócio, nem na forma da racionalidade produtiva, a exaltação do ócio. A primeira, “ao denunciar o afastamento do lazer da noção clássica de ócio, dá sua humanidade como perdida, reclamando modos de vida do passado como chave para a autodeterminação do indivíduo no presente”. No segundo caso, remetendo à antiguidade clássica, busca “na atividade e no pensar criativos do homem livre daquela época argumentos para legitimar o aproveitamento utilitário do ócio como panaceia para os problemas econômicos da sociedade atual”.

Essas “pseudoalternativas” desarmam as potencialidades do lazer na perspectiva do projeto histórico comunista. Subaproveitam a ideia de que o ócio cultiva “acesa a possibilidade de um tempo e espaço em que o homem possa reconciliar-se consigo e com a natureza” e entregar-se “integralmente ao desenvolvimento multilateral de suas capacidades físicas e intelectuais” (MASCARENHAS, 2005, p. 233), enquanto ocultam a colonização contemporânea do tempo livre pelo tempo de trabalho e não denunciam o pouco tempo livre de que dispõem os trabalhadores envolvidos em ocupações de maior dimensão intelectual. Desse modo, desconsideram o lazer como um

tempo e espaço *possível* para exercício da participação, da autoconsciência, da liberdade e da igualdade, aceito como importante dimensão da educação, da ação política e da relação hegemônica, prática social determinante para a emancipação humana (MASCARENHAS, 2005, p. 213, grifo nosso).

Mediante as considerações aqui apresentadas, a redução da jornada de trabalho – se não compreendida isoladamente, mas com-

binada à luta pelo controle (e redução) do tempo opressivo do trabalho e de edificação de uma nova sociabilidade – apresenta-se como um mecanismo importante para a minimização do desemprego estrutural e, conseqüentemente, para a organização dos trabalhadores. De acordo com Antunes (2002, p. 174-175), entendida como ponto de partida, permite uma reflexão sobre o tempo de trabalho, o autocontrole sobre o tempo trabalhado e o tempo de vida, além de possibilitar uma vida dotada de sentido fora do tempo de trabalho, desde que articule efetivamente a ação contra os modos de opressão, exploração trabalhista e formas contemporâneas de estranhamento que se realizam na esfera do consumo material e simbólico.

Uma vez que o modo capitalista de produção em seu estágio atual abrange as esferas da vida *fora do trabalho*, para ir à *desfetichização da sociedade do consumo* é indispensável a *desfetichização do modo de produção capitalista*.

Uma vida cheia de sentido em todas as esferas do ser social, dada pela *omnilateralidade* humana, somente poderá efetivar-se por meio da demolição das barreiras existentes entre *tempo de trabalho* e *tempo de não-trabalho*, de modo que, a partir de uma *atividade vital* cheia de sentido, autodeterminada, *para além da divisão hierárquica que subordina o trabalho ao capital hoje vigente* e, portanto, sob bases inteiramente novas, possa se desenvolver uma nova sociabilidade. Uma sociabilidade tecida por *indivíduos* (homens e mulheres) *sociais e livremente associados*, na qual ética, arte, filosofia, tempo verdadeiramente livre e ócio, em conformidade com as aspirações mais autênticas, suscitadas no interior da vida cotidiana, possibilitem as condições para a efetivação da identidade entre indivíduo e gênero humano, na multilateralidade de suas dimensões. *Em formas inteiramente novas de sociabilidade, em que liberdade e necessidade se realizem mutuamente*. Se o trabalho torna-se dotado de sentido, será também (e *decisivamente*) por meio da arte, da poesia, da pintura, da literatura, da música, do tempo livre, do ócio, que o ser social poderá humanizar-se e emancipar-se em seu sentido mais profundo. [...] Desse modo, a luta imediata pela redução da jornada (ou do tempo) de trabalho e a luta pelo emprego, em vez de serem excludentes tornam-se necessaria-

mente *complementares*. E o empreendimento *societal por um trabalho cheio de sentido* e pela *vida autêntica fora do trabalho*, por um *tempo disponível para o trabalho* e por um *tempo verdadeiramente livre e autônomo fora do trabalho* – ambos, portanto, fora do *controle e comando opressivo do capital* – convertem-se em elementos essenciais na construção de uma sociedade não mais regulada pelo sistema do metabolismo social do capital e seus mecanismos de subordinação [...] (ANTUNES, 2002, p. 177-178, grifos do autor).

Conforme procuramos demonstrar, a emancipação humana abarca a possibilidade de um momento histórico para além do capital, “fim mais alto da humanidade” e “espaço indefinidamente aperfeiçoável de uma autoconstrução humana plenamente livre” (TONET, 2015, p. 154-155). Assumindo o trabalho como o fundamento ontológico do ser social, reconhecemos no trabalho associado⁴⁰ a sociabilidade efetivamente livre, forma de atividade na qual “os indivíduos põem as suas forças em comum e elas permanecem diretamente comuns do início ao fim do processo”. Trata-se da “matriz da forma mais aperfeiçoada possível da liberdade humana” que possibilita ao gênero humano tornar-se “cada vez mais criativo, mais social, mais livre, mais consciente e mais universal”.

REFERÊNCIAS

ALVES, G. *Lukács e o século XXI: trabalho, estranhamento e capitalismo manipulatório*. Londrina: Práxis; Bauru: Canal 6, 2010.

_____. *Trabalho e subjetividade: o espírito do toyotismo na era do capitalismo manipulatório*. São Paulo: Boitempo Editorial, 2011.

ANTUNES, R. C. *Os sentidos do trabalho: ensaios sobre a afirmação e a negação do trabalho*. 6. ed. São Paulo: Boitempo Editorial, 2002.

⁴⁰ “Enquanto as funções controladoras vitais do sociometabolismo não forem efetivamente ocupadas e exercidas autonomamente pelos produtores associados, mas deixadas à autoridade de um pessoal de controle separado (ou seja, um novo tipo de personificação do capital), o próprio trabalho continuará a reproduzir o poder do capital contra si mesmo, mantendo materialmente e dessa forma estendendo a dominação da riqueza alienada sobre a sociedade” (MÉSZÁROS, 2011, p. 594).

- BARBOSA, C. L. de A. A fundamentação da felicidade em Marx. *Educação e Filosofia*, Uberlândia, v. 20, n. 39, p. 147-162, jan./jun. 2006.
- COUTINHO, C. N. *O estruturalismo e a miséria da razão*. 2. ed. São Paulo. Expressão Popular, 2010.
- CUNHA, N. *A felicidade imaginada: a negação do trabalho e do lazer*. São Paulo: Brasiliense, 1987.
- CUSTÓDIO, M. L. *Trabalho, Tempo Livre e Lazer: as possibilidades de liberdade no capitalismo contemporâneo*. Dissertação (Mestrado em Ciências Sociais). Pontifícia Universidade Católica. São Paulo, 2012.
- DAMASCENO, L. G. *A educação física na formação do Colégio Brasileiro de Ciências do Esporte*. Campinas: Papyrus, 2013.
- HARVEY, D. *Condição pós-moderna: uma pesquisa sobre as origens da mudança cultural*. 15. ed. Rio de Janeiro: Edições Loyola, 2012.
- _____. *O neoliberalismo: história e implicações*. 5. ed. São Paulo: Edições Loyola, 2014.
- HOBBSBAWN, E. *Era dos extremos: o breve século XX: 1914-1991*. São Paulo: Companhia das Letras, 1995.
- HUNGARO, E. M. *Trabalho, tempo livre e emancipação humana: os determinantes ontológicos das políticas sociais de lazer*. 2008. Tese (Doutorado em Educação Física) – Faculdade de Educação Física, Universidade Estadual de Campinas, Campinas.
- LUKÁCS, G. *Ontologia do ser social: os princípios ontológicos fundamentais de Marx*. Tradução Carlos Nelson Coutinho; revisão de Antônio Elias Ribeiro. São Paulo: Livraria Editora Ciências Humanas, 1979.
- MARCELLINO, N. C. *Lazer e educação*. Campinas: Papyrus, 1998.
- MARIN, E. C. Currículo e formação do profissional de lazer. *Revista Brasileira de Ciências do Esporte*, v. 23, n. 1, p. 123-130, set. 2001.
- MARX, K. *O capital: crítica da economia política*. São Paulo: Nova Cultural, 1996a. t. I, v. I, Livro Primeiro. (Coleção Os economistas, vol. V.)
- _____. *O capital: crítica da economia política*. São Paulo: Nova Cultural, 1996b. t. II, v. I, Livro Primeiro.
- MASCARENHAS, F. *Entre o ócio e o negócio: teses acerca da anatomia do lazer*. 2005. Tese (Doutorado em Educação Física) – Faculdade de Educação Física, Universidade Estadual de Campinas, Campinas.
- MÉSZÁROS, I. *Para além do capital: rumo a uma teoria da transição*. São Paulo: Boitempo Editorial, 2011.
- NETTO, J. P. *Crise do socialismo e ofensiva neoliberal*. 3. ed. São Paulo: Cortez, 2001.
- _____; BRAZ, M. *Economia política: uma introdução crítica*. São Paulo: Cortez, 2006. v. 1. (Coleção Biblioteca Básica de Serviço Social.)
- OLIVEIRA, B. A. de; HUNGARO, E. M.; SOLAZZI, J. L. Terceiro setor, saúde, envelhecimento e atividade física no Brasil: uma análise crítica sobre o projeto "FELIZIDADE". CONGRESSO LUSO-AFRO-BRASILEIRO DE CIÊNCIAS SOCIAIS, 8. Coimbra, 2004.

OLIVEIRA, et al. Os estudos do lazer na *Revista Brasileira de Ciências do Esporte (RBCE)*: apontamentos críticos. No prelo 2017.

PADILHA, V. *Tempo livre e capitalismo*: um par imperfeito. Campinas: Alínea, 2000.

_____. *Shopping center*: a catedral das mercadorias. São Paulo: Boitempo Editorial, 2006.

PEIXOTO, E. M. de M. *Estudos do lazer no Brasil*: apropriação da obra de Marx e Engels. 2007. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade Estadual de Campinas, Campinas.

ROMERA, L. As drogas e os cenários de lazer. *Licere*, Belo Horizonte, v. 17, n. 3, set. 2014.

SÁ, K. O. de. *Pressupostos ontológicos da produção do conhecimento do lazer no Brasil - 1972 a 2008: realidades e possibilidades na pós graduação e graduação em Educação Física*. Tese (Doutorado em Educação). Universidade Federal da Bahia, Salvador, 2009.

SANT'ANNA, D. B. de. *Corpos de passagem*: ensaios sobre a subjetividade contemporânea. São Paulo: Estação Liberdade, 2001.

SAVIANI, D. *Pedagogia histórico-crítica*: primeiras aproximações. 10. ed. Campinas: Autores Associados, 2008.

_____. Entrevista: "A educação fora da escola". *Revista de Ciências da Educação – Unisal Americana*, ano XI, n. 20, 1º sem. 2009.

_____. *Perspectiva marxiana do problema subjetividade-intersubjetividade*. Disponível em: <<http://www.escolapcdob.org.br/>>. Acesso em: 25 out. 2015.

SILVA, H. R. da. *A prática social do lazer e a emancipação humana: um estudo à luz da ontologia do ser social*. 2012. Dissertação (Mestrado em Educação) – Centro de Educação, Universidade Estadual do Ceará, Fortaleza, 2012.

SILVEIRA, M. L. S. da. Algumas notas sobre a temática da subjetividade no âmbito do marxismo. *Revista Outubro*, n. 7, p. 103, 2002.

TONET, I. *Cidadania ou emancipação política?* Disponível em: <<http://www.ivotonet.xpg.com.br/>>. Acesso em: 20 jun. 2013.

_____. *Educação, cidadania e emancipação humana*. Disponível em: <http://ivotonet.xpg.uol.com.br/arquivos/EDUCACAO_CIDADANIA_E_EMANCIPACAO_HUMANA.pdf>. Acesso em: 20 out. 2015.

ZACARIAS, R. Sociedade de consumo ou ideologia do consumo: um embate. *Jornal Eletrônico*, Faculdades Integradas Vieira Junior, ano V, edição I, maio 2013.

CAPÍTULO 2

O CORPO

A TRAJETÓRIA DE PESQUISA DO NÚCLEO DE ESTUDOS DO CORPO E NATUREZA: CONCEPÇÃO TEÓRICA E PERSPECTIVA METODOLÓGICA

Dulce Maria Filgueira de Almeida,⁴¹

Arthur José Medeiros de Almeida

Letícia Rodrigues Teixeira e Silva

Ana Amélia Neri Oliveira

Marília Amaral

Thaís de Queiroz e Silva

Valleria Araújo de Oliveira

2.1 APRESENTAÇÃO

A hipótese, em si mesma, é uma espécie de pressuposição. Surge da íntima familiaridade com certo fenômeno natural e da observação a respeito. [...] Pode ter valor, ou não; somente a investigação o dirá. É uma pressuposição em que 1) se formula uma pergunta e 2) se sugere o modelo de respondê-la. É uma generalização que parece tornar inteligíveis certos dados e, ao mesmo tempo, sugere a direção de novas investigações que poderão levar-nos a aceitar ou a abandonar esta generalização (PIERSON, 1977, p. 49).

Em conformidade à menção ao trabalho do sociólogo Donald Pierson (1977), citado em forma de epígrafe, visamos apresentar a tra-

⁴¹ Agradeço ao CNPq à concessão de bolsa de pós-doutorado, por um período de 18 meses, o que me propiciou realizar um conjunto de atividades junto à Universidade de Maryland e à Universidade da Flórida – visita técnica. Também agradeço ao grupo de estudos Physical Culture Studies, por meio dos professores David Andrews e Shannon Jette do Departamento de Kinesiologia da Escola de Saúde Pública da Universidade de Maryland, pelo diálogo construído. Espero que nossa aproximação tenha vida longa!

jetória do Núcleo de Estudos do Corpo e natureza (Necon). O termo trajetória tem por sinônimos⁴² curso, rumo, roteiro, rota, itinerário, trajeto, circuito, carreira, via, estrada, caminho, também significa percurso, vida, história. Interessante que esses sentidos são exatamente aqueles que queremos retratar aqui. Tanto esperamos falar do itinerário, rumo, roteiro, caminho, quanto do percurso, da história e da vida desse grupo de pesquisa, que envolve um conjunto de atores na construção de um trabalho que é, sobretudo, coletivo.

O Necon desenvolve suas pesquisas e tem claramente em conta que a hipótese ou pressuposição, tal qual enunciada por Pierson (1997), pode ser contrariada a qualquer tempo na construção do trabalho acadêmico. Reconhecemos, ainda, que assim como o pressuposto de pesquisa assume novos contornos, os referenciais teóricos e metodológicos também se modificam, sendo por isso mesmo redefinidos ou reestruturados no curso do processo de amadurecimento de um estudo científico.

Um grupo de pesquisa, de acordo com o Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico (CNPq),⁴³ é habitualmente formado por um conjunto de indivíduos, sendo eles pesquisadores, estudantes e pessoal de apoio técnico, organizados em torno da execução de linhas de pesquisas e hierarquizados segundo uma regra fundada na experiência e na competência técnico-científica. Esse conjunto de pessoas utiliza, em comum, facilidades e instalações físicas, tendo como fio condutor a curiosidade científica, ao tempo em que apresentam grande inquietação com a realidade social.

Com essa compreensão, o Necon – grupo criado na Universidade de Brasília, certificado pelo CNPq e reconhecido institucionalmente em 2002 – estabelece, a partir de 2005, parcerias com o Ministério do Esporte a fim de participar como um dos núcleos que compõem nacionalmente a Rede Cedes (Centro de Desenvolvimento do Esporte e do Lazer), vinculada à Secretaria para o Desenvolvimento do Esporte Recreativo e do Lazer do Ministério do Esporte, durante a primeira gestão do governo do presidente Lula da Silva (2002-2006).

⁴² Dicionário de sinônimos *on-line*. Disponível em: <<http://www.sinonimos.com.br/curso/>>. Acesso em: 2 mai. 2016.

⁴³ Disponível em: <<http://plsq11.cnpq.br/censos/perguntas/perguntas.htm#5>>. Acesso em: 2 mar. 2016.

As linhas de pesquisa do grupo, no entanto, foram se modificando paulatinamente, mas sempre em consonância às alterações da política de pós-graduação da Faculdade de Educação Física da Universidade de Brasília e às diretrizes de financiamento para pesquisas na área social e pedagógica da Educação Física.

Originalmente, o grupo tinha como foco das pesquisas a Educação Física escolar, a educação ambiental e a formação. Todavia, com a parceria estabelecida com o Ministério do Esporte em 2005, passa-se a investigar políticas de esporte e lazer. Porém, consoante um somatório de fatores: a criação em 2006 da disciplina Corpo e Cultura do PPGEF/UnB (Programa de Pós-Graduação em Educação Física da Universidade de Brasília); a inserção da coordenadora do grupo no departamento de Sociologia da Universidade de Brasília em 2008; e, o ingresso de novos professores na FEF/UnB (Faculdade de Educação Física) que se tornariam responsáveis por desenvolver pesquisas nas áreas de formação e políticas públicas, o Necon inicia o desenvolvimento de estudos na área de corpo e cultura de modo mais incisivo.

Ao envergar-se para a área de estudos das práticas corporais, afinando-se com mais uma importante discussão da Educação Física brasileira, o Necon estabelece de modo mais preciso sua aproximação com as Ciências Sociais, particularmente com a Antropologia e a Sociologia do corpo. Nesse âmbito, o tema das pesquisas retrata o sentido de práticas corporais em uma dimensão ampliada, envolvendo culturas tradicionais, como populações indígenas e afrodescendentes; danças e diversidade; terapias corporais; religiosidades; e perspectivas teóricas relacionadas à constituição dos estudos sobre corpo de forma comparada ou mesmo participando de um debate mais ampliado, cujo escopo é discutir o corpo como um fenômeno epistemológico. O corpo é entendido como um rascunho, sujeito e objeto de mudanças, que atua de modo complexo no mundo, ao tempo em que é por ele modificado. Trata-se de um fenômeno que se manifesta no nível da corporeidade, como uma construção que é ao mesmo tempo física/ material, psíquica e social ou cultural, como um fato social em sua totalidade. É, por-

tanto, aquilo que vincula o sujeito ao mundo, sendo simultaneamente a expressão de linguagens (verbalizadas ou não).

Neste íterim, a composição do aporte teórico que subsidia as pesquisas desenvolvidas pelo Necon se assenta na etnologia francesa, cujos precursores são Marcel Mauss e Robert Hertz, bem como em conceitos centrais de Pierre Bourdieu e na compreensão de corporeidade de David Le Breton. Além da tradição francesa, os estudos também buscam dialogar com autores da escola americana, da antropologia interpretativa, como Clifford Geertz, da escola de Chicago, Robert Park e Donald Pierson, este último de modo mais recente, e no paradigma da corporeidade de Thomas Csordas.

A escolha por esse norte conceitual e metodológico se dá por reconhecermos a importância dos trabalhos de autores como Mauss e Hertz para a constituição do delineamento daquilo que podemos chamar de sociologia do corpo e, seguindo essa perspectiva, perceberemos que Le Breton (2006) e Csordas (2008) ajudam-nos a delinear uma compreensão de corporeidade, posto que permitem relacionar por meio do estudo do corpo, como um fenômeno social e cultural, perspectivas de outras disciplinas, como a Educação Física.

Com efeito, o presente capítulo versa sobre a trajetória de pesquisa do Necon⁴⁴ em seus 15 anos de existência. Objetiva-se aqui apresentar de forma mais sistematizada as perspectivas teórico-metodológicas dos estudos empreendidos em nível de pesquisa e pós-graduação; bem como o acúmulo da produção científica do núcleo com o fim de fazer um registro da trajetória intelectual e de amadurecimento do grupo; e, por fim, enunciar algumas perspectivas para um futuro próximo.

2.2 DESENHANDO UM QUADRO TEÓRICO SOBRE O CORPO COMO CONSTRUÇÃO SOCIAL

O chamado corpo humano, desde tempos remotos, tem sido objeto de curiosidades e de inquietudes entre os humanos, razão pela

⁴⁴ Destacamos que, com a criação do Doutorado em Educação Física no ano de 2010 na Faculdade de Educação Física da UnB, o Necon inicia seu processo de participação em mais um nível de formação nesta instituição.

qual fora analisado sob diversos ângulos. As divergências entre os múltiplos olhares e definições acerca do tema tornam-se perceptíveis, pois suscitaram ricas discussões. Entre tais discussões, um debate se mostra clássico no campo científico entre as teorias ocidentais, contrapondo abordagens sociológicas a abordagens biológicas/naturalistas (AMARAL, 2013).

Foco de múltiplos olhares, o “corpo” como objeto de estudo é difícil de ser definido. Contudo, advoga-se que é necessário partir de uma noção de “corpo”, mesmo que esta seja apriorística e que possa, num futuro próximo, ser desconstruída ou reformulada, se se quiser tomar o corpo como objeto de pesquisa. Com base nas ideias de Le Breton, entendemos “corpo” (numa noção-base, inicial) como as formas pelas quais os humanos mantêm relações/interações entre si, com os demais e com o mundo, envolvendo essa existência movimento e ação num ambiente também agente (isto é, envolvendo a capacidade de realizar deslocamentos num espaço vivido e trocas com o ambiente). Assim, a depender das afetações e relações entre seres e meios particulares (do engajamento prático dos sujeitos com o ambiente), existem diversas maneiras de se compreender/vivenciar (dar sentido a) essas formas pelas quais se existe, que entendemos aqui como “corpo”, de experienciar como elas são, como se desenvolvem, do que são resultado etc.

Se o corpo depende como e o quanto do que se tem chamado “natureza” e do que se tem chamado “cultura”, ou se estas categorias compartimentadas não servem para pensá-lo (sendo elas apenas duas maneiras de se colocar questões), são perguntas cujas respostas variam. Assim, quando possível, estudos a respeito das maneiras variadas de entender/sentir o “corpo” podem trazer maiores elucidaciones acerca de como os seres se relacionam com o ambiente, exprimindo as redes de relações do mundo vivido e cosmovisões.

Nas sociedades ocidentais, de modo geral, a ideia de “corpo” como antes de tudo biológico, isto é, de corpo humano como a “base natural” da existência humana, é a forma pela qual se deve pautar um debate que perpassa campos disciplinares distintos, como o das Ciências Sociais e o da Educação Física. Predominantemente entendido

na chamada cosmologia ocidental, desde o século XVII – no início da modernidade – e principalmente desde a segunda metade do século XIX como algo meramente biológico, o corpo passa a ser problematizado na perspectiva das Ciências Sociais, sobretudo pela etnologia francesa do início do século XX, como um fenômeno que também atende a uma dimensão social. O foco principal da proposição de corpo como algo que ultrapassa o aspecto físico, ou fisiológico, surgiu das inquietações de Marcel Mauss (etnólogo francês). Embora pertencesse à escola sociológica francesa e recebesse influência do pensamento de Durkheim, seu tio e mentor intelectual, ele se desvencilha do pensamento biologicista sobre corpo e lança mão da ideia de “homem total”, ao reconhecer uma tríplice aliança entre aspectos físicos, psíquicos e sociológicos para a definição do corpo humano. Portanto, esse debate evoca uma cara discussão que perpassa o campo das Ciências Sociais, que é a relação muitas vezes tomada como antinômica entre “natureza” e “cultura”. Assim, concorda-se com o antropólogo francês Philippe Descola, que defende que a dicotomia natureza/cultura é não só localizada, mas também histórica.

Le Breton, em sua obra *Sociologia do corpo*, também busca compreender o fenômeno, preocupando-se ainda em demonstrar como o estudo do corpo vem sendo realizado nas Ciências Sociais de modo que fez emergir um novo subcampo, ainda em construção. Ele considera marcante a década de 1960 para a evidenciação do corpo, em função do protagonismo das feministas para um novo imaginário da corporeidade humana. O antropólogo francês distingue três etapas ou caminhos de pesquisa que culminaram na formação de uma subárea dedicada ao estudo sociológico/antropológico do corpo humano, a saber: sociologia implícita do corpo, sociologia em pontilhado e sociologia do corpo.

A primeira etapa começou a se desenvolver no século XIX, com o surgimento das Ciências Sociais. Nela, o corpo não era o foco da análise, estando diluído nos estudos desenvolvidos na época. A primeira grande contribuição foi a de Marx em *O capital*. Ele atentou para a situação corpórea, o sofrimento físico da classe trabalhadora, dado que o corpo era concebido como um produto social. Contrapondo-se a essas con-

siderações, os defensores da ideia de raça afirmavam que a condição social dos indivíduos era fruto do corpo como um organismo biológico. Naturalizavam, portanto, a situação social deles. Contrário a essa perspectiva, Durkheim reduziu o corpo à esfera da biologia e da medicina, mas foi Freud que flexibilizou o entendimento sobre o corpo ao concebê-lo como uma estrutura simbólica cuja corporeidade se daria em termos relacionais.

A segunda etapa consiste na sociologia em pontilhado. Nela, chegou-se a importantes dados e a contribuições sólidas sobre a corporeidade, mas ainda não havia o esforço de sistematizar e de dar centralidade ao corpo. Segundo Le Breton, são representantes dessa etapa: Marcel Mauss, Robert Hertz, Georg Simmel, estudiosos da Escola de Chicago, Bronislaw Malinowski, Margaret Mead e Claude Lévi-Strauss – todos esses pensadores enxergavam o fenômeno como uma estrutura simbólica, carregada de representações e imaginários sociais.

A terceira etapa apontada pelo antropólogo francês é a sociologia do corpo. Ela está ainda em construção e faz do corpo seu objeto central, buscando entendê-lo como modalidade física e inteligente das relações do humano com o mundo, como uma estrutura dependente de sistemas simbólicos específicos. No entendimento do autor, o corpo não pode ser considerado uma realidade em si, uma evidência, mas uma elaboração social.

O antropólogo brasileiro Eduardo Viveiros de Castro demonstra em seus estudos sobre o “perspectivismo ameríndio” como as maneiras de conceber o corpo variam. Ele afirma que enquanto o pensamento ameríndio acredita na diversidade de corpos, o pensamento ocidental defende a unidade do corpo, a qual está ancorada no conceito biológico de “DNA”, *deoxyribonucleic acid*.⁴⁵ Assim, a sociologia do corpo tem procurado lidar com a pluralidade dos significados/experiências de “corpo humano”.

⁴⁵ Viveiros de Castro (2002) acredita na universalidade da separação natureza/cultura (mas não na universalidade da maneira ocidental de concebê-la), e associa “corpo” à “natureza”. Porém, para Descola, tal dicotomia não pode ser sustentada para além das sociedades ocidentais, sendo ainda específica de um momento histórico nestas sociedades.

O corpo vem sendo tomado como um objeto de estudo interdisciplinar, ao passo que é, para o campo da Educação Física, elemento central. No entanto, apesar de ocupar centralidade nos estudos daquele campo, as pesquisas sobre o corpo como um constructo sociocultural necessitam de bases teóricas e metodológicas para compreender ou interpretar esse fenômeno. Assim, o diálogo com a área das Ciências Sociais é aberto, por considerarmos um campo privilegiado para o entendimento da corporeidade nos processos de interação dos atores sociais com o mundo que o cerca, demarcando-se assim o trato das duas grandes antinomias: a relação indivíduo/sociedade e a relação cultura/natureza.

O pêndulo do debate construído com as Ciências Sociais nos faz pensar no entendimento de que as semelhanças ou diferenças físicas do “homem total” são frutos de um conjunto de significados que cada sociedade inscreve em seu corpo ao longo do tempo, “por ser ele o meio de contato primário do indivíduo com o ambiente que o cerca” (DAOLIO, 1995, p. 39). Na medida em que as diferentes sociedades se expressam por meio dos corpos de seus membros, esses são vistos como uma construção cultural, pois onde se manifestam as regras das relações humanas pode-se reconhecer uma cultura. A cultura ordena o meio a partir de regras; no caso do corpo, seu controle torna-se basilar para o desenvolvimento de padrões culturais específicos. Os indivíduos, desde o nascimento, apreendem valores, normas e costumes sociais por meio dos seus corpos, ou seja, um conteúdo cultural é incorporado ao seu conjunto de expressões.

Corpo é “o lugar e o tempo no qual o mundo se torna homem, imerso na singularidade de sua história pessoal, numa espécie de húmus social e cultural de onde retira a simbólica da relação com os outros e com o mundo” (LE BRETON, 2006, p. 34).

O “corpo” desaparece total e permanentemente na rede simbólica social que define e determina o conjunto das designações usuais nas diferentes situações da vida pessoal e coletiva. O corpo não existe em estado natural, sempre está compreendido na trama social de sentidos (LE BRETON, 2006, p. 32).

Desse modo:

No fundamento de qualquer prática social, como mediador privilegiado e pivô da presença humana, o corpo está no cruzamento de todas as instâncias da cultura, o ponto de atribuição por excelência do campo simbólico (LE BRETON, 2006, p. 31).

Com base nas considerações de Le Breton, é possível perceber como as Ciências Sociais vêm, crescentemente, tomando o corpo como objeto de estudo, sendo suas perspectivas maneiras distintas de produzir verdades acerca da corporeidade humana e entrando em conflito com abordagens biológicas mais clássicas sobre o tema.

Além das contribuições fenomenológicas da sociologia do corpo de Le Breton, operamos o conceito de paradigma de corporeidade de Thomas Csordas, que se apresenta antes de tudo como uma perspectiva metódica para o autor.

Na construção de uma análise sobre a corporeidade como um fenômeno a ser investigado, os pesquisadores sociais, segundo Csordas (2008), devem ter em mente que há a necessidade de realizar o estudo da cultura e do sujeito; e reconhecer que o corpo não é objeto em relação à cultura, mas é o sujeito da cultura, sua base existencial.

Com tal intenção, Csordas parte primeiramente das noções de *self* e ambiente comportamental presentes na concepção de Irving Hallowsell e na definição de técnicas corporais de Marcel Mauss. Com esses supostos, o segundo passo dado pelo autor é a apropriação das perspectivas teórico-metodológicas de Merleau-Ponty e Pierre Bourdieu. Segundo ele, a apropriação desses dois autores permite ao paradigma da corporeidade colapsar dualidades.

Se, por um lado, a centralidade da discussão de Merleau-Ponty está na relação daquilo que é pré-objetivo – tudo que antecede a materialidade ou estágio anterior à formulação concreta de um objeto – por outro, a contribuição de Bourdieu estaria calcada na noção de *habitus*, como, simultaneamente, estrutura-estruturante e estrutura-estruturada, isto é, um princípio definidor e unificador de todas as práticas, porque o *habitus* opera tanto o nível da ação (indivíduo) quanto o da forma (prática social), representada graficamente a seguir.

Essas duas construções devem entrar em choque para que se chegue dialeticamente à noção de que há um movimento entre aquilo que se percebe, com base no sentido das coisas, e aquilo que é real, materialmente definido. Constitui-se, assim, o colapso das dualidades – percepção e o *habitus* (CSORDAS, 2008).

O processo de formulação do paradigma da corporeidade não se iniciou por especulações teóricas, mas surgiu da necessidade de compreender experiências e práticas religiosas. O movimento de colapsar dualidades proposto por Csordas (2008) foi realizado com o intuito de compreender a cura a partir da corporeidade humana de católicos carismáticos. O autor percebe a religião como um campo privilegiado para a observação do ser corpóreo, ao passo que nesta existe uma evidência do corpo humano como palco de experiências para o encontro com o sagrado, envolvendo processos distintos em relação à linguagem, à emoção, à imaginação e à memória.

Csordas (2008) sistematiza a discussão sobre o processo terapêutico e apresenta a cura como uma experiência corpórea, que permite a relação entre a percepção e a existência material.⁴⁶ Assim, propõe um modelo de interpretação, o qual sugere que a transformação precisa completar três tarefas intimamente relacionadas, que consistem basicamente em:

1. Predisposição – dentro do contexto da comunidade primária de referência, o suplicante deve ser persuadido de que a cura é possível, que as alegações do grupo a esse respeito são coerentes e legítimas.
2. Empoderamento – o suplicante deve ser persuadido de que a terapia é eficaz – que ele está experienciando os efeitos curativos do poder espiritual.
3. Transformação – o suplicante deve ser persuadido a mudar – isto é, ele deve aceitar a transformação comportamental cognitiva/afetiva que constitui a cura dentro do sistema religioso (CSORDAS, 2008, p. 53).

⁴⁶ Sobre a proposta teórico-metodológica de Thomas Csordas, recomendamos a leitura do texto de autoria de SILVA, Thais; ALMEIDA, Dulce; WIGGERS, Ingrid. Diálogos com Thomas Csordas: o paradigma da corporeidade na educação física. *Revista Brasileira de Ciência e Movimento – RBCM*, Brasília, v.24, n.2, jun. 2016, p. 197-205.

O modelo metodológico exposto nos possibilita compreender os processos de cura nas terapias corporais, a partir das observações feitas pelo pesquisador e pelos relatos produzidos pelos atores sociais em campo.

Csordas (2008) concebe a estruturação da corporeidade como um campo metodológico. Para tanto, parte da dialética entre consciência perceptiva e prática coletiva. Chama o processo de “modo somático de atenção” e define o termo como as “maneiras culturalmente elaboradas de estar atento a e com o corpo em ambientes que incluem a presença corporificada de outros” (CSORDAS, 2008, p. 372). Essa noção sugere que prestar atenção ao corpo pode ensinar algo sobre o mundo e sobre os outros. A maneira como se dá atenção ao e com o corpo não é arbitrária nem biologicamente dada, mas culturalmente constituída. Isso leva a concluir que não apenas a forma corporal, mas também as “técnicas corporais” executadas no seio de uma sociedade seriam não arbitrarias, assim como as formas como cada sociedade e cada indivíduo elaboram culturalmente sua percepção no meio intersubjetivo em que vive.

Construir uma hermenêutica da retórica da cultura em funcionamento no discurso da cura nos permite refletir sobre as técnicas corporais e os processos vividos nessas experiências. Csordas (2008, p. 50) mostra que “essa retórica redireciona a atenção do suplicante para novos aspectos de suas ações e experiências, ou o persuade a lidar com os aspectos habituais da ação e da experiência a partir de novas perspectivas”. Notadamente na cultura carismática, a cura está inter-relacionada com a cura física (da doença corporal), a cura interior (alívio da perturbação emocional) e a liberação (dos efeitos adversos de demônios e espíritos malignos).

O autor também adota a experiência corpórea como ponto de partida e desenvolve a concepção de “corpo vivido”, o qual é constituído pela experiência perceptiva e pelo modo de presença e engajamento no mundo. Ele utiliza como ponto de partida para seu pensamento conceitos (*self*, ambiente comportamental, percepção e *habitus*) que, segundo o autor, por si só já transpõem a redução do corpo a um objeto de estudo isolado ou unidade material biológica ou social apenas,

e traz ao palco questões que elevam o corpo a promovedor de cultura, de modos de vida. O autor avança na reflexão acerca do corpo ao construir uma metodologia da corporeidade, compreendendo o corpo como a base existencial da cultura, não como um objeto que é “bom para pensar”, mas como um sujeito que é “necessário para ser”. Percebe o corpo fenomênico como “lócus da cultura e meio de experimentação do ‘fazer-se humano’ em suas múltiplas possibilidades” (SILVA, 2014).

2.3 ASPECTOS TEÓRICO-METODOLÓGICOS DAS PESQUISAS

Os trabalhos de pesquisa do Necon propõem um diálogo entre os campos das Ciências Sociais e o da Educação Física, configurando-se como um estudo de caráter interdisciplinar, com base em um movimento metódico em que tanto as relações objetivas da sociedade quanto as ações sociais (individuais e coletivas) servem de referência para a construção de uma leitura da realidade.

Na tentativa de não ser caracterizado com um estudo interpretativista de uma antropologia pós-moderna, apresentamos uma reflexão de Roberto Cardoso de Oliveira que trazemos à esta análise sobre “A dupla interpretação na antropologia” (texto originalmente elaborado para uma mesa-redonda da Semana de Antropologia da Unicamp e, posteriormente, publicado como capítulo do livro de Cardoso de Oliveira, *O trabalho do antropólogo*), que expõe ideias a respeito da interpretação a partir do binômio explicar-compreender. A interpretação se faz presente em momentos distintos da pesquisa; a primeira é realizada no momento da descrição do fato social, uma descrição densa, interpretativa. Outras interpretações se fazem sobre esta primeira, uma interpretação da descrição.

Localizando-se em uma posição de equilíbrio entre o empirismo e a visão cartesiana de racionalismo, o método de estudo rompe com o limite entre sujeito e objeto e passa-se a compreender o objeto de estudo como sujeito investigado.

Nessa perspectiva, a interação social – em que indivíduo e sociedade estão (inter)relacionados – fomenta relações nas quais os símbolos são criados, interpretados, compartilhados e alterados, em função de determinados interesses. Os sentidos apresentados pelos objetos simbolizados têm fundamental importância para a compreensão do comportamento humano e, por conseguinte, de suas sociedades. Estas, por seu turno, são compostas por estruturas significantes que, em certa medida, influenciam a consciência do homem e, assim, a elaboração dos sentidos (ALMEIDA, 2008).

A fim de construir um conhecimento sobre o sujeito investigado que perpassa a Antropologia, a Sociologia e a Educação Física, é relevante observar que esses campos “compartilham determinados objetos de estudo, ainda que não necessariamente com os mesmos interesses e enfoques” (MAGNANI, 2001, p. 17). As primeiras oferecem métodos e técnicas de pesquisa, além de categorias e modelos explicativos, com base em conceitos, tais como cultura e dinâmica social, enquanto a última tende a problematizar recorte, principalmente como campo de investigação, tendendo para o predomínio de um viés biológico/fisiológico. Nesse contexto, o corpo vem sendo o objeto mais estudado de modo interdisciplinar e se constitui elemento central da área da Educação Física, por ser seu objeto de estudo e investigação e, na Antropologia, por ser considerado um campo tradicional de investigação.

A concepção de homem na modernidade tem sua origem no pensamento mecanicista, que serve de base para a abordagem positivista de ciência e tem natureza individualista, em que se encontra uma dualidade entre a essência do ser e seu corpo. Por esse tipo de pensamento, divide o todo em partes e controla suas variáveis, se tornando científico; esse pensamento forneceu a base teórica que influenciou o conhecimento que provinha de uma ciência nova.

Acreditava-se que, ao se encontrar a origem do homem, um ser puro sem influências culturais, poder-se-ia compreender como se deram seu desenvolvimento e suas desigualdades. Com a intensificação dos estudos na área, as premissas de linearidade e sequência de estágios em desenvolvimento humano foram superadas e passou-

-se a reconhecer a Antropologia como ciência social. Nesse percurso, o homem é compreendido como um animal incompleto e inacabado que se completa por meio das particularidades culturais e que, “a espécie humana só chegou a se constituir como tal pela concorrência simultânea de fatores culturais e biológicos” (DAOLIO, 1995, p. 33).

A partir de então, pensar a natureza humana sendo exclusivamente biológica e desvinculada da cultura é um equívoco. Essa outra forma de pensar o homem traz o entendimento de que as semelhanças ou diferenças físicas são frutos de um conjunto de significados que cada sociedade inscreve em seu corpo ao longo do tempo, “por ser ele o meio de contato primário do indivíduo com o ambiente que o cerca” (DAOLIO, 1995, p. 39). Na medida em que as diferentes sociedades se expressam, por meio dos corpos de seus membros, esses são vistos como uma construção cultural, pois onde se manifestam as regras das relações humanas, pode-se reconhecer uma cultura. A cultura ordena o meio a partir de regras; no caso do corpo, seu controle torna-se basilar para o desenvolvimento de padrões culturais específicos. Os indivíduos, desde o nascimento, apreendem valores, normas e costumes sociais por intermédio dos seus corpos, ou seja, um conteúdo cultural é incorporado ao seu conjunto de expressões.

Uma concepção antropológica possibilita ampliar a visão de educação física sobre o corpo [...]. Além do aspecto biológico que o corpo evidentemente possui e que deve ser digno de estudo pela área, importa também o caráter cultural expresso pelo corpo e que identifica o homem no seio de uma dada sociedade (DAOLIO, 2001, p. 31).

Tal reflexão permite compreender a dinâmica de sujeitos investigados como culturalmente construídos, realizando-se investigações que têm sua base em pressupostos metodológicos das Ciências Sociais, por meio de método de pesquisa composto por fases distintas. Tal método abre a perspectiva de análise da cultura corporal de movimento, que é o objeto de estudo da Educação Física, por outro ponto de vista, amplia a margem de reflexão e interpretação. Nesse ínterim, os sujeitos investigados são reconhecidamente sujeitos sociais que

estão imersos em uma dinâmica cultural da qual faz parte um conjunto de representações. As ações dos indivíduos devem ser analisadas em relação a essas representações e não fora desse contexto, de forma isolada. Essas práticas, por serem expressões ou derivações de valores coletivos, possuem uma lógica que orienta seu funcionamento e produz comportamentos, aos quais cabe à ciência desvelar (ALMEIDA, 2008).

Levando-se em consideração tal forma de fazer ciência, os trabalhos são qualitativos visando à apreensão de significados socio-culturais. Nas poucas vezes utilizados, os dados quantitativos foram empregados juntamente com os qualitativos, o que configura uma pesquisa quantiqualitativa.

Ao se traçar o caminho a ser perseguido em uma pesquisa qualitativa, o método atende a etapas, que se forem bem delimitadas e claras, possibilitarão o alcance dos objetivos propostos para a investigação. Primeiramente, o caminho é pensado com a construção do projeto de pesquisa, que esclarece a teoria e o método a ser utilizado. Quanto à teoria, há a construção de um quadro teórico que leva em conta os conhecimentos supracitados neste capítulo, no entanto, cada pesquisador realiza seu próprio levantamento detalhado de livros, artigos e publicações que fornecem subsídios teóricos em relação ao seu objeto. Quanto ao método, há a predominância de estudos que se inspiram na etnografia. A etnografia exige a participação prolongada do pesquisador no processo de observação no campo, escutando, perguntando e anotando em seu diário de campo os dados que acreditar pertinentes – o que implica a busca da profundidade e da contextualização dos significados, caracterizando-se pela forma que o pesquisador irá descrever seu objeto de estudo em suas mais diversas particularidades, levando-se em conta todos os pequenos fatos que cercam sua vida social. Estando o pesquisador com sua teoria clara e caminho metodológico selecionado, os projetos são submetidos à aprovação pelo Comitê de Ética em Pesquisa.

Em campo, num estudo etnográfico, fazem-se observações, registros e análises por meio de três atos cognitivos ou etapas que compõem a produção do conhecimento. O olhar, o ouvir e o escrever são

fundamentais para que se possa concretizar o desafio de encontrar uma coerência no sistema de símbolos observado. Essas etapas apresentam “responsabilidades intelectuais específicas, forma[m], pela dinâmica de sua interação, uma unidade irreduzível” (CARDOSO DE OLIVEIRA, 1998, p. 12) que permite ao pesquisador construir o saber científico. O olhar e o ouvir constituem a percepção do sujeito da pesquisa, elaborada por conhecimentos antropológicos. Já no ato da escrita, realiza-se, de maneira quase simultânea, o pensamento para a construção de um discurso que acrescente à teoria social.

O primeiro dos atos cognitivos a ser executado em uma pesquisa de campo é o olhar. Observa-se o objeto de estudo de modo particular, apreende-se tal objeto conforme a estrutura intelectual a qual formou a maneira de olhar do pesquisador. Um olhar disciplinado por uma teoria que possibilita ao pesquisador ver a realidade distinta de outros olhares e tirar informações que retratam previamente comportamentos, modo de pensar e viver do sujeito objeto do estudo; isso se torna imprescindível na pesquisa social, particularmente, na pesquisa etnográfica (ALMEIDA, 2008).

O ouvir, de certo modo, é complementar ao olhar, ambos possuem as mesmas condições de apreensão dos dados relevantes à análise. No entanto, o pesquisador deve estar preparado para excluir discursos que não são apropriados ao seu estudo. Entrevistar os indivíduos que compõem o objeto de estudo, ou seja, ouvi-los nos permite alcançar uma compreensão do sentido que determinado fato tem para seu povo, contribuindo para que o pesquisador apresente um significado, tendo a consciência de que suas afirmações são fruto de uma percepção, modificada por reações cognitivas e emocionais, verbalizadas a partir da capacidade de cada entrevistado. A dificuldade posta está justamente na diferença de concepção de mundo entre os comunicantes, no entanto, afirmações que parecem conflitantes, contraditórias, podem revelar importantes elementos de análise (ALMEIDA, 2008).

Consoante Haguette (1992, p. 86), “a entrevista pode ser definida como um processo de interação entre duas pessoas na qual uma delas, o entrevistador, tem por objetivo a obtenção de informações por parte

do outro, o entrevistado”. Essas informações são captadas por meio de um roteiro com tópicos previamente estabelecidos com base em uma problemática. A técnica da entrevista requer que seus elementos, o entrevistador, o entrevistado, o instrumento e a situação de pesquisa estejam relacionados uns aos outros, para que sejam evitados os vieses que se localizam tanto nos fatores externos quanto no roteiro, quando as perguntas são elaboradas com o objetivo de serem dadas respostas diretas, pois isso propicia uma situação não real de interação entre pesquisador e informante. Em relação a estes últimos, os vieses estão relacionados a motivos ulteriores, ou seja, quando o entrevistado acredita que suas respostas podem influenciar situações futuras, ao desejo de agradar o pesquisador ou por reações próprias de cada informante em relação ao que gera uma quebra de espontaneidade. Essa situação não confortável faz com que o entrevistado deixe de ser um interlocutor de sua cultura, podendo fornecer dados ilusórios em um discurso falseado. O pesquisador deve, ao criar uma situação de diálogo, observar que, agindo desta forma, “[ele] faz com que os horizontes semânticos em confronto [...] abram-se um ao outro, de maneira a transformar um tal *confronto* em um verdadeiro encontro etnográfico” (CARDOSO DE OLIVEIRA, 1998, p. 24, grifo do autor).

A apreensão da realidade por meio dessas duas fases de uma pesquisa etnográfica, o olhar e o ouvir, presume que o pesquisador realize no campo uma observação participante, em que este assume um papel controlado pela organização social do lócus de investigação. Nela o pesquisador se faz presente na situação social a ser investigada, participando junto aos observados de seu ambiente, coleta os dados reconhecendo em primeira instância as especificidades humanas, seus comportamentos e seu modo de viver em grupo. Nesse âmbito, o pesquisador se insere ou é inserido em outros modos de vidas que lhe são desconhecidos. Com efeito, possibilita a criação de um espectro de aceitação entre os membros do grupo estudado, preponderante para captação dos significados. Modifica-se e é modificado pelo contexto em que se insere; o pesquisador pode assumir tanto uma postura encoberta quanto revelada, atuando como parte integral à estrutura social de forma ativa ou passiva. Um observador passivo interfere o mínimo

possível, enquanto o ativo maximiza sua participação de tal modo que, a fim de obter maior qualidade dos dados, se integra ao contexto estudado relacionando seu papel a outros papéis da situação social.

A observação participante revela aspectos da estrutura social e de sua dinâmica, reafirmando e criando novos conceitos para explicar a realidade. No entanto, por não requerer instrumentos de coleta de dados, atribui ao pesquisador essa responsabilidade, portanto, este deve estar atento a possíveis fatores externos que conduzem a interpretações errôneas sobre o objeto investigado. Entre eles, o viés do tipo sociocultural, em que o observador compartilha valores de sua própria cultura no desempenho de sua função, e o viés do tipo ideológico, em que há uma indução da observação a partir do quadro conceitual do pesquisador. Tanto a observação participante quanto a entrevista são técnicas de coletas de dados que apresentam limitações sobre as quais o pesquisador deve atentar para evitá-las quando for possível e aceitá-las quando inevitável em uma pesquisa etnográfica

Na prática etnográfica, uma fase imprescindível para uma posterior análise interpretativa é o escrever, pois os dados contidos no diário de campo são constantemente ressignificados a cada momento que o pesquisador volta a eles e rememora a realidade vivida. Nessa vivência, a escrita é preliminar e servirá de base para a redação do texto antropológico.

O escrever é o momento em que a função cognitiva mais elevada – o pensamento para a produção de um conhecimento – é posta em prática. Essa etapa não ocorre estando em campo, mas em um local onde se oferece à pesquisa condições de um desenvolvimento textual dos fenômenos culturais observados. O momento de textualização, de construção de uma descrição densa, no qual o pesquisador coloca suas reflexões na forma escrita é muito complexo e delicado. Requer uma habilidade intelectual necessária para construir um discurso fundamentado conceitualmente. Trata-se de trazer a vida de outros para o papel, portanto, o pesquisador deve ter uma postura ética para esse trabalho.

Afastar a realidade observada da base conceitual tende a dificultar o raciocínio lógico, levando a caminhos imaginativos. A análise se constrói a partir de legados de outros estudos, que cada vez mais bem teorizados permitem um maior aprofundamento da reflexão. Fatos e conceitos anteriormente estudados servem para enriquecer a análise cultural. Na medida em que o arcabouço teórico continua a oferecer possíveis interpretações sobre os fenômenos culturais estudados pelo pesquisador, sua tarefa é traduzir os dados levantados e os discursos sociais para uma linguagem antropológica. A teoria tem o papel de fornecer um vocabulário apropriado para que o ato simbólico seja explicitado.

No processo de escrever são oferecidos espaços à pluralidade de discursos obtidos, que é enfatizada por um pesquisador presente no texto, procurando relativizar, ou seja, assumir uma postura não etnocêntrica na análise. A interpretação não pode se separar do acontecimento, do que as pessoas de determinadas localidades disseram em contextos específicos, isso seria torná-la sem propósito, vazia. Interpretar significa “traçar a curva de um discurso social; fixá-lo numa forma inspecionável” (GEERTZ, 1989, p. 29). No entanto, o pesquisador não tem acesso direto a um discurso social bruto, mas a uma pequena parte que os entrevistados querem nos fazer compreender. Em uma análise cultural interpretativa, menos se deseja descobrir uma realidade que não pode ser encontrada do que perceber os significados e tirar conclusões não deterministas.

Reconhecendo que não há descrição sem interpretação, o autor considera que o conceito de interpretação abarca outros dois conceitos, o de explicação e o de compreensão que, unidos em uma única categoria cognitiva, possuem a função de adjetivá-la. A interpretação explicativa e a compreensiva apresentam uma relação de complementaridade. Explicativa, no sentido de estar “voltada para a identificação de regras e de padrões suscetíveis de um tratamento proposicional”. Compreensiva por voltar-se “para a apreensão do campo semântico em que se movimenta uma sociedade particular” (CARDOSO DE OLIVEIRA, 1998, p. 101). Esta última, de concepção hermenêutica, é feita frequentemente durante a observação participante.

Ao evidenciarmos que nenhuma delas fornece conhecimentos, estamos diante de uma postura cética do pesquisador. No caso de somente a interpretação compreensiva cumprir este papel, tem-se uma postura romântica. Uma postura monológica, positivista, é notada quando somente o método explicativo contribui para a construção do conhecimento. A relação entre elas torna-se dialética quando ambas são válidas para proporcionarem o conhecimento antropológico, resultando no que o autor apresenta como dupla interpretação. O método explicativo deve servir como um refinamento da interpretação, retirando-a de uma compreensão ingênua, direcionando-a para uma compreensão sábia, em que há uma apreensão dos sentidos, não apreensível metodicamente. Com essa perspectiva de dupla interpretação, esquiva-se dos extremos radicais que conduzem uma análise interpretativa, a objetividade absoluta e o interpretativismo pós-moderno.

2.4 AS PESQUISAS

As pesquisas desenvolvidas pelo Necon são, em grande maioria, de natureza qualitativa. Isso porque o perfil do grupo segue, em termos epistemológicos, a compreensão de que se busca por meio do trabalho científico a verdade, que é entendida de modo relativo, por depender de um conjunto de fatores que envolvem a definição ou recorte do objeto de estudo; os aspectos teórico-metodológicos; e os diferentes olhares que se interpõem durante o trabalho de pesquisa. Assim, o pesquisador social é antes de tudo alguém que constrói uma ciência não tradicional, cujas hipóteses/pressupostos podem ser contestados e não são assumidos como verdades em si, ou seja, como dado.

Com referência ao método de pesquisa, em geral os estudos seguem a orientação etnográfica, utilizando-se de técnicas como observação direta, entrevista, por vezes, aplicação de questionário e registros fotográficos, além de pesquisa documental e bibliográfica. Desse modo, as pesquisas podem ser tanto de natureza empírica quanto teórica, tendo a primeira – pelo menos até então – primazia sobre a segunda.

As perspectivas metodológicas adotadas no desenvolvimento dos estudos realizados pelos membros integrantes do Necon podem ser divididas conforme as temáticas por ele estudadas, a saber: educação física escolar e formação; políticas públicas de esporte e lazer, corpo e cultura.

2.4.1 Educação Física e formação na FEF/UnB

As pesquisas na área escolar e da formação foram realizadas tomando como contexto as escolas públicas do Distrito Federal e a própria Universidade de Brasília como instituição formadora, tendo por base um trabalho de pesquisa e intervenção. Os processos de ensino e aprendizagem da Educação Física na escola; os espaços de esporte e lazer na escola; a inclusão da Educação Física na educação infantil e no Ensino de Jovens e Adultos (EJA), bem como a política e o processo de formação na FEF/UnB formavam um conjunto de temas problematizados pelo núcleo à época.

