

JOSÉ PEREIRA DE MELO
ALLYSON CARVALHO DE ARAÚJO
Organizadores

GRUPO DE PESQUISA

CORPO E CULTURA DE MOVIMENTO

18 anos de produção de conhecimento
em Educação Física



**GRUPO DE PESQUISA CORPO
E CULTURA DE MOVIMENTO:
18 anos de produção de
conhecimento em Educação Física**

**Reitor**

José Daniel Diniz Melo

Vice-Reitor

Henio Ferreira de Miranda

Diretoria Administrativa da EDUFRN

Graco Aurélio Câmara de Melo Viana (Diretor)

Helton Rubiano de Macedo (Diretor Adjunto)

Bruno Francisco Xavier (Secretário)

Conselho Editorial

Graco Aurélio Câmara de Melo Viana (Presidente)

Judithe da Costa Leite Albuquerque (Secretária)

Adriana Rosa Carvalho

Anna Cecília Queiroz de Medeiros

Cândida de Souza

Fabício Germano Alves

Francisco Dutra de Macedo Filho

Gilberto Corso

Grinaura Medeiros de Moraes

José Flávio Vidal Coutinho

Josenildo Soares Bezerra

Kamyla Álvares Pinto

Leandro Ibiapina Bevilaqua

Lucélio Dantas de Aquino

Luciene da Silva Santos

Marcelo da Silva Amorim

Marcelo de Sousa da Silva

Márcia Maria de Cruz Castro

Marta Maria de Araújo

Roberval Edson Pinheiro de Lima

Sibele Berenice Castella Pergher

Tercia Maria Souza de Moura Marques

Tiago de Quadros Maia Carvalho

Editoração

Helton Rubiano de Macedo (Editor)

Vitor Matheus (Colaborador)

Sob a coordenação da Copiart**Revisão textual**

Márcia Regina Pereira Sagaz

Normalização ABNT

Márcia Regina Pereira Sagaz

Marco Antonio Lapa Silveira

Diagramação

Rita Motta

José Pereira de Melo
Allyson Carvalho de Araújo
Organizadores

**GRUPO DE PESQUISA CORPO
E CULTURA DE MOVIMENTO:
18 anos de produção de
conhecimento em Educação Física**

58
anos

Fundada em 1962, a EDUFRN permanece dedicada à sua principal missão: produzir livros com qualidade editorial, a fim de promover o conhecimento gerado na Universidade, além de divulgar expressões culturais do Rio Grande do Norte.

A avaliação da obra foi feita por avaliadores ad hoc com base em critérios definidos pela Editora da Universidade Federal do Rio Grande do Norte para sua linha editorial Técnico-científica.

Coordenadoria de Processos Técnicos
Catalogação da Publicação na Fonte. UFRN / Biblioteca Central Zila Mamede

Grupo de Pesquisa Corpo e Cultura de Movimento [recurso eletrônico] : 18 anos de produção de conhecimento em Educação Física / José Pereira de Melo, Allyson Carvalho de Araújo, organizadores. – Natal, RN : EDUFRN, 2020.
208 p. : il., PDF ; 7,3 Mb.

Acesso: <http://repositorio.ufrn.br>
ISBN 978-65-5569-042-2

1. Educação física. 2. Sociologia educacional. 3. Corpo em movimento. I. Melo, José Pereira de. II. Araújo, Allyson Carvalho de. III. Grupo de Pesquisa Corpo e Cultura de Movimento (GEPEC).

RN/UF/BCZM

2020/35

CDD 796.0981
CDU 796(81)

Elaborado por: Jackeline dos S.P.S. Maia Cavalcanti – CRB-15/317

Todos os direitos desta edição reservados à EDUFRN – Editora da UFRN
Av. Senador Salgado Filho, 3000 | Campus Universitário
Lagoa Nova | 59.078-970 | Natal/RN | Brasil
e-mail: contato@editora.ufrn.br | www.editora.ufrn.br
Telefone: 84 3342 2221

Apresentação

Ao admirar projetos acadêmicos longevos é instigante poder perceber as raízes que possibilitaram estes existirem, bem como os possíveis desdobramentos que se apresentam no horizonte. Esse é o caso do Grupo de Pesquisa Corpo e Cultura de Movimento (GEPEC), que completa 18 anos em 2019 e se dá o luxo de poder contemplar seus avanços nessa trajetória para pensar o seu novo momento.

Tributário de um movimento de professores de Educação Física localizados em Natal (RN) e organizados em torno do Grupo de Estudos Natal e, posteriormente, inspirados por aportes teóricos que seus pesquisadores/fundadores tiveram acesso em suas formações em nível de mestrado e doutorado pelo Brasil (MELO; NÓBREGA, 2002)¹, o GEPEC tem se refeito na medida em que seus membros, inquietações e objetos de estudos têm se transmutado.

Se na sua estruturação inicial, o grupo se constituiu em torno de três Linhas de Pesquisa: a) Bases epistemológicas do corpo

1 MELO, J. P. de; NÓBREGA, T. P. da. Grupo de estudos corpo e cultura de movimento (GEPEC). **Motrivivência**, Florianópolis, n. 18, p. 121-130, jan. 2002. Disponível em: <https://periodicos.ufsc.br/index.php/motrivivencia/article/view/21762/19740>. Acesso em: 7 abr. 2020.

e da cultura de movimento; b) Corpo, cultura de movimento e instituições sociais; e c) Corpo, cultura de movimento e processo ensino-aprendizagem, atualmente, o grupo se organiza em torno de quatro Linhas: i) Corpo, cultura de movimento e inclusão; ii) Corpo, cultura de movimento e mídia; iii) Corpo, Educação Física escolar e cultura de movimento e iv); Corpo, saúde e sociedade, em consonância com os distintos investimentos de seus membros.

A diversidade de temas e objetivos que percorre o grupo atualmente é um sintoma do quão potente são os conceitos de corpo e de cultura de movimento. Tais termos impulsionaram debates que outrora centravam seus investimentos em dimensões epistêmicas e pedagógicas, mas que agora amplia seus focos para questões da saúde, mídia e tecnologia, além de verticalizar seus investimentos nas questões pedagógicas.

A obra que ora se apresenta traz um pouco de memória da trajetória do grupo, com narrativas temáticas que depõem investimentos particulares de pesquisa que se ancoraram no binômio corpo e cultura de movimento e em elementos que estão projetados nas ações. No campo da memória estão os capítulos da professora Rosie Marie Nascimento, do professor Antônio de Pádua dos Santos, do professor Judson Cavalcante Bezerra, da professora Dandara Queiroga de Oliveira Sousa e do professor Makson Luiz Fernandes da Costa, que trataram essencialmente de seus temas de pesquisa no momento de suas formações de mestrado e doutorado *stricto sensu* nos Programas de Pós-Graduação de Educação (PPGE) e de Educação Física (PPGEF) da Universidade Federal do Rio Grande do Norte (UFRN). Nestes, é possível perceber a temática do corpo como elemento central no debate da educação, formal ou não formal, e da produção de subjetividades e dos processos de vivências de manifestações da cultura de movimento.

No campo dos investimentos correntes, podemos observar um grupo de textos protagonizados pelos professores Alison Pereira Batista, Camila Ursulla Batista Carlos, José Pereira de Melo e pelo professor Joaquim Mafaldo de Oliveira Neto, com foco nos debates tributários de reflexões em torno do livro didático, bem como um manuscrito com ênfase em reflexões metodológicas acerca de abordagens culturais na Educação Física escolar de autoria da professora Wanessa Cristina Maranhão de Freitas Rodrigues e colaboradores. Nesse bloco, percebem-se que os investimentos pedagógicos do grupo permanecem fortes no que se refere à Educação Física escolar e que, portanto, ao problematizar elementos da cultura de movimento é possível oxigenar materiais didáticos e experiências pedagógicas.

Já, na terceira parte do livro, são expressos manuscritos que mostram como o grupo tem se refeito e aponta para novos objetos e perspectivas. No texto dos professores Maria Isabel Brandão de Souza Mendes, Marcel Alves Franco e Milena de Oliveira Aguiar é possível observar como os conceitos de corpo e cultura de movimento foram importantes para a criação da Linha de Pesquisa “Corpo, Saúde e Sociedade”. De igual modo, o texto das professoras Bruna Priscila Leonizio Lopes e Maria Aparecida Dias argumentam em prol de diversidade e do princípio da inclusão a parte dos pressupostos do grupo além de abrirem caminhos para a Linha “Corpo, cultura de movimento e inclusão”. Já o texto do professor Allyson Carvalho de Araújo e colaboradores demonstra como o GEPEC foi espaço generoso à abertura de temas de mídia e tecnologia ao longo de sua história a ponto de inaugurar uma nova Linha nesse tema (Corpo, cultura de movimento e mídia) e criar um laboratório temático (Laboratório de Estudos em Educação Física, Esporte e Mídia (LEFEM)). Por fim, observa-se o estudo

bibliométrico em que o professor Elmir Henrique Silva Andrade e colaboradores que abrem novas perspectivas de estudos para o grupo e que apontam colaborações interessantes para a Educação Física brasileira.

Se por um lado, a abertura temática e multiplicidade de objetos favorece uma espraiação dos integrantes grupo, suas conexões teóricas e diálogos institucionais, por outro, tal movimento pode sugerir dispersão epistêmica. Ao reunir os textos neste produto comemorativo do grupo, agrada-nos a impressão de que o cerne do debate que fez o grupo ser criado foi deslocado, mas a essência do binômico corpo e cultura de movimento ainda persiste potente e mobilizando questões outras além das de 2001.

É importante destacar que o GEPEC tem muito a comemorar para além de sua produção bibliográfica. Ao longo da sua história, o grupo tem contribuído com gerações de pesquisadores (alguns deles que começaram no grupo na iniciação científica e hoje orientam no *stricto sensu*) que estão em atuação na educação básica (rede federal, estaduais, municipais e privadas) e no ensino superior (instituições federais, estaduais e privadas). Todos os que passaram pelo grupo tiveram sua colaboração nessa história de afetividade e compromisso com a área. Esperamos que muitos ainda possam se afetar!

E, nesse momento de conagração, resta-nos convidar o leitor para conhecer uma pouco melhor nossas apostas pelas linhas que se seguem.

Os organizadores.

Sumário

Parte I REGISTROS DE PESQUISAS E FORMAS DE VER O CORPO E A CULTURA DE MOVIMENTO

A trama do corpo: reflexões para a Educação Física..... 15

Rosie Marie Nascimento de Medeiros

O imaginário radical em Castoriadis: possibilidade para
pensar a Educação Física escolar e o esporte de rendimento.... 29

Antônio de Pádua dos Santos

José Pereira de Melo

Educação do corpo: um olhar multirreferencial para
integralidade do sujeito 41

Mackson Luiz Fernandes da Costa

José Pereira de Melo

A aventura na Educação Física escolar: perspectivas sobre a
cultura de movimento 53

Dandara Queiroga de Oliveira Sousa

Allyson Carvalho de Araújo

Reflexões sobre a produção do conhecimento no campo das políticas públicas sociais de esporte e lazer no Brasil 65
Judson Cavalcante Bezerra

Parte II
INVESTIMENTOS ATUAIS NO CORPO
E NA CULTURA DE MOVIMENTO

Livro didático para o ensino da Educação Física: o que dizem os professores da rede municipal de ensino do Natal/RN 81
Camila Ursulla Batista Carlos
Alison Pereira Batista
José Pereira de Melo

Livro didático para o ensino de Educação Física: primeiros passos em Extremoz/RN 97
Joaquim Mafaldo de Oliveira Neto
José Pereira de Melo

As concepções de corpo nos livros didáticos de Educação Física 113
Alison Pereira Batista
Camila Ursulla Batista Carlos
José Pereira de Melo

Cultura corporal e cultura de movimento: entre encontros e desencontros – o que muda na prática? 129
Wanessa Cristina Maranhão de Freitas Rodrigues
Érika Janaina Santiago Moreira Freire
Aguinaldo Cesar Surdi
José Pereira de Melo

Parte III
PROJEÇÕES DO GRUPO AO PENSAR O
CORPO E A CULTURA DE MOVIMENTO

Corpo e cultura de movimento: impulsionando a Linha de Pesquisa “Corpo, Saúde e Sociedade” 147

Maria Isabel Brandão de Souza Mendes

Marcel Alves Franco

Milena de Oliveira Aguiar

Educação Física: a inclusão da pessoa com deficiência em contextos educacionais 163

Bruna Priscila Leonizio Lopes

Maria Aparecida Dias

Corpo e cultura de movimento: conceitos potentes na agenda de pesquisa de mídia e tecnologia na Educação Física..... 175

Allyson Carvalho de Araújo

Joyce Mariana Alves Barros

Antonio Fernandes de Souza Júnior

Carlos Alexandre Andrade dos Santos

Rafael de Gois Tinôco

Dandara Queiroga de Oliveira Sousa

Márcio Romeu Ribas de Oliveira

Educação Física brasileira à luz da Teoria das Representações Sociais: estudo bibliométrico..... 189

Elmir Henrique Silva Andrade

Francisco Arnaldo Nunes de Miranda

Jovanka Bittenkourt Leite de Carvalho

Priscilla Pinto Costa da Silva

Sobre os autores203

PARTE I

REGISTROS DE PESQUISAS E FORMAS DE VER O CORPO E A CULTURA DE MOVIMENTO

A trama do corpo: reflexões para a Educação Física

Rosie Marie Nascimento de Medeiros

Apresento, nesse texto, a trama do corpo, em celebração aos 18 anos do Grupo de Pesquisa Corpo e Cultura de Movimento, o GEPEC. A construção do pensamento e as reflexões acerca do corpo foram apresentadas a mim, no decorrer de minha formação acadêmica, em níveis de iniciação científica, mestrado e doutorado, pela professora doutora Terezinha Petrucia da Nóbrega, minha orientadora e mestra, na época vice-coordenadora do GEPEC, grupo que fez brotar meus primeiros investimentos no tocante ao conhecimento do corpo e da Educação Física, que ampliaram os meus horizontes reflexivos e que são apresentados nessa trama.

Convido-os a percorrerem comigo esse trajeto de tessituras sobre o corpo, pensando no conhecimento da Educação Física, área de conhecimento que tematiza o corpo na arte, na cultura e na educação.

A trama do corpo na anatomia e na Fenomenologia

Inicio essa trama, lançando o meu olhar para a anatomia, a ciência do corpo, que em seu surgimento, no renascimento,

apresentou como foco primeiro, desvendar todos os mistérios referentes ao funcionamento do corpo, tornando-o objeto de investigação científica (MEDEIROS, 2005).

Vários foram os mapas construídos sobre o corpo humano, no advento dos estudos anatômicos, no ocidente, dentre eles: o corpo dualista, cuja parte interna, habitada pela alma, comandava as ações do corpo, sendo este um simples objeto obediente aos desejos da alma; o corpo geográfico, em que os anatomistas eram considerados os exploradores e a partir do momento em que descobriam suas terras até então secretas, as colonizavam e deixavam gravados os seus sinais. Nessa perspectiva, o corpo era tratado como propriedade e apropriação, realçando, o colonialismo e a descoberta (SAWDAY, 1995); o corpo versaliano, produzido por Andréa Vesalius, cirurgião renascentista, que apresentava verdadeira paixão pela anatomia. Essa concepção, evidenciava-o como composto de vários departamentos, onde a constante movimentação destes, resultava em seu bom funcionamento; além dessas concepções, apresentamos também, o corpo cartesiano, criado principalmente a partir das dissecações realizadas pelo filósofo e anatomista, Descartes, no século XVII. Naquele momento, um novo corpo, diferente daquele geográfico, ou departamental, surgira com tamanha força que seus traços ainda são vivos nos dias de hoje. O corpo cartesiano funcionava segundo as leis da mecânica e era afirmado pelas definições de Descartes, a partir de suas jornadas anatômicas. A partir das concepções cartesianas, a divisão entre o sujeito cartesiano e objeto corpóreo, “[...] entre um ‘eu’ que pensa e um ‘ele’ em que nós residimos se tornou absoluta.” (SAWDAY, 1995, p. 29).

O advento da Anatomia resultou no grande destaque dado ao corpo humano. De uma vez por todas, foi criado também

um corpo de conhecimento. No momento em que um corpo físico é fragmentado, é cortado em pedaços e, conseqüentemente, objetivado, um conjunto de entendimentos é assegurado para ser moldado e formado. Formou-se e propagou-se, principalmente no Ocidente, o corpo dualista, objetivado pela ciência e pela técnica. Na condição de objeto, o corpo humano foi tratado e entendido a partir de normas e critérios como causalidade e homogeneidade. Seu comportamento e suas ações foram reduzidas, ora ao puro funcionamento biológico, ora ao poder da razão, sem a existência de intencionalidade dos sujeitos (SAWDAY, 1995).

Isso se deu, no primeiro momento, com o surgimento da ciência do corpo e seu conseqüente desenvolvimento que respaldou o desenvolvimento de outras ciências que também explicaram o corpo humano, como a Fisiologia, assim como, áreas de conhecimento que apresentam o corpo como o centro de suas intervenções e produções do conhecimento, como a Educação Física.

Como contraponto à perspectiva dualista, destacamos as reflexões fenomenológicas de Merleau-Ponty, que questionam a condição humana e sua existência em novos patamares epistemológicos. O filósofo francês Maurice Merleau-Ponty tinha verdadeira paixão pelo corpo humano, dedicando parte de sua vida aos estudos da corporeidade. Dentre suas reflexões, o filósofo faz uma crítica a essa visão objetiva do corpo humano, construída principalmente a partir dos estudos científicos, concepção esta que veio a influenciar e embasar a abordagem do corpo na cultura contemporânea (MEDEIROS, 2005).

Na fenomenologia de Merleau-Ponty, o corpo não pode ser considerado apenas um receptáculo de órgãos que funciona a partir de estímulos fisiológicos. Ao nos referirmos ao corpo

humano, tratamos de um corpo vivo que é linguagem, sexualidade, estesia, motricidade, espacialidade e temporalidade. Dessa forma, o corpo não pode ser apreendido por completo, porque não é comandado por uma consciência que o sobrevoa, mas, sim, por intencionalidades que o definem como sendo humano (MERLEAU-PONTY, 1999).

Merleau-Ponty apresenta uma compreensão sensível do corpo, expressa na reflexão sobre os seres brutos, seres estes que não admitem separações e fragmentações. Os seres brutos, para Merleau-Ponty, lutam contra a formação de corpos objetos: objetos científicos ou objetos de consumo. Além disso, procuram se conhecer, buscam seu interior, sua vida e os sentidos e significados que alimentam sua existência.

O ser de indivisão, que não foi submetido à separação entre o sujeito e o objeto, alma e corpo, consciência e mundo, percepção e pensamento. O ser bruto é pura diferença interna de que o sensível, a linguagem e o inteligível são dimensões e entrecruzadas (CHAUÍ, 2002, p. 153).

O ser bruto, ou ser selvagem, que se evidencia na fenomenologia de corpo de Merleau-Ponty, podem ser encontrados, de forma análoga, em construções do corpo presentes em práticas corporais contemporâneas, como a *body art*.

A trama do corpo na *body art*

De acordo com Merleau-Ponty (1975, p. 282), “[...] toda técnica é técnica de corpo. Ela configura e amplia a estrutura metafísica de nossa carne”. O filósofo afirma ainda que toda técnica apresenta intervenções objetivas. No entanto, o corpo, diante dessas

intervenções, não deve ser considerado apenas objeto, mas também sujeito que atribui sentidos e significados às práticas corporais.

Assim, acreditamos que qualquer intervenção no corpo humano, seja uma tatuagem, uma cirurgia, uma escarificação, uma performance da *body art*, dentre tantas outras técnicas, amplia a percepção e os sentidos da existência do sujeito (MEDEIROS, 2005).

Nesse sentido, no contexto dos movimentos artísticos que recusam os limites impostos não só à arte, mas à vida cotidiana, destacamos a *body art* como um movimento artístico de contestação, de reflexão, questionando os valores impostos socialmente à vida, à homogeneização e à padronização do corpo, as relações entre homens e mulheres, ao culto ao corpo, aos limites corporais, à sexualidade, a dor, a relação com objetos, ou seja, outra forma de representação do corpo por meio da arte (LE BRETON, 2003).

A Body Art exalta o corpo lacerado, o corpo mutilado, a carne oferecida às incisões do bisturi, à lâmina de navalha [...]. Essa ação de exibir o corpo em todos os seus estados de lesão, vem, primeiro, opor-se à longa tradição do papel atribuído à arte de transfigurar a verdade orgânica do corpo. (JEUDY, 2002, p. 122).

Artistas, como Orlan, Stelarc e Priscilla Davanzo apresentam em suas performances da *body art*, noções e percepções sobre o corpo que provocam reflexões sobre a linearidade, a fragmentação, a relação com a tecnologia, a natureza e cultura e o esteticismo exacerbado, como modelos únicos de dizer e considerar o belo.

A *body art*, expressa nas *performances* dos artistas citados, exterioriza o interior, a subjetividade, por meio de uma marca na carne, uma transformação que propicia, de maneira prática, o maior conhecimento de si mesmo. “A noção de carne refere-se à

natureza humana, a essência entre a matéria, a mente e o espírito, compreendendo essa relação dentro da reversibilidade, revelando a maleabilidade do humano, sua flexibilidade e abrangência.” (NÓBREGA, 1999, p. 91). A fenomenologia do corpo trata de uma subjetividade encarnada, sendo a *body art* uma técnica, dentre outras, que amplifica essa fenomenologia de corpo.

Podemos dizer que, na *body art*, há uma busca de um maior conhecimento de si, uma maior percepção a qual se distancia dos dogmas do corpo, apresentando-se como os espíritos selvagens evidenciados por Merleau-Ponty, e aqui descritos por Marilena Chauí (2002, p. 152) “[...] [esse espírito], é o espírito de práxis que quer e pode alguma coisa, o sujeito que não diz, eu penso e sim eu quero, eu posso. Ele só realiza podendo e querendo, realizando uma experiência e sendo a própria experiência”. Nesse sentido, o espírito selvagem nasce de uma lacuna ou uma carência que exigem preenchimento, uma significação que ultrapassa a dicotomia entre as ordens da natureza e da cultura, do sujeito e do objeto.

Percebemos, portanto, a importância de buscar trocas com as práticas corporais como a *body art*, uma técnica que muitas vezes leva o corpo ao máximo em suas performances, mas que amplifica a compreensão do corpo fenomenológico, este entendido como corpo vivo atado ao mundo, um corpo que é movimento, sexualidade e linguagem (MEDEIROS, 2005).

Por meio das práticas corporais, a Educação Física disponibiliza sentidos e significados sobre o corpo, sobre a cultura, sobre a existência. A compreensão fenomenológica de corpo poderá contribuir com o conhecimento da Educação Física, uma vez que disponibiliza argumentos importantes sobre a experiência do corpo em relação à natureza, à cultura, à história. Ser corpo

é estar atado a um mundo que não possuímos completamente, mas que não cessamos de buscá-lo (MERLEAU-PONTY, 1999).

Diante dessa perspectiva, acreditamos que, para que haja uma educação sensível do corpo, e para que essa prática seja possível, o lugar do corpo deve ser repensado na educação, como evidencia Nóbrega (2004). Para tanto, é necessário, em primeira instância, a compreensão de que o corpo não é instrumento das práticas educativas e que o ato deve ser religado à significação, pois, “[...] quando canto, danço, jogo todos os meus projetos existenciais estão ali representados.”(NÓBREGA, 2004, p. 14).

Além disso, a autora afirma ainda que é preciso compreender as práticas corporais como abordagens educativas diversas. As diferentes práticas corporais, como a *body art* discutida e refletida neste estudo, constituem-se como “[...] linguagens que comunicam sentidos diversos que nos fazem pensar sobre os modos de ser e de viver de determinados grupos sociais, culturas e que aportam pedagogias diferentes, modos, usos e compreensões de corpo também diferentes.” (NÓBREGA, 2004, p. 16).

A linguagem do corpo comunica sentidos diversos, incluindo as relações com a aparência do corpo, a beleza, a felicidade, o prazer, a dor. Na *body art* esses sentidos são potencializados e nos permitem ampliar os horizontes de compreensão sobre a existência, e o conhecimento da linguagem do corpo em sua polifonia.

A trama do corpo na educação

Seguindo esse percurso de construção de saberes sobre o corpo, agora tecido pela educação, lançamos nosso olhar para o corpo em sua inserção no universo da cultura e da arte. Para tanto, investigamos o Grupo Parafolclórico da Universidade Federal

do Rio Grande do Norte (UFRN), em três de seus espetáculos (*Folguedos*, *Guarnicê* e *Flor do Lírio*), no sentido de perceber a educação tecida no corpo. Esse grupo é um projeto de extensão do Departamento de Educação Física da UFRN, em seus 27 anos de existência, e apresenta como principais objetivos, pesquisar, ressignificar e divulgar os saberes da cultura popular dançante.

Acreditamos que a educação acontece em vários espaços, não só nos formais, como a sala de aula, a escola, a universidade, mas, também, em diversas práticas corporais, como discutido anteriormente, além do palco, representando o espaço da cultura e da arte.

Entendemos por cultura um conjunto complexo e heterogêneo de condutas e de modalidades discursivas comuns que determinam certa faculdade de todos os membros do corpo social produzirem determinados signos, de identificá-los e de interpretá-los da mesma forma (ZUMTHOR, 1993).

Sobre a arte, Langer (1980) reflete como uma criação de formas simbólicas do sentimento humano. Enquanto criação, a arte se diferencia das experiências cotidianas, distingue-se das situações que vivenciamos no dia a dia. Desse modo, torna-se obra criada, obra virtual, expressiva e não cópia de coisas presentes no mundo. A autora afirma que na dança há a criação de gestos virtuais, ou seja, a dança apresenta movimentos reais, porém com auto expressão virtual, o que a distância de sua proposta a expressão pura da realidade, já que a dança tem por mérito a criação de outros mundos.

Diante disso, refletimos sobre o espetáculo *Folguedos*, estreado em 2000, sob a direção de Petrucia Nóbrega e percebemos que foi construído, tendo como principais manifestações populares, a suíte dos pescadores, os mamulengos, danças do repertório indígena e o

maracatu. Podemos perceber as características artísticas e culturais que embalam as construções das cenas dos espetáculos, bem como sua representação para o público. O caráter apoteótico permeia esse espetáculo, aproximando-o do público com sua energia e seus encantos representados, tanto com os gestos apresentados pelos bailarinos quanto pelos figurinos e pelas músicas que com suas batucas vibrantes, enaltecem em cena um único corpo vivo; corpo que se engaja aos outros, que sente com o outro por meio da percepção, da mistura dos corpos embalados pelos sentidos que se unem, enaltecendo a cinestesia da experiência.

As características abordadas no trabalho cênico desse espetáculo promovem experiências significativas no mundo da cultura e da arte apresentada em seus vários momentos. Desse modo, a cultura e a arte se apresentam como elementos significativos de uma educação tecida no corpo.

Essa educação se dá por meio da imaginação produzida pela obra de arte, pelo jogo corpóreo entre a partitura coreográfica e as subpartituras na apropriação da obra pelos artistas e pelos espectadores. Assim, ao dançar, embalados com os elementos artísticos e culturais, os bailarinos atribuem sentidos àquilo que estão dançando e essas fissuras presentes nesse mundo que engloba a arte e a cultura, sempre possibilitam algo de novo para aqueles corpos dançantes, tornando cada apresentação, muitas vezes, singular. Para quem assiste também pode ocorrer o mesmo, por meio das possibilidades de experiências que amplificam as relações.

Observando o trabalho desenvolvido pelo grupo, de resignificação de elementos da cultura dançante, podemos conferir uma educação como aprendizagem da cultura, tecida no corpo expressivo, no corpo como obra de arte, cuja linguagem sensível potencializa os sentidos da existência, como a vida cotidiana,

o trabalho, os momentos de celebração, a sedução entre outros conteúdos que compõem as coreografias (MEDEIROS, 2016).

Essa educação tecida no corpo ocorre também por meio da energia que arrebatava o artista e o público, no ato encantado da percepção estética, no espaço imaginário, no tempo simbólico, na atribuição de sentidos culturais, entre outros aspectos visualizados no espetáculo *Folguedos*.

O espetáculo *Guarnicê*, que significa reunir para dançar, estreou no ano de 2003, com a direção artística de Karenine Porpino, apresentando as manifestações dançantes da cultura do Maranhão. Seus componentes e os vários folguedos servem como elementos para a composição do espetáculo, partindo da proposta do trabalho do Grupo Parafolclórico, que compõe novos movimentos, ressignificando esses folguedos populares.

Diante do trabalho de ressignificação, proposto pelo grupo, a forma criativa e expressiva da arte não evidencia apenas o cotidiano vivido nesses folguedos exaltados naquelas festas no Maranhão, mas cria novos sentidos, novos significados. Percebemos a existência da atribuição de novos valores estéticos quando as danças tradicionais são estudadas. A partir desse elemento estético, novos sentidos são atribuídos, engajados inclusive em outras técnicas de dança que no tradicional não se fazem evidentes (MEDEIROS, 2016).

Nesse sentido, *Guarnicê* apresentou, de maneira evidente em suas cenas, o universo simbólico como guia do espetáculo; universo esse que se apresenta como uma forma de estarmos relacionando a uma educação tecida no corpo. Assim, em *Guarnicê*, destaca-se de forma intensa para a educação a experimentação com culturas diferentes da nossa, ao explorar os símbolos pertinentes, os sentimentos, a percepção artística que confere um aprendizado específico.

A educação, nessa perspectiva, não prioriza formulações definitivas, mas, assim, como nos símbolos, o paradoxo faz parte dos processos educativos, permitindo experiências que vão além das simplificações pré-determinadas. Ao reunir os elementos separados, como Chevalier (2006) evidencia, os símbolos reúnem o Céu e a Terra, a matéria e o espírito, a natureza e a cultura, o real e o sonho, o inconsciente e a consciência.

A educação como prática simbólica reúne sentidos e significados constantemente reatualizados como percebemos nas diferentes maneiras de dançar, de celebrar, de representar os mitos e figuras do imaginário.

O espetáculo *Flor do Lírio*, estreado no ano de 2004 e dirigido por Petrucia da Nóbrega, apresentou como base para a composição as manifestações populares dos festejos natalinos.

Na peça, é perceptível que as danças da tradição, como os pastoris, que trazem consigo história e cultura de um determinado povo, servem como material para a composição artística. A arte, para expressar aquilo que está em foco, aquilo que está objetivando, necessita de meios técnicos que viabilizem essa expressão, como afirma Ortega y Gasset (2002), em seus ensaios sobre estética e arte. Assim, de acordo com todo esse aparato técnico que demonstra a expressão da arte, nesse espetáculo, a arte, a cultura e a estética são celebradas em cena, acrescentando novos mundos àquela realidade espontânea que por muitos é conhecida.

Em *Flor do Lírio* é evidenciado o potencial artístico a partir de sua estética, do investimento cênico apresentado nos vários elementos que o compõe, que são percebidos em suas cenas, que nos deixa a ideia de sentimento e da potencialidade artística e estética enquanto horizontes de significações em que os sujeitos, a

partir de suas vivências, vislumbram, visualizam e potencializam uma educação tecida no corpo.

O espetáculo *Flor do Lírio* potencializa a educação como nó de significações tecidas no corpo, cria novas paisagens por meio das cenas, dos gestos nos transporta do passado ao presente como forma de criar horizontes e de inventar personagens, inventar mundos. Uma educação que é capaz de reunir o sagrado e o profano, apresentados em suas cenas, como elementos da cultura, ressignificados pelo drama da arte. Ao dançar, os sujeitos geram sentidos, acrescentam elementos à cultura, criam novos cenários para a arte e, nesse ato, educam-se, haja vista que podem se deslocar de sua própria experiência e experimentar outras formas de mover-se, de atuar, de viver. Compreendemos que nessa experimentação a educação, como criação da cultura, acontece mais uma vez.

A trama final

Nesse percurso de construções de saberes sobre o corpo, acreditamos na necessidade de uma constante refabricação da compreensão do corpo, no sentido de desfazer conceitos dualistas e simplificadores, uma busca pela constituição do sujeito, ou seja, devemos estar atentos aos novos sentidos atribuídos ao corpo, pelas práticas corporais diversas, pelos saberes científicos, filosóficos, artísticos e educativos, sentidos esses que estão cada vez mais se distanciando da submissão e da racionalização do pensamento ocidental, das dicotomias e dos dogmas simplificadores os quais o corpo foi e vem sendo submetido, quando é considerado como desprovido de sensações e significados.

Destarte, essa trama não esgota as tantas significações que são tecidas no corpo a partir de diversos saberes que não cessam de

brotar, ao contrário, abrem-se para esses valores interpretativos e para esses horizontes de significações, para novos estudos em torno do corpo sensível disponível às diferentes sensações, lançado no mundo da experiência. Assim, o inesperado, o não determinado, o heterogêneo, o paradoxo não são considerados erros que devem ser neutralizados, mas, sim, como constituintes do humano.

Referências

CHAUI, M. **Experiência do pensamento**: ensaios sobre a obra de Merleau-Ponty. São Paulo: Martins Fontes, 2002.

CHEVALIER, J. **Dicionário de símbolos**: mitos, sonhos, costumes, gestos, formas, figuras, cores, números. Rio de Janeiro: José Olympio, 2006.

JEUDY, H-P. **O corpo como objeto da arte**. São Paulo: Estação Liberdade, 2002.

LANGER, S. K. **Sentimento e forma**. São Paulo: Perspectiva, 1980.

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

MEDEIROS, R. M. de. **Body art, existência e conhecimento**: a percepção do corpo na Educação Física. 2005. Dissertação (Mestrado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação. Universidade Federal do Rio Grande do Norte, Natal, 2005. 110 f.

MEDEIROS, R. M. de. **Uma educação tecida no corpo**. São Paulo: Annablume, 2016.

MERLEAU-PONTY, M. **Fenomenologia da percepção**. São Paulo: Martins Fontes, 1999.

MERLEAU-PONTY, M. **Os pensadores**. São Paulo: Abril Cultural, 1975.

NÓBREGA, T. P. da. Linguagem do corpo na educação. *In*: ENCONTRO NACIONAL DE ARTES E EDUCAÇÃO FÍSICA, I., 2004, Paidéia. **Anais** [...] Paidéia: MEC, 2004.

NÓBREGA, T. P. da. **Para uma teoria da corporeidade**: um diálogo com Merleau-Ponty e o pensamento complexo. 1999. Tese (Doutorado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação. Universidade Metodista de Piracicaba, Piracicaba, 1999. 220 f.

ORTEGA Y GASSET, J. **Adão no paraíso e outros ensaios de estética**. São Paulo: Cortez, 2002.

SAWDAY, J. **The body emblazoned**: dissection and the human body in Renaissance Culture. London; New York: Routledge, 1995.

ZUMTHOR, P. **A letra e a voz**: a literatura medieval. São Paulo: Companhia das Letras, 1993.

O imaginário radical em Castoriadis: possibilidade para pensar a Educação Física escolar e o esporte de rendimento

*Antônio de Pádua dos Santos
José Pereira de Melo*

Este ensaio é um recorte da tese de doutorado, defendida no ano de 2008, sob orientação do professor doutor José Pereira de Melo.

Nossa proposta, na pesquisa, foi trazer aspectos teóricos e metodológicos que considerem e compreendam o sujeito envolvido na prática do esporte de rendimento. A partir desse olhar, acreditamos na possibilidade de compreender como o sujeito-atleta se produz e é produzido diante dos diversos aparatos sociais que o cercam. Considerando-se o pressuposto de que os sujeitos-atletas envolvidos na prática do esporte de rendimento – em especial, o atletismo – entendem que esse esporte é uma marca importante nas suas vidas, faz-se necessário entender melhor os sentidos que os atletas estão produzindo, de que modo eles veem o atleta e como são vistos.

Mas cremos que, o aparato teórico, o qual escolhemos, expande-se para podermos compreender as práticas corporais inseridas na Educação Física escolar, tendo como foco a cultura de movimento.

De início, anunciamos que o nosso aparato teórico para a construção da pesquisa, foi fundamentado no *imaginário radical*, de Castoriadis (1982), para quem o imaginário tem a capacidade de construir o sentido, construção jamais acabada. Além disso, é esse imaginário que possibilita criarem-se novas formas, inclusive de vida, isso porque o princípio da indeterminação está sempre presente na sociedade e na vida dos sujeitos, constituindo-se em processo de alteridade sem limite.

Tratar do tema *imaginário* nos parece uma tarefa significativa e, ao mesmo tempo, complexa, por ele já ter sido discutido e debatido por diversos autores. O que vamos fazer é centrar nossa discussão no *imaginário radical*, termo criado por Castoriadis.

De início, somos conscientes de algumas falhas nossas em relação ao tema proposto, apesar de sua grande relevância para compreendermos a sociedade contemporânea e os fenômenos nela inseridos, especialmente a Educação Física e a cultura de movimento imersas numa teia de criação e sentidos.

Segundo Castoriadis (2004), a história da imaginação começa com Aristóteles, na obra *De Anima*, em que o termo *phantasia* abrange tanto a imaginação imitativa, reprodutiva ou combinatória quanto uma *phantasia* diferente, sem a qual não pode haver pensamento e que antecede qualquer pensamento. Para esse autor, Aristóteles foi o primeiro a reconhecer a imaginação, percebendo seus aspectos essenciais.

Parafraseando Aristóteles, Castoriadis (1987a, p. 352) diz que a “[...] alma jamais pensa sem fantasma”. Ainda inspirado em

Aristóteles, Castoriadis (1999, p. 241) cria o conceito de imaginário radical, considerando-o “[...] significações centrais para a reflexão, a partir das quais o conjunto da filosofia pode e deve ser reconstruído”. O autor considera espantoso essa discussão ter começado com Aristóteles e até os dias atuais não ter tido seu real valor, seja na Filosofia, na Sociologia, na Antropologia, na Política.

