

# Temas em Educação



Juiz de Fora – MG - Brasil

ISSN: 0104-3293

Ed. Foco	Juiz de Fora	V.22	n.1	p. 01-355	Janeiro 2017/ Abril 2017
----------	--------------	------	-----	-----------	-----------------------------



Reitor: Marcus Vinicius David  
Vice-Reitor: Girlene Alves da Silva  
Diretor da Editora: Fernando Perlatto  
Diretor da Faculdade de Educação: Prof. Dr. André Silva Martins



Endereço para correspondência:  
Faculdade de Educação / Centro Pedagógico  
Campus Universitário da UFJF  
CEP: 36036-330 - Juiz de Fora MG  
Telefone/Fax: (32) 2102-3656  
E-mail: revista.edufoco@ufjf.edu.br  
Home Page: www.ufjf.edu.br/revista.edufoco



Editora UFJF  
Rua Benjamin Constant, 790  
MAMM - Museu de Arte Moderna Murilo Mendes  
Centro - Juiz de Fora - MG  
CEP: 36015-400  
Telefax: (32) 3229-7646 / 3229-7645  
E-mail: editora@editoraufjf.com.br / distribuicao.editora@ufjf.edu.br  
Home Page: www.editoraufjf.com.br  
Home Page: educacaoemfoco.ufjf.emnuvens.com.br/edufoco



#### Ficha Técnica

##### Diagramação

Henrique de Abreu Oliveira Bedetti  
Fabrício Angelo Soares

##### Indexadores

- <http://www.geodados.uem.br>  
- <http://ibict.br/comut/htm>

##### Arte e Diagramação da Capa

Henrique de Abreu Oliveira Bedetti

- [www.inep.gov.br](http://www.inep.gov.br)  
- [www.bve.cibec.inep.gov.br](http://www.bve.cibec.inep.gov.br)  
- [www.latindex.unam.mx](http://www.latindex.unam.mx)

##### Foto capa

Jardim Sensorial da UFJF

- [diadorim.ebict.br](http://diadorim.ebict.br)  
- Livre Revistas de Livre Acesso - CNEN  
- Portal de Periódicos CAPES

##### Bolsistas da Revista

Larissa Oliveira  
Marianna Palace Cardoso

##### Revisão Geral

Marianna Palace Cardoso



#### Ficha Catalográfica



Educação em Foco: revista de educação / Universidade Federal de Juiz de Fora, Faculdade de Educação, Centro Pedagógico – Vol. 22, n. 1 (jan. 2017 / abr. 2017) – Juiz de Fora : EDUFJF, 2015 – 355 p.

Quadrimestral

Disponível em: <http://educacaoemfoco.ufjf.emnuvens.com.br/edufoco>

ISSN 0104-3293 (Versão impressa)

ISSN 2447-5246 (Versão on-line)

1. Educação – Periódicos. I. Universidade Federal de Juiz de Fora. Faculdade de Educação. Centro Pedagógico.

CDU 37



Ficha catalográfica elaborada por Adriana A. Oliveira – Bibliotecária – CRB6/1537

**Nenhuma parte desta publicação pode ser reproduzida por qualquer meio, sem a prévia autorização da editora.**

**CONSELHO EDITORIAL EXECUTIVO**

Prof. Dr. Jader Janer (Editor-Chefe)  
Prof. Dr. Aimberê Guilherme Quintiliano Rocha do Amaral  
Prof.<sup>a</sup> Dr.<sup>a</sup> Cristhiane Cunha Flor  
Prof. Dr. Daniel Cavalcanti Albuquerque Lemos  
Prof.<sup>a</sup> Dr.<sup>a</sup> Luciana Pacheco Marques  
Técnico Administrativo Israel Pinheiro Marques

**CONSELHO CIENTÍFICO INTERNACIONAL**

Prof. Dr. Abdeljalil Akkari - Universidade de Genebra - Suíça  
Prof. Dr. Adrian Ascolani - Universidade Nacional de Rosário - Argentina  
Prof.<sup>a</sup> Dr.<sup>a</sup> Ana Cecilia Vergara Del Solar - Universidade Diego Portales - Chile  
Prof. Dr. Antônio Gomes Ferreira - Universidade de Coimbra - Portugal  
Prof. Dr. Bernard Fichtner - Universidade de Siegen - Alemanha  
Prof. Dr. Carlos Bernardo Skliar - Flaco - Argentina  
Prof. Dr. Fernando Bárcena - Universidade Complutense de Madrid - Espanha  
Prof. Dr. Fernando Hernandez - Universidade Barcelona - Espanha  
Prof. Dr. Hubert Vincent - Universidade de Rouen - França  
Prof. Dr. Jean Hébrard - École des Hautes Études en Sciences Sociales - França  
Prof. Dr. Manuel Sarmento - Universidade do Minho - Portugal  
Prof. Dr. Michalis Koutopodis - Universidade de Roehampton - Inglaterra  
Prof.<sup>a</sup> Dr.<sup>a</sup> Margarida Louro Felgueiras - Universidade do Porto - Portugal  
Prof.<sup>a</sup> Dr.<sup>a</sup> Patricia Eliana Castillo Gallardo - Universidade Diego Portales - Chile

**CONSELHO CIENTÍFICO NACIONAL**

Prof.<sup>a</sup> Dr.<sup>a</sup> Ana Ivenicki (ex - Ana Canen) - UFRJ  
Prof.<sup>a</sup> Dr.<sup>a</sup> Ana Chystina Venancio Mignot - UERJ  
Prof. Dr. Amarilio Ferreira Junior - UFSCAR  
Prof. Dr. Carlos Henrique de Carvalho - UFU  
Prof.<sup>a</sup> Dr.<sup>a</sup> Suzani Cassiani - UFSC  
Prof.<sup>a</sup> Dr.<sup>a</sup> Clarice Nunes - UFF  
Prof. Dr. Cleiton de Oliveira - UNIMEP  
Prof.<sup>a</sup> Dr.<sup>a</sup> Daniela Barros da Silva Freire Andrade - UFMT  
Prof.<sup>a</sup> Dr.<sup>a</sup> Diana Gonçalves Vidal - USP  
Prof.<sup>a</sup> Dr.<sup>a</sup> Edméia Oliveira dos Santos - UERJ  
Prof.<sup>a</sup> Dr.<sup>a</sup> Ilka Santos Schapper - UFJF  
Prof. Dr. Irlen Antônio Gonçalves - CEFET-MG  
Prof. Dr. José Silvério Baia Horta - UFAM  
Prof. Dr. Laerthe de Moraes Abreu Junior - UFSJ  
Prof.<sup>a</sup> Dr.<sup>a</sup> Lia Ciomar Macedo Faria - UERJ  
Prof. Dr. Luciano Mendes de Faria Filho - UFMG  
Prof.<sup>a</sup> Dr.<sup>a</sup> Magda Becker Soares - UFMG  
Prof. Dr. Marcelo Soares Pereira da Silva - UFU  
Prof. Dr. Marcio da Costa - UFRJ  
Prof.<sup>a</sup> Dr.<sup>a</sup> Maria de Lourdes de A. Fávero - UFRJ  
Prof.<sup>a</sup> Dr.<sup>a</sup> Maria Lidia Bueno Fernandes - UNB  
Prof.<sup>a</sup> Dr.<sup>a</sup> Maria Teresa Assunção Freitas - UFJF  
Prof.<sup>a</sup> Dr.<sup>a</sup> Maria Teresa Eglér Mantoan - UNICAMP  
Prof.<sup>a</sup> Dr.<sup>a</sup> Marisa Bittar - UFSCar  
Prof. Dr. Ubiratan D'Ambrósio - UNICAMP  
Prof.<sup>a</sup> Dr.<sup>a</sup> Neuza Salim - UFJF  
Prof.<sup>a</sup> Dr.<sup>a</sup> Nilda Alves - UERJ  
Prof. Dr. Osmar Fávero - UFF  
Prof.<sup>a</sup> Dr.<sup>a</sup> Rosemary Dore Heijmans - UFMG  
Prof.<sup>a</sup> Dr.<sup>a</sup> Rosimar de Fátima Oliveira - UFMG  
Prof. Dr. Rubem Barbosa Filho - UFJF  
Prof.<sup>a</sup> Dr.<sup>a</sup> Sandra Zakia - USP  
Prof.<sup>a</sup> Dr.<sup>a</sup> Sonia Maria de Castro Nogueira Lopes - UFRJ  
Prof.<sup>a</sup> Dr.<sup>a</sup> Terezinha Oliveira - UEM  
Prof. Dr. Orlando Ednei Ferretti - UFSC  
Prof.<sup>a</sup> Dr.<sup>a</sup> Rosângela Duarte - UFRR  
Prof.<sup>a</sup> Dr.<sup>a</sup> Vânia Alves Martins Chaigar - FURG  
Prof. Dr. Wenceslau Gonçalves Neto - UFU



# SUMÁRIO

APRESENTAÇÃO ..... 9

*Wilson Alviano Júnior – FACED - UFJF*  
*Marcos Garcia Neira - FEUSP*

Diversidade Cultural e Currículo de Educação Física Escolar:  
uma Revisão Sistemática..... 11

*Marcílio Souza Júnior*  
*Kadja Michele Tenório*  
*Mayara Alves Brito da Rocha*  
*Lívia Tenorio Brasileiro*  
*Suzane Santos de Santana*

Propostas Curriculares da Região Sul do Brasil: Educação  
Física e a Diversidade Cultural ..... 47

Cultura Corporal de Movimento: Os Saberes Docentes no  
Campo das Tecnologias ..... 71

*Evandro Antonio Corrêa \*\**  
*Dagmar A. C. F Hunger \*\*\**

Cultura Matrízica la Cultura de Las Emociones en Educación  
Física Escolar..... 94

Formação inicial em Educação Física: Análises de uma  
construção curricular..... 117

*Wilson Alviano Jr*  
*Marcos Garcia Neira*

Significados e expectativas de gênero: olhares sobre a  
participação nas aulas de educação física..... 149

O novo “espírito do capitalismo” na reforma curricular do Ensino Médio da rede pública estadual do RS ..... 174

*Cleriston Petry*

O trabalho do profissional de educação física com ginástica coletiva em academia..... 212

*Márcio Felipe Carelli Antunes  
Sílvia Maria Agatti Lüdorf  
Carlos Alberto de Andrade Coelho Filho*

Pela Formação Integral de Educadores: as Dimensões Reflexiva, Crítica e Ambiental ..... 237

*Jéssica do N. Rodrigues  
Carlos Frederico Bernardo Loureiro*

O Currículo e as Correntes: Da Ficção à Realidade..... 262

*Fábio Roberto Pillatt  
Anna Rosa Fontella Santiago  
Helena Copetti Callai*

Desconstruindo o futebol e a erotização da dança: uma experiência na Educação Física da escola do campo no Mata Cavalo. .... 281

*Jorge Eto  
Marcos Garcia Neira*

---

**RESENHA..... 302**

---

**AUTORES..... 304**

## SUMMARY

Culture Diversity and Curriculum of Physical Education School: A Systematic Review ..... 13

Curriculum Proposals of The Southern Region of Brazil: Physical Education and Cultural Diversity ..... 48

*Evandro Antonio Corrêa \*\**

*Dagmar A. C. F Hunger \*\*\**

Culture of body movement: the teaching knowledge in the field technology ..... 90

Cultura Matríztica La Cultura de Las Emociones en Educación Física Escolar ..... 96

*Wilson Alviano Jr*

*Marcos Garcia Neira*

*Cleriston Petry*

The new "spirit of capitalism" in the curriculum reform of secondary education in public schools of RS ..... 175

*Márcio Felipe Carelli Antunes*

*Sílvia Maria Agatti Lüdorf*

*Carlos Alberto de Andrade Coelho Filho*



The physical education professional's work with group fitness  
in health clubs..... 213

*Jéssica do N. Rodrigues*  
*Carlos Frederico Bernardo Loureiro*

*Fábio Roberto Pillatt*  
*Anna Rosa Fontella Santiago*

*Helena Copetti Callai*

Curriculum and Chains: From Fiction to Reality ..... 263

*Jorge Eto*  
*Marcos Garcia Neira*

## APRESENTAÇÃO

A aproximação da Educação Física com as Ciências Humanas ocorrida de maneira acentuada nas últimas décadas possibilitou ampliar a discussão sobre a função social do componente curricular. Durante esse período ganhou destaque o termo cultura corporal, passando a ser utilizado em trabalhos de todos os matizes. Todavia, os sentidos que lhe são atribuídos estão longe de alcançarem um consenso, visto que as possibilidades que carrega estabelecem um espaço de disputa, um campo de lutas pelos seus significados, o que, em termos foucaultianos pode ser traduzido como uma vontade de verdade.

Apesar desse fato ter passado despercebido por uma parcela da comunidade acadêmica, suas consequências estão cada vez mais visíveis na prática pedagógica. Não são poucos os que concebem o trabalho com a cultura corporal como sinônimo da ampliação das práticas corporais desenvolvidas nas aulas, para além das modalidades esportivas hegemônicas. Nesse caso, o uso do termo se dá de maneira divorciada da sua origem crítica e do arcabouço teórico que lhe deu sustentação. Também se esquecem que, mais recentemente, a cultura corporal nutriu-se com as análises realizadas pelas teorias pós-críticas, o que fez ampliar a visibilidade dos marcadores sociais que perpassam as brincadeiras, danças, lutas, esportes e ginásticas.

É exatamente nesse ponto que diversidade epistemológica, conjunturas políticas, intenções pedagógicas e heterogeneidade da população escolar, têm gerado significativas discussões, as quais perpassam muitos subcampos, como as avaliações, as metodologias de ensino, a intervenção profissional e, principalmente, os currículos, compreendidos aqui na perspectiva de Moreira e Silva (2012), como artefatos construtores de identidades almeçadas por grupos específicos e que tendem a privilegiar certas visões de mundo.

Sob esta perspectiva, e considerando também a importância da atual discussão sobre a Base Nacional Comum Curricular, vista como um conjunto de conhecimentos e habilidades essenciais que cada estudante brasileiro deve adquirir ao longo da Educação Básica, e que está prevista na Constituição Federal (BRASIL, 1988), na Lei de Diretrizes e Bases (LDB) de 1996, e na meta 7 do Plano Nacional de Educação (PNE) - "fomentar a qualidade da Educação Básica, do fluxo escolar e da aprendizagem", nos parece seguro afirmar que a EF emerge como um campo bastante peculiar no que tange à polêmica do *currículo local versus currículo global*. Esse debate nacional vem ganhando força desde julho de 2014, quando o Ministério da Educação (MEC) retomou o diálogo para a estruturação da aprendizagem na educação infantil, no ensino fundamental e no ensino médio. Portanto, nada é tão pertinente no atual momento brasileiro, quanto dialogar sobre o campo curricular da EF e suas distintas possibilidades.

Assim posto, e desafiando o discurso hegemônico dos currículos de EF, que defende a construção de identidades fundamentadas no desenvolvimento de habilidades e competências, apresentamos esta reflexão crítica sustentada em experiências recentes, as quais relacionam a diversidade da cultura corporal à prática pedagógica escolar na área. Desejamos uma boa leitura”

*Wilson Alviano Júnior – FAGED - UFJF*  
*Marcos Garcia Neira - FEUSP*

# DIVERSIDADE CULTURAL E CURRÍCULO DE EDUCAÇÃO FÍSICA ESCOLAR: UMA REVISÃO SISTEMÁTICA<sup>1</sup>

*Marcelio Souza Júnior<sup>2</sup>*

*Kadja Michele Tenório<sup>3</sup>*

*Mayara Alves Brito da Rocha<sup>4</sup>*

*Livia Tenorio Brasileiro<sup>5</sup>*

*Suzane Santos de Santana<sup>6</sup>*

- 1 Texto resultado de análise de dados coletados na pesquisa matricial “Recortes, influências e perspectivas do campo curricular na educação física escolar: revelações dos cenários estaduais brasileiros”, financiada pelo Edital Universal n. 14/2013 do Ministério da Ciência e Tecnologia e Inovação (MCTI) – Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico (CNPq), com subprojetos vinculados e financiados em Iniciação Científica pelo Programa de Fortalecimento Acadêmico da Universidade de Pernambuco (PFAUPE); em bolsa *stricto-sensu* pela Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES) e em bolsa de Pós-Doutorado na Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo (FEUSP) pela Fundação de Amparo à Pesquisa do Estado de São Paulo (FAPESP).
- 2 Livre-Docente pela UPE. Doutor em Educação pela Universidade Federal de Pernambuco (UFPE); Membro do Grupo de Pesquisa ETHNOS; Professor da Graduação e Pós-Graduação (Mestrado e Doutorado) da ESEF-UPE; Pós-Doutorando pela FEUSP.
- 3 Doutoranda e Mestre em Educação Física pelo Programa Associado de Pós-Graduação em Educação Física (UPE/UFPB); Professora da Rede Estadual de Pernambuco; Membro do Grupo de Pesquisa ETHNOS.
- 4 Licenciada em Educação Física pela Escola Superior de Educação Física da Universidade de Pernambuco (ESEF-UPE); Mestranda em Educação Física pelo Programa Associado de Pós-Graduação em Educação Física (UPE/UFPB); Membro do Grupo de Pesquisa ETHNOS.
- 5 Doutora em Educação pela Universidade Estadual de Campinas (UNICAMP); Coordenadora do Grupo de Pesquisa ETHNOS; Professor da Graduação e Pós-Graduação (Mestrado e Doutorado) da ESEF-UPE.
- 6 Licenciada em Educação Física pela Escola Superior de Educação Física da Universidade de Pernambuco (ESEF-UPE).

Esta pesquisa teve como objetivo analisar os entendimentos e utilizações da temática diversidade cultural em estudos curriculares da Educação Física Escolar (EFE). Metodologicamente utilizamos a revisão sistemática de abordagem qualitativa. Tivemos como fonte periódicos da educação (A1 e A2) e da educação física (A2 à B2) inclusos no sistema WebQualis da CAPES, com marco cronológico inicial de 1990 até 2014. Os dados foram tratados a partir da análise de conteúdo categorial por temática. As análises dos artigos apontam que a temática diversidade cultural aparece com mais expressividade em artigos com inspirações pós-críticas de currículo na área de EFE. Entretanto em um artigo de inspiração tradicional apareceu o termo de forma ingênua e aparente. Já nos estudos críticos a diversidade cultural não foi objeto específico de reflexão do artigo. Percebemos ainda a existência de um entrelaçamento teórico, demonstrando certo dinamismo e provisoriade, nos argumentos dos estudos curriculares e especificamente entre as teorias críticas e pós-críticas percebemos uma ambivalência recíproca de críticas.

**Palavras-chave:** Diversidade cultural - teoria curricular - educação física escolar.

# CULTURE DIVERSITY AND CURRICULUM OF PHYSICAL EDUCATION SCHOOL: A SYSTEMATIC REVIEW

---

## Abstract

This research aimed to analyze the understanding and use of culture diversity as theme in curricular studies of Physical Education in school (PE). Methodologically we use the systematic review of qualitative approach. We had as sources: journals of education (A1 and A2) and physical education (A2 to B2) included in WebQualis CAPES system, with initial chronological from 1990 to 2014. In the phase of data treatment and assessment, we used the categorical content analysis as its theme. The analysis of the articles, point out that the culture diversity as theme appears more expressiveness in articles with inspirations of the curriculum post-critical in PES. However in an article of the traditional inspiration appeared of naive and apparent shape. Already culture diversity as theme was not specific object of reflection of the articles in critical studies. We still see that there is a theoretical entanglement, showing some dynamism and temporariness, the arguments of curriculum studies and specifically among the critical and post-critical theories realize mutual ambivalence of criticism.

**Key word:** Culture diversity – curriculum theory - physical education in school.

### **Marcílio Souza Júnior**

Realiza Pós-Doutorado pela FEUSP, é Livre-Docente pela UPE, Doutor e Mestre em Educação pela UFPE, Especialista em Pedagogia do Esporte pela UFPE e Licenciado em Educação Física pela UPE. É Professor Associado IIE da ESEF-UPE, atuando na graduação, na especialização, no Mestrado e Doutorado em Educação Física. Atua na área de Educação, com ênfase em Currículo e Formação de Professores e na Educação Física com ênfase nas questões pedagógicas, particularmente as escolares. É membro do Grupo de Pesquisa ETHNÓS da ESEF-UPE e faz parte do Grupo de Pesquisa Formação de Professores e Profissionalização Docente do Programa de Pós-Graduação em Educação da UFPE.

### **Kadja Michele Ramos Tenório**

Doutoranda e Mestre em Educação Física pela UPE/UFPB, Licenciatura em Educação Física pela UPE. Membro do Grupo de Pesquisa Estudos Etnográficos em Educação Física e Esportes (ETHNOS) do Laboratório de Estudos Pedagógicos da ESEF- UPE. Participa como professora formadora da Política de Formação Continuada desenvolvida pelo Estado de Pernambuco sob assessoria do Grupo ETHNÓS. Professora efetiva de Educação Física - Secretaria de Educação do Estado de Pernambuco. Atualmente secretária do Colégio Brasileiro de Ciência do Esporte no Estado de Pernambuco. Tem experiência na área de Educação, atuando com Educação Física Escolar na Educação Básica e no Ensino superior. Linhas de pesquisa: Educação Física escolar; Prática pedagógica; Formação inicial e continuada; Currículo e Políticas públicas.

### **Mayara Alves Brito da Rocha**

Licenciada em Educação Física pela Escola Superior de Educação Física da Universidade de Pernambuco (ESEF-UPE); Mestranda em Educação Física pelo Programa

Associado de Pós-Graduação em Educação Física (UPE/UFPB); Membro do Grupo de Pesquisa em Educação Física e Esportes – ETHNOS.

### **Suzane Santos de Santana**

Licenciada em Educação Física pela Escola Superior de Educação Física da Universidade de Pernambuco (ESEF-UPE).

### **Lívia Tenorio Brasileiro**

Doutora em Educação pela Universidade Estadual de Campinas - UNICAMP (2009) e Mestre em Educação pela Universidade Federal de Pernambuco - UFPE (2001). Graduada em Licenciatura em Educação Física e Técnico em Desporto pela Universidade Federal de Pernambuco - UFPE (1992). Atualmente é professora da Escola Superior de Educação Física da Universidade de Pernambuco - UPE, atuando na área de Educação Física. Temas de pesquisa: educação física escolar, dança e educação física, currículo, prática pedagógica e produção do conhecimento. Coordenadora do Grupo de Estudos Etnográficos em Educação Física e Esporte - ETHNÓS. Professora colaboradora do Programa Associado de Pós-Graduação em Educação Física UPE/UFPB na linha Prática Pedagógica e Formação Profissional em Educação Física.