Com esses temas, as pesquisas desenvolvidas utilizavam-se de abordagem qualitativa, tendo como método a pesquisa participante e muitas vezes com orientação etnográfica, aplicando como técnicas para a obtenção das informações a entrevista, a observação, o questionário e, algumas vezes, filmagens.

O processo de desenvolvimento dos estudos era dinâmico e pressupunha o contato constante com a escola ou mesmo com a instituição, no caso a UnB, com contínuos *feedbacks*. Porém, a sistematização das pesquisas foi incipiente em termos do acúmulo da produção científica.

Os primeiros estudos desenvolvidos pelo Necon tinham como referencial teórico a perspectiva crítica da Educação Física, utilizando-se do conceito de cultura corporal, consoante exposto em clássico livro da área, *Metodologia do ensino da Educação Física*, de autoria de um Coletivo de Autores (1992). Além desse referencial teórico, as obras *Sociologia crítica do esporte*, de Vater Bracht, e o livro *Reinventando o esporte*, de autoria de Sávio Assis de Oliveira, entre outros, confor-

mavam importante eixo para a discussão de uma proposta pedagógico-crítica para a Educação Física naquele contexto, assim como para refletir sobre a política de formação no âmbito da FEF/UnB.

As principais repercussões desses estudos consistiram em um texto publicado na revista *Pensar a Prática* sobre a formação na Universidade de Brasília, de autoria de Dulce Almeida, Juarez Oliveira e Fábio de Assis, denominado de “A Educação Física da Universidade de Brasília e a formação de professores: aspectos epistemológicos”, e uma dissertação de mestrado de autoria de Maria Denise Dourado da Silva, defendida no ano de 2010, intitulada: *Educação Física, formação e ensino: uma análise da proposta da FEF/UnB*.

2.4.2 Políticas públicas

Já os estudos sobre o campo das políticas de esporte e lazer desembocaram em um conjunto frutífero de pesquisas, publicações, servindo para orientar grande parte da produção científica da FEF/UnB. Tais estudos se iniciaram em 2005, com o primeiro projeto da FEF/UnB financiado pelo Ministério do Esporte – “A política de esporte e lazer no Brasil”. Com esse projeto, a Rede Cedes se institucionaliza na Universidade de Brasília, passa a ter espaço físico definido, adquire os primeiros equipamentos para a formação de seu laboratório e também passa a contar com assessoria técnica e bolsas de iniciação científica para estudantes. O projeto, da mesma forma, contribuiu para agregar parte dos professores da área pedagógica e social da FEF/UnB na construção da primeira coletânea da Rede Cedes – “Política e lazer: interfaces e perspectivas”.

Na sequência, o Necon – como núcleo da Rede Cedes na UnB – participa de outro edital para financiamento de projetos dos núcleos vinculados à Rede Cedes do Ministério do Esporte, dessa vez por meio de edital da Finep (Financiadora de Estudos e Projetos), também sendo contemplado num projeto que foi desenvolvido entre os anos de 2006 e 2012. Esse projeto foi responsável pela instalação e conquista de espaço

institucional definitivo da Rede Cedes na Universidade de Brasília, visto que o alto investimento recebido possibilitou a aquisição de equipamentos modernos para o laboratório, melhoria da infraestrutura e do espaço físico, bolsas para estudantes, recursos para publicação de livro resultante da pesquisa e, ainda, realização de evento científico.

As pesquisas sobre políticas públicas no Brasil seguiram abordagem qualitativa e quantitativa, empíricas em sua grande parte, tendo sido base para importantes estudos na área como estudos sobre: o Programa Esporte e Lazer da Cidade, o Programa Esporte na Comunidade, os Jogos Indígenas, entre outros.

A pesquisa sobre o Programa Esporte e Lazer da Cidade, por exemplo, consistiu em um estudo que teve como foco a formação dos agentes de esporte e lazer. Trabalho de autoria de Pedro Osmar Flores de Noronha Figueiredo, defendido no ano de 2009 e intitulado *Política e formação: o Programa Esporte e Lazer da Cidade no Distrito Federal e entorno*.⁴⁷

No que concerne à temática do esporte, o estudo de referência foi realizado por Ana Amélia Neri Oliveira e tratou de abordar, com base em uma pesquisa quantiquantitativa, o Programa Esporte na Comunidade do município de Fortaleza (CE), *Democracia participativa e políticas públicas de esporte e lazer: o Programa Esporte na Comunidade (Fortaleza/CE)*,⁴⁸ dissertação defendida em 2010.

Por fim, mas não menos importante, encontra-se o trabalho de Arthur José Medeiros de Almeida, *Esporte e cultura: esportivização das práticas corporais nos jogos dos povos indígenas*.⁴⁹ Essa dissertação, realizada sobre os Jogos Indígenas, foi defendida no ano de 2008 e, seguramente, foi uma monografia exemplar por possibilitar a costura entre a temática das políticas públicas, visto que os Jogos Indígenas conformavam parte das ações desenvolvidas pela Secretaria Nacional para o Desenvolvimento do Esporte e Lazer do Ministério do Esporte, e as práticas corporais, voltadas para as culturas tradicionais. Nesse

⁴⁷ Trabalho que recebeu o Prêmio Brasil de Esporte e Lazer de Inclusão Social do Ministério do Esporte em 2010, na categoria Dissertações e Teses, como o segundo melhor trabalho científico da região centro-oeste.

⁴⁸ Trabalho que recebeu o Prêmio Brasil de Esporte e Lazer de Inclusão Social do Ministério do Esporte em 2010, na categoria Dissertações e Teses, como melhor trabalho científico da região nordeste.

⁴⁹ Trabalho que recebeu o Prêmio Brasil de Esporte e Lazer de Inclusão Social do Ministério do Esporte em 2010, na categoria Dissertações e Teses, como o melhor trabalho científico da região centro-oeste.

Ínterim, essa pesquisa foi responsável pela construção de aproximações e mediações teórico-metodológicas com a Antropologia, em decorrência da temática tomada como objeto de estudo, colaborando para a sedimentação do terreno e focalização dos estudos sobre as práticas corporais. Temática que passaria a ser desenvolvida pelo Necon, de maneira mais incisiva, a partir de 2010.

2.4.3 Corpo e cultura

No que concerne aos estudos sobre corpo e cultura, as pesquisas estão direcionadas à amplitude das temáticas que envolvem as práticas corporais em meio aos conceitos-chave corpo (ou corporeidade), identidade e diversidade cultural.

A orientação em termos dos aspectos metodológicos continua seguindo a abordagem qualitativa, com forte entonação para a pesquisa etnográfica, sobretudo no âmbito dos estudos sobre culturas tradicionais, como os desenvolvidos sobre povos indígenas, populações afrodescendentes e quilombolas.

Aqui merecem menção, além do trabalho de Arthur Almeida, defendido em 2008, as pesquisas de Marcos Paulo de Oliveira Santos, *As representações sociais das práticas corporais na comunidade Kalunga-GO*, defendida em 2011, e de Rosirene Campêlo dos Santos sobre o processo ritual nas festas da comunidade Kalunga de Teresina de Goiás, defendida em 2013, além da pesquisa de doutorado em andamento sobre a comunidade quilombola do Cumbe no estado do Ceará, que recebeu o título provisório de *Práticas corporais, cotidiano e comunidades quilombolas*, todos estes no eixo sobre culturas tradicionais.

A aproximação temática com os estudos sobre as culturas tradicionais e os processos rituais, no entanto, levou-nos a realizar pesquisas sobre outras manifestações que envolviam a dança e a religiosidade. Nesse caso, um trabalho etnográfico sobre a Irmandade Nossa Senhora do Rosário em Brasília (DF), no qual se problematiza elementos de interação que se processam na corporeidade de participantes da Irmandade

do ponto de vista da dança – congada – e da religiosidade do grupo, posto que a Irmandade encontra-se situada dentro de um centro espírita ou terreiro de Umbanda.

Esses estudos foram norteadores para a definição de um novo campo de pesquisas do Necon. Dito de outra forma, com os estudos sobre práticas corporais e religiosidades, um novo campo passa a fazer parte do foco das pesquisas, somando-se a estas a de Thaís de Queiroz e Silva, desenvolvida sobre a Terapia Corporal “Core Energetics”, dissertação intitulada *Práticas corporais e as experiências extraordinárias em Core Energetics*, defendida em 2014. Na sequência, o estudo empreendido por Letícia Rodrigues Teixeira e Silva que investiga um grupo de jovens da Renovação Carismática Católica, defendido no ano de 2015, intitulado *A corporeidade de jovens católicos pertencentes à Renovação Carismática*. E, por derradeiro, a pesquisa realizada por Marisa Mello de Lima sobre a caminhada como peregrinação a lugares sagrados, intitulada *Uma admirável marcha da esperança. O caminho da fé e a corporeidade na peregrinação*, defendida também em 2015.

Em outro eixo, porém utilizando de referenciais teóricos próximos e mesma abordagem e método de pesquisa, há o trabalho de Alessandra Mattos Terra, cujo objeto de estudo é a diversidade no processo criativo e coreográfico de um grupo de dança para pessoas com deficiência. O trabalho recebeu o título *Corpos que dançam na diversidade e na criação* e foi defendido em 2013.

Ainda vale o registro do trabalho desenvolvido por Marília Amaral, do departamento de Sociologia da UnB, que consiste em uma pesquisa bibliográfica sobre o uso de conhecimentos genéticos visando intervir no corpo humano com o impacto do Projeto Genoma Humano no campo da genética e medicina no período de 2000-2010, trabalho defendido em 2013.

2.5 O REGISTRO COMO FORMA DE RECONHECIMENTO DAS PESQUISAS DESENVOLVIDAS

As pesquisas expostas a seguir compreendem o conjunto de estudos desenvolvidos no âmbito da pós-graduação em Educação Física e de orientações de trabalho de conclusão de curso no departamento de Sociologia, ambos da Universidade de Brasília, no período compreendido entre 2008 e 2015. O objetivo de apresentar os trabalhos orientados ao longo desses anos é, antes de tudo, propiciar o registro e reforçar que a história e memória de um grupo de pesquisa se dão por meio do trabalho coletivo. Assim consideramos que cada etapa do processo de produção do conhecimento foi importante para termos na atualidade a conformação apresentada por nosso grupo.

Apresentamos a seguir os trabalhos, de acordo com a ordem cronológica, com as respectivas informações: ano, nome do autor, título do trabalho, resumo, palavras-chave – salvo os trabalhos de iniciação científica, que serão expostos em um quadro e apresentarão apenas as informações dos autores, título do trabalho e ano da pesquisa.

A fim de facilitar a exposição, elencamos os trabalhos em três níveis: pós-graduação em nível de mestrado do PPGFEF; monografias de conclusão de curso, vinculadas ao Departamento de Sociologia da Universidade de Brasília; e trabalhos de iniciação científica voltados tanto para orientação no âmbito da FEF/UnB, quanto de estudantes do curso de Ciências Sociais também da UnB.

a) Pós-graduação em nível de mestrado PPGFEF:

- (2008) Arthur José Medeiros de Almeida. *Esporte e cultura: esportivização de práticas corporais nos Jogos dos Povos Indígenas*.⁵⁰
- O governo federal, por meio de uma ação intersetorial, fomentou a realização da IX edição dos Jogos dos Povos Indígenas em 2007, com a finalidade de promover a reafirmação da identidade cultural das etnias

⁵⁰ O trabalho de Arthur Almeida, apesar de ter sido por mim orientado, não teria a qualidade que teve se não houvesse a participação da Profa. Dra. Belleni Grandó, atualmente na Universidade Federal do Mato Grosso – UFMT. A Professora Belleni é parceira do Necon de longa data e muito contribuiu na articulação para a execução do trabalho de campo e nas questões relacionadas à educação do corpo indígena.

indígenas no Brasil. Evento cultural que surgiu de uma demanda dos indígenas brasileiros, com o propósito de trocarem informações a respeito de suas práticas culturais, econômicas e sociais. Tem como objetivo a valorização das manifestações culturais desses povos. Com essa compreensão, o presente estudo tem como objetivos: (a) analisar as práticas corporais apresentadas de modo competitivo nos IX Jogos dos Povos Indígenas, cruzando-as com princípios e elementos que caracterizam o esporte de alto rendimento; (b) analisar em que medida o evento alcança os objetivos propostos; (c) compreender o sentido atribuído ao esporte pelos indígenas participantes dessa edição; e (d) como o Estado cumpre sua atribuição de assegurar os direitos desses povos, enfocando as práticas corporais como manifestações tradicionais das diferentes culturas indígenas. Para tanto, realizou-se uma pesquisa composta por fases distintas, constituída de pesquisa bibliográfica, documental e de campo, na qual foram utilizadas como procedimentos a observação participante e realização de entrevistas. Compreende-se, a partir da análise, que a estruturação dos Jogos dos Povos Indígenas contribui para o desenvolvimento de um processo de esportivização de práticas corporais desses povos, observando como possíveis consequências desse processo: a ressignificação dessas práticas corporais e alterações no comportamento dessas pessoas, reforçando a tendência de integração dos povos indígenas envolvidos à sociedade global. Os Jogos dos Povos Indígenas parecem ser objetos de controvérsia, pois, na medida em que seu objetivo não é o de promover o esporte de alto rendimento, percebe-se que as práticas corporais tradicionais passam a ser estruturadas segundo sua lógica. O esporte nesse âmbito aparece como um instrumento que tem como pressuposto a interação entre distintas comunidades indígenas e destas com a sociedade envolvente, proporcionando o intercâmbio de valores tradicionais e modernos.

- Palavras-chave: culturas indígenas, práticas corporais, esporte e sociedade global.
- (2009) Pedro Osmar Flores de Noronha Figueiredo. *Política e formação: o Programa Esporte e Lazer da Cidade no Distrito Federal e entorno*.
- Esta dissertação de mestrado trata do tema política e formação: o Programa Esporte e Lazer da Cidade (Pelc) no Distrito Federal e entorno. Assim, considerando o desenho e a execução de políticas sociais no contexto do Estado neoliberal, tratando-se especificamente de programas sociais, como o Pelc do Ministério do Esporte, podemos questionar

como se materializa, em termos de avanços e limites, a política de formação de trabalhadores do lazer do Pelc no Distrito Federal e entorno. O objetivo geral é identificar avanços e limites da política de formação do Pelc, bem como o perfil dos sujeitos que atuam nos núcleos de esporte e lazer. Visando alcançar os objetivos propostos, a pesquisa teve como delineamento o estudo de caso, cuja unidade de análise foi o Pelc no Distrito Federal e arredores, com foco na política de formação dos trabalhadores do lazer, conforme as etapas a seguir: (a) levantamento bibliográfico; (b) pesquisa documental; e (c) trabalho de campo. A análise dos dados coletados compreendeu três âmbitos: (a) análise documental; (b) análise das falas dos sujeitos; e (c) a análise dos questionários. Em relação ao quadro teórico, foi realizado um levantamento bibliográfico no qual ocorreu a fundamentação teórica sobre as categorias: Estado, políticas sociais, lazer, trabalho e formação. Os autores debatidos foram, entre outros: Behring (2003); Suassuna et al. (2007); Padilha (2000 e 2006); Lião Junior (2003); Lafargue (1980); Dumazedier (2000); Silva & Silva (2003); Melo & Alves Júnior (2003); Mészáros (2004 e 2007); Mascarenhas (2004); Antunes (2000 e 2006); Lanjoquiére (1993); Frigotto (1996); Nóvoa (1997), Tardif (2002); Bracht et al. (2004); Gasparin (2007); Freire (1996 e 2005) e Saviani (2003 e 2008). As considerações retratadas no trabalho tratam do entendimento do lazer como tempo e espaço educativo e que encontra no agente comunitário de esporte e lazer do Pelc a função de mediador e educador social. A pesquisa aponta que os investigados apresentam uma visão acerca dos saberes necessários à sua prática profissional. Apesar da boa avaliação da política de formação do Pelc, o estudo apresenta proposições para seu aperfeiçoamento.

- Palavras-chave: política, formação, trabalhadores, esporte, lazer.
- (2010) Ana Amélia Neri Oliveira. *Democracia participativa e políticas públicas de esporte e lazer: o Programa Esporte na Comunidade (Fortaleza/CE)*.
- O estudo investigou os princípios “acesso”, “democratização” e “participação política”, que compreendem o conceito de democracia participativa nas políticas públicas de esporte e lazer do município de Fortaleza/CE (2005-2008), considerando-se como recorte o Programa Esporte na Comunidade (Penc). Trata-se de uma pesquisa com abordagem qualitativa, que teve como delineamento o estudo de caso,

utilizando-se como técnicas questionário, entrevista e observação. Os sujeitos da pesquisa se constituíram por participantes, responsáveis (pais) e professores do programa, grupo gestor e lideranças comunitárias. O trabalho de campo foi realizado com cinco comunidades núcleos do programa, a saber: Planalto Universo, Rosalina, Serrinha, Presidente Kennedy e João Paulo II. A análise dos dados foi realizada com base na verificação das falas dos sujeitos entrevistados, cruzando-se informações descritivas apontadas pela análise dos questionários – com o auxílio do Programa Computacional *Statistical Package for the Social Sciences (SPSS)* versão 15.0 para *windows*, que permitiu caracterizar a população atendida – complementadas pelos registros obtidos por meio da observação e pelos levantamentos bibliográfico e documental. Pelos resultados, pode-se inferir que o “acesso” ao programa é limitado em relação à inserção dos adultos nas atividades, sobretudo das mulheres, e à situação de instabilidade no funcionamento dos núcleos. Em relação à consolidação do princípio “democratização”, destaca-se a existência de canais de diálogo importantes com as comunidades. Estes, apesar de assumirem uma configuração diminuta e limitada no tocante ao atendimento das demandas de esporte e lazer das comunidades atendidas, sinalizam para a possibilidade de construção de um modelo alternativo de intervenção governamental no setor do esporte e lazer no município de Fortaleza/CE. No quadro do programa existem dois limites para a consolidação do princípio “participação política”, quais sejam: (a) o modo como o governo se estrutura, que tem como escopo a ineficiência de seus órgãos e a burocratização no que tange, respectivamente, à construção e manutenção de equipamento de esporte e lazer e à viabilização e liberação de recursos orçamentários necessários à manutenção dos núcleos; (b) a carência das comunidades quanto às práticas participativas, que de certa forma impediriam o avanço do debate em torno da soberania popular das comunidades.

- Palavras-chave: democracia participativa, políticas públicas, esporte e lazer.
- (2011) Marcos Paulo de Oliveira Santos. *As representações sociais das práticas corporais na comunidade Kalunga-GO*.
- Pretendeu-se no decurso do Programa de Pós-Graduação em Educação Física da Universidade de Brasília (UnB) analisar as representações sociais das práticas corporais em comunidades quilombolas ou remanescentes de quilombos do estado de Goiás. A investigação, de cunho

qualitativo, teve por delineamento um estudo de caso da comunidade Kalunga e por procedimento de pesquisa a etnografia. A escolha da pesquisa etnográfica motivou-se pela complexidade do fenômeno a ser analisado relativamente à dança sussa. A construção do caminho metodológico deu-se da seguinte maneira: (a) levantamento bibliográfico; (b) trabalho de campo; e (c) análise e interpretação dos dados obtidos. À guisa de conclusão, observou-se um hibridismo cultural, porque o objeto de análise foi redimensionado. Isto é, buscou-se a dança sussa e encontrou-se outra manifestação corporal, o forró. Os jovens foram os protagonistas dessa resignificação e os responsáveis por demarcar o vínculo entre a tradição e a modernidade.

- Palavras-chave: quilombo, Kalunga, sussa, forró, hibridismo cultural.
- (2013) Alessandra Matos Terra. *Corpos que dançam na diversidade e na criação*.
- No presente trabalho, buscamos compreender a atividade de um grupo de dança contemporânea formado por pessoas com e sem deficiência. A ideia é identificar as possibilidades da dança para expressão da diversidade de corpo e de práticas e, por conseguinte, a construção de suas identidades sociais. Ambicionamos, especificamente, observar o significado do processo de interação social por meio dos papéis exercidos pelos atores sociais (coordenador, monitores e alunos) no cotidiano do grupo de dança, levando-se em conta a construção de outras identidades numa dimensão intersubjetiva e evidenciarmos a participação dos atores sociais no processo criativo do grupo, considerando-se a diversidade de corpos e de papéis. O lócus de investigação não foi outro senão o grupo de dança Pés?, que se constitui num projeto de extensão vinculado à Universidade de Brasília. Para a realização da pesquisa propriamente dita, delineada como um estudo de caso, utilizamos as seguintes técnicas: entrevista semiestruturada, observação direta e registro de vídeo. A análise das informações se deu a partir da catalogação e sistematização das transcrições das filmagens e das entrevistas realizadas com os sujeitos da pesquisa. A revisão bibliográfica sobre questões que perpassam o tema de pesquisa aconteceu de forma transversal, durante todas as etapas da pesquisa. Tivemos como autores centrais utilizados para a construção da análise Goffman (1988), Cucho (2002), Hall (2000), Marques (2010), Laban (1978), Siqueira (2006), entre outros, que, aos seus modos, trouxeram significativa contribuição para o tema em estudo. Por meio da análise, podemos inferir que o significado da

dança contemporânea desenvolvida no grupo Pés?, em relação à diversidade de corpos e de técnicas corporais, é expresso por intermédio da construção de identidade coletiva, cujo sentido de pertencimento atende ao grupo e apresenta papéis sociais transitórios.

- Palavras-chave: corpo, dança e diversidade.
- (2013) Rosirene Campêlo dos Santos. *O processo ritual nas festas da comunidade Kalunga de Teresina de Goiás*.
- Este estudo tem por objetivo compreender como se constituem os processos rituais nas festas da comunidade Kalunga, situada no município de Teresina de Goiás, no estado de Goiás, bem como se manifesta a dança no decorrer desses festejos. Por se tratar de uma pesquisa de campo etnográfica, os procedimentos utilizados foram a observação, entrevista, descrição dos fatos por meio do diário de campo, vídeos e fotografias dos momentos festivos. Os dados da pesquisa permitiram compreender que os processos rituais, presentes nas festas da comunidade Kalunga, são compostos de representações e subjetividades, que proferem a respeito de seus conhecimentos, suas ideias, seus valores e tradição, assim como de sua cultura. Demonstram que os atores sociais são seres históricos que possuem uma biografia única, os quais, em comunidade, vão transmitindo e ressignificando os valores e os costumes sociais que os identifiquem.
- Palavras-chave: processos rituais, festa, dança, Kalunga.
- (2014) Thaís de Queiroz e Silva. *Práticas corporais e as experiências extraordinárias em Core Energetics*.
- Este trabalho teve por objetivo entender a “Core Energetics” como uma abordagem terapêutica que possibilita, a partir das práticas corporais, uma experiência mais complexa que apenas o exercitar do corpo propriamente. Pretende-se compreender os sentidos/significados atribuídos pelos participantes ao processo vivido pela e na experiência. Para isso, houve o envolvimento de diálogos com diferentes áreas do conhecimento, entre eles a terapêutica e as Ciências Sociais. Os mediadores principais foram Pierrakos (1987), criador dessa abordagem terapêutica psicofísica-emocional-espiritual, e Csordas (2008), antropólogo interessado em entender os rituais de cura religiosos, ao propor um entendimento da cura a partir da corporeidade humana. Os instrumentos meto-

dológicos de pesquisa foram qualitativos e se constituíram de: observação participante, entrevista, análise de documentos e redação redigida pelos sujeitos após a realização da prática corporal. No final, o estudo abordou os sentidos/significados dados pelos sujeitos para suas experiências, o efeito incremental da cura e apontou que quem cura é o Deus interno. Indicou também que as práticas corporais seriam as promotoras desse encontro extraordinário com o sagrado em cada ser humano.

- Palavras-chave: “Core Energetics”, prática corporal, corporeidade.
- (2015) Leticia Rodrigues Teixeira e Silva. *A corporeidade de jovens católicos pertencentes à Renovação Carismática*.
- O objetivo deste estudo é compreender o significado da vivência da corporeidade dos jovens do movimento católico carismático, considerando a dança como uma prática corporal que possibilita processos de interação social e a relação com o sagrado. Para tanto, realizou-se uma pesquisa de campo de inspiração etnográfica, utilizando-se da descrição densa dos fatos tal qual proposta por Geertz (1989). Os procedimentos na obtenção de informações foram basicamente a observação (registrada por diário de campo) e entrevista semipadronizada. O Grupo Ágape, da paróquia Sagrada Família, Vila Canaã de Goiânia (GO) foi escolhido por atender ao critério definido no objetivo da pesquisa. Os resultados apontaram que o significado da corporeidade dos jovens do grupo evidencia práticas corporais de diversas naturezas e tem por objetivo a busca pelo sagrado. Dentre as práticas corporais verificadas estão: o repouso no espírito, a glossolalia, as danças livres e as danças coreografadas. Destaque para as danças, as quais assumiram um papel significativo nas atividades do grupo Ágape. A relevância das danças se deu por dois fatores: (i) expressam uma manifestação corporal que promove a interação social entre os participantes; e (ii) evidenciam a clara relação que se estabelece entre sagrado e profano na dança. Nesse caso, a eficácia e a tradição presentes na prática corporal fazem uso de técnicas corporais, com a finalidade de alcançar a transcendência, a vivência mítica – do ponto de vista do sagrado –, a fuga do cotidiano, a socialização, a alegria e a afetividade, relacionadas aos aspectos profanos da prática corporal. Concluiu-se que é por meio da corporeidade e, sobretudo por meio da dança, que os jovens do Ágape estabelecem processos de interação social e a busca pelo sagrado.

- Palavras-chave: corporeidade, dança, religião, Movimento de Renovação Carismática Católica, Ágape.
- (2015) Marisa Mello de Lima. *Uma admirável marcha da esperança. O Caminho da Fé e a corporeidade na peregrinação.*
- A dissertação é resultado de inquietações pessoais e acadêmicas relativamente aos sentidos e significados expressos durante longos percursos de caminhada, sobretudo aquelas de cunho religioso/espiritual, costumeiramente chamadas de peregrinações. O uso da técnica corporal da marcha ressignificada por romeiros e peregrinos, que buscavam no sacrifício corporal o encontro de algo desconhecido, transcendente, momento de elevação do corpo ao espírito, foi a principal motivação para a realização da presente pesquisa. Com esse intento, foi possível relacionar anseios pessoais e profissionais, enveredando numa intrínseca relação entre a área de conhecimento e intervenção pedagógica da Educação Física e as contribuições de estudos no campo das Ciências Sociais. O pressuposto norteador partiu da seguinte indagação: a experiência da corporeidade em indivíduos praticantes da peregrinação consiste no redimensionamento da relação com o sagrado cujo significado é a ressignificação do eu? Os objetivos consistiram em: (a) entender o sentido-significado da corporeidade em indivíduos praticantes da experiência da caminhada como peregrinação a lugares de devotamento; (b) identificar em que medida durante o exercício da peregrinação os praticantes buscam o reforço à dimensão do sagrado como uma nova síntese do eu. Para tanto, a investigação seguiu uma abordagem de natureza qualitativa, por meio da pesquisa de orientação etnográfica, na qual foi realizada a peregrinação ao “Caminho da Fé”, utilizando-se no trabalho de campo da observação participante, complementada pela entrevista, com roteiro semi-flexível e conversas informais, e pela consulta a documentos. O lócus do estudo consistiu no percurso compreendido entre Tambaú (SP) e Aparecida (SP), no Vale do Paraíba (SP), denominado “Caminho da Fé”, correspondente a 428 quilômetros de distância, percorridos em 14 dias. O referencial teórico seguido compreendeu autores das Ciências Sociais e da Educação Física, destacando-se, em razão da abordagem teórico-metodológica seguida, Merleau-Ponty (2011), Mauss (1974), Csordas (2008), Steil (2008, 2011) e Turner (2008 e 2013). Os resultados alcançados durante a interpretação das informações obtidas levam-nos a confirmar nosso pressuposto de que na peregrinação, por meio do exercício da corporeidade, os praticantes empreendem processos de interação internos e

externos que culminam na ressignificação do sagrado por meio de uma experiência individual – encontro do eu, o *self* –, o que se constitui em uma nova síntese do eu.

- Palavras-chave: corporeidade, peregrinação, sagrado, *self*.

b) Monografias do curso de bacharelado em Sociologia:

- (2009) Talita Ferreira de Paula. *Identidades juvenis: em foco o contexto escolar*.
- O presente trabalho objetiva entender as representações identitárias dos sujeitos juvenis dentro do contexto escolar. Busca-se responder algumas questões e identificar determinados aspectos, dentre eles como se dá a construção da identidade de indivíduos em contexto escolar e que fatores são apresentados como identificadores desses sujeitos em relação às culturas juvenis. Para tanto, os jovens são caracterizados como sujeitos de acordo com a definição de Charlot. Foram utilizadas análises parciais do discurso dos jovens estudantes das três séries do ensino médio. As técnicas aplicadas foram a verificação de dados sobre o assunto, grupos de discussão e a técnica da fotografia. O lócus de investigação deu-se em uma escola pública do Distrito Federal o Centro de Ensino Médio 304, localizado na cidade satélite de Samambaia. Dos resultados obtidos no estudo, observa-se, de forma geral, o pertencimento dos jovens em grupos específicos que se diferenciam por meio de roupas, adornos e gostos culturais como, por exemplo, a música. O pertencimento a um desses grupos que se constituem no ambiente escolar ocupa uma dimensão privilegiada na expressão de identidade dos sujeitos juvenis. A juventude caracteriza-se como uma fase da vida marcada por incerteza, mobilidade e transitoriedade expressa por meio da constante mudança de estilos e grupos observados entre os jovens participantes da pesquisa. O vestuário, a música, objetos de adorno, tatuagens e *piercings* representam para os jovens elementos essenciais para sua expressão identitária, possibilitando a eles identificarem-se como iguais e diferenciarem-se dos outros. A sociabilidade revela-se como uma importante dimensão no tocante à condição juvenil. Dimensão que ocupa posição central nas relações que se desenvolvem nos grupos de pares, nos quais a instituição escolar representa um lócus privilegiado. A escola se constitui como um espaço de convivência possibilitando interações entre os jovens, e entre os jovens e os adultos inseridos nessa instituição. Ao mesmo tempo, a escola é um local fun-

damental de reflexão e luta por direito, revelando-se uma instituição fundamental na construção e expressão das identidades juvenis.

- Palavras-chave: culturas juvenis, identidade, escola, Brasília.
- (2009) Leticia Ferreira Guedes. *Minha ideologia, minha vida: a participação feminina na torcida jovem do Goiás*.
- A maioria dos clubes profissionais de futebol brasileiros possui uma torcida organizada e grande parte deles passa a ser identificada por elas. Midiaticamente classificadas como promotoras de grandes eventos – variando aqui entre festas e atos violentos –, as organizadas são vistas por esses segmentos apenas superficialmente. É desconsiderada sua amplitude e seu contexto, assim como todas as relações que ela implica. A presença feminina na torcida, por exemplo, raramente é mencionada e quando o é, geralmente está vinculada ao papel de apoio ao torcedor masculino e/ou a situações secundárias dentro da torcida. Objetiva-se nesta pesquisa entender como ocorre a sociabilidade entre os diferentes membros da torcida Força Jovem Goiás. Buscou-se destacar as relações de gênero dentro da torcida e a importância do aumento do número de mulheres dentro da aglomeração, a relação destas com os demais membros da organizada, bem como com o resto da torcida que não é filiada. A opção recaiu sobre uma pesquisa etnográfica que se utilizou da observação participante, para centrar maior atenção diretamente a este fragmento do fenômeno esportivo. Além disso, pretende-se mostrar que a torcida organizada vai além do conceito que permeia o senso comum, de que é formada apenas por um estilo de indivíduos, o homem, e que possui apenas um objetivo: a violência.
- Palavras-chave: torcidas organizadas, juventude, sociabilidade, gênero, identidade.
- (2009) Paula Rincon Afonso Costa. *Corpo e envelhecimento no Distrito Federal*.
- O envelhecimento populacional é uma tendência irreversível da realidade demográfica brasileira. Esse processo acontece de forma distinta de acordo com a localização social do sujeito. Entretanto, ainda há pouca produção sociológica acerca do tema. No Brasil, estudos apontam que prevalece uma imagem negativa do ser velho(a). Nesse contexto, este trabalho trata de compreender como os sujeitos que são considerados

pré-idosos de acordo com a ONU, com idades compreendidas entre 55 e 64 anos que frequentam as aulas de hidroginástica de uma academia do Distrito Federal, constroem as representações sociais do envelhecimento corporal. Considera-se a relação estabelecida entre as modificações corporais e os processos de socialização (*habitus*) no espaço social das academias. Para alcançar tais objetivos, foram realizadas observações das atividades realizadas com pré-idosas(os) e também entrevistas semiestruturadas com as(os) alunas(os) de hidroginástica. Conclui-se que, para essa faixa etária, várias formas de modulação corporal são válidas visando camuflar o envelhecimento. Ser velho é representado em alguns momentos como algo positivo, mas o mais recorrente são associações desse processo à decrepitude do corpo humano e a seu isolamento. É nesse cenário que as aulas de hidroginástica se colocam como uma alternativa à solidão, modificando os *habitus* daqueles que a praticam.

- Palavras-chave: envelhecimento, pré-idoso, identidade.
- (2012) Mariana Teixeira dos Santos. *A tradição da filha herdeira*.
- A cultura popular possui uma grande representatividade da característica nacional do Brasil. A pluralidade de identidade e o grande acervo cultural encontrados nas festas populares, nas tradições, nos rituais cultuados sobre fortes simbologias e significados articulam um extenso campo de conhecimento advindo das manifestações existentes do saberes populares. A forma de difusão desses saberes materializa-se nesse trabalho por meio de algumas categorias que selecionamos como base no estudo proposto. O objeto do trabalho adentra no estudo do grupo de cultura popular Cacuriá Filha Herdeira, localizado na cidade de Sobradinho, no Distrito Federal. O objetivo principal é analisar a questão da tradição do Cacuriá e sua manifestação corporal, conjuntamente com a produção identitária dos indivíduos imersos nesse contexto, entendimento do fenômeno tradição inventada e patrimônio cultural. Trata-se de uma pesquisa qualitativa cuja metodologia se apoia no estudo de caso do grupo de cultura popular Cacuriá Filha Herdeira, e as técnicas de pesquisa empregadas para coleta de dados foram: observação, entrevista semiestruturada, pesquisa bibliográfica e documental.
- Palavras-chave: cultura popular; tradição inventada; técnica corporal; identidade; patrimônio cultural.

- (2013) Marília Amaral. *Corpo e Projeto Genoma Humano*.
- O trabalho consiste numa pesquisa bibliográfica, cujo objetivo é discutir sobre o corpo humano, ciência e tecnologia. Para tanto, as repercussões do Projeto Genoma Humano (PGH) no campo da genética e medicina no período de 2000-2010, no sentido da utilização de informações genéticas visando intervir no corpo, são apresentadas. Esse estudo pretende compreender se e de que forma certos desenvolvimentos no âmbito da tecnociência têm contribuído para outras maneiras de vivenciar o corpo na contemporaneidade. O primeiro capítulo trata de como o corpo tem sido abordado nas Ciências Sociais, a partir da explanação do pensamento de alguns dos principais autores que dão contribuições à sociologia do corpo. O segundo discorre sobre as repercussões do Projeto Genoma Humano de modo a fazer do corpo uma potencialidade para modificações. O terceiro discute sobre tais repercussões à luz de alguns conceitos, a saber, "virtualização do corpo", "corpo-rascunho", "ser-no-mundo" e "ciborgue", passando ainda pelo debate natureza/cultura.
- Palavras-chave: corpo humano; ciência e tecnologia; PGH; virtualizações.
- Merece ainda registro o trabalho de Maria Aparecida de Carvalho Alves, *Um novo olhar depois dos 40. A influência do corpo na vida cotidiana*, defendido em 2009.

c) Trabalhos de iniciação científica:

O quadro a seguir apresenta os trabalhos de iniciação científica desenvolvidos junto ao Necon.

Quadro 1 - Lista de projetos de iniciação científica do NECON (2002 a 2013).

ANO	AUTOR E TÍTULO DO PLANO DE TRABALHO	BOLSA
2002	Lucimar Neves Schelgshorn. <i>Corpo e natureza: a prática de esportes de aventura.</i>	Pibic ⁵¹ / CNPq
2002	Paulo Aires de Lucena Leal. <i>Corpo e natureza: a prática de esportes de aventura.</i>	Pibic/ CNPq
2002	Daniel Cantanhede Behmoiras. <i>Corpo e natureza: a prática de esportes de aventura.</i>	Voluntário

2002	Davi Metaxa. <i>Corpo e natureza: a prática de esportes de aventura.</i>	Voluntário
2004	Paulo Aires Lucena Leal. <i>Espeleologia e técnicas verticais em cavernas.</i>	Pibic/CNPq
2004	Fabio de Assis Gaspar. <i>História da Educação Física na UnB: aspectos epistemológicos.</i>	Pibic/CNPq
2005	Lucimar Neves Schelshorn. <i>Corpo e natureza: a prática de esportes de aventura.</i>	Pibic/CNPq
2005	Priscila Correia Roquete. <i>Políticas públicas para o lazer: estudo do sistema nacional de esporte e lazer.</i>	Rede Cedes/ Ministério do Esporte
2005	Priscila Correia Roquete. <i>Lazer, cultura e suas implicações conceituais.</i>	Pibic/CNPq
2005	Victor Nunes Gonçalves. <i>Lazer, cultura e práticas corporais.</i>	Pibic/CNPq
2005	Jaciara Oliveira Leite. <i>A regulamentação da profissão da EDF e suas implicações metodológicas na reforma curricular da UnB.</i>	Pibic/CNPq
2005	Fábio de Assis Gaspar. <i>História da Educação Física da UnB: aspectos epistemológicos.</i>	Pibic/CNPq
2005	Lucimar Neves Schelgshorn. <i>Espeleologia e esportes em cavernas.</i>	Pibic/CNPq
2005	Paulo Aires de Lucena Leal. <i>Natação e esportes em águas abertas.</i>	Voluntário
2006	Fábio de Assis Gaspar. <i>Memória e história da Educação Física na UnB.</i>	Pibic/CNPq
2006	Jaciara Oliveira Leite. <i>A questão de gênero no contexto da Educação Física escolar.</i>	Pibic/CNPq
2006	Victor Nunes Gonçalves. <i>Lazer, cultura e práticas corporais: estudo comparativo do samba de matuto em Tamandaré (PE) e em Maragogi (AL).</i>	Pibic/CNPq
2007	Fábio de Assis Gaspar. <i>Análise comparativa entre o discurso oficial e não oficial sobre o curso de licenciatura em Educação Física da UnB: estudo de caso.</i>	Pibic/CNPq
2008	Maycon Gonçalves. <i>Lazer, cultura e práticas corporais.</i>	Voluntário
2008	Fernanda Menezes. <i>Lazer, cultura e práticas corporais.</i>	Pibic/CNPq

2009	Laryssa Mota Guimarães Rocha. <i>Formação na Educação Física e a escola.</i>	Pibic/CNPq
2009	Ana Corrêa Fontes Chagas de Oliveira. <i>A formação de professores de Educação Física da Universidade de Brasília e a atuação na escola.</i>	Pibic/CNPq
2010	Marcos Júnior Santos de Alvarenga. <i>Corpo, subjetividades e sincretismo: uma abordagem do cotidiano.</i>	Voluntário
2010	Juliana de Castro Galvão. <i>Corpo, subjetividades e sincretismo: uma abordagem dos sistemas rituais.</i>	Voluntário
2010	Thaís Malheiros Gawryszewski. <i>Corpo e subjetividades: uma abordagem do cotidiano com base no interacionismo simbólico e na fenomenologia.</i>	Pibic/CNPq
2010	Thaís Queiroz. <i>Corpo, cultura e sincretismo: uma abordagem do estudo da instrumentalização e da técnica.</i>	Pibic/CNPq
2012	Mariana Teixeira. <i>Corpo e representações sociais: a produção de padrões de corpo ideal no Brasil.</i>	Pibic/CNPq
2013	Gustavo Lisboa. <i>Corpo e cultura: a congada Nossa Senhora do Rosário.</i>	Pibic/CNPq

FONTE: os autores.

É interessante notar, conforme exposto no quadro, o curso das pesquisas do Necon em nível de iniciação científica. Os primeiros trabalhos centravam-se sobre análises de esportes de aventura, com um forte conteúdo voltado para a educação ambiental. Posteriormente, as perspectivas dirigiram-se para a temática formação e história no campo da Educação Física; os estudos do lazer, relacionados com aspectos culturais; e, de forma mais recente, notadamente, a partir da inserção no departamento de Sociologia da UnB, as pesquisas voltaram-se para estudos diretamente relacionados ao corpo como um fenômeno sociocultural.

⁵¹ Pibic: Programa Institucional de Bolsas de Iniciação Científica.

2.6 PERSPECTIVAS

É difícil perspectivar em termos científicos quando não se acredita numa ciência preditiva, como é o nosso caso. Mas trabalhando com um futuro próximo, identifica-se que o Necon tem focalizado seus estudos para a temática corpo e cultura, constatação que se verifica pela apresentação dos temas junto ao Programa de Pós-Graduação em Educação Física da Universidade de Brasília, a qual nomeadamente é expressa por “Estudos sobre Práticas Corporais, Cultura e Natureza”.

Atualmente, o Necon participa de algumas frentes internacionais importantes. A primeira se dá com base na Associação Internacional de Sociologia – International Sociological Association (ISA) –, cujo debate travado no seio do Comitê de Pesquisa 54 – O Corpo nas Ciências Sociais – tem ensejado participação continuada de membros do grupo nos eventos organizados pela ISA, como o Fórum de Buenos Aires, o Congresso realizado no Japão, a proposição de mesa-redonda na Universidade de Roma e a organização de sessão temática no Fórum de Viena/Áustria, que ocorreu em julho de 2016. Vale salientar que uma das mais importantes ações do Necon está relacionada à participação na criação do Laboratório Global da Corporeidade – Embodiment Global Laboratory (EGL) –, uma iniciativa do Comitê 54 da ISA, que se consolidou em 2015 e que conta com a participação de diversos países. Ainda nessa esfera, o Necon estabeleceu laços com o grupo de pesquisa Physical Culture Studies (PCS) da Universidade de Maryland, Estados Unidos, por meio da realização de pós-doutorado em um período de 18 meses, que contou com bolsa do CNPq. Essa iniciativa resultou na proposição de um acordo de cooperação internacional entre a Universidade de Brasília e a Universidade de Maryland, particularmente junto ao Departamento de Kinesiologia da Faculdade de Saúde Pública.

Aliado a esse convênio, o grupo tem estabelecido fortes canais de diálogo com o grupo Imagem, também da Faculdade de Educação Física da Universidade de Brasília, que discute, além dos temas mídia e educação, práticas corporais e infância. Nesses termos, as perspectivas

atuais do Necon demonstram haver aproximação temática, teórica e metodológica com o referido grupo.

Em termos conceituais e metodológicos, o grupo de pesquisa tem eivado esforços na compreensão do fenômeno da corporeidade com base na perspectiva fenomenológica de Le Breton (2006) e no paradigma da corporeidade de Csordas (2008). Ainda de modo incipiente, os pesquisadores do grupo têm construído aproximações com a escola de Chicago, tanto em termos teóricos, como metodológicos, de tal modo que entram na “roda”⁵² de discussão do grupo autores como Robert Park, Donald Pierson e Goffman.

Com referência aos possíveis temas de investigação do Necon, como um projeto institucional de pesquisa e que está vinculado à pós-graduação da FEF/UnB, acreditamos haver tendência de continuidade aos estudos sobre práticas corporais, culturas tradicionais, religiosidades, além de outras questões que se projetam como de interesse, a saber: novas conformações corporais (corpos rascunhos ou ciborgues) decorrentes de processos tecnológicos; noção de corpo como ideal de beleza numa pesquisa histórica e comparada; e as sexualidades, retratadas tanto na sociedade contemporânea como em perspectivas históricas.

REFERÊNCIAS

ALMEIDA, A. J. M. de. *Esporte e cultura: esportivização de práticas corporais nos Jogos dos Povos Indígenas*. 2008. Dissertação (Mestrado) – ao Programa de Pós-Graduação em Educação Física, Universidade de Brasília, Brasília, 2008.

_____; SUASSUNA, D. M. F. Práticas corporais, sentidos e significado: uma análise dos jogos dos povos indígenas. *Revista Movimento*, Porto Alegre, v. 16, n. 4, p. 53-71, 2010.

ALMEIDA, D. F. de. Body, culture and syncretism: the congada manifestation. *Sociology Study*, v. 1, cap. 4, p. 265-280, Sep. 2011.

ALVES, M. A. de C. *Um novo olhar depois dos 40. A influência do corpo na vida cotidiana*. 2009. Dissertação (Mestrado em Ciências Sociais) – Departamento de Sociologia, Instituto de Ciências Sociais, Universidade de Brasília.

⁵² Utilizamos a expressão “roda” em analogia à roda da capoeira, em que cada participante constrói sua *performance* como um conjunto de práticas corporais que dão sentido à prática da capoeira como uma manifestação da cultura corporal de movimento humano.

- AMARAL, M. *Corpo e o projeto genoma humano*. 2013. Monografia (Trabalho de conclusão de curso) – Departamento de Sociologia, Universidade de Brasília, Brasília.
- ANDREWS, D. L. *Sport-commerce-culture: essays on sport in late capitalist America*. New York: Peter Lang, 2006.
- BECKER, H. S. *Outsiders: estudos de sociologia do desvio*. Tradução de Maria Luiza X. de Borges; revisão técnica Karina kuschnir. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 2008.
- BOURDIEU, P. *Outline of a theory of practice*. Cambridge: Cambridge University Press, 1977.
- _____. Gostos de classe e estilos de vida. In: _____. *Sociologia*. São Paulo: Ática, 1983.
- _____. Programa para uma sociologia do esporte. In: _____. *Coisas ditas*. São Paulo: Brasiliense, 1990.
- _____. *La distinción: criterio y bases sociales del gusto*. Madrid: Taurus, 2006.
- BRACHT, V. *Sociologia crítica do esporte*. 3. Unijuí: Ed. Ijuí, 2005.
- CARDOSO DE OLIVEIRA, R. O que é isso que chamamos de Antropologia no Brasil. In: _____. *Sobre o pensamento antropológico*. 2. ed. Rio de Janeiro: Tempo Brasileiro, 1997.
- _____. *O trabalho do antropólogo*. Brasília: Paralelo 15; São Paulo: Editora da Unesp, 1998.
- COLETIVO DE AUTORES. *Metodologia do ensino da Educação Física*. São Paulo: Cortez, 1992.
- COSTA, P. R. A. *Corpo e envelhecimento no Distrito Federal*. 2010. Monografia (Trabalho de conclusão de curso) – Departamento de Sociologia, Instituto de Ciências Sociais, Universidade de Brasília, Brasília.
- CSORDAS, T. *Embodiment and experience. The existential ground of culture and self*. New York: Cambridge University Press, 2003.
- CSORDAS, T. *Corpo, significado, cura*. Porto Alegre: UFRGS, 2008.
- DE PAULA, T. F. *Identidades juvenis: em foco o contexto escolar*. 2009. Monografia (Trabalho de conclusão de curso) – Departamento de Sociologia, Instituto de Ciências Sociais, Universidade de Brasília, Brasília.
- DAOLIO, J. *Da cultura do corpo*. 8. ed. Campinas: Papyrus, 1995.
- DAOLIO, J. *Educação Física e o conceito de cultura*. Campinas: Autores Associados, 2001.
- DESCOLA, P. *Estrutura ou sentimento: a relação com o animal na Amazônia*. Mana, Rio de Janeiro, v. 4, n. 1, abr. 1998.
- FERREIRA, V. S. Elogio (sociológico) à carne: a partir da reedição do texto “As técnicas do corpo” de Mauss. Conferência proferida. Porto: Instituto de Sociologia, 2009.
- FIGUEIREDO, P. O. F. de N. *Política e formação: o Programa Esporte e Lazer da Cidade no Distrito Federal e entorno*. 2009. Dissertação (Mestrado) – Programa de Pós-Graduação em Educação Física, Universidade de Brasília, Brasília.
- GEERTZ, C. *A interpretação das culturas*. Rio de Janeiro: Guanabara, 1989.
- GIOBELLINA BRUMANA, F. *Sentidos de la antropología, antropología de los sentidos*. Cádiz: Cádiz Universidad, Servicio de Publicaciones, 2003.

GOLDENBERG, M. (Org.). *Nu & vestido. Dez antropólogos revelam a cultura do corpo carioca*. 2. ed. São Paulo: Record, 2007.

_____. *O corpo como capital. Estudos sobre gênero, sexualidade e moda*. 2. ed. São Paulo: Estação das Letras e Cores, 2010.

GUEDES, L. F. *Minha ideologia, minha vida: a participação feminina na torcida Jovem do Goiás*. 2009. Monografia (Trabalho de conclusão de curso) – Departamento de Sociologia, Instituto de Ciências Sociais, Universidade de Brasília, Brasília.

HAGUETTE, T. M^a F. *Metodologias qualitativas na sociologia*. Petrópolis: Vozes, 1992.

LARAIA, R. de B. *Anthropologie du corps et modernité*. Paris: Quadrige, 1990.

_____. *Cultura, um conceito antropológico*. 15. ed. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Editor, 2002.

_____. Os primórdios da antropologia brasileira (1900-1979). *Aceno*, v. 1, n. 1, jan./jun. 2004.

LE BRETON, D. *Adeus ao corpo*. Campinas: Papyrus, 2003.

_____. *Sociologia do corpo*. Petrópolis: Vozes, 2006.

LIMA, M. M. de. *Uma admirável marcha da esperança. O Caminho da Fé e a corporeidade na peregrinação*. 2015. Dissertação (Mestrado) – Programa de Pós-Graduação em Educação Física, Universidade de Brasília, Brasília.

MAGNANI, J. G. C. Antropologia e Educação Física. In: CARVALHO, Yara; RÚBIO, Kátia (Orgs.). *Educação Física e ciências humanas*. São Paulo: Hucitec, 2001.

MAUSS, M. *Sociologia e Antropologia*. São Paulo: Cosac Naify, 2003.

MERLEAU-PONTY, M. *Phenomenology of perception*. London: Routledge and Kegan Paul, 2011.

OLIVEIRA, A. A. N. *Democracia participativa e políticas de esporte e lazer: o Programa Esporte na Comunidade (Fortaleza/CE)*. 2010. Dissertação (Mestrado) – Programa de Pós-Graduação em Educação Física, Universidade de Brasília, Brasília.

OLIVEIRA, S. A. de. *Reinventando o esporte: possibilidades da prática pedagógica*. São Paulo: Autores Associados, 2010.

PAIS, J. M. *Culturas juvenis*. 2. ed. Lisboa: Imprensa Nacional Casa da Moeda, 2003.

_____. *Sociologia da vida cotidiana*. 2. ed. Lisboa: Imprensa de Ciências Sociais, 2004.

PIERSON, D. *Teoria e pesquisa em sociologia*. São Paulo: Melhoramentos, 1977.

QUEIROZ E SILVA, T. de. *Práticas corporais e as experiências extraordinárias em Core Energetics*. 2014. Dissertação (Mestrado) – Programa de Pós-Graduação em Educação Física, Universidade de Brasília, Brasília.

_____; ALMEIDA, D.; WIGGERS, I. Diálogos com Thomas Csordas: o paradigma da corporeidade na educação física. *Revista Brasileira de Ciência e Movimento – RBCM*, v. 24, n. 2, jun. 2016.

RODRIGUES, J. C. *O corpo na história*. Rio de Janeiro: Editora Fiocruz, 1999a.

_____. *O tabu do corpo*. Rio de Janeiro: Editora Fiocruz, 1999b.

_____. Os corpos na Antropologia. In: MINAYAO, Maria Cecília de Souza; COIMBRA JR., Carlos E. A. (Orgs.). *Críticas e atuantes: ciências sociais e humanas em saúde na América Latina*. Rio de Janeiro: Editora Fiocruz, 2005.

SANTOS, M. P. de O. *As representações sociais das práticas corporais na comunidade Kalunga-GO*. 2011. Dissertação (Mestrado) – Programa de Pós-Graduação em Educação Física, Universidade de Brasília, Brasília.

SANTOS, M. T. dos. *A tradição da filha herdeira*. 2012. Monografia (Trabalho de conclusão de curso) – Departamento de Sociologia, Instituto de Ciências Sociais, Universidade de Brasília, Brasília.

SANTOS, R. C. dos. *O processo ritual nas festas da comunidade Kalunga de Teresina de Goiás*. 2013. Dissertação (Mestrado) – Programa de Pós-Graduação em Educação Física, Universidade de Brasília, Brasília.

SILVA, A. M. Das práticas corporais ou por que “narciso” se exercita. *Revista Brasileira de Ciências do Esporte*, Campinas, v. 3, n. 17, p. 244-251, maio 1996.

_____. *Corpo, ciência e mercado: reflexões acerca da gestação de um novo arquétipo da felicidade*. Campinas: Autores Associados, 2001.

SILVA, A. M. e DAMIANI, I. R. As práticas corporais na contemporaneidade: pressupostos de um campo de pesquisa e intervenção social. In: _____ (orgs). *Práticas corporais: gênese de um movimento investigativo em Educação Física*, Florianópolis: Naemflu Ciência e Arte, 2005a. Disponível em <http://www.esporte.gov.br/arquivos/snelis/esporteLazer/cedes/praticasCorporais/praticasCorporaisVolume1.pdf>. Acesso em 10/02/2014.