Castoriadis (1982, p. 13), inicialmente, na sua obra *Instituição imaginária da sociedade*, centraliza seu pensamento no imaginário, que ele passa a chamar de radical. Utiliza o termo *imaginário* não no sentido de “especular”, que se refere apenas a imagem de imagem refletida, ou seja, reflexo, mas como

[...] criação incessante e essencialmente indeterminada (social-histórica e psíquica) de figuras/formas/imagens, a partir das quais é possível falar-se de “alguma coisa”. Aquilo que denominamos “realidade” e “racionalidade” são seus produtos.

Segundo Castoriadis (2002, p. 128), “A imaginação não é simplesmente a capacidade de combinar elementos dados para produzir outra variante de uma forma já dada; a imaginação é capacidade de colocar novas formas”. O autor chama essa imaginação de *imaginação radical*, em oposição à imaginação somente reprodutiva e/ou combinatória, anterior à distinção entre o real e o imaginário, ou fictício. Dizendo de outra maneira, “[...] é porque há imaginação radical e imaginário instituinte que há para nós ‘realidade’ e esta realidade”.

Mesmo sem fazer uma discussão direta nas suas obras, Castoriadis (1982, p. 128) deixa indícios convincentes de que o corpo é importante para que as criações imaginárias sejam efetivadas. Segundo ele o “Corpo, que não é alienação – isso nada

significaria – mas participação no mundo e no sentido, ligação e mobilidade, pré-constituição de universo de significações antes de todo pensamento refletido”. As reflexões que trazemos, postas pelo imaginário radical, têm o objetivo de levar à compreensão de que o ser humano está sempre transcendendo o natural, o imediato, o determinismo, com sua capacidade de atribuir sentido e significados às coisas.

Há, portanto, uma imaginação corporal, que no ser humano é acompanhada por uma nova dimensão da imaginação radical, propriamente dita, a emergência desse fluxo incessante que é, ao mesmo tempo, representativo, intencional e afetivo.

Efetua-se, um mundo próprio do sujeito humano, que não é mais o mundo próprio do animal, que não é dado de uma vez por todas. Dessa maneira, o corpo já é imaginação, porque ele é transformação dos choques exteriores em alguma coisa.

Os sentidos são construídos de acordo com as experiências vividas pelos seres humanos inseridos nas diversas dimensões sociais, e sua construção não escapa à comunicação intersubjetiva, na qual um fundo cultural vai sendo construído, abrindo novos modos de buscas, dando consistência ao homem e a sua capacidade de criar, compreender, comportar-se, por meio da sua vivência e de suas experiências corporais, construindo um mundo próprio, um *para si*. Esse *para si* da sociedade não é um mundo efêmero do sujeito, um dado lugar, um território qualquer, de maneira aleatória. Inversamente, o pertencer a essa sociedade criada tem significado para os sujeitos que nela vivem, porque eles participam das significações imaginárias sociais, dos valores por ela concedidos, de suas normas, seus mitos etc.

No plano social, as novas constituições e as novas maneiras de viver ultrapassam o ato de descobrir. O essencial da criação não é simplesmente a descoberta, mas, sim, o constituir algo novo.

Castoriadis (1999, p. 101) afirma ser o imaginário radical capaz de introduzir o novo, o inédito, a posição de novos sistemas de significados e significantes. Nesse sentido, é que a imaginação é a capacidade de fazer surgir algo que não é o *real*, tal como descrito pela percepção comum; é, portanto, “[...] toda a criação de um mundo *para-si* do sujeito. A imaginação já é desdobramento de um espaço e um tempo”. E “cada um de nós possui seu espaço e tempo próprios.”, ou seja, um *para-si*. A partir do *para-si* é que poderemos falar da imaginação radical, que, no ser humano é singular e instituinte, possibilitando criar-se um espaço comum, coletivo e social.

Essa ideia do *para-si*, como possibilidade de criação própria, faz-nos considerar que o capitalismo, mesmo com suas formas de exploração, não concretiza a certeza de que tudo na vida social circule da mesma maneira, pois os sujeitos não se deixam preponderantemente embalar nos determinismos apocalípticos. Não podemos evocar tudo o que o capital impõe, como regra, de maneira unilateral, de cima para baixo, e correr o risco de deixar de lado uma subjetividade construída na qual o modo de vida e os sentidos não se rendem ao capital: potencializam um conjunto vivo de estratégias, subvertendo a previsibilidade e a determinação.

Mas também não podemos deixar de considerar que o capitalismo tem revelado a capacidade de moldar, até certo ponto, a subjetividade, que isso tem a vantagem de desfazer o mito da subjetividade dada. Nesse sentido, o capitalismo onívoro e multiforme requer uma plasticidade subjetiva sem precedentes. Essa subjetividade é um modelo que aparece numa relação que, segundo Pelbart (2000, p. 18), é “[...] íntima com sua exterioridade inumana, com singularidades pré-pessoais que a habitam, com as diferenciações que a modificam. [...] Em suma, uma subjetividade

coextensiva ao seu coeficiente de indeterminação e às metamorfoses daí advindas”.

Para Pelbart (2000), não se está reforçando, com isso, a perda do corpo, tão promovida pelo platonismo, pelo cristianismo, pelo cartesianismo, mas, sim, as novas incorporações sociais, os novos corpos em formação, encarnações emergentes e múltiplas do eu, aliadas aos *sentimentos de si* que venham a ser criados. Estamos diante de uma outra lógica, para um outro *cogito*, para uma outra subjetividade – um eu polimorfo, instável, dispersivo, descontínuo, plástico.

Quando colocamos a problemática da subjetividade, estamos considerando que ela possa ser, como afirma Guattari (1992, p. 34), “[...] parcial, pré-pessoal, polifônica, coletiva e maquínica”. Estamos falando de construções de subjetividade que se delineiam pelas intensidades vividas, tal qual a construção subjetiva observada na prática esportiva. Também podemos pensá-la como uma linha de potência que irá permitir novas formas de ser, de viver, nunca estável, sempre em processos de construção, mutável.

O mais importante, nesse processo de construção da subjetividade, não é o confronto de forma única, para formação de uma nova existência e expressão, pois aí está presente toda uma rede de conexões de agenciamentos dos quais não se pode fugir totalmente, constituindo um complexo de subjetividade em que está incluso, segundo Guattari (1992, p. 17), o “[...] indivíduo-grupo-máquina-trocas múltiplas, que oferece à pessoa possibilidades diversificadas de recompor uma corporeidade existencial, de sair de seus impasses repetitivos e, de alguma forma, de se re-singularizar”.

Essa construção circulante, que acontece nos conjuntos sociais de diferentes tamanhos, é “[...] assumida e vivida por indivíduos

em suas existências particulares.”, como ressalta Guattari (2005, p. 42). Mas vale observar que, quando os indivíduos vivem essa subjetividade, ela oscila entre uma [...] relação de alienação e opressão, na qual o indivíduo se submete à subjetividade tal como recebe, ou uma relação de expressão e de criação, na qual o indivíduo se reapropria dos componentes da subjetividade, reduzindo um processo que chamaríamos de singularização.

A subjetividade supõe a *autoconstituição*, termo utilizado por Castoriadis (1987b) para definir o que está relacionado à constituição, pelo sujeito, de seus diversos domínios, sejam eles referentes à formação de classes, de grupos de relações. De imediato, isso parece óbvio, mas passa por uma formulação: só a emergência do *eidos*, do sujeito individual ou coletivo, atinge seus modos de pensar e agir e a capacidade de inventar o mundo e a si mesmo. Por não se situar apenas no campo individual, mas em todos os processos de produção social e material, a subjetividade se modela ao fragor das instituições sociais. No campo das forças sociais, ela está sempre se construindo, portanto é salutar falarmos em subjetividade como um processo.

Nessa acepção, subjetividade é a compreensão do ser humano como um *vir-a-ser*, como uma constante construção, porém sempre inserido numa teia social-histórica. Isso é fundamental para se perceber o caráter histórico daquilo que os homens singulares vivem como sendo sua própria natureza. Compreender os processos de construção da subjetividade é aceitá-la como campo de vivências, representações e fenômenos, forjados pela produção histórica e social que fez (e faz) o homem de hoje ser como acredita ser. É a subjetividade que gera a capacidade de receber e dar sentido, de fazer com que, cada vez mais, esse seja um sentido novo.

Tais singularidades não são acidentais no domínio humano, como ressalta Castoriadis (1987c, p. 235), mas, sim, são as possibilidades que os seres humanos constroem para aumentar, e não para diminuir, o “[...] interesse relativo de suas maneiras de ser, ainda que fosse apenas pelo fato de que elas podem vir a abalar, ou refutar, concepções gerais sobre o ‘Ser’ colhidas em outros domínios.”, sem perder de vista que o acidental, o estatístico acontece, mas, no ser humano a singularidade pertence à *essência do ser*. É cada vez a singularidade do indivíduo ou de uma sociedade particular que faz com que essa sociedade e esse indivíduo traduzam sua essência.

Para Guattari (2005, p. 36), isso é o que podemos chamar de micropolítica, um mapeamento que permite criar agenciamentos que venham facilitar a emergência de processos de singularização, não se situando no “[...] nível da representação, mas no nível da produção de subjetividade”. A micropolítica como processo de singularização se apresenta como maneira de o indivíduo sobrepor-se às tendências homogeneizantes capitalistas e como expressão revolucionária da subjetividade coletiva. O autor coloca o processo de singularização como transformador, porém guardando uma articulação entre o que é do nível fantasmático do desejo, ou de qualquer nível pragmático, e a individuação como processo normativo. Ele reforça que “Todos os fenômenos importantes da atualidade envolvem dimensões do desejo e da subjetividade.” (GUATTARI, 2005, p. 36).

Nesse sentido, interrogamo-nos, em primeiro plano, sobre de que maneira, no interior dessa megamáquina de produção de subjetividade implícita no cenário da atualidade, podem surgir novas maneiras de se agregarem, de se criarem novos sentidos, de se inventarem novos dispositivos, facultando-se a criação de novas multiplicidades de subjetividades, para, quem sabe, poderem ser

reerguidas outras. Como também, o que isso implicará nas práticas corporais sejam as que estão historicamente inseridas na Educação Física escolar ou na prática, em especial, do esporte direcionado para o rendimento do corpo com o objetivo de *performance*.

Diante dessa formulação, podemos compreender que o ser humano não nasce pronto nem segue uma lógica determinada, do *dever ser*; ele é sempre um projeto em construção, um *vir-a-ser*, uma possibilidade. Por ser uma possibilidade é que ele irá constituir-se com o que emergirá do imaginário radical e instituinte. A imaginação radical é que irá permitir ao ser humano criar suas instituições e significá-las a sua maneira, fazendo e refazendo suas histórias sociais, suas experiências, ao mesmo tempo em que se relaciona com o mundo, com os outros e consigo mesmo.

Por isso é que a imaginação é aquilo que nos permite criar um mundo; ou seja, apresentando-nos alguma coisa sobre a qual, sem a imaginação, não saberíamos nada, não poderíamos nada dizer. Não se trata de qualquer criação, mas sim da criação *ex nihilo*, o fazer-se de uma forma que não estava lá, a criação de novas formas de ser. O sentido da criação não é só a descoberta, mas o constituir algo de novo, por isso, no plano social, “[...] a emergência de novas instituições e de novas maneiras de viver, também não é uma ‘descoberta’, é uma constituição ativa” (CASTORIADIS, 1982, p. 162).

Dessa maneira, podemos compreender que as práticas corporais na Educação Física, no esporte de rendimento, é uma criação imaginária radical dos sujeitos praticantes por eles significada e que faz parte do viver de cada um deles, movidas pelo imaginário radical, entrelaçado com as construções da subjetividade de forma singular.

Referências

- CASTORIADIS, C. **A instituição imaginária da sociedade**. Tradução: Guy Reynaud. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1982.
- CASTORIADIS, C. **As encruzilhadas do labirinto I**. Tradução: Carmen Sylvia Guedes e Rosa Maria Boaventura. 2. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987a. p. 9-32.
- CASTORIADIS, C. A lógica dos magmas e a questão da autonomia. *In*: CASTORIADIS, C. **As encruzilhadas do labirinto II: os domínios do homem**. Tradução: José Oscar de Almeida Marques. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987b. p. 407-442.
- CASTORIADIS, C. O imaginário: a criação no domínio social-histórico. *In*: CASTORIADIS, C. **As encruzilhadas do labirinto II: os domínios do homem**. Tradução: José Oscar de Almeida Marques. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987c. p. 233-253.
- CASTORIADIS, C. Antropologia, Filosofia, Política. *In*: CASTORIADIS, C. **As encruzilhadas do labirinto IV: a ascensão da insignificância**. Tradução: Regina Vasconcellos. São Paulo: Paz e Terra, 2002. p. 121-144.
- CASTORIADIS, C. Imaginação, imaginário, reflexão. *In*: CASTORIADIS, C. **Feito e a ser feito: as encruzilhadas do labirinto V**. Tradução: Lílian do Valle. Rio de Janeiro: DP & A, 1999. p. 241-296.
- CASTORIADIS, C. Imaginário e imaginação na encruzilhada. *In*: CASTORIADIS, C. **Figuras do pensável**. As encruzilhadas do labirinto VI. Tradução: Eliana Aguiar. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2004. p. 125-154.
- GUATTARI, F. **Caosmose: um novo paradigma estético**. Tradução: Ana Lúcia de Oliveira e Lúcia Cláudia Leão. São Paulo: Ed. 34, 1992.

GUATTARI, F. **Micropolítica**: cartografias do desejo. Petrópolis: Vozes, 2005.

PELBART, P. P. **A vertigem por um fio**: políticas da subjetividade contemporânea. São Paulo: luminura, 2000.

Educação do corpo: um olhar multirreferencial para integralidade do sujeito

*Mackson Luiz Fernandes da Costa
José Pereira de Melo*

Introdução

Na trajetória de produção de conhecimento do GEPEC, nossa contribuição se deu em torno da temática da Educação Física a partir dos estudos da educação integral, refletindo sobre sua inserção como prática pedagógica nas escolas de tempo integral, tema esse presente tanto na pesquisa do mestrado em Educação Física, como na de doutorado em Educação pela Universidade Federal do Rio Grande do Norte (UFRN).

No trabalho de dissertação, objetivamos discutir a configuração pedagógica do Programa Segundo Tempo no contexto do Programa Mais Educação bem como apontar possibilidades de integração de suas ações com a Educação Física escolar. Já a tese teve como objetivo refletir sobre a organização da prática pedagógica da Educação Física na escola de tempo integral. Em ambas as pesquisas

o estudo de caso foi a opção metodológica adotada para orientar o processo investigativo.

O presente texto apresenta reflexões sobre o corpo no entorno das discussões da educação integral e sua formalização no espaço escolar. Tendo em vista, que as práticas sociais são produzidas por sujeitos corporais que se relacionam em espaços culturalmente constituídos, a Educação Física, como prática pedagógica, tem sido concebida de várias maneiras durante a história, atribuindo diversos sentidos ao seu papel no processo formativo, tanto em espaços formais como em espaços informais.

Dentre muitas compreensões, partimos da visão que a Educação Física no contexto escolar objetiva inserir o educando na cultura de movimento como um conhecimento pedagógico que lhe permite criar autonomia e criticidade no processo de formação concernente ao uso do corpo, visto que os sujeitos são seres corporais que interagem com o outro e com o mundo. Nessa perspectiva, o ser educando está imbricado numa rede de relações que atribuem sentido a sua condição existencial, que são implicadas de acordo com a referência de análise desse sujeito na prática social.

É nesse sentido, que as práticas educativas foram moldadas conforme a realidade de cada sociedade, que de acordo com o contexto histórico fizeram uso do corpo, atribuindo significados próprios para as manifestações corporais, e se estabeleceram na história. Diante da complexidade do sujeito corporal e suas relações, trazemos a multirreferencialidade como fundamento epistemológico de nossa análise.

Sendo assim, o presente texto está dividido em duas partes, a primeira que apresenta o aspecto histórico da educação do corpo e a segunda aborda a perspectiva multirreferencial como princípio para uma educação do corpo que considera o sujeito em

sua integralidade. Em ambas as partes, buscamos apresentar a Educação Física como componente curricular que está ligado à educação do corpo.

Educação do corpo

O corpo e suas manifestações perpassam por toda história da humanidade se estabelecendo nas práticas corporais que sempre estiveram atreladas a fins educativos. Na Grécia as práticas corporais eram parte essencial da formação do homem, em Roma elas se propagaram como fundamento para a educação guerreira e na Idade Média o corpo estava atrelado à educação cavaleiresca, que se prolonga até o quarto século do segundo milênio dando lugar a educação cortesã, que tem como característica a associação do processo formativo restrito aos pertencentes a corte.

No século XIX, a educação foi marcada pela transformação da organização do trabalho com base nas demandas criadas do processo de industrialização, além das influências advindas do século XVIII (período pré-industrial), com as ideias do ensino mútuo de Joseph Lancaster (1778-1838) e nos ideais de Johann Heinrich Pestalozzi (1746-1827), que defendia uma educação para todos. Esse período tem grande relevância na organização da educação institucionalizada nos anos seguintes.

As reformas ocorridas no sistema de instrução fizeram surgir dois aspectos fundamentais, no tocante à relação educação-sociedade, na prática e na reflexão pedagógica moderna, os quais Manacorda (2006, p. 304) destaca que:

[...] o primeiro é a presença do trabalho no processo da instrução técnico-profissional, que agora tende para todos

a realizar-se no lugar separado “escola”, em vez do aprendizado no trabalho, realizado junto aos adultos; o segundo é a descoberta da psicologia infantil com suas exigências ativas.

Nos dois casos, o trabalho é o elemento formativo, e isso implicou na estruturação de uma educação do corpo para atender uma perspectiva de formação de cidadão no contexto da industrialização, pois os cuidados com o corpo é colocado em pauta. Os ideais de corpo estavam baseados na manutenção da força para o trabalho, tendo a saúde envolvida com os processos educacionais.

É nesse contexto que a educação do corpo foi amplamente divulgada, chegando a ser efetivada na escola pública com o objetivo de formar pessoas fortes, ágeis e empreendedoras por meio do exercício físico. Nesse momento da história, o tema principal da Educação Física é o cuidado com o corpo, sendo amparado pelo método ginástico que teve sua “[...] sistematização prática elaborada por médicos com preocupações higienistas e conotações eugenistas.” (PALMA; OLIVEIRA; PALMA, 2010, p. 39).

Com a institucionalização da educação e, como consequência, o surgimento da escola, as práticas corporais foram sendo inseridas como elemento formativo do sujeito, acompanhando as perspectivas de educação. Do século XIX aos meados do século XX a educação do corpo partia de uma visão dicotômica de corpo e mente, sendo o corpo ligado ao aspecto físico e a mente ao cognitivo. Essa visão do corpo implicou na maneira que a instituição escolar foi sendo organizada, pois separava os componentes curriculares atrelados ao cognitivo, sendo colocados acima num processo hierárquico da formação, e as atividades corporais atreladas à manutenção do corpo saudável. Para Moreira (1995, p. 28):

A tradição educativa positivista, hegemônica ainda hoje em nossas escolas, advoga uma educação racional, abstrata,

individualizante, em que os educandos evoluem por suas próprias potencialidades. Entenda-se ainda potencialidade como capacidade de memorização dos conteúdos já ministrados e definidos, numa ênfase à ideia, ao privilégio cognitivo, em detrimento do corpo como um todo.

Diante disso, a Educação Física ocupou a escola, mas sendo desprestigiada como elemento menos significativa no processo formativo do sujeito, o que ocorria por um desprestígio do próprio corpo pela sociedade, que por muito tempo foi tratado como uma máquina, um objeto a ser formado e cuidado, implicando uma prática pedagógica que o tratava como acessório. As práticas pedagógicas fundamentadas por essa perspectiva partem de um único referencial de concepção de corpo. Nesse contexto, a educação escolarizada nega a subjetividade do corpo como condição existencial e linguagem do ser no mundo.

A Educação Física se insere no contexto da educação institucionalizada, para além de um componente curricular estático de conhecimentos previamente estabelecidos para atender demandas impostas, mas perpassa conjunto de práticas corporais historicamente construídas que foram recebendo significados e sendo resignificadas, o que requer um olhar plural para o fenômeno do corpo.

Multirreferencialidade e uma educação do corpo

A multirreferencialidade é uma perspectiva epistemológica do conhecimento que nega a existência do conhecimento de um ponto de vista purista e monológico, compreendendo os fenômenos em sua complexidade, relacionando-os à dimensão do imaginário. Para Ardoino (1998) há uma necessidade da leitura plural dos objetos (teóricos ou práticos), pois eles existem em um contexto

de heterogeneidade, assumindo a hipótese da complexidade, até mesmo de uma hipercomplexidade. Para o autor “[...] a exuberância, a abundância, a riqueza das práticas sociais próíbem concretamente sua análise clássica por meio da decomposição-redução.” (ARDOINO, 1998, p. 26).

Um olhar multirreferencial para o papel do sujeito na sociedade não é restrito às representações estratificadas, mas também não nega a existência desse imaginário. Essa visão para compreender a instituição escolar é fundamental, pois nos aponta para uma concepção que tende a perceber a escola em sua complexidade, mas sabendo que nenhuma leitura global, totalizante, é suficiente para estagnar o fluxo de transformações constantes que ocorrem em torno das instituições.

Para a multirreferencialidade, as interações do sujeito dentro da sociedade estão ligadas a um processo de autorização, que segundo Berger (2012, p. 27) “[...] a prática de Ardoino é sempre práxis, quer dizer: ela é uma prática que não é a ação de um sujeito transformando o mundo, mas a ação de um sujeito transformando-se no processo de transformar o mundo”. Sendo assim, a educação e a Educação Física devem se colocar como instituições que se autorizem, para que o sujeito possa exercer sua função de autor, pois:

De certa forma, uma das finalidades da educação (escolar, profissional, familiar, social) poderia heurísticamente ser definida como a contribuição de todos aqueles que exercem essa função, segundo o que cada um de seus parceiros em formação (crianças, adultos, alunos, estudantes formadores, etc.) possa progressivamente conquistar, adquirir, constituir, desenvolver nele a capacidade de se autorizar, quer dizer, de acordo com a etimologia, de se fazer, de se tornar seu próprio autor. (ARDOINO 1998, p. 29).

Essa visão da educação corrobora com Freire (1977, p. 69), ao dizer que “[...] a educação é comunicação, é diálogo, na medida em que não é a transferência de saber, mas um encontro de sujeitos interlocutores que buscam a significação dos significados”. Pode-se dizer que o olhar multirreferencial para as práticas educativas está em torno do indivíduo, das relações, dos grupos, da organização e instituição.

Ancorar-se na multirreferencialidade não é produzir algo novo, mas voltar o olhar com uma leitura plural, reconhecendo a complexidade dos fenômenos e o que está atrelado a eles em sua totalidade. Soares (2006), ao escrever o prefácio do livro “Educação do corpo na escola brasileira”, apresenta uma análise que encaminha para a perspectiva multirreferencial, ao dizer que a educação do corpo na escola se aproximar de uma compreensão de que ela é intermediada por saberes e práticas diversas, perpassando todas as dimensões da vida. É na materialidade dos corpos que se atesta essa diversidade e polissemia na condição de existência do humano.

É nesse contexto de múltiplos saberes e práticas na educação do corpo na escola que a Educação Física se encontra e é, a partir da educação do corpo em seus vários contextos sociais repletos de sentidos e significados, que o fazer pedagógico vai sendo constituído.

Partimos ainda, da representação da Educação Física como um componente curricular que tem como matriz a educação do corpo, e nesse sentido, defendemos um olhar multirreferencial, pois existem inúmeras referências aos corpos e a sua educação, assim como as maneiras de pensar os corpos vivos, carnis, suas dores e prazeres, além de inúmeras maneiras de representá-los e de dar-lhes formas, de registrar as formas múltiplas e plurais. Isso implica o reconhecimento da Educação Física como uma prática cultural, na qual os corpos se inscrevem de “[...] todas as regras,

todas as normas e todos os valores de uma sociedade específica, por ser ele o meio de contato primário do indivíduo com o ambiente que o cerca.” (DAOLIO, 2013, p. 36). Pois devemos reconhecer que:

[...] antes da educação escolarizada, fazíamos e fazemos o uso do nosso corpo em diferentes atividades, sem as amarras ou controles das nossas expressões corporais e, muito menos, imaginávamos que tais vivências nos acessavam a um conhecimento corporal que contribuía para o nosso desenvolvimento e, por conseguinte, oportunizava a descoberta das nossas possibilidades de ação e as relações sociais que podem ser estabelecidas a partir do nosso corpo em movimento. (MELO, 2008, p. 55).

A Educação Física tem um papel fundamental para o sujeito se reconhecer no mundo, tendo em vista seu trato com o movimento, que está atrelado à existência corporal. Nesse sentido, o corpo passa pela mesma situação do movimento. “Ninguém ou poucos se perguntam sobre o seu significado. Dificilmente o corpo é pensado como a condição humana de situar-se no mundo, de estar presente com os outros e de poder perceber as coisas.” (SANTIN, 2001, p. 99). Nessa multiplicidade de sentido, é que defendemos a multirreferencialidade como referência para uma prática pedagógica que reconhece o sujeito em sua integralidade.

Diante do princípio da formação integral, o corpo é fundamental, pois todo o processo formativo é corporal, implicando em uma aprendizagem que é corporificada. Para Santin (2001, p. 97):

O corpo humano em movimento é uma riqueza incalculável que pode ser explorada diferentemente pela educação física dependendo da intencionalidade de professores e alunos. O corpo pode ser reduzido a um objeto disciplinado e

explorado como um utensílio qualquer, ou pode ser visto como um organismo vivo a ser desenvolvido, vivido e cultuado com equilíbrio e harmonia.

A compreensão de corpo dos atores do espaço escolar é explicitada no currículo, que por sua vez implica e é implicado na ação pedagógica do professor, atribuindo uma identidade ao componente curricular. Essa identidade se metamorfoseia, pois “[...] as reformas curriculares estão diretamente vinculadas com a constituição de identidades culturais desejáveis para a consolidação dos interesses em voga.” (NUNES; RÚBIO, 2008, p. 57). Esses interesses seguem as representações simbólicas do imaginário da sociedade, da escola, dos professores e alunos. Todas essas representações podem sofrer transgressões de cada uma dessas camadas de atores sociais, o que revela a multirreferencialidade como possibilidade de pensar as relações dos sujeitos na condição de sua existencial corporal.

Considerações finais

A Educação Física na escola de tempo integral parte do reconhecimento da escola como um espaço dinamizado por seres corporais que se utilizam da corporeidade como linguagem, estando comprometida com uma prática pedagógica de referências diversas que compreenda o corpo em sua totalidade. Ao considerar o corpo em todas as suas dimensões, biológica, social e cultural, temos que vê-lo como expressão de uma cultura de movimento que se constrói na vida do sujeito.

Uma educação integral deve partir do reconhecimento dos educandos como sujeitos corpóreos, que se relacionam num constante aprender, na qual a relação do corpo com o espaço está atrelada

ao movimentar-se, adornada por uma representação social que implica a relação com o outro e o mundo.

Nesse sentido, a prática pedagógica multirreferencial desenvolve o sujeito como corpo existencial que compartilha experiências em diversos contextos, criando um ambiente de aprendizagem para as práticas corporais, considerando o sujeito em sua integralidade.

Referências

ARDOINO, J. A. Abordagem multirreferencial (plural) das situações educativas e formativas. *In*: BARBOSA, J. G. (coord.). **Reflexões em torno da abordagem multirreferencial**. Revisão da Tradução: Sidney Barbosa. São Carlos: EdUFSCar, 1998.

BERGER, G. A multirreferencialidade na universidade de Paris Vincennes à Saint-Denis: o pensamento e a práxis de Jacques Ardoino. *In*: MACEDO, R. S.; BARBOSA, J. G.; BORBA, S. (org.). **Jacques Ardoino e a Educação**. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2012.

DAOLIO, J. **Da cultura do corpo**. 17. ed. Campinas: Papirus, 2013.

FREIRE, P. **Extensão ou comunicação?** 12. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1977.

MANACORDA, M. A. **História da educação**: da antiguidade aos nossos dias. Tradução: Rosa dos Anjos Oliveira e Paolo Nosella. 12. ed. São Paulo: Cortez, 2006.

MELO, J. P. A Educação Física como componente curricular: seu lugar antes os saberes escolares. *In*: SCHNEIDER, O. *et. al.* (org.). **Educação Física, esporte e sociedade**: temas emergentes. vol. 2. São Cristóvão: Editora da UFS, 2008.

MOREIRA, W. W. Corpo presente num olhar panorâmico. *In*: MOREIRA, W. W. (org.). **Corpo presente**. Campinas: Papirus, 1995.

NUNES, M. L. F.; RÚBIO, k. O(s) currículo(s) da Educação Física e a constituição da identidade de seus sujeitos. **Currículo sem Fronteiras**, Porto Alegre, v. 8, n. 2, p. 55-77, jul./dez. 2008.

PALMA, A. P. T. V.; OLIVEIRA, A. A. B.; PALMA, J. A. V. **Educação Física e a organização curricular**: educação infantil, ensino fundamental, ensino médio. 2. ed. Londrina: Eduel, 2010.

SANTIN, S. **Educação Física**: temas pedagógicos. 2. ed. Porto Alegre: Edições EST, 2001.

SOARES, C. L. Prefácio. *In*: TABORADA DE OLIVEIRA, M. A. (org.). **Educação do corpo na escola brasileira**. Campinas: Autores Associados, 2006.

A aventura na Educação Física escolar: perspectivas sobre a cultura de movimento

Dandara Queiroga de Oliveira Sousa

Allyson Carvalho de Araújo

O ano é 2012. Naquele momento eu era praticante de escalada em rocha e me dedicava no meu estágio curricular obrigatório, no ensino fundamental II, a ensinar essa modalidade de prática corporal¹ de aventura na escola.

No ano seguinte, aproximei-me de uma outra modalidade, denominada esporte orientação e de imediato, em parceria com os professores com os quais desenvolvi os estágios supervisionados (tanto supervisores acadêmicos quanto de campo), começamos a dialogar se seriam experiências válidas e significativas do ponto de vista pedagógico, levarmos essas práticas corporais para as

1 Quando nos referimos à expressão *práticas corporais*, compartilhamos o entendimento de Silva e Damiani (2005) que por preconiza que essa expressão se “evitasse” a lógica da reprodução de modelos e padrões bastante difundidos, pelas chamadas metodologias de treinamento esportivo, perspectiva da qual não compartilhamos.

vivências no estágio. No caminho dessa experiência, cabe destacar que, apesar da não *expertise* de nenhum dos professores e professoras envolvidos no processo, o que era demasiado valoroso se manifestou, a aposta nesse objeto de estudo, o investimento nos estudos e diálogos com parceiros fora de nossa instituição e assim fomos realizando estágios, pequenas oficinas, minicursos, palestras em formação de professores, e aí por diante. Tudo era novidade por aqui.

Em 2013, então, iniciamos nosso processo de escrita do Trabalho de Conclusão de Curso (TCC), que do mesmo modo, efetivou-se em uma pesquisa-ação, visto que os momentos de estágio e demais oportunidades de ensino das práticas corporais de aventura culminaram no interesse de que aulas sobre essas manifestações da cultura de movimento ocorressem. Considerando que essas modalidades têm cada dia mais aceitação e cresce o número de praticantes em nossa sociedade, entendemos que as práticas corporais de aventura são também produção cultural da sociedade. Assim sendo, a entendemos como conteúdo pedagogicamente relevante à Educação Física. Para Mendes (2013, p. 17),

[...] a este conteúdo cultural corresponde o comportamento de movimento, formas de movimentar-se, caracterizando assim uma cultura de movimento [que] refere-se às relações existentes entre os movimentos e a compreensão de corpo de uma determinada sociedade, comunidade, de uma cultura.

Nessa perspectiva, então, baseados nos resultados e nas contribuições dos atores sociais de nossa pesquisa de TCC, em que os estudantes trouxeram como sugestão que essas práticas pudessem ser vivenciadas em mais escolas e com mais alunos (SOUSA, 2013) é que realinhamos nossos percursos no intuito de dar conta das contribuições dos próprios estudantes.

Trazemos esse panorama inicial, pois entendemos em nossos estudos, que uma pesquisa-ação se materializa na elucidação de um problema social, que no cenário em que estão os atores envolvidos, ocorre um diálogo colaborativo, objetivando a resolução, ou pelo menos a compreensão do problema encontrado, a fim de saná-lo ou dar melhores condições de novas análises (THIOLLENT, 2014).

Nesse caminho de pensamentos e de efetivação de nossas pesquisas materializadas em nossas práticas pedagógicas, delinea-se nosso objeto de estudo: as práticas corporais de aventura na escola e a formação da identidade da pesquisadora, no que diz respeito a metodologias de pesquisa, que acolham as intervenções pedagógicas como possibilidades de pesquisa, o diálogo colaborativo como meio de resolução de problemas e os resultados de um investimento pontual de pesquisa que se espiralam e fazem emergir novas curiosidades de pesquisa.

A partir desse desenho problematizador inicial, é que trazemos em tela o objeto principal deste texto, sendo resultado dos investimentos acadêmicos, pessoais e afetivos de diferentes parceiros do Grupo de Pesquisa Corpo e Cultura de Movimento (GEPEC), do Departamento de Educação Física (DEF) da Universidade Federal do Rio Grande do Norte (UFRN) e da parceria interinstitucional formalizada a esta pesquisa, com o Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Rio Grande do Norte (IFRN), *campus* Parnamirim.

A essa altura, cabe-nos destacar, que compreensão temos do que seja cultura de movimento, aqui entendida em completa consonância com a visão de Melo (2006, p. 130) quando nos diz que essa opção teórica,

[...] busca discutir um paradigma para a Educação Física que incorpore uma nova visão de corpo, tendo-se a Cultura

de Movimento como critério organizador do conhecimento a ser tematizado pela Educação Física, pautada num contexto biocultural no qual o ser humano produz, transmite e transforma tal cultura, gerando um novo olhar para as práticas pedagógicas na Educação Física, as quais terão como função acessar os alunos a essa cultura e instrumentalizá-los para vivenciar o jogo, a dança, o esporte, as lutas e outras manifestações quer seja no ensino formal, não-formal e no tempo livre.

No rastro desse pensamento e dialogando ainda com a importância pedagógica de trabalhar determinados conteúdos no contexto escolar, nos filiamos ainda mais a essa percepção, pois, a nosso ver, a cultura de movimento é o eixo norteador para estabelecimento de critérios organizadores de quais conteúdos serão tematizados pela Educação Física escolar.

A grande questão, nesse momento histórico – desde quando iniciamos nossas ações de estágio até o final dos estudos dissertativos, período de efetivo vínculo com o grupo –, é: como tratar as práticas corporais de aventura na escola, se elas não se expressavam em nenhum dos documentos curriculares em âmbito nacional, enquanto conteúdo de ensino para as aulas de Educação Física?

Estabelecemos, então, que nosso olhar se daria pelo viés esportivo, entretanto, considerando manifestações esportivas multidimensionais, como nos traz Stigger (2005, p. 116), quando afirma que,

[...] por um lado o esporte apresenta uma perspectiva hegemônica que permite serem realizadas trocas esportivas em escala global, por outro a sua democratização trouxe consigo uma diversidade cultural nas suas formas de realização e nos sentidos que lhe são atribuídos.

Nessa perspectiva que amplia as possibilidades de vivências esportivas considerando a diversidade cultural, somada à compreensão de que, em se tratando da Educação Física escolar, o esporte, visto como conteúdo de ensino deve ofertar,

[...] não apenas o desenvolvimento das ações do esporte, mas propiciar a compreensão crítica das diferentes formas da encenação esportiva, os seus interesses e os seus problemas vinculados ao contexto sociopolítico. É, na prática, permitir apenas o desenvolvimento de formas de encenação do esporte que são pedagogicamente relevantes. (KUNZ, 2004, p. 73).

Assim sendo baseados nesses conceitos fundantes, apresentamos alguns elementos de nosso trabalho dissertativo ora intitulado: “Esporte de aventura na escola: possibilidades de diálogo com a mídia-educação”, que emergiu do olhar ainda curioso sobre a materialização do esporte de aventura, vislumbrando-o como conteúdo de ensino da Educação Física escolar mediado metodologicamente pela mídia-educação.

Até aqui, não havíamos pensado que nossos estudantes poderiam estudar a aventura atrelando à mídia. O fato, é que, em 2014, a mídia-educação estava adentrando paralelamente aos estudos do Laboratório de Estudos em Educação Física Esporte e Mídia (LEFEM), que é vinculado ao GEPEC e desse diálogo, entre a aventura e as possibilidades de mediação midiática, surge o diálogo com a mídia-educação, aqui entendida como por Fantin (2008, p. 5) “[...] a possibilidade de educar para/sobre as mídias, com as mídias e através das mídias, a partir de uma abordagem crítica, instrumental e expressivo-produtiva”.

No intento de cumprir esse diálogo, traçamos como objetivo geral compreender como o esporte de aventura pode se materializar

no âmbito da Educação Física escolar a partir da mídia-educação como metodologia de ensino, prioritariamente.

Nosso lócus de pesquisa foi o IFRN, *campus* Parnamirim, que, pela parceria com o professor Alison Batista, acolheu nossas ideias desde o período de estágio, e juntos fomos remodelando a intervenção pedagógica da pesquisa. Nessa práxis, foram participantes de nossas propostas 144 estudantes, cursistas de quatro turmas do 2º ano do ensino médio integrado, que para fins de participação foram selecionados por meio da frequência nas aulas e, também formalização da participação via assinatura do Termo de Consentimento de participação na pesquisa.

Para alcançarmos nosso objetivo geral, traçamos os específicos, que nos auxiliaram a compreender as diferentes fases de nossa pesquisa. A saber:

1. Problematicamos as limitações e as possibilidades do conteúdo esporte de aventura, a partir dos resultados do processo de ensino, balizado pelos momentos pedagógicos de mídia-educação.