**Marcílio Souza Júnior** - Doutor em Educação

**Kadja Michele Ramos Tenório** - Mestre em Educação Física

**Mayara Alves Brito da Rocha** - Licenciada em Educação Física

**Suzane Santos de Santana** - Licenciada em Educação Física

**Lívia Tenorio Brasileiro** - Doutora em Educação

## Endereço e telefone de contato

### **Marcílio Souza Júnior**

Universidade de Pernambuco, Escola Superior de Educação Física, Departamento do Conhecimento Técnico Científico.

Arnóbio Marques, 310 - Campus Universitário. Santo Amaro - 50100-130 - Recife, PE - Brasil - Telefone: (81) 3183 3354

## 1. DIVERSIDADE CULTURAL: UMA INTRODUÇÃO, UMA PROBLEMATIZAÇÃO, UMA INTENÇÃO.

O debate acerca da diversidade cultural tem se difundido, nacional e internacionalmente, de forma crescente nos últimos anos, expressando-se de diferentes formas em espaços acadêmicos e políticos, seja como temática e/ou sub-temáticas de atividades e publicações científicas, governamentais e até de movimentos sociais, seja como categoria-chave de teorias e práticas curriculares, presente em legislações, diretrizes, produções e experiências educacionais.

Destacamos, internacionalmente, a Declaração Universal sobre a Diversidade Cultural, pela ONU<sup>7</sup> no ano de 2001; A Convenção da UNESCO<sup>8</sup> sobre a Proteção e Promoção da Diversidade de Expressões Culturais de 2005. No Brasil podemos observar a presença do debate da diversidade cultural nas determinações legais, a exemplo da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) de nº 9.394, que em seu Art. 26 determina que

Os currículos do ensino fundamental e médio devem ter uma base nacional comum, a ser complementada, em cada sistema de ensino e estabelecimento escolar, por uma parte diversificada, exigida pelas características regionais e locais da sociedade, da cultura, da economia e da clientela (BRASIL, 1996).

Bem como a alteração que lhe foi feita por meio da Lei nº 10.639, onde se introduz a obrigatoriedade da temática história e cultura afro-brasileira na educação básica, e determina o dia 20 de novembro como o dia nacional da consciência negra (BRASIL, 2003). E Ainda no campo das Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais da Educação Básica (BRASIL, 2013), que entre outras passagens aponta como

7 Organização das Nações Unidas.

8 Sigla em inglês da Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura.

§ 3º A missão da unidade escolar, o papel socioeducativo, artístico, cultural, ambiental, as questões de gênero, etnia e diversidade cultural que compõem as ações educativas, a organização e a gestão curricular são componentes integrantes do projeto político-pedagógico, devendo ser previstas as prioridades institucionais que a identificam, definindo o conjunto das ações educativas próprias das etapas da Educação Básica assumidas, de acordo com as especificidades que lhes correspondam, preservando a sua articulação sistêmica (BRASIL, 2013, p.75).

Enfim, pensar acerca da constituição da sociedade nos dias atuais, implica em visualizarmos sua ampla diversidade cultural, seja nas expressões de políticas e normas legais, seja em ações dos movimentos sociais em defesa de sua cultura. No entanto, muitas vezes essa diversidade é entendida pela ótica que restringe as diferenças culturais à origem étnica atribuindo uma visão reduzida de cultura (OLIVEIRA, 2007).

Fundamentando-nos em Malanchen (2013), percebemos que o conceito de cultura é complexo e polissêmico. Etimologicamente diz respeito a algo que é cultivado. Comumente é associado ao patrimônio da tradição de um povo em seus hábitos, costumes, crenças etc.

#### Para Arantes

[...] a cultura (significação) está em toda parte. Todas as nossas ações, seja na esfera do trabalho, das relações conjugais, da produção econômica ou artística, do sexo, da religião, de formas de dominação e de solidariedade, tudo nas sociedades humanas é construído segundo os códigos e as convenções simbólicas a que denominamos “cultura” (ARANTES, 1981, p. 34).

Numa perspectiva crítica, cultura é a atividade humana acumulada, a qual envolve a ação dos homens em interação com outros homens e a natureza, na intenção de produzir os

meios de sua existência, ao mesmo tempo em que produz a si mesmo. Com o advento do pensamento pós-moderno o termo cultura se pluralizou e ganhou centralidade nos estudos pós-críticos, dando proeminência e expressividade ao conceito de diversidade cultural.

Para Moreira e Candau (2003), o conceito de cultura deve ser entendido e usado como uma das condições constitutivas de existência da prática social, o que faz com que toda prática social tenha uma dimensão cultural. Nesse sentido, a cultura além de abarcar questões de gênero, raça, religião, etnia, está relacionada à forma com que o sujeito age na sociedade, às suas subjetividades e visão de mundo.

Ao analisar as características das sociedades contemporâneas Moreira (2001) afirma que estas são indiscutivelmente multiculturais e a promoção de uma educação multicultural, permite maior intercâmbio no interior de cada sociedade e entre as diferentes sociedades, contribuindo para que os sujeitos desenvolvam a sensibilidade à diversidade das expressões culturais, buscando reduzir os preconceitos e as discriminações a fim de tornar o mundo menos opressivo e injusto.

No entanto, apesar de a sociedade viver em meio à diversidade cultural, a escola se mostra com dificuldades em lidar com o trato das diferenças, devido à inadequação dos currículos que são centrados no conhecimento da cultura hegemônica e promovendo o silenciamento das vozes e histórias dos grupos minoritários, marginalizados (OLIVEIRA, 2007).

Refletindo sobre essas questões, autores como Marcos Garcia Neira e Antonio Flávio Moreira teceram críticas a esse modelo educacional e promoveram o repensar das concepções educativas, norteando a elaboração de propostas curriculares que coadunam com as políticas da diferença, valorizando a diversidade cultural dos educandos. Para tanto, buscam inspirações nos pressupostos teóricos pós-críticos dos estudos culturais e do multiculturalismo (NEIRA; NUNES; LIMA, 2012; 2014).

O campo teórico dos estudos culturais teve origem no movimento marxista denominado Nova Esquerda, na Inglaterra do segundo pós-guerra, e incorporou gradualmente o pensamento pós-estruturalista, a teorização feminista, a teoria *queer*, o pós-colonialismo e o multiculturalismo, nos anos 1970 e 1980, ou seja, trata-se de uma reação à tendência elitista da concepção de cultura (NEIRA; NUNES, 2011).

Discutindo acerca do multiculturalismo, Canen (2002), o define como a abordagem que além de valorizar a diversidade cultural, questiona a construção das diferenças e consequentemente dos estereótipos e preconceitos contra aqueles percebidos como diferentes em sociedades desiguais e excludentes.

O debate da diversidade cultural não fica restrito ao campo curricular de forma geral, mas possui desdobramentos nas especificidades de cada componente curricular no âmbito educacional, nos interessa aqui, em particular, àqueles relacionados à Educação Física Escolar (EFE).

Esses desdobramentos sempre têm, subjacente às suas escolhas e fundamentos, uma dada teoria curricular que transparece/defende diferentes concepções na estruturação político-educacional do conhecimento escolar.

Ainda que esta temática tenha proeminência e expressividade nos estudos pós-críticos, como é compreendida e usada em estudos de outras vertentes, a exemplo da tradicional e da crítica? A intenção de nossa pesquisa, portanto, foi analisar os entendimentos e utilizações da diversidade cultural em estudos curriculares da EFE.

## 2. TEORIAS/ESTUDOS CURRICULARES E DIVERSIDADE CULTURAL

Essas teorias curriculares, segundo Souza Júnior (2007, p. 51), configuram “o estudo das forças sociais e políticas que,

explícita ou implicitamente, se relacionam com a constituição do saber escolar”, forjando o currículo através dos interesses conflitantes hegemônicos na sociedade. A partir da proposição de Silva (2011) tais teorias podem ser classificadas em: tradicionais, críticas e pós-críticas.

As teorias tradicionais tiveram sua origem fortemente associada ao contexto educacional norte-americano, no início do século XX, vinculadas a autores como Franklin Bobitt e Ralph Tyler. Essas teorias indicavam uma organização curricular voltada para responder/atender as demandas da sociedade industrial que se instalava no contexto em voga. São características peculiares às teorias tradicionais de currículo: neutralidade científica, não se envolvendo com as questões políticas sociais, aceitando mais facilmente o *status quo* e, portanto, enfatizando a preocupação em instrumentalizar a construção técnica de um currículo, ou seja, concentravam-se no “como?” do fazer curricular (SILVA, 2011) com vista a eficiência do ensino.

A diversidade cultural, não ganha espaço nas teorias curriculares tradicionais, pois parte de uma visão de cultura hegemônica, geralmente eurocêntrica, valorizando o que está posto como normal, comum, geral, padrão. Não é raro explicar-se ou argumentar-se como *défit*, desigualdade, inaptidão as culturas que escapam ao que é posto. Para Pavan (2013), a diversidade cultural, numa perspectiva conservadora, é bastante associada à ideia de desigualdade e exclusão social, reconhecendo as diferenças ou outras identidades como desvio, o que termina por permitir ser usada como estratégia para justificar algumas mazelas socialmente produzidas pela sociedade capitalista.

A partir do início da década de 1970, o debate curricular começa a ser norteados pelos discursos de base neomarxista e fenomenológica, direcionando um olhar para além dos assuntos meramente técnicos, voltados, prioritariamente, para questões relativas à seleção, ordenação e hierarquização dos itens do currículo e a prescrição dos resultados esperados por meio do

ensino. Foi neste período que surgiram novas perspectivas na área curricular, e as teorias tradicionais com sua “neutralidade” e “caráter apolítico” passaram a ser questionadas e criticadas por meio de um Movimento denominado de Reconceptualização do currículo (MOREIRA; SILVA, 1994).

Como produto desse Movimento surgem as teorias críticas que têm, entre suas principais características, o reconhecimento da existência de interesses políticos, sociais e econômicos influenciando a constituição curricular.

A teoria crítica nos faz perceber que esse processo está profundamente articulado com a sociedade, suas relações de classe, raça, gênero e sexualidade. Entretanto, essa mesma teoria nos faz entender que, no interior da escola, muitas vezes se desenvolvem práticas excludentes, antidemocráticas, racistas, discriminatórias. A educação básica tem seu sentido vinculado ao campo social e, como tal, contribui para o processo de humanização, razão pela qual não pode ser conivente com práticas excludentes (PAVAN, 2013, p. 717).

A diversidade cultural, e seus marcadores sociais, são vistos como constituintes do currículo. A culpabilização das escolas, dos professores, dos estudantes pela não aprendizagem começa a ser transferida para uma responsabilização ou reconhecimento do grau de reprodução dos fatores macro estruturais da sociedade.

A partir da virada do século XX para o XXI, surgem as teorias pós-críticas que, assim como as críticas, reconhecem a existência de interesses na constituição curricular. Se no currículo crítico predominam as determinações econômicas e políticas e sua atenção está dirigida à noção de classe social, nas teorias pós-críticas argumenta-se que as desigualdades não são restritas às esferas de classe, e que por isso a seleção dos saberes além de ser influenciada por questões sociais, políticas e econômicas, também deve considerar a influência de outros

elementos, tais como: cultura, etnia, raça e gênero (SILVA, 2010; SILVA 2011).

Pavan (2013), fundamentando-se em Boaventura de Souza Santos, vai defender a ideia de se construir uma teoria crítica pós-moderna, em função do não cumprimento das grandes promessas da teoria crítica da modernidade (igualdade, liberdade, paz...) que via como único princípio de dominação, a classe; como único meio de transformação social, a luta de classes e, como única forma de superação, o socialismo.

O debate da diversidade cultural ganha força e centralidade nas teorias curriculares pós-críticas, na intenção de dar voz e vez às minorias culturais silenciadas na sociedade, buscando construir práticas multiculturais na escola.

### 3. DECISÕES METODOLÓGICAS

A presente pesquisa realizou uma revisão sistemática de abordagem qualitativa, na qual busca-se sintetizar um conjunto de informações sobre um problema específico e apontar a necessidade de estudos futuros relacionados a temática central. A partir da definição de uma pergunta do estudo, faz-se uma seleção criteriosa e exaustiva de informações para compor o banco de dados da pesquisa, precisando de pelo menos dois pesquisadores que avaliarão de forma independente os estudos selecionados (CORDEIRO ET AL., 2007; GOMES; CAMINHA, 2014; LIMA; SOARES; BACALTCHUK, 2000).

O estudo teve com marco cronológico inicial a década de 1990, pois segundo Silva (2010), a partir deste período, os estudos curriculares entraram em outra fase devido ao novo contexto social e político do Brasil. Entretanto nos estendemos até o ano de 2014 na intenção de apresentarmos os dados mais atuais acerca do tema abordado.

Foram utilizados como fonte de pesquisa periódicos científicos, com plataformas/sistemas de buscas eletrônicas do

tipo *Open Journal Systems*, indexados no sistema *WebQualis* da CAPES, da área de Educação (E) que possuíam estratos entre A1 e A2 e da Educação Física (EF) com estratos entre A2 e B2, por serem esses os mais elevados das áreas e por possibilitarem publicações referentes ao currículo da EFE. Para seleção dos periódicos utilizamos como critérios de inclusão: 1- ser periódico disponível em versão português (brasileiro); 2- possibilitar publicações acerca da EFE.

A busca dos artigos se deu através das palavras-chave: Currículo, prática curricular, proposta curricular, currículo como prática, currículo centrado na escola, currículo da escola, currículo de educação física, currículo e educação física escolar, currículo real e reforma curricular. Utilizamos também o símbolo de truncamento (\*), que possibilitou localizar artigos iniciados em *curr\** e o uso do indicador booleano *and*, utilizado para identificar artigos que contenham todos os termos compostos nas palavras-chave.

Para seleção dos artigos, perante nosso objeto de análise, os critérios de inclusão foram: 1- ser artigo em português (brasileiro), ou versão disponível nessa língua; 2- estar disponível gratuitamente em versão digital; 3- estar disponível versão completa; 4- abordar a temática currículo relacionado a EFE; 5- O estudo se referir a realidade da EFE brasileira; Adotamos como critérios de exclusão ser: 1- resenha ou resumo de livros; 2- resumo de teses, dissertações e monografias; 3- palestra ou entrevista.

A partir desse banco de dados, centramos nossas análises nos artigos que apresentassem uma ou mais palavras-chave: diversidade cultural; etnia, gênero, raça, religião, sexo, ou o radical *divers\**, por inferimos que essas indicariam a abordagem da temática diversidade nos currículos da educação física escolar. Passamos então a trabalhar com um total de 11 artigos como fontes dos dados analíticos.

Os dados foram analisados a partir da análise de conteúdo categorial por temática proposta por Bardin (2011) e operacionalizada em EFE por Souza Júnior et al (2010),

definida como um instrumento metodológico que utiliza inferências aplicadas a dados provenientes de mensagens escritas ou transcritas, por meio da análise e síntese do texto a partir das categorias analíticas: teoria curricular e diversidade cultural nos estudos da EFE.

#### **4. DIVERSIDADE CULTURAL EM ESTUDOS CURRICULARES DA EFE**

Sabemos que vários textos discutem o conceito de diversidade cultural na EFE, seja no formato de livros, dissertações, teses, resenhas, relatos, anais de eventos. Nosso foco foi a produção dos artigos e mais especificamente os estudos curriculares, pois vários abordam a temática sob outra perspectiva, por exemplo, sob o olhar da metodologia do ensino, das discussões sociológicas, antropológicas. Ficaram de fora também, vários outros artigos de periódicos com estratos diferentes do delimitado ou mesmo do tipo de recurso de busca utilizado.

No nosso estudo então identificamos um total de 17 periódicos da EF, dos quais todos atenderam aos critérios de inclusão, e 25 na área da Educação, sendo 14 selecionados. Encontramos 141 artigos nos periódicos de EF e 212 na área da Educação. Do total, somando os selecionados de ambas as áreas, foi formado, pelos critérios de inclusão e exclusão, um banco de dados, com 35 artigos que abordavam o currículo da EFE (28 EF e 7 E) e nestes apenas 31,5%, estabeleceram relação com a diversidade cultural, ou pelo menos citaram o termo, totalizando 11 artigos.

A partir da análise e com o olhar das teorias curriculares fizemos uma classificação tomando por base os estudos de Silva (2011), observando o que enfaticamente perpassa no conteúdo do artigo no que concerne ao objeto de reflexão, aos argumentos construídos, aos conceitos utilizados, às referências teóricas subsidiadas e/ou ainda a autodeclaração. Salientamos que não estamos classificando os autores, até

por que analisamos textos escritos, e sim as características do conteúdo dos artigos diante das teorias curriculares e do tema diversidade cultural. Percebemos, portanto que há certo entrelaçamento de reflexões entre as diferentes teorias e assim, pelo dinamismo e provisoriade das argumentações, toda classificação é uma aproximação que evidencia o maior grau de inspiração do estudo analisado.

Tal constatação indica que as considerações feitas por Pacheco (2013) a respeito da realidade dos estudos curriculares em Portugal podem ser ampliadas para outros países, assim como para o nosso, uma vez que também não temos uma linearidade quanto ao uso de um referencial teórico. O que podemos verificar são aproximações ora mais fortes, ora permeadas por elementos de outros referenciais.

Deste modo, a diversidade conceptual é uma das características dos estudos curriculares, não sendo interpretada como uma fraqueza ou limitação, mas como algo que faz parte da sua afirmação epistemológica (PACHECO, 2013, p. 159).

Com isso vimos, como exposto no quadro 1, que, dos 11 artigos analisados acerca da diversidade cultural nos estudos curriculares da EFE, apenas 1, correspondendo a 9,10%, se inspira nas teorias tradicionais; e que tanto, os artigos que apontamos como inspirados em teorias críticas, quanto aqueles inspirados nas pós-críticas representam 45,45% referente a cada teoria. Tais dados revelam indícios de que a temática diversidade cultural, apesar de ser elemento nuclear das teorias pós-críticas, não deixa de estar presente de alguma forma em artigos que se inspirem em outros referenciais teóricos.

**Quadro 1: revisão sistemática dos artigos acerca da diversidade cultural nos estudos curriculares da EFE<sup>9</sup>**

9 Os artigos estão dispostos, seguindo a ABNT, por aproximação com cada teoria de inspiração e postos em ordem crescente cronológica de publicação. Estes estão enumerados de 1 a 11, citados por autor(es) e ano e referenciado

## TEORIAS TRADICIONAIS

### **Nascimento; Almeida (2007);**

NASCIMENTO, Paulo Rogério Barbosa do; ALMEIDA, Luciano de. A tematização das lutas na Educação Física Escolar: restrições e possibilidades. *Movimento*, Porto Alegre, v. 13, n. 03, p. 91-110, set/dez de 2007.

## TEORIAS CRÍTICAS

### **Oliveira (2000-2001);**

OLIVEIRA, Cristina Borges de. Aproximações exploratórias sobre educação, educação física e sociedade: adversidades de um currículo. *Pensar a Prática*, Goiânia, v.4, p. 99-114, jul./jun. 2000-2001.

### **Amaral (2004);**

AMARAL, Gislene Alves do. Planejamento de currículo na Educação Física: possibilidades de um projeto coletivo para as escolas públicas de Uberlândia/Minas Gerais. *Movimento*, Rio Grande do Sul, v. 10, n. 1, p. 133-155, jan. /abr. 2004.

### **Neira; Gallardo (2006);**

NEIRA, Marcos Garcia; GALLARDO, Jorge Sérgio Pérez. Conhecimentos da cultura corporal de crianças não escolarizadas: a investigação como fundamento para o currículo. *Motriz*, Rio Claro, v.12, n.1 p.01-08, jan. /abr. 2006.

### **Nunes; Rúbio (2008);**

RUBIO, Kátia. NUNES, Mário. L. F. Os currículos da Educação Física e a constituição da identidade de seus sujeitos. *Currículo sem Fronteiras*, v.8, n.2, p.55-77, jul./dez. 2008.

### **Diniz; Amaral (2009);**

DINIZ, Josiane; AMARAL, Sílvia Cristina Franco. A Avaliação na Educação Física Escolar: uma comparação entre as Escolas Tradicional e Ciclada. *Movimento*, Porto Alegre, v. 15, n. 01, p. 241-258, jan. /mar. 2009.

## TEORIAS PÓS-CRÍTICAS

---

logo abaixo, pois não constarão nas referências já que foram fontes de análises.

**Lima (2001);**

LIMA, Lenir Miguel de. A ação educativa dos professores de educação física: teoria e prática. *Pensar a Prática*, Goiânia, v. 4, p.46-66, Jul./Jun. 2001.

**Neira (2008a);**

NEIRA, Marcos Garcia. A cultura corporal popular como conteúdo do Currículo multicultural da Educação Física. *Pensar a prática*, Goiânia, 11/1: 81-89, jan./jul .2008a.

**Neira (2010);**

NEIRA, Marcos Garcia. Análises das representações dos professores sobre o currículo cultural da Educação Física. *Interface*, Botucatu, v.14, n.35, p.783-95, out. /dez. 2010.

**Neira; Nunes (2011);**

NEIRA, Marcos Garcia; NUNES, Mário Luiz Ferrari. Contribuições dos Estudos Culturais para o currículo da Educação Física. *Revista Brasileira de Ciências do Esporte*, Florianópolis, v. 33, n. 3, p. 671-685, jul./set. 2011.

**Ferreira Neto; Nunes (2011).**

FERREIRA NETO, Amarílio; NUNES, Kezia Rodrigues. Saberesfazeres praticados no currículo e na formação continuada: espaçostempos vividos na educação infantil. *Revista e-curriculum*, São Paulo, v.7 n.2,ago. 2011.

Os textos dos artigos ao mesmo tempo que demonstram os entrelaçamentos, representando o dinamismo e provisoriade dos argumentos, expressam suas ênfases diante da inspiração teórica, sobressaindo, revelando traços perante os estudos curriculares e a diversidade cultural. Isso já pode ser evidenciado pelo fato de não ser característica das teorias tradicionais de currículo a preocupação voltada para questões relacionadas a diversidade cultural, porém é possível constatar que na atualidade a temática da diversidade cultural pode aparecer, pelo menos como passagens, mesmo em artigos que expressem uma maior aproximação com tais teorias.

A análise do artigo “*A tematização das lutas na Educação Física Escolar: restrições e possibilidades*” de Nascimento e Almeida (2007), expressa a discussão acima. Os autores se apresentam na tentativa de contrapor argumentos restritivos para o uso do conteúdo luta nas aulas de EF, procurando deixar claro o entendimento e perspectiva com que vai tratá-lo, que seria, pelas referências e algumas argumentações usadas, a crítico-emancipatória, mas que ao expor e analisar as duas experiências relatadas deixam transparecer uma visão tradicional de currículo.