SILVA, M. D. D. da. *Educação física, formação e ensino: uma análise da proposta da FEF/UnB*. 201, 143 f. Dissertação (Mestrado em Educação Física) - Universidade de Brasília, Brasília, 2010.

SILVERMAN, D. *Interpretação de dados qualitativos. Métodos para análise de entrevistas, textos e interações*. Porto Alegre: Artmed; Bookman, 2009.

SOARES, C. L. *Corpo e história*. Campinas: Autores Associados, 2004.

_____. Educação do corpo. In: GONZÁLEZ, Fernando Jaime; FENSTERSEIFER, Paulo Evaldo. *Dicionário crítico de Educação Física*. 3. ed. Ijuí: Unijuí, 2014. p. 219-225.

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. 197-212, 2006.

TEIXEIRA E SILVA, L. R. *A corporeidade de jovens católicos pertencentes à Renovação Carismática*. 2015. Dissertação (Mestrado) – Programa de Pós-Graduação em Educação Física, Universidade de Brasília, Brasília.

TERRA, A. M. *Corpos que dançam na diversidade e na criação*. 2013. Dissertação (Mestrado) – Programa de Pós-Graduação em Educação Física, Universidade de Brasília, Brasília.

VIVEIROS DE CASTRO, E. *A inconstância da alma selvagem e outros ensaios de Antropologia*. São Paulo: Cosac Naify, 2002.

CAPÍTULO 3

O ESPORTE NÚCLEO DO ESPORTE: CIÊNCIA APLICADA AO ESPORTE

*Alexandre Rezende
Alexandre Jackson Chan Vianna
Felipe Rodrigues da Costa
André Luiz Teixeira Reis*

3.1 INTRODUÇÃO

O Núcleo do Esporte foi fundado em julho de 2014 por um coletivo de professores da Faculdade de Educação Física da UnB que tem como identidade o interesse pelo estudo da temática esporte, notadamente, dos fenômenos ligados de maneira direta ao seu ensino-aprendizagem-treinamento e à sua vivência da prática, seja no contexto formal ou informal, seja em todas as expressões em que ocorre na sociedade.

Com diferentes abordagens teóricas, cada membro ou grupo do NE apresenta olhares epistemológicos singulares sobre o esporte, que convergem para uma proposta comprometida com a construção coletiva de uma perspectiva interdisciplinar aplicada às ciências esportivas. A identidade maior que funda o grupo concede uma primazia para a realidade social e para as demandas oriundas dos sujeitos que vivem o esporte. Dedicamo-nos, portanto, a uma compreensão dessas demandas por meio de um diálogo multidisciplinar, que tem como ponto de partida os problemas significativos presentes no contexto prático, em seguida, voltamos nossa atenção para a reflexão teórica aprofundada, que culmina com a adoção de uma nova práxis interdisciplinar e transformadora.

Entendemos que as diversas possibilidades inerentes à ciência ocorrem de forma simultânea. Os pesquisadores do NE aproximam-se em torno da missão multidisciplinar de elucidar os aspectos que interferem na vivência prática esportiva, momento em que dialogam entre si e, principalmente, com os sujeitos envolvidos diretamente com o esporte, de maneira a construir uma proposta interdisciplinar, que reúne as diversas contribuições em um novo projeto de intervenção, mas também perseguem o conhecimento com ênfase em suas perspectivas disciplinares, instante em que dialogam com seus pares acadêmicos, com a oportunidade de enfatizar a análise teórica do esporte e dos aspectos educativos decorrentes dele, mediados ou não por especialistas.

O NE, de acordo com essa lógica de organização, não se restringe às opções epistemológicas dos seus membros. Se as demandas de estudo requerem o emprego de uma perspectiva disciplinar que não corresponde às linhas de pesquisa existentes, novos pesquisadores são convidados a integrar o Núcleo, mesmo que essa participação seja de natureza eventual e fique restrita à discussão dessa questão específica. Esse enriquecimento da capacidade de análise considera tanto os aspectos que ganham visibilidade a partir do uso de outras abordagens teóricas e de suas respectivas estratégias metodológicas, como também se mantém consciente de que diversos outros aspectos permanecem ocultos e ignorados pela ciência.

Partilhamos da compreensão de que o cerne de uma investigação científica é o processo de construção de um conhecimento considerado relevante do ponto de vista social. O principal critério externo de validade do conhecimento científico, segundo Demo (1995), é a intersubjetividade, que indica a possibilidade do compartilhamento, por parte de uma comunidade científica, de uma compreensão comum sobre o esporte. A construção dessa intersubjetividade requer não somente a concordância com as suas conclusões, mas também a capacidade de explicitar os procedimentos metodológicos que levaram a tais conclusões, conseqüentemente, a capacidade de replicar o estudo em outros contextos e demonstrar o seu potencial elucidativo de parte das características do esporte.

Segundo Demo (1995), não existe uma dicotomia entre as opções epistemológicas apresentadas pelas ciências humanas e sociais em contraposição às opções relacionadas com as ciências exatas e naturais, “porque, em parte, a realidade social [no nosso caso, o esporte,] é natural, ou seja, objetivamente dada, e, em parte, é fenômeno próprio, ou seja, subjetivamente construída pelo ator político humano”.

Assim, quando a análise científica é direcionada para os problemas naturais existentes no esporte, o cientista social deve ser capaz de recorrer às ferramentas epistemológicas que o habilitem a lidar com o esporte da maneira como ele se manifesta, o que abrange a compreensão dos princípios que norteiam as ciências naturais, pautados na lógica da “falsificabilidade” (POPPER, 1993).

De igual maneira, um cientista originário das ciências naturais não deve fechar os olhos às contribuições epistemológicas do uso da “lógica do terceiro incluído”, proposta pelas ciências sociais, de forma que não pode ignorar que o esporte está marcado pela sobreposição de diferentes aspectos, mesmo quando tais colocações sejam estranhas à sua lógica racionalista e aos métodos de análise e controle das variáveis que fazem parte do seu fazer científico.

Diante do exposto, acreditamos que a compreensão do esporte deve ser considerada como uma tarefa coletiva, que reúne pesquisadores de diversas áreas de conhecimento e de diferentes opções epistemológicas, que devem tanto apresentar suas contribuições teóricas específicas, como também enfrentar o desafio de dialogar para encontrar respostas multidisciplinares para as questões relacionadas com o esporte.

É certo que, em alguns momentos, nos aproximaremos de uma perspectiva que reconhece o esporte como parte de uma realidade complexa e multifacetada, em outros, permaneceremos adstritos a uma perspectiva disciplinar em particular. Assim, ao final, mesmo que de forma provisória, convocamos a Filosofia para proceder uma síntese capaz de reunir, de maneira reflexiva e criativa, todos esses conhecimentos, a fim de desvendar que a realidade é maior do que a mera soma das contribuições isoladas de cada uma dessas perspectivas disciplinares.

Em outras palavras, contribuir para o “fazer esporte” por meio de uma prática científica aplicada torna-se central nas ações do NE, o que envolve, por exemplo, a compreensão cultural da sua prática, a análise do desempenho de seus praticantes, a elaboração de procedimentos para uma intervenção de qualidade ou a organização dos processos de formação dos recursos humanos. Essas são linhas de intervenção pelas quais o NE pretende compreender o esporte para torná-lo melhor e mais acessível nos ambientes educacionais, de lazer ou de alta *performance*.

A partir do espaço acadêmico em que está inserido com seus compromissos fundamentais relacionados diretamente com o ensino superior, o NE pretende construir e disseminar saberes e práticas, multidisciplinares e especializados, que contribuam para o acesso e a qualidade do esporte. Entendemos que conhecer e fazer o esporte são aspectos que se desenvolvem mutuamente. Não existe, pelo menos na construção de excelência esportiva, conhecimento sem prática e prática sem conhecimento. Significa dizer que, pesquisar, ensinar, promover, gerir e praticar esportes necessitam ser ações coexistentes e, portanto, parte do compromisso do NE.

Não se espera, contudo, que as iniciativas do NE, como uma instância acadêmica, sejam capazes de suprir todas as lacunas da rede de relações sociais que compõem o fazer esporte. A aproximação entre a universidade e os diversos segmentos sociais que compõem essa rede em torno do esporte tem por intenção fortalecer a ação de cada um deles e cumprir a sua finalidade institucional específica, ao contribuir com a formação continuada dos diferentes agentes sociais esportivos. O NE pretende se tornar um dos espaços que se dedicam ao encontro e à articulação dos agentes sociais que constroem e vivem o esporte no Distrito Federal.

O NE será formado pelo engajamento de professores e grupos de estudo organizados da Faculdade de Educação Física (FEF) e de outras unidades acadêmicas da UnB interessadas, fortalecidos com a participação dos estudantes que pretendem aprofundar conhecimentos sobre a temática esporte. O NE mantém-se aberto a outras pessoas, acadê-

micas ou não, dispostas a compartilhar conhecimentos e a desenvolver ações voltadas para a melhoria do esporte. O Núcleo também se dispõe a contribuir para a formalização de parcerias com instituições ligadas ao esporte em todas as suas manifestações.

Assim, o NE se reconhece como agente do ensino superior, que assume o compromisso social com a produção e a disseminação de conhecimentos e metodologias que contribuam de maneira efetiva para articular e engajar pessoas e instituições do esporte para “melhor fazê-lo”, mas também pretende se envolver ativamente com o fazer e praticar esporte, como uma estratégia implicada de conhecê-lo melhor. É por meio da participação ativa e da articulação com os outros agentes dessa rede do esporte, que envolve praticantes, profissionais, instituições públicas e privadas, escolas, clubes, governos, entre outros, que o NE perseguirá sua missão e visão institucional, de forma a atingir os objetivos compartilhados pelos seus membros, pela universidade e pela sociedade.

3.2 ANÁLISE REFLEXIVA DO ESPORTE

O NE compromete-se com uma análise reflexiva dos aspectos políticos, econômicos e socioculturais associados ao esporte. Não se trata somente de explicitar uma interpretação sociológica geral dos usos e desusos do esporte na sociedade capitalista, mas também o Núcleo se propõe a investigar, nas diversas situações que identificam o cotidiano esportivo, os vínculos porventura existentes com a estrutura de poder que marca a organização esportiva brasileira, de maneira a não compactuar com a manipulação, a corrupção ou com a exploração das pessoas, direta ou indiretamente, envolvidas com o esporte. Do mesmo modo, não se trata somente de sobrestimar o esporte como elemento de promoção da melhoria da condição humana, coletiva e individual, mas também de analisar, em profundidade, os significados e resultados originados da prática esportiva por cada um em cada situação cotidiana.

Para além de um maniqueísmo simplório do olhar sobre o esporte, a produção de conhecimentos científicos sobre ele deve, obri-

gatoriamente, estar pautada em uma compreensão geral da inserção política e social do esporte na sociedade brasileira. Outrossim, o NE considera o contexto escolar como o *locus* privilegiado e democrático para a formação esportiva. O projeto político-pedagógico do NE está fundamentado na compreensão do esporte como um direito social inalienável de todo cidadão, de forma que as suas ações estão interligadas pelo compromisso de garantir a todos o acesso às práticas esportivas, o que pressupõe a possibilidade de gostar de jogar, aprender a jogar e a oportunidade de jogar junto com outros.

Nesse sentido, cada pesquisador do NE, ao se envolver com a produção de conhecimentos sobre o esporte, leva em consideração dois aspectos-chave: (1) a leitura reflexiva da inserção social do esporte, que deve figurar como um eixo transversal, pois, por meio dela, é possível identificar a articulação existente entre alguns problemas presentes no dia a dia do esporte, mas que possuem raízes na estrutura política sobre a qual ele está organizado; e (2) a compreensão de que a produção de conhecimentos sobre o esporte ocorre como parte de uma experiência mútua de aprendizagem mediada entre a ciência e a prática esportiva, o que significa dizer que o pesquisador interage com treinadores, jogadores, pais, dirigentes, torcedores, profissionais de imprensa e tantos outros, para compartilharem saberes e experiências significativas; acreditamos que, tanto a abordagem científica como os profissionais ligados ao esporte dedicam-se, cada um à sua maneira, para a busca de uma excelência para o esporte.

A leitura reflexiva do esporte, portanto, não se consubstancia na exigência de uma análise sociológica prévia, para depois se dedicar a outras possibilidades de estudos científicos dele, mas na adoção de uma postura inquieta e atenta, de maneira que, cada pesquisador, ao longo da discussão de suas variáveis específicas (quaisquer que seja a sua área de estudos), desenvolve esforço intelectual em duas direções complementares: (1) uma voltada para o aprofundamento e para a especialização, com a finalidade de compreender as relações existentes entre essas variáveis específicas e as contribuições que podem oferecer para subsidiar a melhoria da qualidade do esporte; e (2) outra que se dirige

para uma análise sociológica da realidade política na qual o esporte está inserido, ou seja, como as suas variáveis de estudo estão relacionadas com: (a) as questões afetas à conjuntura, internacional e nacional, que o cerca, seus condicionantes históricos, a realidade econômica e o contexto cultural; (b) o contexto institucional que define a estrutura de organização do esporte; (c) as características da região, da cidade e da comunidade onde moram as pessoas que jogam; e (d) as interações sociais que constituem o cotidiano dos praticantes.

Em outras palavras, a análise científica esportiva deve estar acompanhada de uma reflexão filosófica do esporte contextualizada. Os pesquisadores do NE conjunham os ditames do método científico, a partir da delimitação para o controle de suas variáveis de estudo, com a atitude filosófica e reflexiva que não se restringe ao olhar disciplinar, mas estabelece os nexos existentes entre o fenômeno estudado e a realidade social que o cerca. Delimitar, portanto, deixa de ter somente o significado que lhe é emprestado pelas ciências exatas e naturais, de dividir a realidade em partes que possibilitem o manejo controlado das variáveis, para abranger, também, o sentido filosófico de explicitar os limites conceituais a partir dos quais se pretende compreender o esporte na sociedade brasileira.

O esforço de delimitação, nessa perspectiva, pode ser descrito como um processo de análise que ocorre em diferentes esferas circunscritas entre si, de maneira que o pesquisador tem a opção epistemológica de transitar nas duas direções, desde a camada mais externa, que se refere à sociedade como um todo, em direção às diversas esferas intermediárias, ligadas ao cenário institucional, à comunidade e à família, por exemplo, até chegar à esfera relacional, considerada como a mais interna, que diz respeito às interações sociais e às ações que compõem o cotidiano de aprendizagem, treinamento e competição do esporte. O pesquisador também pode transitar na direção oposta, que se inicia na esfera mais interna (análise específica) em direção às camadas mais externas (rumo à análise macrossociológica).

A análise científica multidisciplinar do esporte requer que cada pesquisador se dedique a conhecer quem ocupa o centro do processo ensino-aprendizagem-treinamento, ou seja, o jogador. Para tanto, o pesquisador, independentemente do enfoque disciplinar pessoal, deve ter atenção sobre o processo de desenvolvimento humano em suas diversas dimensões: física, motora, perceptiva, cognitiva, psicoafetiva, psicossocial e cultural. A partir das relações existentes entre o desenvolvimento humano e o seu referencial teórico específico, o pesquisador é capaz de construir uma compreensão dinâmica do jogador e, portanto, de avaliar o seu potencial de aprendizagem atual não só como algo que tanto recebeu uma forte influência da articulação das suas capacidades com as experiências anteriores a que teve acesso, mas também como alguma coisa que faz parte de um processo aberto tanto para o amadurecimento de novas capacidades, como para diversas perspectivas de estimulação do seu desenvolvimento.

A reflexão filosófica sobre o contexto social e político fornece uma compreensão geral das condições de acesso aos direitos sociais e ao exercício da cidadania, e também das oportunidades de engajamento na transformação social por meio do esporte. Além disso, é importante lembrar que apesar de um contexto social comum que influencia atitudes e comportamentos, cada indivíduo adquire interpretação e ação desse contexto de forma particular, o que vai gerar resultados de ação singulares para cada indivíduo de acordo com suas trajetórias pessoais. Essa reflexão deve abranger tanto os aspectos subjetivos relacionados com a interpretação conferida aos valores culturais e às expectativas sociais, que muitas vezes estão dissimulados nos discursos e nas práticas sociais relacionadas com o jogador, como também as condições objetivas que a sociedade disponibiliza para que o jogador tenha acesso à educação e ao esporte, entendidos como seus direitos sociais na qualidade de cidadão brasileiro. A conclusão dessa análise deve apontar, de maneira detalhada, as contradições sociais existentes na realidade brasileira, em sua totalidade e em particular no esporte, mas deve, sobretudo, compreender que cada indivíduo cria suas soluções no cotidiano a partir de seu próprio campo de possibilidades.

3.3 O ESPORTE DA ESCOLA

A estrutura organizacional do esporte no Brasil resente-se não só da falta de clareza em relação ao papel específico a ser desempenhado pelas suas diversas instâncias sociais, como também da inexistência de uma política de financiamento que defina diretrizes que garantam as condições necessárias para a promoção efetiva do esporte.

Atualmente o esporte é alvo da atenção de diferentes setores, do governo e da sociedade civil, com destaque para educação, saúde, cultura e trabalho, que costumam olhá-lo em função de seus interesses específicos, o que reforça a compreensão conceitual difundida na Educação Física brasileira do esporte dividido em três manifestações diferentes: (1) esporte de alto rendimento, que reúne atletas com índices de rendimento que os habilita a competir em nível nacional ou internacional; (2) esporte educacional, que reúne crianças e jovens que aprendem, praticam e competem em instituições de ensino; e (3) esporte comunitário ou de lazer, que reúne pessoas que jogam ou brincam no tempo livre disponível, em espaços formais ou não de prática esportiva.

Essa divisão conceitual do esporte, a despeito das contribuições que forneceu para o debate acadêmico da Educação Física, está marcada por uma discussão polêmica acerca da impossibilidade de uma interface entre essas diferentes manifestações esportivas. A raiz da questão está: 1) nas contradições internas de cada uma delas; 2) nas contradições entre a manifestação esportiva e a respectiva esfera institucional na qual está inserida (alto rendimento – clubes e federações; educacional – escola; comunitária – comunidade); 3) nas contradições que caracterizam a sociedade brasileira como uma economia dependente em um contexto capitalista globalizado combinado com uma acomodação no financiamento público como promotor das ações de fomento ao esporte.

Muito mais do que responder à questão-chave sobre “que esporte queremos?”, a motivação para a caracterização de suas manifestações foi tipificar o conjunto de interesses políticos e econômicos, assim como

as práticas e os sujeitos que faziam parte do contexto social em que cada uma dessas manifestações esportivas está inserida.

Não se quer com esse comentário negar o fato de que cada manifestação esportiva possui uma infraestrutura organizacional própria, assim como que seus atores sociais possuem interesses marcados pelas suas finalidades principais: rendimento, educação ou lazer. O que queremos destacar é que não é difícil identificar as características que as diferenciam; difícil é definir os parâmetros que permitem afirmar que todas essas manifestações, a despeito de suas especificidades, podem ser denominadas de esporte. Afinal, a questão central é o que as aproxima e como cada uma delas está envolvida com a cultura esportiva como um espaço dedicado ao desenvolvimento humano e social de seus diversos atores.

De acordo com Lencert (1984), é possível identificar alguns parâmetros que são comuns às três manifestações esportivas, pois se referem a características gerais do esporte. O esporte, normalmente, é uma atividade em que as pessoas se esforçam para adquirir um domínio excelente da motricidade corporal. Esse processo de aprendizagem das técnicas e dos movimentos, por assim dizer, é autorreferenciado, pois a pessoa tem como alvo a superação dos seus próprios limites pessoais. Essa característica do esporte é independente do nível de competição dos atletas, pois, quando o atleta deixa de aprender, perde a capacidade de surpreender e sobrepujar o adversário.

Tais atividades são marcadas pelo prazer, tanto que a pessoa se por um momento cansa de jogar, não deixa de estar disposta a vivenciar o esporte indefinidamente. Em alguns contextos, a repetição é considerada como algo ligado à monotonia, pois a atividade repetitiva assume um caráter automático que desgasta o praticante. No esporte, no entanto, os indivíduos estão dispostos a jogar o mesmo jogo, com as mesmas regras, junto com as mesmas pessoas, no mesmo local, e essa atividade continua a gerar grande excitação. O jogo é, portanto, uma instância que está predominantemente no presente e, por isso, pode ser identificada como um processo, na medida em que o importante é jogar e jogar novamente. O resultado, nesse caso, expressa somente a

conclusão daquele momento. Tanto que, logo em seguida, cai no esquecimento, pois, outra vez, o que mobiliza os jogadores é a possibilidade de iniciar um novo jogo.

Fica evidente, portanto, que um dos maiores atrativos do esporte é a possibilidade de mensurar e de comparar a *performance* por meio da competição. Ao contrário do que ocorre em outros contextos, a competição, no esporte, somente tem sentido quando os jogadores dispõem de igualdade de condições para jogar. A vitória obtida por meios escusos é logo desqualificada, e não só perde o valor como também macula a integridade moral dos praticantes da ilicitude.

A despeito do rigor com o treinamento esportivo e das tecnologias atualmente utilizadas para que o rendimento seja cada vez mais estável, o esporte caracteriza-se pela instabilidade da *performance*. Não é possível garantir, previamente, qual será o resultado de uma competição esportiva. Alguns dos esportes que mais atraem o interesse do público estão justamente entre as modalidades em que a possibilidade de um resultado imprevisto é comum.

Essas são algumas características do esporte que estão presentes, com maior ou menor ênfase, nas três manifestações esportivas. Logo, não faz sentido direcionar o foco da atenção para uma delas, como se fosse mais importante do que as outras. Na verdade, cada manifestação esportiva tem um valor singular, até mesmo porque se dirige para segmentos sociais diferenciados. No entanto, as três dimensões estão interligadas se analisarmos que mesmo que cada segmento desses se aproprie mais da prática, uma das dimensões mantém relação com as outras, seja como referência de excelência, formação ou fruição do prazer no jogo. Como uma não pode substituir as demais, devemos empreender esforços para aumentar a afinidade de cada uma delas com o sentido geral atribuído ao esporte como um todo, e não contribuir para o desgaste que ocorre quando se coloca uma manifestação esportiva contra as outras.

Nesse particular, o NE pauta-se pelo respeito incondicional às atividades esportivas existentes, independentemente da manifestação a qual esteja vinculada. Reconhecemos que o esporte possui uma

dinâmica própria de organização e funcionamento que deve ser alvo de reflexão e, quando necessário, de aperfeiçoamento, mas que não pode simplesmente ser desqualificada, pois tal atitude redundaria na extinção do esporte, pelo menos para aquele grupo.

Se, diante desse quadro, concedemos uma atenção especial ao esporte educacional, não é porque ele é mais importante do que as outras manifestações, mas porque está na base das outras duas. Não é possível estar no esporte de rendimento ou no esporte comunitário sem antes ter aprendido a jogar. É certo que, algumas vezes, a iniciação esportiva ocorre em um centro de excelência ou a partir da vivência lúdica na rua, mas isso somente acontece em função da lacuna deixada pela inexistência de uma política efetiva de formação esportiva para as crianças na escola.

Assim, defendemos uma escola de tempo integral, integrada e inclusiva, na qual o esporte figure, no contraturno e em total sintonia com a proposta pedagógica da educação física escolar, como um espaço privilegiado de enriquecimento das experiências culturais, tanto para os estudantes da instituição de ensino, como para outras crianças da comunidade circunvizinha. A escola configura-se, dessa maneira, como um centro comunitário de vivências diversificadas, que pode desempenhar um papel estratégico na democratização do “acesso ao esporte na idade certa”, a exemplo do termo que é utilizado para a alfabetização.

Nossa proposta, portanto, é construir uma parceria entre as diversas instâncias da sociedade envolvidas com o esporte visando, principalmente, à capacitação de recursos humanos para o ensino-aprendizagem-treinamento esportivo, comprometido com os seguintes princípios norteadores: excelência na aprendizagem para o rendimento; garantia da participação de todos; respeito à diversidade; difusão da cultura esportiva; preservação das características gerais do esporte; compromisso com o jogar e o refletir sobre: o esporte que queremos...; incentivo à gestão participativa e adequação às necessidades locais; interface permanente com a comunidade local; apoio técnico-científico e filosófico da universidade.

3.4 CARACTERIZAÇÃO DO NÚCLEO DO ESPORTE (NE/UNB)

Missão:

Promover o conhecimento e educar com qualidade para desenvolver o esporte no Distrito Federal e região.

Visão:

Empoderar, por meio da construção e da difusão do conhecimento, pessoas e instituições comprometidas com o esporte, para construir uma cultura de acesso democrático e equitativa para o esporte no Distrito Federal.

Valores:

- Fraternidade e compromisso com ambiente lúdico-criativo.
- Liberdade intelectual e esforço de diálogo multidisciplinar e multicultural.
- Cooperação e desempenho.
- Compromisso de compartilhamento do conhecimento.
- Indissociabilidade nas ações de ensino-pesquisa-extensão.
- Indissociabilidade entre esporte e educação.

Ementa:

Teorias do esporte; pedagogia do esporte; o ensino-aprendizagem-treinamento dos esportes; formação para o ensino e prática do esporte; análises técnicas e táticas dos esportes; processos de formação esportiva; desenvolvimento humano para o esporte; esporte e escola; rendimento no esporte; esporte universitário; esportes adaptados; significados do esporte; trajetórias dos esportistas; interações sociais no esporte; esporte e identidades sociais.

Objetivo geral:

Promover ambiente intelectual e operativo de produção e disseminação do conhecimento acerca do ensino e prática do esporte para desenvolver a cultura esportiva do Distrito Federal e região.

- Objetivos específicos:
- Articular ações de ensino, pesquisa e extensão visando ao crescimento e à socialização do conhecimento acerca do ensino e prática do esporte.
- Promover estudos multidisciplinares sobre a prática esportiva, para produzir conhecimentos que ofereçam melhoria da qualidade na intervenção no ensino do esporte.
- Promover o crescimento intelectual, acadêmico, funcional e pessoal dos seus membros por meio das ações coletivas.
- Articular pessoas e instituições que promovam o conhecimento para potencializar ações de desenvolvimento do esporte no Distrito Federal e região.
- Elaborar, desenvolver, operacionalizar e avaliar projetos e ações esportivas, contribuindo para a disseminação do conhecimento acerca do fazer esporte.
- Contribuir com a organização sistêmica da FEF/UnB, atuando como grupo de trabalho propositivo/operativo e com modelo de gestão eficaz de resultados para o crescimento geral da faculdade e da UnB.

Linhas de pesquisa do Núcleo do Esporte:

Título:

Ensino e avaliação das habilidades táticas nos esportes coletivos de invasão

Ementa:

Analisar a influência das variáveis cognitivas e perceptivas sobre o processo ensino-aprendizagem das habilidades técnico-táticas por meio da avaliação dos modelos pedagógicos que fundamentam o treinamento esportivo; elaborar e testar modelos de ensino alternativos, com base nos princípios gerais da teoria sociointeracionista de Vygotsky e da Teoria de Formação das Ações Mentais por Estágios de Galperin; criar instrumentos de avaliação auxiliares, centrados no processo de tomada de decisão, para medir as mudanças qualitativas no desenvolvimento das habilidades táticas dos jogadores.

Justificativa:

O interesse pelo estudo das estratégias de ensino e de treinamento mais adequadas para auxiliar o jogador a melhorar o rendimento esportivo tem cada vez mais conquistado novos pesquisadores. Um dos temas centrais é a discussão acerca do modelo pedagógico que fundamenta o ensino das habilidades esportivas.

As discussões tradicionais sobre os modelos de ensino utilizados no esporte consideram a existência de dois modelos pedagógicos principais: o global-funcional e o analítico-sintético.

O modelo global-funcional está centrado no próprio jogo e no caráter dinâmico das situações-problema que o caracterizam, tendo como princípio básico que o jogador aprende a jogar jogando; esse modelo favorece o desenvolvimento da consciência de jogo e da capacidade de tomada de decisão. O modelo analítico-sintético está centrado na reprodução do padrão de movimentos ditado pela técnica. Em função do grau de complexidade e do nível de dificuldade, os movimentos que compõem o padrão técnico são divididos para serem ensinados, inicialmente, fora do contexto de jogo para, posteriormente, serem aos poucos aplicados às situações reais de jogo.

A aplicação de modelos cognitivos de aprendizagem rompe com essa dicotomia e introduz estratégias de ensino que levam em consideração o caráter coletivo do jogo e estimulam a análise do jogo como uma situação-problema, que exige do jogador a utilização de uma série de componentes cognitivos e perceptivos associados aos componentes psicomotores.

Podemos citar o modelo situacional (GRECO e BENDA, 1998), que se caracteriza por criar jogos modificados que colocam o aprendiz diante de situações de jogo estruturais: mano a mano (1 X 1); inferioridade numérica (1 X 2); superioridade numérica (2 X 1); equilíbrio numérico com apoio de um atacante (1 + 2 X 2); equilíbrio numérico com recuperação de um defensor (2 X 2 + 1) e assim por diante. O modelo proposicional caracteriza-se pela dinâmica de ensino na qual o treinador interrompe o jogo ("congela") para que os jogadores possam

visualizar, na prática, as alternativas de jogo existentes e discutir, coletivamente, qual deve ser a ação tática de cada um deles naquela determinada situação.

Estimula-se, dessa maneira, o aprendiz a ter autonomia para analisar as jogadas possíveis e escolher a que julgar mais conveniente (tomada de decisão), descobrindo os recursos táticos disponíveis para construção das jogadas.

Essa linha de pesquisa coaduna-se com as propostas pautadas em uma abordagem cognitiva dos modelos de ensino do esporte, a partir das contribuições da teoria sociocultural de Vygotsky, na interpretação de Galperin e seus seguidores, para elaboração de uma proposta metodológica para o desenvolvimento das habilidades táticas no futebol de campo denominada modelo formativo-conceitual.

A teoria de Formação das Ações Mentais por Estágios, desenvolvida por Galperin e colaboradores, está fundamentada nas ideias de Vygotsky acerca da influência do conceito de unidades de análise no desenvolvimento do pensamento. Segundo Vygotsky, a capacidade de identificar a unidade de um fenômeno é um produto da análise que preserva as características básicas do fenômeno em sua totalidade. Galperin propõe-se a avaliar a utilização de ferramentas cognitivas que forneçam ao aprendiz recursos auxiliares para o pensamento, verificando se contribuem para a promoção efetiva da aprendizagem.

Nesta linha de pesquisa, entendemos o conceito de tática como a habilidade complexa a partir da qual o jogador, levando em consideração o seu nível de domínio dos fundamentos técnicos, realiza uma avaliação das circunstâncias do jogo, tomando uma decisão sobre o que, quando e como fazer para, explorando as condições favoráveis, desenvolver uma ação consciente e orientada, dedicada a resolver praticamente, e de acordo com as regras, os problemas suscitados pelas diversas situações do jogo.

A solução deve ser rápida, deliberada e alcançar o maior êxito possível. Isso implica uma adequada correlação entre o desenvolvimento das qualidades físicas, a formação das habilidades técnicas e a aquisição de conhecimentos sobre a dinâmica do jogo, num processo

amplo e unitário, que assegure sua utilização de forma reflexiva, visando a uma aplicação criadora.

O modelo formativo-conceitual volta-se para a análise das situações-problema presentes no jogo de futebol, tentando identificar os aspectos estruturais e funcionais das habilidades táticas. A etapa inicial e chave para a programação da base orientadora da ação, que deve ser fornecida pelo professor ao aprendiz, é a descrição das unidades funcionais e a identificação dos invariantes que são comuns a diversas situações de jogo, no caso, a disputa pelo espaço.

A linha de pesquisa, portanto, dedica-se à análise de como esses princípios teóricos contribuem para uma reflexão do protocolo de treinamento, de forma a aproximar-se das condições reais de treinamento e, principalmente, das necessidades e interesses dos jogadores.

Uma questão paralela de estudo é a avaliação do nível de desempenho tático dos jogadores, em função da dificuldade para se definir uma estratégia de avaliação e registro que preserve a unidade da ação tática, de forma que se mantenham as propriedades principais normalmente presentes nas situações de jogo. A psicologia do esporte ainda não desenvolveu testes objetivos, fidedignos, ecológicos e facilmente aplicáveis para mensurar as variáveis cognitivas da *performance* esportiva.

Nessa linha de pesquisa, nos dedicamos à construção de protocolos de avaliação e à análise da efetividade de testes criados com essa finalidade, como o Futsat, proposto por Costa (2010). A finalidade é oferecer aos treinadores a possibilidade de uma avaliação do jogo que, independentemente do escore da partida, retrate a *performance* tática dos jogadores, auxiliando no registro e acompanhamento das mudanças qualitativas decorrentes do treinamento.

Pretendemos, dessa maneira, contribuir para reflexão sobre as características dos modelos pedagógicos que fundamentam o treinamento esportivo, especificamente, das habilidades táticas durante o processo de formação dos jogadores de futebol de campo, diversificando as alternativas metodológicas comprometidas com o aperfeiçoamento progressivo da inteligência de jogo.

Título:

Os significados da prática esportiva para seus praticantes

Ementa:

Compreender os indivíduos em interação social que se apropriam do esporte como um espaço de constituição do sujeito no mundo; descrever trajetórias e redes de significados que dão sentido à escolha e à permanência de indivíduos numa prática esportiva; analisar a relação de indivíduos com suas práticas esportivas na constituição de identidades sociais; analisar as relações de poder que permeiam as interações sociais e que se configuram relevantes para participar e desenvolver desempenho na prática esportiva.

Justificativa:

Os interesses de estudo convergem para a compreensão das ações coletivas e representações simbólicas que sustentam a permanência de indivíduos nas práticas esportivas e constituem, significativamente, a sua identidade social. Os referenciais de investigação são os aspectos socioculturais relacionados à temática, tomadas como ponto de partida as interações sociais do cotidiano. A complexidade das metrópoles na alta modernidade, contexto onde o corpo tornou-se central, é a perspectiva em que pretendo observar as práticas esportivas em suas múltiplas dimensões – da educação, do lazer e da *performance*. Pelo entendimento da imprescindível condição do sujeito contemporâneo de construir seu projeto reflexivo singular descolado da ordem tradicional para dar conta de organizar as múltiplas identidades da vida cotidiana, o foco principal dos meus esforços investigativos é o estudo dos indivíduos desviantes, com suas redes de sociabilidade, que vinculam uma prática corporal ao seu estilo de vida. Entendo identidades como construções históricas, afirmadas e negociadas situacional e relacionalmente no campo da cultura; encontram-se aqui, então, as minorias de gênero, raça, geração, classe social e desempenho corporal, bem como os inovadores, os criativos, os talentosos e os transgressores da norma. Apesar do foco no indivíduo em suas práticas corporais, intenciono ir além e contribuir para o entendimento dos usos sociais do corpo e sua

importância para a construção dos novos valores e formas de organizações, que transformam, continuamente, a sociedade.

A proposta parte dos resultados de minha tese, que investigou mulheres praticantes de futebol no lazer. A partir dessa prática, tomo referências iniciais para as novas pesquisas. Na metodologia, a observação participante e a etnografia são privilegiadas para compreender o cotidiano – as interações sociais mais imediatas na vida dos sujeitos –, o que não se traduz numa posição maniqueísta contra metodologias quantitativas, pelo contrário, depende delas como suporte das observações realizadas. As categorias de análise surgem dos próprios sujeitos e, por isso mesmo, as chaves explicativas dos fenômenos observados partem do interacionismo e das teorias de ações coletivas. Pela atenção às razões práticas da cultura e priorização do *locus* das práticas corporais, resultados coletados nas pesquisas e intervenção social amalgamam-se dinamicamente, de modo que pesquisa e ação pedagógica estão sempre dialogando e se reinventando.

Título:

Escolarização de jovens atletas

Ementa:

Investigar a trajetória de jovens atletas que buscam inserção esportiva, e suas estratégias e impactos para alcançar suas credenciais educacionais para posterior entrada no mercado de trabalho formal. Analisar o impacto dos programas institucionais de concessão de incentivos financeiros por meio de bolsas para a manutenção da condição do atleta. Avaliar possíveis impactos educacionais em detrimento das exigências de resultados esportivos. Propor estratégias institucionais para harmonizar os tempos de treino e estudo, buscando a conciliação entre os dois campos de formação.

Justificativa:

O interesse por este campo de investigação acadêmica se dá pelo crescente apoio institucional, em diferentes esferas, para fomento do esporte no Brasil. Significa dizer que o aporte financeiro para atletas que apresentam resultados ganhou importante atenção, com o Brasil sendo

palco de grandes eventos esportivos. Nesse sentido, jovens de diversas modalidades esportivas, individuais ou coletivas, têm a oportunidade de receber diversos financiamentos para manutenção da sua condição atlética. Por sua vez, muitos ainda se encontram em idade escolar, e precisam dedicar tempo tanto às exigências esportivas quanto escolares. Esta linha de pesquisa se dedica a responder como os atletas bolsistas de programas institucionais organizam-se para atender às demandas do seu cotidiano. Incluímos neste contexto de pesquisa a família, importante núcleo de suporte e estratégia para que os sonhos sejam realizados.

A pesquisa se dirige, portanto, ao entendimento bibliográfico e documental sobre o tema, principalmente de caráter internacional, tendo em vista o avanço em pesquisas de origem europeia e estadunidense. Políticas adotadas pela União Europeia, e países como Holanda, Alemanha, Finlândia e Suécia, além dos Estados Unidos, podem contribuir para que o Brasil encaminhe propostas para dar condições aos jovens atletas em ter acesso ao tempo escolar com qualidade e dedicar-se à sua árdua jornada esportiva.

A perspectiva metodológica estende-se às entrevistas com os atletas beneficiados por esses projetos, e no caso específico a ser desenvolvido no triênio 2016-2018, com financiamento do Fundo de Amparo à Pesquisa do Distrito Federal (FAP-DF), do Bolsa Atleta do governo do Distrito Federal. As entrevistas terão por objetivo captar rotina de treinos e estudos, a conciliação do tempo de trabalho e o tempo da escola, a expectativa familiar em torno da formação esportiva e a titulação acadêmica, e comparar, a partir das diferentes modalidades esportivas, as estratégias e os perfis tanto das atletas quanto dos familiares.

3.5 PRINCIPAL AÇÃO A SER DESENVOLVIDA

3.5.1 Escola de Formação de Treinadores e de Árbitros

A escola de formação de treinadores e árbitros pretende construir uma aproximação estratégica entre três entes ligados ao esporte em torno da reflexão e da implementação de um processo sistemático de formação de recursos humanos para a excelência esportiva: (1) as entidades esportivas das diversas modalidades; (2) as entidades governamentais, principalmente, de esporte e educação; e (3) as universidades.

As entidades esportivas reúnem os melhores treinadores e atletas do país em cada modalidade, logo conseguem se manter atualizadas em relação às regras, aos aspectos técnicos e às tecnologias utilizadas no treinamento e nas competições esportivas em nível internacional. Assim, o reconhecimento de que o profissional possui uma capacitação que o habilita a exercer o papel de treinador em determinada modalidade deve estar relacionado com a chancela da respectiva entidade esportiva.

As secretarias de educação e de esporte, por sua vez, são as responsáveis pela elaboração e pela implantação de políticas que assegurem o investimento dos recursos públicos, para a criação das condições necessárias ao desenvolvimento do esporte em sua realidade local. Um dos aspectos cruciais para qualidade da iniciação e do aperfeiçoamento esportivo, e que deve ser alvo de investimentos públicos, é a capacitação de qualidade de treinadores e árbitros.

As universidades estão cientes de que o caráter generalista e abrangente da formação inicial possibilita tão somente uma sensibilização dos estudantes acerca das diversas variáveis que interferem na formação e no treinamento esportivo. A graduação não é o momento adequado para um aprofundamento de conhecimentos em uma modalidade esportiva em particular, nem para uma formação técnica de caráter específico. Logo, o processo de formação de treinadores e de árbitros faz parte de uma escolha vocacional, que os profissionais

fazem ao longo de sua carreira, e que deve ser concretizada por meio da extensão universitária ou da pós-graduação.

A proposta está fundamentada, portanto, na indissociabilidade entre ensino-pesquisa-extensão, pois pretende envolver os estudantes de Educação Física, de todas as instituições de ensino superior de Brasília, por meio da disciplina estágio supervisionado (ensino), ao mesmo tempo que oferece aos profissionais formados a oportunidade de uma formação continuada, por meio de cursos de capacitação (extensão), aliados com o estudo sobre a adequação das metodologias de iniciação e de treinamento esportivo à realidade local e aos interesses dos sujeitos envolvidos com a prática do esporte (pesquisa).

O curso de formação de treinadores deve, obrigatoriamente, ter uma estrutura teórico-prática que esteja comprometida com o desenvolvimento e a adaptação de metodologias de ensino e de treinamento esportivo, que correspondam às necessidades e aos interesses dos atletas e de sua realidade social. As competências requeridas do treinador dependem da utilização articulada de diferentes estratégias de capacitação profissional:

- a. aulas teóricas sobre os conceitos científico-pedagógicos-chave da formação e do treinamento para a busca da excelência esportiva de todos os jogadores, independentemente do nível inicial de habilidades corporais;
- b. atividades práticas de aplicação e adaptação dos conceitos teóricos em função das necessidades dos sujeitos e das características da realidade local (os treinadores em formação devem manter um grupo de atletas, iniciantes ou em aperfeiçoamento, sob sua responsabilidade durante todo o período de realização do curso);
- c. atividades no ambiente virtual de aprendizagem que contribuam para a construção coletiva de conhecimentos e o compartilhamento de saberes docentes, além de favorecer o acompanhamento do processo de capacitação;
- d. orientação e supervisão pedagógica das atividades práticas e das atividades virtuais pelos professores da universidade durante todo o curso

A princípio a proposta deve ser implantada junto aos profissionais que, atualmente, desenvolvem um trabalho ligado à formação ou ao treinamento esportivo. Em um segundo momento, a proposta deve seguir uma diretriz de capilarização de forma a envolver escolas, clubes e centros comunitários interessados no desenvolvimento do esporte.

A proposta deve ser implantada considerando as condições atuais, em termos de infraestrutura física, existentes em cada realidade social; progressivamente, serão desenvolvidas novas ações com foco na busca do financiamento necessário para ampliar a qualidade e garantir a sustentação das propostas que se consolidarem na comunidade.

A universidade, ao longo do desenvolvimento da proposta e de acordo com o envolvimento do corpo docente, pode investir na criação de um Centro de Excelência Esportiva nas modalidades que fazem parte da Escola de Formação de Treinadores, de maneira a funcionar como um espaço destinado à produção de conhecimentos e de metodologias para o esporte de alto rendimento, por meio das seguintes ações:

- a. jornadas alternadas de treinamentos intensivos de atletas indicados pelos treinadores locais;
- b. clínicas nacionais e internacionais para que treinadores de destaque, nacional e internacional, em cada modalidade esportiva compartilhem conhecimentos com treinadores locais;
- c. difusão das boas práticas e das propostas bem-sucedidas de treinadores locais;
- d. publicação da revista do Núcleo de Esporte da UnB para a divulgação de cadernos pedagógicos e de fomento à pesquisa científica na realidade local, como parte da diretriz de difusão e compartilhamento de conhecimentos e de práticas pedagógicas;
- e. estágios de capacitação de estudantes de Educação Física e de áreas afins ao esporte, de todas as instituições de ensino superior de Brasília, para atuação em equipes multidisciplinares de treinamento esportivo;
- f. estudos e pesquisas dedicados a resolver os problemas vivenciados no cotidiano do treinamento esportivo e para fundamentar científica-

mente os sucessos esportivos conquistados pela dedicação de profissionais, atletas e familiares.

3.5.2 Conteúdo Programático

Enfoque: o curso está dirigido para os conceitos básicos do treinamento esportivo, entendido como o emprego sistemático de estratégias pedagógicas que assegurem a todas as crianças, independentemente do seu nível inicial de rendimento, o desenvolvimento das habilidades físicas, técnicas, táticas e psicológicas que caracterizam a competição, em um contexto marcado pelo respeito integral ao ser humano e pelo rigor ético em relação ao esporte.

Temas: 1. conceitos básicos do treinamento esportivo; 2. protocolo de treinamento para iniciação esportiva; 3. estratégias de avaliação diagnóstica e de acompanhamento do desenvolvimento de cada atleta; 4. aplicação e adaptação do protocolo de treinamento às necessidades dos atletas e características da realidade local; 5. reflexão sobre os aspectos que interferem na continuidade do programa de treinamento e na adesão ou no abandono dos atletas.

3.6 CONSIDERAÇÕES FINAIS

O NE, portanto, assume o compromisso de promover o conhecimento e de contribuir para uma educação de qualidade, pontos considerados essenciais para o desenvolvimento do esporte no Distrito Federal. Essa missão, no entanto, requer um trabalho coletivo, de diversos pesquisadores, e em rede, articulados com as demais pessoas e instituições comprometidas com o esporte. A conjunção de esforços é fundamental para enfrentarmos o desafio de construir uma cultura de acesso democrático e equitativo para o esporte no Distrito Federal e região.

REFERÊNCIAS

COSTA, I. T. *Comportamento tático no futebol: contributo para a avaliação do desempenho de jogadores em situações de jogo reduzido*. 2010. Tese (Doutorado) – Faculdade de Desporto, Universidade do Porto, Porto.

DEMO, P. *Metodologia científica em ciências sociais*. 3. ed. rev. e ampl. São Paulo: Atlas, 1995.

GRECO, P. J.; BENDA, R. *Iniciação esportiva universal: da aprendizagem motora ao treinamento técnico*. Belo Horizonte: Editora da UFMG, 1998.

LENCERT, R. Autonomia do esporte: uma defesa do esporte de lazer. In: DIECKERT, J. *Esporte de lazer: tarefa e chance para todos*. Rio de Janeiro: Ao Livro Técnico, 1984. p. 12-25.

POPPER, K. R. *A lógica da pesquisa científica*. 9. ed. São Paulo: Cultrix, 1993.

CAPÍTULO 4

A SAÚDE DESAFIOS E PERSPECTIVAS PARA O CAMPO DA EDUCAÇÃO FÍSICA EM SUA INTERFACE COM A SAÚDE COLETIVA

*Júlia Aparecida Devidé Nogueira
Jonatas Maia da Costa*

4.1 INTRODUÇÃO

Prezado leitor, o presente texto visa apresentar o processo de construção e os objetos de investigação de que se ocupa o Grupo de Estudos em Educação Física e Saúde Coletiva desenvolvido na Faculdade de Educação Física da Universidade de Brasília.

Atualmente, integramos o Grupo de Pesquisa Promoção e Equidade em Saúde, grupo interdisciplinar certificado junto ao CNPq que agrega pesquisadores e trabalhadores em Saúde da região centro-oeste, e o Centro de Pesquisa da Rede Cedes (Centro de Desenvolvimento do Esporte e do Lazer implantado pelo Ministério do Esporte), vinculado à Faculdade de Educação Física da Universidade de Brasília.

O Grupo de Estudos em Educação Física e Saúde Coletiva se constituiu ao longo de uma década realizando pesquisas sobre as interfaces da Educação Física com a Saúde. Inicialmente, os estudos procuravam compreender a relação entre a prática esportiva e a alimentação saudável como elementos promotores de aptidão e desempenho físico em atletas e, depois, em adolescentes esportistas. Na sequência, as pesquisas procuraram agregar aspectos da produção e disseminação de conteúdo em saúde nas escolas. Mais recentemente, o grupo passou a incorporar questões de avaliação dessas ações e de outras iniciativas popularmente conhecidas como “de promoção da saúde”.

Tal trajetória demonstra como os interesses de investigação do grupo foram paulatinamente se transmutando e, por que não dizer, se afastando dos referenciais específicos (e exclusivos) da biodinâmica da saúde para, assim, somar os referenciais das ciências humanas e sociais, sobretudo no diálogo com a Saúde Coletiva, com a clara intenção de integrar projetos de pesquisa que tematizassem não somente o indivíduo, mas também os cenários sociais em que se percebe a presença da Educação Física relacionada com a saúde.

O estudo da promoção da saúde e a avaliação de programas nos aproximaram de colegas de diversas áreas que atuam na perspectiva coletiva e dos saberes produzidos no campo da Saúde Coletiva. A partir das parcerias estabelecidas passamos a vivenciar, além do ambiente escolar, a realidade do Sistema Único de Saúde (SUS).

Instiga-nos perceber que os campos da Educação e da Saúde devem dialogar tanto em termos teóricos como práticos. Nesse sentido, parece-nos que a Educação Física se encontra em terreno formativo-acadêmico favorável em termos de promover tal mediação no interior desses dois campos. Obviamente, estamos cientes dos desafios curriculares históricos que isso nos impõe. Entretanto, algumas iniciativas têm pressionado nossas concepções formativas e a aproximação investigativa a elas tem sido a nossa aposta. Sobre essas iniciativas, que se configuram algumas vezes na articulação das políticas públicas setoriais com a universidade, destacamos o Programa Saúde na Escola; a iniciativa das Universidades Promotoras de Saúde; e o Programa Nacional de Reorientação da Formação Profissional em Saúde (Pró-Saúde) articulado ao Programa de Educação pelo Trabalho para a Saúde (PET-Saúde).

Ao passo que nosso interesse está no setor saúde, vale destacar que a conjuntura atual do Distrito Federal (DF) é bastante desfavorável, uma vez em que a Educação Física não possui espaço de serviço profissional assegurado no interior das políticas de saúde pública na capital federal.⁵³ A ausência de profissionais de Educação Física na saúde pública dificulta sobremaneira as aproximações de acadêmicos nesse

⁵³ A despeito de ser possível contratar profissionais de Educação Física para atuar no Núcleo de Atenção de Saúde da Família (Nasf) desde 2008, até a presente data o governo do Distrito Federal não o fez. Em 2017, somos a única unidade federativa que não tem o cargo de profissional de Educação Física na Saúde!

cenário, seja do ponto de vista do estágio ou mesmo o da execução de projetos de pesquisa.

Assim, o contato com os *loci* de pesquisa (idas a campo e acesso a documentos e normativas) nos mostra a enorme distância entre o que estudamos na teoria e o que encontramos de conhecimentos e práticas na realidade das políticas e dos programas e serviços ditos de promoção da saúde. Diante de inúmeras inquietações, buscamos nas ciências sociais e humanas mais elementos para agregar criticidade às nossas pesquisas em saúde na perspectiva coletiva.

Permeado de desafios e perspectivas, o Grupo de Estudos em Educação Física e Saúde Coletiva da Faculdade de Educação Física da Universidade de Brasília ocupa-se de reflexões e intervenções acerca de objetos, temas e fenômenos que se desenvolvem nas interfaces dos campos da Educação Física e da Saúde Coletiva utilizando, majoritariamente, referenciais teóricos ligados às ciências sociais e humanas e à pesquisa qualitativa.

O percurso de constituição do Grupo aporta elementos que ampliam o enfoque das reflexões sobre o papel da Educação Física na Promoção da Saúde, tanto nos campos de pesquisa como nos processos práticos de formação em saúde em que são vivenciados. O aprimoramento de uma análise crítica da realidade faz saltar aos olhos a necessidade de avanço na promoção da saúde como prática fundamentada na ética em defesa da vida, o que, sob nossa perspectiva, passa sobretudo pela redução das imensas iniquidades no Brasil e no mundo.

Atualmente, tais preocupações estão expressas no macroprojeto de pesquisa Universidades e Escolas Promotoras de Saúde, no qual buscamos compreender, sob diversos aspectos, os espaços de formação (escola e universidade) como *loci* privilegiados de vivências, experiências e aprendizados em saúde a partir das relações com a cultura corporal do movimento humano, integrando elementos da vida social à produção de subjetividades dos sujeitos da prática.

Visamos identificar, conhecer, analisar e propor políticas e programas institucionais e práticas promotoras de saúde; aspectos avaliativos em promoção da saúde; e percepções e vivências relacionadas à

promoção da saúde e à formação profissional em saúde, de forma a contribuir para a articulação de agendas entre ensino, pesquisa, extensão e gestão.

Esses objetivos são obtidos por meio do mapeamento e avaliação de ações na área, e da produção e disseminação de conhecimentos, ferramentas e práticas inovadoras com o anseio de traduzir, facilitar e ampliar a inserção da promoção da saúde (como prática ética) nas políticas e nas ações da gestão, dos serviços, da formação profissional e da sociedade civil, com especial interesse na dimensão da equidade.

O grupo é formado por pesquisadores e estudantes, desde a graduação até estágio pós-doutoral, atualmente inseridos em diversos projetos, tais como: as práticas corporais e atividades físicas como eixo de ação no Programa Saúde na Escola no Distrito Federal; a saúde de professores universitários da Educação Física e o autocuidado apoiado; a Universidade de Brasília como promotora de saúde: análises e direcionamentos; a relação entre saúde e práticas corporais com aspectos socioambientais em escolares de comunidade ribeirinha; a saúde e o estilo de vida: situação, vivências e percepções de universitários de cursos da área de saúde; a qualidade de vida de universitários da Educação Física; a Faculdade de Ciências da Saúde e o Sistema Saúde Escola Saudável; entre outros. A seguir, convidamos você a conhecer um pouco mais a respeito das inquietações que nos motivam a essas reflexões.

4.2 A REFLEXÃO RELEVANTE E ATUAL SOBRE EDUCAÇÃO FÍSICA E SAÚDE COLETIVA

A despeito dos avanços econômicos, tecnológicos e científicos da modernidade, a sociedade contemporânea ainda enfrenta um dos maiores, senão o maior desafio coletivo de todos os tempos: garantir o direito à vida, em quantidade e qualidade para todos (JUDT, 2011; BAUMAN, 1999).