A fim de dialogar com o ensino da mídia, houve em nosso planejamento o destino de espaços-tempos para ministrar aulas ensinando como produzir as mídias que foram indicadas. Nesse ponto, cabe salientar que cada turma tinha um tipo de mídia a ser criada (imagem, texto, vídeo e portfólio).

Importante destacar, que para acompanhar mais de perto as criações e para ampliar as possibilidades de diálogo com a mídia, estabelecemos grupos fechados na rede social Facebook, que se tornou espaço de compartilhamento de pesquisas como tarefas de casa, de diálogos sobre as dúvidas, de espaços para compreender os conteúdos midiáticos postos nos canais oficiais e perceber as

diferenças culturais nas práticas esportivas e como elas se materializam nos diferentes contextos.

Vale salientar que as aulas foram planejadas pensando a diversidade de estratégia de ensino que pudessem nortear os alunos em suas experiências com a modalidade esportiva e a produção midiática.

Como possibilidades, a principal a ser destacada é ampliação dos espaços-tempos de aprendizagem, por meio dos espaços virtuais que possibilitam o aprendizado em rede e que haja o compartilhamento de saberes para além dos horários curriculares e espaços de sala de aula. No rastro dessa experiência, entendemos que não recaímos no uso instrumental da máquina computador, que para Martín-Barbero (2014, p. 66),

O que conduz necessariamente a um uso instrumental dos meios ou das tecnologias: que é aquele que abstraíndo os meios de suas peculiaridades comunicativas, e de sua densidade cultural, serve-se delas unicamente como ‘ajudas’ exteriores ao processo pedagógico ou como exercícios puramente formais: aprende-se a usar o computador não para inseri-lo como estratégia de conhecimento, mas para que o aluno possa atestar que aprendeu a usá-lo.

Dessa forma, destacamos que por meio de pesquisas induzidas pelos grupos virtuais, percebemos também as limitações, no que diz respeito à efetiva participação de todos os estudantes.

Durante toda a realização dessa intervenção, coletamos dados nesses grupos (relatos das experiências que tinham nas aulas) e em sala de aula (especialmente no momento de culminância em que apresentara os seminários sobre o que aprenderam sobre o esporte orientação, nos formatos midiáticos que foram designados) que

foram analisados respondendo aos nossos outros dois objetivos específicos.

2. Refletimos sobre como os estudantes se apropriam do conhecimento de uma modalidade dos esportes de aventura, enquanto manifestação da cultura de movimento.

Então, a partir dos relatos dos alunos sobre a vivência final e das apresentações dos seminários ao final da unidade didática, a partir da seleção de 12 textos de relatos de vivência e 11 relativos à apresentação do seminário final, chegamos a seguinte percepção:

E analisamos que os estudantes aprendem sobre o conteúdo de ensino, a partir do acesso, pesquisa, criticidade estabelecida sobre os meios (quando destacam os caracteres técnicos de formatação midiática), reconhecendo a importância de aprender por meio do uso de mídia (quando ensinamos com a mídia e eles percebem a diferença em como as aulas se desenvolvem), e percebendo que eles aprendem através de sua criação de conteúdo midiático (demonstrando a relação entre os conteúdos de ensino da EFE e midiático). (SOUZA, 2016, p. 147).

Da seleção, fizemos ainda a discussão a fim de perceber os conteúdos aprendidos e expressos nos relatos e na mídia que produziram. Esse exercício foi realizado a partir de três diretrizes: fatos destacados durante a aventura vivida, sentimento de pertencimento a experiência vivida e aprendizados autodeclarados da aventura vivida.

E, dialogando com a diretriz Aprendizados Autodeclarados, com alguns exemplos de conteúdos midiáticos construídos pelos estudantes, elucidamos nosso terceiro e último objetivo específico, e;

3. Verificamos que os alunos expressam em suas criações de conteúdo midiático, elementos ou temas, que indicam a ampliação do conhecimento sobre o esporte de aventura escolhido e desenvolvido na unidade didática, sendo esse nosso último objetivo específico.

De forma mais pontual, citamos como principais resultados alcançados, a partir do entrelaçamento desses três objetivos, a constatação de que os estudantes ampliaram, por meio de uma aprendizagem significativa, seus conhecimentos sobre o esporte de aventura experienciado, demonstrado tanto pelos conteúdos midiáticos construídos e apresentados pelos estudantes, quanto ancorados pelo referencial teórico especializado que dialogamos.

Percebemos que a mídia-educação, diante das possibilidades de uso por nós exploradas, trouxe um panorama de ampliação do espaço-tempo de convivência e aprendizagem bem como diversas formas de expressão do conhecimento adquirido, agindo de forma crítica, reflexiva e criativa, sendo fundamental no processo de aprendizagem da modalidade estudada.

Para além dos resultados demonstrados, cabe destacar que sem a “oportunização” das experiências pedagógicas, de trazer para a escola uma prática da minha cultura de movimento, e de tantas outras pessoas, foi fundamental o incentivo dos professores que compõem o GEPEC, que pela própria perspectiva de ampliação da diversidade cultural por meio do movimento humano me possibilitaram vislumbrar um espaço de afeto e pesquisa dentro da Educação Física. Olhares que até então não se manifestavam, visto que como os esportes tradicionais eu não me identificava.

Nesse sentido, torna-se premente destacar que o processo dialógico em que se deram as ideias, o planejamento, as parcerias,

a pesquisa, a efetivação, a avaliação da experiência vivida, bem como uma trajetória profissional aqui descrita, se deve ao berço de onde as ideias são cultivadas e não tolhidas, o GEPEC.

Por fim, cabe destacar a perspectiva de que nos lembra Paulo Freire (1996), por nossa pesquisa se materializar no processo dialógico, por entender que sem o discente não há docente, que não há docência sem pesquisa e nessa perspectiva se materializa a práxis docente, é que entendemos que a riqueza de um grupo de pesquisa está na possibilidade de fazer com que cada dia floresçam nas escolas novas possibilidades de manifestação da cultura de movimento, mediada por professores que sejam estimulados assim como fui por este grupo.

Referências

FANTIN, M. A mídia na formação escolar de crianças e jovens. *In*: CONGRESSO BRASILEIRO DE CIÊNCIAS DA COMUNICAÇÃO, XXXI., 2 a 6 set. 2008, Natal. **Anais eletrônicos** [...] Natal: INTERCOM, 2008. p. 1-14. Disponível em: <http://www.intercom.org.br/papers/nacionais/2008/resumos/R3-0529-2.pdf>. Acesso em: 25 mar. 2015.

FREIRE, P. **Pedagogia da autonomia**: saberes necessários à prática educativa. 25. ed. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

KUNZ, E. **Transformação didático-pedagógica do esporte**. Ijuí: Unijuí, 2004.

MARTÍN-BARBERO, J. **A comunicação na educação**. São Paulo: Contexto, 2014.

MELO, J. P. de. Educação Física e critérios de organização do conhecimento. *In*: NÓBREGA, T. P. da (org.). **Epistemologia, saberes e**

- práticas da Educação Física.** João Pessoa: Editora Universitária, 2006. cap. 8, p. 107-134.
- MENDES, M. I. B. de S. **Corpo e cultura de movimento:** cenários epistêmicos e educativos. Curitiba: CRV, 2013
- SILVA, A. M.; DAMIANI, I. R. **Práticas corporais:** gênese de um movimento investigativo em educação física. vol. 1. Florianópolis: Nauembru Ciência & Arte, 2005. Disponível em: <http://www2.esporte.gov.br/arquivos/snelis/esporteLazer/cedes/praticasCorporais/praticas-CorporaisVolume1.pdf>. Acesso em: 21 abr. 2020.
- SOUSA, D. Q. de O. **Esporte de aventura na escola:** possibilidades de diálogo para a mídia-educação. 2016. Dissertação (Mestrado em Educação Física) – Programa de Pós-Graduação em Educação Física. Universidade Federal do Rio Grande do Norte, Natal, 2016. 171 f.
- SOUSA, D. Q. de O. **Esporte orientação no Ensino Médio:** possibilidades pedagógicas na Educação Física escolar. 2013. Trabalho de Conclusão de Curso (Graduação em Educação Física) – Curso de Educação Física. Universidade Federal do Rio Grande do Norte, Natal, 2013. 99 f.
- STIGGER, M. P. **Educação Física, esporte e diversidade.** Campinas: Autores Associados, 2005.
- THIOLLENT, M. **Metodologia da pesquisa-ação.** São Paulo: Cortez, 2014.

Reflexões sobre a produção do conhecimento no campo das políticas públicas sociais de esporte e lazer no Brasil

Judson Cavalcante Bezerra

As condições sociais e políticas observadas no Brasil nos últimos anos tornaram favorável a instalação de uma onda de políticas públicas sociais que apesar de todas as críticas, parece ter surtido impacto positivo sobre as populações beneficiadas.

Como parte desse movimento registramos o planejamento e implementação de vários programas e projetos sociais movidos pelo discurso da inclusão social de crianças, adolescentes e jovens, excluídos do acesso a uma série de espaços, equipamentos e oportunidades, em resposta ao cumprimento da pauta de direitos sociais de acesso a educação, ao esporte e ao lazer previstos na Constituição de 1988.

Atrelado ao discurso da inclusão, quase que percebidos como em cadeia, um levando ao outro, a educação, o esporte e o lazer frequentaram mais que nunca as determinações políticas, sobretudo, no período de 2003 a 2016.

Nesse sentido, inquieta-nos saber como a crítica hegemônica e pessimista a qual afirma que as políticas públicas sociais serem medidas assistencialistas e clientelistas tem influenciado as pesquisas no campo da Educação Física.

Desse modo, propomos neste ensaio dois momentos: no primeiro, discutimos a compreensão sobre os fenômenos programas e projetos sociais; e no segundo momento, refletimos sobre a produção do conhecimento na área de Educação Física acerca das políticas públicas sociais de esporte e lazer a partir de revisão de literatura e inferências pessoais, bem como considerando nosso envolvimento com o tema desde a iniciação científica, participando das discussões instigadas e sistematizadas pelo Grupo de Pesquisa Corpo e Cultura de Movimento (GEPEC), e em congressos científicos, até a formação em nível de mestrado e atuação profissional.

Programas e projetos sociais

No senso comum, a representação primária de um projeto social pode ser limitada à presença de várias crianças e/ou adolescentes jogando futebol num terreno abandonado e a figura de uma pessoa, geralmente um líder ou personalidade popular, responsável pelas ações do projeto. Depois de algumas leituras, descobrimos que essa constitui-se apenas uma das formas de manifestação dos projetos sociais, qual seja, uma das menos estruturadas, que pode ser caracterizada pela falta de incentivos financeiros, pela boa vontade dos seus líderes, pela carência de conhecimentos de gestão de projetos sociais, o que culmina no desenvolvimento de práticas baseadas no senso comum, mas de respeitável altruísmo (CORREIA, 2008).

Exemplos de projetos sociais como a representação apresentada existem vários, como também existem muitos outros programas e

projetos sociais mais organizados e de maiores proporções, sendo muitas vezes financiados pelo governo e/ou setor privado, o que sugere um aporte de recursos humanos e materiais bem mais alto e, geralmente, mais qualificado.

A concepção de qualquer projeto social é precedida por uma série de reflexões sobre suas intencionalidades e seus impactos na sociedade, em especial no público-alvo que se pretende atingir. Tais reflexões culminam na elaboração da proposta que se pretende desenvolver, em que ficam patentes suas razões e os princípios que orientarão as ações das pessoas envolvidas. É assim que os projetos sociais expressam, além das intencionalidades dos seus mentores, uma série de argumentos e razões que sustentam e justificam sua existência, dando-lhes bases sólidas para o seu desenvolvimento.

De maneira geral, os programas e projetos sociais procuram atingir um problema social que aflige populações específicas da sociedade com vistas à solução desse problema. Os problemas sociais manifestam-se na ausência total ou na escassez de acesso a um bem social comum e podem ser identificados como sendo problemas de acesso à educação, à segurança, à saúde, ao trabalho, à moradia, ao lazer, ao esporte, etc. Quando as injustiças sociais colocam em risco a própria integridade física, mental e moral, diz-se das populações que, por algum motivo, não conseguem ter acesso aos bens sociais, que estas se encontram em situação de vulnerabilidade social ou em situação de risco social.

Assim, de acordo com Stephanou, Muller e Carvalho (2003) citado por Melo e Dias (2009, p. 16),

[...] projetos sociais nascem do desejo de mudar uma realidade. Os projetos são pontes entre o desejo e a realidade. São ações estruturantes e intencionais, de um grupo ou organização

social, que partem da reflexão e do diagnóstico sobre determinada problemática e buscam contribuir, em alguma medida, para outro mundo possível.

No contexto de desigualdades sociais vigentes no Brasil, os projetos sociais erguem-se como alternativas para minimização do caos social. De forma geral, esses projetos

[...] objetivam a participação dos cidadãos visando incluí-los, enquanto parcela dos excluídos, em programas sociais de natureza variada. Muitos deles se desenvolvendo por meio de atividades sócio-educativas que se preocupam, de fato, com a mudança social e a emancipação dos indivíduos. Eles buscam criar uma interlocução que lhes possibilite – constituírem-se como sujeitos coletivos e autônomos. Entretanto, há outros projetos que de social só têm o nome, pois tratam os indivíduos isoladamente, como usuários, clientes consumidores de políticas sociais de cunho compensatório. (GOHN, 2000, p. 17).

Desse modo, definimos projetos sociais como ações diretas e planejadas por organizações governamentais ou não governamentais para grupos específicos da sociedade que, por algum motivo, encontram-se vulneráveis socialmente no tocante ao acesso a algum direito social previsto em lei. Seus objetivos vão da democratização ao acesso de algum bem público, à proteção social e pessoal. Eles podem se estender às diferentes camadas sociais sem discriminação de etnia, cultura, orientação sexual, condição física, idade ou conhecimento científico. Compartilham do princípio da universalização e da emancipação. Vale ressaltar, também, que “[...] um projeto social nasce da convicção de pessoas, organizações governamentais ou não-governamentais, tendo-se como princípio a necessidade de mudar realidades que afetam

as condições de vida e o desenvolvimento das pessoas.” (MELO; DIAS, 2009, p. 17).

O conceito de projeto social muito se confunde com o de programa social, mas há certas características que os distinguem, lançando-nos a necessidade de ampliarmos os julgamentos acerca desse objeto. Enquanto os projetos sociais atendem, mais pontualmente, grupos relativamente pequenos da sociedade, geralmente expostos a algum tipo de injustiça social, apresentando como principais características: “[...] duração determinada, utilização de recursos técnicos, financeiros e materiais, alcance de resultados previstos em sua concepção.” (CORREIA, 2008, p. 119), os programas sociais assumem proporções de atendimento em grande escala e geralmente não têm tempo de duração determinado. De acordo com o mesmo autor: “[...] o que diferencia os dois é a magnitude e a amplitude dos objetivos. Vários projetos constituem um programa que, necessariamente, devem estar articulados entre si”.

Programas sociais financiados pelo governo, empresas privadas ou por organizações não governamentais comumente desenvolvem ações mais estruturadas, apresentam propostas e objetivos bem definidos, além de usualmente se desenvolverem em equipamentos públicos, como escolas, parques, praças, teatros ou centros comunitários.

Há aqueles programas sociais fortemente assistencialistas, que preveem em seus objetivos atingir as demandas de injustiça social, pela transferência de valores para famílias necessitadas, ou por medidas de reabilitação social por meio do trabalho para jovens delinquentes, ou pela ocupação do tempo ocioso de crianças, adolescentes e jovens com atividades esportivas ou de lazer. Existem ainda aqueles projetos sociais que, além de incluir socialmente crianças,

adolescentes e jovens, preocupam-se em promover experiências educativas sérias com propostas bem definidas.

Constituem-se exemplos de programas sociais bem sucedidos no período aqui recortado para estudo o Programa Mais Educação, Programa Segundo Tempo e Programa Esporte e Lazer da Cidade. A dimensão desses programas era tamanha que suas unidades de funcionamento constituíam verdadeiros exemplos do que seria um projeto social. Um programa social deve conter seus próprios projetos sociais, ou seja, os projetos sociais são as unidades formadoras dos programas. Nessa perspectiva, por mais que os projetos se encerrem, os programas não devem ser concluídos.

A pesquisa no campo da Educação Física: programas e projetos sociais em foco

A proliferação das políticas públicas sociais para o esporte e para o lazer despertou o interesse de vários pesquisadores das ciências humanas e sociais, inclusive da Educação Física, para o estudo crítico dessas medidas. Nesse sentido, uma corrente cada vez maior de estudiosos se organizou, resultando inicialmente na publicação de diversos trabalhos acadêmicos a respeito. No entanto, Amaral e Pereira (2009) investigando a produção científica nesse campo, nos principais periódicos da área de Educação Física no Brasil, entre o período que compreendeu os anos de 1997 e 2007, observaram que a maioria dos estudos produzidos se apropriou dos métodos descritivos ou históricos e poucos foram os estudos etnográficos ou de pesquisa-ação.

A constatação de Amaral e Pereira revela, entre outras coisas, o que nós identificamos como sendo uma resposta primária ao quadro de proliferação dos programas e projetos sociais, gerando

uma demanda inicial de estudos exploratórios do impacto sobre as populações-alvo como um exercício de entender e divulgar as impressões sobre um dos campos de pesquisa mais promissores daquele momento.

Desse modo, observamos nesse período, o que para nós demarca uma primeira fase na produção do conhecimento acerca das interfaces estabelecidas entre a Educação Física e o estudo das políticas públicas sociais de esporte e lazer, um conjunto de pesquisas com foco quase que exclusivo sobre as crianças, adolescentes e jovens, norteadas por metodologias de cunho exploratório com vistas a revelar os limites de tais medidas no Brasil.

Percebemos, que os estudos sobre programas e projetos sociais de cunho educacional, quando definiam seu público-alvo, naquela primeira fase, comumente se remetiam aos beneficiados primários, quais sejam, crianças, adolescentes e jovens, desconsiderando muitas vezes aqueles que têm na possibilidade de trabalhar em programas e projetos a oportunidade de ampliar sua experiência profissional e incrementar sua renda. Desse cenário surgiram trabalhos, como os de Gaspar, Pich e Vaz (2004), Mendes e seus colaboradores (2007), Moreira e seus colaboradores (2007), Pinto, Nunes e Almeida (2009), Souza, Rezende e Oliveira (2011), entre outros, que consideraram somente as crianças, adolescentes e jovens como público-alvo de suas pesquisas exploratórias.

No entanto, Viana e Lovisolo (2009) argumentam que estudos exploratórios com base apenas em análises quantitativas do número de participantes de programas ou projetos sociais, que não levam em conta, por exemplo, as causas da rotatividade dos matriculados que se ausentam ou ingressam nos programas, podem denunciar apenas fragilidades operacionais dos objetivos dos programas,

uma vez que não garantem a permanência dos seus participantes por tempo suficiente.

Ainda, Amaral e Pereira (2009) inferem que estudos diagnósticos que se resumem ao mapeamento de problemas são irrelevantes para o avanço do tema, porque não avaliam as necessidades e interesses dos sujeitos envolvidos, apontando para os estudos etnográficos e de pesquisa-ação como alternativas mais concretas para o progresso da área.

A possibilidade de construir um acervo crítico do quadro vigente conferiu a esta, que denominamos fase primária, bases sólidas para futuras pesquisas de tipo interventivas como a pesquisa-ação, ou como também pode se configurar as pesquisas de tipo etnográfico.

A transição no modo de investigação das políticas públicas sociais de esporte e lazer pela Educação Física parece ter conferido um salto qualitativo da produção na área ao passar a preocupar-se mais com a resolução dos problemas operacionais do que apenas denunciá-los a partir de estudos exploratórios e descritivos.

Conceber de forma reduzida um programa social significa resumir seu alcance ao público-alvo primário, quais sejam as crianças, adolescentes e jovens, com base no discurso pessimista do assistencialismo. Esse pensamento imputa às crianças, aos adolescentes e aos jovens a condição de beneficiados, consumidores finais do mercado de políticas públicas sociais. Entretanto, se ampliamos nossos olhares acerca desse mesmo fenômeno e entendemos que pode haver por trás de cada beneficiado um monitor, oficinheiro, agente social, educador social, coordenador, professor, ou como bem possam ser chamados, apesar de todas as controvérsias relativas a tais nomenclaturas; a condição de

beneficiado pode ser colocada em questão, porque já não mais se pode falar de livre ocupação do tempo ocioso ou medida paliativa na redução da exposição às situações de risco, num contexto de debate no qual cada vez mais se fomenta a implementação de uma educação integral em tempo integral.

Ampliar os olhares acerca dos programas sociais e reconhecer o papel educativo dos recursos humanos envolvidos e comprometidos com propostas educativas cada vez mais sólidas sugere um giro tanto na forma de conceber os programas sociais como na maneira de abordá-los cientificamente.

De acordo com Pacheco (2006) e Correia (2008), estudos que abordam o ensino em programas sociais são descrentes quanto ao valor educativo de suas propostas com base no argumento de que os mesmos não dialogam com o projeto pedagógico das muitas escolas onde estão inseridos. Entretanto, Gohn (2009) demonstra que a preocupação a respeito da qualidade da prática educativa desenvolvida em programas sociais tem aumentado nos últimos anos, o que podemos comprovar com os recentes trabalhos de Araújo e seus colaboradores (2012), Colombo e seus colaboradores (2012), Rodrigues e seus colaboradores (2012), e Bezerra (2014); os quais analisaram a dimensão pedagógica em programas sociais com foco sobre os recursos humanos do Programa Segundo Tempo.

O Programa Segundo Tempo foi por muitos anos o programa social de fomento ao esporte de maior repercussão no Brasil, bem como a política pública social de esporte e lazer de maior interesse pelos estudiosos da área.

Atrevemo-nos a afirmar que desde a sua implementação no ano de 2003, o Programa Segundo Tempo impulsionou a produção científica no campo de interfaces estabelecido entre a Educação

Física e o estudo das políticas públicas sociais para o esporte e para o lazer, estimulando a formação de um contingente de pesquisadores e especialistas como nunca antes visto. Esse movimento responde pela formação de grupos de estudos, cursos de pós-graduação *stricto sensu*, criação de disciplinas curriculares para os cursos de graduação, além da realização de congressos e publicação de artigos, revistas e livros também especializados acerca do tema.

Enfim, a mudança do foco e dos métodos de pesquisa empregados nos estudos sobre políticas públicas sociais para o esporte e lazer deve-se à revisão do público-alvo dessas pesquisas, à ampliação da concepção de educação, e conseqüente virada metodológico conferido aos estudos posteriores, que passaram a demonstrar maior interesse em solucionar os problemas operacionais do que denunciá-los, o que para nós confere um salto qualitativo a área.

Considerações finais

Portanto, sem querer provocar uma tensão epistemológica entre duas linhas de investigação claramente qualitativas, colocando de um lado da trincheira os estudos exploratórios e descritivos, e do outro os estudos de pesquisa-ação e etnográficos, uma vez que reconhecemos a complementaridade de ambos os estilos, há notadamente traços metodológicos que os distinguem, os quais podem ser destacados dos estudos relativos ao campo abordado.

Assim, podemos visualizar no período estudado (2003 a 2016) dois momentos na forma de produção do conhecimento a respeito das políticas públicas sociais para o esporte e para o lazer no Brasil, uma fase primitiva (ou primária) e uma fase madura (ou secundária), as quais estão marcadas pela evolução das temáticas abordadas e pela mudança no trato metodológico dado aos estudos da área.

No entanto, o convite para estar contribuindo com o debate aqui expresso, ao mesmo tempo que nos convoca para a responsabilidade de entrar em cena e expor nossas impressões e imprecisões acerca do tema desenvolvido, provoca-nos, por outro lado, certo sentimento de nostalgia diante do atual cenário político de contrarreformas, sem pretender ser demasiado melancólico.

Nossos achados apenas revelam o cenário da produção do conhecimento em políticas públicas sociais para o esporte e para o lazer a partir de um recorte temporal sem garantir a continuidade ou descontinuidade de tais propostas e os possíveis desvios de cunho, sobretudo, ideológico que possam vir a tomar as interfaces aqui estabelecidas, apontando como necessidade o acompanhamento dessa temática em estudos posteriores.

Referências

AMARAL, S. C. F.; PEREIRA, A. P. C. Reflexões sobre a produção em políticas públicas de Educação Física, esporte e lazer. **Revista Brasileira de Ciências do Esporte**, Campinas, v. 31, n. 1, p. 41-56, set. 2009.

ARAÚJO, A. C. *et al.* Formação e atuação pedagógica no Programa Segundo Tempo: reflexões sobre o fazer cotidiano do professor. **Motrivivência**, Florianópolis, ano XXIV, n. 38, p. 40-58, jun. 2012.

BEZERRA, J. C. **Reflexões sobre o dito e o feito nas intervenções pedagógicas no Programa Segundo Tempo**. 2014. Dissertação (Mestrado em Educação Física) – Programa de Pós-Graduação em Educação Física. Universidade Federal do Rio Grande do Norte. Natal, 2014. 147 f.

COLOMBO, B. D. *et al.* O Programa Segundo Tempo: uma política pública para emancipação humana. **Motrivivência**, Florianópolis, ano XXIV, n. 38, p. 12-23, jun. 2012.

CORREIA, M. M. Projetos sociais em Educação Física, esporte e lazer: reflexões preliminares para uma gestão social. **Revista Brasileira de Ciências do Esporte**, Campinas, v. 29, n. 3, p. 91-105, maio 2008.

GASPAR, L. C. de J.; PICH, S.; VAZ, A. F. Política pública de esporte escolar e Educação Física escolar: entre a inclusão social e a busca por talentos esportivos, tendo como pano de fundo o programa estadual esporte escolar de Santa Catarina. **Motrivivência**, Florianópolis, ano XVI, n. 23, p. 103-116, dez. 2004.

GOHN, M. da G. Educação não-formal, educador(a) social e projetos sociais de inclusão social. **Meta: avaliação**, Rio de Janeiro, v. 1, n. 1, p. 28-43, jan./abr. 2009.

GOHN, M. da G. O cenário da participação em práticas de gestão da coisa pública no Brasil no final do milênio: as mudanças no caráter do associativismo. **Motrivivência**, Florianópolis, v. 14, n. 1, p. 15-32, 2000.

MELO, J. P.; DIAS, J. C. N. de S. e N. Fundamentos do Programa Segundo Tempo: entrelaçamentos do esporte, do desenvolvimento humano, da cultura e da educação. *In*: OLIVEIRA, A. A. B. de; PERIM, G. L. (org.). **Fundamentos pedagógicos do Programa Segundo Tempo**: da reflexão à prática. Maringá: Eduem, 2009.

MENDES, V. da R. *et al.* Como os pais percebem a participação dos filhos no Programa Segundo Tempo. *In*: CONGRESSO BRASILEIRO DE CIÊNCIAS DO ESPORTE, XV.; CONGRESSO INTERNACIONAL DE CIÊNCIAS DO ESPORTE, I., 23 a 28 set. 2007, Recife. **Anais [...]** Recife: CBCE, 2007.

MOREIRA, B. D. *et al.* Projeto Segundo Tempo: configurando um modelo. *In*: CONGRESSO BRASILEIRO DE CIÊNCIAS DO ESPORTE, XV.; CONGRESSO INTERNACIONAL DE CIÊNCIAS DO ESPORTE, I., 23 a 28 set. 2007, Recife. **Anais [...]** Recife: CBCE, 2007.

PACHECO, R. T. B. A escola pública e o lazer: impasses e perspectivas. *In*: PADILHA, V. (org.). **Dialética do lazer**. São Paulo: Cortez, 2006.

PINTO, A. L. S.; NUNES, J. R.; ALMEIDA, R. S. A política cultural do governo lula: necessidade de superação para além do segundo tempo. *In*: CONGRESSO BRASILEIRO DE CIÊNCIAS DO ESPORTE, XVI.; CONGRESSO INTERNACIONAL DE CIÊNCIAS DO ESPORTE, III., 20 a 25 set. 2009, Salvador. **Anais** [...] Salvador: CBCE, 2009.

RODRIGUES, H. de A. *et al.* O Programa Segundo Tempo e seu processo de capacitação: análise e proposições. **Motrivivência**, Florianópolis, ano XXIV, n. 38, p. 108-122, jun. 2012.

SOUZA, L. C.; REZENDE, L. de Q.; OLIVEIRA, R. T. Educação Física escolar, ou as determinações do esporte e dos jogos escolares? *In*: CONGRESSO BRASILEIRO DE CIÊNCIAS DO ESPORTE, DO XVII.; CONGRESSO INTERNACIONAL DE CIÊNCIAS DO ESPORTE, IV., 11 a 16 set. 2011, Porto Alegre. **Anais** [...] Porto Alegre: CBCE, 2011.

VIANNA, J. A; LOVISOLO, H. R. Projetos de inclusão social através do esporte: notas sobre a avaliação. **Movimento**, Porto Alegre, v. 15, n. 3, p. 145-162, jul./set. 2009.

PARTE II

INVESTIMENTOS ATUAIS NO CORPO E NA CULTURA DE MOVIMENTO

Livro didático para o ensino da Educação Física: o que dizem os professores da rede municipal de ensino do Natal/RN

Camila Ursulla Batista Carlos

Alison Pereira Batista

José Pereira de Melo

Introdução

Enquanto componente curricular que se apropria das práticas corporais e as tematiza, bem como as oportuniza na escola, a Educação Física precisa garantir a vivência e a contextualização das possibilidades de expressão e comunicação do corpo e do movimento, como exercício da nossa condição humana (MELO, 2008).

Considerando a Educação Física como componente curricular da escola, esta deve estar em consonância com as tarefas dos demais componentes do contexto, embora apresente particularidades inerentes a sua área. A expectativa social projetada na escola também encontra nesse componente curricular um lugar de realização

(VAGO, 2012). De acordo com Palma, Oliveira e Palma (2010, p. 49), a Educação Física escolar “[...] deve ser considerada como matéria escolar que objetiva o ensino de conhecimentos, sendo o movimento, culturalmente construído, seu referencial primário.”, ou seja, deve ter uma organização didática clara e intencional.

A escola tem a função de socializar o conhecimento acumulado na história e difundir para as gerações futuras, oportunizando o acesso ao patrimônio produzido pela Humanidade. É espaço de circulação, acesso e mediação dos conhecimentos, advindos das mais variadas ciências, das linguagens artísticas, assim como o conhecimento produzido pelos humanos nas experiências corporais (VAGO, 2012).

No universo escolar, faz-se necessário considerar os vários contextos, espaços físicos, particularidades dos níveis de ensino e objetivos a serem abordados nas aulas de Educação Física, a partir das diferentes práticas corporais. Longe de priorizar este-reótipos de corpos e performances, a escola deve ser um espaço de discussão, reflexão, problematização, apreciação e vivência criativa e significativa das referidas manifestações da cultura de movimento (PORPINO, 2005).

Espaço fértil de relações de ensino-aprendizado, a escola se guia por um fio condutor. Toda prática pedagógica gravita em torno do currículo, e este deve garantir uma formação básica comum para todos os estudantes, implicando numa condição de igualdade no processo formativo (LIBÂNEO; OLIVEIRA; TOSCHI, 2012).

O currículo está intimamente relacionado à caminhada, ao percurso que a instituição deseja proporcionar ao corpo discente, ou seja, seu processo de escolarização. Silva (2005, p. 150) nos convida a meditar sobre as teorias do currículo e suas implicações acerca

do conhecimento e dos arranjos escolares: “O currículo é lugar, espaço, território. O currículo é relação de poder. O currículo é trajetória, viagem, percurso. O currículo é autobiografia, nossa vida, *curriculum vitae*: no currículo se forja nossa identidade”.

Certificando essa relação, Zabala (1998) afirma que os livros didáticos são veiculadores de mensagens, atuando como transmissores de determinadas visões da sociedade, história e da cultura. Em consonância com os objetivos do currículo, o livro didático pode potencializar essas perspectivas. O livro didático é, em primeiro lugar, o portador dos saberes escolares, um dos componentes explícitos da cultura escolar. De modo geral, o livro didático é a transcrição do que era ensinado, ou que deveria ser ensinado, em cada momento da história da escolarização, constituindo-se em importante veículo de consolidação, difusão universal e perenização das disciplinas escolares (MUNAKATA, 2016).

Amplamente pesquisado, o livro didático é pensado a partir de seus usos, seu trajeto histórico, seus conteúdos, seu formato, sua condição de produto. No Brasil, o Programa Nacional do Livro e do Material Didático, o PNLD¹, ocupa um lugar de destaque entre as políticas públicas educacionais. A Educação Física, entretanto, só começa a ser contemplada no programa em 2019, o que destaca uma relação muito recente de igualdade no que diz respeito aos componentes obrigatórios do currículo escolar. Seguem as disposições gerais do programa:

Art.1º O Programa Nacional do Livro e do Material Didático
– PNLD – executado no âmbito do Ministério da Educação,

1 As informações referentes ao Programa Nacional do Livro e do Material Didático (PNLD) encontram-se no *site* do Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação (FNDE), disponível em: <http://www.fnde.gov.br>. Acesso em: 9 abr. 2020.

será destinado a avaliar e a disponibilizar obras didáticas, pedagógicas e literárias, entre outros materiais de apoio à prática educativa, de forma sistemática, regular e gratuita, às escolas públicas de educação das redes federal, estaduais, municipais e distrital e às instituições comunitárias, confessionais ou filantrópicas sem fins lucrativos e conveniadas com o poder público. (BRASIL, 2017, p. 1).

Essa ausência/inclusão posterior da Educação Física ao PNL D, contemplado apenas a partir do edital de 2019, faz refletir sobre diversos aspectos que estão vinculados a esse tipo de material e a essa área de conhecimento, dentre eles: o mercado editorial, a tradição procedimental da área – movimento pelo movimento, a fragilidade na organização e sistematização dos conteúdos, a resistência docente para com o material, entre outros aspectos. Entretanto, essa estreia aponta um novo estatuto epistemológico, um novo discurso para a Educação Física escolar – “[...] não há saber, conhecimento e mesmo técnica do corpo, senão de um tempo e de um lugar particulares.” (GLEYSE, 2018, p. 49).

Os modos de pensar a escola permitem, com essa nova frente, validar em termos de cultura escolar o *status* de componente curricular à Educação Física, no território brasileiro. A paridade junto aos demais componentes curriculares advinda do PNL D abre novas possibilidades de pertencimento nesse espaço educativo. A Educação Física tende a se reorganizar, com o acesso institucional à essa tecnologia educacional, refletindo a sua organização didática.

Muitas críticas são tecidas aos livros didáticos, principalmente relacionados ao seu caráter ideológico, aos estereótipos de sociedade, ao mercado editorial – afinal ele também é um produto – e à acomodação de professores e professoras que utilizam esse recurso quase exclusivamente como única fonte de discussão, entre muitos

outros apontamentos. Entretanto, é um material que está na escola e que vem sendo discutido e pleiteado para a Educação Física escolar.

As pesquisas sobre livro didático para o ensino da Educação Física na escola são recentes. Durante o ano de 2018, investigamos a produção do conhecimento em anais *on-line* de congressos de Educação Física, a partir da expressão “livro didático” em todos os anos e campos (AUTOR, TÍTULO, RESUMO, TERMOS INDEXADOS E TEXTOS COMPLETOS), totalizando 40 eventos. No material analisado, foram encontrados apenas 18 trabalhos sobre o tema. Quando a produção foi investigada em periódicos de Educação Física (A1, A2, B1, B2, B3, B4 e B5) pela expressão “livro didático” em todos os anos e campos (AUTOR, TÍTULO, RESUMO, TERMOS INDEXADOS E TEXTOS COMPLETOS) foram encontradas em 22 revistas o total de 12 artigos com relevância.

A partir do exposto, esta pesquisa descritiva (GIL, 2008), de caráter qualitativo (CHIZZOTTI, 1995), buscou investigar a concepção dos professores e professoras de Educação Física escolar acerca do livro didático. Para a coleta de dados foi aplicado um questionário aberto impresso, que contemplou 50 docentes, em julho de 2018, durante um encontro de formação continuada dos professores Educação Física da rede municipal de ensino do Natal/RN, nos turnos matutino e vespertino.

Análise/discussão

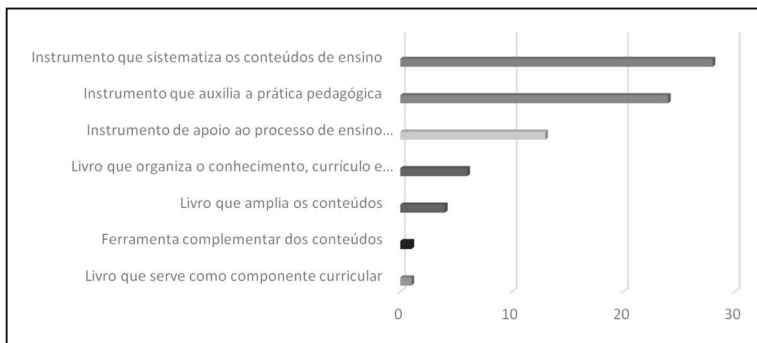
O grupo investigado foi composto de 24 professores e 26 professoras. A faixa etária variou de 29 a 64 anos, sendo a maior concentração de profissionais com idades de 29 a 49 anos – 35 docentes. Em relação à formação do grupo, verificou-se que 6 eram apenas graduados, enquanto a maioria – 35 docentes tinham

alguma especialização realizada, 9 eram mestres e não havia nenhum doutor dentre os investigados. As graduações foram cursadas de 1982 a 2010, tendo a maioria do grupo se graduado no período de de 2000 a 2010. Em relação ao tempo de atuação, 25 docentes se encontravam com a experiência de 11 a 20 anos de ensino, 14 docentes de 2 e 10 anos de ensino, 9 docentes de 21 a 30 anos, e 2 profissionais tinham experiência docente de 31 a 41 anos de sala de aula.