A criticidade, autonomia, emancipação anunciada é focada na posição do professor em encaminhamentos metodológicos e expectativas para com os alunos. No que concerne à diversidade cultural faz uma defesa em passagens isoladas no plano atitudinal, reivindicando respeito às individualidades e a superação de monoculturas.

O conteúdo do texto, portanto, apesar do esforço em atitudes críticas, termina por focar ações pedagógicas docentes que muito mais se aproximam de princípios de uma pedagogia ativa, por exemplo, ao questionar os alunos, não problematiza a partir de uma perspectiva radical, criticando o teor e historicidade do tema ou conteúdo tratado e sim demonstra indícios de uma resolução de problemas aparentes, como o caso de questões de violência e de gênero.

Assim circunscreve o debate acerca da violência na luta à tentativa de encontrar regras para minimizá-la e da diferença entre meninos e meninas, à busca do respeito aos limites de cada um. Isso se torna aparente e ingênuo, precisando questionar a contraditoriedade da luta na história em seu movimento dialético entre vida e morte, entre dominação e libertação e que não deve se naturalizar nas relações interpessoais, menos ainda entre homens e mulheres.

O debate da diversidade cultural não se instaura em perspectivas inspiradas no tradicional, a cultura hegemônica é posta e naturalizada, camuflando a existência das diferenças

e defendendo, pela aparência e ingenuidade dos abnegados, a igualdade genericamente.

Já os artigos com inspirações nas teorias críticas procuram desconstruir essa hegemonia e defender uma alteração radical a partir das classes subalternas e oprimidas.

No artigo “*Planejamento de currículo na educação física: possibilidades de um projeto coletivo para as escolas públicas de Uberlândia/Minas Gerais*” de Amaral (2004), que tem como foco o processo de construção do projeto político para EFE na rede de ensino do municipal de Uberlândia, perpassa a questão da diversidade cultural ao apresentar, em seu percurso metodológico, a compreensão de que o homem em sua formação, e no modo como enxerga o meio, está fortemente influenciado por identidades culturais.

As investigações sobre o homem e seu agir, mostraram que não existe uma verdade universal e neutra sobre o homem, que o sujeito que conhece e aquele que é conhecido são marcados profundamente por suas identidades culturais, entendidas, aqui, como inserção em uma sociedade e em uma história, portadoras de várias identidades: classe social, gênero, raça, etnia, religião e que a ação humana não está sujeita à repetição, previsão, mensuração e experimentação (LEITE *apud* AMARAL, 2004, p. 135).

Em outra passagem a autora faz referência indireta à diversidade cultural, associando-a à questão de gênero, etnia/raça ao indicar que a ação humana é motivada por diferentes esferas entre elas a simbólica.

A prática simbólica ou simbolizadora interfere nas esferas produtiva e política da interação humana na medida em que se torna fonte de saber e de conhecimento utilizado para regular a vida sócioeconômica e ético-política, seja na busca da liberdade e a autonomia humana, ou, contrariamente,

como fonte de dominação (controle social) e de manipulação individual e/ou social, em nome de interesses econômicos e políticos associados, dentre outros, às contradições de classe social, de gênero, de etnia/raça etc. (AMARAL, 2004, p. 145).

Ao investigar as demandas do capitalismo, interesses econômicos e políticos, frente à educação e à diversidade, Geraldês e Roggero (2011) nos chamam a atenção para o impacto da promulgação da Declaração Universal sobre a Diversidade Cultural, pela ONU no ano de 2001, e de sua raiz na lógica capitalista, a qual trata da cultura como uma mercadoria. Para esses autores, a referida declaração, evidenciava-se como uma grande propagadora da inserção, no âmbito educacional, do discurso em prol da diversidade cultural, sob um prisma de romantismo exacerbado, inócuo às reais dificuldades presentes para a incorporação dessa temática de forma crítica na prática pedagógica.

[...] há abundantes sinais da existência de todo gênero de contramovimentos, que variam da propaganda da diversidade cultural como mercadoria a intensas reações culturais à influência homogeneizadora dos mercados globais e estridentes afirmações da vontade de ser diferente ou especial (HARVEY *apud* GERALDES; ROGGERO, 2011, p. 476).

A partir de Rodrigues e Abramowicz (2013) vemos que certa utilização do conceito de diversidade cultural nos debates contemporâneos da educação, logo da EFE, no Brasil expressa a influência de organismos internacionais, sobretudo, a partir da década de 1990. A falta de clareza quanto a esse conceito, a relativização e o uso desse termo, em textos de políticas públicas e currículos, por atendimentos a essas influências, se torna palavra-chave na possibilidade de ampliar o campo do capital. “Vendem-se produtos para as diferenças e, nesse sentido, é preciso incentivá-las” (p. 18).

Movimento próximo, que também relaciona a diversidade cultural a questões econômicas e sociais, encontramos no artigo *“A Avaliação na Educação Física Escolar: Uma Comparação entre as Escolas Tradicional e Ciclada”* em Diniz e Amaral (2009) que, ao fazerem uma análise comparativa do processo de avaliação na EFE em escolas orientadas pela perspectiva tradicional e cicladas, explicitam que o modelo de escola tradicional tem como base a ordem capitalista, e que essa ordem tem entre seus desdobramentos a padronização do ensino. Uma padronização, especialmente, calcada nas demandas do mercado onde não se considera a individualidade e a singularidade do aluno.

Ao proporcionar um ensino padronizado aos diferentes indivíduos, que compõe uma mesma sala de aula, advindos de diversas classes sociais, com histórias de vidas distintas, sem considerar a individualidade e singularidade cultural de cada um, e ao selecionar conteúdos externos aos alunos e que vão ao encontro das necessidades do mercado, tendo por objetivos e consequências a seleção e exclusão social e a reprodução das hierarquias, a escola não se constitui como espaço de correção das desigualdades sociais (equidade social) e não pode ser considerada neutra e ingênua (DINIZ; AMARAL, 2009, p. 243-244).

Desta forma podemos identificar que em seus artigos, Amaral (2004) e Diniz e Amaral (2009) apenas perpassam pela temática da diversidade, não trazendo em seu bojo discussões acerca da compreensão que possuem acerca dessa temática, nem essa é abordada em profundidade.

Tanto no artigo *“Conhecimentos da cultura corporal de crianças não escolarizadas: a investigação como fundamento para o currículo”*, de Neira e Gallardo (2006); quanto no artigo *“Aproximações exploratórias sobre educação, educação física e sociedade: adversidades de um currículo”*, de Oliveira (2000-

2001), encontramos a indicação do respeito à diversidade cultural nos currículos da EFE.

Neira e Gallardo (2006) sugerem que a seleção, organização e distribuição das manifestações da cultura corporal devam ser realizadas em conjunto, professor e alunos, com o primeiro conduzindo o processo e partindo da realidade do aluno para que não haja imposição de uma cultura a eles desconhecida. Os autores ainda destacam como exemplos de não imposição cultural e respeito à diversidade, o equilíbrio entre as manifestações da cultura corporal referenciadas, tanto por meninos quanto por meninas, como também entre as tradicionais e contemporâneas.

Contudo, a recusa dos conhecimentos que trazem pela imposição de uma cultura para eles desconhecida tenderá a negar suas identidades, desencadeando posturas de resistência e resignação. A alternativa, como sugere a abordagem sociocultural da Educação Física, está no reconhecimento da cultura patrimonial como ponto de partida, visando sua transcendência, para a conquista dos saberes científicos que constituirão o seu ponto de chegada (NEIRA; GALLARDO, 2006, p. 7).

Os autores se fundamentam num desenho curricular cujo ponto de partida seria os saberes patrimoniais dos educandos e defendem que as experiências e identidades sejam reconhecidas num sentido político-cultural, respeitando a diversidade e dando vozes aos silenciados. Isso lhes aproximam das inspirações pós-críticas. No entanto em suas argumentações fica mais evidente os fundamentos da crítica, pois, reconhecem que o currículo traduz as relações de poder e observam que diante dos contrastes sociais é necessário instrumentalizar docentes e discentes para uma transformação social.

Já Oliveira (2000-2001) defende que a seleção, organização e sistematização dos conteúdos da educação física possibilite aos alunos o acesso aos saberes historicamente produzidos pela humanidade como instrumento para que eles apreendam a realidade social. Para tanto, aponta como desafio aos currículos, de base crítica dessa disciplina, a construção e consolidação de formas para lidar com “adversidades culturais, étnicas e de gênero, além das de classe”.

Ainda que autora use o termo adversidade, num contexto de análise ideológica da escola capitalista, na disputa de hegemonias e contra-hegemonias, de forma que esta apareça como obstáculos à escola tradicional, analisamos como inapropriado, pois seu sentido comum traz à tona a ideia de contratempo, infortúnio, dificuldade, contrariando a lógica reivindicatória do conceito de diversidade cultural, que é de valorização das diferentes identidades culturais.

Frente a esse desafio a autora indica como uma possibilidade, entre outras em desenvolvimento, a perspectiva crítico-superadora para condução do trabalho pedagógico, logo para o trato com a temática diversidade. Por não ser a diversidade o elemento central do artigo, não há nele maior aprofundamento de como essa temática poderia ser conduzida junto aos alunos.

Entendemos que a pedagogia histórico-crítica [e na especificidade da educação física escolar a perspectiva crítico-superadora] tem como premissa básica a transmissão e apropriação do conhecimento/conteúdo, como ponto principal do processo de escolarização. Essa valorização do conhecimento histórico acumulado gera a necessidade de constituir novas ideias sobre a Educação, ideias que comportem um currículo crítico tal que receba/atenda as adversidades culturais, étnicas e de gênero, além das de classe. Talvez seja esse o grande desafio da educação a partir de uma perspectiva crítica: contemplar essas adversidades em seu projeto político-

pedagógico, na organização da proposta curricular, efetivando assim a inclusão de todas as pessoas no processo educativo (OLIVEIRA, 2000-2001, p. 104-105).

No artigo, “*Os currículos da Educação Física e a constituição da identidade de seus sujeitos*”, Nunes e Rubio (2008), elucidam, à luz de estudos teóricos sobre a trajetória da Educação Física no Brasil, cinco vertentes curriculares e suas consequentes identidades pensadas: identidade saudável - currículo ginástico; identidade vencedora - currículo técnico-esportivo; identidade competente - currículos globalizantes; identidade emancipada - currículo crítico e a identidade solidária - currículo pós-crítico. Os autores não se autodeclaram, mas deixam evidentes aproximações com a teoria crítica e pós-crítica em diferentes passagens do texto.

Para uma análise das teorias curriculares nas abordagens/tendências da EFE recorrem constantemente a argumentações e teóricos da perspectiva crítica, pois reconhecem que as identidades veiculam projetos políticos de Estado, seu modelo de sociedade, determinados por interesses de grupos dominantes na construção de sua hegemonia.

A relação entre escolarização e sociedade pode ser compreendida pelas análises de Apple (1982). O autor afirma que todos os acontecimentos e as experiências de nossa vida cotidiana não podem ser compreendidos de forma isolada. Eles têm que ser analisados perante as relações de dominação e exploração que permeiam a sociedade (NUNES; RUBIO, 2008, p. 56).

Entretanto, argumentam, com bases teóricas pós-críticas, que as ideias curriculares expressam construções discursivas que carregam representações de suas identidades, não se restringindo a fatores econômicos, mas envolvendo fatores culturais, em que o poder está esparramado, presente nas relações de classe sociais, mas também nas etnias, gêneros,

raças, sexualidades, idades, profissões, moradias, habilidades motoras, perceptivas, estéticas, dentre outras.

As análises dos artigos com inspiração em teorias críticas de currículo indicam que, de forma geral, o tema diversidade aparece como um elemento a ser considerado na construção e materialização curricular, mas sem indícios de que essa temática deva ocupar o centro, ou ter algum destaque nas discussões no currículo da EFE.

No que concerne aos artigos analisados que se inspiram nas teorias pós-críticas de currículo é pertinente assinalarmos que são esses os que congregam propriamente as discussões acerca da temática diversidade cultural na EFE, bem como apresentam entendimentos do significado dessa temática relacionados a termos como: cultura, monocultural, multiculturalismo, estudos culturais, diversidade e identidade.

Essa nossa análise corrobora, parcialmente, a afirmação de Rodrigues e Abramowicz (2013) de que o debate no âmbito nacional acerca da diversidade encontra-se entre o multiculturalismo e o interculturalismo. Entretanto, na especificidade da EFE, o interculturalismo, nos artigos por nós investigados, não se fez presente.

No artigo “*Saberes-fazeres praticados no currículo e na formação continuada: espaçotempos vividos na educação infantil*”, de Ferreira Neto e Nunes (2011), que discutem como é vivenciada a formação continuada de um Centro municipal de Educação Infantil no Espírito Santo, não identificamos a diversidade cultural como objeto central da argumentação. Mas uma crítica à monocultura do saber científico na escola, onde explicita que seu *espaçotempo* precisa valorizar as culturas não-hegemônicas.

Destacamos que o termo monocultural ou também denominado multiculturalismo conservador, segundo Neira (2008b), está associado a práticas pedagógicas nas quais os professores reconhecem a existência de diferença entre os alunos oriunda de suas culturas populares, porém durante as

aulas busca-se a homogeneização dos alunos a partir da cultura escolar. Tal tratamento pode ser exemplificado por aulas de EFE nas quais o professor, da região nordeste do Brasil, priorizaria o trabalho com o conteúdo valsa em detrimento do forró.

Para esses professores, há um saber socialmente legitimado (cultura dominante) e à escola cabe transmiti-lo para que todos adquiram as mesmas condições para que possam exercer adequadamente o seu papel na sociedade estabelecida (NEIRA, 2008b, p. 4).

Já no artigo “*A ação educativa dos professores de educação física: teoria e prática*” de Lima (2001), onde se intencionou apresentar diferentes concepções da prática educativa relacionadas aos fins da EFE, é possível identificamos a utilização e delimitação de uma compreensão acerca da diversidade.

Para Lima (2001, p. 63) a diversidade “[...]é peculiar a cada um de nós e depende de nossa [...]” organização de vida e das interações que temos com o meio. É a partir dessa compreensão que o autor aponta as perspectivas crítico-superadora e crítico-emancipatória como possibilidades para o debate da diversidade. Porém, chama a atenção para a necessidade de que ambas as perspectivas se abram ao diálogo em prol de uma permanente reconstrução curricular da EFE que a partir da investigação da realidade de professores e alunos, em uma visão multilateral, haja a valorização da cultura corporal em suas múltiplas manifestações.

Identificamos uma abordagem mais rigorosa e profunda da diversidade cultural, ora relacionada ao multiculturalismo, ora aos estudos culturais nos três artigos a seguir. Em “*A cultura corporal popular como conteúdo do Currículo multicultural da Educação Física*”, Neira (2008a), evidencia que os conteúdos da cultura popular e a etnografia como metodologia de ensino proporcionaram o fortalecimento da identidade cultural da

comunidade. No artigo *“Análises das representações dos professores sobre o currículo cultural da Educação Física”*, Neira (2010), constata que o currículo é uma importante estratégia para uma política cultural já que interfere na produção de representações e identidades docentes e discentes. E no artigo *“Contribuições dos Estudos Culturais para o currículo da Educação Física”*, Neira e Nunes (2011), discutem as formas pelas quais o currículo cultural, concretiza políticas de identidade, interferindo na prática pedagógica da EFE.

Encontramos nesses artigos a indicação para que haja, no currículo da EFE, espaço privilegiado para investigação/recuperação das realidades dos alunos, configurando-o como espaço aberto para o encontro de culturas e confluência da diversidade da cultura corporal. A partir dessa ação investem contra a hierarquia curricular, que termina por desconsiderar as diferenças de raça, gênero, etnia, classes sociais.

É sob a égide de tais orientações que os currículos da EFE, com essa inspiração teórica (NEIRA, NUNES; LIMA, 2012; 2014), caminham na busca por construir um espaço para a multiplicidade das identidades que constituem a cultura corporal, pressupondo a igualdade no tratamento das práticas corporais, originárias das diferentes culturas, sem considerar nenhuma melhor ou pior. Entende-se que a utilização das experiências dos estudantes, como conteúdo a ser explorado, pode ser considerada um princípio norteador para o currículo, problematizando os conhecimentos com a finalidade de construir uma sociedade mais justa.

## 5. CRÍTICAS DA E PARA A DIVERSIDADE CULTURAL NA EFE: REFLEXÕES FINAIS

Enfim o entendimento e utilização do conceito de diversidade cultural em estudos curriculares de EFE são recentes e variados. Pensamos ser um tema importante no cenário das produções dos últimos 10 anos, apesar de ter aparecido algo desde os anos 2000, principalmente em função das quebras

territoriais e facilitações transacionais do mundo globalizado, que diminuiu distâncias entre as diferentes culturas, pelo menos geográfica e tecnologicamente para alguns. Entretanto, receamos que outras barreiras possam surgir e o afastamento possa ser instaurado de outra forma.

Nossa classificação dos argumentos dos artigos é um risco, mas, diante de nossas delimitações, vimos o que sobressaia, associando-se às teorias curriculares inspiradoras. Porém, encontramos também entrelaçamentos teóricos. Reinvidicações críticas, terminaram por transparecer, na especificidade de uma abordagem de conteúdo de ensino em EFE, um olhar para a diversidade cultural de maneira tradicional. Passagens de textos com inspirações críticas recorrendo a conceitos e argumentações pós-críticas para lidar com o conceito de diversidade cultural.

Diante de argumentos com inspirações tradicionais a diversidade cultural quase não apareceu e quando surgiu o termo, implicou numa visão ingênua e aparente da tolerância e respeito às diferenças perante o que é posto como hegemônico. Não que não concordemos em respeitar, mas tolerar pode soar tão preconceituoso quanto ignorar ou rechaçar.

Nas argumentações com inspirações críticas a diversidade cultural apareceu de forma indireta, não sendo objeto específico da reflexão do texto. Esta apareceu, geralmente, com seus micro-marcadores sociais analisados num macro-contexto socioeconômico, sendo por vezes acusado de determinista.

Nos artigos de inspirações pós-críticas, a diversidade cultural ganhou centralidade e seus marcadores foram olhados como determinantes na constituição das identidades, sobressaindo a localidade perante a universalidade.

Estudos curriculares de bases críticas procuram reconhecer os condicionantes sócio-políticos presentes nas teorias e práticas educacionais, desvelando os estruturantes reprodutores da sociedade capitalista, convocando e instrumentalizando os sujeitos para num projeto histórico

de reconstrução das relações educacionais e sociais para uma sociedade socialista. As pesquisas com base nas teorias pós-críticas procuram desconstruir visões economicistas da educação, que ofuscam os hibridismos culturais, e deterministas da condição de classe, que inviabilizam as resistências. Nestas é preciso valorizar, na intenção do reconhecimento do grau de influência das culturas silenciadas no cenário macro social, elementos do cotidiano dos sujeitos, tais como gênero, etnia, religião etc. (PAIVA, 2015).

Vemos então uma ambivalência recíproca de críticas aos estudos críticos e pós-críticos do currículo. São críticas das reflexões sobre diversidade cultural advindas dos estudos pós-críticos aos estudos críticos e críticas aos fundamentos da diversidade cultural vindas dos estudos críticos aos estudos pós-críticos.

No entanto precisamos compreender o contexto das críticas e, por vezes as caricaturas e generalizações das análises. Acompanhemos parte da entrevista concedida por Michael Apple, um pesquisador renomado no campo curricular, publicada no formato de artigo.

“Raça” não é um discurso, raça está imiscuída, colocada no centro de todas as nossas sociedades e não pode ser reduzida à uma questão da economia política. Eu não pertenço a uma igreja, portanto, não tenho nenhum medo de heresia, acredito que há vários elementos das tradições marxistas que são absolutamente cruciais para entender nossa sociedade, mas são todos insuficientes. Por outro lado também temos uma tendência atual de imaginar que o mundo é apenas discursivo, e muito das tradições pós-modernas e pós-estruturalistas esquecem da materialidade mais concreta do mundo. No meu próprio trabalho tenho tentado incorporar tanto as tradições marxistas quanto algumas tradições pós-estruturalistas. Entender quando essas duas tradições estão

em contato umas com as outras e captar as faíscas que começam sair do processo, é neste momento que fazemos progresso. Eu não tenho nenhum interesse em defender uma tradição se partes dessa tradição não me ajudam a entender a realidade que estou enxergando/analizando - elas precisam ser reconstruídas. Porém, é preciso ser dito, não vamos dar como pressuposto que as novas teorias que tratam da questão do discurso vão substituir os ensaios do marxismo e de suas tradições... Foucault nunca disse que Marx era estúpido. Esta é a minha posição (SILVA; MARQUES; GANDIN, 2012, p. 183).

Aqui podemos compreender a demonstração do dinamismo teórico e histórico das produções, ou o hibridismo conceitual defendido por alguns, ou ainda reflexões acusadas de serem sem radicalidade social dos argumentos. Não sabemos e não queremos analisar o feito e classificá-lo, mas chamamos atenção para a convivência real de campos teóricos curriculares que, com raízes, argumentos e concepções sociais diferentes, reivindicam a superação da sociedade capitalista, e por consequência, ou por veículo, a superação dos estudos curriculares conservadores.

Ao analisar o posicionamento da EFE frente à diversidade do patrimônio cultural Daólio (1995) afirma que a escola conservadora e a EFE de maneira particular, continuamente, tiveram dificuldades em lidar com as manifestações e valorização das diferenças, buscando sempre uma padronização de comportamentos culturais e motores.

Oliveira (2007) infere que existe certa tendência, mesmo reconhecendo as diferenças e até divergências das bases teóricas que alicerçam esse componente curricular, tanto nas indicações inspiradas em teorias críticas de currículo, como nas pós-críticas de que a realidade sociocultural dos alunos seja levada em consideração. “No entanto, com o risco da ação pedagógica, em nome desses pressupostos, cair num

particularismo exagerado, num reducionismo pedagógico, num ‘vale tudo’, no qual as possibilidades são tantas quantas forem as diferenças” (OLIVEIRA, 2007, p. 21).

Atento para essa questão Oliveira (2007) alerta que essa forma de agir, em que os micro-marcadores da realidade social são supervalorizados em detrimento de macro-marcadores, pode incorrer em equívocos pedagógicos quanto ao que é abordado ao longo do processo de escolarização do aluno.

Trata-se aqui de um relativismo exacerbado, como se apenas o local onde os sujeitos vivem bastasse para dizer quem eles são e, dentre outras coisas, o que deve ser abordado em sua escolarização (OLIVEIRA, 2007, p. 24).