Entendemos que, para compreender as situações e desafios que hoje enfrentamos no campo da saúde, é necessário resgatar acon-

tecimentos anteriores de modo a reconhecer as marcas de distintos períodos históricos na conformação social atual. Ao adotar essa compreensão, reconhecemos que não há começos absolutos para quem está imerso na história, e que as ideias e estruturas não nascem em ambientes vazios.

Nessa perspectiva, consideramos fundamental compreender o processo de constituição da ciência moderna e seu papel no processo de construção da sociedade. Dos objetos de estudo da ciência derivam não apenas conhecimentos, mas também intervenções concretas no mundo e na vida. Com esse escopo em mente, buscamos compreender o processo de consolidação dos campos científicos⁵⁴ da Educação Física e da Saúde Coletiva no Brasil, a fim de pensar e agir frente aos desafios e às perspectivas contemporâneas que esses dois campos ensejam no âmbito da saúde.

Empenhamo-nos também em apreender os fenômenos que tensionam as estruturas da modernidade e fazem emergir novos significados em torno de uma sociedade globalizada em termos econômicos e de comunicação, ao mesmo tempo que se asseveram as contradições que resultam na continuidade das desigualdades sociais. Se por um lado o século XXI tem apresentado a exacerbação de características sociais, conjunturais, políticas, ideológicas e econômicas que resultam em mudanças paradigmáticas na forma de existir, compreender e intervir no mundo, por outro, tais formas de existir não têm respondido a contento à construção de um mundo menos desigual e mais humano. Nesse sentido, a fragmentação do tempo e do espaço, o individualismo, o consumismo e o hedonismo influenciam todas as esferas da vida humana, particularmente a saúde e o corpo em suas diversas dimensões (BAUMAN, 2001; LE BRETON, 1995).

Diante dos complexos desafios que se impõem ao papel social da Educação Física como campo de conhecimento científico na contemporaneidade, ao que se soma a aproximação com o campo da saúde coletiva, torna-se oportuno realizar reflexões críticas sobre os grandes temas da

⁵⁴ O conceito de “campo” refere-se ao espaço de luta concorrencial no qual o que está em jogo são os monopólios da autoridade e da competência científica socialmente outorgadas, conforme sustenta Bourdieu (1983).

saúde e do movimento humano no contexto social de hoje. Dessa forma, é possível abrir caminhos que possamos contribuir para a compreensão dos dilemas teóricos e a intervenção nas práticas pedagógicas da Educação Física no âmbito da saúde, aspectos que tanto nos desafiam.

Acreditamos que a busca por compreender os fenômenos humanos do mundo é a chave heurística para transformá-lo. Assim, realizamos nossas análises destacando, com base no pensamento complexo, macroestruturas e suas ligações que historicamente vêm determinando nossa forma de pensar e viver, em especial os espaços de formação (escola e universidade) e de vivências, experiências e aprendizados em saúde em suas relações com o corpo em movimento. Interessamo-nos também identificar e analisar políticas e programas institucionais e práticas promotoras de saúde; aspectos avaliativos em promoção da saúde; percepções e vivências relacionadas à promoção da saúde e à formação profissional em saúde.

Vamos apresentar um pouco mais sobre essas temáticas de forma a registrar alguns caminhos percorridos pelo Grupo. Abordaremos a seguir a constituição da ciência moderna e do campo científico da Educação Física; depois tecemos algumas considerações sobre o período contemporâneo em que vivemos e os novos desafios que ele nos apresenta para, ao final, afirmar a necessidade de um olhar ampliado e complexo sobre o fenômeno da saúde, aspecto muito caro ao nosso anseio de consolidar as investigações do Grupo em compasso aos referenciais da Saúde Coletiva e da Promoção da Saúde. Vejamos.

4.3 O DESENVOLVIMENTO DA CIÊNCIA

O período histórico em que vivemos é produto de uma série de mudanças políticas, econômicas, sociais e culturais que acompanharam o desenvolvimento da humanidade ao longo do tempo e que foram aceleradas a partir do século XVI, quando a humanidade vivenciou um volume extraordinário de transformações que estabeleceu uma nova percepção de mundo, inaugurando o que chamamos de Era Moderna.

A emergência da modernidade traz as marcas das grandes navegações, que encurtaram distâncias entre continentes; do movimento Renascentista, que rompeu com as estruturas medievais em direção a um ideal humanista e naturalista e substituiu o modo de produção feudal pelo capitalismo mercantil; das reformas, que buscaram o fim do absolutismo religioso e político; e da corrente filosófica do Iluminismo, que elevou a importância da razão (LUZ, 2004; CHAUI, 2000).

Esses eventos culminam na Revolução Francesa, trazendo os ideais de igualdade, liberdade e fraternidade para a esfera política. Em adição, a Revolução Científica – que, apoiada no Racionalismo de Descartes, no Empirismo de Locke e Hume, no Idealismo de Kant e no Positivismo de Comte, para citar algumas das contribuições seminais – impulsionou a busca pelo conhecimento a patamares nunca antes observados, provocando uma ruptura epistemológica que viria a definir o que se entende como estrutura do pensamento científico.

Assim, a racionalidade científica moderna vai moldando e sendo moldada como uma estrutura fortemente impregnada de um antropocentrismo humanista e naturalista, que separa Deus, homem e natureza e atribui o estatuto de real às dualidades (e.g.: matéria-espírito; objeto-sujeito). Identifica o racional com o real, baseia suas “descobertas” na observação sistemática e na verificação experimental dos “mecanismos de funcionamento” do mundo natural e do corpo humano, e se organiza em torno de disciplinas científicas para construir suas “verdades específicas” (LUZ, 2004).

Com a razão depurada dos sentidos e dos sentimentos, a ciência moderna “desvenda e explica o reino natural” e propicia solo fecundo para que o homem transforme a natureza e o corpo em matéria produtiva a serviço da riqueza e do desenvolvimento econômico. Esse modelo de ciência é bastante eficaz em propor soluções técnicas para o mundo físico, contribuindo imensamente para o desenvolvimento de máquinas e materiais, alicerces da chamada Revolução Industrial. Mas a divisão entre *res estensa* (“parte concreta”) e *res cogitans* (“parte pensante”), base do racionalismo, fundamenta o afastamento do homem

em relação à natureza, deixando-o sem compromisso com o destino de tudo que o cerca, incluindo sua própria espécie (LUZ, 2004).

Tais avanços fortalecem o cientificismo, ideologia que propala o poder da ciência como única via de acesso a um conhecimento rigoroso e objetivo dos mecanismos que regem o universo, a natureza, a vida e o ser humano (CHAUI, 2000). É nesse contexto que Darwin desafia as teorias religiosas da criação da vida com sua teoria da evolução das espécies; Freud enfrenta as noções dominantes sobre a psicologia humana, funda o conceito de inconsciente e cria a psicanálise; Pestalozzi avança nas formulações de Rousseau e dá nova estrutura à educação infantil; Marx escreve *O capital* e cria a base intelectual para as sociedades socialistas e comunistas; Comte cunha o Positivismo, lançando as bases para a constituição da Sociologia, contagiando, na origem, as ciências sociais e humanas com esse espírito.

Numa reação a essa forma de fazer ciência emerge um novo paradigma, defendendo que a realidade é subjetiva, construída a partir das representações dos sujeitos e entre sujeitos, e que o mundo se fundamenta na subjetividade humana, não na objetividade científica. No entanto, é a ciência positivista – que distancia os pesquisadores dos sujeitos, reduz a compreensão dos fenômenos sociais por meio da quantificação, quando estes não se resumem à mensuração, desconsidera os conflitos de interesses sociais, naturaliza as diferenças e reforça que os sujeitos são beneficiários sem poder efetivo no processo de produção dos resultados – que se estabelece como base do planejamento da organização espacial e econômica ao redor do mundo (LUZ, 2004).

Ao tentar revelar uma ordem simples a que os fenômenos obedecem, essa ciência torna-se incapaz de reconhecer e apreender a complexidade do real, se transformando em mais um instrumento de reprodução social (LUZ, 2004). Tomemos como exemplos as teorias científicas de Einstein e Darwin, utilizadas no desenvolvimento de tecnologias militares, como a bomba atômica, e as “ideologias raciais”, tais como o darwinismo social, o evolucionismo unilinear, o eugenismo, o fascismo e o nazismo, que afirmavam ser possível estipular cientificamente uma hierarquia entre raças humanas (JUDT, 2011; CHAUI, 2000).

Não se trata, assim, de retroagir frente ao avanço científico, mas ser crítico frente aos desdobramentos sociais de tais progressos.

Ora, Darwin demonstrou ter razão quanto às características evolutivas das espécies. Marx também tinha quando desvelou as contradições do modo de produzir a vida numa sociedade capitalista quando a lógica se opera a partir da exploração do homem pelo homem. Com esses exemplos buscamos ressaltar que o problema humano se revela nos desdobramentos da história em que são fundados, não por sua condição objetiva resultado do produto científico, mas a partir dos sujeitos que se consignam em tais produtos, motivados por suas subjetividades. A história nos revelou que, em determinados contextos, essas produções de subjetividades negligenciaram completamente uma ética humanista integrada a uma ética ecológica.

O contexto do pós-guerra, os interesses econômicos e os avanços científicos a serviço da técnica e da tecnologia produziram um processo sem precedentes de modernização. Mas ao lado desse acelerado desenvolvimento ocorreram mudanças paradigmáticas no modo de pensar a sociedade. Disputas estratégicas de ordem política, militar, tecnológica, econômica, social e ideológica – amparadas pelo conhecimento científico – dividiram o mundo em dois blocos: os capitalistas e os socialistas, encabeçados, respectivamente, pelos Estados Unidos e União Soviética. Esse conflito deu origem à chamada “Guerra Fria”, uma disputa de ordem tecnológica que impulsionou as pesquisas atômicas e a “corrida espacial” (BAUMAN, 1999).

A entrada no século XXI é marcada pelo triunfo do capitalismo, que tanto justifica como demanda a expansão dos mercados consumidores para além dos saturados mercados internos. A queda do muro de Berlim, o fim da Guerra Fria e a liberalização da China são eventos representativos no processo constitutivo do fenômeno da globalização. Respaldaado em teorias da ciência econômica que defendem apenas o “nexo dinheiro”, há o fortalecimento ideológico do liberalismo, da democracia e da cultura ocidental. Com a consolidação da revolução tecnológica, que barateia os meios de transporte e de comunicação, e a paulatina eliminação das obrigações que dificultam as iniciativas e sobrecarregam

os empreendedores, tem início um novo período na história humana: a chamada globalização⁵⁵ (BAUMAN, 2001).

4.4 A EDUCAÇÃO FÍSICA COMO CAMPO CIENTÍFICO NO BRASIL

Em 2016, mais de cem anos após o início da Primeira Guerra Mundial, sete décadas depois da instituição da primeira escola civil de nível superior em Educação Física no Brasil e 25 anos da queda do muro de Berlim e do fim da “Guerra Fria”, período em que também já se encontrava em curso a redemocratização no Brasil, o campo da Educação Física, de origem marcadamente militar, hoje faz parte da chamada “grande área” da saúde. Vamos entender um pouco mais desse caminho.

No Brasil, a conformação da Educação Física como campo científico tem início na primeira metade do século XX. Nesse período, a prática sistematizada dos movimentos físicos estava a cargo das instituições militares, visando ao combate e à segurança nacional. Assim, as primeiras escolas de formação em nível superior se desenvolvem afiliadas aos pensamentos militarista e nacionalista (BRACHT, 1999).

Com a medicina dominando a produção dos saberes sobre o corpo, reproduz-se na Educação Física a adoção da visão biomédica. Refletindo as tendências fascistas do Estado Novo, assume ainda os princípios da eugenia (CASTELANI FILHO, 1988). Com o crescimento econômico e a consolidação do modo capitalista de produção no Brasil, a Educação Física passa a atuar também na perspectiva de “educar/treinar” o corpo para a produção, reforçando o discurso do progresso nacional (MEDINA, 2010).

O fim da Segunda Guerra Mundial e do Estado Novo marca um momento de inflexão para o país e para o campo da Educação Física.

⁵⁵ A globalização é um fenômeno complexo e espontâneo apoiado por grandes empresas transnacionais e vários governos do mundo; diz respeito à forma como países e pessoas interagem e se aproximam, e tem sua face mais visível nas tecnologias que aumentam a velocidade e a mobilidade, alterando as noções de tempo e espaço.

A Constituição de 1946, de cunho liberal e democrático, abre espaço para mudanças no processo educacional, que se consolida nos pressupostos do liberalismo. Surgem então novas correntes de pensamento interessadas na Pedagogia como ciência e na aplicação da Psicologia à Educação (MEDINA, 2010). A Educação Física mantém o fundamento de sua prática nos sistemas ginásticos de origem militar e de seu conhecimento sobre o corpo na racionalidade médico-científica, mas se aproxima, paulatinamente, de outras áreas, primordialmente a Educação, para reformular a essência de sua práxis⁵⁶ (BRACHT, 1999).

Há também no período pós-guerra uma “redescoberta” do corpo em várias instâncias e perspectivas. Avanços científicos (no âmbito das ciências cognitivas, da neurofisiologia, da biologia, de medicamentos contraceptivos, da filosofia etc.) e mudanças culturais (crítica ao caráter repressivo, possibilidade do sexo pelo prazer, possibilidades de mercadorização do corpo, advento da indústria do lazer etc.) conferem ao corpo novos significados (LE BRETON, 1995). Outros campos científicos, como História, Filosofia, Antropologia e Psicologia, passam a reconhecê-lo como objeto privilegiado de estudo (LE BRETON, 2006).

No entanto, o golpe militar de 1964 aborta as iniciativas liberalistas da sociedade brasileira. Sob o pretexto de que as novas propostas pedagógicas eram comunistas e subversivas, o caráter antidemocrático do regime avança sobre a Educação. Oportunamente, a Educação Física brasileira importa o modelo americano de esporte competitivo, que apresenta como legado o individualismo disciplinado, o autossacrifício e o devotamento a uma causa comum, o país. Nas escolas, novas modalidades esportivas como o basquetebol e o voleibol passam a fazer parte dos currículos (BRACHT, 1999; CASTELANI FILHO, 1988).

A despeito do retrocesso político, os avanços científico, tecnológico e econômico desse período promovem inovações nos transportes, na urbanização, na comunicação e nos equipamentos desportivos. Meios de transporte mais rápidos e acessíveis ampliam os movi-

⁵⁶ Cabe aqui destacar que, com base na forma como o homem vem produzindo e reproduzindo a vida moderna, tanto as teorias da construção do conhecimento (ciência) como as teorias da aprendizagem, com raras exceções, são desencarnadas – é o intelecto que aprende. Ou então, depois de uma fase de dependência, a inteligência ou a consciência finalmente se liberta do corpo (BRACHT, 1999).

mentos migratórios que trazem novas culturas. Grandes aglomerados urbanos modificam as necessidades de lazer da população (BAUMAN, 2001). Novos materiais são utilizados para aperfeiçoar o desporto e o desempenho, e o registro de recordes amplifica o espírito de competição. A popularização do rádio e da televisão desempenha papel fundamental na massificação do esporte competitivo (MEDINA, 2010; CASTELLANI FILHO, 1988).

É nesse contexto que a Educação Física brasileira busca legitimação científica e que surgem seus primeiros cursos de pós-graduação. Os pressupostos da racionalidade, produtividade e eficiência mecanicista são reafirmados como saberes e práticas hegemônicos capazes de sustentar o aprimoramento físico e técnico do indivíduo (BRACHT, 2000). Os rigorosos procedimentos e protocolos de pesquisa, com grande incorporação tecnológica, seguem alinhados à vertente biomédica, dados a autoridade e o poder discursivo desse campo (LUZ, 2007). A fisiologia do exercício e a cinesiologia predominam, com pouca ou nenhuma relação com o contexto social, pedagógico ou sanitário (MEDINA, 2010).

Com o processo político de redemocratização do país, nos anos 1980, parte da ciência alinhada ao pensamento social e humano passa a realizar reflexões críticas mais sistematizadas e voltadas à sociedade. Fundamentada principalmente no materialismo dialético e na concepção histórico-crítica da Filosofia da Educação, a Educação Física passa a ponderar sobre seus propósitos sociopedagógicos (BRACHT, 1999). Ao mesmo tempo, a busca do bem-estar, da saúde, do prazer, da estética e da gratificação por meio do exercício despontam como possibilidades. Tem início a difusão das academias de ginástica no Brasil, operando na lógica de mercado e reproduzindo a perspectiva biomédica da aptidão física (MEDINA, 2010). Não obstante, essa “incorporação” da Educação Física pela área da saúde acaba por reforçar os parâmetros biomédicos que sustentaram, desde os primórdios, a concepção de corpo adotada pelo campo, fortemente marcados pelo modelo positivista da racionalidade científica moderna (LUZ, 2004).

Assim, o crescimento do campo e a busca por uma delimitação do objeto, do método e da linguagem próprios que permita a consolidação da Educação Física como ciência ocorrem marcados por intensas disputas epistemológicas, políticas e ideológicas entre os saberes sociais e biológicos (BRACHT, 2000). Apesar de hoje os conteúdos curriculares da formação expressarem certo reconhecimento do caráter multidisciplinar da Educação Física – relação ser humano-sociedade, biologia do corpo humano e produção do conhecimento científico e tecnológico (BRASIL, 2004) –, a produção de saberes do campo está heemonicamente alinhada com os parâmetros da racionalidade científica moderna, tendo como legado a fragmentação do ser e a neutralização das dimensões subjetivas fundamentais do humano (LUZ, 2007).

Mesmo sem superar o intrincado contexto de disputas e indefinições internas, o campo da Educação Física brasileira entra no século XXI vivendo um momento de expansão. A diversificação do mercado de trabalho para além da escola amplia as possibilidades de atuação nas áreas de bens e serviços. A regulamentação da profissão e a criação de seu conselho geram um novo ordenamento jurídico do campo. O reconhecimento da Educação Física como profissão da área da saúde e sua inserção em normativas e em políticas públicas possibilitam a introdução de seus profissionais no Sistema Único de Saúde. A divisão dos cursos de graduação em licenciatura e bacharelado determina a reformulação dos currículos e, por conseguinte, uma possibilidade de formação mais qualificada⁵⁷ em espaços específicos que não sejam a escola. O aumento dos cursos de graduação e pós-graduação fomenta e amplia a produção acadêmica.

Há ainda um movimento de valorização social da atividade física impulsionado pelo mercado e pela mídia a partir de questões como estética, saúde e rendimento esportivo (*e.g.*: Copa do Mundo e Olimpíadas no Brasil). Não obstante, em toda a história moderna, o exercício físico (ou atividade física)⁵⁸ tem papel dominante vinculando-se a estra-

⁵⁷ Vale dizer que a ideia de “mais qualificada” está submetida aos projetos políticos pedagógicos de cada instituição. O desafio tem sido promover a formação em bacharelado nos rumos de uma perspectiva ampliada, entendendo que o foco na saúde pública por meio da incorporação da saúde coletiva como esteio epistemológico formativo é um caminho desejável.

⁵⁸ O campo da Educação Física se desenvolve marcado por indefinições epistemológicas que permeiam suas

tégias de submissão dos indivíduos à nação e ao dispositivo disciplinar dos corpos para a aptidão física e a atividade produtiva do trabalho (LE BRETON, 2006).

Além desses novos cenários específicos da Educação Física, mudanças paradigmáticas vêm ocorrendo na sociedade do novo milênio, tornando imperativo que todos os campos científicos reflitam e considerem esse novo contexto social. Vamos identificar alguns pontos fundamentais a respeito da contemporaneidade para dar seguimento à nossa análise.

4.5 UM OLHAR SOBRE A CONTEMPORANEIDADE: O SÉCULO XXI E A GLOBALIZAÇÃO

Com a modernidade, o tempo e o espaço, antes percebidos como progressivos, extensos e de difícil transposição, passam a ser sentidos de forma cada vez mais volátil. Mais recentemente, no que se pode denominar como modernidade tardia, a popularização da rede mundial de computadores (a internet) e a portabilidade dos aparelhos de mídia (*notebooks*, celulares, *tablets* etc.) permitem um fluxo de ideias, informações, comércio e transações financeiras sem precedentes na história (STIGLITZ, 2002).

A instantaneidade do sinal eletrônico somado à facilidade e à velocidade dos transportes faz com que passemos a experimentar uma “extraterritorialidade” (BAUMAN, 2001). Não é mais preciso estar presente nem ter um corpo que ocupa lugar no espaço para interagir (LE BRETON, 1995). A falta de territorialidade confere aos que comandam uma oportunidade sem precedentes de romper com o engajamento mútuo que havia entre supervisores e supervisionados, capital e tra-

propostas de formação, intervenção e investigação. Termos como exercício físico, treinamento, atividade física, desporto, esporte, ginástica, movimento corporal, prática física, corporeidade, motricidade, Educação Física e outros circulam em espaços e discursos distintos, ora como sinônimos, ora marcados por algumas especificidades que os afastam, em um movimento permanente entre senso comum e conceitos científicos (BRACHT, 2000). No presente capítulo, diversos termos são utilizados buscando melhor descrever o fenômeno, conforme julgamento dos autores. Não será possível aprofundar essa reflexão epistemológica no espaço do presente texto; para tal, consultar as referências de Medina (2010) e Bracht (2000).

balho, empresa e sociedade, quando todos habitavam um mesmo espaço físico (BAUMAN, 2001). Hoje, apesar de decisões tomadas em uma nação repercutirem em outras, os detentores do poder não precisam se responsabilizar pelas consequências de suas ações, pois são “virtuais” e, portanto, inacessíveis (BAUMAN, 1999).

Com o intuito de que o capital possa fluir cada vez mais livremente ao redor do globo, segmentos economicamente dominantes, com o avanço dos seus projetos, vêm destruindo barreiras, fronteiras e quaisquer laços sociais, principalmente os territorialmente definidos como aqueles representados pelos Estados-Nação (JUDT, 2011). As guerras não usam apenas forças terrestres para conquistar territórios, mas também abrem espaço para a operação de outros ramos não militares de poder, tais como o livre comércio (BAUMAN, 2001).

Com o poder público cada vez mais refém do poder econômico, a política, essa antiga referência coletiva humana, está sendo desregulamentada e fragmentada (JUDT, 2011). Além disso, a instantaneidade e a universalidade do sinal eletrônico vêm aumentando vertiginosamente a capacidade de aglutinação de grupos (inclusive extremistas políticos, sociais e religiosos), desalojando algumas estruturas sociais e pluralizando centros de referência e poder (STIGLITZ, 2002). Sem referências ou lideranças –pois muitas lideranças, *grosso modo*, significam nenhuma liderança –, padrões, códigos e regras sociais que serviam de pontos estáveis de orientação e estabeleciam comportamentos no passado estão cada vez mais ausentes (BAUMAN, 2001).

Esse processo acaba por construir uma “sociedade dos indivíduos” (ELIAS, 1994). Formar e reformar os padrões que compõem a complexa rede de projetos coletivos, tais como a sociedade, a comunidade, a política e a família, são deixados à administração dos indivíduos e seus recursos. Com isso, a esfera pública é invadida por cuidados e preocupações privados (JUDT, 2011). O cidadão – aquele que busca seu próprio bem-estar mediante o bem-estar do espaço público – é substituído pelo indivíduo, que identifica os “interesses comuns” como a permissão para que cada sujeito satisfaça seus próprios interesses e siga seu caminho tendo seu corpo e posses em segurança (BAUMAN, 2001).

Apesar de, aparentemente, esse processo de individualização trazer uma liberdade de experimentar sem precedentes, para um número crescente de pessoas isso não significa que cada indivíduo esteja realmente livre para construir um modo de vida segundo sua vontade (JUDT, 2011). Como a escolha de subverter a remota e inalcançável estrutura sistêmica, escapar à individualização e recusar o jogo do mercado está fora de questão, não há real liberdade. Além disso, como as incertezas, riscos e contradições continuam a ser socialmente produzidos e apenas o dever e a necessidade de enfrentá-los é que estão sendo individualizados, há o estabelecimento de uma autonomia *de jure* (o direito à autoafirmação) sem que a autonomia *de facto* (capacidade de controlar as situações sociais que tornariam factível essa autoafirmação) tenha sido assegurada (BAUMAN, 2001).

Na modernidade individualizada, privatizada, extraterritorial e de flexibilidade universal, as condições de insegurança penetram todos os aspectos da vida – como a instabilidade da identidade, dos valores, da posição social e do trabalho, e a vulnerabilidade do corpo, da saúde, do eu e de suas posses e relações.

Certos de que esses problemas devem ser resolvidos pelo esforço individual, os indivíduos passam a buscar referências em que se apoiar (BAUMAN, 2001). Mais do que autoridades, essas pessoas buscam exemplos de como outros homens e mulheres, diante de problemas semelhantes, se desincumbem deles. Esse fenômeno propicia uma sociedade em que milhões de indivíduos, ávidos por aconselhamento, acompanham compulsivamente a vida de outros milhões de pessoas comuns, refletindo no crescente sucesso de *reality shows*, programas de entrevistas e redes de relacionamento e compartilhamento, como Facebook, Instagram e outros (STIGLITZ, 2002).

Além de definir as exigências coletivas, os indivíduos passam ainda a ser responsáveis pela autodeterminação compulsiva e obrigatória de sua identidade, uma vez que a determinação heterônoma da posição social do cidadão também foi destruída. Mas numa era em que a produção e a disseminação digital da informação e o uso de engenharias de busca e indexação convergem para uma cultura participa-

tória e de hiperinformação, passamos dos grupos de referência para os inúmeros e maleáveis padrões de comparação universal – muitos inclusive conflitantes entre si (BAUMAN, 2001).

Tanto o caráter multicultural quanto a homogeneização de relações e hábitos de consumo não permitem que o indivíduo e a sociedade fiquem parados por muito tempo. Com lideranças cada vez mais frágeis e transitórias, os movimentos comunitários passam a se aglutinar em torno de suas inseguranças, temores, ansiedades e ódios compartilhados. Sem expressão legítima no mundo da política, os medos acabam sendo vividos, obliquamente, nas explosões da fúria xenófoba e racista – manifestações mais comuns da nostalgia do abrigo primal da tribo (BAUMAN, 2001). Não obstante, diante de mudanças frequentes e de inúmeras possibilidades e opções, fica impossível atingir uma satisfação duradoura, mesmo depois de supridas as necessidades. O Sísifo⁵⁹ moderno é recompensado por um sentido de autorrealização momentânea, até que a pedra role morro abaixo e ele tenha que retomar sua tarefa.

O mundo privado cheio de possibilidades e de desejos é um mundo de consumidores que se movem continuamente em busca de satisfação e de prazer (BAUMAN, 2001). Há razões mais que suficientes para ir às compras. Além disso, a moda oferece “meios de explorar os limites sem compromisso com a ação; sem sofrer suas consequências” (EFRAT TSEËLON *apud* BAUMAN, 2001, p 98). Assim, o consumismo e o hedonismo andam juntos e avançam com firmeza em todas as esferas da vida, incluindo o corpo e a saúde.

Como resultado da liberalização, flexibilização e fluidez dos mercados financeiro, imobiliário, de trabalho e dos padrões sociais, as sociedades modernas tornaram-se rígidas em uma nova ordem – a do capital (JUDT, 2011). Centradas numa racionalidade econômica do mundo, que aplica as leis de mercado não apenas à esfera econômica, mas também às esferas sociais e políticas, passam a valorizar e utilizar a lógica contábil, técnica e gestonária até em relações e afetos (BAUMAN, 2001).

⁵⁹ Sísifo é um personagem da mitologia grega, condenado a repetir sempre a mesma tarefa de empurrar uma pedra até o topo de uma montanha, sendo que, toda vez que quase alcança o topo, a pedra rola novamente montanha abaixo até o ponto de partida, invalidando completamente o duro esforço despendido.

Os domínios da vida social ganham o estatuto de “superestrutura” (artefato cujo papel é auxiliar na manutenção da operação), deixando toda a complexa trama de relações sociais desprotegida e impotente para resistir às regras e aos critérios dessa racionalidade instrumental econômica. Operando em uma lógica que aponta como objetivo primordial a existência do lucro, orientando a vida e os *modus operandi* para ganhar e gastar o máximo de dinheiro possível, universalizam a norma da rentabilidade e especulação e desenvolvem um clima propício à corrupção (JUDT, 2011; BAUMAN, 1999).

Dilemas éticos e morais assolam as sociedades e os avanços tecnológicos alcançados não suplantam os paradoxos vividos (JUDT, 2011). A produção de alimentos e a prevalência de obesidade aumentaram, enquanto uma em cada oito pessoas no planeta ainda passa fome (ONU, 2013); há biotecnologias disponíveis para prolongar a vida, mas não necessariamente com maior qualidade ou felicidade; nunca houve tanta riqueza, mas também ela nunca foi tão desigualmente distribuída (BAUMAN, 1999).

Com os olhos postos em seu próprio desempenho e, portanto, desviados do espaço social em que as contradições da existência individual são coletivamente produzidas, toda a pressão recai afinal sobre a fina e instável camada do corpo. Essa nova conjuntura pode ser enervante e deprimente na parte desenvolvida e próspera do planeta, mas como sempre, são os menos preparados ou capazes para lidar com esse cenário que mais sofrem (BAUMAN, 2001).

As exigências dessa vida repleta de contradições, inseguranças e individualismos têm conduzido grande parte das populações ao sofrimento, ao desgaste, ao adoecimento e à morte. Sinais das doenças são abundantes e visíveis nos indivíduos, mas procuram em vão uma expressão legítima no mundo coletivo. Hoje, homens e mulheres são naturalmente tentados a reduzir a complexidade de sua situação a fim de tornarem as causas do sofrimento inteligíveis e, assim, tratáveis (BAUMAN, 2001). É preciso enxergar, compreender e revelar as causas estruturais dos sofrimentos característicos dessa ordem social que, sem dúvida, promoveu avanços mas, ao mesmo tempo, multiplicou espaços

sociais favoráveis para o crescimento de novas formas de desigualdade (JUDT, 2011).

A sociedade está doente porque deixou de se questionar. A suspensão do autoquestionamento impede a consciência da autonomia, ao mesmo tempo que promove consequências fatalistas. Não enxergar, não procurar e assim suprimir essa possibilidade é parte da miséria humana e fator importante em sua perpetuação (BAUMAN, 2001).

Não há como negar a responsabilidade ética da ciência (CHAUI, 2000). Vamos então buscar compreender como a ciência pode ajudar a superar um modelo que ela mesma ajudou a criar.

4.6 OS DESAFIOS ÀS CIÊNCIAS DO SÉCULO XXI

A humanidade sempre buscou compreender o mundo em que se insere. Entretanto, a forte crença no poder da ciência moderna a deixou refém no sentido de examinar e validar suas suposições. Até mesmo o movimento periférico e contra-hegemônico das ciências sociais e humanas de questionar a pretensa verdade da ciência acabou por se deparar com desafios epistemológicos e metodológicos para atingir sua aspiração de superar, por meio de uma leitura crítica da realidade, a ideologia e a visão superficial, distorcida ou falsa de uma realidade (BOSI; MERCADO, 2010; CHAUI, 2000).

A racionalidade científica moderna, na tentativa de revelar uma ordem simples a que os fenômenos obedecem, vem contribuindo para perpetuar (se não ampliar) as desigualdades e criar novas formas de exclusão social, com consequências devastadoras na vida e na saúde de indivíduos e populações (STIGLITZ, 2002; BAUMAN, 1999).

No entanto, a partir dessas “constatações”, movimentos que advogam pela superação do paradigma positivista vêm se fortalecendo. Uma das propostas para superar as limitações do pensamento disjuntivo e unidimensional, inadequado às constantes situações paradoxais que vivemos hoje, é adotar uma forma complexa de pensar, aspirando ao

conhecimento multidimensional daquilo que, consoante o entendimento de Morin (2007), foi “tecido junto” sendo, portanto, indissociável.

O pensar complexo não conduz à eliminação da simplicidade; parte da simplificação, mas recusa suas consequências redutoras e mutiladoras; propõe distinguir sem separar e associar sem reduzir; aceita a diversidade ao considerar todas as possibilidades teóricas; não se esgota em apenas um pressuposto teórico, pois admite o caráter inacabado e incompleto do saber; reconhece que o conhecimento completo é impossível; e considera o sujeito como um ser que interage no processo, sendo produto e produtor do conhecimento (MORIN, 2007).

O pensamento complexo concebe e visa apreender a realidade a partir de um sistema vivo em movimento, em constante mudança, a partir do qual há ordem, desordem, interação e organização; gerando relações complementares, recorrentes e antagônicas. Assume que o conhecimento opera por seleção dos dados significativos e rejeição dos dados não significativos: separa (distingue ou disjunta) e une (associa, identifica), hierarquiza (o principal, o secundário) e centraliza (em noções-chave); mas defende que essas operações lógicas são, na verdade, comandadas por paradigmas que governam a visão das coisas e do mundo sem que necessariamente o pesquisador tenha consciência disso (MORIN, 2007).

A comunidade científica, hegemonicamente alicerçada nos princípios positivistas, depara-se, hoje, com o desafio de (re)construir sua identidade e (re)afirmar suas fronteiras para que esteja verdadeiramente implicada na melhoria das condições e dos fenômenos polissêmicos, complexos e subjetivos que perpassam a existência humana.

Um primeiro passo é reconhecer a natural transdisciplinaridade dos temas complexos. O próximo é assimilar que “compreender” é uma operação epistemológica que pertence a outra tradição de pesquisa, composta por uma diversidade de teorias, vertentes e técnicas, genericamente aglutinadas sob o rótulo de pesquisa qualitativa (BOSI; MERCADO, 2010). E, por fim, diante da multiplicidade de olhares possíveis, precisa assumir a reflexão epistemológica – a reflexividade – como parte fundamental do rigor metodológico da investigação cien-

tífica, reconhecendo o caráter político-ideológico das escolhas conceituais (BOURDIEU, 1983).

4.7 OS DESAFIOS CONTEMPORÂNEOS PARA O CAMPO DA EDUCAÇÃO FÍSICA

Sobre tudo o que foi abordado até aqui, e observando as diversas e contundentes transformações no mundo, torna-se imperativo que a ciência reconheça que a vida, o corpo, a saúde, o conhecimento e outros fenômenos humanos são constructos complexos e multidimensionais, simultaneamente elétricos, químicos, celulares, fisiológicos, cerebrais, mentais, psicológicos, existenciais, espirituais, culturais, linguísticos, lógicos, sociais e históricos (MORIN, 1986, p. 16).

No caso da Educação Física, é necessário ainda resgatar e avançar nos antigos desafios de ordem epistemológica,⁶⁰ operacional e ética para que o campo se firme como gerador de conhecimentos e práticas em suas relações com a sociedade brasileira contemporânea. O complexo cenário social a que fizemos referência, a ampliação das possibilidades profissionais e as interconexões com outros saberes favorecem algumas reacomodações dentro do campo, tornando o momento propício para essas reflexões.

É importante admitir que grande parte do conhecimento desenvolvido pelo campo tem desconsiderado a subjetividade, bem como a multidimensionalidade e a complexidade do movimento humano, e que essa limitação decorre da própria forma de organizar o conhecimento por meio da racionalidade positivista.

É de suma importância também relacionar as reflexões e as discussões epistemológicas ao plano operacional, em que a escolha de métodos, técnicas e instrumentos deve estar alinhada ao referencial teórico e adequada aos objetivos do estudo (BOSI; MERCADO, 2010; MINAYO; HARTZ; BUSS, 2000). E reconhecer que essa falta

⁶⁰ Concordando com Bourdieu (1983), consideramos aqui que os conflitos epistemológicos são inseparavelmente políticos.

de rigor metodológico vem gerando resultados e compreensões equivocadamente deterministas do fenômeno da “atividade física”, contribuindo para a manutenção da visão positivista, a banalização do tema e a perpetuação do senso comum (CARVALHO, 1993).

O encontro com as teorias críticas educacionais tem, em parte, explicitado as tensões já aludidas nas relações do corpo em movimento com a educação, o esporte e o lazer. No entanto, esse campo ainda não produziu elementos científicos suficientes que permitam reflexões aprofundadas sobre essas limitações relacionadas à saúde. Para avançar nesse sentido, a Educação Física precisa se questionar sobre o paradigma da aptidão física como sinônimo de saúde e reconhecer a crescente relevância das “atividades corporais voltadas para a saúde” como um fato social complexo presente na vida cultural contemporânea (LUZ, 2007).

Para contribuir com esse processo de reflexão, o campo da Educação Física precisa se comprometer com o desenvolvimento de pesquisas científicas que ajudem a compreender a realidade da vida, da saúde e do movimento como fenômenos sociais complexos e interligados que só podem ser vivenciados por meio do corpo, pois “antes de qualquer coisa, a existência é corporal” (LE BRETON, 2006, p. 7).

Nesse sentido, é necessário investir na aproximação, no confronto, na reflexão sobre as concordâncias e as contradições entre os diversos campos científicos que estudam o tema em busca da superação dialética das polarizações. O encontro de saberes pode promover um conjunto intrincado de movimentos nos planos epistemológico e político, abrindo possibilidades de reflexões em busca de outros paradigmas capazes de subsidiar projetos inovadores de movimento humano voltados para a saúde, em sentido complexo e multidimensional, tal como exigem os desafios cada vez mais intensos que se apresentam para as diversas esferas da vida humana (MINAYO; HARTZ; BUSS, 2000; LE BRETON, 1995).

No entanto, antes mesmo que esses desafios tenham sido superados, o campo da Educação Física depara-se com outro: viver o corpo

com base nos valores do imediatismo, do individualismo, do narcisismo, do consumismo, do hedonismo, com a pulverização radical dos sentidos/significados dessas vivências, o que exige que se repense a visão de corpo que orienta as práticas corporais contemporâneas (MEDINA, 2010).

Torna-se, então, imprescindível refletir sobre o corpo na atual dinâmica cultural, no sentido amplo, com suas intersecções sociais, principalmente na sua função de afirmar, confirmar e reconstruir a hegemonia de um projeto histórico-político, bem como analisar também a retomada do tema a partir de dimensões não racionais do comportamento como, por exemplo, a dimensão estética, e situar o papel da saúde nesse processo (LE BRETON, 2006).

O que poderia ser chamado genericamente de corpo ocidental encontra-se em plena metamorfose (LE BRETON, 1995). Não se trata mais de aceitá-lo como é, mas de corrigi-lo, transformá-lo e reconstruí-lo. Estados do corpo sempre renovados tomam-se razões legítimas para intervenção médica, mas as terapias disponíveis também não ficam estáticas. Os regimes saudáveis de vida ou as melhores técnicas estão em constante atualização, explicitando as verdades transitórias da ciência (LUZ, 2004; BAUMAN, 2001).

A consolidação do corpo-mercadoria na cultura do consumo volta-se, especialmente, para a venda de imagens corporais de sucesso, em que a conquista do corpo almejado é condicionada objetivamente, assim como qualquer outra mercadoria, ao esforço do indivíduo. Hoje os sujeitos são incentivados a perseguir formas corporais que constituem simulacros aparentemente possíveis, mas, na verdade, nunca completamente atingíveis. Tudo o que é condição do corpo real (os efeitos degradantes do tempo, as formas naturais, a exposição a enfermidades, o fator genético e hereditário) deve ser negado e omitido (LE BRETON, 2006).

Há, com isso, a garantia do surgimento de novas demandas de consumo e de mercado: cosméticos, farmacológicos, dietéticos, espaços para a prática de exercícios, serviços médicos, entre outros. Aqueles que se recusam ou que se veem impossibilitados de participar desse esforço pela boa forma são, muitas vezes, submetidos a estigmas

que reforçam um sistema de poder sobre o corpo. Não obstante, a mercantilização corporal necessita manter a dualidade que diferencia homem-corpo, mantendo a oposição entre “o que corresponde ao corpo e o que corresponde ao inapreensível do homem” (LE BRETON, 1995, p. 152).

Nas teorias do conhecimento moderno, que têm sua expressão máxima no chamado método científico, o corpo ou a dimensão corpórea do homem sempre apareceu como um elemento perturbador que devia ser controlado pelo estabelecimento de procedimentos rigorosos. Nesse sentido, o corpo sofreu várias intervenções com a finalidade de adaptá-lo às exigências das formas sociais de organização da produção e da reprodução da vida: foi alvo das necessidades morais (corpo deserotizado), das necessidades produtivas (corpo produtivo), das necessidades de adaptação e controle social (corpo dócil), das necessidades sanitárias (corpo saudável) e, agora, das necessidades de mercado (corpo mutável) (LE BRETON, 1995).

Em adição à valorização da face mais permanente e visível das identidades voláteis – a aparência do corpo (BAUMAN, 2001) –, há ainda o desenvolvimento do corpo virtual, com a ampliação das relações e interações virtuais que resultam nos corpos-rascunho (LE BRETON, 1995). Cada vez mais, há a necessidade de discutir as questões do corpo, inclusive sua materialidade, e o significado dos seus movimentos (presenciais, ativos ou cibernéticos, sedentários) na contemporaneidade.

Em constante mutação encontra-se também a percepção do que é vida e saúde (MINAYO; HARTZ; BUSS, 2000). Como a duração da vida é uma noção comparativa, a instantaneidade, volatilidade e efemeridade de todos os quadros de referência contemporâneos podem anunciar uma revolução cultural de desvalorização da imortalidade. O corpo é agora talvez a mais longa entidade à vista (e a única cuja expectativa de vida tende a crescer). O “longo prazo” dificilmente excederá os limites impostos pela mortalidade corporal, o que ajuda a compreender a preocupação obsessiva e excessiva com a defesa do corpo (BAUMAN, 2001), fenômeno em que o campo da saúde, e suas várias especialidades, é cada vez mais convidado a atuar.

Considerando os avanços do conhecimento biológico acerca das repercussões da atividade física sobre a saúde dos indivíduos e as novas condições urbanas de vida que levam ao sedentarismo, esse contexto revitaliza a ideia de que a principal tarefa da Educação Física é a educação para a saúde ou, em termos mais genéricos, a promoção da saúde, circunscrita por seus padrões biomédicos quantificáveis e mensuráveis (MEDINA, 2010; CASTELANI FILHO, 1988).

O cuidado com a saúde, contrariamente à sua natureza, tornou-se estranhamente semelhante à busca da aptidão física: contínua e fadada à insatisfação permanente, gerando, de modo paradoxal, ansiedade, portanto, adoecimento. Assim, a busca da saúde se torna mais um fator patogênico. Se a sociedade dos produtores coloca a saúde como o padrão que seus membros devem atingir, a sociedade dos consumidores acena aos seus com o ideal da aptidão física. Apesar de frequentemente usados como sinônimos, os termos pertencem a dois discursos diferentes, além de que nem todos os regimes de aptidão são bons para a saúde e de que o que ajuda a mantê-la não necessariamente leva à aptidão (BAUMAN, 2001).

A vida organizada na busca de uma “saúde-aptidão” promete uma série de escaramuças vitoriosas, mas nunca o triunfo definitivo, pois, ao contrário do cuidado com a saúde, a busca da aptidão não tem fim. Uma coisa que os que buscam a aptidão sabem, com certeza, é que ainda não estão suficientemente aptos e que devem continuar melhorando. Os objetivos só podem ser estabelecidos para a presente etapa do esforço, e a satisfação de alcançar um objetivo é sempre momentânea. Toda celebração de sucesso não passa de um intervalo antes de outra rodada de trabalho duro. A busca da aptidão é um estado de autoexame minucioso, autorrecriação e autodepreciação permanentes e, também, de ansiedade contínua (BAUMAN, 2001).

Poder-se-ia conjecturar que os temores que assolam o “dono do corpo” obcecado com níveis inalcançáveis de aptidão e com uma saúde cada vez menos definida provocariam cautela e moderação – atitudes que destoam da lógica da sociedade de consumidores. Pelo contrário, essa forma de pensar o corpo e a saúde amplia o consumo – porém o

consumo de produtos especiais, em geral respaldados pelos profissionais da saúde (BAUMAN, 2001).

Uma saúde-mercadoria é cada vez mais identificada (vendida) como a otimização dos riscos, e a ideia de doença torna-se cada vez mais confusa e nebulosa. Em vez de ser percebida como um evento excepcional com começo e fim, tende a ser vista como permanente; clama por vigilância incessante e precisa ser combatida e repelida dia e noite. Na sociedade brasileira que enfrenta o avanço das transições epidemiológica, nutricional e demográfica, o campo da Educação Física tem contribuído para o fortalecimento dessa visão mercadológica de saúde.

Saúde é o estado próprio e desejável do corpo e do espírito humano. A condição de produzir a própria história está subsumida às condições de (re)produzir materialmente a própria vida (MARX; ENGELS, 1984). Nessa perspectiva, a saúde pode ser entendida como a primeira premissa de toda existência humana. A saúde expressa o arranjo de relações sociais que o homem estabelece com o meio natural (externo: a natureza; e interno: o próprio organismo) e com o meio social (relação dos homens entre si). Essas relações não são abstratas, elas dependem intrinsecamente da forma como os homens, em dado momento histórico, produzem os meios para sua sobrevivência.

Portanto, a saúde nos remete às condições concretas da existência humana (LUZ, 2007). Não há mais como continuar afirmando genericamente que a Educação Física promove saúde e bem-estar sem examinar de forma mais criteriosa as argumentações ideológicas acríticas que ocultam a mercantilização não só da saúde, mas também da cultura corporal e da própria vida humana.

Esses questionamentos, a despeito de serem relevantes ao cidadão comum, são basilares aos profissionais da área da saúde. As universidades e as escolas, como espaços de formação e de promoção da saúde, necessitam repensar seus papéis e seus currículos tendo em vista o cenário contemporâneo e como pressuposto de análise os processos históricos que subjazem à própria contemporaneidade.

4.8 EDUCAÇÃO FÍSICA E SAÚDE COLETIVA: UMA APROXIMAÇÃO DESEJÁVEL

As novas relações e organizações sociais do século XXI – tais como a globalização; as mudanças socio sanitárias decorrentes dos aumentos da expectativa de vida, do excesso de peso e da prevalência de doenças crônicas; e as transformações nas relações do homem com seu corpo em movimento no lazer, no trabalho e no deslocamento – tornam imprescindível repensar as necessidades humanas e valorizam a atividade física e as práticas corporais como elementos-chave nos protocolos em saúde, tanto na dimensão coletiva como individual (Brasil, 2006; Brasil, 2011). Esse contexto favorece o surgimento e a consolidação de um importante núcleo de saberes e práticas no contexto sanitário brasileiro: a Educação Física em Saúde Coletiva.

Atualmente, o acúmulo de reflexões sobre o campo da Saúde Coletiva nos permite declará-lo como espaço institucionalizado, legitimado e cientificamente consolidado, apresentando uma natureza epistemológica e uma prática política diferenciada fundada na interface das ciências naturais e das ciências humanas e sociais (CAMPOS et al., 2009). O campo da Saúde Coletiva surge no Brasil a partir de 1970, quando uma vertente crítica no interior da saúde pública oferece resistência à posição dominante das teorias lineares da causalidade e busca conjunções interdisciplinares e críticas, visando superar, dialeticamente, o modelo biomédico (NUNES, 2009).

Isso porque a constituição da medicina social e da saúde pública vincula-se estreitamente às políticas de saúde e expressa especificidades do contexto sócio-histórico em que emergiram. A medicina social tem origem associada aos projetos conhecidos como polícia médica na Alemanha, medicina urbana na França e medicina da força de trabalho na Inglaterra. A saúde pública é um projeto que se vincula à emergência do capitalismo na Europa e seus efeitos na saúde como desdobramentos da industrialização, urbanização desordenada e aumento da miséria relativa (CAMPOS et al., 2009).

Dessa forma, no plano epistemológico, a Saúde Coletiva apresenta interseções cada vez mais amplas e profundas com o núcleo das ciências humanas e sociais em saúde, visando obter a transdisciplinaridade e a complexidade exigida pelos objetos de que se ocupa (PAIM, 2006). As teorias e as metodologias consolidadas – ao lidar com dimensões qualitativas e quantitativas, sujeito e estrutura, natureza e história, objetividade e subjetividade – representaram a base da inovação e da práxis em Saúde Coletiva e foram indispensáveis para o desenvolvimento e a consolidação do campo (NUNES, 2009).

A contribuição da teoria crítica nas análises desenvolvidas permite repensar o método e o processo de construção de enunciados científicos, não apenas mensurando, mas também contextualizando socialmente o processo saúde-doença. A Saúde Coletiva, como campo científico assumidamente interdisciplinar, atrai profissionais de diversas origens e incursiona por outros campos científicos; isso se torna evidente quando a Saúde Coletiva aproxima-se da Educação Física para refletir sobre a promoção da saúde por meio da cultura corporal do movimento humano.

Embora existam registros de produções científicas com enfoque social que reconhecem a natureza multidimensional e holística da relação homem-movimento-sociedade-saúde no campo da Educação Física desde meados de 1990 (CARVALHO, 1993), o aumento desse tipo de produção é indiscutível. Hoje contamos com reflexões que permitem “pensar” a Educação Física e a saúde como possibilidades de realização humana, incluindo o lugar dos atores sociais em suas relações coletivas; a compreensão e a inclusão das subjetividades como fenômenos situados no seu contexto histórico; a análise crítica no estudo de intervenções e na formação de profissionais; e a revisão da práxis e dos paradigmas dominantes no mundo da ciência, entre tantos outros (ALVES; CARVALHO, 2010; ANJOS; DUARTE, 2009; BAGRICHEVSKY; ESTEVÃO; PALMA, 2008; BENNEDETTI et al., 2014; CARVALHO; ROVIGATTI; TREVIZAN, 2013; LUZ, 2005).

Quanto às análises histórico-críticas de políticas públicas e programas sociais, podemos afirmar que elas são mais comuns ao campo da Educação Física partindo de olhares sobre o esporte, o lazer e a edu-

cação (LAZZAROTTI FILHO; SILVA; MASCARENHAS, 2014). Análises voltadas a apontar os limites e as contradições políticas e de gestão na Educação Física em sua relação com a Saúde Coletiva, apesar de existentes, são mais escassas. A materialização desses estudos vem sendo possível apenas na última década, quando as atividades físicas e práticas corporais foram assumidas como prioridade no complexo conjunto de políticas, estratégias e programas de combate às doenças crônico-degenerativas e de promoção da saúde formuladas no âmbito do Estado brasileiro (BRASIL, 2006; 2011), inclusive em escolas e universidades (BRASIL, 2007a; 2007b; 2008).

Acompanhando o aumento recente de programas e financiamentos relativos à atividade física e saúde, alguns trabalhos vêm tentando dar maior visibilidade ao pensamento crítico, denunciando e buscando superar o caráter intrinsecamente epidemiológico, reprodutor do capital e da responsabilidade individual em discursos e práticas governamentais formulados a partir de estudos que defendem a relação entre atividade física e promoção da saúde (CRUZ, 2010; FRAGA; WACHS, 2007; SCABAR; PELICIONI; PELICIONI, 2012).

4.9 A PROMOÇÃO DA SAÚDE COMO REFERENCIAL COMPLEXO EM ESTUDOS E PRÁTICAS DA EDUCAÇÃO FÍSICA EM SAÚDE COLETIVA

Os avanços e os desafios impostos pelas transformações sociais, o acúmulo de reflexões teórico-conceituais, as atualizações e inovações nas práticas, além da necessidade de articulação entre diferentes áreas técnicas, programas e políticas, fazem com que os campos científicos da saúde recriem referenciais teóricos que deem conta da complexidade dos fenômenos de que se ocupam. No caso da Educação Física e Saúde Coletiva, um interessante referencial é o da Promoção da Saúde.

Discussões emergentes sobre Promoção da Saúde a destacam como um modelo teórico-conceitual capaz de subsidiar políticas e ações governamentais e de servir como eixo orientador das práticas por

favorecer a compreensão ampliada dos processos, dos cuidados e dos serviços em saúde (BUSS; CARVALHO, 2009; CASTRO; MALO, 2006). Seu referencial moderno ou crítico nos diz que práticas promotoras de saúde devem valorizar as experiências dos sujeitos em seus contextos social, familiar, cultural e biológico, além das subjetividades produzidas a partir delas. Devem ainda contemplar e fomentar valores e princípios, tais como a autonomia, o empoderamento e a participação social, as potencialidades relacionadas à construção de vínculo com os usuários ao propiciar a ludicidade e o encontro, a criação e o compartilhamento de objetivos coletivos, entre outros. Precisam também ser valorizadas e associadas a uma perspectiva voltada para o desenvolvimento integral das habilidades e capacidades de crianças, jovens, adultos e idosos e a redução das iniquidades (BUSS; CARVALHO, 2009; ALVES; CARVALHO, 2010; CARVALHO; GASTALDO, 2008).

Não obstante, essa não é a perspectiva dominante nos campos da saúde. Debates científicos, documentos institucionais e práticas de saúde ainda buscam superar o modelo vigente, calcado na supervalorização da assistência curativa, especializada e hospitalar, que induz ao excesso de procedimentos tecnológicos e medicamentosos e, sobretudo, à fragmentação do cuidado (CRUZ, 2010; TRAVERSO-YÉPEZ, 2007; CARVALHO; GASTALDO, 2008). O mesmo ocorre com as práticas corporais e atividades físicas, hegemonicamente desenvolvidas, centradas em discursos prescritivos e antecipatórios de riscos à saúde, numa perspectiva biomédica e individual que acaba por responsabilizar o indivíduo por suas escolhas e hábitos de vida (CARVALHO; GASTALDO, 2008; SCABAR; PELICIONI; PELICIONI, 2012; ANJOS; DUARTE, 2009).