Sobre a inserção no mercado de trabalho, 21 docentes afirmaram que tinham apenas vínculo profissional com a Prefeitura do Natal, enquanto 16 tinham esse vínculo e outro com a rede estadual de ensino, outros 8 docentes tinham o vínculo com a secretaria municipal de ensino e atuavam em algum emprego privado, e 5 profissionais tinham 3 vínculos de trabalho: prefeitura, estado e iniciativa privada.

Ao serem questionados sobre o entendimento acerca do livro didático, as respostas foram variadas: “instrumento que sistematiza os conteúdos de ensino”; “instrumento que auxilia a prática pedagógica”; “instrumento de apoio ao processo de ensino aprendizagem”; “livro que organiza o conhecimento, currículo e saberes”; “livro que amplia os conteúdos”; “ferramenta complementar dos conteúdos”; “livro que serve como componente curricular”, conforme é explicitado pelo gráfico a seguir:

Quadro 1 – O que você entende por livro didático?



Fonte: Elaboração própria

Nesse recorte, destacam-se algumas compreensões acerca de instrumento que sistematiza os conteúdos de ensino:

“Livro didático é um material com conteúdos sistematizados a serem trabalhados pelo professor naquele nível de ensino a que ele é destinado.” (Professor 06).

“Livro didático é um instrumento elaborado para subsidiar uma programação de ensino, com conteúdos pertinentes a determinada área e com o objetivo de sistematizar a construção do conhecimento.” (Professor 07).

“Compreendo ser um material que irá nortear o professor na sua prática pedagógica na escola. O material é didático por apresentar os princípios didáticos para o ensino dos conhecimentos da área no contexto escolar. Ou seja, no material deve conter: os conteúdos/conhecimentos de ensino, objetivos, procedimentos metodológicos, avaliação e recursos didáticos.” (Professor 08).

“Será importantíssimo e um sonho para todos os profissionais de Educação Física ter o caminho para passar o conteúdo de nossa disciplina.” (Professor 09).

Para ser considerado didático, um livro precisa ser usado, de forma sistemática, no ensino-aprendizagem de um determinado objeto do conhecimento humano, geralmente já consolidado como disciplina escolar. Por ser passível de uso na situação específica da escola, isto é, de aprendizado coletivo e orientado por um professor. A expectativa do livro didático é que, a partir dos textos informativos, das ilustrações, diagramas e tabelas, seja possível a resolução dos exercícios e atividades cuja realização deve favorecer a aprendizagem (LAJOLO, 1996).

Em suma, a escola inaugura práticas e cultura que lhe são específicas. O livro didático, portanto, deve se adequar a esse mercado específico. Isso significa que a escola, tomada como mercado, determina usos específicos do livro (didático), também mediados pela sua materialidade (MUNAKATA, 2012). É um livro elaborado para uma determinada série ou grau de ensino, sendo normalmente descartado após o uso. Pensar em comercialização de livro didático no Brasil é entender que essa é uma venda cíclica, diretamente relacionada ao calendário escolar (CASSINO, 2013).

Enquanto instrumento de apoio ao processo de ensino-aprendizagem/ ferramenta complementar dos conteúdos, destaca-se:

“Um instrumento de auxílio para o processo de aprendizagem dos alunos e uma ferramenta complementar dos conteúdos teóricos da disciplina de Educação Física.” (Professor 01).

Um dos professores evidencia o livro didático como instrumento que auxilia a prática pedagógica:

“O livro que auxilia o professor na aplicação de suas aulas.” (Professor 03).

A partir da multiplicidade das práticas corporais, de uma maneira geral, existe uma grande dificuldade em sistematizar os conteúdos específicos. Quando ensinar, o que ensinar e para que ensinar em cada uma das séries. As demais matérias possuem conteúdos sistematizados que indicam claramente o que ensinar ao longo dos anos escolares, mas a Educação Física ainda não alcançou tal feito, e por isso acaba por gerar dúvidas e procedimentos de ensino desarticulados e sem sequência lógica (PALMA; OLIVEIRA; PALMA, 2010).

É importante refletir a partir das respostas que destoaram sobre as finalidades do livro didático:

“Livro que serve como componente curricular, para ser referência no dia a dia acadêmico, serve como apoio.” (Professor 02).

“Documento que norteia a prática pedagógica. Geralmente é um livro que está respaldado por relatos, experiências e vivências de profissionais.” (Professor 05).

“Material utilizado para padronizar os conteúdos, em todas as regiões, definir conteúdos por graus de escolaridade e de maturidade.” (Professor 10).

Os livros escolares assumem, conjuntamente ou não, múltiplas funções (referencial – contendo o programa da disciplina ou interpretação dele; instrumental – apresentando a metodologia de ensino, exercícios e atividades pertinentes àquela disciplina; ideológica e cultural – vetor da língua, da cultura e dos valores das classes dirigentes; e documental – contemplando documentos textuais e icônicos), que podem variar consideravelmente segundo o ambiente sociocultural, a época, as disciplinas, os níveis de ensino, os métodos e as formas de utilização (CHOPPIN, 2004).

Exatamente por ser recurso obrigatório no sistema de ensino, tanto público quanto particular, é que o livro didático representa algo à parte no ramo dos livros. Apesar de não ter o *status* da literatura, no mercado editorial brasileiro, o manual é considerável o produto mais rentável do setor. Apesar de o maior volume de livros que circula no País ser didático, dificilmente algum consumidor irá a uma livraria com o intuito de comprá-lo para ler ou presentear. Esse tipo de produto só circula em decorrência da escola, onde ocorre a totalidade do seu uso (CASSIANO, 2013).

Pesquisas a partir desse tipo de livro aparecem com uma atual diversificação temática, que tem permitido examinar o livro didático como elemento fundamental das políticas públicas de educação, das práticas didáticas e da constituição e transmissão dos saberes e da cultura escolar, bem como da produção editorial. Na sociedade atual, capitalista, todo esse processo desemboca num produto, que é a mercadoria. Não se pode abstrair do livro – e do livro didático – a determinação de que ele é, antes de tudo, produzido para o mercado. Além disso, devem-se incluir, como temas de pesquisa, aqueles que se referem a cada momento do ciclo da produção, circulação, distribuição e consumo do livro didático, sempre levando em conta as especificidades que marcam essa mercadoria (MUNAKATA, 2012).

As discussões em torno do livro ainda estão vinculadas a sua importância econômica para um vasto setor ligado à produção de livros e também ao papel do Estado como agente de controle e como consumidor dessa produção. No caso brasileiro, os investimentos realizados pelas políticas públicas nos últimos anos transformaram o PNLD no maior programa de livro didático do mundo (BITTENCOURT, 2004). A partir da criação do programa, o governo brasileiro passou a ser o maior comprador de livros do

País, tensionando campos de disputa num mercado milionário, evidenciando estreitos vínculos entre o Estado, economia, educação e cultura (CASSIANO, 2013).

Ao longo dos anos, o programa foi aperfeiçoado e teve diferentes nomes e formas de execução. Na medida em que o PNLD assegura a universalização do acesso ao livro didático para a maior parte dos estudantes brasileiros da educação básica, isso implica que a produção e a comercialização dos livros didáticos, dispositivos centrais nas salas de aula de todo o Brasil, estão diretamente vinculados aos objetivos econômicos dos editores. É imprescindível levar em conta o gasto público destinado a esse programa e os diversos interesses que o orbitam (CASSIANO, 2013).

Nessa situação, as editoras, ao menos no Brasil, buscam cada vez mais se adequar às exigências do governo, que se traduzem em Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs), Diretrizes Curriculares Nacionais (DCNs) e nas determinações específicas de cada edital do PNLD, além das idiosincrasias dos avaliadores (MUNAKATA, 2012).

Quando indagados sobre a importância do livro didático, 48 docentes afirmaram positivamente sobre o uso desse material para o ensino da Educação Física, enquanto 2 desconsideraram essa opção. Essa informação é muito relevante, pois há uma grande receptividade para o material.

É importante destacar que essa possibilidade de acesso ao livro didático, via PNLD, não assegura sozinho o (in)sucesso da Educação Física escolar.

Nenhum livro didático, por melhor que seja, pode ser utilizado sem adaptações. Como todo e qualquer livro, o didático também propicia diferentes leituras para diferentes leitores. O livro didático

é sempre utilizado por um professor, ou seja, a publicação é apenas um instrumento auxiliar da aprendizagem (LAJOLO, 1996).

Sobre o uso deste material, Britto (2002, p. 169) afirma que “[...] estudantes que tenham à disposição o mesmo livro didático terão experiências escolares completamente distintas”. Essa reflexão aponta que a dimensão educativa é muito maior e envolve outras variáveis importantes que vão além do uso desse material específico. Sobre os diversos usos desse tipo de material é Bittencourt (2004, p. 73-74), afirma:

As práticas de leitura do livro não são idênticas e não obedecem necessariamente às regras impostas por autores e editores ou por instituições governamentais. Assim, mesmo considerando que o livro escolar se caracteriza pelo texto impositivo e diretivo acompanhado de exercícios prescritivos, existem e existiram formas diversas de uso nas quais a atuação do professor é fundamental..

Existem professores que abominam os livros escolares, culpando-os pelo estado precário da educação escolar. Outros docentes se calam ou se posicionam de forma positiva pelo auxílio que os livros prestam ao seu dia a dia complicado. O livro didático, no entanto, continua a ser material didático referencial para professores, pais e alunos que consideram-no referencial básico para estudo (BITTENCOURT, 2004).

Considerações finais

Fazer o que é próprio da escola é o que identifica e baliza a presença da Educação Física nesse espaço de ensino. O livro didático é um material que está nesse contexto e que vem sendo

discutido e pleiteado pela Educação Física escolar. A partir do grupo investigado, percebe-se a necessidade de aprofundamentos sobre a temática desde a participação inédita do componente curricular no PNLD, edital 2019. O grupo afirma ser importante o livro didático para o ensino da Educação Física escolar, entretanto quando questionados sobre a caracterização desse material revela compreensões diferentes sobre sua finalidade e orientação.

Esse novo espaço de discussão, de arranjos e perspectivas na escola, a partir do livro didático para o ensino da Educação Física, abre possibilidades de novos fazeres pedagógicos e novas inquietações. É um outro tempo para vivenciar as práticas corporais na escola.

Referências

BITTENCOURT, C. M. F. Em foco: história, produção e memória do livro didático. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v. 30, n. 3, p. 1-3, 2004.

BRASIL. Ministério da Educação (MEC). Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação (FNDE). Secretaria de Educação Básica. **Edital de Convocação**. Edital de convocação para o processo de inscrição e avaliação de obras didáticas para o Programa Nacional do Livro e do Material Didático (PNLD), 2019. Brasília, DF: MEC, 2017.

BRITTO, L. Livro didático e autonomia docente. **Scripta**, Belo Horizonte, v. 6, n. 11, p. 162- 170, 2. sem. 2002.

CASSIANO, C. C. de F. **O mercado do livro didático no Brasil do século XXI**: a entrada do capital espanhol na educação nacional. São Paulo: Unesp, 2013.

- CHIZZOTTI, A. **Pesquisa em Ciências Humanas e Sociais**. São Paulo: Cortez, 1995.
- CHOPPIN, A. A História dos livros e das edições didáticas: sobre o estado da arte. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v. 30, n. 3, p. 549-566, 2004.
- GIL, A. C. **Métodos e técnicas de pesquisa social**. São Paulo: Atlas, 2008.
- GLEYSE, J. **A instrumentalização do corpo**. São Paulo: LiberArs, 2018.
- LIBÂNEO, J. C.; OLIVEIRA, J. F.; TOSCHI, M. S. **Os programas do Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação (FNDE)**. 10. ed. São Paulo: Cortez, 2012.
- LAJOLO, M. Livro didático: um (quase) manual de usuário. **Em Aberto**, Brasília, DF, ano 16, n. 69, p. 3-9, jan./mar. 1996.
- MANUKATA, K. O livro didático como mercadoria. **Pro-posições**, Campinas, v. 23, n. 3, 69, p. 51-66, set./dez. 2012.
- MANUKATA, K. Livro didático como indício da cultura escolar. **História da Educação**, Porto Alegre, v. 20, n. 50, p. 119-138, set./dez. 2016. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/heduc/v20n50/2236-3459-heduc-20-50-00119.pdf>. Acesso em: 15 abr. 2020.
- MELO, J. P. de. A Educação Física como componente curricular: seu lugar entre os saberes escolares. *In*: SCHNEIDER, O. *et al.* (org). **Educação Física, esporte e sociedade: temas emergentes**. São Cristóvão: Editora da UFS, 2008.
- PALMA, A. P. T. V.; OLIVEIRA, A. A. B.; PALMA, J. A. V. **Educação Física e a organização curricular: educação infantil, ensino fundamental, ensino médio**. 2. ed. Londrina: Eduel, 2010.

PORPINO, K. de O. Jogo, esporte, ginástica e luta: sentidos da cultura de movimento na educação física. *In: NÓBREGA, T. P. da (org.)*.

Livro didático 3: o ensino da Educação Física de 5ª a 8ª séries. Natal: Paidéia, 2005.

SILVA, T. T. da. **Documentos de identidade:** uma introdução às teorias do currículo. Belo Horizonte: Autêntica, 2005.

VAGO, T. P. **Educação Física na escola:** para enriquecer a experiência da infância e da juventude. Belo Horizonte: Mazza Edições, 2012.

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

Livro didático para o ensino de Educação Física: primeiros passos em Extremoz/RN

*Joaquim Mafaldo de Oliveira Neto
José Pereira de Melo*

Introdução

Concomitante à oportunidade em refletir sobre o livro didático no Programa de Pós-Graduação em Educação Física, em nível de mestrado, com reflexões pautadas nas relevantes contribuições do Grupo de Pesquisa Corpo e Cultura de Movimento (GEPEC), da Universidade Federal do Rio Grande do Norte (UFRN), na posição de profissional da rede municipal de educação do município de Extremoz/RN, participando do curso de “Competências Básicas”, proporcionado pelo Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação (FNDE) por meio do Programa Formação pela Escola, apresentaram-se os demais programas e ações da autarquia federal vinculada ao Ministério da Educação (MEC). Entre eles, encontra-se o Programa Nacional do Livro e Material Didático (PNLD), destacando sua relevância para a prática pedagógica dos diferentes componentes curriculares em especial da Educação

Física, em diferentes níveis de escolaridade, o que nos possibilitou refletir sobre a escolha dos livros didáticos manual do professor para a educação infantil, e do ensino fundamental, neste nível, especificamente o livro de Educação Física para o município de Extremoz/RN.

O Programa Formação pela Escola é uma iniciativa do FNDE com a finalidade de compartilhar com a população, conselhos e órgãos de representação comunitária, ou locais, e profissionais das comunidades escolares, os projetos, programas e ações da autarquia, buscando contribuir para o acesso e permanência de crianças, jovens e adultos, tornando a prática pedagógica relevante ao público matriculado. Busca-se ainda formar parceria com as secretarias de educação estaduais, do Distrito Federal e municipais, para que haja melhor monitoramento e controle social para com as atividades desenvolvidas e propostas implementadas.

Esse programa proporciona cursos, a fim de que todos que a ele tiverem acesso conheçam as políticas públicas educacionais propostas pelo FNDE, compreendendo possibilidades de atuar de modo mais efetivo e crítico, reivindicando o cumprimento das ações do governo federal, nas redes federais, estaduais, municipais e distritais, para o êxito na prática pedagógica e no processo de ensino-aprendizagem na educação infantil, ensino fundamental e médio, nos ambientes urbanos ou rurais.

No ano de 2018, edição do PNL D 2019, acompanhamos a escolha do livro didático e manual do professor para a educação infantil e para o ensino fundamental anos iniciais nas escolas do município; e no ano de 2019 na edição do PNL D 2020, a seleção do material para o ensino fundamental anos finais. Em meio a um processo, que se diz ser democrático, por meio de edital, selecionam-se obras em conformidade com a Base Nacional Comum

Curricular (BNCC), com participação de todos os profissionais da escola, com registro em ata. O processo de escolha realizado pelo corpo docente das escolas busca perceber as contribuições para a prática pedagógica no material e subsídios que atendam às necessidades educacionais dos estudantes e às características da realidade.

Sabendo que os materiais didáticos são propostas encomendadas por editoras atendendo às exigências do edital, para serem distribuídos em todo o País, surge o questionamento sobre qual a relevância social do livro didático e do manual do professor para o ensino-aprendizagem que se propõe atender a diferentes realidades.

Com isso, nesse estudo, objetivamos identificar a relevância do livro e material didático em Extremoz/RN, destacando o ponto de vista dos profissionais da educação participantes do Programa Formação pela Escola, nesse município. Objetivamos ainda identificar a relevância do livro didático como suporte para a prática pedagógica e para as necessidades educacionais apresentadas pelos alunos, bem como verificar como se dá o processo de escolha do livro manual do professor de Educação Física para os anos finais.

Para esclarecer nossa questão, valemo-nos de um estudo descritivo de cunho quantitativo-qualitativo, utilizando um questionário com alternativas fechadas, em uma ferramenta do formulário *on-line* na internet, socializado em um grupo de conversas fechado em uma rede social, formado por profissionais de diversos componentes curriculares da educação do município de Extremoz/RN, inscritos no Programa Formação pela Escola no ano de 2019; socializamos o endereço eletrônico do formulário e divulgamos, solicitando a colaboração de todos. Entre os integrantes participantes do curso, presentes do grupo da rede social, 18 responderam ao questionário. Asseguramos a todos os colaboradores que responderam ao questionário, que seria mantido o anonimato.

Valemo-nos também do grupo de conversas da rede social composto de professores do componente curricular Educação Física desse mesmo município, entre os quais, quatro colaboraram com o estudo. Esses últimos não participaram do curso.

No tocante ao livro didático, o Programa Formação pela Escola afirma que o PNLD:

[...] distribuiu às escolas públicas da educação básica das redes federal, estaduais, municipais e distrital e às instituições comunitárias, confessionais ou filantrópicas sem fins lucrativos e conveniadas com o Poder Público obras didáticas, pedagógicas e literárias, entre outros materiais didáticos. (BRASIL, 2018, p. 95).

A edição do PNLD 2019, correspondendo a obras para os professores da educação infantil e séries iniciais do ensino fundamental e obras didáticas para os alunos desse último, além da reposição dos livros da edição anterior do programa, conforme demonstrativo em planilha do FNDE tiveram os custos totais para todo o País de R\$ 1.102.025.652,17 (BRASIL, 2019).

Cassiano (2013, p. 170) nos lembra que “[...] todos os alunos matriculados na Educação Básica, tanto pública quanto privada, usam livro didático, e isso justifica o impressionante volume desse produto que circula anualmente no país”. O amplo atendimento do PNLD caracteriza-o como um dos maiores programas de compra governamental de livros do mundo.

Partimos da ideia de que o livro didático,

[...] aparece como um dos materiais possíveis para auxiliar os professores e professoras para nortear a prática pedagógica. Tal recurso, utilizado tanto para o docente quanto para o

estudante, presente tanto nas escolas públicas quanto particulares, permite um encadeamento do que deve ser pauta nas relações educativas, através de propostas de atividades e textos para nortear as discussões e vivências. (CARLOS; MELO, 2018, p. 73).

Entendemos que o educando aprende não somente na escola, mas também em meio ao contexto sociocultural em que vive. É nessa perspectiva que se considera necessário dialogar com o aluno, planejar e contextualizar o livro didático na realidade local. O livro didático, considerando esses conhecimentos das manifestações culturais de cada região, instiga os alunos a refletirem sobre possibilidades de viverem com mais ênfase os conhecimentos do contexto social em que estão inseridos confrontado com os saberes do componente curricular.

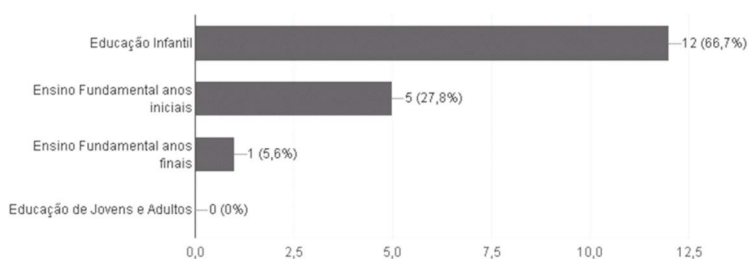
Apresentamos no questionário os objetivos do PNLD:

Art. 2º I - aprimorar o processo de ensino e aprendizagem nas escolas públicas de educação básica, com a consequente melhoria da qualidade da educação; II - garantir o padrão de qualidade do material de apoio à prática educativa utilizado nas escolas públicas de educação básica; III - democratizar o acesso às fontes de informação e cultura; IV - fomentar a leitura e o estímulo à atitude investigativa dos estudantes; V - apoiar a atualização, a autonomia e o desenvolvimento profissional do professor; e VI - apoiar a implementação da Base Nacional Comum Curricular. (BRASIL, 2017).

Em relação à primeira pergunta realizada aos professores do Programa Formação pela Escola, participantes da pesquisa – qual(is) escola(s) atua no município de Extremoz/RN –, 9 mencionaram e outros 9 não mencionaram as instituições, ao que percebemos representantes de 5 escolas diferentes.

Quanto aos níveis de escolaridade em que os profissionais atuam no município de Extremoz/RN, dos 18 participantes, 12 mencionaram que atuam na educação infantil, 5 no ensino fundamental séries iniciais e 1 ensino fundamental séries finais, conforme Gráfico 1.

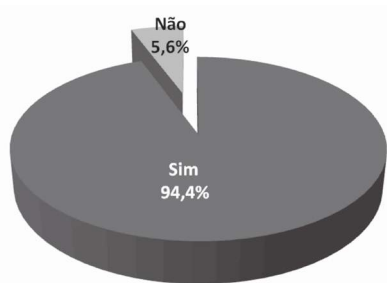
Gráfico 1 – Níveis de escolaridade em que os profissionais atuam no município de Extremoz/RN



Fonte: Elaboração própria

Questionados se haviam participado da escolha do livro didático da escola na qual atuam, 94,4% responderam que sim, e 5,6% responderam que não, conforme Gráfico 2.

Gráfico 2 – Participação na escolha do livro didático da escola que atua



Fonte: Elaboração própria

Nesse contexto da escolha dos livros, identificamos a necessidade em ser realizada com a participação de todos os profissionais que atuam na escola, aumentando a probabilidade das obras se relacionarem à realidade. Em outras edições do programa, já houve situações em que os professores não tinham oportunidade de participar da escolha do material didático, ou o prazo para análise e escolha era realizado em tempo insuficiente, o que gerava escolha de obra inadequada ao contexto das escolas (CASSIANO, 2013).

Perguntados se o livro que a escola recebeu foi o que os docentes escolheram no edital do PNLD 2019, 88,9% afirmaram que havia recebido o que realmente escolheram, 5,6% responderam que não havia sido o que a maioria escolheu, e 5,6% não sabiam informar, conforme Gráfico 3.

Gráfico 3 – Escolha e entrega do livro escolhido na escola



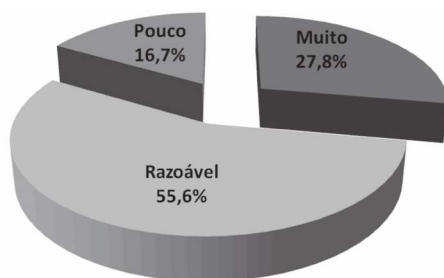
Fonte: Elaboração própria

Destacamos que houve considerável participação dos professores no processo de escolha do livro manual do professor, e que o modelo escolhido pela maioria das escolas foi o que realmente receberam. Porém, ainda houve situação que receberam os livros que não foram os escolhidos. Tal fato deve-se ao exposto no Decreto n. 9.099, de 18 de julho de 2017, em seu artigo 18, aborda que

durante a etapa de escolha, por opção dos responsáveis pela rede, a adoção do material didático será única, dentre as três opções: o mesmo para cada escola, para cada grupo de escolas ou para todas as escolas da rede (BRASIL, 2017). Assim sendo, entendemos que o município em questão optou pela possibilidade da mesma obra para todas as escolas da rede na educação infantil.

No quesito de quanto o profissional utiliza o livro didático ou manual do professor, como apoio para a prática pedagógica, 27,8% responderam que utilizam muito o material como suporte para a prática pedagógica, 55,6% responderam que utilizam razoavelmente o material, e 16,7% afirmaram que utilizam pouco o material, conforme Gráfico 4.

Gráfico 4 – Utilização do livro ou manual do professor como suporte para a prática pedagógica



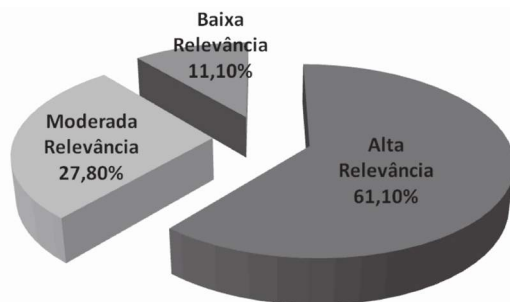
Fonte: Elaboração própria

Conforme Munakata (2003, p. 8) “[...] os usos de livros didáticos, é um terreno ainda a ser explorado”. Associado ao livro que chega à escola, o professor deve relacionar metodologias adequadas para tornar o material relevante e aproveitar o investimento público. A utilização com a comprovação de caráter de (ir)relevância pode

ser uma contribuição social ao PNLD. Contrário a tempos passados, em que os estudos sobre o livro didático tinham um desprestígio social, e, conseqüentemente, os que a ele se dedicavam sentiam comprometida sua reputação.

Levados a refletirem sobre a relevância dos livros didáticos ou do manual do professor que chegaram à escola, considerando as necessidades educacionais apresentadas pelos(as) alunos(as) com os quais os profissionais trabalham, 61,1% afirmaram ser de alta relevância, 27,8% responderam ser de moderada relevância, e 11,1% responderam corresponder a baixa relevância, conforme Gráfico 5.

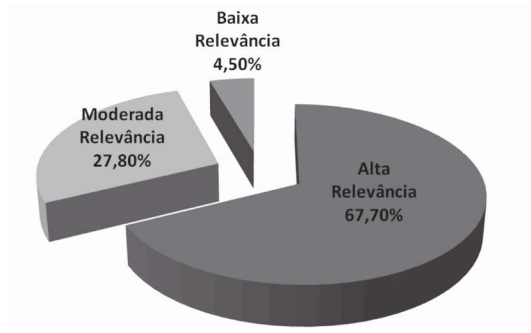
Gráfico 5 – Relevância do livro didático e manual do professor, considerando as necessidades educacionais dos(as) alunos(as)



Fonte: Elaboração própria

Sobre qual a relevância o livro didático que chegou à escola que o profissional atua apresenta para a prática pedagógica, 66,7% responderam que apresenta alta relevância, 27,8% afirmaram ser de moderada relevância, e 5,6% disseram que correspondia à baixa relevância.

Gráfico 6 – Relevância do livro para a prática pedagógica



Fonte: Elaboração própria

No contexto da relevância para as necessidades educacionais e para a prática pedagógica, os posicionamentos dos profissionais apresentaram maioria na relevância do material, apesar de haver quem não concorde, carecendo de sabermos em outro estudo os motivos que levam à discordância. Porém percebemos contradição, ao considerarem que os livros são de alta relevância para as necessidades educacionais dos estudantes e para a prática pedagógica, e no âmbito da utilização do livro ou manual do professor como suporte para a prática pedagógica, Gráfico 4, apresentam pouca utilização do material.

Percebemos, a partir dos diferentes questionamentos e posicionamentos, que os livros didáticos não são totalmente descartados e nem são unanimidade, quando se trata da relevância para considerar as necessidades educacionais dos alunos.

Carlos e Melo (2015, p. 363), afirmam que

No cotidiano escolar, comumente utilizado em vários componentes curriculares, o livro didático aparece como um dos materiais possíveis para auxiliar os professores e professoras

na prática pedagógica. Tal recurso, utilizado tanto para o docente quanto para o estudante, permite um encadeamento do que deve ser pauta nas relações educativas, através de propostas de atividades e textos que norteiam discussões, vivências e pesquisas.

Como alternativa para que os livros didáticos apresentem maior relevância, poderia haver propostas que considerassem mais a cultura local ou regional, das diferentes localidades. A ocorrência de livros planejados como encomendas, por profissionais que desconhecem as especificidades de diferentes realidades do País, em meio aos custos das políticas públicas, torna-se dispendiosa ao supor que poderá incorrer em um material que não atende às necessidades educacionais do público a ser atendido. Pode-se cumprir a política pública, mas não supre as demandas sociais da sociedade.

Manual do professor para a Educação Física

O componente curricular Educação Física, pela primeira vez, foi contemplado no edital do PNLD na edição de 2019, essa sendo somente com o livro manual para o professor do ensino fundamental – anos iniciais, sendo um para o 1º ao 3º ano e outro para 4º e 5º ano. No edital do PNLD edição 2020, registram-se as propostas do livro manual do professor para o ensino fundamental anos finais, 6º ao 9º ano. Conforme consta, propõe-se a atender às diferentes realidades do País, com o material didático.

Na edição do PNLD 2019, participaram 25 editoras, entre elas 4 com obras para a Educação Física. Até a realização deste estudo, não foi divulgado o balanço do PNLD 2020. Para a primeira edição em que o componente curricular Educação Física participou, em todo o País gerou um investimento de R\$ 2.264.510,46, para um total de 340.416 obras contratadas (BRASIL, 2019).

Apesar dessas restrições do PNLD, há vários livros didáticos de Educação Física propostos pelas secretarias estaduais de educação, a citar as dos estados do Paraná, Paraíba e Rio Grande do Sul, inclusive em outros níveis de ensino, e as propostas das editoras que concorreram ao edital para o ano 2019, que não foram selecionadas. Além dos livros didáticos, identificam-se as sugestões em páginas da internet das secretarias estaduais e municipais no Paraná, Rio de Janeiro e Minas Gerais, e recursos educacionais digitais e didáticos a serem associadas às propostas de práticas pedagógicas, para contribuir com o ensino-aprendizagem.

Como não haviam propostas anteriores, que pudéssemos refletir com os professores sobre sua relevância e utilização, também questionamos quatro professores(as) do componente curricular Educação Física do município de Extremoz/RN sobre se todos teriam recebido em suas escolas o livro Manual do Professor para a Educação Física, ou se haviam participado da escolha no edital 2019, pois consta no sistema do material didático do portal do FNDE, que entre as 26 escolas do município, o livro manual do professor para o ensino fundamental anos iniciais foi liberado para 15.

Entendemos com Munakata (2003) que, em se tratando de finalidade, o livro didático precisa atender professor e aluno, contribuindo para o ensino- aprendizagem. Se o livro atender somente a um desses atores, está descaracterizado como material didático. Para a Educação Física, carecem ser realizados estudos para aprofundar as reflexões de modo que o PNLD possa ofertar material adequado a essa área.

No município de Extremoz/RN, 5 professores atuam no ensino fundamental anos finais, com o componente curricular de Educação Física, e 2 atuam em escola da rede estadual de ensino localizada

no município, sendo também professoras do município, mas 1 está em permuta e 1 está afastada da matrícula do município para capacitação. Por se tratar de escolas no município, acreditamos ser relevante a colaboração de todos e todas.

Esse grupo de professores atua em dez escolas, divididas entre escolas rurais e urbanas, sendo que cada uma delas recebe estudantes de diferentes localidades do município.

O livro Manual do Professor para a Educação Física proposto no PNLD 2019 foi organizado em dois volumes, um para o 1º e 2º ano e outro para 3º ao 5º ano, das séries iniciais do ensino fundamental, níveis de escolaridade em que não há vivências de Educação Física com professores deste componente curricular, no município.

Os(as) professores(as) do componente curricular Educação Física do município, os quais atuam no ensino fundamental séries finais, informaram que não haviam recebido nem participado da escolha e que provavelmente o material não havia chegado à secretaria municipal de educação do município.

Como no município não há Educação Física nos anos iniciais da educação básica, não houve a adesão ao livro didático do PNLD na edição de 2018, por se tratar dos exemplares para a educação infantil, e o edital de 2019 para o ensino fundamental anos iniciais.

Concomitante ao período de aprimoramento do projeto de dissertação, foi a etapa de avaliação pelas escolas dos livros didáticos do PNLD 2020, os quais eram referentes ao ensino fundamental anos finais, e ao sondar se o município havia aderido ao programa e se os professores estavam analisando os exemplares para serem atendidos, soubemos que não haviam obras do componente curricular Educação Física em análise. Dialogamos com um professor,

colaborador da secretaria municipal de educação, sobre as obras didáticas que estavam sendo divulgadas inscritas no PNLCD 2020, e a equipe da secretaria divulgou o processo para que os docentes desse componente curricular realizassem a escolha.

A aproximação de uma abordagem com o livro didático com o contexto social em que acontecem as vivências com a Educação Física nos mostra problemas sociais em torno da importância de possibilitar aos estudantes e docentes o direito à educação. No município de Extremoz, as aulas de Educação Física acontecem duas vezes por semana em cada turma do ensino fundamental anos finais, do 6º ao 9º ano com professores licenciados nesse componente curricular, ficando as possibilidades de proporcionar vivências referentes a tal componente para a educação infantil e o ensino fundamental anos iniciais, a cargo do professor de referência da turma, conforme sugere a resolução n. 7/2010, em seu artigo 31:

Do 1º ao 5º ano do Ensino Fundamental, os componentes curriculares Educação Física e Arte poderão estar a cargo do professor de referência da turma, aquele com o qual os alunos permanecem a maior parte do período escolar, ou de professores licenciados nos respectivos componentes. (BRASIL, 2010).

Essa situação pode gerar ou não consequências de desinteresse quanto à participação dos estudantes nas vivências da Educação Física escolar, no ensino fundamental anos finais.

Considerações finais

Percebemos que há participação dos profissionais nas escolhas dos livros didáticos, porém houve uma contradição no tocante à utilização e à importância apresentada pelo material, pois apesar

de afirmarem que o livro didático apresenta relevância para a prática pedagógica, a utilização não é unânime, mostrando-se razoável a utilização para o planejamento.

No âmbito do componente curricular de Educação Física, o manual para o professor proposto no PNLD não atende ao nível de escolaridade em que o município dispõe de professores para esse componente.

Consideramos relevante a participação dos professores no processo de escolha, pois são eles quem conhecem as especificidades da realidade e as possibilidades de considerar o livro para o componente curricular de Educação Física. A partir desse material, daremos continuidade buscando refletir e perceber a aplicabilidade do livro didático manual do professor na realidade das escolas do município.

Sugerimos que os livros didáticos sejam elaborados com maior estudo das realidades, que sejam escolhidos considerando suas especificidades e em conformidade com o Projeto Político Pedagógico da escola, pois, caso contrário, incorrerá em desperdício de recurso público, propondo-se material que não apresente total relevância, ou que trate as diferentes realidades do País com generalidade, como se todas fossem iguais.

Referências

BRASIL. Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação (FNDE). **Caderno de estudos do Curso Competências Básicas**. 5. ed. atual. Brasília, DF: FNDE, 2018. Disponível em: http://www.gestaoescolar.diaadia.pr.gov.br/arquivos/File/fpe/ce_competencias_basicas.pdf. Acesso em: 28 abr. 2020.

BRASIL. Ministério da Educação (MEC). Conselho Nacional de Educação (CNE). Câmara de Educação Básica (CEB). **Dados**

estatísticos do FNDE – 2019. Brasília, DF: FNDE, 2019. Disponível em: <http://www.fnde.gov.br/index.php/programas/programas-do-livro/pnld/dados-estatisticos>. Acesso em: 12 fev.2020.

BRASIL. Ministério da Educação (MEC). Conselho Nacional de Educação (CNE). Câmara de Educação Básica (CEB). **Decreto n. 9.099, de 18 de julho de 2017.** Dispõe sobre o Programa Nacional do Livro e do Material Didático (PNLD). Brasília, DF, 2017. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-2018/2017/decreto/D9099.htm. Acesso em: 12 fev. 2020.

BRASIL. Ministério da Educação (MEC). Conselho Nacional de Educação (CNE). Câmara de Educação Básica (CEB). **Resolução n. 7, de 14 de dezembro de 2010.** Fixa Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Fundamental de 9 (nove) anos. Brasília, DF: MEC, 2010. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/dmdocuments/rceb007_10.pdf. Acesso em: 6 abr. 2020.

CASSIANO, C. C. de F. **O mercado do livro didático no Brasil do século XXI:** a entrada do capital espanhol na educação nacional. São Paulo: Unesp, 2013.

CARLOS, C. U. B.; MELO, J. P. de. Programa Nacional do Livro Didático e Educação Física: uma realidade distante. *In: COLÓQUIO INTERNACIONAL DO CORPO E CULTURA DO MOVIMENTO*, IV., 2015, 4 a 6 nov. 2015, Natal. **Anais [...]** Natal: IFRN, 2016.

CARLOS, C. U. B.; MELO, J. P. de. Livro didático em Educação Física: as experiências públicas de João Pessoa e do Paraná. **Motricidade**, Portugal, v. 14, n. SI, p. 72-77, 2018.

MUNAKATA, K. Investigações acerca dos livros escolares no Brasil: das ideias à materialidade. *In: CONGRESSO IBEROAMERICANO DE HISTÓRIA DE LA EDUCACIÓN LATINOAMERICANA*. 6., 2003, San Luis Potosí. **Anais [...]** San Luis Potosí: El Colegio de San Luis, 2003. Disponível em: <https://bit.ly/2wrXWew>. Acesso em: 12 fev. 2020.

As concepções de corpo nos livros didáticos de Educação Física

*Alison Pereira Batista
Camila Ursulla Batista Carlos
José Pereira de Melo*

Introdução

Esta pesquisa foi realizada a partir das provocações impulsionadas pela disciplina “Corpo, Natureza e Cultura” ofertada pelo Programa de Pós-Graduação em Educação (PPGED) da Universidade Federal do Rio Grande do Norte (UFRN), durante o primeiro semestre letivo de 2018. O nosso intento foi realizar um estudo que pudesse estabelecer aproximações entre o arcabouço teórico contemplado ao longo da disciplina, e o nosso objeto de pesquisa na pós-graduação, o livro didático e suas interfaces com a Educação Física.