Como vemos, os debates acerca da diversidade cultural não implicam na existência de consenso de seu entendimento e de como o mesmo deve ser abordado, nem no âmbito geral da educação nem nas especificidades dos componentes curriculares. Pelo contrário, Oliveira e Daolio (2011) afirmam que o tema assenta-se em um tenso embate e concordam que não é rara a presença do relativismo, do tudo vale, do tudo pode, do tudo é importante.

Se de um lado temos o chamamento dos artigos que se inspiram nas teorias pós-críticas para que seja dado espaço à diversidade, em contrapartida temos o alerta dos críticos para que não incorramos em um relativismo exagerado. E entre esses dois inferimos que os currículos da EFE encontram-se num movimento de aproximação e distanciamento muito mais ancorado em ditames legais, em resposta a tendências internacionais, do que a uma afiliação teórica por compartilhamento de fundo epistemológico.

Temos que avaliar esse movimento e reconhecer o que é passível de permanência e o que é necessário de ruptura, principalmente tendo como pressuposto que a diversidade

cultural é produzida historicamente e manifesta em situações concretas de interesses e conflitos sociais.

## REFERÊNCIAS

ARANTES, Antonio Augusto. *O que é cultura popular*. São Paulo: Brasiliense, 1981.

BARDIN, Laurence. *Análise de conteúdo*. São Paulo: Edições 70, 2011.

BRASIL, Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. *Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional*. Brasília, DF. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/seed/arquivos/pdf/tvescola/leis/lein9394.pdf>. Acesso em: 10 de mar. 2015.

\_\_\_\_\_. Lei nº 10.639 de 9 de janeiro de 2003. *Altera a Lei no 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para incluir no currículo oficial da Rede de Ensino a obrigatoriedade da temática "História e Cultura Afro-Brasileira", e dá outras providências*. BRASÍLIA, DF. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/leis/2003/l10.639.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/2003/l10.639.htm). Acesso em: 10 de mar. 2013.

\_\_\_\_\_. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão. Conselho Nacional da Educação.

*Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais da Educação Básica*. Brasília: MEC, SEB, DICEI, 2013.

CANEN, Ana; OLIVEIRA, Angela Maria Araújo. Multiculturalismo e currículo em ação: um estudo de caso. *Revista Brasileira de Educação*, Rio de Janeiro, n. 21, p.61-74, 2002.

CORDEIRO, Alexander Magno et al. Revisão sistemática: uma revisão narrativa. *Revista do Colégio Brasileiro de Cirurgiões*, Rio de Janeiro v. 34, n. 6. p. 428-31, 2007. Disponível em [http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S0100-69912007000600012&lng=en&nrm=iso](http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0100-69912007000600012&lng=en&nrm=iso). Acesso em 18 mar. 2015.

DAÓLIO, Jocimar. *Da Cultura do Corpo*. Campinas: Papirus, 1995.

GERALDES, Mary Ângela F.; ROGGERO, Rosemary. Educação e diversidade: Demandas do capitalismo contemporâneo. *Educação e Sociedade*, Campinas, v. 32, n. 115, p. 471-487, abr./jun. 2011.

GOMES, Isabelle Sena; CAMINHA, Iraquitan de Oliveira. Guia para estudos de revisão sistemática: uma opção metodológica para as ciências do movimento humano. *Movimento*, Porto Alegre, v. 20, p. 395-411, 2014.

LIMA, Maurício S. de; SOARES, Bernardo Go; BACALTCHUK, Josué. Psiquiatria baseada em evidências. *Revista Brasileira de Psiquiatria*, São Paulo, v.22, n.3, p.142-146, 2000.

MALANCHEN, Julia. O conceito de cultura: definição e compreensão a partir da teoria marxista. In: JORNADA HISTEDBR, XI, 2010, Cascavel. *Anais eletrônicos...* Cascavel: HISTEDOPR e Programa de Desenvolvimento da Educação – PDE. Disponível em <[http://www.histedbr.fe.unicamp.br/acer\\_histedbr/jornada/jornada11/artigos/3/artigo\\_simposio\\_3\\_945\\_julia\\_malanchen@hotmail.com.pdf](http://www.histedbr.fe.unicamp.br/acer_histedbr/jornada/jornada11/artigos/3/artigo_simposio_3_945_julia_malanchen@hotmail.com.pdf)>. Acesso em 20 de mar. 2015.

MOREIRA, Antônio Flávio. A recente produção científica sobre currículo e multiculturalismo no Brasil (1995-2000): avanços, desafios e tensões. *Revista Brasileira de Educação*, Rio de Janeiro, n.18p. 65-81. set/out/nov/dez. 2001.

MOREIRA, Antônio Flávio; SILVA, Tomaz Tadeu da. *Currículo, cultura e Sociedade*. São Paulo: Cortez, 1994.

MOREIRA, Antônio Flávio; CANDAU, Vera Maria. Educação escolar e cultura(s): construindo caminhos. *Revista Brasileira de Educação*, Rio de Janeiro, n.23, p. 156-168 maio/jun/jul/ago. 2003.

NEIRA, Marcos Garcia. O currículo da educação física frente à diversidade cultural: um estudo de caso. Reunião

Anual da ANPED, 31.,2008, Caxambú. *Anais...* Caxambú: ANPED, 2008b. Disponível em: <<http://31reuniao.anped.org.br/1trabalho/GT12-4140--Int.pdf>>. Acesso em 09 de mar. 2015.

NEIRA, Marcos Garcia; NUNES, Mário Luiz Ferrari. Contribuições dos Estudos Culturais para o currículo da Educação Física. *Revista Brasileira de Ciências do Esporte*, Florianópolis, v. 33, n. 3, p. 671-685, jul./set. 2011.

NEIRA, Marcos Garcia; NUNES, Mário Luiz Ferrari; LIMA; Maria Emilia de (Org.). *Educação Física e Culturas: ensaios sobre a prática*. São Paulo: FEUSP, 2012.

\_\_\_\_\_. *Educação Física e Culturas: ensaios sobre a prática*. Volume II. São Paulo: FEUSP, 2014.

OLIVEIRA, Rogério Cruz de. Educação física e diversidade cultural: um diálogo possível. *Conexões*, Campinas, v. 5, n. 2, p. 19-30, jul./dez. 2007.

OLIVEIRA, Rogério Cruz de; DAOLIO, Jocimar. Educação intercultural e educação física escolar: possibilidades de encontro. *Pensar a Prática*, Goiânia, v. 14, n. 2, p. 1-11, maio/ago. 2011.

ORGANIZAÇÃO DAS NAÇÕES UNIDAS PARA A EDUCAÇÃO, CIÊNCIA E CULTURA. *Declaração Universal da Diversidade Cultural*. Paris: UNESCO, 2001.

PACHECO, José Augusto. Estudos curriculares Gênese e consolidação em Portugal. *Educação, Sociedade e Culturas*, Porto, n.38, p.151-168, 2013.

PAIVA, Andrea Carla de. *Propostas curriculares para o ensino da educação física na escola*. 2015. 51f. Projeto de Tese (Doutorado em Educação Física)- Universidade de Pernambuco/Universidade Federal da Paraíba, Recife, 2015.

PAVAN, Ruth. Diversidade cultural, desigualdade e exclusão: um encontro com professores da Educação Básica. *Revista Diálogo Educacional*, Curitiba, v. 13, n. 39, p. 711-727, maio/ago. 2013.

RODRIGUES, Tatiane Cosentino; ABRAMOWICZ, Anete. O debate contemporâneo sobre a diversidade e a diferença nas políticas e pesquisas em educação. *Educação e Pesquisa*, São Paulo, v. 39, n. 1, p. 15-30, jan./mar. 2013.

SILVA, Marcelo Moraes e. Entre o discurso crítico e pós-crítico: a educação física nos currículos paranaenses do início do século XXI. *Revista Pensar a Prática*, Goiânia, v.13, n.1, p.1-18, jan./abr. 2010.

SILVA, Tomaz Tadeu. *Documentos de identidade: uma introdução às teorias do currículo*. Belo Horizonte: Autêntica, 2011.

SILVA, Maria Vieira; MARQUES, Mara Rubia Alves; GANDIN, Luiz Armando. Contradições e ambiguidades do currículo e das políticas educacionais contemporâneas – entrevistas com Michael Apple. *Currículo sem Fronteiras*, v. 12, n.1, p.175-184, jan/abr., 2012.

SOUZA JÚNIOR, Marcílio Barbosa Mendonça. *A constituição dos saberes escolares na educação básica*. 2007. 354f. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Federal de Pernambuco, Recife, 2007.

SOUZA JÚNIOR et al. A análise de conteúdo como forma de tratamento dos dados numa pesquisa qualitativa em Educação Física escolar. *Movimento*, Porto Alegre, v. 16, n. 03, p. 31-49, jul./set., 2010.

UNESCO. *Convenção sobre a Proteção e Promoção da Diversidade das Expressões Culturais*. Paris, 2005.

# PROPOSTAS CURRICULARES DA REGIÃO SUL DO BRASIL: EDUCAÇÃO FÍSICA E A DIVERSIDADE CULTURAL

Propostas curriculares  
da Região Sul do Brasil:  
educação física e a  
diversidade cultural

---

## Resumo

Os três estados da região sul do Brasil apresentam propostas curriculares que buscam garantir a qualidade de ensino e orientar as ações pedagógicas no contexto escolar. Este estudo tem, como objetivo, analisar as propostas curriculares da região sul do Brasil, com ênfase na Educação Física, considerando a diversidade cultural. Para o estudo descritivo foram utilizadas como fontes de informação a Proposta Curricular de Santa Catarina: Formação Integral na Educação Básica, o Referencial Curricular Lições de Rio Grande: Linguagens, Códigos e suas Tecnologias e as Diretrizes Curriculares da Educação Básica. A inserção da Educação Física na área das linguagens e códigos se justifica pela linguagem corporal que permite a interlocução entre o aluno e a cultura corporal de movimento. Os resultados indicam que são apresentados, nos documentos, conteúdos de Educação Física especificamente para os anos finais do ensino fundamental e para o ensino médio, os quais promovem a discussão e a reflexão sobre a diversidade cultural, tendo em vista, entre outros fatores, as diferentes etnias e religiões. Os contextos se entrecruzam nas propostas de modo a possibilitar a aquisição de saberes agregados no decorrer dos anos letivos, bem como a mediação da formação de alunos, para que compreendam os significados da Educação Física na escola. Conclui-se que os conteúdos culturais buscam contemplar aspectos relacionados à diversidade cultural o que, por si só, já representa avanços, pois os professores tornam-se sujeitos da ação, e, por conseguinte, valorizam o currículo que construíram.

Palavras-chave: Proposta curricular. Educação Física. Diversidade Cultural. Região Sul.

# CURRICULUM PROPOSALS OF THE SOUTHERN REGION OF BRAZIL: PHYSICAL EDUCATION AND CULTURAL DIVERSITY

---

## Abstract

The three states of southern Brazil have curriculum proposals that sought to ensure the quality of teaching and guide the pedagogical actions in the school context. This study aimed to analyze curriculum proposals of the southern region of Brazil, with emphasis on Physical Education considering cultural diversity. We used three curricular proposals as sources of information for the descriptive study, which were a) Curriculum Proposal of Santa Catarina: Comprehensive Training in Basic Education, b) Reference Curriculum Rio Grande Lessons: Languages, Codes and Technologies, and c) Curriculum Guidelines for Basic Education. Physical Education is located in the field of languages and codes due to the body language that allows dialogue between student and body movement. Thus, the results indicate that the documents present Physical Education contents, specifically for the final years of elementary school and high school, which promote discussion and reflection on cultural diversity, taking into account the different ethnicities and religions among other factors. However, the contexts intersect the proposals to enable the acquisition of further knowledge over the school years, as well as the mediation of students' education, in order to provide them understanding of the meanings of Physical Education at the school. We concluded that the cultural contents seek to contemplate aspects related to cultural diversity, which already represents progress once teachers begin to be subjects of action, and therefore value the curriculum built.

**Keywords:** Curriculum Proposal. Physical Education. Cultural Diversity. Southern Region.

1 Professora da Universidade do Estado de Santa Catarina, integrante do Núcleo de Pesquisa em Pedagogia do Esporte e do Grupo de Pesquisa em Práticas Pedagógicas da Educação Física

2 Mestrando do Programa de Pós-Graduação em Educação Física pela Universidade Federal de Santa Catarina, integrante do Núcleo de Pesquisa em Pedagogia do Esporte e do Grupo de Pesquisa em Práticas Pedagógicas da Educação Física

3 Mestranda do Programa de Pós-Graduação em Educação Física pela Universidade Federal de Santa Catarina, integrante do Núcleo de Pesquisa em Pedagogia do Esporte e do Grupo de Pesquisa em Práticas Pedagógicas da Educação Física

4 Mestranda do Programa de Pós-Graduação em Educação Física pela Universidade Federal de Santa Catarina, integrante do Núcleo de Pesquisa em Pedagogia do Esporte e do Grupo de Pesquisa em Práticas Pedagógicas da Educação Física

5 Mestranda do Programa de Pós-Graduação em Educação Física pela Universidade Federal de Santa Catarina, integrante do Núcleo de Pesquisa em Pedagogia do Esporte e do Grupo de Pesquisa em Práticas Pedagógicas da Educação Física

**Gelcemar Oliveira Farias**<sup>1</sup> – Doutora em Educação Física

**Renato Daniel Trusz**<sup>2</sup> – Licenciado Pleno em Educação Física

**Marília Garcia Pinto**<sup>3</sup> – Licenciada Plena em Educação Física

**Gabriela Bregghe da Silva Sampaio**<sup>4</sup> – Graduada em Educação Física

**Karla Costa de Liz**<sup>5</sup> – Graduada em Educação Física

Endereço: Rua Itaguaçu, 703 apto. 601. Bairro: Bela Vista

Cidade: São José/SC/Brasil

Telefone: (48) 96605835

E-mail: fariasgel@hotmail.com

## INTRODUÇÃO

A universalização e a ampliação da obrigatoriedade da educação básica no Brasil têm possibilitado, nos últimos anos, a inserção de demandas populacionais, que até então se encontravam à margem do contexto social. Neste cenário, a diversidade no ambiente escolar permite novos olhares para a inserção de alunos (indígenas, quilombolas, haitianos, deficientes, entre outros) nas escolas públicas, possibilitando a reflexão sobre as distintas ações pedagógicas que o professor deve adotar e o redimensionamento do pensar o currículo, de modo a atender a diversidade já existente.

As dificuldades em relação ao ensino tendem a aumentar, visto que o planejamento para grupos heterogêneos configura-se como um desafio para os professores. Na contramão desse contexto, surge a necessidade de as redes de ensino ampliarem o Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (*IDEB*), *promovendo* mudanças no contexto das políticas educacionais, bem como reformas curriculares, implementação de legislações, investimentos nas áreas relacionadas à Educação e à Educação Física, em específico.

*O IDEB analisa e avalia a qualidade da educação na realidade brasileira, considerando cada estado e cada município do território nacional. Dados do IDEB de 2013 revelam que os resultados encontrados superaram as metas esperadas. Nos três estados da região sul, destaca-se que Santa Catarina tinha apresentado como meta, 5,3; o Rio Grande do Sul, 5,1; o Paraná, 6,0 e obtiveram como resultados após avaliação, respectivamente, 5,7, 5,6, e 6,2 (INEP, 2013). Estes índices devem ser considerados na elaboração das propostas curriculares de cada estado ou município, no intuito de garantir sua permanência e/ou seu crescimento.*

O foco deste estudo está centrado nas propostas curriculares relacionadas à Educação Física dos estados da região sul do Brasil, na perspectiva de compreender como os conteúdos curriculares vislumbram a diversidade cultural

nas redes de ensino. Todavia, as orientações estabelecidas devem considerar a competência de cada componente curricular, a diversidade cultural, as características dos alunos, as modalidades de ensino, as orientações didáticas (CANEN, 2000; MOREIRA, 2007).

As propostas de cada estado devem propor ideias e ações que promovam a articulação dos resultados sobre a avaliação do aproveitamento escolar, das matrículas, da evasão e índices de ações técnicas, assumindo a responsabilidade de garantir a frequência ao ensino fundamental e a obrigatoriedade do ensino médio em seu sistema educacional (BRASIL, 1996).

Acredita-se que as propostas curriculares atuais tenham superado as fronteiras da unilateralidade da dimensão de conteúdo, na perspectiva da melhoria da qualidade da educação local, considerada um dos grandes desafios da contemporaneidade. Em conformidade, ações das distintas propostas buscam, em diferentes contextos geográficos, comunidades, realidades escolares, alinharem os conhecimentos dos alunos no intuito de traduzi-los como fonte de ação ou como ponto de partida para a aprendizagem, tornando-a significativa.

A valorização das realidades sociais na implementação do currículo deve observar a diversidade cultural, compreendida através da quebra de paradigmas, estereótipos e preconceitos, superando a heterogeneidade do currículo. No âmbito educacional, a diversidade cultural deve estar contextualizada em todas as práticas pedagógicas, com o intuito de inserir – nas diferentes propostas educacionais – posturas, conceitos, saberes e conteúdos que abram espaço para a diferença e a interseção das diferentes culturas (MOREIRA; CANDAU, 2003). De fato, a escola pode ser considerada como um lugar de excelência para a promoção de significativas aprendizagens. No que tange à Educação Física e à diversidade cultural, os jogos e as brincadeiras são base desta perspectiva (CANEN, 2001; GONÇALVES JUNIOR, 2004; NEIRA, 2008).

O currículo cultural, conforme Neira (2011) deve abordar a diversidade de culturas nas quais os alunos estão inseridos, na pretensão do reconhecimento de todos como sujeitos pertencentes aos espaços sociais. Deve delinear a reflexão crítica sobre a cultura corporal, no interesse de compreender-se, valorizando seu espaço social, de modo que todos se reconheçam em sua cultura local. É coerente, portanto, que as propostas curriculares dos estados da região sul do Brasil, que receberam influências de diversos povos e constituíram-se a partir das diferentes identidades, apresentem, na organização sequencial dos conteúdos, elementos que permitam a apropriação do conhecimento na disciplina de Educação Física.

Conforme o exposto, este artigo busca analisar as propostas curriculares da região sul do Brasil com ênfase na Educação Física, considerando a diversidade cultural. Olhar para as propostas curriculares possibilita compreender os avanços que a educação tem obtido nesta região, não obstante o desafio está aqui centrado na vertente Educação Física e diversidade cultural.

## MÉTODO

O estudo caracterizado como descritivo analisou propostas curriculares dos três estados da região sul do Brasil. Partiu-se de uma abordagem qualitativa, a qual permitiu a investigação teórica do contexto de interlocução da prática docente em Educação Física, mediada nas propostas curriculares, analisando os dados e considerando sua riqueza, essência e construção (BOGDAN; BIKLEN, 1994).

Para a coleta das informações, foram utilizados, como fonte, os documentos oficiais elucidados pelos estados de Santa Catarina, Rio Grande do Sul e Paraná, vinculados às secretarias de educação de cada estado, nomeadamente a Proposta Curricular de Santa Catarina: Formação Integral na Educação Básica (SANTA CATARINA, 2014), o Referencial

Curricular Lições de Rio Grande: Linguagens, Códigos e suas Tecnologias (RIO GRANDE DO SUL, 2009) e as Diretrizes Curriculares da Educação Básica (PARANÁ, 2008).

Na análise documental, foram consideradas, como documentos de análise, as fontes primárias, ou seja, os documentos oficiais de cada governo (ALMEIDA; MORETTI-PIRES, 2012). As fontes foram analisadas individualmente, no intuito de cruzar as informações quando possível, pois as propostas apresentam, em seus referenciais específicos, similaridades e distanciamentos.

### **CONTEXTUALIZANDO AS PROPOSTAS CURRICULARES DA REGIÃO SUL DO BRASIL**

As propostas curriculares da região sul, de forma ampla, tentam abranger a diversidade e pluralidade presente nos três estados, organizando seus currículos a partir de princípios integradores, visando propiciar uma aprendizagem significativa e melhor sucedida aos educandos. A proposta de Santa Catarina, na concepção de integração do currículo como recurso facilitador da reflexão, evidencia apontamentos e direcionamentos para o saber construído, reiterando o propósito de inserção do aluno na sociedade como cidadão autocéfalo, consciente e crítico (BARRETO, 1998). No entanto, são pouco mencionados os conteúdos a serem ensinados nas escolas da rede, não havendo indicações para o direcionamento do ensino e da educação nos anos subsequentes.

Nesta proposta, é reconhecida a formação integral do ser humano como ponto importante do projeto escolar e do percurso formativo, visando, como resultado, à materialização de transformações na sociedade. Ela se fundamenta em uma concepção histórico-cultural, a qual objetiva a formação emancipatória, autônoma, libertadora e de apropriação crítica do conhecimento e da cultura, ao mesmo tempo em que é reconhecida pelo respeito à diversidade de identidades

e de saberes como pressupostos político-pedagógicos para o desenvolvimento da educação básica.

Dessa forma, o desenvolvimento de todas as potencialidades humanas – físico/motoras, emocionais/afetivas, artísticas, linguísticas, expressivo-sociais, cognitivas, entre outras – deve ser proporcionado por práticas pedagógicas através das quais os diferentes elementos da cultura sejam viabilizados e priorizados na organização curricular. O trabalho pedagógico da Educação Física, conforme a proposta do estado de Santa Catarina, tem como um de seus objetivos a ampliação dos repertórios culturais, de modo que as vivências com os diferentes elementos da cultura permitam experimentar modos de ser e estar no mundo, produzidos pela cultura corporal do movimento (CANEN; OLIVEIRA, 2002; NEIRA, 2007; NEIRA 2008).

A diversidade cultural, tratada nesta proposta, relaciona-se a questões étnicas, de gênero, religião, orientação sexual e a toda singularidade de grupos, na produção e reprodução de suas existências. No que concerne à Educação Física, é explicitado que a dimensão cultural dos diversos grupos sociais perpassará jogos, esportes, danças, lutas, ginástica, assim como atividades de caráter ludo-motriz e outras práticas corporais que aproximem a cultura corporal do movimento das diferentes manifestações da modernidade (SANTA CATARINA, 2014).

A Educação Física, dessa forma, se apropria, em grande medida, da racionalização de processos, conceitos e atitudes, para que o desenvolvimento de saberes multiculturais sejam aplicados às práticas corporais, produzindo relações interpessoais e intrapessoais significativas (KNIJNIK; KNIJNIK, 2005; CORREIA, 2012). A Educação Física, na proposta curricular de Santa Catarina, está vinculada à área da linguagem e a organização dos conceitos mostra-se sistematizada em eixos integradores, assim, seus componentes compartilham especificidades e singularidades. O documento evidencia que a Educação Física escolar é uma disciplina que

busca a ação pedagógica permeada por jogos, práticas de lazer e recreação, danças, lutas, ginásticas, esportes e atividades corporais ofertadas no mundo contemporâneo, superando a lógica cultural mercantilista (SANTA CATARINA, 2014).