Essa perspectiva reducionista desconsidera os modos de produção da existência humana, abordados historicamente como fenômenos constituintes, produtores, reprodutores ou transformadores das relações sociais e da própria saúde, e os conceitos envolvidos na experiência concreta da saúde e do adoecer (LUZ, 2005; CARVALHO, 1993; CASTIEL; GUILAM; FERREIRA, 2010). A falta de rigor metodológico caracterizada pela ausência da epistemologia nas reflexões asso-

ciativas entre atividade física e promoção da saúde vem gerando resultados e compreensões equivocadamente deterministas dos fenômenos e contribuindo para a manutenção da visão positivista, a banalização do tema e a perpetuação do senso comum (CARVALHO, 1993; CASTIEL; GUILAM; FERREIRA, 2010).

É imperioso superar o modelo de valorização do movimento humano como fator de Promoção da Saúde na perspectiva da aptidão física, da pretensa longevidade com vitalidade e do melhor ajuste do homem à sociedade capitalista. Faz-se necessário afastar a perspectiva neo-higienista, de hiperprevenção, com forte conteúdo moral e normativo, e produzir sentido com as Práticas Corporais e Atividades Físicas para que elas se tornem efetivamente promotoras de saúde (CASTIEL; GUILAM; FERREIRA, 2010; BAGRICHEVSKY; ESTEVÃO; PALMA, 2010).

Para tal, são necessários mais estudos de abordagem qualitativa para compor análises ampliadas sobre as relações entre as PC e AF e a saúde, trazendo para o debate científico elementos que devem permear a formação profissional e a atuação em programas e políticas públicas de PS. Isso porque a problematização apresentada dialoga com reflexões sobre o próprio desenvolvimento da racionalidade científica e a emergência dos campos científicos, em especial da medicina e, por conseguinte, da saúde pública e da Educação Física, derivados do método experimental e da tradição quantitativa de pesquisa, que deixam como legado a fragmentação e a neutralização de dimensões subjetivas fundamentais ao estudo da vida, da saúde, do corpo e de suas relações com o movimento humano (CZERESNIA, 2008).

O discurso do risco, fortalecido e naturalizado por estudos e monitoramentos que adotam um âmbito centrado nas ciências duras, destaca a operacionalização do método em detrimento das reflexões acerca das relações humanas em saúde mediadas pelo movimento corporal, e acaba por desconsiderar a natureza multidimensional desses fenômenos (CZERESNI, 2008). Tal concepção de ciência tem um óbvio impacto na definição e na produção de saúde, vinculando-as hegemomo-

nicamente ao seu aspecto biológico e fixando-se no seu desfecho: a aptidão física (CARVALHO, 1993).

Propostas conservadoras de PS baseadas em modelos comportamentais agrupados pela ideia do estilo de vida saudável acabam por utilizar estratégias que suscitam a culpabilização preventiva daqueles que se expõem aos riscos tecnicamente pré-dimensionados, fortalecendo a dimensão persecutória aos indivíduos (CARVALHO, 1993; FRAGA; WACHSs, 2007). Em tempo, vale lembrar as discussões sobre biopoder (CASTIEL; GUILAM; FERREIRA, 2010; BAGRICHEVSKY et al., 2010) empreendidas pelo campo da saúde coletiva, e que a formação em Educação Física, a despeito dos incontestáveis avanços críticos aportados pelas ciências da educação, advém de uma tradição de adequar os corpos pela disciplina militar, para que estes estejam aptos a movimentar os meios de produção em uma sociedade que vivia o desenvolvimento industrial (CARVALHO; ROVIGATTI; TREVIZAN, 2013; BENNETTI et al., 2014; SANTOS, 2012; LUZ, 2005).

Dessa maneira, o que propomos é que possamos avançar em publicações e experiências que reconheçam a crescente relevância das atividades corporais voltadas para a saúde como um fato social complexo presente na vida cultural contemporânea (LUZ, 2005); e que entendam as práticas corporais e atividades físicas como uma forma de cuidado e de promoção da saúde voltadas para ações integradoras e descentralizadas que contam com ampla participação social para melhorar as condições de vida da população. Nessa direção, é importante uma profícua interlocução com as ciências sociais humanas na perspectiva de ampliar a compreensão dos fenômenos e examinar de modo mais criterioso as argumentações ideológicas que reforçam a mercantilização da cultura corporal, da saúde e da própria vida humana (CASTIEL; GUILAM; FERREIRA, 2010).

4.10 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Longe de termos a pretensão de esgotar um assunto de natureza tão ampla e complexa, ou de realizar uma revisão sistemática dos temas apresentados, ocupamo-nos em compartilhar algumas possibilidades de questionamentos e de proposições a partir da interface dos campos da Educação Física e da Saúde Coletiva. Com a compreensão de que o texto ora apresentado apenas inicia as possibilidades de diálogo entre a Educação Física e a Saúde Coletiva, resumizamos os principais pontos apresentados.

A ciência, como hoje a conhecemos, é um empreendimento recente da civilização e emerge há alguns séculos quando a elite cultural europeia procura mobilizar o poder da razão para reformar a sociedade e o conhecimento herdado da tradição medieval. Tal como procuramos argumentar, nesse processo de constituição da ciência moderna, apresentam-se diversas limitações que dificultam o avanço na compreensão dos fenômenos do corpo, movimento e sua relação com a saúde, notadamente o uso de uma lógica operacional baseada no modelo positivista. O campo da Educação Física, após sete décadas da instituição de sua primeira escola civil de nível superior, chega para o diálogo apresentando modelos fechados e fragmentados para explicar e atuar junto a esses fenômenos sociais complexos que se manifestam dinamicamente nos espaços sociais.

Urge superar o modelo de valorização do movimento humano como fator de promoção social da saúde, acompanhado da perspectiva da aptidão física e do melhor ajuste do homem à sociedade capitalista. Outrossim, a crítica a esse modelo de ciência, que já vinha encontrando resistências a partir das teorias críticas da Educação, se fortalece no encontro com referenciais teóricos adotados pela Saúde Coletiva. Tal como evidenciamos, o enfoque da complexidade ajuda a reconhecer a pluralidade da Educação Física e possibilita novos estudos e reflexões sobre as competências, limites e potencialidades do campo como gerador de conhecimentos, saberes e práticas em suas relações com a melhora da vida (em quantidade e qualidade) e da saúde da sociedade brasileira.

Adotar um pensamento complexo sobre o tema pressupõe admitir que o campo científico da Educação Física continua a promover, em seu sentido mais geral e difundido, a concepção anatomofisiológica de corpo, de aptidão física e de saúde – expressas pela capacidade de trabalho e/ou de rendimento, hoje reforçadas pela ideia de saúde-mercadoria – que devem ser constantemente melhorados pelo esforço do indivíduo. Implica ainda reconhecer que indicadores biológicos da aptidão física são importantes, mas insuficientes para explicar as relações transdisciplinares do movimento humano com a saúde e a vida. Devem-se considerar os fatores históricos, sociais, de condições materiais e subjetivas como prazer, felicidade, angústia e tristeza como intervenientes na produção da saúde.

Acrescente-se o reconhecimento de que a questão do poder subjacente às discussões epistemológicas soma-se à falta de clareza na demarcação dos termos que ainda perpetuam ambiguidades em vários espaços, desde os cursos de formação até as políticas públicas que perpassam o campo. Há de se ter em mente que operar o pensamento complexo, ao mesmo tempo em que disponibiliza uma riqueza ímpar de ideias, exige do pesquisador disciplina e grande rigor metodológico no processo de aproximação a essa forma de pensar, para não perder de vista os paradigmas seminais de cada conceito.

Recentemente, o campo científico da Educação Física tem aumentado a quantidade de estudos e publicações sobre o caráter social e humano do movimento e da saúde, e de trabalhos que analisam as ações governamentais de combate ao sedentarismo de forma politizada, discutindo determinantes e condicionantes sociais a ele associados. No entanto, é preciso ter clareza de que a superação das limitações operadas pela racionalidade científica moderna nos objetos desse campo só será efetiva quando o imaginário social sobre corpo, atividades corporais e movimento também mudar, na direção de modelos mais sustentáveis e comprometidos com a saúde e o bem-estar, em uma concepção ampliada, humanizada e integral.

É o que buscamos entender quando estudamos as escolas e as universidades como *loci* privilegiados de formação e de promoção da

saúde, seja criando ambientes de trabalho, aprendizagem e vivências saudáveis para estudantes e funcionários; ampliando a importância da saúde e sua promoção e da saúde coletiva no ensino (na pesquisa e na extensão no caso das universidades); e desenvolvendo alianças e parcerias para a promoção da saúde e a atuação comunitária.

REFERÊNCIAS

ALVES, F. S.; CARVALHO, Y. M. Práticas corporais e grande saúde: um encontro possível. *Movimento* Porto Alegre: ESEF/UFRGS, v. 16, n. 4, p. 229-244, 2010.

ANJOS, T. C.; DUARTE, A. C. G. O. A Educação Física e a estratégia de saúde da família: formação e atuação profissional. *Physis*, Rio de Janeiro, v. 19, n. 4, p. 1127-1144, 2009.

BAGRICHEVSKY, 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*, Rio de Janeiro, v. 18, n. 1, p. 123-142, 2008.

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

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

_____. *Modernidade líquida*. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 2001.

BENNEDETTI, T. R. B. et al. (Orgs.). *A formação do profissional de Educação Física para o setor saúde*. Florianópolis: Postmix, 2014.

BOSI, M. L. M.; MERCADO, F. J. (Orgs.). *Pesquisa qualitativa de serviços de saúde*. Rio de Janeiro: Vozes, 2010.

BOURDIEU, P. O campo científico. In: ORTIZ, R. (Org.). *Pierre Bourdieu: sociologia*. São Paulo: Ática, 1983. p. 122-155.

BRACHT, V. A. Constituição das teorias pedagógicas da educação física. *Cadernos Cedes*, n. 48, 1999.

_____. Educação Física e ciência: cenas de um casamento (in)feliz. *Revista Brasileira de Ciências do Esporte*, v. 22, n. 1, p. 53-65, 2000.

BRASIL. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. Câmara de Educação Superior. Resolução CNE/CES n. 7, de 31 de março de 2004. Institui as Diretrizes Curriculares Nacionais para os cursos de graduação em Educação Física, em nível superior de graduação plena. Diário Oficial da União, Brasília, 8 de junho de 2007, Seção 1, pág. 9.

_____. Ministério da Saúde, Secretaria de Vigilância em Saúde. Secretaria de Atenção à Saúde. *Política Nacional de Promoção da Saúde*. Brasília, 2006.

_____. Ministério da Saúde. Ministério da Educação. Decreto n. 6.286, de 5 de dezembro de 2007. Institui o Programa Saúde na Escola – PSE, e dá outras providências. *Diário Oficial da União*, Brasília, 5 dez. 2007a.

_____. Ministério da Saúde. Ministério da Educação. Portaria Interministerial n. 3.019, de 26 de novembro de 2007. Dispõe sobre o Programa Nacional de Reorientação da Formação Profissional em Saúde (Pró-Saúde) para os cursos de graduação da área da saúde. *Diário Oficial da União*, Brasília, 26 nov. 2007b..

_____. Ministério da Saúde. Ministério da Educação. Portaria Interministerial n. 1.802, de 26 de agosto de 2008. Institui o Programa de Educação pelo Trabalho para a Saúde (PET-Saúde). *Diário Oficial da União*, Brasília, 26 ago. 2008.

_____. Ministério da Saúde. Portaria n. 719, de 7 de abril de 2011. Institui o Programa Academia da Saúde no âmbito do Sistema Único de Saúde. *Diário Oficial da União*, Brasília, 7 abr. 2011.

BUSS, P. M.; CARVALHO, A. I. Desenvolvimento da promoção da saúde no Brasil nos últimos vinte anos (1988-2008). *Ciência & Saúde Coletiva*, v. 14, n. 6, p. 2305-2316, 2009.

CAMPOS, G. W. S. et al. (Orgs.). *Tratado de saúde coletiva*. São Paulo: Hucitec; Rio de Janeiro: Fiocruz, 2009.

CARVALHO, S. R.; GASTALDO, D. Promoção à saúde e empoderamento: uma reflexão a partir das perspectivas crítico-social pós-estruturalista. *Ciência & Saúde Coletiva*, v. 13, suplemento 2, p. 2029-2040, 2008.

CARVALHO, Y. M. *O mito atividade física/saúde*. 1993. Dissertação (Mestrado em Educação Física) – Faculdade de Educação Física, Universidade Estadual de Campinas, Campinas.

_____; ROVIGATTI, P. A.; TREVIZAN, A. A. Formação em Educação Física no Brasil: outros modos de pensar e intervir no serviço público de saúde. *Educ. Fís. Ciência*, v. 15, n. 1, p. 1-6, 2013.

CASTELANI FILHO, L. *Educação Física no Brasil: a história que não se conta*. Campinas: Papyrus, 1988.

CASTIEL, L. D.; GUILAM, M. C. R.; FERREIRA, M. S. *Correndo o risco: uma introdução aos riscos em saúde*. Rio de Janeiro: Editora Fiocruz, 2010.

CASTRO, A.; MALO, M. (Orgs.). *SUS: ressignificando a promoção da saúde*. São Paulo: Hucitec; OPS, 2006.

CHAUI, M. *Convite à filosofia*. São Paulo: Ática. 2000.

CRUZ, D. K. A. *Da promoção à prevenção: o processo de formulação da política nacional de promoção da saúde no período de 2003 a 2006*. 2010. Dissertação (Mestrado) – Fundação Oswaldo Cruz, Recife.

CZERESNIA, D. Epidemiologia, ciências sociais, integração das ciências. *Revista Saúde Pública*, v. 42, n. 6, p. 1112-1117, 2008.

DEMO, P. *Metodologia Científica em Ciências Sociais*. São Paulo: Atlas, 1995.

ELIAS, N. *A sociedade dos indivíduos*. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 1994.

FRAGA, A. B.; WACHS, F. (Orgs.). *Educação Física e saúde coletiva: políticas de formação e perspectivas de intervenção*. Porto Alegre: UFRGS, 2007.

JUDT, T. *O mal ronda a terra: um tratado sobre as insatisfações do presente*. Rio de Janeiro: Objetiva, 2011.

LAZZAROTTI FILHO, A.; SILVA, A. M.; MARCARENHAS, F. Transformações contemporâneas do campo acadêmico-científico da educação física no Brasil: novos *habitus, modus operandi* e objetos de disputa. *Movimento*, Porto Alegre, ESEF/UFRGS, n. 20 (especial), p. 67-80, 2014.

LE BRETON, D. *Antropologia del cuerpo y modernidad*. Buenos Aires: Nueva Visión, 1995.

_____. *A sociologia do corpo*. Petrópolis: Vozes, 2006.

LUZ, M. T. *Natural, racional, social: razão médica e racionalidade moderna*. São Paulo: Hucitec, 2004.

_____. *Novos saberes e prática em saúde coletiva: estudo sobre racionalidades médicas e atividades corporais*. São Paulo: Hucitec, 2005.

_____. Educação Física e saúde coletiva: papel estratégico da área e possibilidades quanto ao ensino na graduação e integração na rede de serviços públicos de saúde. In: FRAGA, A. B.; WACHS, F. (Orgs.). *Educação Física e saúde coletiva: políticas de formação e perspectivas de intervenção*. Porto Alegre: Editora da UFRGS, 2007. p. 9-16.

MARX, K.; ENGELS, F. *A ideologia alemã*. São Paulo: Moraes, 1984.

MEDINA, J. P. S. *A Educação Física cuida do corpo... e "mente"*. Campinas: Papirus, 2010.

MINAYO, M. C. S.; HARTZ, Z. M. A.; BUSS, P. M. Qualidade de vida e saúde: um debate necessário. *Ciências e Saúde Coletiva*, v. 5, n. 1, p. 7-18, 2000.

MORIN, E. *O método: o conhecimento do conhecimento*. Portugal: Publicações Europa-América, 1986. v. III.

_____. *Introdução ao pensamento complexo*. Porto Alegre: Sulina, 2007.

NUNES, E. D. Saúde coletiva: história recente, passado antigo. In: CAMPOS, G. W. S. et al. (Orgs.). *Tratado de saúde coletiva*. 2. ed. São Paulo: Hucitec; Rio de Janeiro: Fiocruz, 2009. p. 19-40.

ORGANIZAÇÕES DAS NAÇÕES UNIDAS (ONU). Relatório do Desenvolvimento Humano. *A ascensão do sul: progresso humano num mundo diversificado*. Brasília: PNUD, 2013.

PAIM, J. S. *Desafios para a saúde coletiva no século XXI*. Salvador: EdUFBA, 2006.

SANTOS, S. F. S. Núcleo de apoio à Saúde da Família no Brasil e a atuação do profissional de Educação Física. 2012. 185 f. Dissertação (Mestrado) – Programa de Pós-Graduação em Educação Física, Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis.

SCABAR, T. G.; PELICIONI, A. F.; PELICIONI, M. C. F. Atuação do profissional de Educação Física no Sistema Único de Saúde: uma análise a partir da Política Nacional de Promoção da Saúde e das Diretrizes do Núcleo de Apoio à Saúde da Família – NASF. *Journal of the Health Sciences Institute*, v. 30, n. 4, p. 411-418, 2012.

STIGLITZ, J. E. *A globalização e seus malefícios: a promessa não cumprida de benefícios globais*. São Paulo: Futura, 2002.

TRAVERSO-YÈPEZ, M. A. Dilemas na promoção da saúde no Brasil: reflexões em torno da política nacional. *Interface*, v. 11, n. 22, p. 223-238, 2007.

CAPÍTULO 5

A EDUCAÇÃO A INFÂNCIA MEDIADA: INTERFACES ENTRE CRIANÇAS E PROFESSORES

Ingrid Dittrich Wiggers

Geusiane Miranda de Oliveira Tocantins

Álvaro Maurício Moura Paz Ribeiro

Flávia Martinelli Ferreira

João da Silveira Guimarães

Mayrhon José Abrantes Farias

*Nada havia de mais prestante em nós senão a infância.
O mundo começava ali.*

Manoel de Barros

Este capítulo aborda o Imagem – Grupo de Pesquisa sobre Corpo e Educação –, que compõe, ao lado de outros, o núcleo da Rede Centro de Desenvolvimento do Esporte e do Lazer (Cedes) da Universidade de Brasília (UnB). Inicialmente, é delimitado o objeto de estudo focado nos trabalhos, bem como sua justificativa. Em seguida, são relatados aspectos significativos de sua trajetória, desde a origem em 2003, até a consolidação em 2012 e a atuação, na atualidade, como um grupo de pesquisa inserido nos campos da Educação e da Educação Física. Ressaltamos ainda a perspectiva teórico-metodológica das pesquisas empreendidas, tratando das noções de infância, educação do corpo e mídias, acrescentando também a abordagem metodológica de cunho qualitativo que orienta os estudos. Na continuidade, expomos as linhas de pesquisa e duas investigações sobre mídia e educação que ilustram e exemplificam as características de nossos estudos, sendo a primeira

realizada com crianças e a segunda com professores. Efetivou-se, por fim, uma análise comparativa entre as investigações, buscando examinar interfaces e discutir resultados significativos, sobretudo para os estudos pedagógicos da Educação Física, a partir do contexto de Brasília, mas que podem ser utilizados como referências para outros.

5.1 INTERESSES E JUSTIFICAÇÃO

Ao longo da história, diferentes grupos humanos buscaram, por intermédio de tradições e narrativas, afetar as crianças com seus valores e práticas culturais, em prol da reprodução simbólica e material. Na Modernidade, esse processo intergeracional se aperfeiçoou e gradativamente a escola se consolidou como a instituição capaz de, ao mesmo tempo, proteger as crianças e propagar o discurso oficial das sociedades entre as novas gerações. De acordo com Ariès (1981), desde o fim do século XVII a escola substituiu a aprendizagem ampla como meio de educação. A partir desse período, a criança deixou de aprender a vida diretamente, por meio do contato social com os adultos.

Uma parcela importante do conteúdo das tradições que são oferecidas às crianças se refere ao corpo, conforme analisaram diversos autores (MAUSS, 2003; FOUCAULT, 1999; ELIAS, 1990). O estudo do corpo como um elemento da socialização – abrangendo esta suas formas de tratamento, práticas e representações – justifica-se por uma característica que podemos chamar de “educabilidade”, que por sua vez tem como consequência a formação de uma subjetividade, na qual o próprio corpo se integra como dimensão fundamental. Esse aspecto evidencia-se pela especial sensibilidade das crianças na relação com seus corpos, como parte do processo de aprendizagem. O corpo é o portador dos sentidos, além de suporte de linguagem e de expressão, o que sugere sua relevância para se compreender a experiência infantil. Sobretudo,

o corpo é o primeiro lugar onde a mão do adulto marca a criança, ele é o primeiro espaço onde se impõem os limites sociais e psicológicos atribuídos à sua conduta, ele é o emblema onde a cul-

tura vem inscrever seus signos tanto quanto seus brasões (VIGARELLO, 1978, p. 9).

Passados mais de três séculos, ainda hoje a escola representa a principal instituição socializadora das novas gerações. Contudo, a reflexão sobre a criança contemporânea implica o enfrentamento da problematização da relação entre infância e mídia, associando análises tradicionais, como a do processo de escolarização, a outras mais recentes, como a da desenfreada ocupação das mídias dos territórios da infância, aparentemente cada vez menos protegidos. Podemos perceber claramente que o fenômeno midiático vem se contrapondo, nas últimas décadas, ao papel preponderante da escola. Os chamados meios de comunicação de massa adquirem, momento a momento, espaço destacado no processo de interação social, notadamente por serem os principais difusores de imagens em nossos dias. Aquelas antigas noções sobre corpo, antes difundidas na sala de aula e reforçadas nas quadras de esportes das escolas, parecem perder importância diante da influência crescente da engrenagem midiática.

Assim, o processo de interação social das crianças tem características amplas e complexas. Desde seus primeiros meses de vida, são entronizadas num mundo histórico e cultural. A arte de viver, e em muitos casos a de sobreviver, vai sendo apreendida por elas, por meio do contato com todos os elementos que compõem a sociedade. O mundo mediado pelas relações sociais é o grande universo de aprendizado das crianças. Ao mesmo tempo, sabemos que os discursos das diversas instituições sociais não formam um bloco homogêneo absoluto, mas expressam conflitos e tendências díspares. Por outro lado, consideramos que as crianças respondem às narrativas da sociedade, demonstrando interesses e imprimindo sentidos particulares aos significados historicamente consolidados, mediadas pelas experiências renovadoras que a educação, a cultura e as mídias podem vir a oferecer (DEWEY, 1996; PERROTTI, 1990; BUCKINGHAM, 2007). Nosso desafio, portanto, é interpretar apropriações e respostas que as crianças produzem diante de noções e práticas corporais difundidas por instituições, como a escola e as mídias.

Desse modo, a compreensão da infância a partir de suas expressões corporais e representações, consideradas como fenômenos históricos e culturais, é o principal objeto de estudo das pesquisas desenvolvidas pelo Imagem – Grupo de Pesquisa sobre Corpo e Educação – ao longo de sua trajetória. Entendemos que há, como assinalado anteriormente, uma relação entre corpo, cultura, história e educação, o que provoca problematizações e produção de trabalhos científicos que articulem esses elementos no âmbito do campo dos estudos da infância. Mais do que uma geração, a infância caracteriza-se por representar a novidade ou ao menos sugerir a renovação. Contudo, para que essa esperança se efetive, são necessárias mediações que, em boa medida, preservem a tradição e ao mesmo tempo permitam a criatividade. A atividade de pesquisa com crianças talvez represente uma prevenção contra o poder e os vícios que reprimem a busca por esse consenso em uma política da infância.

O investimento em pesquisas sobre a infância e as crianças, com enfoque na educação do corpo, alcança a reflexão dos estudos pedagógicos da Educação Física, em especial da Educação Física escolar. No Brasil, esse tema apresenta baixa produção científica, conforme evidenciado por diversos trabalhos, um deles, inclusive, desenvolvido pelo próprio grupo, indicando um índice de apenas 16,20% de pesquisas publicadas em oito periódicos nacionais da área de Educação Física,⁶¹ entre 2006 e 2012 (WIGGERS et al., 2015).⁶² Esse quadro é ainda mais profundo na região centro-oeste, onde se situa a UnB, pois dali se originam apenas 5,37% do número total de artigos publicados. Segundo Bracht et al. (2011), esses resultados seriam incompatíveis com o peso da Educação Física escolar, sobretudo no âmbito da atuação profissional. Demonstra-se um distanciamento indesejável entre universidade e escola, marcado por “[...] um déficit de conhecimentos academicamente elaborados acerca da prática pedagógica na escola” (ANTUNES et al., 2005). Contudo, foi observado por Wiggers et al. (2015) que, a des-

⁶¹ Os periódicos consultados foram: *Motrivivência*, *Motriz*, *Movimento*, *Pensar a Prática*, *Revista Brasileira de Ciência e Movimento*, *Revista Brasileira de Ciências do Esporte*, *Revista Brasileira de Educação Física e Esporte* e *Revista da Educação Física/UEM*.

⁶² A análise da abordagem pedagógica no campo de produção de conhecimento em Educação Física no atual cenário dos programas de pós-graduação e respectivos sistemas de avaliação é explorada por Manoel e Carvalho (2011) e Rigo, Ribeiro e Hallal (2011).

peito do pequeno volume da produção do conhecimento em Educação Física escolar, houve uma ascensão dessa produção a partir de 2006, no Brasil. No plano internacional, Kirk (2010) também deposita um olhar relativamente otimista em direção ao futuro. Ao longo da década de 2000, o autor identificou um cenário promissor, pois houve aumento de textos publicados em periódicos internacionais sobre Pedagogia da Educação Física, de autoria europeia. Apesar disso reconhece que, em comparação a outras subáreas da Educação Física, a pesquisa pedagógica exerce pouca influência e impacto (KIRK; HAERENS, 2014).

No que tange aos estudos sobre infância, observamos um nível quantitativo ainda mais baixo na literatura da área de Educação Física, publicada em âmbito nacional. Ao longo de cinco anos, entre 2010 e 2014, foram encontrados apenas 6,84% de trabalhos veiculados sobre a temática infância, na busca sistemática de oito periódicos⁶³ (BARRETO; WIGGERS; FREIRE, 2015). Igualmente, Betti, Ferraz e Dantas (2011) registraram que a educação infantil teria sido enfocada por apenas 9,2% da produção em Educação Física escolar no Brasil, entre os anos de 2004 a 2008. Sabemos que, da mesma forma, os estudos da infância no campo da mídia e educação são quantitativamente incipientes. No caso da literatura nacional, uma pesquisa bibliográfica sistemática feita por integrantes do Imagem, que tomou como fontes seis periódicos das áreas de Educação, Comunicação e Educação Física,⁶⁴ concluiu que entre 2008 e 2012 foram publicados apenas 18 trabalhos (GUIMARÃES; WIGGERS; TOCANTINS, 2014). A área de Educação Física destacou-se com mais de 50% dos trabalhos produzidos. No âmbito da literatura em língua inglesa, outra pesquisa bibliográfica sistemática por nós empreendida, abrangendo nove periódicos das três áreas anteriormente indicadas,⁶⁵ obteve que apenas 16 trabalhos sobre infância

⁶³ Os periódicos consultados nesse trabalho foram os mesmos do anteriormente citado, ou seja: *Motrivência*, *Motriz*, *Movimento*, *Pensar a Prática*, *Revista Brasileira de Ciência e Movimento*, *Revista Brasileira de Ciências do Esporte*, *Revista Brasileira de Educação Física e Esporte* e *Revista da Educação Física/UEM*.

⁶⁴ A pesquisa desenvolvida por Guimarães, Wiggers e Tocantins (2014) analisou seis periódicos nacionais, sendo dois da área de Educação, a *Revista Brasileira de Educação* e *Entreideias*, dois da área de Comunicação, a *Comunicação & Educação* e *Famecos*, bem como dois da área de Educação Física, a *Revista Brasileira de Ciências do Esporte e Movimento*.

⁶⁵ A pesquisa bibliográfica em fontes publicadas em língua inglesa, empreendida por Guimarães e Wiggers (2015), abarcou um total de nove periódicos de três áreas de conhecimento. Da área de Educação foram selecionados o *American Education Research Journal* e o *Journal of Media Literacy Education*. Da área de Comunicação,

e mídia-educação foram divulgados, ainda que tenha sido investigado um período mais amplo, de 2003 a 2012. Nessa revisão, a área de Educação representou a mais significativa entre os artigos analisados (GUIMARÃES; WIGGERS, 2015). Portanto, tal como no caso da Educação Física escolar, mencionada anteriormente, o interesse acadêmico pela infância e mídia-educação ainda é insuficiente, tanto no plano nacional quanto no internacional. Notemos que esse baixo número de pesquisas parece não corresponder à relevância do tema em tempos atuais. Por essa razão, essa problemática aponta para uma agenda de pesquisa promissora, visando superar os desafios que se impõem à integração das mídias em processos de socialização de crianças (GUIMARÃES; WIGGERS, 2015).

Levando em conta essa justificativa, o Imagem desenvolve estudos que enfocam, de modo interdisciplinar, questões relacionadas à infância e à educação do corpo, sob abordagem qualitativa. Desse modo, o trabalho do grupo exige o aperfeiçoamento de metodologias de pesquisa com crianças, acompanhando atuais tendências das ciências humanas e sociais. A produção é orientada por metodologias de pesquisa que integram técnicas de geração de dados visuais às técnicas clássicas de pesquisa qualitativa. Tradicionalmente, as pesquisas sobre crianças privilegiam o adulto pesquisador, não contemplando a escuta dos próprios sujeitos pesquisados. O principal desafio colocado por cientistas do campo de estudo da infância é encontrar maneiras coerentes de dar às crianças condições de participação como protagonistas das pesquisas. O problema é enfrentado por alguns no plano das diferenças entre criança e pesquisador, assumindo-as com o fito de desvelar o mundo a partir de seus próprios olhares. De acordo com essa visão, Kosminsky (1998) destaca que o reconhecimento das diferenças se faz necessário para mudar o cenário estabelecido e realizar a pesquisa “no avesso” ou “ao contrário”, o que significa considerar o ponto de vista da criança, sem, contudo, negligenciar a perspectiva do adulto.

por sua vez, foram consultados o *Journal of Communication*, o *Human Communication Research* e o *Communication, Culture & Critique*. Da área de Educação Física, por fim, foram analisados o *Physical Education and Sport Pedagogy*, o *European Physical Education Review*, o *Journal of Teaching in Physical Education* e o *Sport, Education & Society*.

5.2 TRAJETÓRIA DO GRUPO

O marco original das atividades do grupo localiza-se na tese de doutorado intitulada *Corpos desenhados: olhares de crianças através da escola e da mídia*,⁶⁶ defendida em 2003 por Ingrid Dittrich Wiggers, coordenadora do grupo, sob a orientação do Dr. Selvino José Assmann, do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal de Santa Catarina – UFSC (WIGGERS, 2003). Até 2006, as pesquisas desenvolvidas se consubstanciaram em nível de iniciação científica e mestrado, exclusivamente no campo da Educação, no âmbito da UFSC. É necessário citar Mariana Ziloti Frazzi⁶⁷ e Horácio Dutra Mello,⁶⁸ pesquisadores que participaram desses momentos iniciais com entusiasmo e colaboração. Em 2007, um período de transição⁶⁹ deslocou os trabalhos para a área de Educação Física, mantendo-se igualmente por intermédio da atividade de estudantes de iniciação científica e mestrado na UnB. Houve, por consequência, uma mudança da localização das pesquisas da região sul para a região centro-oeste. Essa fase pioneira evoluiu e, em 2012, o Imagem se consolidou por meio do registro no Diretório dos Grupos de Pesquisa no Brasil e certificação pela UnB. A partir de 2014, novos acontecimentos fortaleceram o grupo, diante do ingresso de estudantes de doutorado, personagens em condições de responder à necessidade de avançar na qualidade e aprofundamento das pesquisas, atendendo à abrangência, rigor e disseminação do conhecimento produzido. Além disso, desde então o vínculo simultâneo com os Programas de Pós-Graduação em Educação Física e em Educação da UnB consolidou nossa perspectiva interdisciplinar.

⁶⁶ A tese foi publicada pela primeira vez em formato de artigo sob o título: *Cultura corporal infantil, mediações da escola, da mídia e da arte* (ver WIGGERS, 2005). Contudo, anteriormente já havia sido divulgada em eventos científicos e posteriormente se publicou em formato de capítulos de livros.

⁶⁷ A pesquisa de iniciação científica desenvolvida por Mariana Ziloti Frazzi foi veiculada em capítulo intitulado: *Escola-parque de Brasília: um olhar sobre a educação do corpo*, em coautoria com Ingrid Dittrich Wiggers e Isabela Ribeiro Marques (ver WIGGERS; MARQUES; FRAZZI, 2011).

⁶⁸ O trabalho de mestrado de Horácio Dutra Mello foi publicado sob o título: *Representações e usos da internet: um estudo de recepção com adolescentes* (ver MELLO; WIGGERS, 2008).

⁶⁹ A transição se deu em fins de 2006, por meio de transferência funcional de Ingrid Dittrich Wiggers, coordenadora do grupo de pesquisa, do Centro de Ciências da Educação da UFSC para a Faculdade de Educação Física da UnB.

Entre as repercussões do grupo sobressai-se a elaboração de referências teóricas a partir de experiências educacionais e trabalhos de campo, que podem vir a contribuir para o desenvolvimento de estudos da infância na intersecção com os estudos sobre o corpo, tanto em processos de formação de professores, como de práticas pedagógicas. Os produtos de pesquisa vêm sendo sistematicamente vinculados por meio da participação em eventos nacionais, tais como o Congresso Brasileiro de Ciências do Esporte (Conbrace), a Reunião da Associação Nacional de Pós-Graduação em Educação (Anped) e o Seminário de Grupos de Pesquisa sobre Crianças e Infâncias (Grupec), e também em eventos internacionais, por exemplo, a National Association for Media Literacy Education Conference (Name Conference/EUA), a Conferência Internacional de TIC⁷⁰ na Educação – Challenges (Portugal), o Forum International Sociology Association (Forum ISA, realizado em 2014 na Argentina e em 2016 na Áustria). Além disso, destacamos a publicação de artigos em periódicos científicos, entre eles a *Revista Brasileira de Ciências do Esporte, Movimento, Sociedade e Estado, Motriz* e *Cadernos de Pesquisa*, da Fundação Carlos Chagas. Os principais livros que abarcam nossas produções em forma de capítulo se intitulam *Liga, roda e clica: estudos em mídia, cultura e infância*, pela Editora Papyrus, *Nas asas de Brasília: memórias de uma utopia educativa (1956-1964)*, pela Editora da UnB e *Corpo-infância: exercícios tensos de ser criança, por outras pedagogias dos corpos*, pela Editora Vozes.

Desde o início das atividades, o Imagem desenvolve parcerias e cooperação científica com diversos outros grupos, como é o caso do Núcleo Infância Comunicação Cultura e Arte (Nica) da UFSC, o Núcleo de Estudos Corpo e Natureza (Necon), o núcleo da Rede Cedes e o Grupo Interdisciplinar de Pesquisa sobre a Infância (Gipi), estes últimos sediados na própria UnB. Destacamos ainda que, desde 2014, temos experimentado uma rotina de intercâmbios com instituições nacionais e estrangeiras, como a Universidade Estadual de Campinas (Unicamp) e a Universidade de São Paulo (USP), no Brasil, a University of Chicago

⁷⁰ Tecnologias da Informação e Comunicação.

(UC), a Southern Illinois University (SIU) e a University of Rhode Island (URI), nos Estados Unidos da América, bem como a Universidade do Minho (UMinho) e o Ibero-Amerikanisches Institut, na Europa. A participação contínua em congressos e os intercâmbios têm nos provocado o interesse pela colaboração com outros grupos de pesquisa, além de ampliar o acesso à literatura em língua inglesa, espanhola e alemã. Esses encontros, sobretudo, nos proporcionam o contato com o outro, uma relação na qual depositamos a expectativa de conhecer melhor a nós mesmos. Dessa forma, a abordagem da educação comparada tem se apresentado como uma trilha heurística para os próximos anos, pois aprender sobre outras culturas, sociedades e formas de educação levaria a conhecer mais sobre a própria cultura (SADLER, 1900 [1964]).

Atualmente, o principal projeto de pesquisa em curso se intitula: Infância e formação de professores: a perspectiva da mídia-educação, que obteve financiamento da Chamada Universal do CNPq, em 2013. Contamos com a participação ativa de dez pesquisadores, entre professores que atuam na educação básica e docentes que ensinam no nível superior, com título de mestrado e doutorado concluído. Além disso, participam, por meio de desenvolvimento de projetos de pesquisa, um estudante de iniciação científica, quatro estudantes de mestrado e cinco de doutorado, totalizando cerca de 20 integrantes. A dinâmica cotidiana do grupo envolve reuniões regulares para estudo de textos e discussão dos trabalhos de pesquisa. Interessante ressaltar que os membros são professores e professoras de várias gerações, originários de diversas regiões do país, produzindo uma reunião de pesquisadores pautada pelo interesse em comum de conhecer melhor o mundo das crianças.

5.3 PERSPECTIVA TEÓRICO-METODOLÓGICA

O desafio de considerar as crianças como protagonistas das investigações desenvolvidas pelo grupo de pesquisadores que compõe o Imagem pressupõe grande empenho para compreender e aperfeiçoar metodologias de pesquisa com crianças, considerando as diversas

temáticas que podem perpassar esses estudos. Tal aperfeiçoamento permite aos pesquisadores a efetivação de projetos que relacionam a infância e a educação do corpo das crianças, além de estabelecer suas conexões com as mídias e as novas tecnologias. A trama conceitual que sustenta o grupo será esboçada ao longo deste item com a finalidade de fornecer ao leitor a orientação teórica e metodológica que norteou as pesquisas descritas mais adiante. Desse modo, serão explicitadas as noções sobre infância e sobre as crianças, amparadas principalmente nos estudos da sociologia da infância que consideram as possibilidades de protagonismo envolvendo esses atores sociais em pesquisas científicas. Em seguida, apresentaremos a noção de educação do corpo que incide sobre os corpos das crianças, além de indicar práticas sociais e corporais mais frequentes, tanto em âmbito educacional quanto em outras esferas. Envolvendo as produções e reproduções das crianças sobre seus corpos, as mídias serão tratadas como uma possibilidade de distribuição dessas produções culturais infantis. O percurso de estudos apresentado ao leitor deve reunir-se, em última instância, ao referencial metodológico de cunho qualitativo considerado em nossas investigações e distribuir-se nas linhas de pesquisa, no intuito de subsidiar a leitura dos relatos de pesquisa que serão apresentados ao fim.

5.3.1 Infância

Considerar as crianças como produtoras e reprodutoras de cultura significa, antes de tudo, incorporá-las nestes artifícios de produções como atores sociais estritamente envolvidos em processos criativos. Essa inserção no universo infantil e a construção de uma pesquisa com as crianças implicam, portanto, não exercer um controle ou classificar seus comportamentos. A socialização na infância, para Corsaro (1997), não deve ser tratada como um período de dependência dos adultos, mas um processo criativo de “reprodução interpretativa”. Esse conceito define que as crianças não se limitam à imitação ou mera reprodução, mas envolvem-se também em processos criativos. O termo “interpre-

tativa” indica a participação inovadora das crianças, que se apropriam de informações do mundo adulto de modo a atender aos seus interesses próprios. O termo “reprodução”, por sua vez, significa que as crianças não só internalizam a cultura, mas também contribuem ativamente para sua produção. Em outras palavras, as crianças estão circunscritas e são afetadas pela sociedade e culturas das quais são membros.

O estudo deste conceito assinala que é necessário entender as condições sociais nas quais vivem as crianças, com quem interagem e como se dá a produção de sentidos e significados sobre suas ações (DELGADO; MÜLLER, 2005). Em consonância, reconhecem-se as crianças como agentes sociais, aceitando que estas são capazes de produzir e compartilhar suas experiências. Em contraste com o trato das crianças como objetos de estudo, esta ideia é capaz de afastá-las de um silêncio que esconde suas particularidades e da desconsideração destas em pesquisas científicas, mesmo em algumas das mais recentes.

Mediante as contribuições de Sarmiento e Pinto (1997), acrescentamos que as crianças não podem ser avaliadas somente como componentes secundários, presentes nas sociedades organizadas pelos adultos. É preciso considerá-las como atores sociais, reconhecendo suas capacidades como produtoras simbólicas de representações, ou seja, produtoras de culturas infantis. “Ser criança” é algo variável entre sociedades ou diferentes culturas. Da mesma forma, as noções sobre “ser criança” têm variado ao longo da história e de acordo com as definições institucionais sobre a infância que vigoram em cada época (SARMENTO; PINTO, 1997). Para fugir das obviedades até então publicadas sobre as crianças, são imprescindíveis distintos modos de elaborar pesquisas e de definir noções sobre elas, sobre suas infâncias e culturas (DELGADO; MÜLLER, 2005).

Sendo as crianças ainda frequentemente retratadas de modo estereotipado e limitado, essa perspectiva de pesquisa poderá oferecer novos subsídios a decisões educativas que são constantemente tomadas pelos adultos, amparando os programas e as políticas curriculares que as envolvem (BUCKINGHAM, 2007; DELGADO; MÜLLER, 2005). Da mesma forma, entendemos que a educação do corpo das

crianças também poderia estar pautada nessas representações e decisões educativas, geralmente ditadas pelos adultos.

5.3.2 Educação do corpo

Os conhecimentos sobre a educação do corpo numa dimensão histórica e cultural são centrais para a ampliação dos estudos da infância (BUSS-SIMÃO; ROCHA, 2007). Diante das contribuições de noções sobre infância e sobre educação do corpo, é possível empreender análises sobre as diferenças culturais que circunscrevem o corpo das crianças, entendido como um lugar onde elementos culturais estão presentes a partir das experiências vividas. Os temas relacionados à educação do corpo e à infância devem tangenciar suas identidades e suas interações, com sensibilidade para compreender também outras dimensões envolvidas neste contexto, como as históricas, de classe, de gênero, de religião ou de geração (BUSS-SIMÃO; ROCHA, 2007).

As relações entre o corpo e seus símbolos, para Mauss (2003), são comandadas e educadas considerando sua tradição e sua eficácia, que possuem diferentes significados em contextos sociais também distintos. O autor elabora seu estudo sobre as técnicas do corpo para explicar que os gestos e os modos de agir dos seres humanos são decorrentes de sua vida em determinada sociedade. As técnicas corporais são definidas como “as maneiras pelas quais os homens, de sociedade a sociedade, de uma forma tradicional, sabem servir-se de seu corpo” (MAUSS, 2003, p. 401). Esses atos são também dotados de tradição, transmitidos entre adultos e crianças pertencentes a uma mesma sociedade. A transmissão dessas técnicas corporais tradicionais pode ser entendida como uma forma de educar os corpos das crianças. Os significados que são atribuídos aos gestos e às ações dos seres humanos podem ser esclarecidos se consideramos a cultura envolvida na apropriação de determinadas técnicas corporais tradicionais em diferentes contextos.

As transformações sociais do mundo contemporâneo sugerem a importância de um olhar direcionado à educação do corpo das crianças, forjada em diversos contextos, assim como o da escola. A partir de um entendimento mais amplo, essas intervenções conduzidas, desempenhadas e aprimoradas para incidir sobre os corpos consolidam, ao longo do tempo, práticas sociais e corporais “desejáveis”, delineando uma educação do corpo, como proposto por Soares (2006), tanto em esferas educacionais quanto em outros espaços e tempos. A educação do corpo indica que as crianças estão também submetidas a normas, regras e pedagogias pelas realidades que as circundam. O alcance e a dimensão dessa noção são destacados por Soares (2001, p. 110):

Os corpos são educados por toda realidade que os circunda, por todas as coisas com as quais convivem, pelas relações que se estabelecem em espaços definidos e delimitados por atos de conhecimento. Uma educação que se mostra como face polisêmica e se processa de um modo singular: dá-se não só por palavras, mas por olhares, gestos, coisas, pelo lugar onde vivem.

Portanto, podemos entender que a educação do corpo é alcançada por inúmeros processos educativos que incidem sobre ele, distintos para cada ocasião ou contexto. Por meio de pedagogias, a educação do corpo é materializada, expressando suas prescrições, práticas ou políticas, produzindo tolerâncias e intolerâncias em relação ao próprio corpo ou ao do outro (SOARES, 2014).

As intervenções realizadas no corpo ao longo dos séculos suscitam preocupações e revelam que essa não é uma tendência exclusiva das sociedades contemporâneas, como afirma Sant’Anna (2000; 2001). No entanto, a autora destaca que há uma valorização do corpo cada vez mais ampla, como se este tivesse sido descoberto apenas na atualidade. O corpo, neste ímpeto, torna-se mais importante: é preciso “assumi-lo e redimi-lo, reconquistá-lo, conhecê-lo e liberá-lo” (SANT’ANNA, 2000, p. 51).

Tomando essa preocupação a respeito de novos entendimentos sobre o corpo, podemos acrescentar ao debate uma análise sobre o espaço e o tempo dedicados ao corpo e suas pedagogias em ambiente escolar, realizada por Buss-Simão (2012). Entendemos que é tanto

possível quanto necessária a criação de novos arranjos espaciais, dispostos para ampliar e diversificar as possibilidades das crianças. Essa necessidade é apontada pela autora quando afirma que as crianças questionam permanentemente os ajustes primários elaborados pelos adultos, ou, dito de outro modo, os ajustes que intencionam a manutenção da ordem e da disciplina nas instituições escolares por meio da educação do corpo. Para Buss-Simão (2012), as dimensões do corpo das crianças devem ganhar centralidade, permitindo a instituição do imprevisto e, por que não, de certo “caos” desencadeado pelas crianças.

Em outra via, Hobbs e Moore (2013), no contexto da mídia e educação, sugerem que atividades e perspectivas inovadoras podem favorecer situações de caos. Para os autores, atividades que questionem os padrões estabelecidos hegemonicamente e que privilegiem o uso da criatividade tendem a ser entendidas como caóticas ao observador externo. A exemplo disso, os autores colocam os trabalhos em mídias e educação, muitas vezes considerados desorganizados, na tentativa de exploração da criatividade e da subjetividade.

5.3.3 Mídia e educação

Retomando a compreensão de infância anteriormente assinalada, devemos considerar também as grandes alterações nas dinâmicas sociais ocorridas pelo advento das novas tecnologias de informação e comunicação. Logo, fazem-se necessários um debate e uma problematização acerca dessas mudanças, como as observadas nas formas de expressão e comunicação, na interpretação de mensagens, nas relações interpessoais e no processo de ensino-aprendizagem, por exemplo. E, assim como em relação ao corpo, é preciso discutir os tempos e espaços dessas novas formatações no ambiente escolar, especialmente suas implicações para a Pedagogia em um mundo contemporâneo.

Os acelerados avanços tecnológicos ocorridos nas últimas décadas do século XX trouxeram várias transformações sociais, econômicas e culturais, que oferecem aos seus usuários a possibilidade de se apropriar das tecnologias da informação, tornando-se criadores, redefinindo suas aplicações e seus usos de forma muito mais rápida do que em períodos anteriores. Castells (2011) argumenta que as informações passam a permear a totalidade da estrutura social. O clima tecnológico é percebido facilmente nas novas formas de comunicação cotidiana. Por meio dessas ferramentas os jovens se conectam em um nível mais complexo, configurando uma nova cultura juvenil. Além disso, apropriam-se da cultura instituída, localizada em obras e produtos disponíveis na mídia para sua apreciação e aprendizagem (CLARKE; BESNOY, 2010; GIRARDELLO, 2011).

Assumindo papel de instituição social, como evidenciou McQuail (1983), a mídia produz, reproduz e distribui conhecimentos de diversas naturezas, inclusive sobre o corpo. Os padrões corporais masculino e feminino difundidos atualmente como modelos ideais de aceitação e de êxito social se consolidaram a partir de 1980, por meio da generalização das práticas de *bodybuilding* nos Estados Unidos da América, uma das manifestações contemporâneas mais relevantes da cultura do corpo (COURTINE, 1995). A partir desse período, diversas esferas sociais, destacadamente a indústria, o mercado e, principalmente, um conjunto de práticas sociais de massa, vêm aperfeiçoando as formas de divulgação desses ideais de corpo.

Levando em consideração as mudanças culturais e sociais ocorridas nesse ambiente de informação, educadores e comunicadores vêm se perguntando sobre o novo papel da educação e da escola. A partir de tais indagações, um campo interdisciplinar da educação e da comunicação passa a ser formado. Esse novo campo une conceitos de ambas as áreas na tentativa de desenvolver novas perspectivas para a educação em uma sociedade midiaticizada. Parte-se do pressuposto de que as novas configurações culturais e sociais criam novas exigências de habilidades para a interpretação das mensagens, mas também para participação consciente e ativa na criação e reprodução delas.

A respeito do debate sobre a origem dos estudos em mídia e educação, Jolls e Wilson (2014) apontam Len Masterman como um dos pais do campo no contexto mundial. Com *Teaching about television*, em 1980, e *Teching about media*, em 1985, o autor argumenta sobre a importância de considerarmos as mídias no processo de ensino e aprendizagem. Já para Buckingham (2007), Masterman é reconhecido como um dos principais autores no campo, porém em apenas uma de três tendências no estudo das mídias na educação. Essa tendência, sugere o autor, é a da desmistificação do conteúdo midiático, contrária a outras abordagens já existentes no vínculo educação e comunicação. Suas ideias superam a visão linear de aprendizagem proposta por Piaget e enxergam a aprendizagem infantil como um processo social, ao mesmo tempo que buscam uma forma sistemática de análise das ideologias presentes no discurso midiático, no intuito de promover uma leitura objetiva das mensagens.

Ao longo do final do século XX e início do século XXI, distintos autores desenvolvem outras abordagens no campo das mídias e educação. Hobbs (2011), embasada no conceito norte-americano de *media literacy education*,⁷¹ apresenta uma abordagem pedagógica que, segundo a autora, deve ter sua finalidade no desenvolvimento do processo de reflexão crítica dos alunos por meio de atividades criativas e produtivas. Entretanto, o simples uso das mídias na sala de aula não satisfaz a perspectiva, pois o pensamento crítico deve fazer parte da rotina de mídia e educação dos professores (NAMLE, 2011). Vale ressaltar o pensamento reflexivo como um dos grandes conceitos transversais das diferentes abordagens em mídia e educação, o que pode ser explicado por sua relevância desde as primeiras teorias desenvolvidas nesse campo (JOLLS; WILSON, 2014).

No Brasil, também objetivando o desenvolvimento do pensamento crítico e reflexivo, Belloni (2005, 2010) formulou a perspectiva da mídia-educação. De acordo com Rivoltella (2001), a mídia-educação é uma abordagem interdisciplinar que atua entre a educação,

⁷¹ Termo que apresenta complexidade em sua tradução, tendo sido traduzido por muitos como letramento midiático, alfabetização midiática ou *literacia dos media*.

a comunicação e a arte, estimulando a reflexão, pesquisa e intervenção na formação de educadores. No mesmo movimento, Fantin e Girardello (2009) discutem a abordagem e a inserção das mídias no processo de ensino e aprendizagem. Para tais autoras, assim como para Hobbs e Moore (2013), a conexão entre as mídias e o processo de ensino deve se desenvolver em um ambiente que estimule a arte e a criatividade dos alunos. Essa pedagogia deve ocorrer de maneira produtiva, auxiliando a apropriação das técnicas, mas principalmente, de forma reflexiva, possibilitando ao aluno discutir, debater e questionar sua cultura e sociedade.

Entendemos que, nesse mesmo contexto, o professor de Educação Física pode, ainda, integrar à sua prática pedagógica temas da cultura corporal, suas formas de linguagens e sua conexão com as mídias, possibilitando tornar sua prática mais significativa. Desse modo, poderá contribuir para que crianças e jovens desenvolvam uma apreciação crítica dos meios, problematizando representações espetacularizadas de corpo, bem como das práticas corporais. A partir de suas experiências corporais, as crianças (re)criam laços de interação com o meio, com seus pares e (re)definem valores que contribuem na formação de suas subjetividades (BROUGÈRE, 2010). Nesse contexto, Buckingham (2007) chama atenção para a emergência de uma infância midiática que, nas relações sociais contemporâneas, apresenta crescente acesso a tecnologias e mídias eletrônicas. O autor faz referência, ainda, ao protagonismo das crianças frente às mídias, considerando que elas tecem seus julgamentos e produzem, de forma autônoma, conteúdos em diversas plataformas.

5.3.4 Abordagem metodológica

Compreendendo a criança como protagonista na vida social e na produção do conhecimento, e contrapondo-se às perspectivas baseadas na visão dos adultos, adotadas por muitos pesquisadores, Buss-Simão e Gomes-da-Silva (2008) problematizam a infância como categoria social, recorrendo a autores que reconhecem o campo da sociologia

da infância. No estudo, as autoras apresentam elementos que devem ser levados em consideração nessas pesquisas, dentre eles uma significativa mudança de papel, deixando a criança de ser objeto e passando a ser sujeito. Destarte, temos como escopo, em toda composição dos desenhos metodológicos dos estudos do grupo Imagem, recorrer ao olhar dos sujeitos, em sua grande maioria as crianças, na confecção do fazer científico. Focamos, assim, na tentativa de realização de um giro ontológico, partindo do mundo para o sujeito pesquisador, não do pesquisador para o mundo.