Diante desse desafio, estabelecemos como objetivo principal deste escrito investigar a compreensão de corpo presente na “Coleção Esporte e Educação: saúde e cidadania na escola”¹

1 A coleção completa abrange os ensinos fundamental II e médio. No entanto, optamos por selecionar como objeto de estudo apenas os quatro livros correspondentes ao ensino fundamental II (6º ao 9º). Esses livros didáticos foram publicados pela JC Editora, em 2015, na cidade de João Pessoa/PB; e os seus autores são Denis Araki e Patrícia Oliva Carbone.

destinada ao ensino fundamental II. Acreditamos que estudos dessa natureza são importantes, principalmente, pela carência de pesquisas sobre essa temática na Educação Física na escola voltadas para o livro didático. Nesse sentido, estabelecemos como questão norteadora a seguinte indagação: quais as concepções de corpo têm sido difundidas nos livros didáticos do componente curricular Educação Física?

Para nós, o corpo e o movimento são primordiais para a caracterização da Educação Física como componente curricular. Dessa forma, corroboramos com o entendimento de corpo e movimento defendidos por Darido e Rangel (2008, p. 137-138), quando defendem que o “Corpo e movimento talvez sejam os temas mais importantes para a atuação profissional em Educação Física, tanto no meio escolar quanto fora dele, pois nessas áreas trabalhamos com os corpos de nossos alunos, fazendo-os se movimentar”.

Realizamos um estudo descritivo, conforme Gil (2008), pautado numa abordagem qualitativa (CHIZZOTTI, 1995). Para esse autor, essa perspectiva tem como objetivo “[...] a descrição das características de determinada população ou fenômeno ou o estabelecimento de relações entre variáveis.” (GIL, 2008, p. 28). Para tanto, realizamos a leitura dos quatro livros didáticos do ensino fundamental II (6º, 7º, 8º e 9º) da “Coleção Esporte e Educação: saúde e cidadania na escola”, buscando, nas linhas e entrelinhas, elementos que pudessem fazer alusão ao corpo e as concepções que fundamentam os seus discursos. Além dos textos, utilizamos algumas imagens extraídas dos livros investigados, com a intenção de ilustrar, mas, principalmente, de dinamizar a nossa reflexão.

A compreensão de corpo na “Coleção Esporte e Educação: saúde e cidadania na escola”

Pensar sobre corpo na atualidade é uma tarefa dinâmica, pois existem inúmeros enfoques que podem ser atribuídos ao tema. Cada um deles pode ser concebido a partir de uma visão científica, um momento histórico, uma cultura ou sociedade distinta. Para Andrade (2003, p. 119-120), por exemplo, existem diversas representações de corpo, o qual pode ser interpretado como

[...] aquele cantado em versos ou aquele da ciência; aquele que a mão acaricia ou aquele da estética; aquele da juventude ou aquele da velhice; aquele da mídia e do mercado de consumo ou aquele descrito como natural; aquele do homem ou aquele da mulher; aquele da religião ou aquele da lei; aquele da arte ou aquele da medicina; aquele da cirurgia plástica ou aquele da academia.

Dessa forma, refletir sobre o corpo a partir de sua complexidade é, no mínimo, desafiador, pois existem inúmeros elementos que podem ser chamados a compor essa trama. Para Daólio (1995) e Nóbrega (2010), o corpo humano, não é apenas como um dado puramente biológico, mas um reflexo da interação existente entre a natureza, a história, a sociedade e a cultura.

Nóbrega e Mendes (2004, p. 135) corroboram com essa discussão quando afirmam que

[...] corpo, natureza e cultura se interpenetram através de uma lógica recursiva, ao compreender que o corpo é uma construção biocultural, um corpo vivo, e ao compreender que os opostos, em vez de se isolarem se complementam, poderá redimensionar as concepções tradicionais de educação

pautadas numa visão mecanicista, que, ao buscarem a homogeneização dos corpos, concebem o aluno como um ser passivo, capaz de decodificar os estímulos do professor através de respostas preestabelecidas.

Assim, apontamos inicialmente o corpo como uma síntese da cultura, pois expressa elementos específicos da sociedade em que está inserido. Por meio de um processo de incorporação, o ser humano assimila e se apropria de valores, normas e costumes sociais de sua cultura. Nesse sentido, o que define o corpo na concepção de Daólio (1995, p. 26) “[...] é o seu significado, o fato dele ser produto da cultura, ser construído diferentemente por cada sociedade, e não as suas semelhanças biológicas universais”.

Balizados nessa concepção de corpo, optamos por analisar o material investigado à luz de uma visão pautada em referenciais oriundos principalmente das Ciências Sociais. Dessa forma, estabelecemos um diálogo a partir dos recortes de textos e imagens extraídos dos livros analisados e os interlocutores que coadunam com a nossa compreensão de corpo.

Ao iniciarmos o processo de leitura dos livros didáticos, identificamos rapidamente que a concepção de corpo máquina se manifesta ao longo de todo o material, no entanto, mostrou-se de forma mais latente no livro didático do 6º ano. Para Silva (2001, p. 14), o filósofo francês René Descartes foi de suma importância para a consolidação dessa metáfora, pois, a partir dos seus estudos, “[...] o homem passa a ser concebido como uma máquina, o corpo seria explicado pela mecânica, separado da alma, que é o que o distingue dos demais animais”. Essa compreensão foi amplamente propagada pela ciência, sendo instrumentalizada, por exemplo, pela comparação entre o mau funcionamento do corpo humano e a avaria de um mecanismo específico.

Vejamos alguns recortes de trechos extraídos do livro do 6º ano em que o paradigma do corpo máquina foi evidenciado:

O corpo é uma máquina? Se pensarmos a máquina como um aparelho, um instrumento para realizar algum trabalho definido, seria uma comparação muito simples. Pois, quem cria as máquinas são os humanos certo? Mas, se pensarmos bem, algumas máquinas criadas pelos humanos são feitas para substituí-los, seja para carregar mais peso ou para realizar operações matemáticas mais rapidamente. Então, seria mais certo pensar que, de alguma forma, as máquinas imitam os seres humanos. Sendo assim, do mesmo modo como uma máquina precisa de energia, seja combustível ou elétrica, o corpo também precisa de algo que faça tudo funcionar. E o nosso caso, é a comida que comemos. (ARAKI; CARBONE, 2015a, p. 7).

Não podemos nos confundir com máquinas, mas não estamos tão distantes assim. (ARAKI; CARBONE, 2015a, p. 7).

O corpo é como uma máquina: precisa se mexer para não enferrujar. (ARAKI; CARBONE, 2015a, p. 8).

Uma mola é capaz de esticar, guardar energia e voltar a sua forma inicial como um músculo. (ARAKI; CARBONE, 2015a, p. 14).

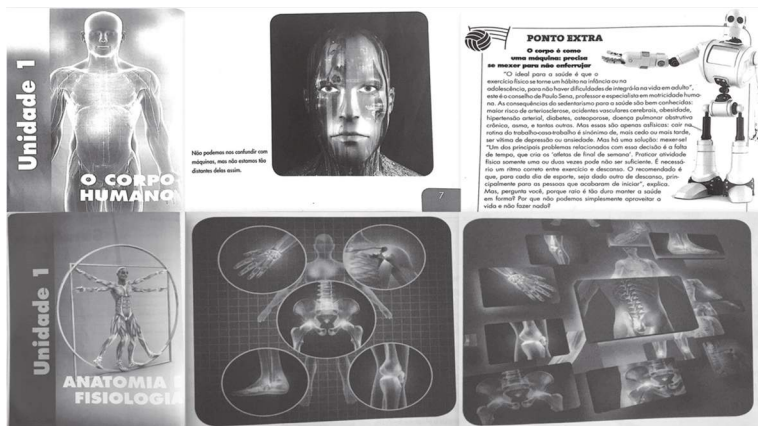
O corpo, além dos conceitos de biologia, também faz uso de muitas definições da física. (ARAKI; CARBONE, 2015a, p. 14).

Manual de ossos e dos músculos: como usar seu corpo da maneira correta e evitar visitas indesejadas à assistência técnica. (ARAKI; CARBONE, 2015a, p. 20).

Para ilustrar os trechos destacados, editamos a Figura 1, que traz um mosaico que reúne algumas imagens extraídas ao longo

dos quatro livros e que fazem referência ao paradigma do corpo máquina.

Figura 1 – Mosaico “Corpo máquina”



Fonte: Adaptação própria a partir das imagens de Araki e Carbone (2015a, 2015b, 2015c, 2015d)

Somos dissonantes à concepção de corpo máquina apresentada por Araki e Carbone (2015a), pois corroboramos com Le Breton (2007, p. 29), quando defende que “[...] o corpo não é somente uma coleção de órgãos arranjados segundo leis da anatomia e da fisiologia”. E, partilhamos do entendimento de Greiner (2005, p. 38), para quem “[...] da bactéria ao homem, não são corpos-máquinas, mas sujeitos aptos a construir um mundo singular a partir das complexas relações que estabelecem com o ambiente em que vivem”.

Acreditamos que a concepção do corpo-máquina fragmenta o ser humano em uma junção de partes “des-situadas”, na qual o corpo é percebido como objeto a ser moldado pelos interesses dominantes, advindos principalmente da ciência, que condicionam

o corpo a respostas mecânicas provenientes de estímulos oriundos do meio ambiente. Assim, somos antagonistas a essa concepção de corpo reducionista e instrumental. Como contraponto, defendemos que o corpo deva ser compreendido como sinônimo de “[...] prazer, descoberta, emoção, povoado de possibilidades e impossibilidades.” (DIAS, 2012, p. 61) e não como uma máquina desprovida de contextos históricos e sociais.

O mecanicismo também foi identificado ao longo de todo o material analisado, manifestado principalmente pelo do dualismo corpo e mente. Essa perspectiva ainda é marcante na educação e na aprendizagem formal atual, na qual, o corpo é negligenciado em detrimento da mente. Segue alguns trechos extraídos dos livros didáticos que nos convidam a refletir sobre essa temática:

No caso do ser humano, o ‘processador’ é o cérebro. É esse órgão, que fica dentro da caixa craniana e representa apenas 2% de nosso peso, que coordena toda a atividade do metabolismo, as ações do sistema corporal que não controlamos, e as nossas ações voluntárias, como se movimentar. (ARAKI; CARBONE, 2015a, p. 14).

É da cabeça que saem os comandos do corpo. (ARAKI; CARBONE, 2015a, p. 17).

Ser criativo é botar a cabeça para funcionar. (ARAKI; CARBONE, 2015a, p. 126).

Quem disse que usar a cabeça não é um esporte? Embora o gasto calórico ao pensar seja mínimo – algo entre 0,028 e 0,040 por minuto de intensa atividade cerebral (o que levaria 15 dias inteiros para emagrecer 100 gramas) – existem esportes em que o principal instrumento para competir é a mente. (ARAKI; CARBONE, 2015b, p. 51).

Sobre o dualismo cartesiano, Dias (2012, p. 24) destaca que a visão dualista “[...] é a visão conceitual que mais nos acompanha e que gera, na história humana, o sentido de fragmentação do homem. Desse pensamento, a Educação sofre grande influência em toda a sua construção [...]”. Nessa perspectiva, o corpo foi disciplinado e controlado, com o intuito de que o ambiente da aprendizagem intelectual dos conteúdos não fosse perturbado ou prejudicado por ações motoras ou morais, pois, durante as aulas de qualquer disciplina escolar, os alunos deveriam aprender com a mente e não com o corpo por inteiro, como se a mente não fizesse também parte do corpo.

A Figura 2 corresponde a abertura de um capítulo do livro do 7º ano em que o dualismo corpo e mente é fomentado do início ao fim, por meio dos esportes “ditos” como mentais. A partir dessa organização do livro, questionamo-nos se existe algum esporte que não seja mental? Para nós, todos os esportes envolvem o corpo inteiro e não somente a mente em detrimento do corpo, ou vice-versa.

Figura 2 – Dualismo corpo e mente



Fonte: Araki e Carbone (2015b)

Partindo dessa lógica mecanicista, surge um modelo de educação tradicional que persiste até hoje em nossas escolas. Esse modelo teve forte influência do taylorismo e o fordismo do século XIX, em que o mecanicismo observado na revolução industrial foi levado à prática escolar por intermédio de princípios de gestão e organização de fábricas. Podemos citar como heranças desse período as filas das carteiras, as campainhas que tocam ao término de cada horário, a proliferação de disciplinas artificialmente separadas, a apresentação de temas fora de contexto, instrução de ouvir e responder, a memorização e a reprodução de textos inertes, a aquisição de conhecimentos sem aplicação visível, o isolamento e competição do trabalho escolar, como também os currículos nacionais rígidos e engessados (CONFERÊNCIA INTERNACIONAL NOVO CONHECIMENTO, NOVA APRENDIZAGEM, 2001).

Contrapondo-se a essa realidade histórica, consideramos que o corpo tem um papel primordial na educação e na aprendizagem, nos mais diversos níveis de ensino, pois “[...] em qualquer atividade a que nos dedicamos, o corpo é o suporte da intuição, da memória, do saber, do trabalho e, sobretudo, da invenção.” (SERRES, 2004, p. 36). É o corpo que nos permite viver e aprender todos os dias e em todos os instantes de nossas vidas, basta querermos, ou melhor, permitirmos que isso aconteça.

Historicamente, a aprendizagem foi identificada na escola como sinônimo de imobilidade, por isso o corpo vivo foi expulso da ação pedagógica. Essa compreensão de que a imobilidade corporal é um elemento favorável e necessário ao processo de aprendizagem está agregada a séculos de uma educação dicotômica e fragmentada, na qual até hoje “[...] existe uma falsa ideia de que o conhecimento se dá estritamente via cognição.” (BEZERRA; HERMIDA, 2011, p. 80).

Assim, devemos considerar a cognição como algo “[...] inseparável do corpo, sendo uma interpretação que emerge da relação entre o eu e o mundo nas capacidades do entendimento.” (NÓBREGA, 2010, p. 79). Aprofundando um pouco mais essa discussão em torno da cognição, reportamo-nos ao trabalho de Varela, Thompson e Rosch (2003, p. 88), que defendem a existência da cognição incorporada, na qual “[...] o cérebro não é uma sequência de estações de relés, que ligam e desligam, e que ocupam o espaço entre a retina e os músculos”. Para compreendermos melhor tal afirmação, como também evidenciar essa relação dinâmica e inseparável entre o cogito e o corpo, os autores se reportam à aprendizagem por meio do exemplo de um aprendiz de flauta:

Mostra-se à pessoa as posições básicas dos dedos, diretamente ou sob forma de um desenho do dedilhado. Ela então pratica essas notas em diferentes combinações várias vezes até que adquira uma habilidade básica. No início, a relação entre intenção mental e ato físico está pouco desenvolvida – mentalmente sabemos o que fazer, mas fisicamente somos incapazes de fazê-lo. Ao longo da prática, a conexão entre intenção e ato torna-se mais próxima, até que eventualmente, a sensação de descompasso desaparece quase por completo. Alcança-se uma certa condição que, em termos fenomenológicos, parece nem puramente mental nem puramente física; ela é ao contrário, um tipo específico de unidade mente-corpo. (VARELA; THOMPSON; ROSCH, 2003, p. 45).

Nesse sentido, os autores exemplificam que, em determinados momentos da aprendizagem, é possível observar mais presente um aspecto (cognitivo ou sensorio-motor) em detrimento do outro. Todavia, no decorrer do processo, quando essa aprendizagem se torna mais efetiva, não é mais possível enxergar tais distinções ou separações. Essa linha de pensamento preconizada pelos autores não

deve ser aplicada somente à aprendizagem de habilidades motoras, como o exemplo descrito, mas deve ser migrada para outras ações que envolvam a aprendizagem humana, em seus diversos espaços e situações, reforçando, com isso, a incorporação da cognição.

Durante a nossa análise, identificamos também a concepção do higienismo, principalmente no livro do 9º ano. Destacamos um dos trechos que nos permite refletir sobre essa concepção a partir dos cuidados com a higiene durante a fase da adolescência:

Como efeitos dessas mudanças hormonais, o corpo passa a funcionar de formas diferente também, exigindo alguns cuidados específicos. Um dos efeitos colaterais desse período é o aumento da oleosidade da pele, o que exige um cuidado maior para evitar o aparecimento de espinhas e cravos. Para evitá-los, é necessário manter a pele limpa, não espremendo para não infeccionarem, o que pode deixar marcas e cicatrizes. (ARAKI; CARBONE, 2015, p. 42).

No Brasil, o movimento higienista começou a se fazer presente entre o final do século XIX e início do século XX. Ele propunha a defesa da saúde, da educação pública e o ensino de novos hábitos higiênicos pela medicina social. Seus defensores diziam que a população saudável e educada é a maior riqueza de um país (GÓIS JUNIOR; LOVISOLO, 2003).

Para Soares (1994), o forte poder das instituições médicas, as teorias científicas raciais e do “corpo biológico” ganharam espaço na sociedade. Com isso, esses profissionais, a partir desse momento, imputavam moralizar a sociedade e, conseqüentemente, regenerar a raça, que até então estava com muitas moléstias decorrentes dos vícios e falta de higiene, de acordo com o discurso higienista.

Para nós, a Educação Física não tem a função de fomentar essa discussão, pois ela seria alvo de outros componentes curriculares

como Ciências ou Biologia. Em nossa compreensão, a Educação Física tem a responsabilidade de oportunizar aos alunos e alunas o acesso aos temas extraídos e apreendidos da cultura de movimento. Esse conhecimento deve ser vivenciado na escola de forma crítica, fazendo-se necessário “[...] que a Educação Física reconheça o acervo de movimentos que o aluno traz para a escola, resultando em um diálogo corporal com seu entorno cultural.” (ARAÚJO, 2005, p. 61).

Foi possível identificarmos também que a abordagem pedagógica da saúde renovada fundamentou os conteúdos contidos nos livros analisados. De acordo com Darido e Rangel (2008), a saúde renovada tem por objetivo informar, mudar atitudes e promover a prática sistemática de exercícios físicos dentro de suas aulas e fora delas. O princípio da autonomia no gerenciamento da aptidão física deve abranger todos os alunos e não somente os mais identificados. Outro aspecto dessa abordagem é que não se devem privilegiar as modalidades esportivas e jogos, a inserção da cultura corporal nas aulas, fará com que o aluno assuma uma postura autônoma para otimização da saúde. Assim, percebemos uma consonância entre as abordagens da saúde renovada e esportivista com as concepções de corpo que foram identificadas nos livros didáticos.

Considerações finais

Este estudo teve como foco principal identificar a compreensão de corpo presente na “Coleção Esporte e Educação: saúde e cidadania na escola”, de livros didáticos para o ensino fundamental II. A análise do material investigado nos permitiu identificar a presença de uma visão instrumental e dicotômica de corpo ao longo dos quatro livros, na qual, as concepções de corpo-máquina, o dualismo

cartesiano corpo/mente e o higienismo foram as mais recorrentes. Identificamos também, que a abordagem da saúde renovada fundamentou o arcabouço teórico e metodológico dos livros, dessa forma, atribuímos uma consonância entre as concepções de corpo identificadas e a base teórica que ancorou a escrita do material.

Ao contrário dessas concepções identificadas nos livros didáticos, acreditamos numa concepção de corpo que não pode explicá-lo facilmente, mediante a sua complexidade e impossibilidade de fragmentação, pois o corpo é, ao mesmo tempo, desejo, sensação e emoção expressa a cada experiência vivida. Nesse sentido, observamos que as dimensões, históricas, filosóficas, sociais, culturais e sensíveis, dentre outras ficaram de fora do corpo tratado pela *Coleção*.

O que também nos chamou atenção neste estudo foi a constatação de que apesar de todo o investimento, crescimento e divulgação, nos últimos anos, de estudos e pesquisas sobre o corpo numa perspectiva biocultural, ainda permanecem cristalizadas e em evidência as concepções instrumentalizadoras de corpo no cenário educativo.

Referências

ANDRADE, S. dos S. Saúde e beleza do corpo feminino: algumas representações no Brasil do século XX. **Revista Movimento**, Porto Alegre, v. 9, n.1, p. 119-143, jan./abr. 2003.

ARAKI, D.; CARBONE, P. O. **Esporte e educação**: saúde e cidadania na escola. 6º ano – Corpo em movimento. João Pessoa: JC Editora, 2015a.

ARAKI, D.; CARBONE, P. O. **Esporte e educação**: saúde e cidadania na escola. 7º ano – Meio ambiente e atividade física. João Pessoa: JC Editora, 2015b.

ARAKI, D.; CARBONE, P. O. **Esporte e educação**: saúde e cidadania na escola. 8º ano – Esporte e ciência. João Pessoa: JC Editora, 2015c.

ARAKI, D.; CARBONE, P. O. **Esporte e educação**: saúde e cidadania na escola. 9º ano – O esporte e a mente. João Pessoa: JC Editora, 2015d.

ARAÚJO, A. C. de. **Correr, saltar, lançar, dialogar**: uma reflexão sobre corpo e aprendizagem nas aulas de Educação Física. 2005. Dissertação (Mestrado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação. Universidade Federal do Rio Grande do Norte, Natal, 2005. 142 f.

BEZERRA, M. de A.; HERMIDA, J. F. Educação e corporeidade: vivências na educação infantil. **EDUCAmazônia Educação, Sociedade e Meio Ambiente**, Humaitá, AM, ano 4, v. 7, n. 2, p. 74-91, jul./dez. 2011.

CHIZZOTTI, A. **Pesquisa em Ciências Humanas e Sociais**. São Paulo: Cortez, 1995.

CONFERÊNCIA INTERNACIONAL NOVO CONHECIMENTO, NOVA APRENDIZAGEM. Novo conhecimento, nova aprendizagem: textos. CARVALHO, A. D. (org.). 2001, Lisboa. **Anais [...]** Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian, 2001.

DARIDO, S. C.; RANGEL, I. C. A. (org.). **Educação Física na escola**: implicações para a prática pedagógica. Rio de Janeiro: Guanabara Koogan, 2008. (Séries Educação Física no Ensino Superior).

DAÓLIO, J. Os significados do corpo na cultura e as implicações para a Educação Física. **Revista Movimento**, Porto Alegre, ano 2, n. 2, p. 24-28, jun. 1995.

DIAS, M. A. **O corpo na pedagogia Freinet**. São Paulo: Livraria da Física, 2012.

GIL, A. C. **Métodos e técnicas de pesquisa social**. São Paulo, Atlas, 2008.

GÓIS JUNIOR, E.; LOVISOLO, H. R. Descontinuidades e continuidades do movimento higienista no Brasil do século XX. **Revista Brasileira de Ciências do Esporte**, Curitiba, v. 25, n. 1, p. 41-54, set. 2003.

GREINER, C. **O corpo**. São Paulo: Annablume, 2005.

LE BRETON, D. **A sociologia do corpo**. Tradução: Sônia Maria da Silva Fuhrmann. 2. ed. Petrópolis: Vozes, 2007.

NÓBREGA, T. P. da; MENDES, M. I. B. de S. Corpo, natureza e cultura: contribuições para a Educação. **Revista de Educação**, Rio de Janeiro, n. 27, p. 125-137, set./out./nov./dez. 2004. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/rbedu/n27/n27a08.pdf>. Acesso em: 16 nov. 2018.

NÓBREGA, T. P. da. **Uma fenomenologia do corpo**. São Paulo: Livraria da Física, 2010.

SERRES, M. **Variações sobre corpo**. Tradução: Edgard de Assis Carvalho e Mariza Perassi Bosco. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2004.

SILVA, A. M. **Corpo, ciência e mercado**: reflexões acerca da gestão de um novo arquétipo da felicidade. Campinas: Autores associados; Florianópolis: UFSC, 2001. (Coleção Educação Física e Esportes).

SOARES, C. L. **Educação Física**: raízes europeias e Brasil. Campinas: Autores Associados, 1994.

VARELA, J. F.; THOMPSON, E.; ROSCH, E. **A mente incorporada**: ciências cognitivas e experiência humana. Tradução: Maria Rita Secco Hofmeister. Porto Alegre: Artemed, 2003.

Cultura corporal e cultura de movimento: entre encontros e desencontros – o que muda na prática?

Wanessa Cristina Maranhão de Freitas Rodrigues

Érika Janaina Santiago Moreira Freire

Aguinaldo Cesar Surdi

José Pereira de Melo

Introdução

Embora pareçam conceitos redundantes, por serem incansavelmente discutidos, parece-nos que as infatigáveis discussões que os cercam não ultrapassam as discussões acadêmicas e talvez não alcancem os principais envolvidos no contexto da Educação Física escolar: os professores e os alunos.

Nas últimas décadas, a Educação Física, no Brasil, tem sofrido diversas modificações científicas, filosóficas, pedagógicas, entre outras, atravessadas pelas concepções de corpo, natureza e cultura e relacionadas ao contexto histórico e social. Nesse âmbito, diversas terminologias, teorias e abordagens surgiram, no intuito

de colaborar com as intervenções pedagógicas e acompanhar esses avanços.

Não podemos negar que essas transformações foram fundamentais para a aproximação entre Ciências Naturais e Ciências Humanas traduzida pela tentativa de romper dicotomias – corpo *versus* mente, teoria *versus* prática – impregnadas na área da Educação Física por bastante tempo. Um corpo que antes era objeto passou a ser sujeito. Uma natureza que era utilizada pelo homem hoje faz parte dele. Uma cultura que antes se distanciava da Educação Física hoje reveste de significações e sentidos, o movimento. Ou seja, do ponto de vista epistemológico, essas mudanças contribuíram de forma significativa no processo de transformação da Educação Física.

Por acreditar que as transformações epistemológicas têm embasamento nessa tríade – corpo, natureza e cultura – e que esses conceitos fundamentam as terminologias surgidas nas últimas décadas, como corporeidade, corporalidade, *se-movimentar*, motricidade humana, cultura corporal, cultura corporal do movimento, cultura de movimento, cultura corporal do movimento humano, entre tantas outras, sentimos a necessidade de nos debruçar melhor sobre eles no decorrer da nossa pesquisa. Para isso, utilizaremos as autoras Mendes e Nóbrega (2009), que trazem de forma sublime, em seus estudos, as contribuições desses conceitos para a área da Educação Física por meio dos estudos de Merleau-Ponty (2000), Maturana (2001) e Lévi-Strauss (1976). Porém não podemos deixar de apontar que o excesso de terminologias, muitas vezes, pode confundir os profissionais da área, principalmente aqueles que estão na escola. Essa possibilidade já é alvo de preocupação de diversos autores, dentre os quais evidenciaremos Melo (2006), que aponta caminhos para a discussão sobre a qual pretendemos discorrer.

Compreendemos que conhecer e diferenciar as terminologias apresentadas à área da Educação Física se faz necessário. No entanto, acreditamos que refletir sobre como estas podem contribuir (ou não) na intervenção pedagógica é algo mais imprescindível. Por essa razão, elegemos cultura de movimento (Elenor Kunz, 1991) e a cultura corporal (Coletivo de Autores, 1992), por estarem vinculadas às teorias propositivas, ou seja, que propõem uma metodologia de trabalho – Abordagem Crítico-emancipatória e Crítico-superadora, respectivamente.

A cultura de movimento (Elenor Kunz) e a cultura corporal (Coletivo de Autores) surgiram na década de 1990 como critérios de organização dos conhecimentos da Educação Física, tornando-se referenciais para os professores por trazer um novo olhar a essa área, uma compreensão teórico-progressista que visava a superar a Educação Física que, desde a década de 1970, trazia como seu objeto a aptidão física numa visão totalmente tecnicista, centrada nas ciências biológicas.

Nesse sentido, percebemos a necessidade de trazer respostas às seguintes questões de estudo: a) como os conceitos de corpo, natureza e cultura se situam nos diferentes caminhos apresentados à Educação Física – cultura corporal e cultura de movimento?; b) como a percepção desses conceitos pode influenciar nas aulas de Educação Física?

Dessa forma, objetivamos compreender como os conceitos de corpo, cultura e natureza se situam nos diferentes caminhos apresentados à Educação Física – cultura corporal e cultura de movimento – e apresentar como os encontros e desencontros entre eles podem ser evidenciados na intervenção pedagógica.

Por meio da abordagem qualitativa nos propomos a realizar uma pesquisa bibliográfica, no sentido de apresentar e dialogar com

os autores que já trazem discussões sobre a temática, não sendo nossa intenção em nenhum momento apontar hierarquia entre a cultura corporal e a cultura de movimento. Realizamos também a leitura e interpretação do vídeo “Teorias Pedagógicas da Educação Física”, que embasou a descrição da intervenção pedagógica em cada um desses critérios de conhecimento.

Interfaces entre corpo, natureza e cultura na cultura corporal e na cultura de movimento

Corpo

Quando nos referimos à Educação Física, ainda nos dias atuais, relembramos a ideia de corpo musculoso, bem como um corpo condicionado a uma disciplina árdua de exercícios físicos diários, que busca, muitas vezes, a perfeição. Temos clareza, também, de que esse corpo vai muito além desse pensar e, para que possamos compreendê-lo na posição de sujeito, faz-se necessário resgatá-lo nas diversas esferas do conhecimento – filosóficas, políticas e pedagógicas –, ampliando nossos olhares.

Nesse sentido, ao focarmos nesta busca de conhecimento, a palavra corpo nos remete inicialmente à visão dicotômica de Descartes – corpo e a mente. Em relação a essa dicotomia Mendes (2007, p. 75) afirma que

Com intuito de organizar bases sólidas do conhecimento científico, Descartes elabora o argumento do cogito, ressaltando a existência da substância pensante, a única capaz de estabelecer certeza para o conhecimento. Em oposição, encontra-se o corpo, material, dependente dos sentidos, das experiências, elemento externo e dotado de erros.

Percebemos que as teorias críticas da Educação Física avançam na concepção de corpo, no entanto Kunz (1994), em relação à expressão “cultura corporal”, acredita que ela nos remete ao conceito dualista de corpo. Para o autor, quando o Coletivo de Autores propõe uma cultura que seja corporal, sugere existirem outras que não o sejam, supondo serem mentais ou espirituais.

O aprofundamento sobre o conceito de corpo na concepção da cultura corporal nos leva à compreensão reducionista, como algo que pudesse ser isolado do ser ontológico – que agisse sozinho e que também é isolado da sua história, e da sua cultura na qual está inserido. Esse fracionamento do conceito exacerba a dicotomia entre corpo e mente (consciência/inconsciência) bem como natureza e cultura.

Dantas (2002 *apud* MELO, 2006, p. 119) afirma que apesar das semelhanças que os critérios organizadores da Educação Física carregam, eles revelam a concepção teórica do corpo de formas distintas. Enquanto a cultura corporal supõe uma cultura que não seja corporal, a cultura de movimento “[...] tem implícito em sua denominação, a inseparabilidade entre corpo e movimento, assim entre corpo e cultura”.

Pautado em Merleau-Ponty, a concepção de corpo na cultura de movimento se apresenta como um corpo fenomenológico, ultrapassando a concepção do corpo meramente físico. Mendes e Nóbrega (2009, p. 5) apontam um caminho para a Educação Física escolar que consideramos se aproximar com ideia de corpo na perspectiva da cultura de movimento:

A educação física escolar, vivenciando o corpo, não como instrumento ou objeto, mas como corpo-sujeito, síntese da nossa presença no mundo, não pode ser reduzida a práticas

corporais voltadas apenas para o rendimento, a disciplina autoritária, a padronização de gestos, a reprodução de valores utilitaristas e individualistas, a mensuração e a quantificação de resultados. Mas, sim, ampliar as possibilidades do movimento para o lúdico e para a expressividade contidas na linguagem sensível.

Ao assumir esse processo existente no mundo circundante, agregamos valores à essencialidade da cultura de movimento – a qual perpassa na concepção do corpo que não é somente biológico, bem como também não é somente cultural, mas um corpo biocultural – um corpo que possui as diversas dimensões por ele vivido. Trata-se de um corpo que permuta conhecimentos na sua interação com o mundo, e assim compõe sua historicidade e interage com o outro mediante novas experiências. Nessa perspectiva, o conceito do corpo tem uma relação intrínseca com o movimentar-se com intencionalidade.

Natureza

Ao longo dos anos, percebemos que quanto mais se busca caminhar no sentido de ampliar o objeto de estudo da Educação Física quando nos referimos a ela como prática pedagógica, mais nos distanciamos de um discurso voltado para a harmonia do ser humano.

As concepções surgem, e com elas a necessidade de comprovar o que é mais relevante dentro da nossa área. Em certo período, as ciências biológicas prevaleceram, depois deram espaço para as ciências humanas e sociais, mas cada uma que tente defender o que fala mais alto: cultura ou natureza? E a velha disputa pela predominância permanece.

Alguns autores, como Daolio (1995, p. 60), a partir dessas inquietações, buscaram discutir o significado do termo *Educação Física*, que lhe parece embutir em seu significado uma oposição entre natureza e cultura.

A distinção entre natureza e cultura refere-se ao fato de que há um processo educacional (cultura) sobre o físico do homem (natureza). Essa dicotomia pode ser entendida de outra forma: há um patrimônio inato no homem que precisa de alguns ajustes, a fim de que ele adquira determinadas capacidades que o habilitem a uma vida social. Há uma ordem da natureza e uma ordem de cultura, vindo a segunda se sobrepor sobre a primeira.

Dentro da concepção de cultura corporal, essa dicotomia se consolida também, podendo ser percebida na seguinte afirmação:

[...] o homem, simultaneamente ao movimento histórico da construção de sua corporeidade, foi criando outras atividades, outros instrumentos e através do trabalho foi transformando a natureza, construindo a cultura e se construindo. (COLETIVO DE AUTORES, 1992, p. 39).

Ou seja, a perspectiva do homem dominante, do homem separado da natureza se concretiza, e a apropriação da natureza seria uma forma de emancipação humana. Nesse sentido, Melo (2006, p. 126) aponta uma crítica afirmando que nessa passagem fica evidente que “[...] ao desenvolver-se corporalmente, o homem passou a dominar a natureza e, ao mesmo tempo, distanciou-se dela. O homem não se relaciona com a natureza, pois ele é também, a própria natureza”.

Em relação à cultura de movimento, o mesmo autor aponta Merleau-Ponty como um dos principais interlocutores de Kunz

(1991), afirmando que essa concepção tem embasamento na fenomenologia de movimento humano, em que o *se-movimentar* é o modo de expressão de ser e estar no mundo.

As autoras Mendes e Nóbrega (2009, p. 3), ao trazerem reflexões sobre a natureza a partir da cultura de movimento, apresentam uma concepção de natureza enigmática advinda também das ideias de Merleau-Ponty: “[...] a natureza é um objeto enigmático, um objeto que não é inteiramente objeto; ela não está inteiramente diante de nós. É o nosso solo, não aquilo que está diante, mas o que nos sustenta”.

Nesse sentido, a compreensão cartesiana de natureza busca ser rompida, diferentemente da concepção de natureza inserida na concepção da cultura corporal, que apresenta o homem ocupando um lugar de hierarquia sobre a natureza. A cultura de movimento amplia esse conceito, trazendo o homem como parte da totalidade complexa da natureza, mas não sendo considerado um ser superior em relação a outros seres. Nessa perspectiva, não há um corpo natureza *versus* corpo cultura, o que existe é uma relação recíproca entre natureza e corpo humano (MENDES; NÓBREGA, 2009).

Cultura

Ao partir do universo de leituras acerca das termologias cultura corporal e na cultura de movimento, percebe-se que elas convergem e divergem em algumas questões teóricas e metodológicas, no entanto iremos enfatizar neste primeiro momento o ponto crucial a ambas: cultura.

Quando nos remetemos à cultura, automaticamente, associamos às manifestações corporais, símbolos e tradição de um povo. Mas essa seria uma forma simplista de conceituá-la. Cultura,

segundo Medeiros e Nóbrega (2018, p. 4), “[...] constitui o fator de unificação das atividades sociais e individuais, o lugar possível para que os interessados tomem as rédeas do seu destino coletivo”.

Mediante essa compreensão, a Educação Física está imbricada nessa dinâmica, efetivamente, por ser uma prática que busca desenvolver o ser humano, o seu meio social e o mundo corporal. Fortalecendo esse conceito, Bracht (2005) conceitua a cultura como uma construção nova de nosso “objeto” na Educação Física, pois expressa a ressignificação da Educação Física como prática social.

A cultura, nesse âmbito, tem sido alvo de profundos debates entre autores da área de Educação Física como reconhecimento da sua relevância na historicidade na concepção do homem e sua relação com as práticas corporais – identificando-a como matriz de conhecimento, sendo produtora e reprodutora de saberes.

Desse modo, a Educação Física e cultura na cultura corporal está condicionada à existência humana e às leis sócio-históricas. Corroborando esse pensamento, o Coletivo de Autores (1992, p. 11) afirma que a cultura insere-se numa “[...] visão de totalidade, onde sempre está presente o singular e o geral que é a expressão corporal da linguagem social e historicamente construída.” e, mediante a isso, desvincula a existência humana das leis biológicas.

Nessa visão culturalista, Daolio (2004) reforça esse olhar da cultura na cultura corporal intrinsecamente com a história que demanda uma expressividade com o momento sócio-histórico e as vertentes políticas existentes na época da construção desse conhecimento na Educação Física, no qual aponta: “A expressão corporal é tomada como linguagem, conhecimento universal, um patrimônio cultural humano.” (DAOLIO, 2004, p. 22).

O entendimento de cultura partindo da cultura corporal é apresentado por Coletivo de Autores (2009, p. 130), no posfácio

da segunda edição do livro “Metodologia do Ensino de Educação Física”, da seguinte forma:

A cultura corporal é uma parte da cultura do homem o conceito de cultura que nós temos também é diferente, porque nós, como fundamento do marxismo, entendemos que cultura é o nível de desenvolvimento de toda a produção de um povo. Cultura não é apenas isso que vulgarmente estamos acostumados a tratar: cultura é dança, é folclore, é literatura. Não! Cultura é tudo que o homem faz e produz.