A proposta curricular do estado do Rio Grande do Sul apresenta, em seu elenco, as ações pedagógicas a serem trabalhadas em todo estado, bem como as dinâmicas para sistematização e intervenção na área de linguagens, códigos e suas tecnologias. De acordo com Santos, Marcon e Trentin (2012), a disciplina de Educação Física é inserida nesta área juntamente com Língua Portuguesa e Artes, entre outras, pelo fato de todas elas abordarem diferentes linguagens. A Educação Física reporta-se à linguagem corporal, entretanto ainda existem controvérsias, entre os professores de escola, quanto à disposição da disciplina nesta área.

Sua efetivação na área das linguagens e códigos justifica-se pela linguagem corporal, que permite a interlocução entre o aluno e a cultura corporal de movimento. Todavia, de acordo com o referencial curricular de Educação Física “(...) a linguagem corporal é um dos temas da Educação Física que compartilha com as demais matérias de ensino das linguagens e códigos, mas não pode ser entendida como elemento fundamental desta disciplina específica” (RIO GRANDE DO SUL, 2009, p. 113), sendo que, no âmbito escolar, a educação corporal não está restritamente vinculada à disciplina de Educação Física.

Semelhante à proposta curricular do estado do Paraná, o referencial curricular do Rio Grande do Sul apresenta pressupostos para a intervenção, desde a 5ª série, atualmente o 6º ano do ensino fundamental, até o 3º ano do ensino médio (PARANÁ, 2008; RIO GRANDE DO SUL, 2009). A legislação vigente define que os estados devem estabelecer como prioridade o ensino médio e garantir o ensino fundamental em parceria com os municípios (BRASIL, 1996).

O atual período educacional vivenciado pela sociedade contempla uma gama de possibilidades educativas de caráter

emergente no que tange à apropriação de conhecimentos relacionados à cultura (PADILHA, 2013), particularmente em sua interação com a Educação Física. A cultura corporal de movimento é deflagrada em a toda ação sistematizada do aluno. As competências a serem adquiridas, no que tange aos aspectos culturais, estão relacionadas à valorização da pluralidade sociocultural e aos contextos e manifestações socioculturais intergeracionais (FARIA, 2004; LAZZAROTTI FILHO et al., 2010; FENSTERSEIFER, 2012).

A proposta curricular do estado do Paraná apresenta-se dividida em cinco partes: dimensão histórica da disciplina de Educação Física; fundamentos teórico-metodológicos; conteúdos estruturantes; encaminhamentos metodológicos; avaliação. Na primeira parte, é realizada uma retrospectiva histórica acerca da inserção da Educação Física, no âmbito escolar, com o intuito de “retratar os movimentos que a constituíram como componente curricular” (PARANÁ, 2008, p. 38). São também apresentadas as vertentes teóricas que influenciaram a Educação Física escolar brasileira até os dias atuais.

Apresentando fundamentação oriunda de concepções críticas em seus referenciais teóricos metodológicos, a proposta curricular do estado do Paraná evidencia os problemas atuais da Educação Física a serem superados. Dentre estes, destaca-se a limitação do modelo atual em contemplar a diversidade de manifestações corporais produzidas pelos diferentes grupos humanos.

A percepção deste problema revela o quanto a Educação Física ainda se apoia em concepções que valorizam um currículo centralizado no professor, o qual detém o poder acerca do que deve ser ensinado aos alunos, geralmente, práticas e conteúdos definidos *a priori*, que representam a cultura historicamente valorizada e desconsideram as culturas dos alunos (NEIRA, 2008). As experiências escolares privilegiam

(...) a cultura hegemônica, as crianças provindas dos setores privilegiados da população encontram na escola as melhores condições de sucesso, afinal, mesmo tendo acesso ao mesmo ensino, as crianças de origem menos privilegiada saem em desvantagem, o que demonstra que a igualdade está focada no sentido de uniformização e jamais uma igualdade no sentido crítico (NEIRA, 2008, p.41).

A proposta sugere que é necessário “criticar o trabalho pedagógico, os objetivos e a avaliação, o trato com o conhecimento, os espaços e tempos escolares da Educação Física” (PARANÁ, 2008, p. 51) e, a partir dessa crítica, propor uma Educação Física condizente com as demandas curriculares resultantes da diversidade cultural. São propostas algumas concepções necessárias para a compreensão do papel da Educação Física no âmbito escolar do estado. A escola é concebida como “(...) um espaço que, dentre outras funções, deve garantir o acesso aos alunos ao conhecimento produzido historicamente pela humanidade” (PARANÁ, 2008, p. 49), priorizando ao professor de Educação Física organizar e sistematizar o conhecimento referente às diferentes práticas da cultura corporal, de forma que sejam possibilitados a comunicação e o diálogo com as diferentes culturas (PARANÁ, 2008).

Considerando estes pressupostos, o professor de Educação Física deve refletir sobre as necessidades atuais do ensino referentes a seus alunos, buscando superar contradições e valorizar a educação. Neste processo, é fundamental considerar “os contextos e experiências de diferentes regiões, escolas, professores, alunos e da comunidade” (PARANÁ, 2008, p. 50).

Compreendendo que a diversidade cultural presente nas escolas, decorrente da inserção de públicos de distintas origens sociais e culturais, representa uma demanda curricular a ser atendida, as Diretrizes Curriculares do Estado do Paraná apresentam fundamentação pertinente em vários segmentos

da proposta. Desta forma, embora exista algum tipo de resistência na proposição de práticas nas quais seja valorizado e reconhecido, nas escolas, o patrimônio cultural, corporal dos alunos, o conteúdo da documentação oficial representa um avanço a ser considerado.

Especificamente, nos elementos articuladores, destaca-se a abordagem da temática em Cultura Corporal e Corpo, e também em um elemento articulador específico – Cultura Corporal e Diversidade. Concebendo a escola como um local onde sempre há enfrentamento com o outro, podendo ser o outro gênero, a outra sexualidade, a outra nacionalidade, o outro corpo (SILVA, 2000) entre tantas diferenças, a Educação Física deve tratar, dentro dos conteúdos estruturantes, todos os significados assumidos pelo corpo na sociedade.

Em relação ao elemento articulador Cultura Corporal e Diversidade, é ressaltada a necessidade de o professor de Educação Física proporcionar práticas através das quais sejam fomentados a diversidade de relações sociais, a inclusão, o reconhecimento das diferenças, o diálogo acerca delas. Entretanto, vislumbrando-se a adoção de um currículo cultural de Educação Física (NEIRA, 2010), ainda se faz necessário, valorizar a diversidade e questionar “(...) a própria construção das diferenças e, por conseguinte, dos estereótipos e preconceitos contra aqueles percebidos como ‘diferentes’ no seio de sociedades desiguais e excludentes” (CANEN; OLIVEIRA, 2002, p.61).

## **PROPOSTAS CURRICULARES DA REGIÃO SUL: CONTEÚDOS E A DIVERSIDADE CULTURAL**

### **Santa Catarina**

A proposta curricular do estado de Santa Catarina apresenta o viés histórico cultural, uma vez que a construção do conhecimento ocorre através das relações sociais, que são internalizadas pelos sujeitos, e da mediação com as pessoas,

com o ambiente, consigo mesmo. O desenvolvimento não é um processo previsível, universal ou linear, ele é construído no contexto e na interação com a aprendizagem. Nesta concepção, há um compromisso com o processo educativo, durante toda a educação básica, visando atingir a transformação que torna o sujeito crítico e participativo.

A Educação Física tem tratamento metacognitivo, suas reflexões fazem uso de três planos principais: o contexto sociointeracional, a textualidade, as particularidades das relações em sua forma e função. O contexto sociointeracional pode ser entendido a partir da perspectiva discursiva, na inter-relação entre a dimensão social e a dimensão dos significados, assim como na interação entre tempo e espaço social. Quanto à compreensão da textualidade, a materialização está nas relações interpessoais, na interação com as artes, o movimento corporal e as palavras. A forma e a função tratam cada componente curricular com o trabalho da integração entre sentidos e realidade, organização estética e prática das atividades (SANTA CATARINA, 2014).

O processo de construção de uma Educação Física multicultural perpassa a discussão de regras e formas de jogar, está atrelado ao exercício das capacidades de discussão, de respeito aos diferentes posicionamentos em sala de aula, de afirmação e sustentação das ideias e de análise de opiniões contrárias às suas, sugerindo que o aluno seja capaz de adotar atitudes de respeito, dignidade e solidariedade em situações lúdicas e esportivas, buscando solucionar conflitos (MOREIRA; CANDAU, 2003; KNIJNIK; KNIJNIK, 2005).

O multiculturalismo contribui para o repensar as aulas de Educação Física, no sentido do desenvolvimento de uma prática pedagógica mais humanizada em que as atividades pensadas pelos professores – sejam elas de esporte, lazer e recreação – levem em consideração que cada aluno traz uma cultura diferenciada a ser ponderada no planejamento das suas atividades cotidianas (RANGEL et al., 2008).

A Educação Física, nesta proposta, torna-se então um indicador das relações em que o andar, o correr, o arremessar e o saltar, entre outros movimentos, tornam-se um acesso à complexidade da corporeidade, a qual se expressa de forma diferente, dependendo da cultura de cada grupo social. A utilização da discussão de regras e formas de jogar, como exercício das capacidades de diálogo, avaliação, análise de opiniões, permite ao aluno adotar atitudes de respeito frente ao professor e aos demais colegas (RANGEL et al., 2008).

### **Rio Grande do Sul**

Entre os princípios norteadores do Referencial Curricular do Estado do Rio Grande do Sul destaca-se que a Educação Física é um “(...) um componente curricular responsável pela tematização da cultura corporal de movimento, que tem por finalidade potencializar o aluno para intervir de forma autônoma, crítica e criativa nessa dimensão social (RIO GRANDE DO SUL, 2009, p. 117), e, “O Referencial Curricular está inteiramente focado no estudo da cultura corporal de movimento (...)” (RIO GRANDE DO SUL, 2009, p. 117) prevendo que a Educação Física, por meio das vivências corporais por ela dimensionadas, possibilita aos estudantes obterem um conhecimento gerado ao longo dos tempos e apreciarem o acervo cultural da humanidade (FARIA, 2004; DAÓLIO, 2005).

O Referencial Curricular está sistematizado em temas estruturantes, organizados em dois conjuntos: um centrado nos “esportes, ginásticas, jogos motores, lutas, práticas corporais expressivas, práticas corporais junto à natureza e atividades aquáticas” (RIO GRANDE DO SUL, 2009, p. 118) e outro centrado “(...) no estudo das representações sociais que constituem a cultura de movimento e afetam a educação dos corpos de um modo geral (...)” (RIO GRANDE DO SUL, 2009, p. 118). Estes conteúdos estão dispostos nos diferentes anos escolares, de acordo com os ciclos que vislumbram a aprendizagem sequencial e evolutiva.

Pela especificação de alguns dos temas, foi necessária, para seu desenvolvimento, a divisão em subtemas, por exemplo, a ginástica (acrobacias e exercícios físicos; práticas corporais introspectivas); as práticas corporais expressivas (dança; expressão corporal); as práticas corporais junto à natureza (atividades de aventura; atividades de contemplação); as práticas corporais e a sociedade (práticas corporais como manifestações culturais; corpo e sociedade); as práticas corporais e a saúde (implicações orgânicas; implicações socioculturais) (RIO GRANDE DO SUL, 2009).

Os temas estruturantes produzem uma gama de significados que podem e devem ser ressignificados nas aulas de Educação Física. Um exemplo são os temas relacionados às práticas corporais expressivas cujos conteúdos, devido à influência de italianos, negros, alemães, portugueses, ingleses no Rio Grande do Sul, podem extrapolar o simples movimento, realizando a interface com os demais componentes curriculares, evidenciando as culturas no espaço escolar (PEREIRA, SILVA, 2004; PANSINI, 2013).

De certo modo, todos os temas e conteúdos e seus significados ocasionam, como prevê o Referencial, a aquisição de saberes conceituais, corporais e sobre a diversidade, apresentando, de alguma forma, as diversas culturas presentes na história e no cotidiano tanto do estado gaúcho como do Brasil (ZIBETTI, 2013).

## Paraná

Tomando por base as concepções críticas, as Diretrizes Curriculares do Estado do Paraná para a Educação Física definem, como objeto de estudo e de ensino, a cultura corporal. Conforme esta concepção, a Educação Física tem a “função social de contribuir para que os alunos se tornem sujeitos capazes de reconhecer o próprio corpo, adquirir uma expressividade corporal consciente e refletir criticamente sobre as práticas corporais” (PARANÁ, 2008, p. 72).

No documento, são definidos, como conteúdos estruturantes da Educação Física para a educação básica, o esporte, os jogos e as brincadeiras, a ginástica, as lutas e a dança. A abordagem em complexidade crescente busca valorizar os saberes dos alunos, uma vez que estes trazem “consigo múltiplas experiências relativas ao conhecimento sistematizado, que devem ser consideradas no processo de ensino/aprendizagem” (PARANÁ, 2008, p. 62). A prática pedagógica da Educação Física, pautada em fundamentos de um currículo cultural, conforme apresentado por Neira (2010), deve “(...) aprofundar os conhecimentos acerca desse patrimônio e ampliar os saberes dos alunos a respeito da manifestação cultural estudada” (p. 788) bem como “(...) ressignificar essas práticas corporais conforme as características do grupo” (p.788).

A abordagem dos conteúdos também precisa contemplar “(...) os fundamentos da disciplina, em articulação com aspectos políticos, históricos, sociais, econômicos, culturais, bem como elementos da subjetividade representados na valorização do trabalho coletivo, na convivência com as diferenças, na formação social crítica e autônoma” (p. 62-63). Os conteúdos requerem ser enriquecidos com experiências corporais de diferentes culturas, de modo a serem priorizadas as particularidades de cada comunidade (PARANÁ, 2008), possibilitando a “(...) valorização identitária, como, também, a ampliação cultural e o reconhecimento das diferenças” (NEIRA, 2010, p. 788).

Como meio para tornar a prática de Educação Física mais contextualizada e reflexiva, são propostos elementos articuladores, associados à cultura corporal – corpo, ludicidade, saúde, mundo do trabalho, desportivização, técnica e tática, lazer, diversidade, mídia – que não são entendidos como conteúdos paralelos, mas como “fins e meios do processo de ensino/aprendizagem (...)” devendo eles “(...) transitar pelos Conteúdos Estruturantes e específicos de modo a articulá-los o tempo todo” (PARANÁ, 2008, p. 54).

### **APROXIMAÇÕES E DISTANCIAMENTOS ENTRE AS PROPOSTAS CURRICULARES**

De modo a estabelecer alguns nexos entre as diferentes propostas, considerou-se necessária a sistematização entre conteúdos, saberes, diversidade cultural e Educação Física dispostos nas propostas curriculares dos três estados da região sul do Brasil, sendo perceptível que os conteúdos curriculares são expressamente apresentados nas propostas dos estados de Santa Catarina, Rio Grande do Sul e Paraná.

**Quadro 1:** Aproximações e distanciamentos entre as propostas curriculares dos estados da região sul do Brasil.

PROPOSTAS CURRICULARES	PROPOSTA CURRICULAR DE SANTA CATARINA	LIÇÕES DE RIO GRANDE	DIRETRIZES CURRICULARES DA EDUCAÇÃO BÁSICA
Conteúdos relacionados à diversidade cultural	- A diversidade e suas implicações <i>ideológicas por meio da cultura corporal do movimento: brincadeira, esporte, dança, jogo, ginástica, lutas, saúde, lazer, competição e recreação.</i>	- Esporte, ginástica, jogo motor, lutas, práticas corporais expressivas, práticas corporais junto à natureza e atividades aquáticas. - Práticas corporais expressivas e Práticas corporais junto à natureza.	<i>Conteúdos Estruturantes:</i> - Esporte - Jogos e brincadeiras - Ginásticas - Lutas - Dança
Saberes a serem agregados pelos alunos	- Científicos - Inter-relacionais - Históricos	- Conceituais - Corporais	- <i>A expressão corporal</i> - <i>O aprendizado das técnicas próprias dos conteúdos propostos, e</i> - <i>A reflexão sobre o movimento corporal.</i>
Diversidade cultural	- O desenvolvimento das práticas humanizadas em que <i>as atividades pensadas pelos professores – sejam elas de esporte, lazer e recreação – levem em consideração que cada aluno possui uma cultura diferenciada.</i>	- Ações dos professores voltadas à revitalização e consideração do patrimônio cultural no currículo <i>é condição para a construção de uma escola para a maioria.</i>	Deve <i>considerar os contextos e experiências de diferentes regiões, escolas, professores, alunos e da comunidade.</i>

PROPOSTAS CURRICULARES	PROPOSTA CURRICULAR DE SANTA CATARINA	LIÇÕES DE RIO GRANDE	DIRETRIZES CURRICULARES DA EDUCAÇÃO BÁSICA
Disciplina Educação Física	- A construção do conhecimento ocorre através <i>das relações sociais que são internalizadas pelos sujeitos e da mediação com as pessoas, com o ambiente, consigo mesmo.</i>	- Especificamente a disciplina deve tratar <i>das representações e práticas sociais que constituem a cultura corporal de movimento, estruturada em diversos contextos históricos e de algum modo vinculada ao campo do lazer e da saúde.</i>	A disciplina deve fazer <i>parte do projeto geral de escolarização e, como tal, deve estar articulada ao projeto político-pedagógico, pois tem seu objeto de estudo e ensino próprios, e trata de conhecimentos relevantes na escola.</i>

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

Ao final do estudo, identificou-se que a diversidade da sociedade está evidenciada na luta por diferentes projetos de vida, em escolas que são, ao mesmo tempo, locais e globais. Revelou-se o desafio encontrado pelas unidades educativas em se organizar frente às Propostas Curriculares que abrangem a pluralidade social, cultural, histórica e política. Pela análise pormenorizada dos documentos, verificaram-se os objetivos e as relações imbricadas no que tange a conteúdos culturais na Educação Física.

De forma sucinta, a proposta Curricular de Santa Catarina, no que concerne à diversidade cultural, é amplamente discutida nos diferentes contextos, principalmente na dimensão pedagógica, pois o reconhecimento da heterogeneidade, como um trabalho coletivo de afirmação da igualdade e da democracia, deve se fazer presente no ambiente escolar. Na Educação Física no âmbito da escola, a diversidade cultural

é evidenciada pelo aprofundamento de questões plurais, de diferenças e de respeito, na perspectiva da autoafirmação sobre as individualidades.

No que tange às Diretrizes Curriculares da Educação Básica do Estado do Paraná, percebe-se o esforço na construção de um currículo, no qual seja valorizada a diversidade cultural existente nas escolas. Um aspecto favorável para que os objetivos da proposta sejam atingidos diz respeito à ampla participação da categoria docente em sua elaboração.

Na Proposta Curricular do Rio Grande do Sul, a disciplina, inserida na área de códigos e linguagens, visa, como as demais, que os alunos tenham todas as possibilidades de manifestação da linguagem, neste caso, a linguagem corporal de movimento. No atendimento ao objetivo da área, sobressai o significado da diversidade cultural, expressa na forma de conteúdos relacionados a uma sociedade plural.

Compreende-se que a publicação oficial de uma proposta que contempla aspectos relacionados à diversidade cultural, por si só, já representa um avanço. Contar, em sua elaboração, com a participação de profissionais que atuam no cotidiano escolar faz tal avanço ainda mais significativo, pois os professores tornam-se sujeitos do processo e, por conseguinte, valorizam o currículo que construíram. Neste estudo, não foram investigadas as práticas existentes nas unidades educacionais de cada estado, sugere-se, pois, que sejam realizados outros estudos visando identificar e analisar se o currículo apresentado em forma de documento legal é o currículo que se faz na prática pedagógica.

## REFERÊNCIAS

ALMEIDA, C. B.; MORETTI-PIRES, R. O. Análise documental. In: SANTOS, S. G.; MORETTI-PIRES, R. O. (Orgs.) **Métodos e técnicas de pesquisa qualitativa aplicada à Educação Física**. Florianópolis: Tribo da Ilha, 2012. p. 187-189.

BARRETO, E. S. S. Tendências recentes do currículo no ensino fundamental no Brasil. In: BARRETO, E. S. S. (org.), Os currículos do ensino fundamental para as escolas brasileiras. Campinas: Autores Associados; São Paulo: Fundação Carlos Chagas, 1998, p. 05-40.

BRASIL. Senado Federal. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional: nº 9394/96**. Brasília: 1996.

BODGAN, R. C.; BIKLEN, S. K. **Investigação qualitativa em educação: uma introdução à teoria e métodos**. Porto: Porto Editora, 1994.

CANEN, A. Educação multicultural, identidade nacional e pluralidade cultural: tensões e implicações curriculares. **Caderno de Pesquisa**, São Paulo, n. 111, p. 135-149, dez. 2000.

CANEN, A. Universos culturais e representações docentes: subsídios para a formação de professores para a diversidade cultural. **Educação & Sociedade**, Campinas, v. 22, n. 77, p. 207-227, 2001.

CANEN, A.; OLIVEIRA, A. M. A. Multiculturalismo e currículo em ação: um estudo de caso. **Revista Brasileira de Educação**, Rio de Janeiro, n. 21, p. 61-74, 2002.

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

CORREIA, W. R. Educação Física: entre inquietudes e impertinências. **Revista Brasileira de Educação Física e Esporte**, São Paulo, v. 26, n. 1, p. 171-78, jan./mar., 2012.

DAOLIO, J. A educação física escolar como prática cultural: tensões e riscos. **Pensar a Prática**, Goiânia, v. 8, n. 2, p. 215-226, jul/dez, 2005.

FARIA, E. L. Conteúdos da educação física escolar: reflexões sobre educação física e cultura. **Revista Mineira de Educação Física**, Viçosa, v. 12, n. 2, p. 124-142, 2004.

FENSTERSEIFER, P. E. O que significa aprender no âmbito da cultura corporal de movimento? **Atos de pesquisa em educação**, Blumenau, v. 7, n. 2, p. 320-328, mai./ago. 2012.

GONÇALVES JUNIOR, L. **Atividades recreativas na escola**: uma educação fundamental (de prazer). In: SCHWARTZ, G. M. (Org.). Educação física no ensino superior: atividades recreativas. Rio de Janeiro: Guanabara Koogan, 2004, p.130-136.