Sobre a dimensão ontológica da pesquisa científica, Grix (2002) considera que dela emergem todos os processos de investigação. Para o autor, das ontologias, como imagens da realidade em que a teoria se sustenta, ramificam-se as epistemologias e, conseqüentemente, outras demarcações metodológicas, dentre elas as ferramentas de pesquisa. Com isso, aponta para a necessidade de o pesquisador reconhecer seu lugar ontológico e posicionar-se, à luz desta visão de mundo, em suas pesquisas. O autor sinaliza, ainda, que ontologias e epistemologias diferentes podem proporcionar olhares distintos em torno dos fenômenos. Desse modo, ancoramo-nos na abordagem qualitativa, influenciada por um referencial fenomenológico que prima pelo “retorno às coisas mesmas”, buscando a aproximação do ser humano a sua subjetividade, desvelando no contexto dessa aproximação novos sentidos e significados (MERLEAU-PONTY, 1996). Para o autor, o corpo é a condição primeira de “estar-no-mundo”. Essas determinações do “ser-no-mundo” correspondem às especificidades de cada indivíduo, de cada olhar, que proporcionam a explicação de fenômenos que seriam inviabilizados se o sujeito não fosse observado.

A competência da pesquisa qualitativa, como prática multimetodológica, está no mundo da experiência vivida, entendendo que nela acontece o cruzamento de crenças, ações e culturas (DENZIN; LINCOLN, 2006). Para os autores, a pesquisa qualitativa localiza o pesquisador no mundo, a partir de práticas e técnicas que proporcionam uma maior visibilidade dos fenômenos. Já a respeito da pesquisa fenomenológica, para Bogdan e Biklen (1994, p. 53), tem como objetivo “[...]”

compreender o significado que os acontecimentos e interações têm para pessoas vulgares em situações particulares”. Para isso, o investigador deve fazer leituras sensíveis do ponto de vista dos sujeitos investigados, lançando mão de técnicas que o aproximem do objeto.

Alguns pesquisadores, tais como Fernandes (2004), Sarmiento (2004), Corsaro (2005), Buckingham (2007) e Brougère (2010), entenderam as crianças como sujeitos sociais. Deram a devida importância ao universo infantil e buscaram, sobretudo, dar atenção às vozes infantis, reconhecendo suas culturas, formas de expressão e de linguagem. Essa compreensão dos autores acerca da infância encontra eco em boa parte dos estudos desenvolvidos no Imagem. Nas pesquisas realizadas no grupo, até então, são problematizadas as diversas facetas das infâncias contemporâneas, suas culturas, seus repertórios lúdicos, seus diálogos com as mídias, com os esportes, bem como de delineamentos concebidos na construção de possibilidades heurísticas de interpretação do corpo como objeto de significação cultural em diversos tempos e espaços de relacionamentos infantis, incluindo a escola e a própria aula de Educação Física. Na esteira dessas discussões, a temática “formação de professores” no contexto da mídia-educação também compõe o repertório de pesquisas do grupo, entendendo que experiências dessa natureza apresentam impacto no processo de apropriação reflexiva das mídias pelas crianças.

Conforme Graue e Walsh (2003, p. 128), “o mundo é muito grande e as pequenas parcelas escolhidas para estudo são extremamente multifacetadas e complexas”. Partindo dessa afirmação, reconhecemos a necessidade de uma triangulação de informações na pesquisa com crianças. Para Flick (2009), a triangulação metodológica nas pesquisas em Ciências Sociais é fundamental no entendimento de um fenômeno, já que o cruzamento de diferentes abordagens metodológicas propicia a observação do objeto sob diversos ângulos e enquadramentos possibilitando, assim, maior amplitude de interpretação e profundidade na construção das análises. Desse modo, os métodos mais utilizados nas investigações do grupo são as pesquisas de campo de caráter participante, além das pesquisas de orientação etnográfica e a pesquisa-ação,

bem como a pesquisa bibliográfica. Já as técnicas mais requeridas são a observação participante, entrevistas, grupo focal, análise documental, análise de fóruns *on-line*, produção audiovisual e desenhos. Destacamos as duas últimas técnicas, a produção audiovisual e os desenhos, pois estas povoam o imaginário das crianças e se situam nos interstícios entre o produtor de sentidos, no caso as próprias crianças, e aquilo que busca ser significado, o objeto de pesquisa.

5.4 LINHAS DE PESQUISA

As pesquisas empreendidas pelo grupo Imagem estão distribuídas em três temas, representados em “linhas de pesquisa” de acordo com o registro da página do Diretório dos Grupos de Pesquisa no Brasil. Embora os temas se distingam entre si, ao mesmo tempo se interconectam, oferecendo visões complementares sobre a infância e a educação do corpo. A perspectiva teórico-metodológica anteriormente assinalada articula a abordagem dos temas, enquanto os enfoques diferentes produzem conteúdos que se somam na compreensão do fenômeno estudado. Foram delimitados pelos próprios integrantes do grupo de pesquisa, consolidando-se em 2012, os seguintes temas: a) “educação do corpo, infância e escola”; b) “mídia-educação e educação do corpo”; e c) “educação do corpo e história”.

O primeiro deles, ou seja, o tema “educação do corpo, infância e escola”, tem como objetivo analisar aspectos da educação do corpo, considerando categorias como Educação Física escolar, infância, práticas corporais, gênero, formação de professores, cultura infantil, práticas educativas, didática, currículo e políticas, visando produzir alternativas teórico-metodológicas para o ensino e a pesquisa. Para o trato deste, as pesquisas que nele se situam tenderam, até hoje, a desenvolver trabalhos de campo predominantemente de nível descritivo. Os trabalhos ligados a esse tema foram publicados em diferentes anais de eventos científicos, periódicos e capítulos de livros, tais como o de Farias e Wiggers (2015), além do elaborado por Müller, Freitas e Wiggers (2015).

Tão importante quanto o anterior, o segundo tema tem o fito de identificar e analisar relações entre mídia-educação e educação do corpo, visando ao aprofundamento teórico-metodológico de práticas educativas que abordem apropriações e produções de mídias por crianças e professores. Para além de trabalhos de campo, de nível descritivo, essa temática agrega pesquisas de tipo pedagógico, envolvendo proposição e análises de práticas inovadoras em ambiente escolar. Destacam-se, entre outros, os estudos de Wiggers, Siqueira e Passos (2014), bem como de Costa e Wiggers (2016).

O estudo da “educação do corpo e história” remete a um tema diferenciado metodologicamente em relação aos anteriormente mencionados, considerando sua identificação com a abordagem histórica. Justifica-se diante do contexto peculiar da educação pública de Brasília, concebida por Anísio Teixeira na década de 1950, para representar um modelo de educação para todo o país. Em consonância, seu objetivo é examinar aspectos históricos da infância, bem como da Educação Física em Brasília e caracterizar a educação do corpo nos diferentes períodos, explorando fontes documentais, visuais e orais, sob a visão da história cultural. As pesquisas históricas do grupo já foram veiculadas por meio dos textos de Wiggers (2011) e ainda Wiggers, Marques e Frazzi (2011).

5.5 RELATOS DE PESQUISAS

Propõe-se, no seguimento deste capítulo, exemplificar a linha “mídia-educação e educação do corpo”, a partir de resultados de duas pesquisas de mestrado realizadas simultaneamente pelo Imagem, em Brasília, em 2012.⁷² A primeira delas, de autoria de Ribeiro (2012), teve como objetivo analisar a produção cultural infantil em mídia, buscando examinar relações entre o uso de tecnologias e a educação corporal das crianças. A segunda, por sua vez, foi produzida por Tocantins (2012) e objetivou compreender apropriações de Tecnologias da Informação e

⁷² Este trabalho já foi apresentado anteriormente no Challenges – IX Conferência Internacional de TIC na Educação, realizada na Universidade do Minho, localizada em Braga (Portugal), em maio de 2015, e no XVIII Congresso Brasileiro de Ciências do Esporte/V Congresso Internacional de Ciências do Esporte, promovido pelo Colégio Brasileiro de Ciências do Esporte, em Brasília (Brasil), em agosto de 2013.

Comunicação (TIC) por parte de professores, no contexto de atividades relacionadas à educação do corpo na escola, visando à análise de seus usos e apropriações na prática educativa. Após a descrição de cada uma das pesquisas, buscamos analisar comparativamente as práticas educativas permeadas pela mídia-educação em diferentes contextos educacionais, envolvendo o ensino de crianças do ensino fundamental e a formação continuada de professores. Destacadamente, procuramos evidenciar as relações entre a mídia-educação e a educação do corpo, que perpassaram ambos os trabalhos de campo.

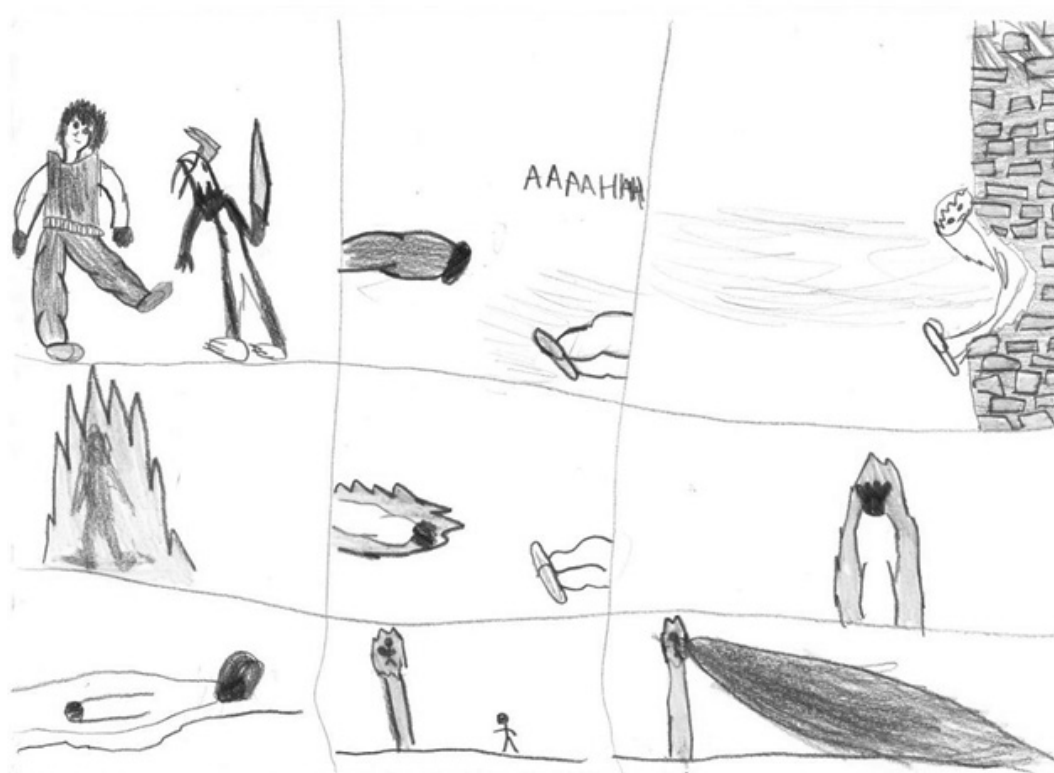
Ressalte-se que elaboramos uma análise comparada dos estudos, embora ainda em nível exploratório. Caracteriza-se pela abordagem comparativa de inovações pedagógicas que, de acordo com Law (2015), vem se desenvolvendo na mesma velocidade que os usos de tecnologias educacionais, cada vez mais imperativos diante das mudanças sociais mais amplas, conforme anteriormente assinalado. O estudo a seguir toma as gerações, nesse caso de crianças e professores, como aspecto central de análise. Mas também leva em conta outros dois níveis de comparação, ou seja, as salas de aula e os métodos de ensino, aproximando-se do quadro referencial para análises na educação comparada, simbolizado em forma de cubo (BRAY; THOMAS, 1995). Essa perspectiva se inclina para as atuais tendências da educação comparada, que valorizam ao mesmo tempo as comparações intranacionais e a combinação de diversos níveis de comparação. Os trabalhos apresentados a seguir foram selecionados entre os diversos já desenvolvidos pelo Imagem, considerando que possibilitam uma aproximação com a comparação sistemática, na perspectiva da produção de analogias no campo educacional.

5.5.1 Produção cultural infantil

A primeira pesquisa que abordaremos teve a intenção de analisar o processo de produção cultural infantil em mídia, buscando examinar relações entre o uso de tecnologias educativas e a formação corporal

das crianças. O trabalho de campo foi desenvolvido na Escola Parque 210/211 Norte, uma escola de educação básica da rede pública do Distrito Federal, localizada na região central de Brasília, caracterizada por baixa e média condição socioeconômica. Acompanhamos o trabalho pedagógico em uma turma composta por 11 crianças, de 10 e 11 anos de idade. Utilizamos como instrumento de pesquisa a observação participante e a produção audiovisual em vídeo digital por parte das crianças, proposta no sentido de provocar a produção de sentidos sobre a constituição de suas corporalidades. Em adição, utilizamos o vídeo não só como elemento metodológico, mas também como ação pedagógica voltada para a formação dos sujeitos envolvidos.

Esse estudo desenvolveu-se na disciplina de teatro, por meio de oficina de vídeo, sob a coordenação do professor da turma e a participação do grupo de crianças. As aulas aconteceram durante o ano letivo de 2011, uma vez por semana, com encontros de 50 minutos de duração. O projeto pedagógico da oficina de vídeo incluiu um plano de produção em seis etapas, que compreendiam a elaboração do roteiro, a aprendizagem de elementos técnicos da linguagem cinematográfica, a construção dos figurinos e dos cenários, o processo de filmagem, a edição do vídeo e sua apresentação, totalizando um conjunto de 18 aulas. No final desse processo, as crianças haviam produzido três vídeos, além de roteiros e *storyboards* (Figura 1). Os resultados que se seguem tomam esses produtos como fontes de análise, bem como os registros das observações do processo pedagógico da oficina.



Era uma vez um homem chamado Bob Morley, ele
 era lutador de rua, ele tinha cabelos espetados ele era forte e
 irmão dele era burro.
 O irmão dele se chamava Miquei Mouse eles viviam em
 uma casa na floresta, eles não têm pais.
 A floresta era muito perigosa tinha animais perigosos

FIGURA 1 – TRECHO DO ROTEIRO E DO STORYBOARD PRODUZIDOS POR UM MENINO DE DEZ ANOS. OS TEMAS REPRESENTADOS NAS HISTÓRIAS, EM GRANDE PARTE, CONTEMPLAVAM DESENHOS E FILMES PRESENTES NO COTIDIANO DAS CRIANÇAS
 FONTE: trabalho de campo

Durante esse processo, notamos que o roteiro e o plano de ação eram modificados à medida que novos elementos da linguagem cinematográfica eram abordados como conteúdo das aulas, adquirindo cada vez mais complexidade e coerência na estrutura interna do vídeo (METZ, 1972). Dessa forma, surgiu a necessidade de envolvimento das

crianças em uma série de ocupações que, apesar de diversas, são indissociáveis e indispensáveis para o avanço das etapas de maneira satisfatória. Assim, a validade das mediações pedagógicas do professor se efetivou ao propiciar o protagonismo das crianças frente à produção de mídia, favorecendo a criação e a coautoria como catalisadores da ação crítica (OROFINO, 2005).

A análise dos três vídeos produzidos indicou características específicas, relacionadas às mediações pedagógicas estabelecidas nos diferentes ambientes escolares, como a aula e o recreio. O primeiro vídeo, construído em sala de aula, sob orientação do projeto pedagógico mediado pelo professor da turma, mostrou características mais próximas ao cinema clássico (AUMONT; MARIE, 2009). Sob o contorno de uma narrativa de ficção, as crianças criaram uma história e a partir dela recriaram uma investigação criminal. Identificamos nessa configuração que os momentos propícios à experiência permearam a relação pedagógica, se tornando evidentes na produção cultural criativa e coletiva e na resignificação dos elementos do gênero abordado. Os dois vídeos subsequentes foram produzidos individualmente por duas crianças, durante o recreio, representando as brincadeiras vivenciadas por elas. O resultado mostrou a produção de uma estética particular, caracterizada por enquadramentos e movimentações de câmera diferenciados, o que produziu um estilo alternativo à configuração da narrativa clássica (PARENTE, 2000).

Ao examinarmos as dimensões do corpo expressas nos vídeos construídos pelas crianças, observamos que no primeiro vídeo, no qual encontramos uma narrativa clássica, o corpo permaneceu nas entrelinhas do texto, submetido a uma concepção utilitarista. Nos outros dois vídeos, de estética alternativa e lúdica, foi interessante observar que o corpo tomou o protagonismo da cena, ocupando lugar de destaque por meio da brincadeira. Nela, o “fazer” do corpo foi considerado como informação importante a ser destacada nas imagens.

5.5.2 Mídia-educação na formação continuada de professores

A segunda pesquisa por nós desenvolvida objetivou compreender apropriações de Tecnologias da Informação e Comunicação (TIC) realizadas por professores, no contexto de atividades relacionadas à educação do corpo na escola, visando à análise de seus usos e apropriações na prática educativa. A pesquisa de campo foi realizada em seis escolas da rede pública do Distrito Federal, localizadas em diferentes regiões administrativas de Brasília, em bairros de baixa e média condição socioeconômica, com a participação de 11 professores.

Foi ministrado um curso de formação continuada com carga horária de 60 horas (Figura 2). Durante o curso, os professores elaboraram um projeto de uso de tecnologias educacionais integrado ao currículo, com enfoque em atividades de educação do corpo que se realizaram no âmbito da Educação Física, sala de leitura, laboratório de informática e ensino especial. Tais projetos consistiam em novas ideias de utilização das tecnologias educacionais, bem como em propostas de reelaboração de projetos já existentes em suas escolas, por meio da inserção de TIC. Em continuidade, partiu-se para a aplicação dos projetos nas respectivas escolas, com o objetivo de se articular a formação à prática educativa. Para a análise dessa experiência, os projetos construídos pelos professores foram avaliados por meio de entrevistas, realizadas ao final do ano letivo, após a consecução dos projetos.



FIGURA 2 – PROFESSORES DURANTE O CURSO DE FORMAÇÃO CONTINUADA EM MÍDIA-EDUCAÇÃO

FONTE: trabalho de campo

No início da pesquisa, os professores demonstram durante a participação em um fórum virtual características diversas e heterogêneas no que diz respeito ao uso e à apropriação das TIC em diversos contextos do seu cotidiano. Os extremos partiam desde “nunca usei” até “sou extremamente tecnológico”. Porém, o desejo de uso e apropriação das TIC no contexto da prática educativa revelou-se marca comum a todos os professores, caracterizando-se como uma das principais motivações para a participação no curso.

Nos resultados, destacaram-se o vídeo, a internet e *softwares* educativos, entre as mídias utilizadas. O vídeo esteve presente em todos os projetos, sendo exibido tanto para apreciação quanto servindo de “modelo” de reprodução de movimentos corporais, por exemplo, para o ensaio de coreografias infantis. A produção do vídeo também foi evidenciada durante o desenvolvimento dos projetos nas escolas, possibilitando a vivência dos alunos na captação, edição e compartilha-

mento dos produtos. As construções em vídeo abordaram elementos de aprendizagem dos conteúdos específicos de aulas de Educação Física, tais como as modalidades esportivas.

A internet teve seu uso direcionado para realização de pesquisas de conteúdos programáticos em formato de texto, imagem e vídeo, por intermédio do Google e do Youtube. Além disso, um participante mencionou o uso de outros recursos *web*, tais como redes sociais, *glogster*, wikipédia, *slideshare*. O *software* educativo *Tuxpaint* foi aplicado em um projeto pedagógico que, explorando o desenho como linguagem, envolveu mulheres em condição de analfabetismo, mães de alunos da escola.

Nesse sentido, as atividades desenvolvidas na prática educativa dos professores participantes se relacionam com as dimensões da mídia-educação descritas por Fantin (2006). Algumas atividades se contextualizaram como tecnológica ou metodológica, sendo as TIC usadas como ferramenta pedagógica, enquanto outras dialogaram com as dimensões crítica e produtiva. De tal forma que, mesmo em distintas atividades, nem sempre envolvendo todos os participantes, as três dimensões da mídia-educação foram evidenciadas.

Identificamos uma relação entre os níveis de apropriação tecnológica e os tipos de atividades desenvolvidas na prática educativa. Professores nas fases iniciais de apropriação optaram por pesquisas na internet e pelo *software* educativo, limitando-se à dimensão técnica da mídia-educação. À medida que avançaram em suas apropriações, os docentes passaram a utilizar os vídeos em suas atividades, experimentando as dimensões técnica e crítica (FANTIN, 2006). Entre os participantes, os professores que evidenciaram estágios mais avançados de apropriação tecnológica alcançaram a produção de vídeos, propondo atividades inovadoras, contemplando os contextos técnico, crítico e produtivo da mídia-educação.

Observamos que a apropriação das tecnologias primeiro se efetivou no plano pessoal, sendo, em seguida, ressignificada para a prática educativa, corroborando com Hobbs (2010). Porém, a apropriação na vida pessoal não representou necessariamente a apropriação profissional, justificando inclusive a participação daqueles professores con-

siderados “avançados” em conhecimento tecnológico em cursos de formação continuada, abordando aspectos teórico-metodológicos da mídia-educação.

5.6 INTERFACES ENTRE PESQUISAS COM CRIANÇAS E COM PROFESSORES

As duas experiências em mídia-educação desenvolvidas em Brasília demonstraram resultados que sugerem possibilidades na produção de comparações e analogias. Suscitaram, dessa forma, reflexões acerca das interfaces entre o uso/apropriação das mídias pelas crianças e a mídia-educação na formação de professores, com repercussão em novas formas de problematização do corpo em contexto educacional. Conforme Ciavatta (2009, p. 129), “a comparação parte da analogia que é o processo de perceber as diferenças e semelhanças na relação com o outro, pessoas e objetos”. Comparar consiste em uma atividade intelectual constante. A alteridade constitui-se como o alicerce na construção da comparação, já que expõe de forma direta a relação com o outro, reconhecendo as próprias identidades. Assim, a partir das analogias o cotidiano é pensado, visualizando as partes de uma totalidade social sempre em relação (CIAVATTA, 2009). Na mesma diretriz de discussão, Franco (1992) entende a comparação como processo de reconhecimento a partir do outro, problematizando semelhanças e diferenças. Considera, ainda, que fazer comparações e analogias é inerente à vida humana, sobretudo na busca por soluções acerca de problemas rotineiros. Posto isso, os eixos que conduzem nossas análises de dois relatos de pesquisa são: (a) as implicações didáticas no trabalho com mídias na escola; (b) a importância do vídeo como ferramenta pedagógica relacionada a atividades de educação do corpo; e (c) a interface entre corpo e tecnologia.

Em relação às implicações didáticas, Comênio, autor da obra clássica *Didática magna*, considerado o precursor do estilo moderno de ensino audiovisual, entendeu a didática sob um formato sensorial/emi-

rista, apontando para a necessidade de uma formação dos sentidos das crianças, atuando, sobretudo, na sua imaginação. Para além das abordagens pedagógicas, a relação que constitui um processo autônomo e dotado de significados sociais se ancora entre professores e alunos, bem como entre alunos e alunos, sendo elas mediadas ou não pelas mídias e/ou tecnologias de comunicação (SUBTIL; BELLONI, 2002). Desse modo, as implicações didáticas no trabalho com mídias na escola têm seu bojo no diálogo entre os sujeitos que protagonizam a prática educativa, não nos instrumentos ou aparatos técnicos em si. Assim, as interações promovidas a partir das mídias foram responsáveis por desencadear boa parte das impressões resultantes das pesquisas.

As ações desenvolvidas na prática educativa, integrando mídias e educação do corpo, implicaram mudanças didáticas nas atividades escolares, tanto na pesquisa com os professores como nas pesquisas com as crianças. No âmbito dos projetos elaborados e desenvolvidos por docentes nas suas próprias escolas, observou-se flexibilização dos tempos e espaços escolares, possibilitando outras dinâmicas de organização das atividades, diferentes formas de interação e colaboração entre professores e alunos, possibilitando, portanto, aprendizagens para além do currículo formal.

No que diz respeito à importância do vídeo como ferramenta pedagógica relacionada a atividades de educação do corpo, no caso da pesquisa com as crianças, durante o desenvolvimento das etapas do processo, desde a elaboração dos roteiros até a filmagem das cenas, permitiu-se liberdade às crianças tanto no uso dos espaços quanto no direcionamento das atividades. Esse fator revelou-se necessário para a sustentação de um ambiente criativo. Tal liberdade gerou um plano de ação que contava, na maior parte do tempo, somente com as crianças exercendo papel ativo na cena, ou seja, atuando ou se responsabilizando pela câmera ou pela iluminação.

Nessa pesquisa com as crianças, salientamos ainda a adesão à oficina, propiciada pela presença do vídeo. Essa prevalência fica evidente nas falas de crianças sobre a oficina de vídeo:

Achei muito legal, porque aprendi bastante coisas legais e o professor é legal também. Gostei de filmar também, porque eu acho legal mexer com eletrônicos (Menino, 11 anos).

Gostei muito, e achei muito interessante. É bem legal mexer com vídeo... e atuar. Mas também é bem difícil. Gostei mais de atuar (Menino, 10 anos).

Destacando a pesquisa com os professores, os vídeos também foram as ferramentas mais exploradas nos diferentes projetos pedagógicos. González Rey (2005) ressalta a validade do uso da produção de vídeos como instrumento de pesquisa, pois estes favorecem o caráter comunicativo e criam um ambiente lúdico e de familiaridade com as situações cotidianas reais. Diminui-se, assim, o seu caráter avaliativo, o que facilita o compromisso e o aprofundamento das informações neles expressas. Mais do que isso, pensa-se no vídeo como um elemento de comunicação e expressão de sentidos.

Dessa forma, utilizou-se o vídeo não apenas como elemento metodológico, mas também como ação pedagógica voltada para a formação dos sujeitos envolvidos. Igualmente, outros estudos da área de mídia-educação caracterizam o vídeo digital tanto como uma ferramenta pedagógica, com possibilidades de uso que fortalecem um projeto político-pedagógico crítico e emancipatório (FANTIN, 2008; WOHLGEMUTH, 2005), quanto como um forte instrumento da pesquisa científica e ao mesmo tempo com enfoque pedagógico (CARMONA, 2010).

Nos vídeos, bem como na apropriação das demais ferramentas, os professores evidenciaram a utilização de TIC relacionadas ao corpo nos projetos pedagógicos. A interface entre corpo e tecnologia foi representada em duas perspectivas, isto é, reproduzindo o que já se fazia na escola, sem o incremento das tecnologias, ou proporcionando uma reelaboração da vivência corporal dos alunos. Todavia, na pesquisa com professores, a articulação entre mídias e educação do corpo foi considerada pelos participantes como um novo desafio. Nesse sentido, o corpo torna-se um elemento fundamental da interseção entre ensino e aprendizagem na mídia-educação:

Quanto a projetos que focam a educação do corpo, vemos que isso é urgente e não há como desvincular a educação intelectual da educação do corpo. É um conjunto. Um está ligado ao outro. sem o corpo não se pensa, não se enxerga, não se vive. O movimento é imprescindível para uma educação integral, que visa um ser completo e atual (Professora de Educação Física).

Nessa direção, Becker (1993, p. 70) assinala: “a experiência que produz conhecimento não se confunde com o saber fazer, com a prática, mas com a reflexão sobre o saber fazer, sobre a prática”. Com isso, a experiência com as mídias se consolida a partir da relação direta entre as próprias mídias e o corpo dos sujeitos.

No tocante à interface entre corpo e tecnologia, a integração entre mídias e educação do corpo no ambiente educativo indica um possível caminho de superação das dificuldades impostas pela educação tradicional para a formação corporal na escola. A relação estabelecida entre corpo e tecnologia ainda favorece a criação de um ambiente lúdico no qual a experiência criativa fica evidente. No caso da pesquisa com crianças, como mencionado, observamos, por ocasião da etapa de produção dos seus próprios vídeos, que apesar de terem vivenciado uma oficina de vídeo durante o ano inteiro, elas abandonaram as regras de enquadramento, luz e movimentação de câmera e produziram a sua própria estética visual, que enfatizou a expressão do corpo. Assim, a produção de vídeo se destacou como um importante instrumento de expressão da subjetividade corporal na escola.

À vista disso, constatou-se que o “corpo nas entrelinhas”, representado a partir da concepção utilitarista retratada na construção do primeiro vídeo orientado pelo educador na pesquisa com crianças, também é observado na forma como os docentes se apropriavam das mídias nos seus projetos na pesquisa com professores. Percebe-se que, à medida que os indivíduos das pesquisas vão assumindo protagonismo nos processos de uso/apropriação das mídias, estas vão ganhando novos caracteres, proporcionando mais visibilidade ao corpo dos sujeitos educandos. Desse modo, a mediação pedagógica pautada por uma perspectiva de formação crítica proporciona o protagonismo infantil e, sobretudo, a exposição do seu corpo no processo de aprendizagem.

5.7 CONTRIBUIÇÕES PARA PESQUISAS COM CRIANÇAS

Diante do exposto, este texto teve como intuito central apresentar as trajetórias de constituição do Imagem – Grupo de Pesquisa sobre Corpo e Educação –, além da perspectiva teórico-metodológica que circunscreve o desenvolvimento das investigações que consideram questões relacionadas à infância e à educação do corpo, realizadas nesse grupo. Nesse ensejo, destacamos que há uma relação entre corpo, cultura, história e educação, que evoca diferentes questões e problematizações a serem exploradas. Esses elementos foram amplamente estudados desde o início da formação do grupo de pesquisa, sempre relacionados ao campo dos estudos da infância, delineando, portanto, uma centralidade nos objetos de estudo de seus pesquisadores. Tal centralidade nos permitiu considerar as contribuições das crianças e nos aproximar de metodologias elaboradas para a pesquisa com elas, amparadas em um referencial metodológico de epistemologia qualitativa.

Para ilustrar o percurso de pesquisas e estudos, foram apresentados dois trabalhos distintos, que colaboraram com a possibilidade de vislumbrar algumas pesquisas concebíveis nesse campo de estudos. A pesquisa com crianças buscou analisar os processos de produções culturais infantis, compreendendo as relações possíveis entre o uso das tecnologias educativas e a educação corporal das crianças. A pesquisa com professores tinha como objetivo compreender as apropriações das tecnologias de informação e comunicação relacionadas à educação do corpo, em um contexto educacional. Essas pesquisas direcionam novos olhares para as implicações didáticas de trabalhos com mídias na escola, considerando a importância dos vídeos como uma ferramenta pedagógica que relaciona a educação corporal com as interfaces entre corpo e tecnologia. A integração entre as mídias e a educação do corpo das crianças no ambiente educativo indica um possível caminho de superação das dificuldades impostas pela educação tradicional para a formação corporal na escola.

Com isso, consideramos que foram fornecidos subsídios para a compreensão do estabelecimento de uma perspectiva teórica e metodológica que orienta as pesquisas elaboradas pelos membros

desse grupo, representadas pelos exemplos citados anteriormente. Os estudos da infância relacionados à investigação sobre a história, a cultura e a educação do corpo indicam um caminho profícuo para a superação das imposições conferidas por uma educação tradicional do corpo das crianças na escola. Enfrentando essas dificuldades, expusemos à crítica nossas produções sobre infância, corpo e mídias, que abordam a realidade do centro-oeste, almejando colaborar com a consolidação de novos grupos de estudo e pesquisa, ampliando nossa rede de interações com os pesquisadores da área, tanto no Brasil quanto no plano internacional.

REFERÊNCIAS

- ANTUNES, F. H. C. et al. Um retrato da pesquisa brasileira em Educação Física escolar: 1999-2003. *Motriz*, Rio Claro, v. 11, n. 3, p. 179-184, set./dez. 2005.
- ARIÈS, P. *História social da criança e da família*. 2. ed. Rio de Janeiro: Livros Técnicos e Científicos, 1981.
- AUMONT, J.; MARIE, M. *A análise do filme*. Lisboa: Texto & Grafia, 2009.
- BARRETO, A. C.; WIGGERS, I. D.; FREIRE, J. de O. Pesquisas em Educação Física escolar no ensino fundamental I: tendências atuais (2010-2014). SEMINÁRIO DE EDUCAÇÃO FÍSICA ESCOLAR, 13., 2015, São Paulo. *Anais...* São Paulo: RBEFE – Suplemento, 2015. p. 110.
- BECKER, F. *A epistemologia do professor: o cotidiano na escola*. Petrópolis: Vozes, 1993.
- BELLONI, M. L. *O que é mídia-educação*. Campinas: Autores Associados, 2005.
- _____. *Crianças e mídias no Brasil: cenários de mudança*. São Paulo: Papyrus, 2010.
- BETTI, M.; FERRAZ, O. L.; DANTAS, L. E. P. B. T. Educação Física escolar: estado da arte e direções futuras. *Revista Brasileira de Educação Física e Esportes*, v. 25, n. esp., p. 105-115, dez. 2011.
- BOGDAN, R.; BIKLEN, S. *Investigação qualitativa em educação*. Porto: Porto Editora, 1994.
- BRACHT, V. et al. A Educação Física escolar como tema de produção de conhecimento nos periódicos da área no Brasil (1980-2010): parte I. *Movimento*, Porto Alegre, v. 17, n. 2, p. 11-34, abr./jun. 2011.
- BRAY, M.; THOMAS, R. M. Levels of comparison in educational studies: different insights from different literatures and the value of multilevel analyses. *Harvard Educational Review*, v. 65, n. 3, p. 472-490, 1995.
- BRAY, M.; ADAMSON, B.; MASON, M. (Orgs.). *Pesquisa em educação comparada: abordagens e métodos*. Brasília: Liber Livro, 2015.

- BROUGÈRE, G. *Brinquedo e cultura*. 8. ed. São Paulo, Cortez, 2010.
- BUCKINGHAM, D. *Crescer na era das mídias eletrônicas*. São Paulo: Loyola, 2007.
- BUSS-SIMÃO, M. A dimensão corporal entre a ordem e o caos – espaços e tempos organizados pelos adultos e pelas crianças. In: ARROYO, M.; DA SILVA, M. R. (Orgs.). *Corpo-infância: exercícios tensos de ser criança; por outras pedagogias dos corpos*. Petrópolis: Vozes, 2012. p. 259-279.
- _____; GOMES-DA-SILVA, E. Pesquisa com crianças na Educação Física: questões teóricas e desafios metodológicos. *Inter-Ação*, Goiânia, v. 33, n. 2, p. 395-416, jul./dez. 2008.
- _____; ROCHA, E. A. C. Crianças, infâncias, educação e corpo. *Nuances: Estudos sobre Educação*, Presidente Prudente, v. 14, n. 15, p. 185-204, jan./dez. 2007.
- CARMONA, S. M. *Expressividades midiáticas digitais de adolescentes: o caso da oficina visualidades e sons*. 2010. 254 p. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade de Brasília, Brasília.
- CASTELLS, M. A. *Era da informação: economia, sociedade e cultura*. São Paulo: Paz e Terra, 2011.
- CIAVATTA, M. Estudos comparados: sua epistemologia e sua historicidade. *Trabalho, Educação e Saúde*, Rio de Janeiro, v. 7, suplemento, p. 129-151, set. 2009.
- CLARKE, L. W.; BESNOY, K. D. Connecting the old to the new: what technology-crazed adolescents tell us about teaching content area literacy? *Journal of Media Literacy Education*, Kingston, v. 2, n. 1, p. 47-56, 2010.
- COURTINE, J.-J. Os stakhanovistas do narcisismo: body-building e puritanismo ostentatório na cultura americana do corpo. In: SANT'ANNA, D. B. de (Org.). *Políticas do corpo*. São Paulo: Estação Liberdade, 1995. p. 81-114.
- CORSARO, W. *The sociology of childhood*. Thousand Oaks: Pine Forge Press, 1997.
- _____. Entrada no campo, aceitação e natureza da participação nos estudos etnográficos com crianças pequenas. *Educação & Sociedade*, Campinas, v. 26, n. 91, p. 443-464, maio/ago. 2005.
- COSTA J. M. da; WIGGERS, I. D. Pedagogia crítico-emancipatória e Educação Física escolar: confluências à mídia-educação. *Movimento*, Porto Alegre, v. 22, n. 2, p. 625-634, abr./jun. 2016.
- DELGADO, A. C. C.; MÜLLER, F. Em busca de metodologias investigativas com as crianças e suas culturas. *Cadernos de Pesquisa*, v. 35, n. 125, p. 161-179, maio/ago. 2005.
- DENZIN, N. K.; LINCOLN, Y. S. *O planejamento da pesquisa qualitativa: teorias e abordagens*. 2. ed. Porto Alegre: Artmed, 2006.
- DEWEY, J. School and society. In: BOYDSTON, J. A. (Ed.). *The collected works of John Dewey, 1882-1953: the electronic edition*. Carbondale: The Center for Dewey Studies at Southern Illinois University, 1996. p. mw.1: 175-191.
- ELIAS, N. *O processo civilizador*. Rio de Janeiro: Zahar, 1990.
- FANTIN, M. *Crianças, cinema e mídia-educação: olhares e experiências no Brasil e na Itália*. 2006. 398 f. Tese (Doutorado em Educação) – Centro de Ciências da Educação, Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis.

_____. Do mito de Sísifo ao voo de Pégaso: as crianças, a formação de professores e a escola estação cultura. In: FANTIN, M.; GIRARDELLO, G. (Orgs.). *Liga, roda, clica: estudos em mídia, cultura e infância*. Campinas: Papirus, 2008. p. 145-171.

_____; GIRARDELLO, G. Diante do abismo digital: mídia-educação e mediações culturais. *Perspectiva*, Florianópolis, v. 27, n. 1, p. 69-96, jan./jun. 2009.

FARIAS, M. J. A.; WIGGERS, I. D. Cotidiano e práticas corporais infantis: o lúdico e a violência e cena. *Motrivivência*, Florianópolis, v. 27, n. 45, p. 58-73, set. 2015

FERNANDES, F. *Folclore e mudança social na cidade de São Paulo*. Petrópolis: Vozes, 2004.

FLICK, U. *Uma introdução à pesquisa qualitativa*. 3. ed. Porto Alegre: Artmed, 2009.

FOUCAULT, M. *Vigiar e punir: nascimento da prisão*. 21. ed. Petrópolis: Vozes, 1999.

FRANCO, Maria Ciavatta. *Estudos comparados e educação na América Latina*. São Paulo: Livros do Tatu; Cortez, 1992

GIRARDELLO, G. Mídia-educação, novos letramentos e produção narrativa infantil: um percurso de pesquisa. In: CONGRESSO BRASILEIRO DE CIÊNCIAS DA COMUNICAÇÃO, 34., 2011, Recife. *Anais...* Recife: Intercom, 2011. p. 1-15.

GUIMARÃES, J. da S., WIGGERS, I. D. Infância e mídia-educação além das fronteiras. *Motrivivência*, Florianópolis, vol. 27, n. 46, p. 185-202, dez. 2015.

_____; _____. TOCANTINS, G. M. de O. Mídia-educação e infância: produção entre os anos de 2008 e 2012. In: COLÓQUIO DE PESQUISAS EM EDUCAÇÃO E MÍDIA, 4., 2014, Rio de Janeiro. *Anais...* Rio de Janeiro: Livro de resumos, 2014. Disponível em: <http://media.wix.com/ugd/aa6beo_2523b004b6004151a81f3e7a2b406edb.pdf>. Acesso em: 9 maio 2016.

GONZÁLEZ REY, F. *Pesquisa qualitativa e subjetividade: os processos de construção da informação*. São Paulo: Pioneira Thomson Learning, 2005.

GRAUE, M. E.; WALSH, D. J. *Investigação etnográfica com crianças: teorias, métodos e ética*. Lisboa: Triunfadora-Artes Gráficas, 2003.

GRIX, J. Introducing students to the generic terminology of social research. *Politics*, v. 22, n. 3, p. 175-186, 2002.

HOBBS, R. *Digital and media literacy: a plan of action*. Washington, D.C.: The Aspen Institute, 2010.

_____. *Digital and media literacy: connecting culture and classroom*. Thousand Oaks: Corwin, 2011.

_____; MOORE, D. C. *Discovering media literacy: teaching digital media and popular culture in elementary school*. Thousand Oaks: Corwin, 2013.

JOLLS, T.; WILSON, C. The core concepts: fundamental to media literacy yesterday, today and tomorrow. *Journal of Media Literacy Education*, Kingston, v. 6, n. 2, p. 68-78, 2014.

KIRK, D. Why research matters: current status and future trends in physical education pedagogy. *Movimento*, Porto Alegre, v. 16, n. 2, p. 11-43, abr./jun. 2010.

_____; HAERENS, L. New research programmes in physical education and sport pedagogy. *Sport, Education & Society*, Abingdon, v. 19, n. 7, p. 899-911, Oct. 2014.

KOSMINSKY, E. V. "Aqui é uma árvore. Aqui o sol, a lua. Aqui um montão de guerra": o uso do desenho infantil na sociologia. *Cadernos Ceru*, v. 2, n. 9, p. 83-100, 1998.

LAW, N. Comparações entre inovações pedagógicas. In: BRAY, Mark; ADAMSON, Bob; MASON, Mark (Orgs.). *Pesquisa em educação comparada: abordagens e métodos*. Brasília: Liber Livro, 2015. p. 369-402.

MANOEL, E. de J.; CARVALHO, Y. M. de. Pós-graduação na Educação Física brasileira: a atração (fatal) para a biodinâmica. *Educação e Pesquisa*, São Paulo, v. 37, n. 2, p. 389-406, maio/ago. 2011.

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

MCQUAIL, D. *Mass communication theory: an introduction*. Beverly Hills: Sage, 1983.

MELLO H. D.; WIGGERS, I. D. Representações e usos da internet: um estudo de recepção com adolescentes. *Revista Iberoamericana de Educación*, Madri, v. 45, n. 2, p. 1-14, feb. 2008.

MERLEAU-PONTY, M. *Fenomenologia da percepção*. São Paulo: Martins Fontes, 1996.

METZ, C. A. *Significação no cinema*. São Paulo: Perspectiva, 1972.

MÜLLER F.; FREITAS, A. N.; WIGGERS, I. D. Brincadeiras de faz de conta: desafios às práticas docentes. *Retratos da Escola*, Brasília, v. 9, n. 16, p. 199-226, jan./jun. 2015.

NAMLE. *Core principles of media literacy education in the United States*. 2011. Disponível em: <<http://namle.net/wp-content/uploads/2009/09/NAMLE-CPMLE-w-questions2.pdf>>. Acesso em: 16 maio 2016.

OROFINO, M. I. *Mídias e mediação escolar: pedagogia dos meios, participação e visibilidade*. São Paulo: Cortez, 2005.

PARENTE, A. *Narrativa e modernidade: os cinemas não narrativos do pós-guerra*. Campinas: Papyrus, 2000.

PERROTTI, E. A criança e a produção cultural: apontamentos sobre o lugar da criança na cultura. In: ZILBERMAN, Regina. *A produção cultural para a criança*. 4. ed. Porto Alegre: Mercado Aberto, 1990. p. 9-27.

RIBEIRO, A. M. *Produção cultural infantil: práticas corporais sob a ótica das crianças*. 2012. 101 f. Dissertação (Mestrado em Educação Física) – Faculdade de Educação Física, Universidade de Brasília, Brasília.

RIGO, L. C.; RIBEIRO, G. M.; HALLAL, P. C. Unidade na diversidade: desafios para a Educação Física no século XXI. *Revista Brasileira de Atividade Física & Saúde*, Pelotas, v. 16, n. 4, p. 339-345, out./dez. 2011.

RIVOLTELLA, P. C. *I rig@zzi del web: i preadolescenti e internet, una ricerca*. Milão: V&P Università, 2001.

SADLER, Sir M. How far can we learn anything of practical value from the study of foreign systems of education? *Comparative Education Review*, v. 7, n. 3, p. 307-314, 1900. [Reimp. 1964.]

SARMENTO, M. J. As culturas da infância nas encruzilhadas da segunda modernidade. In: ____; CERIZARA, A. B. *Crianças e miúdos: perspectivas sociopedagógicas da infância e educação*. Porto: Asa, 2004. p. 9-34.

____; PINTO, M. As crianças e a infância: definindo conceitos e delimitando o campo. In: ____; ____ (Coords.). *As crianças: contextos e identidades*. Braga: Centro de Estudos da Criança, Universidade do Minho, 1997. p. 9-37.

SANT'ANNA, D. B. Descobrir o corpo: uma história sem fim. *Educação & Realidade*, Porto Alegre, v. 25, n. 2, p. 49-58, 2000.

____. É possível realizar uma história do corpo? In: SOARES, C. L. (Org.). *Corpo e história*. Campinas: Autores Associados, 2001. p. 3-23.

SOARES, C. L. Corpo, conhecimento e educação: notas esparsas. In: ____ (Org.). *Corpo e história*. Campinas: Autores Associados, 2001. p. 109-129.

____. Prefácio. In: TABORDA DE OLIVEIRA, M. A. (Org.). *Educação do corpo na escola brasileira*. Campinas: Autores Associados, 2006. p. ix-xiv.

____. Educação do corpo. In: GONZÁLEZ, F. J.; FENSTERSEIFER, P. E. (Orgs.). *Dicionário crítico de Educação Física*. 3. ed. Ijuí: Unijuí, 2014. p. 219-225.

SUBTIL, M. J.; BELLONI, M. L. Dos audiovisuais à multimídia: análise histórica das diferentes dimensões de uso dos audiovisuais na escola. In: BELLONI, M. L. (Org.). *A formação na sociedade do espetáculo*. São Paulo: Loyola, 2002. p. 47-72.

TOCANTINS, G. M. de O. Apropriações de tecnologias da informação e comunicação por professores no contexto da educação do corpo na escola. 2012. 129 f. Dissertação (Mestrado em Educação Física) – Universidade de Brasília, Brasília.

VIGARELLO, G. *O limpo e o sujo: uma história da higiene corporal*. São Paulo: Martins Fontes, 1978.

WIGGERS, I. D. *Corpos desenhados: olhares de crianças de Brasília através da escola e da mídia*. 2003. 270 f. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis.

WIGGERS, I. D. Cultura corporal infantil: mediações da escola, da mídia e da arte. *Revista Brasileira de Ciências do Esporte*, Campinas, v. 26, n. 3, p. 59-78, maio 2005.

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.

____; MARQUES, I. R.; FRAZZI, M. Z. Escola parque de Brasília: um olhar sobre a educação do corpo. In: PEREIRA, E. W. et al. *Nas asas de Brasília: memórias de uma utopia educativa (1956-1964)*. Brasília: UnB, 2011. p. 253-275.

____; SIQUEIRA, I. B.; PASSOS, E. R. A. P. A infância na era das mídias: corporeidade em foco. *Revista Brasileira de Ciências do Esporte*, Florianópolis, v. 36, n. 2, supl. p. S156-S166, abr./jun. 2014.

____ et al. Um "raio-x" da produção do conhecimento sobre Educação Física escolar: análise de periódicos de 2006 a 2012. *Movimento*, Porto Alegre, v. 21, n. 3, p. 831-845, jul./set. 2015.

WOHLGEMUTH, J. *Vídeo educativo: uma pedagogia audiovisual*. Brasília: Senac, 2005.

Financiamento: Chamada Universal MCTI/CNPq 14/2013, Processo n. 486587/2013-4. Bolsa de mestrado concedida pela Capes para Álvaro Maurício Moura Paz Ribeiro, João da Silveira Guimarães e Mayrhon José Abrantes Farias. Bolsa de doutorado concedida pela Capes para Flávia Martinelli Ferreira.

Agradecimentos: à Profa. Dra. Dulce Maria Filgueira de Almeida, pela leitura da versão preliminar deste capítulo. Ao Renzo Viggiano, pela revisão do texto.

CAPÍTULO 6

O GRUPO DE ESTUDOS SOCIOCULTURAIS E PESQUISA EM EDUCAÇÃO FÍSICA (GESPEF): LINHAS DE PESQUISA E ARTICULAÇÕES TEÓRICO- METODOLÓGICAS COM A CATEGORIA ANALÍTICA “GÊNERO” E A CRÍTICA FEMINISTA

*Paula Viviane Chiés
Membros do Gespef*

6.1 INTRODUÇÃO

A Educação Física é uma área de estudos que ainda busca assentar a sua identidade acadêmica e profissional por meio de elementos básicos da formação de seu corpo de conhecimento. Como salientou Tani (1996) em um texto referencial dentro da discussão nacional sobre a estrutura acadêmica da área: “Cinesiologia, Educação Física e Esporte: ordem emanente do caos na estrutura acadêmica”; no processo de construção da área de Educação Física houve uma contínua interlocução com “ciências-mães”, enfim, campos de estudos tradicionais como a Medicina, Biologia etc., e suas subáreas e especializações.

O diálogo com essas áreas tradicionais foi concebido como benéfico, pois atenderia, à primeira vista, ao imperativo de “cientificidade” como pré-requisito à definição de áreas que se adequariam ou não à visão acadêmica e científica, e acreditava-se que a adoção do “modelo acadêmico e científico” das ciências naturais seria um caminho para se adequar a prática pedagógica e, subsequentemente, configurar a Educação Física como uma ciência. Para Bracht (1999), esse *viés científico* na área foi a caracterização assumida pelo primeiro momento

da crítica à Educação Física das décadas 1960 e 1970, dentro do comumente intitulado “movimento renovador”.

Para os pesquisadores da área sociocultural na Educação Física, já deve ter ficado claro que neste momento nosso olhar está nos passos que levaram à entrada das ciências sociais e humanas na área, sendo ancorada pela crítica incisiva ao paradigma da aptidão física e esportiva. O Movimento Renovador na Educação Física, pertinente à década de 1980 e suas subsequentes influências, trouxe a negação ao cunho técnico-esportivo e biologizante⁷³ da área identificado nas décadas anteriores. O segundo momento da crítica ao paradigma técnico-desportivo definiu uma postura mais radical, isso porque, já concomitantemente à formação do campo acadêmico da área, vemos também um grupo de professores que foi estimulado a buscar uma qualificação profissional, como uma consequência dessa exigência de cientificidade, tanto que um montante desses profissionais seguiu para a pós-graduação fora do país e outros se inseriram em programas de pós-graduação no campo da Educação no Brasil.

Nessa primeira divisão de grupos, observamos a formação precursora de pós-graduados na Educação Física; como exemplos da qualificação no exterior, retornam Go Tani (Japão), Alberto Carlos Amadio (Alemanha) etc., profissionais que são referências em áreas respaldadas pelo processo de cientificidade anteriormente citado, como Aprendizagem Motora, Biomecânica entre outras de similar direcionamento de ênfase biológica. Para os docentes que desenvolveram sua formação em território nacional, percebe-se o contato com perspectivas críticas e progressistas pertinentes ao pensamento das ciências sociais e humanas de influência marxista.

Os profissionais relacionados como o Coletivo de Autores, ou seja, denominação dada aos seis autores do livro *Metodologia do ensino de Educação Física*, publicado em 1992, pela Cortez Editora, representam até a atualidade um marco na constituição dos Estudos Socioculturais na Educação Física. Carmen Lúcia Soares, Celi Taffarel, Elizabeth Varjal,

⁷³ É fundamental ressaltar que Bracht (1999), já no referido texto, evidencia o equívoco em pensar que em tal época a Educação Física não tenha tido o suporte de discussões pedagógicas, mesmo que tenham havido interpretações com embasamento biológico.

Lino Castellani Filho,⁷⁴ Micheli Ortega Escobar e Valter Bracht,⁷⁵ todos estes profissionais representaram o estímulo nacional da qualificação do corpo docente na Educação Física, portanto, defenderam suas teses de doutorado primordialmente no campo da Educação no Brasil.

O Coletivo de Autores simboliza não somente um período histórico de formação sociocultural da área, como também se conjuga à expressão da primeira soma de produções acadêmico-científicas que evidenciam o objeto de estudo da Educação Física – a *cultura corporal* –, sendo investigado pelas matrizes teóricas das ciências sociais e humanas, assim como utilizando seus aportes metodológicos para o desenvolvimento de pesquisas de campo. Muitos desses nomes indicados abriram um caminho para mentalizarmos as primeiras possibilidades de articulação da Educação Física, ainda com a base pedagógica, no entanto, agora articulada não mais às ciências naturais, mas às ciências de abordagem social, psicológica e antropológica.

A partir da década de 1990, também como resultado da entrada dos “estudos socioculturais”⁷⁶ na Educação Física, um conjunto de questões começou a sinalizar a pertinência de discussão do campo profissional da Educação Física em uma visão mais ampla do que a de se restringir à abordagem técnica e pedagógica, sobretudo, tentava-se articular a atuação da Educação Física a um movimento contínuo de transformação da realidade social. Para Devide (2011), a Educação Física que encontramos já entre as décadas de 1970 e 1980, além de demonstrar a ebulição política da época e do movimento feminista, também passou a deter-se em questionamentos sobre a temática de

⁷⁴ O livro *Educação Física no Brasil: a história que não se conta*, publicado em 1988, representou uma visão da história da área estruturada por um viés que transcendeu a estruturação tradicional dos estudos históricos e trouxe interlocuções críticas de momentos importantes na história da construção da Educação Física.

⁷⁵ Publicou em 1992 o livro *Educação Física e aprendizagem social*, obra que trouxe pela primeira vez uma visão epistemológica da Educação Física associada a uma exposição de suas funções como área pedagógica. Obra fundamental em sua época pelo princípio da delimitação dos cursos de bacharelado (surgimento em 1987, na Escola de Educação Física e Esporte na Universidade de São Paulo – EEF/USP), e de licenciatura.