A cultura, nesse contexto, é entendida como “simplista” por Daolio (2004, p. 24), por apresentar uma lacuna no que se refere à dimensão simbólica inerente ao homem. Ele afirma que:

[...] quando os autores se referem à cultura corporal como patrimônio da humanidade, enfatizam a dimensão do acúmulo de conhecimentos, das produções humanas, mas não avançam na ideia de que os conhecimentos produzidos pelo ser humano ao longo de sua história vão sendo atualizados e re-significados na dinâmica cotidiana de suas vidas.

Procurando preencher essa lacuna, Kunz (1994, p. 38) traz uma dimensão mais ampla de cultura, redimensionando o conceito de cultura na Educação Física. Nesse sentido, apoiado em Dietrich, o autor afirma que

Cultura de movimento significa inicialmente uma conceitualização global de objetivações culturais, em que o movimento humano se torna o elemento de intermediação simbólica e de significações produzidas e mantidas tradicionalmente em determinadas comunidades ou sociedades.

Nessa concepção, o papel do professor de Educação Física seria tratar do ser humano e suas manifestações culturais, e não atuar sobre o corpo ou com o movimento em si, como sugerem as duas concepções sobre as quais nos propomos a discutir.

Possibilidades pedagógicas

Explanados os encontros e desencontros entre os critérios de organização de conteúdo cultura corporal e cultura de movimento, faz-se necessário entender como eles se configuraram na intervenção pedagógica, objetivo a que nos propomos inicialmente.

Dessa forma, ousamos apresentar como esses critérios se apresentam na realidade das aulas da Educação Física, utilizando como referência o vídeo “Teorias Pedagógicas da Educação Física TIC PARFOR/UFPA”, resultado do trabalho do Projeto de Extensão: Uso de Tecnologias de Informação e Comunicação (TIC) e efetivação das atividades complementares na Formação de Professores de Educação Física pelo PARFOR, realizado pela Universidade do Estado do Pará (UEPA) em parceria com a Secretaria Estadual de Educação (SEDUC), coordenado pela pesquisadora Marta Genú, Pós-doutora, pela Université de Montpellier (2015) e pela Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro (2015).

O vídeo é a segunda parte desse projeto, coordenado pelo professor Aníbal Brito Neto, tendo sido elaborado de forma bastante didática, trazendo esclarecimentos sobre as teorias pedagógicas seguidas de exemplos de aulas práticas supervisionadas.

Elaboramos um quadro para facilitar a compreensão de como esses critérios de organização do conhecimento caracterizam-se no planejamento das aulas.

Quadro 1 – Critérios de organização do conhecimento

| | Cultura de movimento | Cultura corporal |
|--------------|--|--|
| Referência | Elenor Kunz (1991) | Coletivo de Autores (1992) |
| Abordagem | Crítico-emancipatória | Crítico-superadora |
| Objetivo | Sujeito crítico e autônomo | Transformação social |
| Planejamento | Introdução Exposição do tema | Prática social Reconhecimento do tema |
| | Transcendência de limites pela experimentação Explorar e experimentar possibilidades dos objetos | Problematização Transformar o conteúdo em questões desafiadoras |
| | Transcendência de limites pela aprendizagem Apresentação verbal de situações do movimento De forma reflexiva, acompanhar, executar e propor soluções | Instrumentalização Ação docente – conhecimento |
| | Transcendência de limites criando/inventando Criar e inventar movimentos com sentidos para aquela situação a partir das formas anteriores apresentadas | Catarse O aluno manifesta para si o que aprendeu |
| | Parte final Reflexão sobre as experiências realizadas | Prática social Ações concretas da função social do conteúdo |

Fonte: Elaboração própria a partir do vídeo “Teorias Pedagógicas da Educação Física TIC PARFOR/UFPA”

Percebemos que, embora existam características comuns à cultura corporal e à cultura de movimento, a forma como a aula é planejada difere em cada uma delas. Isso não quer dizer que uma seja superior ou inferior a outra, muito menos que o professor deve definir apenas uma das concepções para trabalhar. Mas é preciso, sim, que o professor tenha uma concepção clara da sociedade em

que vivemos, quais os valores que ele elege consolidar por meio da sua prática e, principalmente, refletir sobre como ele articula suas aulas no sentido de incentivar a criticidade.

Considerações finais

As reflexões tecidas no decorrer do nosso estudo nos apontam que a cultura corporal e cultura de movimento nasceram num momento de crise da identidade da Educação Física escolar.

As incertezas e confusões sobre essas terminologias fazem parte do cotidiano dos professores que estão inseridos no contexto escolar, pois entender profundamente a diferença epistemológica entre elas requer um investimento em estudos políticos e filosóficos. Sem a ampliação do olhar nesse sentido, essas terminologias se apresentam apenas como uma mera expressão formada por palavras.

Dessa forma, faz-se necessário entender o contexto histórico e político em que estão inseridas essas expressões, que apresentam abordagens propositivas diferenciadas exatamente pelo contexto em que se encontram. Embora ambas tentem aproximar a Educação Física da cultura, compreendemos que o entendimento dos conceitos de corpo, natureza e cultura se apresentam de formas divergentes nas concepções de cultura corporal e cultura de movimento, e essas divergências apontam caminhos metodológicos diferentes para cada um desses critérios de organização do conhecimento.

Acreditamos que, a partir do entendimento de um corpo fenomenológico, uma natureza enigmática e uma cultura atrelada de sentidos e significados, é possível nos aproximar mais do conceito de cultura de movimento.

No entanto, independente de qual desses critérios de organização de conhecimento e da abordagem que o professor de

Educação Física escolha, o importante é que os elementos da cultura corporal ou cultura de movimento apontem para o processo de formação dos alunos, bem como dos próprios professores ao lidar com as diferentes manifestações culturais, oferecendo arcabouço necessário para que ambos possam ter atitudes críticas e reflexivas perante a sociedade, podendo, dessa forma, transformá-la.

Referências

BRACHT, V. Cultura corporal, cultura de movimento ou cultura corporal de Movimento? *In*: SOUZA JÚNIOR, M. **Educação Física escolar: teoria e política curricular, saberes escolares e proposta pedagógica**. Recife: EDUPE, 2005.

COLETIVO DE AUTORES. **Metodologia do ensino de Educação Física**. São Paulo: Cortez, 1992.

COLETIVO DE AUTORES. **Metodologia de ensino de Educação Física**. 2. ed. rev. São Paulo: Cortez, 2009.

DAOLIO, J. A ruptura natureza/cultura na Educação Física. *In*: MARCO, A. de. (org.). **Pensando a educação motora**. Campinas: Papirus, 1995.

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

KUNZ, E. **Educação Física: ensino e mudanças**. Ijuí: Unijuí, 1991.

KUNZ, E. **Transformação didático-pedagógica do esporte**. Ijuí: Unijuí, 1994.

LÉVI-STRAUSS, C. **As estruturas elementares do parentesco**. Tradução: Mariano Ferreira. Petrópolis: Vozes; São Paulo: Edusp 1976.

MEDEIROS, R. M. N. de; NÓBREGA, T. P. da. **A linguagem simbólica nas danças populares brasileiras**. In: FRANCO. M. A. *et al.* (org.). Corpo, cultura e Educação Física. vol 2. Natal: SEDIS–UFRN, 2018.

MATURANA, H. **Cognição, ciência e vida cotidiana**. Tradução: Cristina Magro e Victor Paredes. Belo Horizonte: Editora da UFMG, 2001.

MELO, J. P. Educação Física e critérios de organização do conhecimento. In: NÓBREGA, T. P. da (org.) **Epistemologia, saberes e práticas da Educação Física**. João Pessoa: Universitária/UFPB, 2006.

MENDES, M. I. B. de S. **Mens sana in corpore sano: saberes e práticas educativas sobre corpo e saúde**. Porto Alegre: Sulina, 2007.

MENDES, M. I. B. de S.; NÓBREGA, T. P. da. Corpo e cultura de movimento: reflexões a partir da relação entre corpo, natureza e cultura. **Revista Pensar a Prática**, Goiás, v. 12, n. 2, p. 1-10, maio/ago. 2009.

MERLEAU-PONTY, M. **A natureza: notas: cursos no Collège de France**. Tradução: Álvaro Cabral. São Paulo: Martins Fontes, 2000.

TEORIAS PEDAGÓGICAS DA EDUCAÇÃO FÍSICA TIC/PARFOR. Produção de Brunno Regis e Luana Klautau. Coordenação: Marta Genú. Pará: Universidade do Estado do Pará, 2013. (28'20 min). Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=x3ZENbb9eLI>. Acesso em: 7 abr. 2020.

PARTE III

PROJEÇÕES DO GRUPO AO PENSAR O CORPO E A CULTURA DE MOVIMENTO

Corpo e cultura de movimento: impulsionando a Linha de Pesquisa “Corpo, Saúde e Sociedade”

Maria Isabel Brandão de Souza Mendes

Marcel Alves Franco

Milena de Oliveira Aguiar

Num momento de comemoração dos 18 anos do Grupo de Pesquisa Corpo e Cultura de Movimento (GEPEC), não podemos deixar de ressaltar a importância do binômio corpo e cultura de movimento para os estudos desenvolvidos por estudantes e docentes integrantes do referido grupo.

Neste contexto, fazemos uma homenagem à professora Dra. Terezinha Petrucia da Nóbrega, orientadora da dissertação “Corpo e cultura de movimento: cenários epistêmicos e educativos”, de autoria de Maria Isabel Brandão de Souza, defendida em 2002, e da tese “*Mens sana in corpore sano*: compreensões de corpo, saúde e Educação Física”, da mesma autora, apresentada em 2006. Os referidos estudos são de cunho epistemológico e se debruçaram sobre a discussão de conceitos, trazendo implicações para a Educação Física.

No primeiro estudo, dirigimo-nos para a interrogação do conceito de cultura de movimento trazido para a Educação Física pelo professor Elenor Kunz (1991), justamente por entendermos que este conceito está atrelado à compreensão fenomenológica de corpo e de movimento humano, ultrapassando compreensões mecanicistas.

A cultura de movimento é considerada um critério de organizar o conhecimento da Educação Física, contribuindo com a desnaturalização do conhecimento da área. A cultura de movimento se refere ao modo dos povos se movimentarem. São “[...] formas de movimento relacionando-as com a compreensão do corpo em uma determinada comunidade.” (MENDES, 2013, p. 17).

Na referida dissertação, buscamos ampliar a reflexão sobre esse conceito a partir da relação entre corpo, natureza e cultura, com base no diálogo entre as ciências naturais, ciências humanas e sociais e saberes do corpo, tendo como principais autores Merleau-Ponty (1990, 1991, 1999a, 2000), Marcel Mauss (1974), Lévi-Strauss (1976a, 1976b), Maturana e Varela (1997). Justamente por esses autores problematizarem as oposições inconciliáveis.

Nesse contexto, o objetivo da dissertação foi “[...] interpretar as paisagens da cultura de movimento da Vila de Ponta Negra a partir da relação entre corpo, natureza e cultura, no sentido de apresentar cenários epistêmicos e educativos para a Educação Física.” (MENDES, 2013, p. 17).

A partir das discussões realizadas identificamos que:

- corpo, natureza e cultura se interpenetram por meio de lógica recursiva. Nesse cenário, os aspectos biológicos estão entrelaçados com os aspectos culturais, permeados pela historicidade;

- pensar na cultura de movimento a partir da relação entre corpo, natureza e cultura é reconhecer que a cultura de movimento é um conhecimento, não somente relacionado aos jogos, danças, lutas, esportes ou ginásticas, mas também associado às diversas maneiras como o ser humano faz uso do seu corpo;
- pensar na cultura de movimento a partir da relação entre corpo, natureza e cultura é reconhecer que as técnicas corporais ao mesmo tempo em que são influenciadas pelo funcionamento orgânico, permitem as trocas culturais, provocando mudanças no organismo e na sociedade;
- as manifestações da cultura de movimento se transformam de acordo com o local e a interpretação que é dada e o simbolismo vai variando conforme a educação, as experiências vividas e as trocas culturais. As manifestações da cultura de movimento podem ser consideradas também como sistemas comunicativos;

A compreensão fenomenológica de corpo e a compreensão de cultura de movimento a partir da relação entre corpo, natureza e cultura foram muito importantes para a construção do segundo estudo citado anteriormente. Na referida tese, buscamos aproximações com a saúde e o cuidado de si¹, tendo como fio condutor a máxima de Juvenal “*Mens sana in corpore sano*”, pronunciada entre os anos de 90-130 na décima sátira do poeta Décimo Júnio Juvenal (MENDES, 2007).

Nosso argumento se baseou na ideia de que essa máxima:

1 Sugerimos a leitura de Mendes e Gleyse (2015) para as discussões sobre o cuidado de si e implicações para a Educação Física.

[...] pronunciada na Antiguidade greco-romana, subsume compreensões de corpo, saúde e educação reapropriadas e reorganizadas por teorias científicas e pedagógicas nos séculos XIX e XX. Essas teorias científicas e pedagógicas, sobretudo as que receberam contribuições das ciências biomédicas, influenciaram a Educação Física em busca de cientificidade. (MENDES, 2007, p. 12).

Nessa pesquisa, debruçamo-nos sobre as mudanças dos conceitos de corpo, saúde e educação, produzidos na Educação Física, tendo como *corpus* principal de análise os artigos publicados na Revista Brasileira de Ciências do Esporte (RBCE) no período de 1979 a 2003, a partir das temáticas: corpo, biologia, atividade física, fisiologia do esforço e saúde (MENDES, 2007).

Nossos principais teóricos foram Merleau-Ponty (1990, 1991, 1999a, 1999b, 2000, 2004), Canguilhem (1977, 2002, 2004) e Foucault (1984, 1985, 1988, 2004). Essas aproximações foram possíveis, pois a compreensão de corpo vivo atrelado ao mundo em que existimos embasada na fenomenologia existencial de Merleau-Ponty influenciou a filosofia de Canguilhem e de Foucault. Além disso, esses filósofos não hierarquizam diferentes tipos de conhecimento e tecem críticas à ideia de verdade absoluta, mesmo considerando as especificidades de seus pensamentos (MENDES, 2007).

Nesse contexto, essa pesquisa se propôs a tecer uma reflexão sobre as transformações dos conceitos de corpo, saúde e educação tendo como base produções científicas da área,

[...] com vistas a apontar elementos para a configuração de uma teoria que denomino de *Corpore Sano*, a qual se apresenta como uma sistematização de conceitos científicos, filosóficos e

pedagógicos e, como tal, uma compreensão dos fundamentos científicos da Educação Física. (MENDES, 2007, p. 12).

A Teoria do *Corpore Sano* se refere aos cuidados com o corpo em busca de saúde. Uma teoria capaz de religar saberes e práticas educativas que vai se diferenciando de acordo com os fundamentos que a embasam. Alicerçados nas discussões tecidas ao longo da tese, destacamos que:

Uma teoria do *Corpore Sano*, a partir da sistematização dos conceitos de corpo, saúde e educação poderá contribuir para o reconhecimento de que, na Educação Física, as áreas pedagógica, acadêmica e profissional estão entrelaçadas, haja vista que as práticas de intervenção nos diversos cenários educativos estão relacionadas com a produção do conhecimento da área, através de uma lógica recursiva. (MENDES, 2007, p. 139).

Além de a Educação Física ser reconhecida como uma área acadêmica, pedagógica e profissional na pesquisa, ela também é vista como “[...] a arte de cuidar do corpo, da saúde, da vida.”, por meio do ensino de manifestações da cultura de movimento (MENDES, 2007, p. 133).

Diante desse contexto de pesquisas, ressaltamos que esses estudos e referenciais teóricos destacados anteriormente impulsionaram a fundação da Linha de Pesquisa intitulada “Corpo, Saúde e Sociedade” do GEPEC e colaboram com as orientações realizadas pela professora Isabel Mendes no Mestrado em Educação Física da UFRN, aprovado pela Capes em 2010 e com início em 2011. Destacaremos as produções científicas de dissertação, as quais se enveredam sobre realidades elencadas nos saberes de corpo, saúde e sociedade consoantes à proposta da Linha de Pesquisa.

Um olhar sobre estudos da Linha de Pesquisa “Corpo, Saúde e Sociedade”

Olhar para a Linha de Pesquisa “Corpo, Saúde e Sociedade” é falar sobre sua ementa como podemos identificar a seguir.

[Essa Linha] investiga saberes e práticas educativas sobre corpo e saúde em diferentes contextos sócios históricos e epistemológicos. A compreensão fenomenológica de corpo e existencial de saúde norteia as discussões dessa linha e contribuem com o entrelaçamento entre os aspectos orgânicos e simbólicos nos estudos desses fenômenos. Tal característica da linha pode apontar para elementos relevantes nas discussões sobre a cultura de movimento e para as políticas públicas de saúde, esporte e lazer. (GEPEC, 2020).

Nesse sentido, algumas dissertações foram orientadas com vistas a atender a ementa citada, como podemos identificar no Quadro 1.

Quadro 1 – Caracterização das dissertações defendidas

| N. | Autor(a) | Título | Ano |
|----|----------------------------------|--|------|
| 01 | Hudson Pablo de Oliveira Bezerra | Corpo e Saúde: reflexões sobre o Quadro “Medida Certa” | 2012 |
| 02 | Hellyson Ribeiro Costa | O corpo e as práticas corporais em praças públicas de Natal | 2014 |
| 03 | Déborah Reis do Nascimento Silva | Compreensões de corpo na atividade integrada “Saúde e Cidadania” | 2015 |
| 04 | Ana Zélia Alves Vieira Belo | Estudo fenomenológico do corpo no projeto praia sem barreiras em Recife-PE | 2015 |

(Continua)

| N. | Autor(a) | Título | Ano |
|-----------|---|--|------------|
| 05 | Marcel Alves Franco | Aproximações entre o aikido e o cuidado de si: por uma Educação Física como arte do bem viver | 2017 |
| 06 | Kaline Lígia Estevam de Carvalho Pessoa | Corpo e envelhecimento: reflexões a partir do projeto nossa cidade mais saudável em Natal-RN e suas Implicações para a Educação Física | 2018 |
| 07 | Milena de Oliveira Aguiar | O corpo e o yoga: reflexões fenomenológicas e implicações para a Educação Física | 2019 |

Fonte: Elaboração própria

No estudo de Bezerra (2012), temos como objetos de pesquisa o corpo e a saúde sendo investigados a partir do Quadro “Medida Certa”, o qual compõe o Programa Fantástico da emissora Rede Globo de Telecomunicações, no ano de 2011. Refletindo acerca das compreensões, dos saberes e das práticas e de como a Educação Física contribui com a construção dos conhecimentos divulgados, os conceitos de corpo e cultura de movimento foram importantes por possibilitarem o olhar sobre o processo histórico da construção social do corpo.

Nesse estudo, Bezerra (2012) identifica a predominância dos conhecimentos biológicos influenciando as compreensões, os saberes e as práticas sobre o corpo e a saúde. Tal predominância propõe uma quantificação e classificação, ou seja, estipula médias e padrões de normalidade, formas generalizadas de cuidado, linearidade na associação da saúde com atividade física e controle alimentar. E, no âmbito da Educação Física, identifica que essa área de conhecimento tem contribuído com essas construções, em especial, por meio dos discursos que enfatizam os aspectos biológicos do corpo. No entanto, o autor defende que as discussões

acerca do corpo e da saúde devem ser vistas como um entrelaçado das dimensões biológicas, culturais, históricas e emocionais do corpo humano.

Em um outro estudo, defendido em 2014, Hellyson Costa desenvolveu sua dissertação pensando no corpo em movimento e sua relação com a cidade. Sua pesquisa teve por objetivo uma discussão acerca das relações entre práticas corporais e praças públicas do Natal/RN, com o intuito de identificar, nesses espaços, os diferentes usos do corpo. Para tanto, utilizou-se da fenomenologia de Merleau-Ponty (1999a) para fundamentar os aspectos metodológicos e as discussões da pesquisa.

O foco desse estudo se encontra nas experiências vividas, os significados do corpo e de suas intencionalidades e sua relação com a cidade, com o espaço e equipamentos das praças públicas. Por meio de documentos que apresentam informações sobre as praças e questionários para os sujeitos que as frequentam, o autor evidencia as possibilidades para o corpo em movimento na Cidade do Natal, com vistas a percebê-lo por meio de uma perspectiva biocultural, com os significados de tais práticas corporais sendo descritas pelos próprios sujeitos da pesquisa.

Em outro estudo da Linha, Silva (2015) realiza uma pesquisa na Atividade Integrada Saúde e Cidadania (SACI), ofertada pela UFRN, nos cursos de formação na área da saúde. Essa disciplina se configura com uma dinâmica multiprofissional e interdisciplinar. As experiências vividas no âmbito do Sistema Único de Saúde (SUS), levou a autora a interrogar sobre a saúde, as formas de cuidado, a realidade social e a cultura.

Com o intuito de identificar e analisar os documentos didáticos que dão sustentação às ações na SACI, bem como as compreensões

de corpo, a autora destaca o espaço como oportuno para o diálogo entre diferentes áreas do conhecimento, a democracia, a coletividade, a construção do conhecimento e o espaço de escuta do outro. Sob a ótica do binômio corpo e cultura de movimento, a autora se debruçou na relação da Educação Física com o Programa Saúde da Família (PSF) e analisou os documentos de forma a criar as seguintes categorias: corpo social-histórico, corpo sujeito ativo e corpo saúde.

Em suas conclusões, Silva (2015) mostra que a disciplina SACI tende a superar a perspectiva instrumental do corpo e visa a ampliar a compreensão, tanto do corpo, como da saúde, por meio da discussão de outras dimensões como a social e a cultural.

Por sua vez, Belo (2015) realizou um estudo fenomenológico acerca do corpo no Projeto Praia sem Barreiras em Recife/PE. A pesquisa foi delineada com o objetivo de compreender a percepção do próprio corpo de pessoas com deficiência e de sua experiência no projeto. Com a base teórica sustentada na fenomenologia de Merleau-Ponty (1999a), o estudo é elaborado por meio da descrição, interpretação e compreensão dos relatos de dez participantes do projeto.

No tocante à percepção do corpo e sua relação com as vivências que o projeto proporciona, a autora destaca: a sensação da areia nos pés; o medo de entrar no mar e a satisfação ao ser superado esse medo; a sensação na boca com o sabor da água do mar; a sensação de se agarrar à cadeira anfíbia como uma nova forma de relacionar o corpo e o mar; conhecer e fazer amizades com outras pessoas; a satisfação em poder sair do calçadão e, de perto, ver o mar; entre outras possibilidades.

Nesse sentido, Belo (2015) concluiu com sua pesquisa que a abordagem fenomenológica apresenta novos olhares em relação

às tradicionais abordagens acerca do corpo e da pessoa com deficiência. A experiência vivida dos participantes do projeto foi extrapolada ao poderem contemplar o mar e despertarem sentimentos e emoções em relação ao corpo e à superação de limites físicos e também subjetivos, no caso, sua condição existencial e social. É nesse momento que percebemos a importância dos conceitos de corpo e cultura de movimento, pois, trazendo contribuições para a Educação Física nos campos das experiências vividas, exploram a percepção, a sensibilidade e a escuta dos sujeitos e sua condição humana e existencial, possibilitando descobertas e ampliações no que condiz aos padrões dominantes de corpo e da aptidão física.

No estudo de Franco (2017), o corpo e a cultura de movimento foram conceitos centrais para a aproximação e o reconhecimento das trocas culturais entre o Oriente e o Ocidente. Por meio das filosofias do Aikido e do cuidado de si, essa última baseada nas discussões de Michel Foucault (1984, 1985, 2006), o objetivo do estudo foi refletir sobre os elementos do cuidado de si na filosofia do Aikido, no sentido de identificar contribuições para a Educação Física.

Por meio da hermenêutica de Paul Ricoeur (1999), Franco (2017) organiza seu trabalho em dois momentos, o primeiro contemplando aspectos históricos sobre Morihei Ueshiba, criador do Aikido, e uma descrição mais aprofundada dos preceitos filosóficos seus significados e, na etapa seguinte, uma discussão sobre os sentidos presentes nos saberes e práticas do cuidado de si.

A aproximação do Aikido com o cuidado de si foi tecida de modo a possibilitar pensar nas práticas de espiritualidade no âmbito da Educação Física. Nesse sentido, a aproximação favoreceu ao entendimento de um caminho espiritual, no sentido de formação do sujeito por meio de práticas e técnicas de si, e reforçou que a

Educação Física pode ser considerada como uma arte do bem viver, um estilo de vida, uma estética da existência, atenta à força vital que permeia o ser humano e as outras formas de vida.

Para o estudo de Pessoa (2018), o corpo é investigado a partir do fenômeno do envelhecimento. A autora tece críticas à forma como essa fase da vida é considerada na sociedade ocidental, pois se percebem discursos de se evitar a velhice, e como a Educação Física discute o corpo que envelhece. No caso da Educação Física, a autora identificou olhares reducionistas e sendo um fenômeno com poucas produções que o discutem e o ampliam para uma perspectiva natural e cultural do corpo.

Seu objetivo, portanto, foi discutir as compreensões de velhice e envelhecimento e, para isso, acompanhou e entrevistou participantes do projeto Nossa Cidade Mais Saudável em Natal/RN. A partir da fenomenologia de Merleau-Ponty e da discussão no âmbito da Educação Física baseada nos conceitos de corpo e cultura de movimento, a autora deu voz aos participantes que relataram o envelhecimento como um processo inerente ao corpo humano, ao longo de toda a sua vida.

O corpo que envelhece é estigmatizado, tratado com tabus e preconceitos, mas que ocupa espaços, como o do trabalho, o da família e que continua a produzir significados a partir do movimento, das experiências, dos prazeres, pelo cuidado de si, pela compreensão da vida e da morte como fenômeno irreversível. A velhice, nesse estudo, é entendida como uma fase a ser vivida de diferentes maneiras por todas as pessoas individualmente, e a Educação Física possui responsabilidade de discutir os olhares para esses corpos suas mudanças orgânicas e suas experiências.

Por fim, no estudo de Aguiar (2019), tivemos como objeto de estudo, as Práticas Integrativas e Complementares em Saúde (PICS).

Dentro de um grande repertório de práticas, Aguiar (2019) foca sua investigação nos aspectos históricos das PICS e entrelaça-os com o yoga. O objetivo da pesquisa foi compreender a construção do corpo de praticantes de yoga do Núcleo de Yoga Professor Hermógenes da UFRN, com o intuito de identificar contribuições para a Educação Física.

Nesse estudo, as percepções e compreensões dos praticantes sobre o corpo e os efeitos da prática do yoga são discutidos sob a luz da fenomenologia de Maurice Merleau-Ponty. A partir de entrevistas semiestruturadas, muitos praticantes relataram perceber o corpo como sujeito, numa perspectiva de totalidade, além de apontarem as motivações, suas transformações, os cuidados e os estímulos quanto à permanência nessa prática.

No tocante às contribuições para a Educação Física, a autora faz emergir um novo olhar para o yoga, apontando a importância da prática corporal em virtude de ampliar o olhar sobre quem se é, valorizando o ser, suas relações, os significados criados e compartilhados, além dos símbolos a partir das vivências.

Considerações finais

Na Linha de Pesquisa intitulada “Corpo, Saúde e Sociedade” do GEPEC, há o efervescer de acompanhar diversos campos de atuação da Educação Física, sempre considerando a importância da integração entre cultura de movimento, corpo e saúde. Retomando a perspectiva de Mendes (2007) sobre uma Educação Física integradora das artes de cuidar do corpo.

Esse compreender propiciou agregar conhecimentos diversos sobre mídia, processo do desenvolvimento humano, práticas corporais holísticas, práticas educativas e o corpo com deficiência. Novas

aproximações são produzidas, por meio de novos orientandos que se despertam sobre essa Educação Física e refletem sobre outras possibilidades de entrelaçamentos.

Diante dessas pesquisas, defendemos que não existem verdades absolutas, pois elas são transitórias, em razão também de que não há sociedade uniforme. Para isso, possamos presenciar uma Educação Física que não seja ditadora, mas abarque na coletividade as distintas comunidades.

Referências

AGUIAR, M. de O. **O corpo e o yoga: reflexões fenomenológicas e implicações para a Educação Física**. 2019. Dissertação (Mestrado em Educação Física) – Programa de Pós-Graduação em Educação Física. Universidade Federal do Rio Grande do Norte, Natal, 2019. 160 f.

BELO, A. Z. A. V. **Estudo fenomenológico do corpo no projeto praia sem barreiras em Recife-PE**. 2015. Dissertação (Mestrado em Educação Física) – Programa de Pós-Graduação em Educação Física. Universidade Federal do Rio Grande do Norte, Natal, 2015. 110 f.

BEZERRA, H. P. de O. **Corpo e saúde: reflexões sobre o Quadro Medida Certa**. 2012. Dissertação (Mestrado em Educação Física) – Programa de Pós-Graduação em Educação Física. Universidade Federal do Rio Grande do Norte, Natal, 2012. 207 f.

CANGUILHEM, G. **Ideologia e racionalidade nas ciências da vida**. Portugal: Edições 70, 1977.

CANGUILHEM, G. **O normal e o patológico**. 5. ed. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2002.

CANGUILHEM, G. **Escritos sobre la medicina**. Buenos Aires: Amorrortu, 2004.

FOUCAULT, M. **História da sexualidade 1: a vontade de saber**. Rio de Janeiro: Graal, 1988.

FOUCAULT, M. **História da sexualidade 2: o uso dos prazeres**. Rio de Janeiro: Graal, 1984.

FOUCAULT, M. **História da sexualidade 3: o cuidado de si**. Rio de Janeiro: Graal, 1985.

FOUCAULT, M. **Discurso y verdad en la Antigua Grécia**. Barcelona: Paidós Ibérica, 2004.

FOUCAULT, M. **A hermenêutica do sujeito**. São Paulo: Martins Fontes, 2006.

FRANCO, M. A. **Aproximações entre o Aikido e o cuidado de si: por uma educação física como arte do bem viver**. 2017. Dissertação (Mestrado em Educação Física) – Programa de Pós-Graduação em Educação Física. Universidade Federal do Rio Grande do Norte, Natal, 2017. 156 f.

GRUPO DE PESQUISA CORPO E CULTURA DE MOVIMENTO (GEPEC). **Linha de Pesquisa Corpo Saúde e Sociedade**. [2020]. Disponível em: <http://dgp.cnpq.br/dgp/espelholinha/765102244840895545111>. Acesso em: 25 set. 2019.

KUNZ, E. **Educação Física: ensino & mudanças**. Ijuí: Unijuí, 1991.

LÉVI-STRAUSS, C. **As estruturas elementares do parentesco**. Petrópolis: Vozes, 1976a.

LÉVI-STRAUSS, C. **Antropologia estrutural dois**. Rio de Janeiro: Tempo brasileiro, 1976b.

MATURANA, H.; VARELA, F. **De máquinas e seres vivos: auto-poiese – a organização do vivo**. 3. ed. Porto Alegre: Artes Médicas, 1997.

MAUSS, M. **Sociologia e Antropologia**. São Paulo: EPU/Edusp, 1974.

MENDES, M. I. B. S. **Corpo e cultura de movimento: cenários epistêmicos e educativos**. 2002. Dissertação (Mestrado em Educação Física) – Programa de Pós-Graduação em Educação Física. Universidade Federal do Rio Grande do Norte, Natal, 2002. 137 f.

MENDES, M. I. B. S. **Mens sana in corpore sano: compreensões de corpo, saúde e Educação Física**. 2006. Tese (Doutorado em Educação Física) – Programa de Pós-Graduação em Educação Física. Universidade Federal do Rio Grande do Norte, Natal, 2006. 166 f.

MENDES, M. I. B. S. **Mens sana in corpore sano: saberes e práticas educativas sobre corpo e saúde**. Porto Alegre: Sulina, 2007.

MENDES, M. I. B. S. **Corpo e cultura de movimento: cenários epistêmicos e educativos**. Curitiba: CRV, 2013.

MERLEAU-PONTY, M. **A natureza: notas: cursos no Collège de France**. São Paulo: Martins Fontes, 2000.

MERLEAU-PONTY, M. **Conversas, 1948**. São Paulo: Martins Fontes, 2004.

MERLEAU-PONTY, M. **Fenomenologia da percepção**. 2. ed. São Paulo: Martins Fontes, 1999a.

MERLEAU-PONTY, M. **O primado da percepção e suas consequências filosóficas**. São Paulo: Papyrus, 1990.

MERLEAU-PONTY, M. **O visível e o invisível**. 3. ed. São Paulo: Perspectiva, 1999b.

MERLEAU-PONTY, M. **Signos**. São Paulo: Martins Fontes, 1991.

PESSOA, K. L. E. de C. **Corpo e envelhecimento: reflexões a partir do projeto nossa cidade mais saudável em Natal/RN e suas implicações para a Educação Física**. 2018. Dissertação (Mestrado em Educação

Física) – Programa de Pós-Graduação em Educação. Universidade Federal do Rio Grande do Norte, Natal, 2018. 156 f.

RICCEUR, P. **A teoria da interpretação**: o discurso e o excesso da significação. Lisboa: Edições 70, 1999.

SILVA, D. R. do N. **Compreensões de corpo na atividade integrada saúde e cidadania**. 2015. Dissertação (Mestrado em Educação Física) – Programa de Pós-Graduação em Educação Física. Universidade Federal do Rio Grande do Norte, Natal, 2015. 105 f.

Educação Física: a inclusão da pessoa com deficiência em contextos educacionais

Bruna Priscila Leonizio Lopes

Maria Aparecida Dias

Formamos uma sociedade plural, rica em diversidade e o seu reconhecimento se faz sobremaneira relevante para que todos e cada um possam desfrutar dos aspectos que nos compreendem como comunidade, tal como educação, saúde, lazer, segurança, elementos que se bem desenvolvidos promovem uma boa qualidade de vida, essenciais para o crescimento societal harmonioso. Diante disso, podemos nos debruçar em uma gama de possibilidades a serem discutidas e fomentadas para o enriquecimento não só de informações, mas de atitudes que colaborem com o progresso e evolução dos seres humanos.

Como uma das formas de tentar colaborar para tal desenvolvimento, apontamos aqui um recorte da dissertação, defendida em 2018, orientada pela professora doutora Aparecida Dias.

Tivemos como eixo da pesquisa o tripé composto de inclusão, educação e cultura de movimento. Na perspectiva conceitual,

entendemos inclusão como processo incondicional e de direito da pessoa nas mais variadas situações, de modo que quando referenciada, estamos perspectivando a inserção total (WERNECK, 2000), e não uma mera integração com ressalvas.

Creemos ainda que a inclusão se caracteriza como um processo de construção de uma sociedade absolutamente de e para todos a ter como um dos fundamentais direitos a qualidade de vida (SASSAKI, 1997). Ao que tange à educação, a Declaração Universal dos Direitos Humanos (1948), a aborda no 26º artigo como um direito de todos. É importante frisar que “[...] é papel do Estado democrático investir na escola, para que ela prepare e instrumentalize crianças e jovens para o processo democrático, forçando o acesso à educação de qualidade para todos e às possibilidades de participação social.” (BRASIL, 1997, p. 24). No que diz respeito à cultura de movimento, cremos, que é reconhecida como

[...] todas as atividades do movimento humano, tanto no esporte como em atividades extra-esporte (ou no sentido amplo do esporte) e que pertencem ao mundo do ‘se – movimentar’ humano, o que o homem por este meio produz ou cria, de acordo com sua conduta, seu comportamento, e mesmo as resistências que se oferecem a essas condutas e ações. (KUNZ, 2004, p. 68).

De maneira que ao alinhar todas essas ideias, pontuamos como uma das intersecções possíveis, a Educação Física escolar e dentro do leque da diversidade que fazemos parte, evidenciamos a pessoa com deficiência, ser humano que por muito tempo teve seus direitos ignorados, inclusive no contexto educacional, e ainda mais na Educação Física que passou por períodos, que não só o sujeito com deficiência era excluído, mas todo e qualquer que

não fosse considerado apto, tendo em vista o modelo tecnicista e excludente que por algum tempo vigorou.

A Declaração de Salamanca (1994) ratifica o direito à educação, assim como dá ênfase a garantia de acesso para a pessoa com deficiência. Para além dos respaldos legais, meios necessários, levando em conta todo o processo histórico pelo qual passou e passa o ser humano com deficiência, – de maneira a ser posta em xeque as potencialidades e habilidades que possuem. Ao longo do tempo, foi se desconstruindo a ideia de que a deficiência seja algo que impossibilite o desenvolvimento humano, no entanto, faz-se mister uma síntese dos aspectos que concernem a deficiência em diferentes períodos da história.

A deficiência era tida como algo envolto por misticismo e crenças, o que com o passar do tempo foi tomando outras conotações. Anterior ao século XIX, o modelo religioso protagonizava o que se acreditava sobre o corpo com impedimentos físico, sensorial e/ou intelectual, de modo a ratificar a ideia de que isso era produto de pecado ou da própria ira de Deus. Essa concepção posteriormente foi questionada, de modo a surgir o chamado modelo biomédico da deficiência, o qual desacredita pensamentos de ordem divina com relação à deficiência (DINIZ, 2009).

O modelo biomédico compreende a deficiência como uma desvantagem natural, de maneira que a atenção deve ser direcionada para minimizar tal condição do indivíduo, submetendo-o a práticas de reabilitação ou até mesmo curativas, a fim de amenizar e, diga-se, até reverter o quadro apresentado, ou seja, busca pela garantia da anulação dos sinais de anormalidade para que o indivíduo atenda ao padrão de funcionamento normatizado à espécie (DINIZ, 2009). O que nos permite afirmar que ele surge de certa forma como uma remissão da pessoa com deficiência,

pois desconstrói o pensamento torpe de que essa condição se dá por motivos divinos. No entanto, apesar de algum avanço, ainda assim, o sujeito entendido como alguém com deficiência por esse modelo precisa ser submetido a medidas que o deixem equiparáveis aos demais, pois ele destoa do padrão, é tido como um desvio da norma, e, por isso, as providências tomadas são para ajustá-lo aos demais.