INEP, Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. 2013. Disponível em <<http://portal.inep.gov.br/web/portal-ideb/planilhas-para-download>>. Acesso em: 20 de julho de 2015.

KNIJNIK, S. C. F.; KNIJNIK, J. D. Jogo e pluralidade cultural: estudo exploratório com base nos Parâmetros Curriculares Nacionais de Arte e Educação Física. **Revista Brasileira de Educação Física e Esporte**, São Paulo, v. 19, n. 4, p. 285-93, out./dez., 2005.

LAZZAROTTI FILHO, A. et al. O termo práticas corporais na literatura científica brasileira e sua repercussão no campo da educação física. **Movimento**, Porto Alegre, v. 16, n. 1, p. 11-29, jan./mar. 2010.

MCLAREN, P. **Multiculturalismo crítico**, 2ªed. São Paulo, Cortes, 1999.

MOREIRA, A. F. B. A importância do conhecimento escolar em propostas curriculares alternativas. **Educação em Revista**, Belo Horizonte, v. 45, p. 265-290. jun. 2007.

MOREIRA, A. F. B.; CANDAU, V. M. F. Educação escolar e cultura(s): construindo caminhos. **Revista Brasileira de Educação**, Rio de Janeiro, n.23, p.156-168, 2003.

NEIRA, M. G. A cultura corporal popular como conteúdo do currículo multicultural da educação física. **Revista Pensar a Prática**, Goiânia, v. 11, n. 1, p. 81-89, jan./jul., 2008.

NEIRA, M. G. A Educação Física em contextos multiculturais: concepções docentes acerca da própria prática pedagógica. **Revista Currículo sem Fronteiras**, v. 8, n. 2, p. 39-54, jul./dez., 2008.

NEIRA, M. G. Análise das representações dos professores sobre o Currículo Cultural da Educação Física. **Interface - Comunicação, Saúde e Educação**, Botucatu, v.14, n.35, p.783-95, out./dez. 2010.

NEIRA, M. G. Valorizações das identidades: a cultura corporal popular como conteúdo do currículo da Educação Física. **Revista Motriz**, Rio Claro, v. 13, n. 3, p. 174-180, jul./set., 2007.

NEIRA, M. G. **Educação Física**. Coleção A reflexão e a prática de ensino, v. 8. São Paulo: Blucher, 2011.

NUNES, M. L. F.; RUBIO, K. O(S) currículo(s) da educação física e a constituição da identidade de seus sujeitos. **Currículos sem fronteiras**, v.8, n.2, p.55-77, Jul/Dez 2008.

PADILHA, P. R. Educar em todos os cantos: por uma educação intertranscultural. In: NEVES, J. G. (Orgs.). **Escolarização, cultura e diversidade: percursos interculturais**. Porto Velho: Edufro, 2013. p. 18-25.

PANSINI, F. Educação como diálogo de sujeitos: as culturas no espaço escolar. In: NEVES, J. G. (Orgs.). **Escolarização, cultura e diversidade: percursos interculturais**. Porto Velho: Edufro, 2013. p. 69-77.

PARANÁ. **Diretrizes Curriculares da Educação Básica: Educação Física**. Paraná, 2008.

PEREIRA, F. M.; SILVA, A. C. Sobre os conteúdos da educação física no ensino médio em diferentes redes educacionais do Rio Grande do Sul. **Revista da Educação Física**, Maringá, v. 15, n. 2, p. 67-77, 2004.

RANGEL, I. C. A.; SILVA, E. V. M.; NETO, L. S.; DARIDO, S. C.; IÓRIO, L. S., MATTHIESEN, S. Q., GALVÃO, Z. RODRIGUES, L. A.; LORENZETTO, L. A.; CARREIRO, E. A.; VENÂNCIO, L.; MONTEIRO, A. A. Educação Física escolar e multiculturalismo: possibilidades pedagógicas. **Revista Motriz**, Rio Claro, v. 14, n. 2, p. 156-167, abr./jun., 2008.

RIO GRANDE DO SUL. Secretaria de Estado da Educação. Departamento Pedagógico. (Org.). **Referências Curriculares do Estado do Rio Grande do Sul: Linguagens, Códigos e suas Tecnologias**. 1 ed. V. 2. Porto Alegre: SE/DP, 2009.

SANTA CATARINA. Secretaria de Estado da Educação. **Proposta curricular de Santa Catarina: formação integral na Educação Básica**, Florianópolis, [s.i], [s.n], 2014.

SANTOS, M. F.; MARCON, D. TRENTIN, D. T. Inserção da Educação Física na área de Linguagens, Códigos e suas Tecnologias. **Motriz**, Rio Claro, v.18 n.3, p.571-580, jul./set. 2012.

ZIBETTI, M. T. Educação e diversidade: desafios à prática pedagógica. In: NEVES, J. G. (Orgs.). **Escolarização, cultura e diversidade**: percursos interculturais. Porto Velho: Eudfro, 2013. p. 78-85.

# CULTURA CORPORAL DE MOVIMENTO: OS SABERES DOCENTES NO CAMPO DAS TECNOLOGIAS

Cultura corporal de movimento: os saberes docentes no campo das tecnologias

*Evandro Antonio Corrêa* \*\*  
*Dagmar A. C. F Hunger* \*\*\*

## Resumo

A presente pesquisa objetivou-se analisar o uso das tecnologias, por parte dos alunos, como recurso no processo de ensino e aprendizagem da cultura corporal de movimento, a formação continuada e os saberes docentes. Para tanto realizou uma revisão da literatura e pesquisa de campo com 125 alunos do ensino médio sobre o uso de tecnologias nas aulas de Educação Física. Considerou-se a caracterização dos saberes docentes do professor de Educação Física, cultura corporal e a tecnologia, evidenciando o papel dos docentes no contexto escolar. Os resultados apresentam índices relevantes quanto ao uso da tecnologia por parte dos alunos, contudo o aproveitamento nas aulas desta não foi constatado de forma clara. Conclui-se que estes e outros fatores devem ser considerados a fim compreender as mudanças tecnológicas, a prática pedagógica escolar e valorizar os saberes docentes na Educação Física.

**Palavras-chave:** Cultura corporal de movimento; Tecnologia; Educação Física; Saberes.

\*\* Mestre, Professor na Faculdade de Educação Física de Barra Bonita (FAEFI) e UNIFEB – Barretos SP, Membro NEPEF Unesp de Rio Claro - prof. evandrocorrea@gmail.com

\*\*\* Professora Adjunta/Livre-Docente do Departamento de Educação Física e Diretora (2013 a 2017) da Faculdade de Ciências/UNESP/Bauru. Credenciada no Programa de Pós-Graduação em Ciências da Motricidade (conceito 6) do IB/UNESP/Rio Claro/Área de Concentração: Pedagogia da Motricidade Humana/Linha de Pesquisa: Formação Profissional e Campo de Trabalho. Credenciada no Programa de Pós-Graduação em Educação – Mestrado Profissional da FC/Educação/UNESP/Bauru, nas Linhas de Pesquisa em Fundamentos do Ensino e da Educação Básica e Conceitos específicos para o Ensino e suas metodologias. Bolsista Produtividade CNPq – PQ2 (2011 a 2017) - dag@fc.unesp.br

## INTRODUÇÃO

No cenário atual observa-se uma explosão das tecnologias em diferentes setores da sociedade, as quais estão em um processo contínuo de desenvolvimento. A escola por sua vez esta envolvida neste cenário, levando-se em consideração a revolução informática e seus desdobramentos, o acesso e a proficiência em tecnologias da informação e da comunicação em suas diversas facetas usadas e adaptadas para servir a fins educacionais.

A globalização face à diversidade cultural interfere no amplo uso das tecnologias na educação e, conseqüentemente, deveria melhorar a qualidade do processo ensino e aprendizagem e que os sistemas educativos também propiciem uma revisão de paradigmas, pressupostos e procedimentos, a começar pelo giz e os livros, todos podendo apoiar e enriquecer a aprendizagem.

Para Baracho, Gripp, Lima (2012, p.111) o “cenário sociotécnico contemporâneo evidencia as telas digitais como referências de produção, consumo, comunicação, lazer, entre outras”. Os autores mencionam ainda que esses fatores indicam que “vivemos num tempo em que a sociedade vem se apropriando das funcionalidades das tecnologias digitais de informação e comunicação, e incorporando-as em suas formas de relacionamento” (p.111).

Assim, com o avanço tecnológico, o aparecimento de modernos meios de telecomunicações, tem reconfigurado as atuais formas de espaço e tempo, conduzindo-nos a constantes e rápidas transformações nas formas de representação sobre nós mesmos, sobre as formas de trabalho e sobre a maneira como se concebem e constroem as qualificações. “Essas mudanças interferem e modificam o modo como se processa e as formas como se desenvolve as pesquisas em todas as áreas do conhecimento científico, entre elas, a Educação Física, que integra as áreas da saúde e da educação” (BIANCHI; HATJE, 2007, p.291).

Lazarotti Filho e Figueiredo (2007) ponderam que trabalhar com o tema “Educação Física e Tecnologia” é uma tarefa difícil e ao mesmo tempo desafiadora. De um lado difícil pelo seu modismo e pela sua característica efêmera e de outro se torna desafiadora por ter qualidades que contribuem para a formação crítica e ampliada, necessitando de maiores estudos. Por sua vez “na educação, as tecnologias assumem, em muitos momentos, as adjetivações de boas, más, novas, modernas, contemporâneas e, também, tendem a assumir conotações apologéticas” (p.v).

Nesse interim, a presente investigação, inserida no universo educacional objetivou analisar o uso das tecnologias, por parte dos alunos, como recurso no processo de ensino e aprendizagem da cultura corporal de movimento, assim como a formação continuada e os saberes docentes.

Dessa maneira, os professores de Educação Física, de acordo com Kenski (1995, p.133), ao se defrontar com os recursos tecnológicos mais recentes devem compreendê-lo “não como obstáculos às suas práticas, mas com a finalidade de compor parcerias, pesquisar novas possibilidades de treinamentos e aprendizagens, novos usos e auxílio na melhoria dos desempenhos de toda a equipe, inclusive a sua própria”. Pois os professores “no exercício de suas funções e na prática de sua profissão, desenvolvem saberes específicos, baseados em seu trabalho cotidiano e no conhecimento de seu meio”, saberes estes que contribuem para o processo de ensino e aprendizagem no âmbito escolar.

No que se refere aos procedimentos metodológicos a presente investigação caracterizou-se como uma pesquisa qualitativa, em que se objetivou compreender a problemática em questão considerando sua complexidade, atentando-se para a interferência do contexto e de variáveis que podem auxiliar em seu entendimento, a fim de interpretar o objeto de estudo.

Como técnica de pesquisa utilizou-se a pesquisa bibliográfica (fontes secundárias, periódicos, livros etc.)

fundamentando a elaboração da revisão da literatura e subsidiando a discussão do entrelaçamento da Educação Física, tecnologia, cultura corporal de movimento e os saberes docentes.

Para obtenção dos dados foi utilizada a técnica do questionário, constituído por uma série de perguntas ordenadas, aplicado a 125 alunos do Ensino Médio (convidados e solicitados a tomar ciência da pesquisa por meio do Termo de Consentimento Livre e Esclarecido) de uma escola pública estadual, localizada na cidade de Jaú, Estado de São Paulo. Foi aplicado um roteiro de questões, a fim de coletar os dados tendo em vista a percepção destes sobre o uso das tecnologias nas aulas de Educação Física. Posteriormente, realizou-se a análise dos dados obtidos à luz do quadro teórico referente à cultura corporal de movimento, tecnologias e a apropriação destas informações na construção dos saberes docentes, enquanto recursos de ensino em sua máxima abrangência.

## **1. ENTRELÇAMENTO DA EDUCAÇÃO FÍSICA, TECNOLOGIA E A CULTURA CORPORAL DE MOVIMENTO**

A Educação Física pode se valer das diferentes tecnologias [computadores, celulares, tabletes, jogos eletrônicos, tecnologias da informação e comunicação (TIC), objetos de aprendizagem, entre outras] como ferramentas que venham a contribuir com o processo de ensino e aprendizagem da cultura corporal de movimento. Para São Paulo (2010), essa cultura deve levar o aluno, no decorrer de sua escolarização e após, a melhores oportunidades de participação e usufruto de diferentes atividades (do jogo, do esporte, da ginástica, da luta e das atividades rítmicas), bem como a possibilidades concretas de intervenção e transformação desse patrimônio humano relacionado à dimensão corporal e ao movimentar-se.

Todavia, para Daolio (1995, p.38) “o estudo das expressões corporais características de cada cultura não pode se reduzir a simples levantamento e classificação de movimentos

e de técnicas corporais” [...]. Assim, para o autor, o corpo é fruto da interação natureza/cultura, ficando evidente que o conjunto de posturas e movimentos corporais representa valores e princípios culturais, pois atuar no corpo acarreta atuar sobre a sociedade na qual esse corpo está inserido, para que não se conceba sua realização de forma reducionista, mas se considere o homem como sujeito da vida social.

Villaça (2013, p.53) ao falar em corpo, e um corpo comunicativo, é “falar sobre um corpo apto a criar sentidos, a ser agente de subjetivação e não meramente alvo de uma construção, de uma dominação ou de uma objetivação”. Mediante essa possibilidade, Lazzarotti Filho e Figueiredo (2007) chamam a atenção ao se pensar o corpo e sua educação mediada por computador, por exemplo, onde esse assume outros contornos no ciberespaço, seria um desafio para a Educação Física.

De acordo com as Orientações Educacionais Complementares dos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN+) devemos introduzir e integrar o aluno na esfera da cultura corporal, formando o cidadão que vai produzir, reproduzir e também transformar essa cultura. Para que isso ocorra os alunos deverão deter o instrumental necessário para usufruir de jogos, esportes, danças, lutas e ginásticas em benefício do exercício crítico da cidadania e da melhoria da qualidade de vida (DARIDO, s.d). Nos PCN+ verificou-se a necessidade da transformação de qualidade a fim de promover na formação dos jovens a convivência com outras mudanças, quantitativas e qualitativas, decorrentes de processos sociais e culturais mais amplos, que precisam ser consideradas e compreendidas (BRASIL, s.d.).

Assim, o aluno dentro do contexto da cultura corporal deve conhecer o próprio corpo e dele cuidar, valorizando e adotando hábitos saudáveis como um dos aspectos básicos da qualidade de vida e agindo com responsabilidade em relação à sua saúde e à saúde coletiva (BRASIL, 1998), e para este fim podemos oferecer diferentes possibilidades dentro da cultura

corporal de movimento, entre elas as atividades esportivas, de lazer, ginásticas etc., bem como a utilização das tecnologias neste processo.

Bracht (2011, p.16) coloca que o conhecimento ou o saber de que trata a Educação Física possui um duplo caráter: por um lado, o saber fazer presente nas diferentes práticas corporais que compõem a cultura corporal de movimento e, por outro, o saber sobre essas mesmas práticas, portanto, um saber também de ordem conceitual.

Nesse sentido, os Parâmetros Curriculares Nacionais indicam entre seus objetivos já para o Ensino Fundamental que os alunos sejam capazes de utilizar as diferentes linguagens (verbal, matemática, gráfica, plástica e corporal) como meio para produzir, expressar e comunicar suas ideias, interpretar e usufruir das produções culturais, seja em contextos públicos e/ou privados, atendendo a diferentes intenções e situações de comunicação; bem como saber utilizar diferentes fontes de informação e recursos tecnológicos para adquirir e construir conhecimentos (BRASIL, 1997).

Nesta construção, a Educação Física pode desempenhar, por meio de atividades e o uso das diferentes tecnologias e ferramentas, uma possível forma de emancipação social e intelectual dos indivíduos, promovendo a quebra dos paradigmas existente em nossa sociedade, contribuindo para a formação de seres críticos e criativos, ou seja, não alienados, favorecendo para inclusão dos alunos no meio digital e tecnológico. Portanto, os professores de Educação Física deveriam se valer, segundo Piccolo e Silva (2006), da diversidade de atividades (jogos, brincadeiras, atividades lúdicas, lutas, esportes) presentes em seu universo cultural para a desmistificação de certos valores colocados pela sociedade como, por exemplo, a dominação e a submissão, propondo alternativas no qual todos possam colaborar com suas opiniões, ou seja, estabelecendo a democracia nas salas de aula.

Consequentemente, a Educação Física como disciplina curricular e parte integrante da proposta pedagógica da escola,

tem a finalidade de, para Betti (2004) introduzir e integrar o aluno no contexto da cultura corporal de movimento, procurando [pela apropriação crítica dessa cultura] formar o cidadão que possa usufruir, compartilhar, produzir, reproduzir e transformar as formas culturais do exercício da motricidade humana, tais como jogos, esportes, ginásticas, atividades rítmicas/expressivas, lutas e práticas alternativas.

No entanto, nota-se, cada vez mais, a restrição de tempo e de espaço para a criança, o que reduz a cultura infantil e do adolescente ao consumo de bens culturais (produzidos pelos adultos para ela e não por ela), transformando o brinquedo em mercadoria, e a tecnologia é parte integradora deste contexto. Esses fatores revelam a dominação exercida sobre a cultura da criança e comprometem a evasão do real e, conseqüentemente, a imaginação de novas realidades e para Marcellino (1999) está havendo o “furto” do componente lúdico da infância.

Observa-se, assim, que cada vez mais as crianças estão perdendo contato com jogos, brinquedos e brincadeiras “tradicionais” bem como os espaços para estas práticas, decorrente do processo de urbanização e o consumo de equipamentos tecnológicos (GONÇALVES JUNIOR, 2004). No entanto, isso não quer dizer que as tecnologias e seus equipamentos sejam os “vilões”, tornando-se relevante envolver estas ferramentas no processo educacional e como a Educação pode se valer de seus possíveis benefícios.

Nesta perspectiva, o Currículo do Estado de São Paulo vai mencionar que a sociedade do século XXI se caracterizada pelo uso do conhecimento para trabalhar, conviver ou exercer a cidadania e cuidar do ambiente em que se vive. Entretanto, essa sociedade, produto da revolução tecnológica, que rapidamente avançou a partir da segunda metade do século XX e dos processos políticos que redesenharam as relações mundiais, já está gerando um novo tipo de desigualdade ou exclusão, ligado ao uso das tecnologias de comunicação que hoje medeiam o acesso ao conhecimento e aos bens culturais (SÃO PAULO, 2010, p.8).

Por sua vez, os recursos tecnológicos não devem ser utilizados de modo acrítico, portanto, as aulas de Educação Física devem debater as mudanças no comportamento corporal decorrentes dos avanços tecnológicos, averiguando seu impacto na vida do cidadão, de modo que os alunos compreendam essas transformações ao longo do tempo e as analisem no presente (BRASIL, s.d).

Sob esta ótica as atividades como os jogos eletrônicos, as redes sociais, a internet, entre outros, podem proporcionar, diversão e prazer, entendido como uma possibilidade rica de aprendizado, com potencialidade para se desenvolver habilidades, competências e produtos culturalmente valorizados atribuídos à resolução de problemas e situações reais. Consequentemente, estas situações estimulariam momentos de criatividade espontâneos e individualidades, crescimento intelectual e continuidade para o desenvolvimento do indivíduo, uma vez que “a tecnologia imprime um ritmo sem precedentes ao acúmulo de conhecimentos e gera profunda transformação quanto às formas de estrutura, organização e distribuição do conhecimento acumulado” (SÃO PAULO, 2010, p.10).

Nesse sentido, na construção de conhecimentos e a intervenção no contexto educacional torna-se fundamental compreender as contribuições das tecnologias na Educação, bem como na formação de professores e na construção de seus saberes. E de fato, os auxilie no trabalho pedagógico, intervindo nas investigações acadêmicas à realidade educacional concreta. Portanto, a partir da realidade dos alunos, especificamente, do Ensino Médio e sua ótica do uso das tecnologias nas aulas de Educação Física apresentadas a seguir, teremos alguns indicativos para iniciar a discussão da relevância de uma formação continuada e a construção dos saberes docentes como possibilidades da construção do processo de ensino e aprendizagem sob a égide da cultura corporal de movimento e as tecnologias.

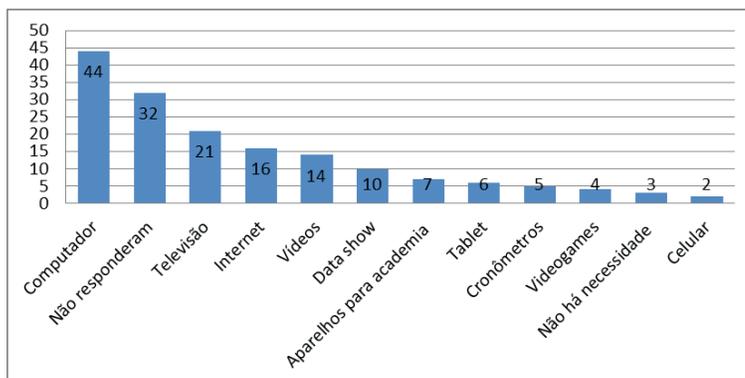
## 2. O USO DAS TECNOLOGIAS NAS AULAS DE EDUCAÇÃO FÍSICA SOB A ÓTICA DO ALUNO ESCOLAR

As informações podem contribuir com a ação docente no processo de ensino e aprendizagem no contexto escolar. Os resultados estão apresentados em gráficos e tabelas, com número total de respostas obtidas referente as indicações assinaladas por 125 alunos (57 masculino e 68 feminino), vale lembrar que os alunos poderiam assinalar mais de uma opção, tendo em vista a percepção destes sobre o uso das tecnologias nas aulas de Educação Física.

Na pergunta 1 buscou-se saber se as tecnologias são utilizadas nas aulas de Educação Física. Os resultados apresentam que 77 alunos assinalaram que nenhuma tecnologia é utilizada, para 12 alunos as respostas foram diversas como o uso de computador, internet, televisão, data show, celular e telão, já 36 alunos não responderam.

Quando questionados sobre quais tecnologias poderiam ajudar na aprendizagem dos conteúdos de Educação Física, houve uma diversidade de respostas conforme gráfico 1.