⁷⁶ O termo “estudos socioculturais” utilizado durante o texto refere-se a um costume convencionalizado na Educação Física para se referir ao aporte interdisciplinar da área junto a disciplinas acadêmicas de conformação aliada às ciências humanas e sociais. Como exemplo desse costume, encontramos na Educação Física grupos de estudo, laboratório, departamentos etc., que usam essa nomenclatura como delimitação dos enfoques diferenciais ao âmbito biológico. Na EEF/USP, por exemplo, ainda hoje se encontra como estrutura do programa *stricto sensu* em Educação Física os seguintes tópicos: Aspectos psicossociais do esporte, Desempenho esportivo e Estudos socioculturais do movimento humano. Para Guedes (1999), os Estudos socioculturais do movimento humano é uma subárea da Educação Física.

gênero, negando o conteúdo biologicista e dicotômico que excluía as mulheres do âmbito da Educação Física e Esporte. As pesquisas sobre gênero na Educação Física e no Esporte na última década refletem a emergência dessa nova temática na área, por exemplo, a partir da publicação de livros (ROMERO, 1995, 1997; VOTRE, 1996; SARAIVA, 1999; SIMÕES, 2003; LUZ JÚNIOR, 2003; GOELLNER, 2003; KNIJNIK; SOUZA, 2004; DEVIDE, 2005; ABDALAD, 2005; VALPORTO, 2006; ROMERO; PEREIRA, 2008; GOMES, 2008), além de dissertações, teses, artigos em periódicos e eventos científicos.

Após este percurso histórico, a proposta do presente estudo é enlaçar e discutir questões pertinentes às possibilidades de diálogos da Educação Física com os estudos de gênero, para tanto deflagrar algumas problemáticas: (1) as relações dos estudos de gênero com a crítica feminista; (2) presença da crítica feminista nos estudos de gênero na Educação Física. Com o esteio dessas problemáticas, o texto exibirá os objetivos, proposta geral e atividades desenvolvidas pelo Grupo de Estudos Socioculturais e Pesquisa em Educação Física (Gespef) do Centro Universitário Euroamericano (Unieuro).

6.2 O GRUPO DE ESTUDOS SOCIOCULTURAIS E PESQUISA EM EDUCAÇÃO FÍSICA (GESPEF)

6.2.1 As raízes de formação do grupo e a linha de pesquisa

Neste texto, compactuamos com a noção de que os Estudos socioculturais do movimento humano representam uma subárea na Educação Física, portanto, têm a responsabilidade de sedimentar abordagens e conhecimentos que possam dar sustentação a uma visão macroscópica do objeto de estudo da área, articulando com os significados e as formas de manifestação do movimento humano em dife-

rentes contextos, assim como diversos grupos sociais diferenciados por categorias como etnia, cultura e gênero, nas mais variadas situações.

O Grupo de Estudos Socioculturais e Pesquisa em Educação Física (Gespef⁷⁷/Unieuro) é um grupo de estudos e pesquisa originado em 2015, no entanto, o seu direcionamento de pesquisas pode ser diacronicamente posicionado com origem há alguns anos, advindo das atividades de *um Núcleo de Estudos Socioculturais* (Nesc) criado em 1998 na Escola de Educação Física e Esporte da Universidade de São Paulo (EEFE/USP). Esse núcleo tinha a coordenação da Profa. Dra. Claudia Maria Guedes, na época docente da instituição e na atualidade, desde 2005, professora-associada na San Francisco State University, no Department of Kinesiology.

Em entrevista dirigida⁷⁸ (RICHARDSON, 2008) realizada com essa profissional em outubro de 2016, a partir de indagações sobre os objetivos e abordagens do referido núcleo de estudos, foram salientadas algumas informações, primeiramente o fato de que o Nesc trabalhava com quatro áreas de pesquisa: 1. Estudos antropológicos do corpo e movimento humano; 2. Estudos filosóficos do movimento humano e lazer; 3. Estudos psicológicos do esporte; e 4. Estudos históricos do movimento humano.

[...] Na época chamavam a área sociocultural do movimento humano de nebulosa, porque não existiam linhas definidas de pesquisa e o discurso era mais sociopolítico do que sociocultural. Estabelecer estas quatro linhas de pesquisa foi uma estratégia acadêmica de estabelecer linhas claras de investigação, com fundamentação teórica e design metodológico das respectivas ciências humanas e sociais. Assim o objeto investigado seria oriundo das questões da Educação Física, atividade física e esporte, com design metodológico que se identificaria com as ciências-mães, como por exemplo se a questão era saber como aconteciam os jogos entre as crianças de uma determinada rua do Tatuapé, então deveria ser orientado dentro da

⁷⁷ Cadastrado no Diretório de Grupos CNPq. Disponível em: <<http://dgp.cnpq.br/dgp/espelho-grupo/7063751737926580>>. Acesso em: 15 Dez. 2016.

⁷⁸ Esta entrevista foi realizada de forma localizada, com o intuito específico de obter informações mais detalhadas sobre a sua atuação de pesquisas na época. Foi realizada uma pergunta única à profissional (enviada a pergunta e recebida resposta por *e-mail*) centrada na contextualização das atividades de pesquisa do Nesc.

perspectiva da descrição de culturas, que vinha da Antropologia. Esta era a intenção! [...].

O Gespef, acompanhando o direcionamento das finalidades do Nesc, representa um grupo de estudos e pesquisa que, dentre outros, procura abarcar as matrizes teóricas e metodológicas das ciências humanas e sociais na Educação Física. As linhas de pesquisa defendidas pelo Gespef envolvem uma tentativa de alcançar os objetos de estudo presentes neste câmbio interdisciplinar da Educação Física com outras ciências relacionadas. A proposta formal de implantação do atinente grupo foi motivada pela adequação de mudanças na estrutura curricular do curso de licenciatura em Educação Física da instituição.

Essa iminência de adequações voltava-se à questão da entrada de atividades de “práticas de ensino” para o curso, contexto que prepararia o egresso com experiências na regência (didático-pedagógica) dentro das aulas em disciplinas de cunho didático-pedagógico, independentemente da apresentação de carga horária prática. Nesse contexto foi proposta a criação do Laboratório de Práticas Pedagógicas (LPP), espaço físico e ambiente de articulação entre pesquisa, ensino e extensão para o atendimento às citadas prerrogativas. Desde sua criação, o LPP tem sido o ambiente de organização das atividades do Gespef junto à participação de discentes, primordialmente do curso de licenciatura em Educação Física, e a docentes da instituição e pesquisadores(as) convidados(as) de outras Instituições de Ensino Superior (IES), por exemplo a Profa. Maria Helena Fávero⁷⁹ e a Profa. Claudia Maria Guedes.

A linha de pesquisa norteadora dos estudos desenvolvidos no Gespef é “A diversidade cultural e o preconceito de gênero/raça/etnia na Educação Física”, proposta que constrói uma ponte com várias abordagens do campo social e cultural. Nesse âmbito, a intenção do grupo tem sido discutir as possibilidades de diálogo teórico, conceitual e metodológico com áreas como a Sociologia, a Filosofia, a Antropologia e a Psicologia. Durante o período de meu doutoramento (2005-2009),

⁷⁹ É professora do Instituto de Psicologia da Universidade de Brasília desde 1987, atuando como orientadora do Programa de Pós-Graduação em Processos de Desenvolvimento Humano e da Saúde.

foi possível sedimentar conhecimentos acerca da formação do preconceito a partir da Psicologia Social, portanto, adentrando na perspectiva do processo de socialização, estereotipia e discriminação definido por autores como José León Crochik (2006).

Quaisquer abordagens, estando ou não articuladas com a questão de gênero, apresentam suas limitações de acordo com o enfoque teórico e metodológico adotado como referência, por isso há que se observar o potencial interdisciplinar das áreas e implementá-las dentro de uma conjuntura específica adequada ao objeto de estudo em questão. Para Louro (1997), a vertente pós-estruturalista do feminismo, identificada e fundamentada pelas teorizações de Michel Foucault e Jacques Derrida, compreende o gênero como algo que integra a identidade do sujeito; assim, há diferenciação com relação a outras abordagens feministas e historiográficas, que ao analisarem as mulheres e suas historicidades recorrem a conceitos como os de estereótipo e/ou papéis sexuais. Há um determinismo em abordagens que adotam concepções como papéis e estereótipos, pois estes se revelam como estruturas fixas baseadas em padrões ou regras estabelecidas por cada sociedade.

Em pleno processo de desenvolvimento de meu estágio pós-doutoral,⁸⁰ tem havido um confronto de teorizações que traspassa, inclusive, a compreensão do conceito de gênero. Em contato com a abordagem de gênero⁸¹ de Maria Helena Fávero, nota-se uma articulação entre a Psicologia do Desenvolvimento Humano, a Psicologia do Conhecimento e Psicologia de Gênero, que ampara não somente a desnaturalização da mulher, mas também cria uma resistência à visão determinista, tanto nas atitudes pessoais, interpessoais e mesmo no âmbito das instituições.

A obra de Fávero (2010) nos faz um convite para refletirmos sobre as práticas sociais vigentes e sobre nossas práticas (próprias) sociais e pessoais em relação ao gênero; nesse intento, deixa claro que busca fundamentar, do ponto de vista psicológico, a interação do sujeito humano com os textos e significados de gênero mediados na nossa sociocultura.

⁸⁰ Programa de Pós-Graduação em Processo de Desenvolvimento Humano e Saúde, Instituto de Psicologia – IP/UnB.

⁸¹ Sua teorização sobre a questão de gênero prolonga-se em vários escritos, no entanto, aparece com maior densidade em Fávero (2010).

Sua tese circunda a perspectiva da “construção ativa do sujeito”, pois acreditar na postura *ativa* dos indivíduos permite a exploração de possibilidades de uma tomada de consciência, ou seja, do afloramento da capacidade de reelaboração que se expressa por um processo psicológico, que profere aspectos subjetivos desenvolvimentais e cognitivos dos processos semióticos na busca pela reelaboração das concepções da vida, por meio do qual novos dados, informações, novas maneiras de observá-los são construídos. O *paradigma pessoal*, como o conceito articulador da teoria da autora, é justamente a diretriz de pensamento e de interação do indivíduo em cada ambiente semiótico, sendo por intermédio de processos subjetivos – desenvolvimentais e cognitivos – que se formam preceitos que caracterizam os significados elencados a cada conteúdo social, dentre eles a própria categoria de gênero. A construção da subjetividade e da identidade é concebida pelo modo como entendemos a emoção e como a ela atrelamos significados do feminino e do masculino.

O primor na escolha do termo “paradigma”, considerando-se as relações com a teorização presente na obra *As estruturas das revoluções científicas*, publicada em 1962 pelo físico estadunidense Thomas Kuhn (1922-1996), está em dois fatores conjugados. Primeiramente, na epistemologia de Kuhn, o paradigma e a mudança de paradigma demonstram similaridades à caracterização do *paradigma pessoal* defendido por Fávero (2010), pois em ambos há o potencial de reformulação, a capacidade ativa de reelaboração. Nos dois casos, a mudança de paradigmas, que insinua a adoção conjugada de indivíduos a uma mesma diretriz durante um período e sua subsequente transição, também demonstra a atuação do campo social, em específico de como a mediação simbólica é engendrada na criação e mudança de *paradigmas pessoais*. Por outro lado, o conceito de paradigma considera uma conotação de fio condutor à mentalidade de uma época e também sinaliza, na esfera individual, a expressão de práticas pessoais influenciadas pelo contexto sociocultural.

No caso de Kuhn, dentro de seu objeto de análise, uma vez que todos os participantes de uma tradição de pesquisa aceitem um para-

digma que os oriente, começaria a fase da ciência normal, ou seja, uma ciência madura na qual os pressupostos científicos sejam compartilhados (KUHN, 1998). Para Fávero (2010, p. 126), a construção desses preceitos desenvolve-se por meio de uma dialética do conhecimento, internalizamos condutas a partir da ação, em um ciclo contínuo, “[...] à medida que reformulamos os significados que atribuímos à vida, aos outros, ao mundo e a nós mesmos, nos reformulamos também [...]”.

A articulação teórica da autora para a transformação é um elemento que a coloca dentre as contribuições configuradas com as “teorias de gênero” com viés feminista.

[...] A partir do reconhecimento das particularidades das experiências de gênero para expandir nossa visão da maturidade e reafirmar a natureza contextual do desenvolvimento das verdades, sim, mas abrir caminhos para a possibilidade de que essas verdades possam ser questionadas, revistas e reelaboradas, tal como reivindica a abordagem feminista (FÁVERO, 2010, p. 128).

A “dialética do conhecimento” é um elemento-chave na tese de Fávero (2010) presente em sua teoria de gênero. A eficiência da narrativa como organizadora da experiência humana faz com que bolemos as histórias pessoas não somente como aspectos linguísticos, mas também como fontes de exaltação do determinismo cultural. A partir da ideia de que a “narrativa é uma recriação”, a contra-apresentação das falas (*atos da fala*⁸²) pode promover a reelaboração dos paradigmas pessoais, compreendendo que o indivíduo é levado a repensar suas próprias práticas quando percebe em qual nível e como suas próprias narrativas ressoam as práticas sociais vigentes.

A apropriação das reflexões em torno dessas diferentes abordagens e disciplinas tem permitido uma sucessiva reformulação da linha de pesquisa do Gespef, mais aperfeiçoada em termos de aceitar diferentes óticas perante a complexidade de nosso objeto de estudo – o gênero.

⁸² Proposta metodológica defendida em diferentes trabalhos: Fávero (2006, 2010).

6.2.2 Somos feministas ou apenas estudamos as questões de gênero? Nosso referencial teórico

Na pretensão de elucidar termos que, muitas vezes, são abordados com conotações diferenciadas de sua origem e conformação, sobretudo, com o intento de esclarecer balizas que corriqueiramente são questionadas na busca por compreender o campo dos estudos de gênero, devemos começar nossa discussão neste tópico com perguntas básicas: *todas as pesquisas de gênero são necessariamente feministas? Qual o campo de abordagem dos estudos de gênero? Quais as relações da categoria gênero com a crítica feminista?*

Como resultado do androcentrismo proeminente no “fazer ciência”, durante anos as mulheres estiveram afastadas da produção do mundo científico e acadêmico. Para Matos (2008), os movimentos organizados de mulheres e depois os movimentos feministas, após inaugurarem nos séculos XVIII e XIX o seu espaço no saber acadêmico, no século XX, entre os anos 30 e 70, deram início à produção de estudos feministas (*feminist studies*) ou os estudos de mulheres (*women studies*). Essas mulheres que começaram a angariar sua atuação no campo acadêmico tinham o objetivo de ampliar, nas ciências humanas e sociais, o intento de uma nova proposta teórico-conceitual, que passou a ser chamada de “estudos de gênero”.

Nesse primeiro momento, já localizamos termos colocados como foco de esclarecimento em nosso texto, e identificamos que mulheres pioneiras no mundo científico, assim chamadas de “feministas” devido aos seus escopos transformadores, tentaram trazer uma contribuição à ciência com os “estudos de gênero”. Dessa forma, os estudos de gênero surgem paralelamente à fase contemporânea do feminismo, particularmente na Europa pós-68 e nos Estados Unidos, com a ampliação do campo de investigação científica sobre as mulheres que cunhou a forte relação do movimento social com os estudos feministas (SCAVONE, 2008).

Os “estudos de gênero” assumem funções além do movimento feminista, não se separam radicalmente, mas abrem o precedente de compreendermos que podem existir pesquisadores no “campo de gênero”

que não se intitulem (e que não possam ser intitulados) feministas. O gênero, como conceito base para esses estudos, surgiu em meados dos anos 1970 e difundiu-se nas ciências a partir dos anos 1980. O surgimento da categoria analítica “gênero” apresentou como motivo a sua separação de outra categoria – o “sexo” –, assim se intentando demonstrar que longe da ideia biológica, o “gênero”, a partir daquele momento, seria o termo adequado para se referir à construção histórica e social do ser homem e ser mulher. No campo da Filosofia, já em 1949, Simone de Beauvoir (1908-1986) com o seu livro *O segundo sexo* demarca essa nova etapa ao feminismo cunhada pela contestação do determinismo biológico, gerando a abertura de um debate político e uma influência radical nas matrizes teóricas. A frase clássica que muitos utilizam para resumir o pensamento de Beauvoir, “não se nasce mulher, mas se torna mulher”, balizou na história a origem dos estudos de gênero.⁸³

De forma gradativa, a noção de gênero foi incorporada em afiliações teóricas das ciências humanas e sociais; para Matos (2008), algumas dessas teorias abordam o “gênero” como um conceito útil, mas não o concebem como um elemento central de suas considerações, por conseguinte, tais afiliações teóricas estariam lidando com “teorias e gênero”. Outras afiliações, por consagrarem o gênero como central em suas análises, em contrapartida, desenvolveriam “teorias de gênero” com um viés feminista. A dissociação de teorias e o gênero é considerada incoerente para alguns autores, pois ao negarem a ligação de suas pesquisas com o feminismo supõem-se que o gênero pudesse ser concebido como uma categoria neutra, apenas denominativa (MATOS, 2008; SCAVONE, 2008).

Quando nos reportamos ao *feminismo*, não podemos deslocá-lo de seu legado como movimento social que marcou diferentes épocas e transformou formas de pensar e viver, alterando costumes, especialmente, ampliando a atuação pública das mulheres. O *feminismo* apresenta marcos de delineamento da experiência histórica que podem ser sistematizados em períodos ou por “ondas”, mas que ressoam suas

⁸³ Esta ideia tem sido reiterada e revisada por feministas contemporâneas, logo, sendo até a atualidade um subsídio e foco de discussões de novos estudos, o que reforça a perspectiva precursora trazida pelos estudos de Simone de Beauvoir (SCAVONE, 2008).

manifestações dentro de um processo contínuo de mudanças em diferentes momentos históricos e políticos (SARTI, 2004).

A primeira “onda”⁸⁴ do movimento feminista foi definida como reflexo do movimento sufragista que reivindicava o direito de voto à mulher (MEYER, 2004). No Brasil, esse movimento repercutiu em 1934 na conquista feminina que dava direito a votar. No território brasileiro, não podemos identificar e caracterizar períodos tão distintamente claros de movimentação de mulheres sendo exclusivamente “feministas”, todavia é necessário destacar que as “vozes feministas” aqui sempre surgiram diante das muitas estruturas conservadoras, mesmo precocemente, desde o século XVII e XVIII (MATOS, 2010). Os movimentos feministas (re)surgem nos anos 1960 – na chamada “segunda onda” feminista –, especialmente no contexto pós-guerra, esboçando teorias que pudessem explicar as “causas” da subordinação da mulher na sociedade e suas possibilidades de emancipação.

Na introdução a uma discussão centrada no feminismo e nos estudos de gênero, torna-se fundamental reconhecer seus principais representantes e teorias. Para Judith Butler, filósofa pós-estruturalista estadunidense e uma das principais feministas do contexto atual, a teoria de gênero baseia-se na perspectiva do pós-estruturalismo, trazendo a análise do sujeito como parte imprescindível de qualquer teoria de política. O indivíduo deve ser criticado, pois pensá-lo como estável e previamente definido é negar ou colocar em xeque a própria política. A base crítica do feminismo pós-estruturalista não concorda com a perspectiva de um sujeito universal, pois essa universalidade produziria novas exclusões, a não ser que essa visão do sujeito tivesse a obrigação contingente de ser avaliada, contestada permanentemente (BUTLER, 1998). Essa indulgência foi o ponto-chave das teorias feministas advindas do pós-estruturalismo francês, marcante na “segunda onda” do feminismo identificado no pós-guerra. Butler e sua contem-

⁸⁴ Segundo Matos (2010), foram realizadas várias tentativas de definição e contexto das “ondas” do feminismo. Entre estas, cabe mencionar para o Brasil os seguintes estudos: Saffioti (1976); Blay (1984); Simões (1985); Alvarez (1988; 1990; 2000); Schumacher e Vargas (1993); Teles (1993); Pinto (1994; 2003); Saffioti e Muñoz-Vargas (1994); Santos e Moraes (1995); Soares (1998); Farah (2004); Costa (2005) e Brabo (2006). Para a América Latina, lembraria: Alvarez (2000; 2009a; 2009b), Vargas Valente (2002), Alvarez et al. (2003), Gusmán (2001) e Ribeiro (2006).

porânea Joan Scott demonstram como essas visões influenciaram a crítica feminista formada paralelamente nos Estados Unidos, que resalta o imperativo de analisarmos a dinâmica das relações sociais dadas entre homens e mulheres.

Para Fraser (2007), a “segunda onda” do feminismo pode ser des-trinchada em três fases. A primeira foi marcada pelo impulso a novos movimentos sociais promovidos pela efervescência dos anos 1960, tendo alcançado primordialmente os feminismos da América do Norte e da Europa ocidental, que questionaram as bases normatizadoras da sociedade no pós-guerra. A intenção era superar o imaginário político economicista centrado em problemas de distribuição entre as classes, expondo uma ampla gama de formas de dominação masculina; feministas sustentaram uma visão expandida da política que incluísse “o pessoal”. Mais tarde, no entanto, com o declínio das energias utópicas da nova esquerda, os *insights* antieconomicistas foram ressignificados e incorporados em um novo imaginário político que colocou questões culturais em primeiro plano. A segunda fase (política da identidade) foi ressaltada nos Estados Unidos, apesar de ter se expandido também para outras regiões. Finalmente, a terceira é mais desenvolvida em espaços políticos transnacionais, paradigmaticamente associados à “Europa”.

A perspectiva de busca de “pessoal” fez com que as feministas dessa “segunda onda” expandissem a visão e o significado de injustiça, assim integrando não somente a má distribuição entre as classes, mas também reinterpretando desigualdades que até então tinham sido mascaradas ou toleradas. Nesse âmbito, a própria categoria do gênero não deveria ser analisada de maneira isolada, exigindo a análise conjunta da classe, raça/etnia, sexualidade e nacionalidade, advindo o aparato da “interseccionalidade” dos estudos feministas (FRASER, 2009).

De maneira geral, a “segunda onda” do feminismo gerou um questionamento radical ao androcentrismo que permeou as sociedades capitalistas lideradas pelo Estado no pós-guerra (FRASER, 2009). Como parte da cultura política do capitalismo organizado pelo Estado, a crítica da autora volta-se à ideia de cidadão de tipo ideal como um trabalhador masculino pertencente à maioria étnica – chefe e homem

de família, o provedor –, enquanto quaisquer salários ganhos por sua esposa deveriam ser meramente suplementares. Esse ideal de “salário família” serviu para, já nas décadas de 1950 e 1960, definir normas de gênero que valorizassem o trabalho assalariado e reduzissem a importância social do trabalho não assalariado de atenção à família e do trabalho reprodutivo. Institucionalizando compreensões androcêntricas de família e trabalho, naturalizou injustiças de gênero e as removeu da contestação política.

A partir do contexto histórico de origem e desenvolvimento dos *estudos de gênero*, identificamos uma interligação inevitável dessas abordagens com o *feminismo*, pois ambos compuseram e compõem a dialética de formação de um campo político e acadêmico que desde os movimentos sufragistas têm colocado a questão da mulher na sociedade como objeto de análise. Nesses termos, passa a ser contraditória qualquer tentativa de separação do feminismo com os estudos de gênero. Todavia, há pesquisas que descaracterizam a visão feminista empregada nos estudos de gênero, lidando com a categoria “gênero” simplesmente como uma variável ou um termo denominativo.

Na área da Educação Física já é possível falar de uma produção teórica sobre as questões das mulheres ou mesmo questões de gênero, no entanto, as teorias feministas nem sempre são apontadas como o fundamento epistemológico que ampara tais discussões (LESSA, 2005). No contexto atual das produções acadêmico-científicas na Educação Física, identifica-se comumente a categoria “gênero”, muitas vezes, apenas como uma variável, independentemente de estudos de campo da área ou mesmo como o objeto de análises, no entanto, o termo feminismo, teoria feminista, ou crítica, visão, viés feminista, são termos raros de aparecerem nos referidos estudos.

O referencial colocado para definirmos essa baixa frequência foi a apreciação de artigos de profissionais da Educação Física que são enquadrados como representantes dessa temática na área, lembrando que o estudo de Devidé et al. (2011) foi um instrumento efetivo para identificação desses(as) pesquisadores(as), suas abordagens e principais estudos. Nossa discussão, portanto, neste momento será

balizada pela análise das abordagens desenvolvidas por pesquisadores e pesquisadoras da área de Educação Física que apresentam a categoria de “gênero” como elemento de suas linhas de pesquisa, tentando compreender como estabelecem suas argumentações atrelando ou desvincilhando-se da perspectiva feminista.

As discussões de gênero foram incorporadas ao debate feminista entre o final dos anos 1960 e início dos anos 1970. Lembrando que na perspectiva de construção social trazida à tona pelos escritos de Simone de Beauvoir, temos a recusa em continuar a compreender as diferenças entre mulheres e homens a partir do conceito “sexo” que imobilizava a campo de tentativas de mudanças, para tanto houve a substituição do termo “sexo” pela categoria “gênero”. O termo “gênero” passa a ser explorado como objeto de estudo ou como estrutura analítica (LESSA, 2005). A importância dada às características biológicas definidas pelo sexo enquadra os corpos em dois gêneros hierarquicamente distintos. O feminismo questiona essas determinações, protesta contra a divisão sexual da sociedade, opõe-se à hierarquização dos gêneros, por isso, suas teorias não podem ser dissociadas de sua ação política, pois ambas atravessam diferentes áreas do conhecimento.

Para Louzada de Jesus e Deive (2006), a visão feminista se consolidou em nossa área em algumas linhas de pesquisa de programas de pós-graduação em Educação Física, tais como os da Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS) e Universidade Gama Filho (UGF). Na UFRS, temos Guacira Louro fundadora do Grupo de Estudos de Educação e Relações de Gênero, autora atuante nos estudos de gênero no campo da Educação.

Também na UFRS, no Grecco (Grupo de Estudos sobre Esporte, Cultura e História), a Profa. Silvana Goellner,⁸⁵ representante dos estudos de gênero na Educação Física, atua com linhas de pesquisa que trazem as categorias “mulheres” e “gênero” acopladas às discussões do esporte, da Educação Física, da sexualidade, da história, dentre outros direcionamentos. Não há uma indicação direta do viés feminista, no entanto, essa caracterização emerge na exaltação do caráter político

⁸⁵ Professora adjunta da Escola de Educação Física da Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS).

à atuação do(a) pesquisador(a), acoplado não somente à escolha de seu objeto de investigação às mulheres, ao Esporte e a suas historicidades, mas também à própria prática da pesquisa traz a necessidade da escolha epistemológica e metodológica que nunca permeará características a-históricas, ou mesmo, neutras.

Silvana Goellner (2007a) trabalha no campo de produção acadêmica da “história das mulheres”, que passa a configurar uma articulação com outros campos temáticos, tais como os estudos sobre gênero, sexualidade e, sobretudo, com os aportes epistemológicos feministas. A autora critica o termo “história das mulheres”, pois na verdade as mulheres representam uma multiplicidade, não havendo coerência na hegemonização do fazer historiográfico pensado a partir do sujeito “mulher”. O correto seria falar de “história” e de “mulheres”.

As feministas começaram a se reportar à “história das mulheres” como uma forma de negar a perspectiva do sujeito histórico universal (homem, branco, heterossexual e cristão) empregado como referência na historiografia oficial e trouxeram à baila a questão da mulher sob duas dimensões: (a) figura social também atuante no processo histórico; e (b) produtora de conhecimento na historiografia.

Uma das inter-relações utilizadas por Goellner(2007b, p.03) para discutir a categoria “gênero” é observá-lo no contexto esportivo, dessa forma, a pesquisadora ressalta:

[...] os gestos, as musculaturas, as roupas, os acessórios, os suplementos alimentares carregam consigo significados que, na nossa sociedade e no nosso tempo, estão também associados ao feminino e ao masculino. Essas marcas produzem efeitos e, não raras vezes, são reclamadas para justificar a inserção, adesão e permanência de homens e mulheres em diferentes práticas corporais e esportivas.

As relações entre gênero e esporte são direcionamentos que aparecem como uma tendência nas pesquisas da autora, tanto que se identifica tal delineamento em vários de seus estudos (GOELLNER, 2005, 2007a, 2007b, 2009, 2013; GOELLNER et al., 2010). Em uma de suas

produções (JAEGER, GOELLNER, 2011, p. 959), defende sua visão do esporte pela espetacularização do corpo:

[...] ao corpo feminino excessivamente transformado pelo exercício físico e pelo treinamento contínuo são atribuídas características viris que não apenas questionam a beleza e a feminilidade da mulher, mas também colocam em dúvida a autenticidade do seu sexo.

Comum às críticas feministas, a autora sintetiza argumentações que demonstram sua visão contrária à *naturalização* do corpo, proeminente na questão do corpo feminino, no qual parece o universo biológico apresentar raízes mais profundas que criam um discurso de limitações biológicas ou naturais e impossibilidades de mutações. Quando a mulher exhibe sua feminilidade na dança, por exemplo, ela gera a espetacularização de seu corpo. Esse corpo “vende” significados que compactuam com os valores da sociedade, logo, é aceitável, valorizado. Mas quando foge desse determinante, aparecem as deformidades, as incongruências, os incômodos, assim, o corpo passa a ser concebido de modo preconceituoso: “como pode haver espaço a esta masculinidade em um corpo de mulher?” Justamente, a *naturalização* do corpo está entrelaçada aos binarismos, no caso, a masculinidade e a feminilidade. Goellner (2006b, p. 34) salienta essa relação:

O suor excessivo, o esforço físico, as emoções fortes, as competições, a rivalidade consentida, os músculos delineados, os gestos espetacularizados do corpo, a liberdade de movimentos, a leveza das roupas e a seminudez, práticas comuns ao universo da cultura física, quando relacionadas à mulher, despertavam suspeitas porque pareciam abrandar certos limites que contornavam uma imagem ideal de ser feminina. Pareciam, ainda, desestabilizar um terreno criado e mantido sob domínio masculino cuja justificativa, assentada na biologia do corpo e do sexo, deveria atestar a superioridade deles em relação a elas.

A historiografia é um aporte fundamental nos escritos de Silvana Goellner, isso foi demonstrado já em suas publicações mais antigas que também trabalharam com a questão de gênero (GOELLNER, 2000,

2001, 2003; GOELLNER; FRAGA, 2004). Nesses textos, evidencia-se a busca por reportar a construção do mundo feminino dentro de um percurso histórico por meio da análise documental, portanto, foram analisados indícios das primeiras publicações acadêmicas na área, em especial na revista *Educação Physica*⁸⁶ criada em 1932. A autora também retoma as bases da edificação da mentalidade do Brasil, principalmente nos séculos XIX e XX, com a educação *higyenista* e as repercussões da eugenia na formação da Educação Física, para tanto investiga as leituras de Fernando de Azevedo (ver GOELLNER; FRAGA, 2004) e Innezil Penna Marinho (ver GOELLNER; MARINHO, 2005).

Para Hugo Lovisolo, Soares e Bartholo (2006), os estudos que discutem a questão de gênero trazem perante sua crítica feminista a vontade da denúncia, da construção e do controle, aspectos justificados pela busca da emancipação. Para os autores, a perspectiva de análise do gênero trabalha com dois objetivos principais das intervenções: o *epistemológico* e o *político*. Epistemológico, pois os pesquisadores buscam configurar termos que não atuem somente no âmbito linguístico, mas que no campo social consigam desvincular os determinismos da compreensão de gêneros. Essa ação de interligação do linguístico, das possibilidades de termos juntos aos significados empregados, já resume o fator político. Haverá sempre nessas tessituras a preocupação pela mudança, não é apenas preciosismo de termos, conceitos e discursos, mas também se busca uma nova maneira de falar do que é feminino e do que for voltado à mulher.

Outra representante dos estudos de gênero na Educação Física é Helena Altmann, professora doutora da Universidade Estadual de Campinas,⁸⁷ na Faculdade de Educação Física, e também professora do Programa de Pós-Graduação em Educação. Atua nas atividades do grupo Margem: Laboratório de Pesquisa em Educação Física e Humanidades, tendo como uma de suas linhas de pesquisa "Educação do corpo

⁸⁶ Em 1932 foram criadas duas revistas voltadas à área de Educação Física: na cidade de São Paulo a publicação da revista *Educação Physica* e no Rio de Janeiro a *Revista de Educação Física do Exército*. Ambas são fundamentais para a identificação de um contexto frutífero para a discussão de gênero paralelamente à construção da área de Educação Física, pois ficava evidente já na década de 1930 a caracterização de práticas de exercícios e atividades esportivas concebidas como próprias às mulheres e outras aos homens (CHIÉS, 2009).

⁸⁷ Informações reiteradas da Plataforma Lattes:

e relações entre gênero, Educação Física e esporte”. Também é coordenadora do GTT (Grupo de Trabalho Temático) Gênero, do Colégio Brasileiro de Ciências do Esporte (2015-2017).

O direcionamento das discussões levantadas pela referida autora tem sido a questão de gênero e a sexualidade no contexto de atuação do profissional de Educação Física nas escolas (DE SOUSA; ALTMANN, 1999; ALTMANN, 2000; ALTMANN et al., 2007), ou seja, seu direcionamento de pesquisa está em compreender as questões de gênero dentro do contexto educacional. Para De Sousa e Altmann (1999), a proeminente crítica feminista sustentada pela *naturalização do corpo* tem sido a justificativa para a separação e a hierarquização entre homens e mulheres, no caso do contexto escolar; mesmo após a criação da escola mista, nas primeiras décadas deste século, buscou-se manter a simbologia da mulher como um ser repleto de fragilidade e emoções, e do homem como símbolo de força e razão, por meio das normas, dos objetos, do espaço físico e das técnicas do corpo e dos conteúdos de ensino, fossem eles a ginástica, os jogos ou – e sobretudo – a prática esportiva.

O principal interesse das autoras é discutir as relações de poder e conflitos que se estabelecem nas escolas tendo como um de seus pilares a questão de gênero. A expressão esportiva de meninos e meninas que se inicia no ambiente escolar é delimitada pela caracterização diferenciada *do que é feminino* e *do que é masculino*, por isso temos claramente no contexto das práticas algumas segmentações que foram historicamente definidas como intransponíveis para os gêneros, por exemplo, a ginástica rítmica para homens. O vigor, a força e a resistência no esporte são elementos que aparecem não somente como características da prática esportiva, mas também como resultado da ideologia de masculinidade, assim o esporte passaria a ter como inerentes alguns caracteres que deixariam de indicar qualidades de um atleta independentemente de seu gênero, mas passariam a ser características originárias do esporte e que não teriam espaço para o mundo feminino.

Helena Altmann (ver DE SOUSA; ALTMANN, 1999) tem a questão da sexualidade também como categoria que deva ser interpretada no contexto escolar, isso porque as escolas não apenas refletem a ideologia sexual dominante da sociedade, como também produzem modelos de masculinidades e feminilidades heterossexuais hierarquizadas. Quando meninos e meninas tentam transpor as delimitações dos gêneros nas práticas esportivas, os cumprimentos desses modelos citados tornam-se instrumentos para ajustar os grupos em cada enquadramento, assim como marginalizar outros grupos. Em seu texto, a autora resalta o termo “maria-homens” pelo qual as meninas são chamadas ao tomarem a quadra dos meninos para a prática do futebol nas escolas.

A autora sinaliza ideias que reforçam as perspectivas de equidade defendidas neste subtítulo, trazendo inclusive a compreensão de que o gênero como categoria de análise nunca será autossuficiente, pois as discriminações advêm de um conjunto de negações perante a expressão de cada indivíduo, sua etnia, seus interesses, sua sexualidade, portanto, falar do preconceito e de seu contraponto – equidade – não se restringe a uma questão de gênero, as exclusões surgem por uma dialética de elementos, o que faz, muitas vezes, os meninos mais franzinos também serem excluídos das práticas esportivas:

Não se pode concluir que as meninas são excluídas de jogos apenas por questões de gênero, pois o critério de exclusão não é exatamente o fato de elas serem mulheres, mas por serem consideradas mais fracas e menos habilidosas que seus colegas ou mesmo que outras colegas. Ademais, meninas não são as únicas excluídas, pois os meninos mais novos e os considerados fracos ou maus jogadores frequentam bancos de reserva durante aulas e recreios, e em quadra recebem a bola com menor frequência até mesmo do que algumas meninas (DE SOUSA; ALTMANN, 1999, p. 56).

Nesse âmbito, percebe-se que o cerne da questão não é o gênero, mas uma hierarquia de valores e de poder que coloca o feminino como inferior ao masculino, primordialmente em questões que se remetam ao público, ao vigor do corpo, à força e à resistência. Esses rudimentos foram

carimbados como símbolos do masculino e do homem, por meio da criação de modelos e da naturalização do que é ser homem e ser mulher.

A importância dos estudos de gênero é a mudança de nosso olhar sobre o que é ser humano, o que é cultura e a multiplicidade de entendimentos que surgem do “ser humano em movimento”, que este não seja enquadrado em parâmetros de rendimento e *performance*, mas que sejam abertas as viseiras que, muitas vezes, reduzem nosso campo de visão. De maneira geral, a emergência da temática de gênero na Educação Física tem sido relevante para se tomar ciência dos mecanismos de inclusão e exclusão atravessados pelas questões de gênero, auxiliando a sua intervenção (DE JESUS; DEVIDE, 2006).

6.2.3 Atividades de pesquisa do Gespef

O Gespef tem centralizado as suas ações no desenvolvimento de dois projetos de pesquisa: (a) Centro de Memória Atalante – Centro de Memória e Documentação Histórica da Mulher na Educação Física e Esporte; e (2) O Planejamento Didático-Pedagógico na Educação Física: Adaptação Esportiva, Interdisciplinaridade e Equidade. Ambas as propostas abordam questões pertinentes à linha de pesquisa anteriormente citada: “A diversidade cultural e o preconceito de gênero/raça/etnia na Educação Física”, no entanto, cada projeto trabalha com uma faceta desse direcionamento geral de pesquisa. O primeiro trafega no contexto histórico de participação das mulheres como protagonistas da história da Educação Física e Esporte e também como escritoras dessa história. Já no segundo caso, o projeto trabalha com as possibilidades de equidade a ser construída nos contextos de atuação pedagógica dos profissionais de Educação Física, primando pela importância das diferenças sendo concebidas como formas de expressão que não devem ser homogeneizadas, nem ignoradas, mas concebidas como multiplicidades de olhares e sentidos, cabendo aos profissionais o traquejo de crítica e reflexões para desenvolver suas intervenções.

a) O Planejamento Didático-Pedagógico na Educação Física: Adaptação Esportiva, Interdisciplinaridade e Equidade:

Esse projeto teve início em 2015(em andamento), o que nos permitiu, nesse intervalo, realizar as primeiras sessões de coleta e análise de dados. O seu objetivo é analisar o processo de planejamento didático-pedagógico na Educação Física, particularmente se conjugando com reflexões em torno da equidade em uma nova proposta de método de ensino intitulada “Adaptação esportiva” (CHIÉS, 2011). A investigação promove como principal enquadramento metodológico a “pesquisa-ação”, dessa forma, foram selecionados discentes dos cursos de Educação Física (de preferência do curso de licenciatura devido às maiores proximidades com a temática do estudo) que vêm sendo preparados como *multiplicadores* do referido método de ensino “Adaptação esportiva na escola”.

A coleta de dados tem sido realizada junto aos alunos do curso de licenciatura em Educação Física, cursantes de disciplinas de cunho didático-pedagógico como, por exemplo, “Didática”. “Didática da Educação Física I e II”, “Práticas de Ensino”, “Fundamentos Didático-Pedagógicos do Jogo” etc. Esses multiplicadores (alguns alunos de iniciação científica) têm passado pelas diversas etapas de desenvolvimento da pesquisa: 1) estudo de propostas didático-pedagógicas conhecidas na Educação Física; 2) identificação e seleção de exemplos da cultura esportiva alternativa (não tradicional no Brasil); 3) aplicação de entrevista semiestruturada como avaliação diagnóstica do grupo de intervenção; 4) elaboração de planos de aula; 5) aplicação dos planos de aula (regência) e observação das aulas; 6) aplicação de entrevistas semiestruturadas com os alunos das disciplinas (ao final das intervenções); 7) elaboração de relatos de experiência (dos multiplicadores); 8) aplicação de entrevistas semiestruturadas com os professores das disciplinas nas quais foram realizadas a coleta de dados; e 9) análise dos relatos de experiência e composição de relatório de pesquisa.

A proposta do projeto é defender a perspectiva de que o ponto fundamental a ser tratado para que as aulas de Educação Física alcancem a sua finalidade pedagógica seja não só o reconhecimento, mas também

a discussão de propostas que entendam o universo de diferenças que a escola traz, considerando os diferentes alunos de locais distintos, de variados contextos familiares, as experiências anteriores com a prática de atividades físicas, meninos e meninas etc. Essas diferenças podem ser abordadas por muitas questões, a presença de alguns alunos mais habilidosos que outros é ponto comum também nas aulas. Essas disparidades na habilidade, por exemplo, são construídas culturalmente. Não devemos ignorar que pessoas possuem organismos diferenciados, assim como mulheres e homens possuem distintos funcionamentos fisiológicos, contudo, a dimensão e o significado que damos a essas particularidades como professores determinam, muitas vezes, a exclusão de meninas e, de maneira geral, de alunos menos habilidosos das aulas de Educação Física.

A sociedade em primeiro plano constrói e delimita papéis sociais que estão baseados em estereótipos como: “mulheres são frágeis e inapropriadas para trabalhos físicos de força e resistência, e homens são robustos e fortes física e psicologicamente”. Nós reproduzimos essas construções reforçando a ideia de que as meninas não têm jeito para a prática de atividades físico-esportivas, tanto que quando pensamos em intervenções coeducativas achamos que a solução é diminuir o grau de dificuldade e/ou complexidade das atividades propostas para que elas possam participar. Na verdade, essa opção cria rivalidades entre os alunos. Os meninos sentem-se desmotivados, pois as atividades são reduzidas em desafios perante seus graus de habilidade, por outro lado, elas são caracterizadas como menos capacitadas do que eles para essas mesmas práticas. Primeiramente esse contexto exige do profissional de Educação Física preparo para lidar com essa diversidade, de maneira a construir espaços de participação coletiva independentemente dos graus de habilidade ou aptidão física. Isso indica que as aulas devem primar pela motivação de todos, para tanto temos como grande recurso a nosso dispor o estímulo à relação ativa professor-aluno, na qual os discentes são capacitados e estimulados a intervirem em todo o processo de ensino-aprendizagem. Esses alunos discutem e chegam a conclusões acerca dos passos a serem empregados em cada intervenção pedagógica, sugerem adequações às aulas e expressam seus interesses

por práticas específicas no campo da cultura corporal, conseguem atuar como sujeitos ativos de suas próprias aprendizagens.

Esse modelo esportivo tradicional nas aulas de Educação Física é um sinalizador de justificativas para as diferenças em aptidões motoras e físicas que, em si, transformam-se em exclusão de muitos alunos. O modelo esportivo com objetivos centrados na competição e rendimento não se alia aos significados que a escola apresenta como meio de formação do ser humano. Muitos defendem esse modelo esportivo pela visão de preparação do indivíduo ao contexto competitivo que se encontra na sociedade, principalmente na fase adulta. No entanto, a escola busca conscientizar o aluno como cidadão que ele, apesar das dificuldades que possa encontrar no convívio social, apresenta direitos que só serão concebidos pela luta e participação política ativa.

A escola deve pautar-se pela autonomia e emancipação do aluno e não pela sua conformação e passividade frente às fronteiras sociais. O importante deve ser a formação do indivíduo considerando sua capacidade de reflexão, assim ele poderá não “apenas correr, mas saber por que está correndo” (BETTI, 1991), assim como poderá refletir acerca de suas várias possibilidades de participação esportiva. Mas as diferenças de habilidade não se formam pelo esporte, mas pela implantação equivocada de suas características na escola. O problema não é o esporte e sim a filosofia que se coloca por “trás do palco”. As diferentes modalidades esportivas ainda podem trazer novas e benéficas perspectivas de trabalho na escola, seja com a pesquisa e estudo da construção histórica dessas atividades, de suas práticas envolvidas, da socialização, do caráter lúdico etc. O que é mister é adequar essas características a um ambiente de equidade proposto à instituição de ensino. Quando falamos em equidade não partimos do pressuposto de que todos os alunos são iguais, ou mesmo que, a partir do momento em que são concebidos diferentes, devam ser tratados igualmente.

As pessoas são diferentes, possuem interesses e habilidades expressas de maneiras distintas; o que é importante pensarmos nesse contexto é que, mesmo sendo diferentes, todos devem ter acesso às mesmas possibilidades de experiências e de desenvolvimento. E

a responsabilidade do profissional de Educação Física é justamente oportunizar essa equidade. Essa relação entre direitos igualitários e singularidades é o desafio do professor ou professora como aquele(a) que se preocupa com a construção pedagógica de sua aula. Portanto, adaptações devem ser feitas a todo instante, no material de aula, no espaço, nos objetivos, nas propostas de desafios aos alunos, nas buscas de relações positivas entre os estudantes etc. Essas adaptações devem começar pela adoção de um objetivo central: “os alunos devem ter os mesmos graus de oportunidades de práticas”.

A finalidade da proposta didático-pedagógica chamada “Adaptação esportiva”, defendida neste texto, é superar duplamente o modelo tradicional de prática esportiva escolar. Para isso, embasa-se em perspectivas trazidas pela proposta de Kunz (2004), assim como no teor das reflexões promovidas na equidade e formação emancipatória dos alunos. A referida proposta “Adaptação esportiva na escola” trabalha conjuntamente com a busca do conhecimento e implantação de modalidades esportivas pouco divulgadas no Brasil, como o futebol americano, o *badminton*, o beisebol etc. Essas práticas são pensadas dentro de uma transformação dos objetivos do esporte rendimento para o esporte escolar (VAGO, 1996). Assim não se ressalta mais a seleção e a *performance*, mas vários meios de incluir o aluno como construtor de uma nova prática que ele mesmo participa, desde a primeira pesquisa e estudo do conteúdo a ser trabalhado até a elaboração conjunta da proposta de desenvolvimento nas aulas de Educação Física.

Essa proposta, em termos metodológicos, trabalha com referenciais teóricos que não somente discutem a Transformação Didático-Pedagógica do Esporte explorada por Kunz (2004), como também a Concepção de Aulas Abertas que concebe a história de vida e a participação direta do aluno como norteadoras dos objetivos e direcionamento a serem alcançados (HILDEBRANDT; LAGING, 1986; MEZ-ZARROBA; COELHO; CARDOSO, 2007). A proposta interessa-se especificamente pela identificação, seleção e trabalho com modalidades esportivas pouco difundidas no Brasil por acreditar que a criação de jogos e brincadeiras com características dessas práticas evita a pre-

concepção de atividades definidas por sexismo ou mesmo pela discriminação dos melhores e piores jogadores. Esse é o caso de jogos derivados do futebol ou de outra prática comum em nosso país e, no caso, estereotipados como masculinos.

Os discentes concebidos no estudo como multiplicadores do método de ensino "Adaptação esportiva na escola", além de participarem do grupo de desenvolvimento da pesquisa, apresentam-se imersos em um processo de aprendizagem especificamente atrelado à formação docente mediante a prática pedagógica orientada. Esse contexto explicado é o que marca as principais características do presente estudo como "pesquisa-ação". Como o próprio nome já diz, a pesquisa-ação procura unir a pesquisa à ação ou prática, isto é, desenvolver o conhecimento e a compreensão como parte da prática. É, portanto, uma forma de se fazer pesquisa em situações em que também se é uma pessoa da prática e se deseja melhorar a compreensão desta (ENGEL, 2000, p. 182). Outra prerrogativa que demonstra a importância do desenvolvimento da pesquisa-ação é a possibilidade de superar a lacuna entre teoria e prática, por intermédio da construção de um processo interventivo que ocorra de maneira integrada ao estudo do referencial teórico e reflexões perante sua própria atuação prática. Esse ciclo de estudo/construção da intervenção, análise da experiência e reformulação/reconstrução da intervenção é o que define a pesquisa-ação como fundamental à formação docente, pois subsidia a reformulação do planejamento didático-pedagógico.

Também como procedimentos de coleta de dados, o presente estudo trabalha com entrevistas semiestruturadas e observação (RICHARDSON, 2008). As entrevistas são realizadas em três momentos específicos do estudo e para dois públicos diferenciados. Primeiramente temos o desenvolvimento de entrevistas semiestruturadas como avaliação diagnóstica dos alunos de licenciatura em Educação Física para se descobrir os conhecimentos prévios acerca das modalidades esportivas alternativas selecionadas como objeto para a aplicação do método de ensino "Adaptação esportiva na escola". Os dados recolhidos por tal técnica subsidiam a formulação dos planos de aula.

As entrevistas semiestruturadas têm sido aplicadas ainda aos professores das disciplinas do citado curso, procurando-se descobrir qual ou como foi a percepção desses profissionais em termos da interdisciplinaridade promovida pela realização do estudo. Nessas ocasiões, trabalhamos com roteiros de entrevista formados por questões abertas e fechadas, assim possibilitando captar significados implícitos na fala desses participantes do estudo e que emergirão por meio de questões subjetivas. Sempre ao final de uma intervenção pedagógica, ou seja, após a aplicação do plano de aula, os alunos cursantes das disciplinas selecionadas para a coleta passam por entrevistas semiestruturadas com a finalidade de identificar quais foram as suas percepções quanto às experiências de uma prática diferenciada, pois estamos tratando de jogos adaptados à equidade e baseados em modalidades esportivas pouco ou não conhecidas em nosso país, por exemplo, o *curling*, o *corfebol*, o beisebol etc.

O intento do projeto é formar profissionais de Educação Física que tenham consciência da importância de suas intervenções perante a amenização do preconceito mediante a construção de novas práticas. Assim como esses profissionais devem ser capacitados em termos críticos e reflexivos que os subsidiem a lidar com as diferenças, tendo como referência a equidade e a inclusão.

b) Centro de Memória Atalante – Centro de Memória e Documentação Histórica da Mulher na Educação Física e Esporte:

Há muitos anos, os estudos nos campos das ciências sociais e humanas almejam construir a escrita da história também forjada na participação das mulheres nos fatos e direcionamentos, não simplesmente como coadjuvantes, mas como “mãos que escrevem a história”. Desde o século passado, as feministas defendem a necessidade de transformar o termo “gênero” em uma categoria de análise presente em diferentes áreas, pois isso traria subsídios para que a experiência de mulheres fosse definitivamente incluída como parte da chamada “nova história”. Gênero como categoria de análise demonstra que identificar a participação da mulher em eventos passados não é suficiente, o importante é discutir como a questão de gênero norteia as relações sociais e caracteriza o conhecimento histórico.

Entre as duas guerras mundiais, as mulheres obtiveram o acesso à universidade, e várias delas manifestaram interesse por uma versão feminina da história, desde esta como objeto de estudo até se tornarem pesquisadoras. Esse interesse pela “história das mulheres” se deu principalmente no feminismo entre, por exemplo, Marguerite Thibert ou Edith Thomas, mas estas estiveram alheias à revolução historiográfica trazida pela escola de Annales – como é chamado o núcleo constituído por Marc Bloch e Lucien Febvre em torno da revista *Annales*. Bastante inovadora, essa escola rompeu com uma visão da história dominada pelo exclusivismo político. Essas pesquisadoras não cogitavam a diferença de sexos como categoria de análise histórica, tanto que o econômico e o social permaneceram como prioridades (PERROT, 2007).

As feministas começaram a utilizar o termo “gênero” como uma maneira de se referir ao caráter relacional quando tratamos de distinções sociais fundadas no sexo, assim fugindo de análises que se desenvolviam sob um olhar unidirecional às questões da mulher, sem se confrontarem com o fato de que ambas as condições, seja da mulher, seja do homem, são estruturadas no sentido relacional em nossa sociedade (SCOTT, 1990). Entretanto, o objetivo dos estudos de gênero é compreender os sentidos dos papéis sexuais nas diferentes sociedades e épocas e como eles foram implementados para a manutenção da ordem social ou mesmo para a sua alteração.

O advento da história das mulheres ocorreu na Grã-Bretanha e nos Estados Unidos nos anos 1960 e na França uma década depois. A ascensão da história das mulheres esteve imbricada na possibilidade de respondermos à seguinte indagação: “Será que as mulheres possuem uma história?” Michelle Perrot (2007) acredita que isso depende do conceito que trabalhamos acerca de história. A história não é somente a expressão de fatos, de mudanças, revoluções demarcadas no tempo, mas é também o relato que se faz de tudo isso. Portanto as mulheres ficaram por longo tempo alheias a esse relato, presas em uma obscuridade, “[...] confinadas no silêncio de um mar abissal” (PERROT, 2007, p. 16). Esse silêncio não é remetido apenas às mulheres, mas também a todo o contingente de pessoas que representa na história uma massa confinada no esquecimento e na invisibilidade.

Paul Thompson (2002, p. 23) ressalta que a história tradicional foi estruturada por questões distantes das pessoas comuns, ou mesmo do cotidiano da comunidade, assim a história silenciou todos aqueles que estiveram alheios aos escritos de uma documentação da luta pelo poder, na qual o tempo histórico foi delimitado segundo reinados e dinastias. Na história “[...] a própria estrutura de poder funcionava como um grande gravador que modelava o passado a sua própria imagem”.