Para contestar o modelo biomédico, nasce o modelo social da deficiência, a partir do qual há o despertar da sociedade para que enxergue que cria obstáculos para as pessoas com deficiência, provocando assim limitações ou incapacidade no desenvolvimento de papéis sociais desses indivíduos (SASSAKI, 1997), tendo em vista “[...] seus ambientes restritivos; seus discutíveis padrões de normalidade; suas práticas discriminatórias em muitos setores da atividade humana.” (SASSAKI, 1997, p. 47).

A partir do modelo social, a questão da deficiência toma uma proporção maior, ou seja, a condição de deficiência não cabe apenas ao ser humano em tal situação, mas, sim, à sociedade como um todo, e ainda, alude que a deficiência não deve ser encarada como uma patologia, apesar de se ter ciência de que o indivíduo com limitações corporais – assim como alguém que não tenha impedimento algum – irá, em algum momento, necessitar de cuidados médicos. É bem verdade que certas condições de deficiência requerem cuidados permanentes, mas as assistências médicas devem ser ligadas às demandas de saúde, e não simplesmente associadas à deficiência como se fosse uma doença.

O surgimento de cada uma dessas concepções não fez simplesmente desaparecer as ideias que a precursora trazia; claro que não há mais a força da ideia inicial, de que o ser humano com deficiência é consequência de algum pecado ou agouro, no entanto,

ainda é comum, mesmo depois do surgimento de perspectivas combatentes a esse pensamento perceber olhares duvidosos sobre as potencialidades da pessoa com deficiência, visão que questiona as capacidades desse indivíduo; no entanto, não podemos negar que o surgimento e as discussões sobre essas concepções possibilitou ao cenário que concerne à deficiência a passar por uma expansão de ideias e conceitos de modo que:

[...] a normalidade, entendida ora como uma expectativa biomédica de padrão de funcionamento da espécie, ora como um preceito moral de produtividade e adequação às normas sociais, foi desafiada pela compreensão de que deficiência não é apenas um conceito biomédico, mas a opressão pelo corpo com variações de funcionamento. A deficiência traduz, portanto, a opressão ao corpo com impedimentos: o conceito de corpo deficiente ou pessoa com deficiência devem ser entendidos em termos políticos e não mais estritamente biomédicos. (DINIZ, 2009 p. 69).

Com relação às pessoas com deficiência “[...] até muito recentemente se julgou que pouco poderiam aprender [...]” (CROCHIK, 2015, p. 14), de modo a submeter esse indivíduo a uma condição inferior, maximizando limitações e assim, fazendo um mau juízo sobre esse ser humano. Em outras palavras, aquele que possui alguma deficiência é subestimado e qual não deve ser a sensação que isso provoca; contudo, indo de encontro e enfraquecendo tal consideração, atualmente, observa-se essas pessoas ocupando espaços acadêmicos, áreas profissionais, ressaltando e desconstruindo os equívocos que muito se criou (CROCHIK, 2015).

É importante destacar que a deficiência não está restringida apenas ao ser humano que a possui, a entendemos como além de um impedimento corporal, que esta “[...] não é apenas o que o olhar

médico descreve, mas principalmente a restrição à participação plena provocada pelas barreiras sociais.” (DINIZ, 2009, p. 66). E ainda, no que diz respeito à conceituação da pessoa com deficiência, compreendemos que esta se faz como aquela que “[...] tem impedimentos de longo prazo, de natureza física, mental ou sensorial que, em interação com diversas barreiras, podem ter restringida sua participação plena e efetiva na escola e na sociedade.” (BRASIL, 2008, p. 15). E cabe a todos a redução e até extinção dessas barreiras para que a sociedade se torne de fato inclusiva. Precisamos colaborar para que o acesso à educação seja garantido e a aprendizagem seja significativa para todos os envolvidos no processo.

As ideias citadas foram fundamentais para o meu ingresso no Programa de Pós-Graduação em Educação (PPGED) da Universidade Federal do Rio Grande do Norte (UFRN), visto que a relação inclusão da pessoa com deficiência, Educação Física escolar e cultura de movimento nortearam parte da minha formação inicial, pois a partir da minha inserção no Grupo de Pesquisa Corpo e Cultura de Movimento (GEPC), especialmente, na Linha de Pesquisa “Corpo, Cultura de Movimento e Inclusão”, senti-me motivada a dar continuidade a esses estudos no mestrado.

No período de 2016 a 2018, já como bolsista do PPGED/UFRN, desenvolvemos a pesquisa intitulada “Esporte da escola: diálogo pedagógico na perspectiva inclusiva com supervisores do PIBID – Educação Física”, a qual teve como objetivo geral: desenvolver uma formação continuada para os professores supervisores que compõe o Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência (PIBID) – Educação Física/ UFRN, a partir da proposta de inclusão posta no material didático do Esporte da Escola/Ministério dos Esportes; e com os objetivos específicos: identificar as necessidades dos professores supervisores que atuam no PIBID – Educação Física

quanto à perspectiva da Educação Física inclusiva; e, compreender os indicadores de mudanças/contribuições para a prática pedagógica do supervisores do PIBID – Educação Física/UFRN, visando à inclusão de jovens e crianças com deficiência na Educação Física escolar, a partir da proposta pedagógica do Esporte da Escola. Para a concretização de nossa proposta, abarcamos, metodologicamente, a pesquisa-ação colaborativa, aliada à análise de conteúdo. Nosso lócus foi o PIBID – Educação Física/UFRN, tendo como atores sociais os professores supervisores do programa.

O PIBID proporciona o aperfeiçoamento e a valorização dos docentes tendo em vista a educação básica. Possui atuação nas instituições de caráter público, de modo a promover a inserção do licenciando nesse cenário já no princípio de sua formação, para que a partir de orientação docente, o graduando desenvolva atividades didático-pedagógicas, possibilitando dessa forma, o reconhecimento da realidade educacional. Consiste em uma ação do governo federal, gerida pela Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (Capes). Uma das ramificações desse programa é o PIBID – Educação Física, o qual visa a uma Educação Física escolar que supera o que se compreende como as bases dos conteúdos formais da área; imputando, dessa forma, a devida importância à cultura de movimento assim como suas interlocuções com temas cotidianos, de maneira a propiciar aos educandos da educação básica conhecimentos significativos.

Outro projeto fundamental para o desenvolvimento da dissertação foi o Esporte da Escola, o qual a partir do material didático-pedagógico serviu como base para as formações com os supervisores. Vale ressaltar ainda que este configura-se como uma ação interministerial entre o Ministério da Educação (MEC) e Ministério do Esporte (ME), visando a incorporar a política

de educação integral com a política esportiva educacional. O material didático é caracterizado como uma coleção de livros que tem por título “Coleção Práticas Corporais e a Organização do Conhecimento”, construída a partir dos princípios básicos do esporte educacional, baseada assim na inclusão, emancipação e participação.

Diante da busca pelo atendimento dos objetivos, cremos que esta pesquisa se fez mais uma das formas de proporcionar não só ao educando com deficiência, mas a outras parcelas marginalizadas o desfrute de vivências mediante suas possibilidades, assim como a ratificação dos múltiplos saberes intimamente ligados à diversidade, e ainda de nosso reconhecimento como corpos.

É sabido que a sociedade atual demanda uma prática educativa que se ajuste às necessidades políticas, sociais, assim como culturais e econômicas da realidade brasileira, considerando os anseios dos educandos e garantindo uma formação de cidadãos críticos, autônomos e participativos que atuem com responsabilidade e competência na sociedade da qual fazem parte (BRASIL, 1997). Nesse contexto, os encontros formativos se tornaram uma das formas de contribuição para fomento dessa perspectiva, considerando que, apesar das transformações felizmente já realizadas, ainda se faz necessário muitas mudanças para uma educação de qualidade e significativa, para todos os imbricados nesse processo.

Pensar em uma Educação Física inclusiva, é colaborar com a promoção do acesso e aprendizagem das mais diferentes práticas corporais como um direito de todos, além do que o desenvolvimento dessas manifestações culturais deve se centrar nas orientações da formação integral e emancipadora de modo que todos possam participar das atividades organizadas, aprender com a experiência e se sentirem aptos a uma prática autônoma (GONZÁLEZ; DARIDO;

OLIVEIRA, 2014). Por acreditarmos nessa ideia, ratificamos a importância da cultura de movimento no desenvolvimento do educando, de maneira a enfatizar a relevância de que todos, dentro das possibilidades que os compreendem, necessitam experienciar as mais variadas vivências. Basilados por essas ideias construímos a formação para os atores sociais da pesquisa.

Pudemos contar com oito encontros formativos, os quais trataram de conteúdos como esportes de invasão, esportes de marca, ginástica e dança, esportes com rede divisória, dentre outras temáticas, como lutas e capoeira. É importante destacar que todos os temas foram tratados sob uma ótica inclusiva, primando não pela técnica ou com uma visão mecanicista do movimento puramente pelo movimento, enfatizando a criatividade para que quando os professores/supervisores estivessem lecionando, estes pudessem favorecer da melhor maneira, vivências para que os educandos desfrutassem da ideia de que todos somos corpos, corroborando para a desconstrução de um pensamento dicotômico entre corpo e mente, assim como, a desmistificação do olhar que subestima a pessoa com deficiência, por isso a importância de nos entendermos como corpos, pois

[...] um corpo não é apenas um corpo. É também o seu entorno. Mais do que um conjunto de músculos, osso, vísceras, reflexos e sensações, o corpo é também a roupa e os acessórios que o adornam, as intervenções que nele se operam, a imagem que dele se produz, as máquinas que nele se acoplam, os sentidos que nele se incorporam, os silêncios que por ele falam, os vestígios que nele se exibem, a educação de seus gestos...enfim, é um sem limite de possibilidades sempre reinventadas, sempre à descoberta e a serem descobertas. Não são, portanto, as semelhanças biológicas que o definem, mas fundamentalmente os significados culturais e sociais que a ele se atribuem. (GOELLNER, 2008, p. 28).

Como citado, entendemos que a ideia não é que temos um corpo, mas, sim, que somos corpo, e por isso, diferentes, pois passamos por processos distintos de construção que nos faz ser o que somos.

Sendo diferentes, mas equiparáveis em direitos, acreditamos que inclusão se faz algo urgente para a compreensão da diversidade e meio de compreensão que todos merecem experienciar os conteúdos não só da Educação Física, mas da educação como um todo, e cabe a nós, profissionais, acadêmicos, envolvidos nesse rico âmbito educacional, dialogar e promover ações que corroborem para a aprendizagem significativa dos escolares com ou sem deficiência, valendo-se da cultura de movimento como meio de crescimento e formação enquanto seres humanos.

A capacidade que a cultura tem de lidar com as heterogeneidades que a integra passou a ser como que um elemento avaliativo do nível evolutivo que esta se encontra (BRASIL, 2005). Quando falamos sobre a cultura de movimento e sua relação com a deficiência, se faz mais urgente proporcionar experiências adaptativas às necessidades dos sujeitos, que, por várias questões já tratadas anteriormente, não conseguem ter acesso a sua cultura de movimento por possíveis impedimentos causados por pelas limitações impostas pela deficiência que esse sujeito é acometido.

Temos ciência de que existe uma tendência no que diz respeito a criações de regras no intuito de controlar o convívio do ser humano que acabam por fomentar a discriminação e classificam os cidadãos de forma hierarquizada a partir das diferenças; de modo que ratificamos a importância de publicizar que a diversidade presente em nossa sociedade carece de um olhar inclusivo, que possibilite enxergar o outro como distinto, e ainda assim equiparável em direitos. Almejamos assim, a extensão de uma

perspectiva educacional que promova a compreensão de que todos possuem características próprias, somos corpos diversos, com potencialidades e limitações que nos tornam únicos. De modo que não se pode deixar de destacar as contribuições do GEPEC para que pensamentos como esses reverberem.

As ideias cultivadas pelo grupo de pesquisa fomentaram a origem de teses e dissertações, assim como formações docentes que propagam e expandem a teia em busca de educação de qualidade desde a educação infantil até o ensino superior. Tamanha é significância do GEPEC, que não à toa está completando 18 anos.

Referências

BRASIL. Ministério da Educação (MEC). Secretaria de Educação Fundamental (SEF). **Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs)**. Introdução aos Parâmetros Curriculares Nacionais. Ensino Fundamental. Brasília, DF: MEC/SEF, 1997. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/livro01.pdf>. Acesso em: 8 abr. 2020.

BRASIL. Ministério da Educação (MEC). Secretária da Educação Especial (SEE). **Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva**. Brasília, DF: MEC/SEE, 2008. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/arquivos/pdf/politicaeduc-especial.pdf>. Acesso em: 8 abr. 2020.

CROCHIK, J. L. Preconceito e educação inclusiva. *In*: MARTINS, L. de A. R.; SILVA, L. G. dos S. **Educação inclusiva**: pesquisa, formação e práticas. João Pessoa: Ideia, 2015.

DINIZ, D. Deficiência, Direitos Humanos e Justiça. **Revista Internacional de Direitos Humanos**, São Paulo, v. 6, n. 11, p. 65-77, dez. 2009.

GOELLNER, S. V. A produção cultural do corpo. *In*: LOURO, G.; FELIPE, J.; GOELLNER, S. **Corpo, gênero e sexualidade**: um debate contemporâneo na educação. 3. ed. Petrópolis: Vozes, 2008.

GONZALEZ, F. J.; DARIDO, S. C.; OLIVEIRA, A. A. B. de. **Ginástica, dança e atividades circenses**: práticas corporais e a organização do conhecimento. Maringá: Editora da Universidade Estadual de Maringá, 2014.

KUNZ, E. **Transformação didático-pedagógica do esporte**. Ijuí: Unijuí, 2004.

ORGANIZAÇÃO DAS NAÇÕES UNIDAS PARA A EDUCAÇÃO, A CIÊNCIA E A CULTURA (UNESCO/ONU). **Declaração de Salamanca**: sobre princípios, políticas e práticas na área das necessidades educativas especiais, 1994. Salamanca-Espanha. 1998. Disponível em: <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000139394>. Acesso em: 8 abr. 2020.

ORGANIZAÇÃO DAS NAÇÕES UNIDAS BRASIL. **Declaração Universal dos Direitos Humanos (DUDH)**. Assembleia Geral das Nações Unidas em Paris. 1948. Disponível em: <https://nacoesunidas.org/direitoshumanos/declaracao/>. Acesso em: 27 set. 2019.

PAULON, S. M. *et al.* Secretaria de Educação Especial (SEE). **Documento subsidiário à política de inclusão**. Brasília, DF: MEC/SEE, 2005. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/images/revista_inclusao/docsubsidiariopoliticaeinclusao.txt. Acesso em: 8 abr. 2020.

SASSAKI, R. K. **Inclusão**: construindo uma sociedade para todos. 5. ed. Rio de Janeiro: Wva, 1997.

WERNECK, C. **Ninguém mais vai ser bonzinho na sociedade inclusiva**. 2. ed. Rio de Janeiro: Wva, 1997.

Corpo e cultura de movimento: conceitos potentes na agenda de pesquisa de mídia e tecnologia na Educação Física

Allyson Carvalho de Araújo

Joyce Mariana Alves Barros

Antonio Fernandes de Souza Júnior

Carlos Alexandre Andrade dos Santos

Rafael de Gois Tinôco

Dandara Queiroga de Oliveira Sousa

Márcio Romeu Ribas de Oliveira

Para comemorar os 18 anos do Grupo de Pesquisa Corpo e Cultura de Movimento (GEPEC) é importante destacar a diversidade, a generosidade e a capacidade de refazer-se desse coletivo de pesquisadores. Talvez tais características só sejam possíveis a partir de uma premissa que já estava posta desde a escolha do binômio que dá nome ao grupo. Com base fenomenológica, os conceitos de corpo e cultura de movimento, acionados pelo GEPEC, são convites para pensar os sentidos da existência e das práticas sociais que nos engendram.

Anunciando as questões da mídia e tecnologia como nosso foco de debate, consideramos que foi a partir da compreensão de cultura de movimento, como “[...] termo genérico para objetivações culturais, nas quais os movimentos são os mediadores do conteúdo simbólico.” (MENDES; NÓBREGA, 2009, p. 2), que possibilitou o cultivo de reflexões acerca da porosidade da cultura midiática e avanços tecnológicos nas transformações das diversas práticas corporais, bem como nas formas com que temos acesso a estas, ampliando nossas formas de experienciar os esportes, as danças, os jogos, as lutas, dentre outros.

Tais transformações culturais também afetaram e continuam afetando as formas de viver e reconhecer o corpo. Contudo, baseados na compreensão de corpo em Merleau-Ponty (1999), o GEPEC oportunizou um terreno fértil para que pesquisas que acionassem o virtual, por exemplo, não caíssem em noutros binarismos teóricos e que problematizassem os novos agenciamentos do corpo na cultura da mídia.

A emergência do tema da mídia e tecnologia em pesquisa da Educação Física em Natal/RN: o GEPEC em cena

No ano de 2006, foi defendida a dissertação “Um olhar estético sobre o telespetáculo esportivo: contribuições para o ensino do esporte na escola”. Tal pesquisa foi desenvolvida na Universidade Federal do Rio Grande do Norte (UFRN), no âmbito do Programa de Pós-Graduação em Educação (PPGED), sob a orientação da professora Karenine de Oliveira Porpino, e não foi a primeira

pesquisa do GEPEC que se relacionava com o universo midiático¹, mas teve o mérito de desencadear uma agenda de pesquisa que demonstra a potência dos conceitos de corpo e cultura de movimento para pensar a cultura contemporânea, midiática e cada vez mais tecnológica.

Ao pensarmos sobre as aproximações aos estudos da mídia pela Educação Física brasileira com suas demarcações históricas na década de 1990, como nos é apresentado por Pires *et al.* (2008), percebe-se que, em Natal, o primeiro momento teve centralidade de pesquisas na confluência entre comunicação e Educação Física, por meio da análise dos produtos midiáticos como possibilidade de diálogo entre Educação Física e mídia. No entanto, diferentemente do cenário apresentado por Pires *et al.* (2008), no qual as primeiras aproximações tiveram o esporte como temática de análise, em Natal o acionamento do corpo como principal elemento a ser analisado demonstra uma perspectiva distinta. No caso da dissertação citada (ARAÚJO, 2006), percebemos uma aproximação com o ambiente escolar na relação entre Educação Física e os estudos da mídia, ampliando a perspectiva dessa análise dos produtos midiáticos.

Em tempo, é necessário explicitarmos a contribuição do GEPEC, que esteve associado, por meio de seus membros, a essas produções monográficas. Assim, os espaços de reflexões proporcionados pelo GEPEC, foram de suma importância para a formação dos sujeitos que ao longo de suas trajetórias articularam e mobilizaram a tematização da mídia em seus diálogos.

1 A dissertação intitulada “O corpo modificado, os discursos da mídia e a educação multirreferencial”, de Eduardo Ribeiro Dantas, defendida em 2002, foi a primeira aproximação formal do GEPEC com o campo da mídia.

Dentre as ações do GEPEC, destacamos o Núcleo de Formação Continuada para Professores de Artes e Educação Física (Paidéia), criado em 2004, que se consolidou com um espaço de debates e reflexões sobre a formação continuada de docentes de Artes e Educação Física (NÓBREGA; MELO; DIAS, 2011). Esse núcleo desenvolveu diversas ações com base em suas finalidades:

[...] tais como: a produção de material didático, a formação de tutores, a realização de oficinas pedagógicas, cursos de atualização e especialização, encontros, entre outras. A ação de Planejamento e Produção de Material Didático incluiu a produção do Livro didático sobre ensino de Educação Física, vídeos, Coleção Cotidiano Escolar, com textos de professores ou pesquisadores da prática escolar; a realização do Encontro Nacional de Ensino de Arte e Educação [Física]; a produção e edição da Paidéia – Revista Brasileira de Ensino de Arte e Educação Física; Curso de Especialização em ensino de Educação Física e Cursos de atualização. (NÓBREGA; MELO; DIAS, 2011, p. 1).

Dentre essas diversas ações realizadas pelo Paidéia, duas gostaríamos de destacar: a) o programa de cursos; e b) o Encontro Nacional de Ensino de Arte e Educação Física (ENAEF). Esse programa de cursos atingiu um número significativo de docentes da rede pública de ensino nos diferentes municípios do Rio Grande do Norte bem como alguns docentes dos estados da Paraíba, Pernambuco, Ceará e Mato Grosso (NÓBREGA; MELO; DIAS, 2011). Tendo como princípio a valorização da experiência pedagógica e os saberes docentes emergentes do cotidiano da atuação profissional. Esses cursos proporcionaram aos docentes a possibilidade de refletir e propor diferentes práticas pedagógicas, algumas delas apresentadas nos ENAEFs.

Foram realizadas três edições do ENAEF, tendo como objetivo a implantação de “[...] um espaço de troca de experiências e discussões para professores das áreas de Arte e Educação Física.” (ENCONTRO NACIONAL DE ENSINO DE ARTE E EDUCAÇÃO FÍSICA, 2006, p. 5). Esse espaço foi marcado por diferentes atividades, como “[...] palestras, ateliês, momentos culturais, lançamentos de livros, relatos de experiências, *stands* para apresentação de pôsteres, mesas redondas e mesas temáticas [...]” (ENCONTRO NACIONAL DE ENSINO DE ARTE E EDUCAÇÃO FÍSICA, 2006, p. 5). Dessa forma, foi possível proporcionar aos docentes participantes do programa de cursos do Paidéia um espaço para apresentação de suas experiências para a comunidade acadêmica e seus colegas de atuação profissional. Dessa forma, nos livros de resumos

Os autores e autoras, professores e pesquisadores do seu fazer, apresentam sistematizações importantes, fotografias da realidade de ensino em diferentes experiências como as relatadas nos artigos sobre o conhecimento do corpo, o diálogo com o circo, o conhecimento da capoeira, do futebol, a formação profissional, entre outros. (NÓBREGA; MELO; DIAS, 2011, p. 1).

Ao analisarmos os livros de resumos dos ENAEFs, identificamos a presença do acionamento da cultura digital, por meio da fotografia como forma de registro das experiências relatadas bem como na contextualização da sociedade, evidenciando a expansão das Tecnologias de Informação e Comunicação (TICs). Alguns trabalhos e atividades deram destaque a cultura digital, como a palestra “A fotografia e o corpo: relações mútuas” proferida pelo professor Jefferson Fernandes Alves no I ENAEF, o curso “Educação, esporte e televisão” ministrado pela professora Karenine de Oliveira Porpino no II ENAEF, e os diferentes trabalhos

apresentados nas mesas temáticas e nas sessões de pôsteres, trazendo como articulação a percepção corporal no diálogo com a fotografia, a análise de conteúdos midiáticos sobre o corpo, bem como o diálogo com a virtualização do corpo e suas implicações para a Educação Física escolar e o lazer (ENCONTRO NACIONAL DE ENSINO DE ARTE E EDUCAÇÃO FÍSICA, 2004, 2005, 2006).

Essas ações, novamente reafirmam o papel do GEPEC nessa trajetória. Fica evidente o protagonismo da tematização do corpo a ser analisado nas produções audiovisuais e o início de uma proposta de percepção estética no diálogo entre corpo, mídia e virtualização, demonstrando uma distinção com a trajetória nacional do diálogo entre esses campos do conhecimento na década de 1990, tendo o esporte como temática central (PIRES *et al.*, 2008).

É nesse cenário de diálogos entre universidade e escola, por meio de seus atores e atrizes sociais, ao problematizar a formação docente continuada, que é produzido e publicado em 2008 os Referenciais Curriculares para o Ensino Fundamental da Secretaria Municipal de Educação (SME) do Natal, que consiste em um esforço para “[...] disponibilizar orientações didático-pedagógicas que consideram os saberes e fazeres dos professores e das distintas realidades escolares, visando ao sucesso do ensino e da aprendizagem.” (PREFEITURA MUNICIPAL DO NATAL, 2008, p. 7), dessa forma, um grupo de docentes da SME do Natal elaboram os referenciais da Educação Física. Vale ressaltar que muitos dos integrantes desse grupo de docentes são egressos da graduação e pós-graduação da UFRN, muitos em associação a orientadores vinculados ao Departamento de Educação Física (DEF) e ao GEPEC bem como participantes das ações do Paidéia.

Nesse material temos a ocorrência da palavra mídia por oito vezes. Em todas essas ocorrências, percebemos que a palavra se

vincula à compreensão sobre mídia no que se refere à comunicação de massas. No entanto, três modos distintos são apresentados a partir dessa compreensão: a) apresenta a mídia como ambiente de aprendizado, ao considerá-la como um espaço de conhecimento prévio as aulas de Educação Física, pelas crianças; b) a mídia aparece como tema dos conteúdos apresentados pelo referencial curricular, porém, sem apresentar como se dá essas relações; e c) a mídia como espaço de contemplação dos códigos das modalidades esportivas (PREFEITURA MUNICIPAL DO NATAL, 2008).

Podemos identificar que os docentes envolvidos na elaboração desse material realizaram a formação inicial em Educação Física no DEF/UFRN, de 1994 a 2002. Nesse período o currículo de formação do curso, que esteve sustentado na base legal da Resolução 03, de 16 de julho de 1987, do Conselho Federal de Educação (CFE), não vislumbrava margens para uma possibilidade de diálogos com a mídia ou tecnologia (BRASIL, 1987), diferentemente das atuais Diretrizes Curriculares Nacionais (DCNs) para formação inicial e continuada (BRASIL, 2015).

No entanto, são com os aditivos ao Projeto Pedagógico do Curso (PPC) de Educação Física da UFRN de 2004, que visualizamos menções de possibilidades de aproximação entre Educação Física, mídia e tecnologia, principalmente para além de uma perspectiva de análise dos produtos midiáticos (UFRN, 2004). É somente em 2011 que o curso de Educação Física da UFRN oferece a disciplina “Mídia, Tecnologia e Educação Física”, enquanto componente optativo do currículo de formação. Esse componente foi oferecido anualmente tematizando a cultura midiática nas relações com o processo de ensino-aprendizagem da Educação Física, em especial, no campo escolar.

A disciplina foi conduzida desde então pelo professor Allyson Carvalho de Araújo e, a partir de 2015, conjuntamente com o professor Marcio Romeu Ribas de Oliveira – que é membro fundador de um dos grupos pioneiros nas aproximações entre Educação Física, mídia e tecnologia no Brasil: o Laboratório e Observatório da Mídia Esportiva (LABOMÍDIA).

No contexto da UFRN, encontramos o acionamento das possibilidades de aproximação entre Educação Física escolar e mídia, principalmente, a partir da tematização da mídia-educação com um dos eixos estruturantes do subprojeto Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência (PIBID) – Educação Física submetido no ano de 2013, desenvolvendo suas ações até fevereiro de 2018, sendo coordenado pelos professores Allyson Carvalho de Araújo, José Pereira de Melo e pela professora Maria Aparecida Dias. Esse grupo de docentes possui um papel importante na coordenação e condução das ações do GEPEC, o que novamente reafirma o papel desse grupo de estudo no contexto dessa temática no RN.

O PIBID – Educação Física/ UFRN, desenvolveu suas ações em diferentes escolas da Rede Pública de Ensino do Município do Natal, envolvendo discentes em formação profissional e docentes em atuação no ensino fundamental, médio e na educação de jovens e adultos (EJA). Dessa articulação, muitas experiências envolvendo o diálogo entre Educação Física escolar e a mídia-educação foram realizadas nas escolas, promovendo interlocuções significativas na formação inicial e continuada (UFRN, 2013).

Esse agendamento, conjuntamente ao projeto de pesquisa “Mídia-Educação Física em tempos de megaeventos esportivos: impactos sociais e legados educacionais”, financiado pelo Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico (CNPq), desenvolvido de 2013 a 2015, e coordenado pelo professor Allyson

Allyson Carvalho de Araújo, Joyce Mariana Alves Barros, Antonio Fernandes de Souza Junior, Carlos Alexandre Andrade dos Santos; Rafael de Góis Tinôco, Dandara Queiroga de Oliveira Sousa, Marcio Romeu Ribas de Oliveira

Carvalho de Araújo, sustentaram um horizonte de pesquisas que geraram diferentes experiências e produtos.

Assim, podemos anunciar diversas ações realizadas por esses projetos por meio de relatos de experiências, trabalhos publicados em anais de eventos, nacionais e internacionais, artigos em periódicos e livros. O artigo “Construindo diálogos entre a mídia-educação e a Educação Física: uma experiência na escola” (CHAVES *et al.*, 2015) consiste na primeira publicação em periódico desses diferentes diálogos, nascendo de uma articulação de discentes (bolsistas-PIBID) em formação inicial na disciplina “Mídia, Tecnologia e Educação Física”, desenvolvendo uma experiência no contexto das ações do PIBID.

Nesse sentido, as experiências desse período formativo concretizaram também a presença desses debates no cenário do Colégio Brasileiro de Ciências do Esporte (CBCE), no XVIII Congresso Brasileiro de Ciências do Esporte e V Congresso Internacional de Ciências do Esporte (XVIII CONBRACE/V CONICE). Desse modo, o GEPEC fortaleceu o debate no campo acadêmico tematizando a mídia e as tecnologias no cenário escolar, relatando experiências com a mídia-educação, contribuindo para o debate dessas aproximações no âmbito nacional.

Desdobramentos do GEPEC na temática da mídia e tecnologia: a criação de um laboratório próprio para o tema

Em meio a esse agendamento, surge, paralelamente a esses projetos e programas supracitados, como laboratório do GEPEC, o Laboratório de Estudos em Educação Física, Esporte e Mídia (LEFEM).

O objetivo principal do laboratório é a experimentação de metodologia de ensino-aprendizagem em espaço escolar e universitário a partir dos conteúdos e suportes midiáticos, além da difusão do conhecimento acadêmico ao grande público e o fortalecimento do referido grupo de pesquisa. As ações do LEFEM têm seu foco centrado nas intervenções em instituições de ensino para tematizar conteúdos e suportes midiáticos pertinentes ao ensino formal; participação em congressos, realização de pesquisas empíricas, reuniões de estudos periódicas, oferta de cursos livres de aproximação com os diversos veículos de comunicação e publicação de artigos, livros e capítulos de livros na interface entre Comunicação e Educação Física.

Como produtos mais concisos, destacamos a defesa de treze dissertações de mestrado (Quadro 1) nos Programas de Pós-Graduação em Estudos da Mídia (PPGEM/UFRN), Pós-Graduação em Educação Física (PPGEF/UFRN) e Pós-Graduação em Educação Física em Rede Nacional (PROEF/UFRN) que, sob diferentes perspectivas têm esgarçado ainda mais as percepções das bordas da compreensão do corpo e da cultura de movimento frente às transformações no contemporâneo.

Quadro 1 – Lista de dissertações defendidas

| N. | Programa | Autor(a) | Título | Ano |
|----|------------|-------------------------------------|---|------|
| 01 | PPGEE/UFRN | Dandara Queiroga de Oliveira Sousa | Esporte de aventura na escola: possibilidades de diálogo com a mídia-educação | 2016 |
| 02 | PPGEM/UFRN | Mayara Cristina Mendes Maia | Mulheres olímpicas – cinema brasileiro, mulheres atletas e teoria feminista do cinema | 2016 |
| 03 | PPGEE/UFRN | Rafael de Gois Tinóco | Educação Física escolar & cinema: experimentando novas formas de ensinar esporte no ensino médio | 2017 |
| 04 | PPGEM/UFRN | Ygor Felipe Pinto | Memória e identidade: uma análise do filme utopia e barbárie de Silvio Tendler | 2017 |
| 05 | PPGEE/UFRN | Antonio Fernandes de Souza Junior | Os docentes de Educação Física na apropriação da cultura digital: encontros com a formação continuada | 2018 |
| 06 | PPGEE/UFRN | Rayanne Medeiros da Silva | Entrando no jogo: reflexões sobre os saberes docentes, acadêmicos e da tradição para pensar o ensino da capoeira na escola | 2018 |
| 07 | PPGEE/UFRN | Thiago Felipe Maia Lisboa | Aprendizados do chão de terra ao sensor de movimento: o futebol nas aulas de educação física | 2018 |
| 08 | PPGEM/UFRN | Vivianne Limeira Azevedo Gomes | Mediações de lazer no <i>Instagram</i> - imagens visualidades e sentidos | 2018 |
| 09 | PPGEE/UFRN | Sheylla Miris de Lima Santos | Educação Física e narrativas midiáticas: mediação e saberes para além dos muros da escola? | 2019 |
| 10 | PROEF/UFRN | Cybele Câmara da Silva | Práticas corporais de aventura nos anos iniciais: a organização e a sistematização curricular nas aulas de educação física | 2020 |
| 11 | PPGEE/UFRN | Edna Nascimento de Jesus | Trajetória do processo de ensino do <i>Parkour</i> na cidade de Natal/RN | 2020 |
| 12 | PROEF/UFRN | Renata Nishimura Guerra Cavalcanti | Educação Física e competências socioemocionais: experimentos didático-pedagógicos para uma resolução de conflitos assertiva | 2020 |
| 13 | PPGEE/UFRN | Carlos Alexandre Andrade dos Santos | As possibilidades de expressões da aprendizagem da pessoa com deficiência intelectual: silêncio, tatuagem e comunicação | 2020 |

Fonte: Elaboração própria

O GEPEC, portanto, ao longo de seus 18 anos, possibilitou experiências e reflexões que mobilizaram os conceitos de corpo e cultura de movimento, para a potencialização de uma agenda de interlocuções de pesquisas que tematizaram a mídia, a tecnologia e a comunicação com elementos significativos nos diálogos com as práticas corporais, que viabilizaram a construção de um laboratório de pesquisa dedicado a esses diálogos.

Referências

ARAÚJO, A. C. **Um olhar estético sobre o telespetáculo esportivo:** contribuições para o ensino do esporte na escola. 2006. Dissertação (Mestrado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação. Universidade Federal do Rio Grande do Norte, Natal, 2006. 160 f.

BRASIL. Conselho Nacional de Educação (CNE). **Resolução n. 2, de 1º de julho de 2015.** Define as Diretrizes Curriculares Nacionais para a formação inicial em nível superior (cursos de licenciatura, cursos de formação pedagógica para graduados e cursos de segunda licenciatura) e para a formação continuada. Brasília, DF, 2015. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/docman/agosto-2017-pdf/70431-res-cne-cp-002-03072015-pdf/file>. Acesso em: 8 abr. 2020.

BRASIL. Conselho Federal de Educação (CFE). **Resolução CFE n. 3, de 16 de junho de 1987.** Fixa os mínimos de conteúdo e duração a serem observados nos cursos de graduação em Educação Física (Bacharelado e/ou Licenciatura Plena). Brasília, DF, 1987. Disponível em: https://crefres.org.br/legislacao/pdf/resol_cfe_3_1987.pdf. Acesso em: 8 abr. 2020.

CHAVES, P. N. *et al.* Construindo diálogos entre a mídia-educação e a Educação Física: uma experiência na escola. **Motrivivência**, Florianópolis, v. 27, n. 44, p. 150-163, 2015.

Allyson Carvalho de Araújo, Joyce Mariana Alves Barros, Antonio Fernandes de Souza Junior, Carlos Alexandre Andrade dos Santos; Rafael de Gois Tinôco, Dandara Queiroga de Oliveira Sousa, Marcio Romeu Ribas de Oliveira

ENCONTRO NACIONAL DE ENSINO DE ARTES E EDUCAÇÃO FÍSICA. I., 10 a 12 dez. 2004, Natal. MELO, J. P. (org.). **Anais eletrônicos** [...] Natal: UFRN, 2004. 1 CD-ROM.

ENCONTRO NACIONAL DE ENSINO DE ARTES E EDUCAÇÃO FÍSICA: AÇÃO NA ESCOLA, II., 23 a 25 nov. 2005, Natal. MELO, J. P. (org.). **Resumos** [...] Natal: Rede Nacional de Formação Continuada de Professores da Educação Básica – SEB/MEC, 2005.

ENCONTRO NACIONAL DE ENSINO DE ARTES E EDUCAÇÃO FÍSICA, III., 29 nov. a 1 dez. 2006, Natal. MELO, J. P. (org.). **Resumos** [...] Natal: Rede Nacional de Formação Continuada de Professores da Educação Básica – SEB/MEC, 2006.

MENDES, M. I.; NÓBREGA, T. P. da. Cultura de movimento: reflexões a partir da relação entre corpo, natureza e cultura. **Pensar a Prática**, Goiás, v. 12, n. 2, p. 1-10, maio/ago. 2009.

MERLEAU-PONTY, M. **Fenomenologia da percepção**. 2. ed. São Paulo: Martins Fontes, 1999.

NÓBREGA, T. P. da; MELO, J. P.; DIAS, J. C. N. S. N. A formação continuada em Educação Física: a experiência do Paidéia. **EFDeportes.com, Revista Digital**, Buenos Aires, ano 15, n. 152, 2011. Disponível em: <https://www.efdeportes.com/efd152/a-formacao-continuada-em-educacao-fisica.htm>. Acesso em: 8 abr. 2020.

PIRES, G. L. *et al.* A pesquisa em Educação Física e mídia: pioneirismo, contribuições e críticas ao Grupo de Santa Maria. **Movimento**, Porto Alegre, v. 14, n. 3, p. 33-52, 2008.

PREFEITURA MUNICIPAL DO NATAL. Secretaria Municipal de Educação. **Referenciais curriculares para os anos iniciais e finais do Ensino Fundamental**: Educação Física. Natal: Secretaria Municipal de Educação, 2008.

UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO GRANDE DO NORTE
(UFRN). **Projeto Pedagógico do Curso de Educação Física
(Licenciatura e Bacharelado)**. Natal: Centro de Ciências da Saúde/
Colegiado de Curso de Educação Física, 2004.

UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO GRANDE DO NORTE
(UFRN). **Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência
(PIBID)**: detalhamento de Subprojeto Educação Física. Natal: Centro
de Ciências da Saúde, 2013.