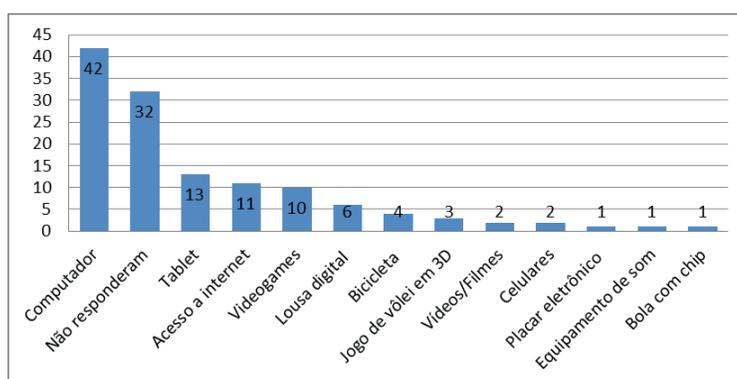
**Gráfico 1.** Tecnologia na aprendizagem de conteúdos



Dos participantes 32 não responderam, porém 44 apontaram o computador, seguido por 21 indicações para televisão, 16 internet, 14 para vídeos, 10 data show e com menores indicações ficaram os aparelhos para academia com sete, tablet com seis, cronômetros com cinco, videogames com quatro e o celular com dois, e três assinalaram não haver necessidade do uso de tecnologias.

Sobre quais tecnologias gostaria de ter e usar nas aulas de Educação Física:

**Gráfico 2.** Tecnologias que gostaria de ter e usar nas aulas



Para 42 alunos gostariam de usar o computador nas aulas de Educação Física, o tablet ficou com 13 indicações, seguido do acesso a internet, com 10 os videogames, seis pontuaram a

lousa digital, quatro para bicicleta, três para jogo de vôlei em 3D, duas para vídeos e celulares, e uma indicação para placar eletrônico, equipamento de som e bola com chip, do total 32 não responderam.

A questão 5, foi aberta, e perguntou sobre os benefícios da tecnologia para a educação, as respostas foram de acordo com visão dos alunos e agrupadas de acordo com sua proximidade textual, no qual se elencou a classificação conforme quadro 1.

**Quadro 1.** Benefícios da tecnologia para Educação

aprender mais, melhor e mais rápido
aprendizagem mais agradável
realização de pesquisas
nova forma de ensinar
melhorar a educação
acompanhar as informações do mundo cada vez mais rápido
criar aulas dinâmicas
buscar conhecimento e aprofundá-lo
fácil acesso a informações
informação rápida na hora que precisa
possibilidade de novos métodos de ensino

Dessa forma, apesar da escola estar envolvida com o discurso de um cenário tecnológico e seus recursos – levando-se em consideração a revolução informática e seus desdobramentos, o acesso e a proficiência em tecnologias da informação e da comunicação em suas diversas facetas usadas e adaptadas para servir a fins educacionais – ainda não deu conta de atender a essas demandas.

Constatou-se nos resultados que os alunos do ensino médio apontam para o uso de alguns equipamentos e recursos, contudo aproximadamente 62% dos alunos assinalaram que não é utilizado nenhuma tecnologia nas aulas de Educação Física, e 29% não responderam, e apenas 9% disseram que

algum tipo de tecnologia foi usado nas aulas. Contudo, pelos índices apresentados nos gráficos 1 e 2 apontam para o interesse dos alunos em usar as tecnologias e seus recursos como apoio na construção do conhecimento.

Diante dos resultados apresentados comprovou-se que as tecnologias que o aluno gostaria de ter e usar nas aulas indica para o uso de diferentes recursos que o professor de Educação Física pode abrir mão para trabalhar e usar em suas aulas. Isto exigirá dos atores sociais (professores, alunos, família, gestores da escola, gestores da educação etc.) e das políticas públicas um comprometimento com a educação, proporcionando, talvez, melhorias e aumentando a qualidade do ensino, equipando as escolas, desenvolvendo o senso de responsabilidade de todos, a capacidade de resolver problemas, a formação cidadã, assim como a articulação dos saberes docentes e a formação continuada dos professores.

### **3. SABERES DOCENTES E FORMAÇÃO CONTINUADA**

Nesse interim, o professor se torna um mediador no processo de ensino e aprendizagem, e para que isso aconteça o docente passa pelo processo de profissionalização, e para Tardif (2000, p. 06-07) as principais características do conhecimento profissional são: os profissionais na sua prática devem se amparar em conhecimentos especializados e formalizados; os conhecimentos especializados devem ser obtidos por meio de uma formação de “alto nível”, a maioria das vezes de natureza universitária ou equivalente; os conhecimentos profissionais são modelados e voltados para a solução de situações problemáticas concretas; só os profissionais são capazes de avaliar, em plena consciência, o trabalho de seus pares e ter um autocontrole da prática. Porém, esses conhecimentos exigem também autonomia e discernimento, considerando que os conhecimentos profissionais são evolutivos e progressivos e, conseqüentemente, necessitam de uma formação contínua. De forma que somente os profissionais podem ser considerados

responsáveis pelo mau uso de seus conhecimentos, causando, danos a seus clientes.

Com esses apontamentos sobre a profissionalização docente o autor apresenta uma definição da epistemologia da prática profissional, compreendendo-a como “o estudo do conjunto dos saberes utilizados realmente pelos profissionais em seu espaço de trabalho cotidiano para desempenhar todas as suas tarefas” (p.10).

Mediante o exposto, o docente ao se valer de saberes em seu espaço de trabalho com a introdução das novas tecnologias na sala de aula exige, segundo Simião (2006), uma compreensão por parte do professor do por que e do como utilizá-la, a familiarização pessoal com essa tecnologia, assumindo a mediação das interações entre o aluno, o computador, o conteúdo e ele mesmo, fornecendo ao aluno um ambiente desafiador no qual possa construir seu conhecimento e, ainda, onde professores e alunos serão coautores no desenvolvimento de ações por meio da interação e da cooperação no contexto em que estão inseridos. Contudo, no caso dos alunos teríamos teoricamente uma geração mais próxima as tecnologias e seus recursos, e constatou-se, por exemplo, que o celular não é usado como recurso conforme apresentado nos gráficos 1 e 2, talvez esse fator seja reforçado pela falta de conhecimento e resistência por parte de alguns professores e, por força de lei, os celulares são proibidos nas escolas do Estado de São Paulo.

Dessa maneira, sejam as “novas” e/ou “velhas” tecnologias, Porto (2006, p.44) menciona que “podem servir tanto para inovar como para reforçar comportamentos e modelos comunicativos de ensino. A simples utilização de um ou outro equipamento não pressupõe um trabalho educativo ou pedagógico”. As tecnologias poderiam compor os saberes docentes a fim de contribuir na aprendizagem dos conteúdos de Educação Física e segundo os alunos participantes deste estudo há uma diversidade de recursos, além de relatarem como as tecnologias podem favorecer a aprendizagem das diferentes manifestações da cultura corporal de movimento.

Percebe-se, no entanto, que é preciso especificar a natureza das relações que os professores do ensino fundamental e médio estabelecem com os saberes, bem como a natureza dos saberes desses mesmos professores (TARDIF, 2002, p.32). Assim, os saberes seriam apropriados, incorporados, subjetivados, saberes que é difícil dissociar das pessoas, de sua experiência e situação de trabalho (TARDIF, 2000). Portanto, o professor deveria, durante a sua vida, ter adquirido esses saberes, ou ainda, conforme coloca Tardif (2002, p.36) “um saber plural, formado pelo amálgama, mais ou menos coerente, de saberes oriundos da formação profissional e de saberes disciplinares, curriculares e experienciais”.

Mas devido as mudanças que a tecnologia imprime na sociedade e a busca por informações e uma possível aprendizagem cada vez mais rápida (questo apontado pelos alunos conforme quadro 1) o professor deve estar atento movimentação. Todavia, Nunes (2007, p.31) coloca que independentemente das diversas interrogações “sobre o que é e o que não é conhecimento, é indiscutível a centralidade da ciência e da tecnologia e o modo como elas transformam profundamente o mundo em que vivemos, ao ponto de se hoje praticamente impossível conceber o mundo sem elas”.

Haveria, no entanto, um “novo” perfil de professor que saiba atuar criticamente com tecnologias discutindo-se os referenciais teóricos, os métodos de abordagens e os procedimentos, compreendendo as mudanças tecnológicas e sua prática pedagógica na sociedade. O que por sua vez, no campo de intervenção da Educação Física, cultural corporal de movimento e tecnologia e as relações com os saberes docentes, os professores deveriam sistematizar e ampliar o conhecimento já produzido, além de contribuir com a sua formação continuada no decorrer de sua prática pedagógica.

Sobre a formação continuada Rossi (2010, p.10) coloca que “constitui-se num processo contínuo e ininterrupto, que percorre toda a trajetória profissional do professor, sempre com o intuito de aprimorar a sua ação pedagógica e

desenvolver a sua profissionalidade docente, a sua identidade”. Portanto, esse processo pode “contribuir para a modificação da profissionalização do professor e desenvolve domínios necessários à sua qualificação, como também atua no exame de possíveis soluções para os problemas reais do ensino” (ROSSI, 2010, p.10).

Assim, ao realizar seu trabalho, o professor “se serve de sua cultura pessoal, que provém de sua história de vida anterior e de sua cultura escolar”, apoiado “em certos conhecimentos disciplinares adquiridos na universidade, assim como em certos conhecimentos didáticos e pedagógicos oriundos de sua formação profissional”, e também “naquilo que podemos chamar de conhecimentos curriculares veiculados pelos programas, guias e manuais escolares”; e por fim se baseia “em seu próprio saber ligado à experiência de trabalho, na experiência de certos professores e em tradições peculiares ao ofício do professor” (TARDIF, 2002, p.262-3).

As tecnologias, portanto, deveriam estar a serviço da Educação e Educação Física contribuindo também com a formação continuada dos docentes, fornecendo suporte ao processo de ensino e aprendizagem, numa “rede interdependente” (CORRÊA, 2013), formando uma cultura corporal tecnológica. Todavia, esse processo torna-se um desafio, além de sua relação com o saber e a prática pedagógica proporcionando “uma nova maneira de ensinar e de aprender” (TEZANI, 2012), ou ainda, “com o saber que a escola pretende formar” (PERRENOUD, 2000), dentro de uma perspectiva reflexiva, crítica e desafiadora.

Neste contexto, a tecnologia deve estar a serviço da Educação Física, auxiliando na construção dos saberes docentes, na formação continuada do professor, contribuindo e dando suporte ao processo de ensino e aprendizagem, numa “rede interdependente” (CORRÊA, 2013), formando uma cultura tecnológica ou uma “cibercultura” (LÉVY, 1999), o que por sua vez torna-se um desafio contemporâneo, além de sua relação com o saber e a prática pedagógica docente

proporcionando “uma nova maneira de ensinar e de aprender” (TEZANI, 2012), dentro de uma perspectiva reflexiva, crítica e desafiadora.

Entretanto, para Silva (2009, p.63) a realidade está repleta de desigualdades e injustiças, as quais nos fazem constatar como ilusórias as reflexões que apresentam “como solução para os problemas da educação a inclusão das tecnologias, ditas educacionais, sem levar em consideração a correlação de formas entre as classes fundamentais no interior do modo de produção do capital”. Torna-se relevante envolver estas ferramentas e seus recursos no processo educacional e como a Educação e a Educação Física pode se valer de seus possíveis benefícios. Todavia, os recursos tecnológicos não devem ser utilizados de modo acrítico, sendo que nas aulas de Educação Física devem debater as mudanças no comportamento corporal decorrentes dos avanços tecnológicos, averiguando seu impacto na vida do cidadão, de modo que os alunos compreendam essas transformações ao longo do tempo e as analisem no presente (BRASIL, [s.d]).

No campo de intervenção (na escola) o professor de Educação Física e os demais docentes, de forma inter e/ou transdisciplinar, devem compreender que “a educação necessita de sentido, e os educadores precisam acreditar em si, nos valores que defendem, ou seja, ter convicção de suas ideias” (BRITO; PURIFICAÇÃO, 2008, p. 29). Mediante essas crenças, as autoras colocam também que se tornam necessárias a formação e a transformação do docente [entre eles de Educação Física], “que deve estar aberto às mudanças, aos novos paradigmas, o quais o obrigarão a aceitar as diversidades, as exigências impostas por uma sociedade que se comunica através de um universo cultural cada vez mais amplo e tecnológico” (p.29).

Rossi (2010) pondera ainda que a formação continuada pode abarcar três eixos de investigação, sendo consenso entre os profissionais da educação: “definir a escola como o *locus* da formação; valorizar os saberes experienciais dos docentes; e, atentar para as diferentes etapas do desenvolvimento

profissional docente” (p.63). A autora considera que a escola é um lugar privilegiado para a formação docente, pois a prática pedagógica constitui-se “num processo de aprendizagem, onde o professor faz descobertas, aprende e reelabora seus conhecimentos e ações, necessitando, portanto, transformá-la no lugar de referência da formação continuada (...)” (p.131). Portanto, com os resultados apresentados podemos ter uma visão, ainda que micro, sobre as possibilidades do desenvolvimento dos saberes docentes e suas inter-relações com a cultura corporal de movimento e as tecnologias.

Nessa conjuntura, para Corrêa (2013) as tecnologias na Educação e Educação Física podem ampliar as possibilidades de comunicação e interação com o mundo, dos conhecimentos sobre o corpo, assim como colaborar com a prática pedagógica docente, sua formação continuada, dentre outras. O que por sua vez devem ser utilizadas de forma significativa, sob a ótica reflexiva e crítica, a fim de analisar a prática docente, a construção de saberes, com vistas a superação, construção e melhoria de sua própria história e de seus alunos em relação a cultura corporal de movimento.

Por fim, o professor deve se apropriar dos saberes docentes com intuito de promover a vivência das diferentes atividades desenvolvidas nas aulas de Educação Física no contexto escolar, envolvendo as tecnologias e superar a visão de algo estranho e descompromissado, ou apenas como consumo passivo de determinados produtos tecnológicos, as diferentes redes sociais, jogos eletrônicos etc.. Portanto, torna-se necessário quebrar certos pré-conceitos referente a utilização das novas tecnologias nas aulas de Educação Física e a articulação com os conteúdos área no processo de ensino e aprendizagem, além das vivências por parte dos alunos e professores, apesar da resistência de muitos que se formaram fora dessa cultura e que não teriam conhecimento e domínio das tecnologias.

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

Constatamos que a tecnologia está presente no cotidiano dos alunos e nas escolas, mas, ainda, de forma tímida, com destaque ao uso de alguns recursos e equipamentos, tendo em vista as possibilidades ofertadas nas aulas de Educação Física e na escola. Cabe, nesse momento, após a finalização das respectivas análises, (re)construir a(s) possibilidade(s) e diversidade do uso das tecnologias com os professores e alunos, para que possam ampliar e desenvolver a sua autonomia enquanto cidadão e a realização de atividades para além dos muros da escola, contribuindo para a sua emancipação.

Ao se realizar o levantamento das tecnologias nas aulas de Educação Física os alunos do ensino médio pontuaram que o computador e a internet ainda são os recursos e equipamentos mais presentes, mas apresentam também uma série de outros itens que poderiam ser agregados nas aulas como celulares, tablets, videogames, data show e outros. Com o uso dessa tecnologia poderia se utilizar *softwares* educacionais para agregar informações e conhecimentos aos alunos. O professor de Educação Física, por sua vez, pode ser um dos interlocutores entre os alunos e as tecnologias e vice versa, na qual as gerações mais novas podem estar mais próximas das tecnologias, oriundos das experiências dos próprios alunos dentro e fora da escola.

Averiguou-se, ainda, a relevância da construção dos saberes docentes e a formação continuada do professor, com vistas a tecnologia, participando e criando em seu interior uma “cibercultura” e formando uma “rede interdependente” que propiciariam o desenvolvimento de variadas situações no processo de ensino e aprendizagem e na composição e favorecimento de uma formação continuada de seus professores. Cabe, dessa forma, buscar uma compreensão desse processo, o qual muitas vezes não consegue acompanhar a velocidade que as tecnologias vêm engendrando na Educação e demais setores da sociedade.

A partir dessa visão podem-se extrair elementos que auxiliem no processo de ensino e aprendizagem dos conteúdos da cultura corporal de movimento e a articulação entre as tecnologias mencionadas pelos alunos na formação e ampliação de conceitos, informações e conhecimento, enriquecendo a utilização de diferentes recursos nas aulas de Educação Física e na construção dos saberes docentes. Por fim, a necessidade da aproximação e a possibilidade de formação continuada de professores, do papel científico-cultural e de sua relevância no processo de ensino e aprendizagem no âmbito escolar.

# CULTURE OF BODY MOVEMENT: THE TEACHING KNOWLEDGE IN THE FIELD TECHNOLOGY

The present study aimed to analyze the use of technologies by students, as a resource for teaching and learning about culture of body movement, education continuing and teaching knowledge. For both conducted a literature review and research field with 125 high school students about technology use in Physical Education classes. We considered the characterization about teaching knowledge of the physical education teacher, physical culture and technology, highlighting the teacher's role in the school context. The results show relevant indices regarding the use of technology by students, however the use in class this was not observed clearly. It is concluded that these and other factors should be considered in order to understand the technological changes, practice and enhance the pedagogical school teaching knowledge in Physical Education.

**Keywords:** Culture of body movement; Technology; Physical Education; Knowledge.

## REFERÊNCIAS

BARACHO, A. F. O.; GRIPP, F. J.; LIMA, M. R.. *Os exergames e a educação física escolar na cultura digital*. Revista Brasileira Ciência do Esporte (RBCE), Florianópolis, v. 34, n. 1, p. 111-126, jan./mar. 2012.

BETTI, M.. *Fundamentos e princípios pedagógicos da Educação Física: uma perspectiva sociocultural*. In: DARIDO, S. C.; MAITINO, E. M. (Orgs.). *Pedagogia cidadã: cadernos de formação: Educação Física*. São Paulo: UNESP, Pró-reitoria de Graduação, 2004. p. 23-32.

BIANCHI, P.; HATJE, M.. *A formação profissional em educação física permeada pelas tecnologias de informação e comunicação no Centro de Educação Física e Desportos da Universidade Federal de Santa Maria*. Revista Pensar a Prática, Goiás: UFG, v. 10, n. 2, 2007.

BRACHT, V.. Dilemas no cotidiano da Educação Física escolar: entre o desinvestimento e a inovação pedagógica. In: TV ESCOLA, Salto para o futuro. Educação Física Escolar: dilemas e práticas. Ano XXI Boletim 12, setembro 2011.

BRASIL. Secretaria de Educação Fundamental. *Parâmetros curriculares nacionais: educação física – terceiro e quarto ciclos do ensino fundamental*. Brasília: MEC/SEF, 1998.

\_\_\_\_\_. Secretaria de Educação Fundamental. *Parâmetros curriculares nacionais: Educação Física. Secretaria de Educação Fundamental*. Brasília: MEC/SEF, 1997.

\_\_\_\_\_. *Orientações Educacionais Complementares aos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN+)*. Brasília: MEC/SEF, s.d.

BRITO, G. S.; PURIFICAÇÃO, I. **Educação e novas tecnologias**. 2. ed. Curitiba: Ibpex, 2008.

CORRÊA, E. A.. Reflexões sobre as tecnologias, Educação e Educação Física. In: Encontro Ibero-americano de Educação (EIDE), 8. 2013, Araraquara: Unesp. **Anais...** Araraquara: Unesp, 2013.

DAOLIO, J.. *Da cultura do corpo*. Campinas: Papyrus, 1995.

DARIDO, S. C.. *Educação Física*. In: BRASIL. Orientações Educacionais Complementares ao Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN+). s.d.

GONÇALVES JUNIOR, L.. *Atividade Recreativa na Escola: uma Educação Fundamental (de Prazer)*. In: SCHWARTZ, G. M. (Coord) Atividades Recreativas. Rio de Janeiro: Guanabara koogan, 2004.

KENSKI, V. M.. *Impacto da mídia e das novas tecnologias de comunicação na educação física*. Motriz - Volume 1, Número 2, 129-133, Dezembro/1995.

LAZZAROTTI FILHO, A.; FIGUEIREDO, V. C.. *Editorial*. Revista Pensar a Prática, Goiás: UFG, v. 10, n. 2, 2007.

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

MARCELLINO, N. C.. *Pedagogia da animação*. Campinas: Papyrus, 1999.

NUNES, J. A.. *Como pensar a sociedade de conhecimento?* Pro-Posições, v. 18, n. 1 (52) - jan./abr. 2007.

PICCOLO, G. M.; SILVA, R. A.. *Lazer e Educação Física escolar: aproximações de uma relação possível*. In: Encontro Nacional de Recreação e Lazer, 18, 2006, Curitiba. Anais... Curitiba: PUCPR, 2006. CD ROM

PORTO, T. M. E.. *As tecnologias de comunicação e informação na escola: relações possíveis relações construídas*. Revista Brasileira de Educação, v. 11 n. 31 jan./abr. 2006.

ROSSI, F. **Formação continuada em Educação Física escolar**: concepções e perspectivas de professores. 211f. Dissertação (Mestrado) Universidade Estadual Paulista, Instituto de Biociências de Rio Claro, 2010.

SÃO PAULO (Estado). Secretaria da Educação. *Currículo do Estado de São Paulo: Linguagens, códigos e suas tecnologias*. São Paulo: SEE, 2010.

SILVA, W. A.. *As tecnologias da informação e da comunicação na organização do trabalho pedagógico na Educação Física: possibilidades emancipatórias no ensino do esporte*. 162 p. Tese (Doutorado em Educação). Universidade Federal da Bahia: Faculdade de Educação, 2009.

SIMIÃO, L. F. *A Informática e a formação continuada de professores: analisando aprendizagem e processos*. 222 p. Tese (Doutorado em Educação) Universidade Federal de São Carlos. São Carlos: UFSCar, 2006.

TARDIF, M.. *Saberes docentes e formação profissional*.  
Petrópolis: Vozes, 2002.

\_\_\_\_\_. *Saberes profissionais dos professores e conhecimentos universitários: elementos para uma epistemologia da prática profissional dos professores e suas consequências em relação à formação para o magistério*. Revista Brasileira de Educação nº13, p. 5-23, 2000.

TEZANI, T. C. R.. *Considerações sobre as tecnologias da informação e da comunicação na Educação Básica e as práticas pedagógicas curriculares*. In: ZANATA, E. M.; CALDEIRA, A. M. A.; LEPRE, R. M. (Orgs.). *Cadernos de docência na Educação Básica I*. São Paulo: Cultura Acadêmica, 2012.

VILLAÇA, N. M. S.. *Configurações corporais*. Revista Interfaces, nº 19, vol. 2, jul/dez., 2013.

Enviado em 08 de abril de 2014

# CULTURA MATRÍZTICA LA CULTURA DE LAS EMOCIONES EN EDUCACIÓN FÍSICA ESCOLAR

---

## Resumo

As emoções, fundamento do comportamento humano, permitem reconhecermos como seres pertencentes a uma mesma espécie e, nesse reconhecimento, coordenar nossas ações para concordar ideias, sentidos e significados e desenvolver-nos na cooperação do trabalho comunitário, respeitando a diversidade cultural. É uma cultura que baseia suas dinâmicas relacionais humanas no respeito do outro como legítimo outro e na geração de ambientes de colaboração e afeto e na diminuição das figuras de poder e ausência das hierarquias hegemônicas, possibilitando a criação de uma sociedade mais justa e democrática. O artigo mostra a importância das emoções nos processos de ensino e aprendizagem no âmbito da educação física escolar em uma perspectiva sócio cultural das intervenções pedagógicas da área.