Perrot (2007, p. 15) apresenta uma versão mais direta a respeito desse contexto: as mulheres são menos vistas no espaço público, o único que, por muito tempo, mereceu interesse e relato. Esta abertura para compreendermos outra versão da história agora concebendo as mulheres como sujeitos ativos, assim chamada de “história das mulheres”, acompanhou

[...] em surdina o ‘movimento’ das mulheres em direção à emancipação e à libertação. Trata-se da tradução e do efeito de uma tomada de consciência ainda mais vasta: a da dimensão sexuada da sociedade e da história [...].

Essa perspectiva narrada por Michelle Perrot irrompe o contexto apresentado na década de 1970 seguido pelas transformações ocorridas nos últimos 30 anos que perduraram por várias gerações intelectuais com a produção de teses, livros etc. Dessa forma, as feministas reconhecem claramente que a história das mulheres mudou seus objetos e pontos de vista.

[...] partiu de uma história do corpo e dos papéis desempenhados na vida privada para chegar a uma história das mulheres no espaço público da cidade, do trabalho, da política, da guerra, da criação. Partiu de uma história das mulheres vítimas para chegar a uma história das mulheres ativas, nas múltiplas interações que provocaram a mudança. Partiu de uma história das mulheres para tornar-se mais especificamente uma história do gênero, que insiste nas relações entre os sexos e integra a masculinidade. Alargou suas perspectivas espaciais, religiosas, culturais (PERROT, 2007, p. 15-16).

A emergência do campo de estudo da “história das mulheres” acompanhou o empenho feminista para a melhoria das condições profissionais das mulheres e também envolveu uma expansão dos limites da história. Expansão essa que dizia respeito à constatação de que por um longo tempo as mulheres não foram consideradas sujeitos da história e, portanto, estiveram excluídas das narrativas dos historiadores:

[...] a introdução da temática das mulheres a partir de uma abordagem de gênero nos leva a rever narrativas, observar a importância de uma história polifônica, o papel de múltiplos sujeitos, e perceber distintas temporalidades (WOLFF; POSSAS, 2005, p. 587).

Na relação com os objetivos feministas, o processo de organização desse novo campo de estudo foi resultado de reivindicações que os movimentos feministas realizaram no decorrer das décadas de 1960 e 1970. Joan Scott (1992) posiciona a política feminista como ponto de partida ao campo de estudo “história das mulheres”. Esse entrelaçamento entre esse campo de estudo e o “feminismo” aparece na década de 1960, quando as ativistas feministas reivindicavam uma história que identificasse heroínas, provas da atuação das mulheres e também explicações acerca da opressão e da inspiração para a ação de mulheres na sociedade.

Foi dito que as feministas acadêmicas responderam ao chamado de sua história e dirigiram sua erudição para uma atividade política mais ampla; no início, houve uma conexão direta entre política e intelectualidade. Mais tarde – em algum momento entre a metade e o final da década de 70 – continua o relato, a história das mulheres afastou-se da política. Ampliou seu campo de questionamentos, documentando todos os aspectos da vida das mulheres no passado, e dessa forma adquiriu uma energia própria. O acúmulo de monografias e artigos, o surgimento de controvérsias internas e o avanço de diálogos interpretativos, e ainda, a emergência de autoridades intelectuais reconhecidas foram os indicadores familiares de um novo campo de estudo [...] (SCOTT, 1992, p. 64).

Perante isso, a “história das mulheres” surge associada a questões políticas do movimento feminista e passa na década de 1970 à finalidade de formação e inserção definitiva desses estudos como um campo na história. Na década de 1980, essa trajetória chega a seu terceiro momento, que pode ser contextualizado com a conquista de um espaço próprio na ciência que vigora a partir de análises consideradas neutras ou sem propósito ideológico imediato que chamamos de estudos de “gênero”:

[...] a emergência da história das mulheres como um campo de estudo envolve, nesta interpretação, uma evolução do feminismo para as mulheres e daí para o gênero; ou seja, da política para a história especializada e daí para a análise (SCOTT, 1992, p. 65).

“Gênero” foi o termo usado para teorizar a questão da diferença sexual nas divergências surgidas em relação à integração científica da “história das mulheres”. As discussões acerca das diferenças sexuais tornaram-se inevitáveis, pois a ideia de que as mulheres já apareciam como sujeitos históricos nos estudos da história tradicional, ao que se concebe como as obras do “homem universal”, não dava mais credibilidade a seus argumentos e justificativas da imparcialidade no domínio do passado: “[...] as feministas avançaram a crítica questionando a figura do sujeito unitário, racional, masculino que se colocava como representante de toda a humanidade” (RAGO, 1998, p. 91). Assim, a “história das mulheres” afirmava a sua legitimidade pela concepção de uma natureza e experiência separadas das mulheres.

Na Educação Física, as argumentações de Joan Scott são condensadas em expressões importantes das relações da área com os estudos históricos; dentre os representantes destaca-se a Profa. Dra. Silvana Goellner, já que a pesquisadora trabalha com autores que formam o canal interdisciplinar, principalmente de história, gênero e suas interlocuções com a Educação Física/Esporte. A autora salienta a importância das epistemologias feministas e dos estudos de gênero para compreender os processos históricos pelos quais ocorreu a inserção, permanência e ampliação da participação das mulheres no campo das práticas corporais e esportivas (GOELLNER, 2007a).

Na história da Educação Física, Goellner possui também representatividade por meio da criação e manutenção do Centro de Memória do Esporte (Ceme) da Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRS), criado em 1997, como fruto de um projeto inicial para a criação do Memorial ESEF/UFRGS. O centro tem a missão de reconstruir, preservar e divulgar a memória do esporte, Educação Física, lazer e dança no Rio Grande do Sul e no Brasil. Apresenta um repositório digital pelo qual está disponibilizado o acervo a partir de cinco coleções: audiovisual, documental, depoimentos, iconográfico e tridimensional.

Dentre alguns dos projetos principais desenvolvidos pelo Ceme, há o projeto Garimpendo Memórias, diretamente articulado com o embasamento histórico; em diferentes momentos, aborda a questão de gênero (apesar de esse enquadramento não ser considerado central na mencionada proposta). O projeto Garimpendo Memórias é resultado de um convênio celebrado entre o Ministério do Esporte e a Universidade Federal do Rio Grande do Sul para implantação do núcleo do Centro de Desenvolvimento do Esporte e do Lazer (Rede Cedes) na Escola de Educação Física em 2005. A iniciativa interinstitucional foi justificada pelas possibilidades de estímulo e fomento à produção e à difusão do conhecimento científico-tecnológico na gestão do esporte recreativo e do lazer, tendo como finalidade a (re)qualificação e a formação continuada dos gestores de políticas públicas”.

O Ceme é um referencial de sucesso na preservação da história e da memória do esporte, do lazer e da Educação Física. Pelos dados indicados por Goellner (2003), atualmente o acervo do Ceme comporta aproximadamente 4.500 livros sobre Educação Física, lazer, dança e esporte publicados antes de 1960; 250 vídeos e filmes com temáticas relativas a essas práticas sociais; 4.000 fotografias; inúmeros artefatos como vestuários, medalhas, troféus, painéis, *banners*, cartazes, distintivos, bandeiras, enfim, uma imensa lista de peças, várias delas raras.

A área de Educação Física, dentro das diferentes instituições federais, estaduais, privadas, tem promovido a criação de diversos centros de memória e documentação histórica. De acordo com Moro e Godoy (2006), há diferentes instituições que buscam preservar a

memória, no caso da Educação Física: o (1) Centro de Memória da Escola de Educação Física de Minas Gerais (Cemeef); o (2) o Ceme; o (3) Centro de Memória da Escola de Educação Física e Desportos da Universidade Federal do Rio de Janeiro;⁸⁸ o (4) Centro de Documentação Histórica da Escola de Educação Física e Esporte da Universidade de São Paulo (CDH/EEFE/USP); e o (5) Centro de Memória do Departamento de Educação Física da Universidade Federal do Paraná (Cemedef/UFPR).

O Gespef apresenta o projeto de criação do Centro de Memória Atalante, também como resultado dessa parceria com o Ministério do Esporte, contudo sediada no Distrito Federal e com a intermediação da Faculdade de Educação Física da Universidade de Brasília (UnB). O Atalante, assentando-se em proximidade com abordagens da “história das mulheres”, tem a finalidade de resgatar a trajetória feminina na história da Educação Física e Esporte no Brasil e no mundo, bem como organizar o acesso a dados e informações históricas referentes à citada abordagem contidas em documentos dispersos e sem organização pelas diferentes instituições e também em arquivos pessoais. Para tanto, tem como principal atribuição o tratamento e o gerenciamento dos documentos de valor histórico e o resgate e registro da memória da participação feminina, por meio da história oral e documental. Além desse direcionamento principal, o projeto trabalha com os seguintes objetivos específicos: a) consolidar a pesquisa histórica no campo da Educação Física; b) construir um arquivo histórico da Educação Física e Esporte; e c) criar um repositório digital para disponibilização e acesso a fontes primárias (fontes orais, escritas e iconográficas) da história da Educação Física e Esporte.

A proposta do Centro de Memória Atalante é lidar com o aporte metodológico de três fontes históricas essenciais (BOSI, 2004): tempo individual, tempo coletivo e trajetória de vida. O *tempo individual* deflagra-se nas trajetórias de vida profissional das mulheres entrevistadas, assim como dos documentos (orais, escritos, imagens etc.) identificados que se reportem à história profissional das depoentes, paralelamente ao *tempo coletivo*, que tem a exposição dos principais contextos que delinearam à

⁸⁸ Centro de Memória Inezil Penna, dirigido pelo Prof. Dr. Victor Andrade de Melo.

área da Educação Física junto às transformações da vida social de maneira geral (tempo coletivo referente à área de Educação Física). O Atalante também, por meio de *trajetórias de vida*,⁸⁹ intenta-se a acolher os relatos de *atores* na história da Educação Física, inferindo-se que o acúmulo de experiências retratado pela trajetória de vida dos(as) depoentes seja uma forma de construção e reconstrução da história das épocas pelas quais viveram suas trajetórias profissionais.

O Brasil não apresenta nenhum centro de memória com os objetivos e direcionamento previstos para o Atalante, ou seja, temos a garantia da vanguarda, da originalidade do trabalho centralizado com o registro dos passos e repercussões da participação feminina em uma nova história da Educação Física e Esporte. Não suprimiremos fatos ou os colocaremos em diferentes escalas de importância, sobretudo, a intenção é dar visibilidade à história das mulheres, trazendo à tona relações e perspectivas que até então permaneciam obscurecidas pelos conceitos teóricos tradicionais.

6.3 CONCLUINDO... DOS DESENCONTROS AOS AVANÇOS EM NOSSOS ESTUDOS

Um dos vácuos mais persistentes da área de Educação Física é a dificuldade em se desvencilhar dos resquícios do paradigma técnico-desportivo proeminente nas décadas 1960 e 1970, fator que determinou na mentalidade acadêmica a ideia de *corpo como objeto de treinamento* e, portanto, interligado a elementos biofisiológicos que sobreporiam a quaisquer outros domínios da constituição do ser humano.

Essa mentalidade do corpo na Educação Física tem exaltado binarismos fundados na relação “natureza/biológico *versus* cultura/social”; a partir disso, tem-se tentando até então enquadrar cada domínio do corpo humano como se fosse separado por margens e houvesse um mar à frente para ser navegado de um lado para o outro, distanciando

⁸⁹ Para dissertar acerca da história profissional de mulheres, o estudo baseia-se no método da história oral, com o registro de histórias de vida em uma perspectiva tópica (MINAYO, 1996), ou seja, com relatos interligados ao conjunto de suas experiências vividas, porém, diretamente associadas as suas carreiras profissionais.

as possibilidades de assimilarmos discursos e intervenções que fujam dessa perspectiva e tragam uma visão integral, global, ao ser humano. O *corpo a ser treinado* é o ser “naturalizado”, assim essas relações contínuas na área seguem para avaliações em torno de questões de gênero, categoria também naturalizada junto a discussões que tornam gênero e sexo sinônimos e partem de uma mesma base conceitual.

Como resultado dessa persistente visão reducionista, na Educação Física os *estudos de gênero*, a *história das mulheres* e o *feminismo*, atrelados a seus vários temas de abordagem, não conseguem ocupar um espaço na formação de profissionais da área que pudesse repercutir em uma mudança de paradigma. Os temas de estudos das subáreas relatadas estão em ativação em grupos de estudos e pesquisa, na publicação de dissertações, teses, nos trabalhos de iniciação científica de cursos de graduações, no entanto, há resistência na introdução destas matérias na estrutura curricular da graduação (bacharelado e licenciatura) em Educação Física. Em certas situações, disciplinas que abordem tais questões, direta ou indiretamente, somente são alocadas como disciplinas eletivas.

No campo da Educação, tem se observado a temática de “gênero” em diferentes iniciativas. O Ministério da Educação ofereceu como projeto piloto, em 2006, o curso Gênero e Diversidade na Escola, advindo de uma articulação entre diversos ministérios (Secretaria Especial de Políticas para Mulheres, Secretaria Especial de Políticas de Promoção da Igualdade Racial e o Ministério da Educação), o Conselho Britânico (órgão do Reino Unido atuante na área de Direitos Humanos, Educação e Cultura) e o Centro Latino-americano em Sexualidade e Direitos Humanos (CLAM/IMS/UERJ). Essa oferta de curso, na verdade, compôs uma ação de política pública mais geral, voltada para a formação de professores de educação básica, tendo se prolongado como curso em anos posteriores.

Muitas das iniciativas em prol da equidade de gênero têm articulado suas ações na capacitação de professores da educação básica e na produção e disseminação de material teórico-didático (livros, cadernos etc.), contudo, um dos vácuos, senão o maior e originador de demais limitações na Educação Física em termos da questão de gênero, está

na formação inicial (acadêmico-profissional), como já ressaltado. Nesse âmbito, defende-se aqui em nosso texto que para a transformação definitiva é necessária a articulação desses temas durante a formação inicial, permitindo a assimilação de conceitos e fundamentos que referenciem uma crítica ao que encontramos padronizado na sociedade e que subsidiem as mudanças em nossas atuações pedagógico-profissionais.

Outra problemática a ser visualizada na Educação Física é a tendência de deslocarmos o diálogo com as áreas das ciências humanas e sociais para as licenciaturas, justificando esse equívoco no fato de que a preocupação com outras esferas do ser humano seria inerente ao trabalho pedagógico do(a) professor(a)/educador(a), e não propriamente à área de Educação Física, estando o bacharel recluso aos aspectos bio-dinâmicos do movimento humano. A finalidade pedagógica estaria, destarte, sendo deslocada para a atuação do licenciado em Educação Física, e o mais perigoso, descaracterizando do bacharel a ação para a formação do ser humano, restando novamente e de forma restrita um *corpo como objeto de treinamento*.

No campo da Filosofia, já em 1949, Simone de Beauvoir com o seu livro *O segundo sexo* traz uma nova etapa ao feminismo cunhada pela contestação desse determinismo biológico, gerando a abertura de um debate político e uma influência radical nas matrizes teóricas. A frase clássica que muitos utilizam para resumir o pensamento de Beauvoir, “não se nasce mulher, mas se torna mulher”, demarcou na história a origem dos estudos de gênero.⁹⁰ Mas qual foi a tentativa dessa feminista ao ressaltar que “ser é tornar-se, é ter sido feito tal como nós nos mostramos”?⁹¹ Dessa indagação, a primeira resposta é a diferenciação do componente social do sexo feminino de seu aspecto biológico. A visão que compreende as relações entre homens e mulheres definidas por determinismo biológico é a mesma prerrogativa que coloca o ser humano como um corpo, objeto naturalizado, subjogado pelas suas características biológicas que definem *o que ele pode ou não fazer* e o

⁹⁰ Esta ideia tem sido reiterada e revisada por feministas contemporâneas, logo, sendo até a atualidade um subsídio e foco de discussões de novos estudos, o que reforça a perspectiva precursora trazida pelos estudos de Simone de Beauvoir (SCAVONE, 2008).

⁹¹ Perspectiva hegeliana.

que ele pode ou não ser. O conceito “sexo” colaborou com a ideia da imutabilidade dessas diferenças sociais entre homens e mulheres, *naturalizando-se* o problema social como obstáculo às mudanças.

No mesmo caminho ao combate desse enquadramento reducionista da “naturalização” do ser humano, encontra-se a construção da crítica feminista. Essa crítica tem meios de auxiliar a área de Educação Física a compreender o seu objeto de estudo de maneira diferenciada.

Para Goellner (2007a, p. 183):

Considerando que os corpos não se traduzem em matéria universalmente edificada pelos desígnios da natureza, enfatizo a importância da utilização do “gênero” como uma categoria analítica visto que esse conceito é importante para perceber os processos pelos quais, no interior de redes de poder, a diferença biológica é tomada para explicar desigualdades sociais gestando, assim, formas de inclusão e exclusão de sujeitos e grupos.

Corpo e gênero apresentam relações imediatas dentro de nossa discussão, isso porque ambos são construções sociais, interligadas historicamente por uma compreensão biologicista do ser humano. Também ambos possuem uma demarcação do que envolve a masculinidade e a feminilidade, por meio de gestos, vestimentas, padrões estéticos, *performance*, entre outras categorias. O esporte é um grande exemplo dentro dessa discussão, os caracteres físicos e comportamentais pertinentes à noção social do atleta de alto nível são configurados na sociedade como elementos do campo da masculinidade (DUNNING; MAGUIRE, 1997).

Como retratou Chiés (2009),⁹² a “naturalização” dos processos sociais tem acompanhado em diferentes momentos a participação social da mulher no esporte, especificamente na realização dos Jogos Olímpicos de 1928, vimos a primeira possibilidade de mulheres participarem do atletismo, modalidade clássica do evento que então havia

⁹² Reporto-me a minha tese de doutorado (CHIÉS, 2009). Esse estudo, de caráter histórico, buscou compreender a influência do sexismo no desenvolvimento profissional de algumas das primeiras alunas e professoras de Educação Física no Brasil. No trabalho foram seguidas as visões de Joan Scott e Michelle Perrot para trabalharmos com o conceito de gênero, e suas relações com a “história das mulheres” e o constante binarismo e naturalização feminina.

sido repudiada em sua versão feminina pelo Barão de Coubertin. No entanto, devido a alguns casos de problemas de saúde como desmaios de competidoras de longas distâncias (800 metros), foi novamente proibida a participação de mulheres em provas de corrida com distância superior a 200 metros. O que se irrompe nessas questões é o fato de essas atletas terem tido um preparo, investimento, estímulos e, portanto, condição física muito aquém do que também teriam atletas homens sob o mesmo contexto, e para a mentalidade e interesses da época esses casos foram forjados como comprovações da condição física de fragilidade da mulher.

Goellner (2006) salienta que não foi por acaso que desde essa época, a luta, o futebol e o halterofilismo eram práticas exclusivas aos homens, a ponto de se acreditar que seriam prejudiciais ao corpo da mulher, e nisso não é identificada simplesmente a possibilidade de danos físicos ou de uma aparência incompatível, mas há o perigo da “masculinização de mulheres” com gestos inadequados ao mundo feminino.

Na questão das mulheres, há uma proximidade maior entre o reducionismo empregado ao corpo e à mulher. Na análise do ser humano dualizado pelas perspectivas de *corpo* e *mente*, resta às mulheres o *corpo* como resumo do conjunto biológico, reprodutivo, que a circunscreve aos cuidados e ao isolamento da vida privada, enquanto no homem se sobressai o potencial para os negócios, a vida pública, o poder da *mente*. Em muitos contextos históricos essas afirmações exaltaram a necessidade de tutores às mulheres, respaldados por essa mentalidade patriarcal, que colocava a figura feminina sob o controle do pai e depois do marido.

Outro vácuo pertinente à área de Educação Física é o que poderíamos chamar de falta de traquejo em lidar com a epistemologia do corpo e do gênero embrenhados nessas conotações sociais. A área não possui tradicionalmente um interesse por colocar em todo o percurso de formação do “profissional de Educação Física” o estudo aprofundado de teorias filosóficas e sociológicas que sustentem as suas intervenções a partir de uma análise prévia ou simultânea das denotações impostas ao ser humano em movimento. Podemos dizer que esses profissionais

inseridos em diferentes campos de trabalho, como academias, clubes ou escolas, não estão preparados para lidarem com esse campo epistemológico, lembrando que suas formações iniciais (acadêmico-profissional) não os subsidiam para tal feito.

REFERÊNCIAS

ABDALAD, L. S. *Mulheres & Vôo Livre: o universo feminino nos esportes de aventura e risco*. Niterói: Nitpress, 2005.

ALTMANN, H. Orientação sexual nos parâmetros curriculares nacionais. *Revista Estudos Feministas*, Florianópolis, v. 9, n. 2, 2001.

_____. et al. A sexualidade adolescente como foco de investimento político-social. *Educação em Revista*, Porto Alegre, 2007.

ALVAREZ, S. E. The (Trans)Formation of Feminism and Gender Politics in Democratizing Brazil. In: JAQUETTE, J. S. (ed.). *The Women's Movement in Latin America*. Bolder: Westview, 1989.

_____. *Engendering Democracy in Brazil: Women's Movements in Transition Politics*. Princeton: Princeton University, 1990.

_____. A "globalização" dos feminismos latino-americanos: tendências dos anos 90 e desafios para o novo milênio. In: ALVAREZ, S. E.; DAGNINO, E. & ESCOBAR, A. (orgs.). *Cultura e política nos movimentos sociais latino-americanos: novas leituras*. Belo Horizonte: UFMG, 2000.

ALVAREZ, S. E.; FRIEDMAN, E. J.; BECKMAN, E.; BLACKWELL, M.; CHINCHILLA, N. S.; LEBON, N.; NAVARRO, M.; TOBAR, M. R. Encontrando os feminismos latino-americanos e caribenhos. *Revista Estudos Feministas*, Florianópolis, v. 11, n. 2, p. 541-575, 2003.

_____. Beyond NGO-ization? Reflections from Latin America. *Development*, Rome, n. 52, p. 175-184, 2009a.

_____. Construindo uma política feminista translocal da tradução. *Revista Estudos Feministas*, Florianópolis, v. 17, n. 3, p. 743-753, 2009b.

BETTI, M. *Educação física e sociedade*. Editora Movimento, 1991.

BLAY, E. A. *A participação das mulheres na redemocratização*. São Paulo: Conselho Estadual da Condição Feminina, 1984.

BOSI, E. *Memória e sociedade: lembranças de velhos*. São Paulo: Companhia das Letras, 2004.

BRABO, T. S. A. M. A pedagogia do Movimento Feminista na luta contra o preconceito e pelos direitos das mulheres. In: *Anais do Seminário Internacional Fazendo Gênero*. Florianópolis: UFSC, 2006.

BRACHT, V. A constituição das teorias pedagógicas da educação física. *Cadernos Cedes*, Campinas, ano XIX, nº 48, 1999.

BUTLER, J. Fundamentos contingentes: o feminismo e a questão do "pós-modernismo". *Cadernos Pagu*, Campinas, n.11,1998.

CHIÉS, P. V. *A trajetória profissional de mulheres na Educação Física: estudo psicossocial de gênero, identidade e trabalho em profissões masculinas*. 2009. Tese (Doutorado) – Pontifícia Universidade Católica, São Paulo.

CHIÉS, P. V. "Adaptação Esportiva" ou re-significação das práticas esportivas na escola: como superar os obstáculos culturais e incluir os(as) menos habilidosos(as). In: *Anais da Etapa Científica do Congresso Científico do Conselho Regional de Educação Física – 10*. ConCREF7, 2011, Brasília. *Anais da Etapa Científica do Congresso Científico do Conselho Regional de Educação Física - "EDUCAÇÃO FÍSICA E SUAS DIMENSÕES PROFISSIONAIS"*, 2011.

COSTA, A. O movimento feminista no Brasil: dinâmicas de uma intervenção política. *Labrys*, Brasília, n. 7, 2005.

CROCHÍK, J. L. *Preconceito, indivíduo e cultura*. São Paulo: Casa do Psicólogo, 2006.

DEVIDE, F. P. *Gênero e Mulheres no Esporte: História das Mulheres nos Jogos Olímpicos Modernos*. Ijuí: Unijuí, 2005.

DEVIDE, F. et al. Estudos de gênero na Educação Física brasileira. *Motriz*, Rio Claro, v. 17, n. 1, p. 93-103, jan./mar. 2011.

DUNNING, E.; MAGUIRE, J. As relações entre os sexos no esporte. *Estudos Feministas*, Florianópolis, v. 5, n. 2, p. 321, 1997.

ENGEL, G. I. Pesquisa-ação. *Educar*, Curitiba, n. 16, p. 181-191. 2000.

FARAH, M. F. S. Gênero e políticas públicas. *Revista Estudos Feministas*, Florianópolis, v. 12, n. 1, p. 47-71, 2004.

FÁVERO, M. H. "Malhando o Gênero": O Grupo Focal e os Atos da Fala na Interação de Adolescentes com a Telenovela. *Psicologia: Teoria e Pesquisa*, Brasília, v. 22 n. 2, pp. 175-182, 2006.

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

FRASER, N. Mapeando a imaginação feminista: da redistribuição ao reconhecimento e à representação. *Estudos Feministas*, Florianópolis, v.15, n. 2, maio/ago. 2007

_____. O feminismo, o capitalismo e a astúcia da história. *Mediações*, Londrina, v. 14, n. 2, p. 11-33, jul./dez. 2009.

GOELLNER, S. V. Mulheres em movimento: imagens femininas na revista *Educação Physica. Educação & Realidade*, Porto Alegre, v. 25, n. 2, 2000.

_____. A Educação Física e a construção do corpo da mulher: imagens de feminilidade. *Motrivivência*, n. 16, 2001.

_____. *Bela, maternal e feminina: imagens da mulher na Revista Educação Física*. Ijuí: Editora Unijuí, 2003a.

_____. Informação e documentação em esporte, Educação Física e lazer: o papel pedagógico do centro de memória do esporte. *Revista Brasileira de Ciências do Esporte*, Campinas, v. 25, n. 1, p. 199-207, set. 2003b.

GOELLNER, S. V.; FRAGA, A. B. A inominável Sandwina e as obreiras da vida: silêncios e incentivos nas obras inaugurais de Fernando de Azevedo. *Revista Brasileira de Ciências do Esporte*, Florianópolis, v. 25, n. 2, 2004.

_____. Mulheres e futebol no Brasil: entre sombras e visibilidades. *Revista Brasileira de Educação Física e Esporte*, v. 19, n. 2, p. 143-151, 2005.

GOELLNER, S. V.; MARINHO, I. P. *Coletânea de textos*. Porto Alegre: UFRGS/CBCE, 2005.

_____. As práticas corporais e esportivas e a produção de corpos generificados. In: SOARES, G. F.; SANTOS DA SILVA, M. R.; RIBEIRO, P. R. C. (Orgs.). *Corpo, gênero e sexualidade: problematizando práticas educativas e culturais*. Rio Grande: FURG, 2006. p. 32-38.

_____. Feminismos, mulheres e esportes: questões epistemológicas sobre o fazer historiográfico. *Movimento*, Porto Alegre, ESEF/UFRGS, v. 13, n. 2, p. 171-196, maio/ago. 2007a.

_____. História das mulheres no esporte: o gênero como categoria analítica. In: CONGRESSO BRASILEIRO DE CIÊNCIAS DO ESPORTE, 15; CONGRESSO INTERNACIONAL DE CIÊNCIAS DO ESPORTE, 2. *Anais...* Recife: Colégio Brasileiro de Ciências do Esporte, 2007b. p. 1-10.

_____. Gênero e esporte na historiografia brasileira: balanços e potencialidades. *Tempo*, Niterói, v. 19, n. 34, p. 45-52, 2013.

_____; FRAGA, Alex Branco. A inominável Sandwina e as obreiras da vida: silêncios e incentivos nas obras inaugurais de Fernando de Azevedo. *Revista Brasileira de Ciências do Esporte*, Florianópolis, v. 25, n. 2, 2004.

_____; JAEGER, A. A. (Orgs.). *Garimpendo memórias: esporte, Educação Física, lazer e dança*. Porto Alegre: UFRS, 2006.

GOELLNER, S. V.; MARINHO, I. P. *Coletânea de textos*. 2005.

_____ et al. *Gênero e raça: inclusão no esporte e lazer*. Porto Alegre: UFRGS, 2009.

GOMES, E. M. de P. *A participação das mulheres na gestão do esporte brasileiro: desafios e perspectivas*. Rio de Janeiro: Quartet/Faperj, 2008.

GUEDES, C. Estudos socioculturais do movimento humano. *Revista Paulista de Educação Física*, São Paulo, v. 13, n. esp., 1999.

GUZMÁN, V. *La institucionalidad de género em el Estado: nuevas perspectivas de análisis*. Santiago de Chile: Organización delas Naciones Unidas, 2001.

HILDEBRANDT, H.; LAGING, R. *Concepções abertas no ensino da educação física*. Rio de Janeiro: Ao Livro Técnico, 1986.

- JAEGER, A. A.; GOELLNER, S. V. O músculo estraga a mulher? A produção de feminilidades no fisiculturismo. *Estudos Feministas*, Florianópolis, v. 19, n. 03, 2011.
- JESUS, M. L. de; DEVIDE, F. P. Educação Física escolar, coeducação e gênero: mapeando representações de discentes. *Movimento*, Porto Alegre, ESEF/UFRGS, v. 12, n. 3, p. 123-140, 2006.
- KNIJNIK, J. D.; SOUZA, J. S. S. de. Diferentes: relações de gênero na mídia esportiva brasileira. In: SIMÕES, A. C.; KNIJNIK, J. D. (Org.). *O mundo psicossocial da mulher no esporte: comportamento, gênero e desempenho*, 2004. p. 191 -212.
- KUHN, T. *A estrutura das revoluções científicas*. São Paulo: Perspectiva, 1998.
- KUNZ, E. *Transformação didático-pedagógica do esporte*. Ijuí: Unijuí, 2004.
- LESSA, P. Mulheres, corpo e esportes em uma perspectiva feminista. *Motrivivência*, Florianópolis, n. 24, p. 157-172, 2005.
- LOURO, G. *Gênero, sexualidade e educação: uma perspectiva pós-estruturalista*. Petrópolis: Vozes, 1997.
- LOVISOLO, H.; SOARES, A. J.; BARTHOLO, T. L. Feministas, mulheres e esporte: questões metodológicas. *Movimento*, Porto Alegre, v. 12, n. 03, 2006.
- LUZ JÚNIOR, A. *Educação Física e Gênero: olhares em cena*. São Luís: Imprensa UFMA/CORSUP, 2003.
- 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. *Estudos Feministas*, Florianópolis, v. 16, n. 2, 2008.
- _____. Movimento e teoria feminista: é possível reconstruir a teoria feminista a partir do sul global? *Revista de Sociologia e Política*, Curitiba, v. 18, n. 39, 2010.
- MEYER, D. E. Teorias e políticas de gênero: fragmentos históricos e desafios atuais. *Revista Brasileira de Enfermagem*, Brasília, v.57, n.01, 2004.
- MEZZAROBA, C.; COELHO, G. F. M.; CARDOSO, C. L. Planejar/ministrar 'aulas abertas' no ensino médio: uma experiência de ensino em turma mista de voleibol. *Movimento*, Porto Alegre, v. 19, n. 28, p. 70-89, 2007.
- MINAYO, M. C. de S. (Orgs.). *Pesquisa social: teoria, método e criatividade*. Petrópolis: Vozes, 1996.
- MORO, V.; GODOY, Letícia. Centros de memória em Educação Física, esporte e lazer: algumas contribuições para o debate. In: SOUZA, D. L.; MEZZADRI, F. M.; CAVICHIOILLI, F. R. (Orgs.). *Esporte e lazer: subsídios para o desenvolvimento e a gestão de políticas públicas*. Jundiaí: Fontoura, 2006. p. 117-130.
- PERROT, M. *Minha história das mulheres*. São Paulo: Contexto, 2007.
- PINTO, C. R. J. Participação (representação?) política da mulher no Brasil: limites e perspectivas. In: SAFFIOTI, H.; MUÑOZVARGAS, M. (Orgs.). *Mulher brasileira é assim*. Rio de Janeiro: Rosa dos Tempos, 1994.

- _____. *Uma história do feminismo no Brasil*. São Paulo: Fundação Perseu Abramo, 2003.
- RAGO, M. Descobrir historicamente o gênero. *Cadernos Pagu*, Campinas, n.11, 1998.
- RAGO, M. Feminizar é preciso: por uma cultura filógena. *São Paulo em Perspectiva*, São Paulo, v. 15, n. 3, 2001.
- RIBEIRO, M. O feminismo em novas rotas e visões. *Revista Estudos Feministas*, Florianópolis, v. 14, n. 3, p. 801-811, 2006.
- RICHARDSON, R. J. *Pesquisa social: métodos e técnicas*. São Paulo: Atlas, 2008.
- ROMERO, E. (Org.). *Corpo, Mulher e Sociedade*. Campinas: Papirus, 1995.
- ROMERO, E. (Org.). *Mulheres em Movimento*. Vitória: EdUFES, 1997.
- ROMERO, E.; PEREIRA, E. G. (Org.). *Universo do corpo: masculinidades e feminilidades*. Rio de Janeiro: SHAPE/FAPERJ, 2008.
- SAFFIOTI, H. I. B. *A mulher na sociedade de classes: mito e realidade*. Petrópolis: Vozes, 1976.
- SAFFIOTI, H., MUÑOZVARGAS, M. (Orgs.). *Mulher brasileira é assim*. Rio de Janeiro: Rosa dos Tempos, 1994.
- _____. *Uma história do feminismo no Brasil*. São Paulo: Fundação Perseu Abramo, 2003.
- SARAIVA, M. do C. *Co-educação Física e Esportes: quando a diferença é mito*. Ijuí: Unijuí, 1999.
- SARTI, C. A. O feminismo brasileiro desde os anos 1970: revisitando uma trajetória. *Estudos Feministas*, Florianópolis, v. 12, n. 2, 2004.
- SCAVONE, L. Estudos de gênero: uma sociologia feminista. *Revista Estudos Feminista*, Florianópolis, v. 16, n. 1, 2008.
- SCHUMACHER, M. A., VARGAS, E. Lugar no governo: álibi ou conquista? *Revista Estudos Feministas*, Florianópolis, v. 1, n. 2, p. 348-364, 1993.
- SCOTT, J. Gênero: uma categoria útil de análise histórica. *Educação & Realidade*, Porto Alegre, v. 16, n. 2, p. 5-22, 1990.
- SCOTT, J. História das Mulheres. In: BURKE, Peter (org.): *A Escrita da História*. São Paulo: Editora UNESP, 1992.
- SIMÕES, S. D. *Deus, pátria e família: as mulheres no golpe de 1964*. Petrópolis: Vozes, 1985.
- SIMÕES, A. C. (Org.). *Mulher & Esporte: mitos e verdades*. São Paulo: Manole, 2003.
- SOARES, V. Muitas faces do feminismo no Brasil. In: BORBA, A.; FARIA, N.; GODINHO, T. (orgs.). *Mulher e política: gênero e feminismo no Partido dos Trabalhadores*. São Paulo: Fundação Perseu Abramo, 1998.
- SOUSA, E. S. de.; ALTMANN, H. Meninos e meninas: expectativas corporais e implicações na Educação Física escolar. *Cadernos Cedes*, Campinas, ano XIX, n. 48, 1999.

TANI, G. Cinesiologia, Educação Física e Esporte: ordem emanente do caos na estrutura acadêmica. *Motus Corporis*, Revista de Divulgação Científica do Mestrado e Doutorado em Educação Física, São Paulo, v.03, n.02, p.09-50, 1996.

TELES, M. A. *Breve história do feminismo no Brasil*. São Paulo: Brasiliense, 1993.

THOMPSON, P. *A voz do passado: história oral*. São Paulo: Paz e Terra, 2002.

VALPORTO, O. *Atleta, substantivo feminino*. Rio de Janeiro: Casa da Palavra/COB, 2006.

VARGAS VALENTE, V. Los feminismos latinoamericanos en su tránsito al nuevo milenio (una lectura político personal). In: MATO, D. (coord.). *Estudios y otras prácticas intelectuales latinoamericanas en cultura y poder*. Caracas: Consejo Latinoamericano de Ciencias Sociales, 2002.

VOTRE, S. (Org.). *A Representação Social da Mulher na Educação Física e no Esporte*. Rio de Janeiro: UGF, 1996.

WOLFF, C. S.; POSSAS, L. M. V. Escrevendo a história no feminino. *Estudos Feministas*, Florianópolis, v. 13, n. 3, 2005.

CURRÍCULOS DOS AUTORES

ADRIANA CRISTINA BARRIVIERA

Possui graduação (bacharelado) em Educação Física (1996) e mestrado (2000) em Ciências da Motricidade pela Universidade Estadual Paulista (Unesp). Atualmente atua como professora no Centro Universitário Euroamericano (Unieuro/Brasília). Trabalha na linha de pesquisa sobre Inclusão Social e Educação Física no Grupo de Estudos Socioculturais e Pesquisa em Educação Física (Gespef).

Contato: <prof.adrianacristina14@gmail.com>.

ALESSANDRA CARVALHO LEITE

Licenciada em Educação Física pelo Centro Universitário Euroamericano (Unieuro). Professora da Secretaria da Educação do Distrito Federal.

Contato: <ale.carvalho210395@gmail.com>.

ALEXANDRE JACKSON CHAN VIANNA

Doutor em Educação Física (2010) e especialista em basquetebol (1991) pela Universidade Gama Filho (UGF/RJ). Licenciado Pleno em Educação Física (1990) pela mesma instituição, docente da Faculdade de Educação Física da Universidade de Brasília.

Contato: <alexandrejackson@gmail.com>.

ÁLVARO MAURÍCIO MOURA PAZ RIBEIRO

Mestre em Educação Física pela Universidade de Brasília (UnB) e licenciado em Educação Física pela mesma instituição. Pesquisador do Imagem – grupo de pesquisa sobre corpo e educação.

Contato: <alvaromauricio202@gmail.com>.

ANA AMÉLIA NERI OLIVEIRA

Doutorado em curso junto ao Programa de Pós-Graduação em Educação Física da Universidade Brasília (2014-2018). Mestrado em Edu-

cação Física (2010) e especialização em Esporte Escolar (2007) pela Universidade de Brasília, especialização em Nutrição e Exercício Físico (2009) pela Universidade Estadual do Ceará e graduação em Educação Física (2002) pela Universidade Federal do Ceará. É professora do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Ceará, com atuação no *campus* Aracati. Tem experiência na área de Educação Física, com ênfase em Educação Física Escolar e Políticas Públicas de Esporte e Lazer. Tem interesse nas seguintes áreas de pesquisa: corpo e cultura; políticas públicas de esporte e lazer. Participa do Núcleo de Estudos do Corpo e Natureza (grupo de pesquisa certificado pelo CNPq) da Faculdade de Educação Física da Universidade de Brasília.

Contato: <anaaneri@gmail.com>.

ANDRÉ LUIZ TEIXEIRA REIS

Pós-doutorado (2015) pela University of Calgary, Canadá, doutor em Exercício Físico e Saúde (2004) pela University of Bristol, Inglaterra, mestre em Ciências da Saúde (2009) pela Universidade de Brasília (UnB), licenciado em Educação Física (1993) pela UnB, docente da Faculdade de Educação Física da UnB.

Contato: <andrereis@unb.br>.

ARTHUR JOSÉ MEDEIROS DE ALMEIDA

Doutor em Sociologia (2013), mestre em Educação Física (2008), especialista em pesquisa (2005) e graduado em Educação Física (2003) pela Universidade de Brasília (UnB). Atualmente é docente do Centro Universitário de Brasília – Uniceub (2014) e da Secretaria de Estado de Educação do Distrito Federal (SEDF), atuando na gerência de Educação Física e Desporto Escolar. Foi professor pesquisador colaborador do Programa de Pós-Graduação em Educação Física da Universidade de Brasília (2014-2016). Exerceu o cargo de professor substituto na Faculdade de Educação Física da UnB (2012-2013). Atuou como tutor e supervisor de estágio no curso de graduação a distância em Educação Física na Universidade Aberta do Brasil e na Universidade de Brasília

(2007 e 2014). Prestou consultoria ao Ministério do Esporte compondo o grupo de formadores do Programa Esporte e Lazer da Cidade (PELC – 2007-2014). Integra o quadro de pesquisadores do Núcleo de Estudos do Corpo e Natureza – Necon/Rede Cedes (UnB/CNPq) e do Coeduc – corpo, educação e cultura (UFMT/CNPq). Aborda os seguintes temas em pesquisas: educação física escolar, políticas públicas, práticas corporais, esporte e lazer.

Contato: <arthurjma@ig.com.br>.

BRUNO ASSIS DE OLIVEIRA

Possui licenciatura e bacharelado em Educação Física (2005) pela Universidade Municipal de São Caetano do Sul e mestrado em Educação Física (2016) pela Universidade de Brasília (UnB). É membro do Grupo de Pesquisa e Formação Sociocrítica em Educação Física, Esporte e Lazer (Avante/UnB), participou do Grupo de Estudos de Políticas Sociais de Educação Física, Esporte e Lazer do Grande ABC (Geposef) e do Observatório de Políticas Sociais de Educação Física, Esporte e Lazer do Grande ABC entre 2003 e 2008. Trabalha como professor na rede municipal de ensino de São Paulo. Tem experiência na área dos Estudos do Lazer, Educação e Educação Física Escolar, com ênfase no debate sobre subjetividade, transformações no mundo do trabalho e política sociais.

Contato: <br.olivei@gmail.com>.

DOUGLAS MIRANDA DE FRANÇA

Licenciado em Educação Física pelo Centro Universitário Euroamericano (Unieuro).

Contato: <douglastkxt@gmail.com>.

DULCE MARIA FILGUEIRA DE ALMEIDA

Realizou pós-doutorado (2014-2015 – bolsa do CNPq) em Sociologia na Universidade de Maryland, Estados Unidos. Possui pós-doutorado em Sociologia pela Universidad de Salamanca, Espanha (bolsa da Capes); doutorado em Sociologia (2001) pela Universidade de Brasília (UnB); mestrado em Sociologia (1996) pela Universidade Federal da

Paraíba; bacharelado em Sociologia (1993) pela Universidade Federal da Paraíba; e bacharelado em Direito (1994) pela Universidade Estadual da Paraíba. Atualmente é professora associada IV da Universidade de Brasília, atuando na Faculdade de Educação Física e no Departamento de Sociologia da UnB, na graduação e na pós-graduação. Foi coordenadora do curso de graduação em Educação Física da Universidade de Brasília e vice-presidente do Colégio Brasileiro de Ciências do Esporte. É membro da Sociedade Brasileira de Sociologia e da International Sociological Association, vinculada ao RC-54 The Body in the Social Sciences. Desenvolve pesquisas nas seguintes áreas: sociologia do corpo, sociologia do lazer e do meio ambiente, políticas públicas. Coordena o Núcleo de Estudos do Corpo e Natureza – grupo de pesquisa certificado pelo CNPq (2004) – e é membro do Núcleo da Rede Cedes da Universidade de Brasília.

Contato: <dulce.filgueira@gmail.com>.

EDSON ALVES PEREIRA

Licenciado em Educação Física pelo Centro Universitário Euroamericano (Unieuro).

Contato: <edson_ap@hotmail.com>.

EDSON MARCELO HUNGARO

Licenciado em Educação Física (1988) pela Escola Superior de Educação Física de São Caetano do Sul, possui mestrado em Serviço Social (2001) pela Pontifícia Universidade Católica de São Paulo; doutorado em Educação Física (2008) pela Faculdade de Educação Física da Universidade Estadual de Campinas (Unicamp), na área de concentração Educação Física e Sociedade; e pós-doutorado em Educação (2015) pela Unicamp. Vice-diretor e professor adjunto III da Faculdade de Educação Física da Universidade de Brasília (UnB). Coordenador do Grupo de Pesquisa e Formação Sociocrítica em Educação Física, Esporte e Lazer (Avante/UnB).

Contato: <marcelohungaro66@gmail.com>.

FELIPE RODRIGUES DA COSTA

Doutor em Educação Física (2012) pela Universidade Gama Filho (UGF/RJ), mestre em Educação Física (2009) pela Universidade Federal do Espírito Santo (Ufes), especialista em futebol (2007) pela Universidade Federal de Viçosa (UFV), licenciado pleno em Educação Física (2009) pela Ufes e docente da Faculdade de Educação Física da Universidade Federal de Brasília (UnB).

Contato: <fcostavix@gmail.com>.

FLÁVIA MARTINELLI FERREIRA

Doutoranda no Programa de Pós-Graduação em Educação na Universidade de Brasília (UnB). Mestre em Educação Física pela Universidade Estadual de Campinas (Unicamp). Professora de Educação Física na prefeitura de Jundiaí (SP) e professora/tutora em cursos de educação a distância na Universidade do Futebol. Pesquisadora do Imagem – grupo de pesquisa sobre corpo e educação.

Contato: <flaviamartinelli@uol.com.br>.

GEUSIANE MIRANDA DE OLIVEIRA TOCANTINS

Doutoranda no Programa de Pós-Graduação em Educação na Universidade de Brasília (UnB). Mestre em Educação Física pela mesma instituição. Professora da Secretaria de Estado de Educação do Distrito Federal (SEEDF). Pesquisadora do Imagem – grupo de pesquisa sobre corpo e educação.

Contato: <geusiane@gmail.com>.

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). Pesquisadora visitante da Universidade de Chicago (Chicago), bem como da Southern Illinois University (Carbondale) e do Ibero-Amerikanisches Institut (Berlim). Professora-associada da Universidade de Brasília (UnB), cre-

denciada no Programa de Pós-Graduação em Educação Física, no Programa de Pós-Graduação em Educação, bem como no mestrado profissionalizante em Educação Física Escolar. É líder do Imagem – grupo de pesquisa sobre corpo e educação. Pesquisadora do núcleo da Rede Cedes da UnB.

Contato: <ingridwiggers@gmail.com>.

JAYME ROCHA DE JESUS

Licenciando em Educação Física pelo Centro Universitário Euroamericano (Unieuro).

Contato: <jrjtec@gmail.com>.

JOÃO DA SILVEIRA GUIMARÃES

Mestre pela Universidade de Brasília (UnB) e licenciado em Educação Física pela mesma instituição. Pesquisador do Imagem – grupo de pesquisa sobre corpo e educação.

Contato: <joaoedf.guimaraes@gmail.com>.

JÚLIA NOGUEIRA DEVIDÉ

Graduada em Educação Física (1995) pela Universidade de Brasília (UnB), com mestrado (2001) e doutorado (2005) em Ciências da Saúde pela mesma universidade, e pós-doutorado em Saúde Coletiva (2013) pela Universidade Federal do Ceará. Coordenou a licenciatura e o bacharelado da Faculdade de Educação Física da Universidade de Brasília. Atualmente desempenha atividade docente na graduação e pós-graduação (especialização, mestrado e doutorado), bem como no ensino a distância (na Universidade Aberta do Brasil e na Universidade de Brasília). Tem experiência na área de Educação Física com ênfase em saúde coletiva, promoção da saúde, nutrição e atividades físicas, atuando principalmente na coordenação de projetos de pesquisa sobre a inserção da Educação Física na saúde pública, e em promoção da saúde e prevenção de doenças crônicas.

Contato: <julianogueira@unb.br>.

JONATAS MAIA DA COSTA

Licenciado em Educação Física pela Universidade de Brasília (2003). Especialista em Teoria e Método da Pesquisa em Ed. Física (UnB/2005), Mestre em Educação Física (UnB/2010) e Doutor em Educação (UnB/2016). Foi professor da educação básica da rede pública e privada do Distrito Federal durante dez anos e professor universitário na esfera privada trabalhando nos cursos de Pedagogia e Educação Física. Em 2010 e 2011 atuou na Faculdade de Educação Física da Universidade Federal de Goiás (UFG), lecionando disciplinas no campo do esporte. Atualmente é Professor Adjunto I na Universidade de Brasília (UnB) na Faculdade de Educação Física atuando principalmente com a Prática de Ensino. É coordenador do curso de licenciatura da FEF/UnB. É professor credenciado no Programa de Pós-Graduação em Educação Física da UnB. No âmbito da pesquisa tem desenvolvido projetos de investigação em teoria e prática pedagógica em Educação Física no contexto da Escola, do Esporte e da Saúde Pública.

Contato: jonatascostao1@gmail.com

LETÍCIA RODRIGUES TEIXEIRA E SILVA

Aluna do programa pós-graduação *stricto sensu* (doutorado) da Universidade de Brasília. Licenciada no curso de Educação Física (2011) pela Universidade Estadual de Goiás e mestre (2015) pela Universidade de Brasília. É membro do Necon (Núcleo de Estudos do Corpo e Natureza), que é vinculado à Rede Cedes da Universidade de Brasília. Tem experiência na área de Educação Física, estabelecendo trabalhos interdisciplinares com a Educação e as Ciências Sociais (Sociologia e Antropologia), atuando principalmente nos seguintes temas: corporeidade, práticas corporais e produção do conhecimento.

Contato: <leticia.rts@gmail.com>.

MARÍLIA AMARAL

Graduada em Ciências Sociais, com habilitação em Sociologia (2013) e Antropologia (2015), pela Universidade de Brasília (UnB). Foi bolsista do programa de educação tutorial em Sociologia (grupo de pesquisa finan-

ciado pela Capes) durante o período de 2011 a 2014. Participou, principalmente durante o ano de 2013, de reuniões e atividades do Núcleo de Estudos do Corpo e Natureza (grupo de pesquisa certificado pelo CNPq), da Faculdade de Educação Física da Universidade de Brasília. Desde de 2016, é aluna do programa de mestrado profissional em Preservação do Patrimônio Cultural, do Instituto do Patrimônio Histórico e Artístico Nacional (IPHAN). Temas de interesse: políticas públicas de cultura; políticas patrimoniais; corpo, cultura e natureza; sociologia e antropologia do corpo.

Contato: <mariliaamaral@rocketmail.com>.

MAYRHON JOSÉ ABRANTES FARIAS

Doutorando no Programa de Pós-Graduação em Educação Física da Universidade de Brasília (UnB). Mestre em Educação Física pela mesma instituição. Professor da Secretaria de Estado de Educação do Distrito Federal (SEEDF). Pesquisador do Imagem – grupo de pesquisa sobre corpo e educação.

Contato: <mayrhonfarias@hotmail.com>.

PAULA VIVIANE CHIÉS

Pós-doutoranda no Programa de Pós-Graduação em Processo de Desenvolvimento Humano e Saúde (PPG-PDS) do Instituto de Psicologia da Universidade de Brasília (IP-UnB), na linha de pesquisa “Processos Educativos e Psicologia Escolar”, trabalhando com a abordagem de Psicologia do Gênero. Doutora em Psicologia Social pela Pontifícia Universidade Católica de São Paulo (PUC/SP). Bacharel e mestre em Educação Física pela Universidade de São Paulo (USP). Experiência em estudos voltados à construção de saberes e práticas pedagógicas relacionados à participação social da mulher no decorrer dos tempos, assim como políticas públicas sociais atreladas à Educação Física, Esporte, Lazer e Gênero. Lidera o Grupo de Estudos Socioculturais e Pesquisa em Educação Física (Gespef) do Centro Universitário Euroamericano (Unieuro), desenvolvendo a linha de pesquisa: “Diversidade e Preconceito (Raça/Etnia e Gênero) na Educação Física”.

Contato: <paulachies@hotmail.com>.

PHILLIP JOÃO ANTONIO BRASIL DOS SANTOS

Licenciando em Educação Física pelo Centro Universitário Euroamericano (Unieuro).

Contato: <phillip.brasil1@gmail.com>.

ROGÉRIO GOMES DOS SANTOS

Licenciando em Educação Física pelo Centro Universitário Euroamericano (Unieuro). Foi bolsista de iniciação científica (2016) pela mesma instituição.

Contato: <cbrogerio_gs@hotmail.com>.

THAÍS DE QUEIROZ E SILVA

Possui graduação em Comunicação Social (2000) e Educação Física (2011) pela Universidade de Brasília (UnB). É certificada em Core Energetics pela UniPaz (DF) e pelo Institute of Core Energetics de Nova York (2009); e em Counselor in Pathwork pelo New York Region Pathwork (2012). É certificada em TRE – Exercícios para a Liberação das Tensões e Traumas (2010). Participou como cofacilitadora do grupo de exercício oferecido aos alunos pelo departamento de Psicologia da UnB, nos anos de 2007 e 2008. Foi também proponente e professora do curso de extensão da UnB, Viver Core Energetics, em 2013 e 2016. Atualmente é mestre (2014) pela Faculdade de Educação Física (UnB), membro do Núcleo de Estudos do Corpo e Natureza (Necon) e professora da formação em terapia corporal Core Energetics na UniPaz (DF).

Contato: <qthais@gmail.com>.

VALLERIA ARAÚJO DE OLIVEIRA

Possui graduação no curso de licenciatura em Educação Física e especialização em Políticas Públicas pela Universidade Federal de Goiás; é mestre em Antropologia Social pela mesma universidade e doutoranda no Programa de Pós-Graduação em Educação Física da Universidade de Brasília. Atuou como professora no ensino básico e educação infantil no ensino público do município de Goiânia (Goiás) e como professora subs-

tituta no ensino superior no curso de licenciatura da Escola Superior de Educação Física e Fisioterapia do Estado de Goiás (EFFEGO-UEG), também nos cursos de licenciatura e bacharelado em Educação Física na Universidade Federal de Goiás. Os principais temas de pesquisa são: políticas públicas; corpo; gênero; sexualidade; escola.

Contato: <valleria.a.oliveira@gmail.com>.