Educação Física brasileira à luz da Teoria das Representações Sociais: estudo bibliométrico

*Elmir Henrique Silva Andrade
Francisco Arnaldo Nunes de Miranda
Jovanka Bittenkourt Leite de Carvalho
Priscilla Pinto Costa da Silva*

Introdução

As representações sociais são, de um modo geral, as referências utilizadas por grupos sociais construídas por meio de contextos históricos, culturais, sociais, entre outros, para a interpretação e a classificação das situações vivenciadas no dia a dia, interferindo nas atividades cotidianas por meio das posições adotadas pelos sujeitos (GUARINON, 2016). Assim sendo, as representações sociais “[...] orientam o comportamento e a conduta do sujeito em relação a algo.” (GUARINON, 2016, p. 10).

A Teoria das Representações Sociais (TRS), formulada no século passado pelo psicólogo-social Serge Moscovici, procura justamente entender como ocorre essa construção de referências, a qual é, simultaneamente, individual e coletiva e se constitui num

“conhecimento de senso comum” (CRUSOÉ, 2004, p. 106). A TRS objetiva, portanto, estudar “[...] como se dá à incorporação do novo, do não familiar, aos universos consensuais.” (CRUSOÉ, 2004, p. 107). A autora a caracteriza como “[...] uma proposta científica de leitura do conhecimento de senso comum.” (CRUSOÉ, 2004, p. 107).

Pensando na pluralidade de saberes presentes no campo da Educação Física, a TRS poderia evidenciar as “[...] diferentes lógicas de compreensão.” (SANTOS; ÁVILA; ANTUNES, 2010, p. 9) nessa área do conhecimento. Nesse sentido, o olhar para as representações sociais na Educação Física aproxima-se dos debates à luz da cultura corporal de movimento ao explorar as diversas possibilidades dessa área do conhecimento. Assim, surge um questionamento: como está o desenvolvimento de pesquisas que utilizam a TRS na área da Educação Física? Buscando resolver essa problemática, porém sem esgotar o assunto, este trabalho objetiva analisar a produção científica do campo da TRS na Educação Física brasileira.

Metodologia

A pesquisa é caracterizada como um estudo bibliométrico. Esse tipo de estudo surgiu no início do século XX e seu foco principal está na elaboração de índices relacionados ao conhecimento científico produzido (MARCELO; HAYASHI, 2013). Uma das possibilidades de utilização da bibliometria é na investigação dos métodos mais empregados nos trabalhos (QUEVEDO-SILVA *et al.*, 2016).

A primeira etapa da pesquisa foi a escolha das revistas a serem utilizadas como fonte de dados. Tal seleção ocorreu por meio do sistema de avaliação de periódicos Qualis Capes, presente na Plataforma Sucupira. A fim de preservar a homogeneidade na qualidade dos artigos, foram selecionadas apenas as revistas classificadas em estratos superiores (de B2 para cima) que fossem do Brasil e que tratassem especificamente da Educação Física e

temáticas adjacentes. Desse modo, a base de dados foi constituída por nove periódicos, ilustrados no Quadro 1.

Prosseguiu-se o trabalho com a recuperação dos artigos nas fontes de dados a partir da palavra-chave Representações Sociais. Esse procedimento foi realizado em dezembro de 2018 e resultou em 376 achados. Entretanto, como maneira de refinar a busca, os artigos publicados antes de 2009 não foram incluídos na pesquisa, portanto, estabeleceu-se o período de 2009 a 2018. Em seguida, buscaram-se em cada um dos estudos, de acesso gratuito e completo, as evidências de que as pesquisas haviam utilizado a TRS como referencial teórico. Desse modo, não bastava o escrito dizer que se tratava de um estudo de representações sociais. Era necessário que o declarasse que estava ancorado na TRS, com isso, o número final de trabalhos incluídos neste estudo bibliométrico foi nove.

Levando em conta que dos dados que são obtidos numa bibliometria “[...] devem emergir reflexões que revelem profundidade de avaliação e que venham a contribuir para a compreensão da área analisada.” (JOB, 2018, p. 22), os textos selecionados foram lidos na íntegra e apreciados por meio da análise de conteúdo, a partir da análise categorial (BARDIN, 2011), método que, segundo Silva e Hayashi (2018), demonstra-se eficaz no suporte aos exames bibliométricos. Nesse sentido, a análise de conteúdo buscou, neste trabalho, responder às questões de investigação e caracterizar os aspectos da produção cultural e social da temática estudada.

Resultados

Para apresentar os resultados, os dados estão ilustrados em quadros, figuras e tabelas, sendo estas formadas por números absolutos. O procedimento de escolha dos artigos está representado no Quadro 1.

Quadro 1 – Procedimento de escolha dos artigos sobre TRS na área da Educação Física

| Revista | Q | AED | QAS | AS |
|-------------------------------|----|------------|-----------|---|
| 1. Licere | B2 | 9 | 1 | 1.1. Fenômeno social do basquete no Sertão cearense: representações sociais dos Praticantes (OLIVEIRA; OLIVEIRA, 2017). |
| 2. Motrivivência | B2 | 13 | 1 | 2.1. Ancoragem da representação social da Educação Física escolar nas abordagens teóricas da Educação Física (VASCONCELOS; CAMPOS, 2014). |
| 3. Motriz | B1 | 79 | 0 | - |
| | | | | 4.1. Representações sociais de jornalistas argentinos e brasileiros sobre Maradona e Romário (BARCELONA <i>et al.</i> , 2012). |
| 4. Movimento | A2 | 32 | 4 | 4.2. As representações sociais de estudantes de Educação Física sobre a formação de professores (TRIANI; MAGALHÃES JUNIOR; NOVIKOFF, 2017). |
| | | | | 4.3. Representações sociais dos participantes de Projeto Esportivo de Vitória (MELLO <i>et al.</i> , 2018). |
| | | | | 4.4. Estádio do Maracanã: um estudo comparativo entre as representações sociais dos torcedores sobre o antigo e o novo lugar do futebol (TAVARES; TELLES; VOTRE, 2018). |
| 5. Pensar a Prática | B2 | 62 | 0 | - |
| 6. RBCM | B2 | 4 | 0 | - |
| 7. RBCE | B1 | 70 | 0 | - |
| | | | | 8.1. Representações sociais do corpo: um estudo sobre as construções simbólicas em adolescentes (SANTIAGO <i>et al.</i> , 2012). |
| 8. RBEFE | B1 | 102 | 3 | 8.2. Futebol: representações e práticas escolares do ensino fundamental (MACAGNAN; BETTI, 2014). |
| | | | | 8.3. A representação social de Formação Continuada de Professores de Educação Física da Rede Estadual do Espírito Santo (LOUREIRO; CAPARROZ; BRACHT, 2015). |
| 9. Revista da Educação Física | B1 | 5 | 0 | - |
| Total | - | 376 | 09 | - |

Fonte: Elaboração própria

Nota: Q = Qualis; AED = Artigos evidenciados pelo descritor;

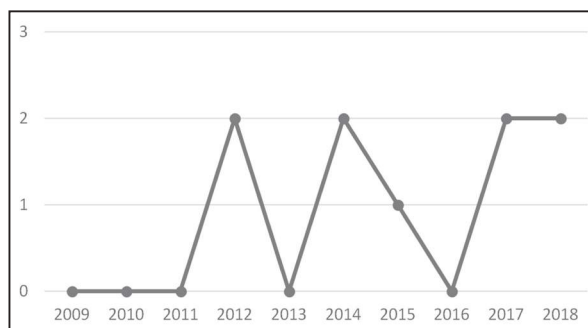
QAS = Quantidade de artigos selecionados; AS = Título do Artigo selecionado.

Distribuição dos artigos por ano de publicação

Os nove artigos científicos estão distribuídos seguindo um recorte temporal na Figura 1.

É possível verificar que, durante o tempo delimitado por essa bibliometria, o comportamento das publicações pode ser considerável instável, porém sem variações abruptas. A média de artigos publicados por ano foi de aproximadamente um. Metade dos dez anos compreendidos pela pesquisa não contém estudos publicados. Além disso, a segunda metade desse período (2014 a 2018) concentra mais de 75% das publicações.

Figura 1 – Quantidade de artigos por ano de publicação.



Fonte: Elaboração própria

As palavras-chave dos artigos

Cada artigo analisado por este estudo bibliométrico utilizou, em média, aproximadamente três palavras-chave. Foi possível identificar 24 palavras-chave distintas na análise dos trabalhos. Elas estão elencadas na Tabela 1, juntamente com suas frequências de aparecimento.

Tabela 1 – As palavras-chave encontradas

| Palavra-chave | Frequência de aparecimento |
|---------------------------------|-----------------------------------|
| Representações Sociais | 5 |
| Educação Física | 2 |
| Educação Física Escolar | 2 |
| Futebol | 2 |
| Abordagem Estrutural | 1 |
| Adolescentes | 1 |
| Anorexia | 1 |
| Conhecimento | 1 |
| Consenso | 1 |
| Corpo | 1 |
| Dissensos | 1 |
| Docentes | 1 |
| Educação | 1 |
| Educação Física e Treinamento | 1 |
| Espaço | 1 |
| Esportes Juvenis | 1 |
| Mídia Impressa | 1 |
| Mudança Social | 1 |
| Núcleo Central | 1 |
| Percepção | 1 |
| Projetos de Investimento Social | 1 |
| Senso Comum | 1 |
| Socialização | 1 |
| Valores Sociais | 1 |

Fonte: Elaboração própria

Constata-se que a maioria dos artigos apresentou como palavra-chave o termo *Representações Sociais*, referindo-se diretamente ao referencial teórico utilizado, que é a TRS. Além disso, algumas outras palavras-chave encontradas relacionam-se com tal teoria: “Abordagem Estrutural”, “Núcleo Central” e “Senso Comum” são

exemplos. Nota-se, também, que as palavras-chave relacionadas à Educação Física apresentam, similarmente, uma frequência alta. Ademais, os termos restantes referem-se aos objetos de estudo de cada um dos trabalhos.

Instrumentos de coleta de dados utilizados nos artigos

Os instrumentos de coleta de dados utilizados como fonte principal nos artigos estão expostos na Tabela 2. São desconsiderados neste diagnóstico aqueles instrumentos aos quais os trabalhos recorreram de maneira secundária, como os diários de campo que serviram de auxílio na análise dos dados.

Tabela 2 – Instrumentos de coleta de dados utilizados

| Instrumento de coleta de dados | Frequência de utilização |
|---|---------------------------------|
| Entrevistas semiestruturadas | 4 |
| Questionário | 3 |
| Técnica de associação livre de palavras | 2 |
| Mídia impressa | 1 |

Fonte: Elaboração própria

Discussão

Sabe-se que a TRS evidencia o processo pelo qual algo se torna “um fato da cultura” (ARRUDA, 2009, p. 739). O surgimento das representações sociais dentro da cultura pode ser constatado quando Santos e Arruda (2017) afirmam que é no universo desta que “[...] se configuram construções de sentidos humanos da vida, com modificações da sua forma de expressão em concordância com

o contexto histórico-social”. Ao se pensar na cultura corporal de movimento, que, por meio de uma dimensão crítica, apresenta o corpo enquanto sensível e que se expressa (LINDOSO; MACHADO, 2012), cabe afirmar que TRS pode auxiliar na compreensão dos processos que permeiam a constituição dos elementos da cultura corporal de movimento de determinado grupo social. A partir da vastidão de possibilidades de tais elementos, os textos presentes nesta bibliometria buscaram ampliar conceitos e discutir aspectos sociais e históricos do movimento humano, bem como da Educação Física escolar.

No entanto, os dados revelados neste estudo bibliométrico evidenciam que as publicações que se referenciam na TRS no campo da Educação Física ainda são escassas, seguindo um padrão inconstante. Tanto essa oscilação quanto a baixa frequência de utilização dessa teoria em tal campo também foram encontradas no trabalho de Sousa *et al.* (2018). Os autores ainda evidenciaram a necessidade de haver um aprofundamento nas discussões acerca desse referencial teórico e de sua aplicação nas pesquisas.

Outro dos achados deste estudo bibliométrico aproxima-se dos resultados de Sousa *et al.* (2018), que também encontraram uma preferência pelas entrevistas nos estudos brasileiros da área da Educação Física que se fundamentaram na TRS, porém tal preferência não é exclusiva desse campo de estudo. Silva, Martini e Becker (2011) analisaram a TRS nas pesquisas de outra área do conhecimento e constataram que a maior parte dos estudos faz uso das entrevistas semiestruturadas como instrumento de coleta de dados. Uma explicação plausível para esse fenômeno é que esse instrumento favorece “[...] a captação de ideias, opiniões e depoimentos que propiciam conhecer o acervo de significados e símbolos que o indivíduo utiliza para se comunicar no seu cotidiano.” (SILVA; CAMARGO; PADILHA, 2011, p. 950).

O questionário é outro instrumento de coleta bem utilizado por permitir, segundo Cordeiro (2017), a participação de muitos sujeitos, algo que demandaria bastante dificuldade com entrevistas. Isso, na perspectiva dessa autora, possibilita a realização de análises estatísticas que podem organizar as representações sociais.

Por outro lado, a técnica de associação livre de palavras possibilita aos estudos com TRS a “[...] captação de um conteúdo rico em espontaneidade, livre de contaminação prévia por parte do pesquisador.” (SILVA; CAMARGO; PADILHA, 2011, p. 950), o que dificilmente se consegue por meio das entrevistas formais. Por esse ângulo, a utilização dessa ferramenta na coleta dos dados se justifica pela possibilidade de se revelar, por meio dela, os elementos centrais e periféricos de uma representação, a partir da abordagem estrutural da TRS (PORCINO; COELHO; OLIVEIRA, 2018).

A pluralidade de instrumentos de coletas encontrada reflete o pensamento do próprio Moscovici, pai da TRS, que a fundamentou como uma teoria criativa que busca aproveitar os benefícios que cada método pode oferecer (MOSCOVICI, 2013). Ainda que tenha havido essa pluralidade nos resultados desta bibliometria, as entrevistas foram, como dito anteriormente, a ferramenta metodológica mais utilizada. Nesse sentido, é necessário que haja um maior equilíbrio no uso desses instrumentos, para que seja permitida “[...] a criação de novos olhares frente às futuras pesquisas.” (SOUSA *et al.*, 2018, p. 803).

Considerações finais

Ainda que nos últimos cinco anos o número de trabalhos que se apropriam da TRS como referencial teórico tenha aumentado, isso não ocorreu de maneira substancial, o que denota insipiência

em relação à tal teoria por parte dos pesquisadores da área, dificultando a compreensão e o conhecimento do alcance dos temas alusivos à Educação Física nas respostas, subjetividade e alteridade dos fenômenos humanos. É necessário que haja estímulos aos estudos com TRS em tal campo, visto que seria aberto um leque de possibilidades de compreensão acerca dos conhecimentos referentes à cultura corporal do movimento. Vale ressaltar, no entanto, que as pesquisas com TRS na Educação Física podem estar sendo publicadas em periódicos de outras áreas, o que seria uma limitação desta bibliometria.

Foi possível averiguar, também, que os estudos desenvolvidos se relacionaram a diversas temáticas, conforme a variedade de palavras-chave encontradas. Essa constatação reforça a importância da TRS nos estudos da Educação Física, já que tal teoria se insere nos diferentes elementos que constituem a cultura corporal de movimento.

Por fim, os instrumentos de coleta utilizados foram variados, porém com destaque para a entrevista e para o questionário. Tais instrumentos também são aqueles empregados com maior frequência nas pesquisas com TRS de outras áreas, comprovando o caráter transdisciplinar dessa teoria.

Referências

ARRUDA, A. Teoria das representações sociais e Ciências Sociais: trânsito e atravessamentos. **Sociedade e Estado**, Brasília, DF, v. 24, n. 3, p. 739-766, dez. 2009.

BARCELONA, E. M. *et al.* Representações sociais de jornalistas argentinos e brasileiros sobre Maradona e Romário. **Movimento**, Porto Alegre, v. 18, n. 2, p. 205-233, jun. 2012.

BARDIN, L. **Análise de conteúdo**. São Paulo: Edições 70, 2011.

CORDEIRO, M. H. A elaboração de questionários em pesquisas sobre representações sociais: algumas hipóteses. *In*: CONGRESSO NACIONAL DE EDUCAÇÃO, XIII., ago. 2017, Curitiba. **Anais [...]** Curitiba: PUCPR, 2017.

CRUSOÉ, N. M. de C. A Teoria das Representações Sociais em Moscovici e sua importância para a pesquisa em educação. **Aprender – Caderno de Filosofia e Psicologia da Educação**, Vitória da Conquista, ano 2, n. 2, p. 105-114, jun. 2004.

GUARINON, P. C. **Representações sociais e o currículo de Educação Física**: com a palavra os alunos. 2016. Dissertação (Mestrado em Educação Física) – Programa de Pós-Graduação em Educação Física. Universidade de São Paulo, São Paulo, 2016. 114 f.

JOB, I. Bibliometria aplicada aos estudos do campo da Educação Física: confiabilidade, qualidade e relevância nas publicações. **Motrivivência**, Florianópolis, v. 30, n. 54, p. 18-34, jul. 2018.

LINDOSO, R. C. B.; MACHADO, L. B. O corpo na escola: estrutura das representações sociais de professores de esporte e Educação Física. **Atos de Pesquisa em Educação**, Blumenau, v. 7, n. 2, p. 481-506, ago. 2012.

LOUREIRO, W.; CAPARROZ, F. E.; BRACHT, V. A representação social de formação continuada de professores de Educação Física da Rede Estadual do Espírito Santo. **Revista Brasileira de Educação Física e Esporte**, São Paulo, v. 29, n. 4, p. 571-581, dez. 2015.

MACAGNAN, L. del G.; BETTI, M. Futebol: representações e práticas de escolares do Ensino Fundamental. **Revista Brasileira de Educação Física e Esporte**, São Paulo, v. 28, n. 2, p. 315-327, abr. 2014.

MARCELO, J. F.; HAYASHI, M. C. P. I. Estudo bibliométrico sobre a produção científica da área da sociologia da ciência. **Informação & Informação**, Londrina, v. 18, n. 3, p. 138-153, set. 2013.

- MELLO, A. da S. *et al.* Representações sociais dos participantes de Projeto Esportivo de Vitória. **Movimento**, Porto Alegre, v. 24, n. 2, p. 399-412, jun. 2018.
- MOSCOVICI, S. Prefácio. *In*: GUARESCHI, P. A.; JOVCHELOVITCH, S. **Textos em representações sociais**. Petrópolis: Vozes, 2013.
- OLIVEIRA, B. N. de; OLIVEIRA, B. N. de. Fenômeno social do basquete no sertão cearense: representações sociais dos participantes. **Licere**, Belo Horizonte, v. 20, n. 4, p. 79-106, dez. 2017.
- PORCINO, C. A.; COELHO, M. T. Á. D.; OLIVEIRA, J. F. de. Representações sociais de universitários sobre a pessoa travesti. **Saúde e Sociedade**, São Paulo, v. 27, n. 2, p. 481-494, jun. 2018.
- QUEVEDO-SILVA, F. *et al.* Estudo bibliométrico: orientações sobre sua aplicação. **Revista Brasileira de Marketing**, São Paulo, v. 15, n. 2, p. 246-262, jun. 2016.
- SANTIAGO, L. V. *et al.* Representações sociais do corpo: um estudo sobre as construções simbólicas em adolescentes. **Revista Brasileira de Educação Física e Esporte**, São Paulo, v. 26, n. 4, p. 627-643, dez. 2012.
- SANTOS, C. F. *et al.* **Cultura corporal do movimento e a inclusão nas aulas de Educação Física**. 2017. Disponível em: <http://www.gestaouniversitaria.com.br/artigos/cultura-corporal-do-movimento-e-a-inclusao-nas-aulas-de-educacao-fisica>. Acesso em: 25 set. 2019.
- SANTOS, C. L. dos; ÁVILA, L. T. G.; ANTUNES, N. S. Uma breve análise de artigos sobre epistemologia da Educação Física na Revista Brasileira de Ciências do Esporte. **Revista Didática Sistemica**, Rio Grande, ed. especial, p. 1-10, ago. 2010.

SILVA, A. M. F. da; MARTINI, J. G.; BECKER, S. G. A Teoria das Representações Sociais nas dissertações e teses em enfermagem: um perfil bibliométrico. **Texto & Contexto – Enfermagem**, Florianópolis, v. 20, n. 2, p. 294-300, jun. 2011.

SILVA, J. H. da; HAYASHI, M. C. P. I. Estudo bibliométrico da produção científica sobre a associação de pais e amigos dos excepcionais. **Revista Educação Especial**, Santa Maria, v. 31, n. 60, p. 65-80, mar. 2018.

SILVA, S. É. D. da; CAMARGO, B. V.; PADILHA, M. I. A teoria das representações sociais nas pesquisas da enfermagem brasileira. **Revista Brasileira de Enfermagem**, Brasília, DF, v. 64, n. 5, p. 947-951, out. 2011.

SOUSA, D. P. de *et al.* Apropriação da Teoria das Representações Sociais pelo campo acadêmico/científico da Educação Física no Brasil: o estado do conhecimento (2004-2016). **Pensar a Prática**, Goiânia, v. 21, n. 4, p. 796-809, dez. 2018.

SOUZA, J. de; TOLEDO, R. M.; MARCHI JUNIOR, W. Representações sociais e instituição da realidade no subcampo esportivo do montanhismo: uma possibilidade de leitura sociológica a partir da obra. **Revista Brasileira de Educação Física e Esporte**, São Paulo, v. 25, n. 2, p. 341-349, jun. 2011.

TAVARES, A. B. C. de O.; TELLES, S. de C. C.; VOTRE, S. J. Estádio do Maracanã: um estudo comparativo entre as representações sociais dos torcedores sobre o antigo e o novo lugar do futebol. **Movimento**, Porto Alegre, v. 24, n. 2, p. 353-366, jun. 2018.

TONETTI, C. da S.; PIRES, G. de L.. Representação da cultura esportiva e da mídia em Moçambique na perspectiva do desenvolvimento humano. **Pensar a Prática**, Goiânia, v. 12, n. 1, p. 1-12, abr. 2009.

TRIANI, F. da S.; MAGALHÃES JÚNIOR, C. A. de O.; NOVIKOFF, C. As representações sociais de estudantes de Educação Física sobre a formação de professores. **Movimento**, Porto Alegre, v. 23, n. 2, p. 575-586, jun. 2017.

VASCONCELOS, F. F.; CAMPOS, P. H. F.. Ancoragem da representação social da Educação Física escolar nas abordagens teóricas da Educação Física. **Motrivência**, Florianópolis, v. 26, n. 43, p. 164-182, nov. 2014.

Sobre os autores

Aguinaldo Cesar Surdi – Doutor em Educação Física pela Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC). Docente na Universidade Federal do Rio Grande do Norte (UFRN), do Programa de Pós-Graduação em Educação Física e do Mestrado Profissional em Educação Física em Rede (PROEF). Tem interesse nas implicações pedagógicas relacionadas ao brincar e o *se-movimentar* na Educação Física escolar, na relação entre Filosofia e Educação Física e na formação continuada de professores de Educação Física. *E-mail*: aguinaldosurdi@yahoo.com.br

Alison Pereira Batista – Doutorando em Educação pela Universidade Federal do Rio Grande do Norte (UFRN). Docente do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Rio Grande do Norte (IFRN). Membro do Grupo de Pesquisa Corpo e Cultura de Movimento (GEPEC/UFRN) e do Laboratório de Estudos em Educação Física, Esporte e Mídia (LEFEM). Tem como áreas de interesse acadêmico e profissional: corpo, aprendizagem, cultura de movimento, Educação Física na escola, ensino médio e Recursos Educacionais Digitais (REDs). *E-mail*: alison.batista@ifrn.edu.br

Allyson Carvalho de Araújo – Doutor em Comunicação pela Universidade Federal de Pernambuco (UFPE). Docente na Universidade Federal do Rio Grande do Norte (UFRN), do Programa de Pós-Graduação em Educação Física e do Programa de Pós-Graduação em Educação. Coordenador do Laboratório e Estudos em Educação Física, Esporte e Mídia (LEFEM). Tem interesse nas implicações pedagógicas da mídia e tecnologia no campo da Educação Física. *E-mail*: allyssoncarvalho@hotmail.com

Antônio de Pádua dos Santos – Doutor em Educação pela Universidade Federal do Rio Grande do Norte (UFRN). Docente na UFRN, do Programa de Pós-Graduação do Mestrado Profissional em Educação Física em Rede (PROEF). Coordenador do PROEF/UNESP. Tem interesse nos estudos do imaginário radical, no esporte, nos processos subjetivos e nas práticas pedagógicas na Educação Física Escolar. *E-mail*: paduasant@gmail.com

Antonio Fernandes de Souza Junior – Doutorando em Educação pela Universidade Federal do Rio Grande do Norte (UFRN); mestre em Educação Física pela UFRN; licenciado em Educação Física pela Universidade do Estado de Mato Grosso (UNEMAT). Docente da Universidade do Estado de Minas Gerais (UEMG). Membro do Laboratório de Estudos em Educação Física, Esporte e Mídia (LEFEM), vinculado ao Grupo de Pesquisa Corpo e Cultura de Movimento (GEPEC/UFRN). Atua principalmente nos seguintes temas: cultura digital e educação, Educação Física escolar, Filosofia da Educação, formação docente, História e Sociologia das práticas corporais, teorias do jogo.
E-mail: antonio.fernandes.jr@hotmail.com

Bruna Priscila Leonizio Lopes – Mestre em Educação pelo Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal do Rio Grande do Norte (UFRN); especialista em Gestão de Programas e Projetos de Esporte e Lazer na Escola pelo Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Rio Grande do Norte (IFRN). Membro do Grupo de Pesquisa Corpo e Cultura de Movimento (GEPEC/UFRN). Docente da Rede Estadual de Ensino do Rio Grande do Norte (SEEC/RN). Tem interesse na área de Educação inclusiva, esporte e lazer, Educação Física escolar, mídia-educação. *E-mail:* bruna-llopes@live.com

Camila Ursulla Batista Carlos – Doutoranda e mestre em Educação pela Universidade Federal do Rio Grande do Norte (UFRN). Docente da Universidade do Estado do Rio Grande do Norte (UERN). Membro do Grupo de Pesquisa Corpo e Cultura de Movimento (GEPEC/UFRN) e Grupo de Estudos da Cultura Corporal, Educação e Desenvolvimento Humano da UERN. Tem experiência e interesse na área de Educação Física, a partir das seguintes temáticas: corpo, aprendizagem, cultura de movimento, Educação Física escolar e livro didático.
E-mail: camilaursula@hotmail.com

Carlos Alexandre Andrade dos Santos – Mestrando em Educação Física pela Universidade Federal do Rio Grande do Norte (UFRN). Docente da Secretaria de Estado da Educação, do Esporte e da Cultura de Sergipe (SEDUC). Membro do Observatório da Mídia Esportiva (OME) e do Laboratório de Estudos em Educação Física, Esporte e Mídia (LEFEM). Tem interesse nas áreas de mídia-educação, novas tecnologias digitais de informação e comunicação ligadas à educação, esporte, Educação Física adaptada, Educação inclusiva e educação básica. *E-mail:* carlos.edfisnutri@gmail.com

Dandara Queiroga de Oliveira Sousa – Mestre em Educação Física pela Universidade Federal do Rio Grande do Norte (UFRN). Docente da Universidade do Estado do Rio Grande do Norte (UERN). Membro do Grupo de Pesquisa Corpo e Cultura de Movimento (GEPEC/UFRN) e do Grupo Educação Física, Saúde e Sociedade (GPEFSS/UERN). É membro do Colégio Brasileiro de Ciências do Esporte (CBCE). Tem interesse nos estudos de Educação Física escolar, práticas corporais de aventura, Educação inclusiva e mídia educação.
E-mail: dandaraqueiroga@uern.br

Elmir Henrique Silva Andrade – Mestrando em Educação Física do Programa de Pós-Graduação em Educação Física da Universidade Federal do Rio Grande do Norte (UFRN). Membro do Grupo de Pesquisa Corpo e Cultura de Movimento (GEPEC/UFRN). Tem interesse nos estudos sobre o esporte, especialmente os que abrangem os aspectos socioculturais.
E-mail: elmir@ufrn.edu.br

Érika Janaina Santiago Moreira Freire – Mestre em Educação Física pela Universidade do Rio Grande do Norte (UFRN). Especialista em Fisiologia do Exercício pela Faculdade Kurios do Ceará. Professora de Educação Física na Educação Básica da Rede Municipal de Ceará - Mirim/RN. Tem interesse na área pedagógica da Educação Física, com ênfase na Educação na infância.
E-mail: erikajsmf@gmail.com

Francisco Arnoldo Nunes de Miranda – Doutor em Enfermagem pelo Programa Interunidades de Doutorado em Enfermagem da Escola de Enfermagem da Universidade de São Paulo e da Escola de Enfermagem de Ribeirão Preto da Universidade de São Paulo. Professor associado IV do curso de Graduação em Enfermagem e permanente do Programa de Pós-Graduação em Enfermagem da Universidade Federal do Rio Grande do Norte (UFRN). Tem interesse nas ações promocionais e de atenção em saúde mental e saúde coletiva e Enfermagem psiquiátrica na saúde do adulto no contexto da clínica ampliada a grupos e populações humanas em situação de vulnerabilidade. *E-mail:* farnoldo@gmail.com

Joaquim Mafaldo de Oliveira Neto – Mestrando em Educação Física pela Universidade Federal do Rio Grande do Norte (UFRN). Docente na Secretaria Municipal de Educação de Extremoz/RN. Membro do Grupo de Pesquisa Corpo e Cultura de Movimento (GEPEC/UFRN). Tem interesse nas áreas de cultura de movimento, sistematização de conteúdos, livro didático, Educação Física escolar, formação de professores. *E-mail:* joaquim_mafaldo@yahoo.com.br

José Pereira de Melo – Doutor em Educação Física pela Universidade Estadual de Campinas (Unicamp). Docente na Universidade Federal do Rio Grande do Norte (UFRN), do Departamento de Educação Física. É professor do Programa de Pós-Graduação em Educação, Mestrado Acadêmico e Mestrado Profissional em Educação Física, todos na UFRN. Líder do Grupo de Pesquisa Corpo e Cultura de Movimento (GEPEC/UFRN) e atual Pró-Reitor Adjunto de Assuntos Estudantis da UFRN. *E-mail:* jose.pereira.melo@uol.com.br

Jovanka Bittencourt Leite de Carvalho – Doutora em Ciências da Saúde pela Universidade Federal do Rio Grande do Norte (UFRN). Professora de ensino básico, técnico e tecnológico da UFRN. Membro do Programa de Pós-Graduação em Saúde e Sociedade da UFRN e do Programa de Pós-Graduação em Enfermagem da UFRN. Tem interesse nos seguintes temas: enfermagem, enfermagem obstétrica, saúde coletiva, pai e humanização da assistência.
E-mail: jovanka@ufrnet.br

Joyce Mariana Alves Barros – Mestre em Educação Física pela Universidade Federal do Rio Grande do Norte (UFRN). Professora (EBTT) de Educação Física do Núcleo de Educação da Infância (NEI - CAp/UFRN). Secretária estadual do Colégio Brasileiro de Ciências do Esporte (CBCE/RN). Integrante do Grupo de Pesquisa Corpo e Cultura de Movimento (GEPEC/UFRN) e do Laboratório de Estudos em Educação Física, Esporte e Mídia (LEFEM). Tem interesse em: Educação Física escolar, prática pedagógica, organização didática, mídia e tecnologia. *E-mail:* joycebarrosufrn1@gmail.com

Judson Cavalcante Bezerra – Mestre em Educação Física pela Universidade Federal do Rio Grande do Norte (UFRN). Docente da Rede Municipal de Ensino de Natal. Membro do Grupo de Pesquisa Corpo e Cultura de Movimento (GEPEC/UFRN). Tem interesse nos estudos sobre o jogo e o esporte como formas de manifestação do lúdico na Educação e no lazer. *E-mail:* judsoncavalcante@gmail.com

Mackson Luiz Fernandes da Costa – Doutor em Educação pela Universidade Federal do Rio Grande do Norte (UFRN). Docente do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Rio Grande do Norte (IFRN). Membro do Grupo de Estudo em Corpo e Cultura de Movimento (GEPEC/UFRN). Tem interesse no estudo da Educação Física escolar com ênfase nos temas da educação integral, didática e organização curricular. *E-mail:* macksonluiz@gmail.com

Marcel Alves Franco – Doutorando no Programa Associado de Pós-Graduação em Educação Física pela Universidade de Pernambuco e Universidade Federal da Paraíba (UPE/UFPB); mestre em Educação Física pela Universidade Federal do Rio Grande do Norte (UFRN); graduado pela Universidade Federal do Sergipe (UFS). Docente responsável pelo Projeto de Extensão Aikido na UFRN (2015-atual), sob a coordenação da Prof.^a Isabel Mendes (DEF/UFRN); professor colaborador na graduação e pós-graduação da UFRN, com práticas corporais em saúde, massoterapia, práticas integrativas e complementares em saúde e artes marciais. *E-mail:* macfranco1@gmail.com

Marcio Romeu Ribas de Oliveira – Doutor em Educação pela Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro (UERJ). Docente da Universidade Federal do Rio Grande do Norte (UFRN). Professor colaborador do Programa de Pós-Graduação em Educação Física na UFRN e do Programa de Mestrado Profissional em Educação Física em Rede Nacional (PROEF/UFRN). Tem interesse nas relações entre as mídias e o campo da Educação Física escolar. *E-mail:* marcoromeu72@gmail.com

Maria Aparecida Dias – Doutora em Educação pela Universidade Federal do Rio Grande do Norte. Docente da Universidade Federal do Rio Grande do Norte no Programa de Pós-Graduação em Educação, no Programa de Pós-Graduação em Educação Física e no Programa de Pós-Graduação em Gestão, Trabalho, Educação e Saúde. Experiência em Educação Física escolar, Educação inclusiva, Educação a distância e Educação na saúde. *E-mail:* cidaufrn@gmail.com

Maria Isabel Brandão de Souza Mendes – Pós-doutora pela Université de Montpellier II; doutora e mestra em Educação pela Universidade Federal do Rio Grande do Norte (UFRN); graduada em Educação Física pela Universidade Federal do Rio de Janeiro (UFRJ); estágio no Institut de Sciences du Sport da Université de Lausanne. Docente da Graduação e do Programa de Pós-Graduação em Educação Física na UFRN. Pesquisadora do Grupo de Pesquisa Corpo e Cultura de Movimento (GEPEC/UFRN) e da Rede CEDES do Ministério do Esporte. Tem interesse nos seguintes temas: corpo, cultura de movimento, epistemologia, saúde, cuidado de si, práticas corporais. *E-mail:* isabelbsm1@gmail.com

Milena de Oliveira Aguiar – Mestra em Educação Física pela Universidade Federal do Rio Grande do Norte (UFRN); especialista em Cuidados e Práticas Integrativas em Saúde pela UFRN; graduada em Educação Física pela UFRN. Tem interesse em: práticas corporais, cuidado do corpo, corpo, saúde e educação. *E-mail:* milenaguiar11@gmail.com

Priscilla Pinto Costa da Silva – Doutora e mestra em Educação Física pela Universidade de Pernambuco (UPE). Docente da Universidade Federal do Rio Grande do Norte (UFRN), do Programa de Pós-Graduação em Educação Física (PPGEF). Membro do Grupo de Pesquisa Corpo e Cultura de Movimento (GEPEC/UFRN). Tem interesse nas áreas do lazer e práticas corporais. *E-mail:* laprisci@gmail.com

Rafael de Gois Tinôco – Mestre em Educação Física pela Universidade Federal do Rio Grande do Norte (UFRN). Docente da Faculdade Maurício de Nassau (UNINASSAU) e da Secretaria de Estado da Educação, da Cultura, do Esporte e do Lazer do Rio Grande do Norte (SEEC). Membro do Grupo de Pesquisa Corpo e Cultura de Movimento (GEPEC/UFRN) e do Laboratório de Estudos em Educação Física, Esporte e Mídia (LEFEM). Tem interesse profissional nas áreas de Educação Física escolar, ensino superior, esportes, mídia-educação e mídia e tecnologia. *E-mail:* rafaeldegois@hotmail.com

Rosie Marie Nascimento de Medeiros – Doutora em Educação pela Universidade Federal do Rio Grande do Norte (UFRN). Docente na UFRN, do Programa de Pós-Graduação em Educação Física e do Programa de Pós-Graduação em Educação. Vice-Coordenadora do Grupo de Pesquisa Corpo, Fenomenologia e Movimento (ESTESIA). Diretora artística do Grupo Parafolclórico da UFRN. Tem interesse nas reflexões acerca do corpo, arte, estética, cultura e educação. *E-mail:* marie.medeiros@gmail.com

Wanessa Cristina Maranhão de Freitas Rodrigues – Mestre em Educação Física pela Universidade Federal do Rio Grande do Norte (UFRN). Docente da Rede Municipal de Ensino da cidade do Natal/RN. Chefe do Setor de Ações e Projetos do Departamento de Ensino Fundamental da Secretaria Municipal de Educação da Cidade do Natal. Membro do Grupo de Pesquisa Corpo e Cultura de Movimento (GEPEC/UFRN). Tem como áreas de interesse acadêmico e profissional: corpo, aprendizagem, cultura de movimento, Educação Física escolar, Formação continuada, sistematização de conteúdos. *E-mail:* wanessacristy@hotmail.com

Ao reunir os textos neste produto comemorativo o Grupo de Pesquisa Corpo e Cultura de Movimento reafirma a potência do binômico corpo e cultura de movimento que permanece mobilizando questões desde a criação deste coletivo, em 2001.

É importante destacar que o GEPEC tem muito a comemorar para além de sua produção bibliográfica. Ao longo da sua história, o grupo tem contribuído com gerações de pesquisadores que estão em atuação na educação básica e no ensino superior. Todos os que passaram pelo grupo tiveram sua colaboração nessa história de afetividade e compromisso com a área. Esperamos que muitos ainda possam se afetar!



ISBN 978-65-5569-042-2