---

## Abstract

The emotions, the basis of human behavior, allow us to recognize ourselves as beings belonging to the same species and in this recognition, coordinate our behavior to agree ideas, feelings and meanings, developing in cooperation, respecting cultural diversity. Matríztica culture is a culture that bases its human relational dynamics in respect of the other as other legitimate and generation of collaborative environments and affection and declining figures of power and lack of hegemonic hierarchies, enabling the creation of a more just and democratic society. The article shows the importance of emotions in the teaching and learning in the field of physical education in schools in a sociocultural perspective of educational interventions in the area.

Luis Alberto Linzmayer Gutiérrez. Profesor de Educación Física. Magister en Pedagogía del Movimiento. Doctor en Educación Física y Sociedad. Académico Universidad del Bío-Bío. Escuela de Educación Física, Chillan, Chile.

Contacto: [luislinzmayer@gmail.com](mailto:luislinzmayer@gmail.com) // Fono: 56-042-77654500

## CULTURA MATRÍZTICA LA CULTURA DE LAS EMOCIONES EN EDUCACIÓN FÍSICA ESCOLAR

Uno de los problemas que se presentan en los procesos educativos escolares es que nosotros, educadores, trabajamos con y en el conflicto humano de dar sentido a la existencia como seres vivos involucrados en un macrosistema en constante evolución. Considerando ello, la Educación Física adquiere una especial relevancia en el desarrollo de una actitud positiva y afectiva frente a los acontecimientos diarios, que permita al individuo moverse con éxito por las diversas circunstancias de la vida. Por otra parte, nuestra existencia se manifiesta a través de nuestra presencia física en el mundo, presencia que nos define como individuos y seres humanos que pertenecen a un momento histórico vivenciado en una realidad socio-cultural específica, y debiera ser responsabilidad fundamental de los educadores, particularmente en el área de la Educación Física, permitir al ser humano expresarse en toda esa manifestación existencial y no solo como un componente físico, estimulando casi exclusivamente de las variables físico-orgánicas o motoras. En esa perspectiva el niño/niña o joven, generalmente, no se reconoce como ser cultural, con características propias y con una historia individual que lo lleva a mirar el mundo también de forma particular, perdiéndose la oportunidad del valor formativo de sus emociones, desconsiderando la otras dimensiones de su personalidad. En una perspectiva físico-orgánica, lo que interesa es la reproducción de patrones motores y el rendimiento físico como máquina que produce y consume energía y no lo que él individuo es capaz de integrar como ser humano que siente y piensa diferente. En una Educación Física en la que se objetiva el predominio del desarrollo de las capacidades biológicas, las habilidades sociales y emocionales quedan en un segundo plano. El niño/niña o joven es tratado

como objeto y no como sujeto, creador de su propio proceso de aprendizaje.

El niño o niña adquiere esta condición (objeto) cuando no se respeta su vulnerabilidad física, intelectual, espiritual y social y se le manipula en función de intereses ajenos a su libertad, generalmente derivados de complejos, frustraciones y sueños no cumplidos de los adultos. Esto es, el niño es objeto de estudio, objeto de análisis, objeto de castigo, objeto de aprendizaje, objeto de competición, objeto de rendimiento, objeto de test físicos o psicológicos, objeto de representación de ideologías políticas, religiosas, pedagógicas, etc. La Convención de los Derechos del Niño (26 de enero de 1990), establece en su Artículo 3° que la consideración más importante en todas las circunstancias siempre será a favor de los intereses del niño o niña. En la misma Convención se indica que resulta esencial que los niños dispongan de la información necesaria sobre las opciones que existen y las consecuencias de tales opciones, para que así puedan tomar decisiones con pleno conocimiento de causa y libremente. Esto implica no colocar ninguna propuesta, idea o actividad por sobre los intereses del niño o niña y no se justifica, salvo bajo circunstancias médicas, la medición o evaluación de sus condiciones, capacidades y habilidades físico-orgánicas. Cuando se intervienen niños, utilizándolos como conejillos de indias, para averiguar la utilidad de un test físico o de un programa de estimulación motriz, lo que estamos haciendo es no respetarlos en su propia integridad, utilizándolos como objetos de uso y abuso de poder y no como sujetos creadores de su propia historia. La libertad de un ser humano parte de la base del respeto por su condición vulnerable frente a las circunstancias de la vida y pocos seres son tan vulnerables como los niños, manipulados por las circunstancias y por adultos inescrupulosos que buscan a través de ellos justificar sus propias frustraciones o sueños. Y cuando no respetamos esta condición vulnerable, no respetamos la libertad que tiene el sujeto de negarse a la manipulación. Maturana nos indica que

el respeto del otro como legítimo otro, pasa por preguntarse si lo que hacemos por ese otro tiene que ver con él o con lo que yo queremos para nosotros desde él. En el afán de conseguir demostrar una teoría o de conseguir medallas, muchas veces no medimos consecuencias. Los niños y niñas no son objetos que podamos manejar a nuestro antojo. Es una falta de consideración a su humanidad utilizar su inocente voluntad con fines de rendimiento, de performance. Los niños, quizá como todos nosotros, solo quieren jugar, divertirse. Aun estando conscientes de la importancia del deporte en el desarrollo de niños y niñas en edad escolar, se debe tener en cuenta que los procesos de entrenamiento pueden poner en riesgo el deseo por continuar practicando un deporte determinado, si le exigimos un rendimiento más allá de sus capacidades físicas y emocionales. Si bien los padres tienen derechos legales sobre sus hijos, es importante preguntarse sobre los derechos morales, porque tenemos la costumbre de exigirles que hagan cosas que nosotros nunca hicimos, depositando en ellos la responsabilidad de un futuro mejor. Para que un niño deje de ser objeto y se transforme en sujeto, es necesario liberarlo de nuestras convicciones y manipulaciones, reconociendo que sus vidas no nos pertenecen, colocando nuestros esfuerzos en función de ayudarlos a reconocer y crear su propia integridad y visión de mundo, respetando y cuidando de su integridad, paz y bienestar físico, emocional y social.

## CULTURA MATRIZTICA

El concepto matriztica hace referencia a una situación cultural en la cual la mujer tiene una presencia mística que implica la coherencia sistémica de confort, alejado de lo autoritario y de la actitud de poder. Es contraria a la palabra matriarcal y patriarcal, en una cultura en la cual las mujeres tienen el rol dominante. la palabra matriztica es utilizada para referirse a una cultura en la cual, hombres y mujeres pueden participar de un modo de vida centrado en la cooperación

sin luchas de poder, precisamente porque la figura femenina representa la consciencia no jerárquica del mundo natural al cual pertenecemos los seres humanos, en una relación de participación y confianza (MATURANA, 2003, p.19). Según el autor, no tenemos acceso directo a esa cultura matrizica, sin embargo por los restos arqueológicos encontrados en la zona del Danubio, la red de relaciones humanas que la constituía puede ser reconstituida a partir de lo que es revelado en la vida cotidiana por aquellos pueblos que aun la viven y por las conversaciones no patriarcales de hoy.

Hoy, en la clase tradicional de Educación Física podemos observar como en las dinámicas pedagógicas se establecen orientaciones femeninas y masculinas, reforzando las características de una cultura que establece su dominio desde las figuras de poder, generalmente relacionadas con la fuerza física, el desarrollo de capacidades y habilidades corporales. Una clase de Educación Física Escolar que orienta sus contenidos por el sexo de los alumnos y determina actividades diferentes para niños y niñas, conformando de esta manera comportamientos específicos masculinos y femeninos, alimenta el prejuicio de “fuerte” (hombre) y “débil” (mujer), ya que supuestamente las niñas no deben realizar actividades consideradas masculinas y los niños no deben realizar actividades consideradas femeninas. En este sentido se puede afirmar que hay una construcción cultural del cuerpo femenino diferente de la construcción cultural del cuerpo masculino (DAOLIO, J. 1995 p.19); todo esto sin considerar todavía que en muchas escuelas, durante la clase de Educación Física, se separa a niñas y niños, impidiendo de esta forma un crecimiento en el respeto, comprensión y tolerancia mutua.

Todo esto nos lleva a reforzar comportamientos de obediencia y poder, en los cuales las actitudes de acoger, ternura, cariño, afectividad y amor son caracterizados como conductas femeninas y se estimula en los hombres las actitudes de fuerza física y protección de la prole, mandato y dirección

de las decisiones, actitudes y acciones típicas de la cultura patriarcal.

Entonces, en el equilibrio de derechos y deberes, de razones de existencia, sentidos y significados, Maturana propone la recuperación de esta cultura matrizica para lo cual se necesita que los ambientes que se generen en los espacios educativos, deben considerar el lenguaje de emociones que nos acerquen al dialogo, el respeto y la aceptación de la diversidad cultural. Para que esto ocurra al interior de una clase de Educación Física, el profesor debe desprenderse de su función de técnico y visualizar su responsabilidad ética en la conformación de un ciudadano responsable y comprometido en acciones que visen la cooperación y disminuyan aquellas actitudes competitivas que nos llevan a enfrentamientos negativos y divisorios. Esto es, modificar los parámetros tradicionales con los cuales ha venido desarrollándose la Educación Física al interior de escuelas y liceos, revisando los paradigmas que fijan pautas de comportamiento de obediencia y sumisión.

## EL VALOR DE LA EMOCIONES

No existe una conducta humana que no posea emoción; toda expresión es emoción, nos comunicamos y existimos en ellas y por medio de ellas. En educación, quien interactúa con niños sabe que actúa directamente con emociones. Las emociones preceden a los sentimientos, siendo estos últimos una construcción más “pensada” de las reacciones emocionales de los seres humanos, frente a estímulos internos o externos. Los profesores sabemos de las reacciones “sin pensar” de los adolescentes, que biológicamente completan el desarrollo total del lóbulo frontal del cerebro alrededor de los veinte años. Antes de eso es difícil para ellos prever las consecuencias futuras de sus reacciones emocionales. De ahí la importancia del estímulo y desarrollo de un ambiente que permita la libre expresión de emociones También es interesante observar que

nuestra sobrevivencia se debe en gran parte a la protección amorosa que hacemos entre los iguales, y cuanto más cerca el parentesco, más fuerte la necesidad de proteger, más intenso el lazo emocional. ¿Por qué? Porque proteger a mi pariente más cercano es asegurar mi “inmortalidad genética”, y eso forma parte de lo que conocemos como naturaleza humana, aquello que está presente en todos nosotros, independiente del contexto cultural. Hay que recordar que en el proceso evolutivo las emociones son fundamentales en la sobrevivencia y desarrollo de la especie humana.

Según Maturana, vivimos inmersos en una cultura que desvaloriza las emociones desde la hipervaloración de lo racional, y al mismo tiempo está emocionalmente centrada tanto en la desconfianza que busca certidumbre en el control, como en la codicia que lleva a apropiarse de todo, ciegos ante las consecuencias que tal modo de vivir trae consigo. Pero no somos felices, y vislumbramos con más o menos claridad y angustia que tal modo de vivir nos lleva a la destrucción tanto del sentido espiritual y ético de nuestra vida como del mundo natural que nos dio origen y hace posible nuestra existencia como seres humanos. La razón, muchas veces, nos enfrenta en discusiones discriminatorias e insensatas y, muchas veces también, nos impide reconocer que en todos estos siglos de razón no nos ha sido posible darnos cuenta de que en la emoción somos todos iguales en la risa, la tristeza, el miedo, la angustia, o el amor. La utilidad de la razón debería estar en reconocer nuestras emociones para darnos cuenta que nos parecemos mucho más de lo que creemos y que nuestras diferencias obedecen a la gran diversidad cultural que en cada sociedad determina modos de ver y vivir el mundo.

El valor de las emociones exige de nosotros una toma de consciencia de lo que significa desarrollar todo el potencial humano del individuo, trascendiendo el movimiento reflejo o automatizado, comprendiendo y respetando los mensajes gestuales que las expresiones corporales reflejan en cada una de las emociones que nacen y viven en las experiencias motoras.

Reconocer las emociones reflejadas en las expresiones corporales nos permite sintonizar con otros y buscar las respuestas más adecuadas. “En general, nadie que nos ve o escucha logra ver lo que hacemos o entender lo que hablamos, si no distingue la emoción que sustenta nuestra conducta” (MATURANA, 1997, pgs. 146-147). Por otra parte, independiente de los valores y principios de cada cultura, las emociones permiten que nos comuniquemos en el más profundo sentido de nuestra existencia, filogenética, puesto que ellas pertenecen a nuestra estructura evolutiva como especie, y en la medida que cada uno de nosotros no las niega ni las reprime, existe la posibilidad de desarrollarnos en mutuo respeto y aceptación de las diferencias en la convivencia diaria, tomando en consideración las potencialidades individuales y sociales de cada ser humano. Sin embargo, aun cuando las emociones se presentan al mundo en y a través del cuerpo, el cuerpo por sí solo no puede dar significado a las emociones, aún más, el hecho de ser ellas significativas para quien las presenta dice relación con el contexto en las que son vivenciadas, en una manifestación plena de toda la personalidad del individuo orientada culturalmente. Todo esto es de suma importancia, puesto que estamos hablando de generar los espacios educativos necesarios para el aprendizaje emocional definido como “el proceso de adquirir las habilidades para reconocer y manejar las emociones, desarrollar el cuidado y preocupación por los otros, tomar decisiones en forma responsable, establecer relaciones positivas y manejar situaciones desafiantes de manera efectiva” (MENA, 2012)

Pero, ¿Qué son las emociones? Según Maturana (1997, p. 22), cuando hablamos de emociones hacemos referencia al dominio de acciones en que un animal se mueve. Por ello, dicho autor, resalta que no hay acción humana sin una emoción que la funde y la haga posible como acto. Esto es lo que vemos especialmente en el deporte, las acciones que implican el mundo deportivo se plasman en emociones intensas y cuanto más intensa la emoción, mayor deseo de participación.

Damasio (2006) distingue tres niveles o tipos de emociones: emociones de fondo, emociones primarias y emociones sociales. Las emociones de fondo, según el autor, son el resultado imprevisible del desencadenamiento simultáneo de diversos procesos regulatorios dentro de nuestro organismo, como por ejemplo las que se desencadenan producto de una combinación regulatoria entre el sistema nervioso y el cardio-respiratorio, que en determinados ambientes y dados ciertos estímulos, se expresan fisiológicamente, incomodando al sujeto que las experimenta. Las emociones primarias, por otro lado, pueden distinguirse con mayor facilidad ya que son reconocibles a través de la expresión corporal y que los animales, especialmente los humanos, utilizan para su supervivencia individual, estas son: miedo, rabia, asco, sorpresa, tristeza y felicidad. Siguientemente, las emociones sociales incluyen la simpatía, compasión, vergüenza, culpa, orgullo, celos, envidia, gratitud, admiración, espanto e indignación. Ahora bien, como las emociones de fondo y primarias corresponden a lo que podríamos llamar reflejos de supervivencia, estas no necesitan de un proceso de enseñanza y aprendizaje. Sin embargo, deben ser reconocidas y respetadas en el aprendizaje, desarrollo y adecuación de las emociones sociales, puesto que el ser humano en particular, es resultado de la integración e interacción social, integración que se facilita en la medida que las emociones primarias se vivencian espontáneamente, vinculándolas con aspectos culturales patrimoniales. Los estados de ánimo sociales determinan el horizonte de posibles acciones de las personas y, por lo tanto, constituyen un factor importante en la predicción de lo que pueden o no lograr (ECHEVERRÍA, 2005). Es en este aspecto que la Educación Física adquiere su relevancia educativa, ya que si entendemos esta como disciplina y no como simple actividad corporal, la cantidad de variables involucradas hace posible percibir y comunicar lo que sentimos y no solo lo que pensamos, valorando la libertad de expresión constituida en el respeto por sí mismo y en la aceptación del “otro como legítimo otro”

Estas emociones, vitales para la existencia humana, permiten la expresión de sentimientos positivos y el acercamiento y respeto de las diferencias culturales, puesto que, emocionalmente, como especie, somos sustantivamente iguales. Toda esta fenomenología emocional se conjuga con aspectos y variables culturales que, actuando simbióticamente, permiten reconocernos como humanos. Esto es, la conducta humana no está determinada por la biología sino más bien, dichos comportamientos son el resultado de una combinación de factores genéticos y culturales (RIDLEY, 2004). Siguiendo la línea de discusión, de estas variables biológicas y culturales, se desprenden cuatro dimensiones que se integran en un principio de existencialidad humana: cuerpo, mente, espíritu y sociocultura. Estas dimensiones se entrelazan a su vez en la búsqueda de significados, sentidos y razones, permitiendo definir los elementos que son propios de cada existencia. Considerando ello, la tarea pedagógica que se nos presenta es evitar enfatizar una dimensión respecto de las otras.

Al evaluar, permanentemente, el rendimiento físico (dimensión corporal) de la persona, hacemos pensar que “tenemos” un cuerpo y no que “somos cuerpo” y enfatizamos la dimensión corporal sobre las otras. Esto es relevante puesto que el “tener” reduce el ser a la categoría de objeto, alejándose la posibilidad de que la persona se sienta sujeto, especialmente sujeto creador y transformador de su propia historia individual y social. La división de esta tetradimensionalidad se inicia en el momento que nos ocupamos casi exclusivamente del estímulo físico-orgánico del ser humano y nos preocupamos de evaluar y calificar el rendimiento biológico y mecánico. Esto no quiere decir que las otras dimensiones no estén presentes. Nadie existe sin emociones, sin mentalizar o sin reconocerse socialmente. Lo que quiero indicar es que, en muchas situaciones educativo-físicas lo que se enfatiza son las variables de desarrollo físico y orgánico, con lo cual disminuimos el valor de las variables emocionales y sociales. En cuanto fenómeno educacional, las emociones tienen especial relevancia en las

clases de Educación Física, puesto que el niño/niña o joven en desarrollo, se encuentra “desnudo”, completamente expuesto en sus expresiones, transformando los gestos en relaciones humanas significativas que le “hablen” de él y de su relación en y con el mundo. Esto último será posible en la medida que las dinámicas relacionales humanas ofrecidas por el profesor sean las correspondientes al momento histórico de los que intervienen en el proceso pedagógico, de manera que ellos puedan mirarse, sentirse, aceptarse, conocerse, respetarse, y motivarse unos a otros a ser ellos mismos, bajo un concepto universal de libertad responsable.

Esto quiere decir que el profesor debe contextualizar y actualizar los aprendizajes, y a su vez, atreverse a comunicarse en el nivel más profundo del ser humano, el nivel de las emociones, creando un ambiente amoroso y acogedor, donde no exista el “objeto producto” y si el “sujeto humano”.

“No es lo mismo educar el cuerpo que escolarizarlo (CALVO, 2012. p.179), el cuerpo educado tiene posibilidades porque es un cuerpo que fluye, mientras que el cuerpo escolarizado se va aniquilando porque está prisionero de la organización escolar” (Id. p.184). Los test físicos, pruebas estandarizadas de fuerza o resistencia, apagan el fuego creador del niño o niña. Las enseñanzas de técnicas deportivas los convierten en autómatas que deben reproducir movimientos creados por otros, en fin, lo que prevalece en las clases de Educación Física es el niño objeto. El mismo autor señala que todo proceso educativo exige la presencia de un sujeto creador, activo y no pasivo. ¿De qué manera se observa este sujeto creador en las clases de Educación Física? No es posible observarlo en clases que privilegian la metodología conductista del mando directo, en la cual la participación del niño o niña se reduce a la presencia física de su corporeidad. Para observar al hombre creador, esto es, para permitir que el niño o niña exprese sus emociones más auténticas, es necesario modificar el ambiente de aprendizaje, crear una pedagogía de la sugerencia, en la cual el profesor se limita a indicar “qué”

hacer, dejando el “como” a las posibilidades de pensamiento y acción de los propios estudiantes. Dicha pedagogía nos exige mirar, observar, lo que estoy sintiendo en la expresión de mi emoción, reflexionar sobre mi libertad y lo que me une a los otros, y de esta manera reconocer y aceptar que nuestras diferencias no son más que otra particularidad de estar en el mundo. Exige, también, observar la conducta, especialmente las expresiones corporales de los niños y niñas cuando se les somete a evaluaciones físicas o habilidades con patrones motores pre-determinados, lo que “dicen” sus cuerpos, sus rostros, su lenguaje emocional. Esas emociones, surgidas en un ambiente competitivo, pueden afectar negativamente la autoestima, en el sentido de subvalorar o sobre valorar unos aspectos de la personalidad sobre otros, distorsionando la percepción de una personalidad sana e integrada en su totalidad, desarrollando mecanismos de defensa con las que reprime o niega las emociones, que pueden influenciar una visión limitada de su existencia como ser humano y como integrante de una sociedad con características culturales propias. Por lo tanto, evaluar exclusivamente capacidades físicas o habilidades motoras, minimizan las posibilidades de expresiones creativas y emociones socio-educativas, transformando al ser humano en una máquina de producción y consumo de energía, que tendrá valor en la medida que su rendimiento esté de acuerdo con los parámetros impuestos por una sociedad hegemónica y alienante. De allí que sea relevante educar las emociones de tal manera que el niño o niña desarrollen un lenguaje emocional, que según Mena (2012, p. 59)

Es la capacidad de utilizar un lenguaje adecuado y preciso para expresar lo que se siente. Tener esta habilidad va a favorecer que los niños puedan comunicar aceptación hacia los otros y expresar sentimientos de exclusión o de discriminación, cuando ello les ocurra. Favorecer la capacidad de identificar y poner nombre a la emoción que se está sintiendo permitirá

a los estudiantes comunicarse en forma coherente y consistente, disminuyendo así las probabilidades de malos entendidos por problemas de lenguaje.

## CULTURA PATRIMONIAL Y EMOCIONES

Pérez Gallardo y Linzmayer (2013) indican que, cultura patrimonial es el conjunto de experiencias y sensaciones emocionales que identifican la individualidad de cada ser humano. Estas experiencias (físicas, sociales, espirituales y psicológicas) se manifiestan en sensaciones y emociones que nos constituyen como individuos pertenecientes a una determinada cultura, con costumbres y expresiones (manifestaciones) específicas. Esta comprensión de la cultura patrimonial, necesaria para entender los comportamientos de las personas, debe ser considerada y desarrollada en el espacio escolar, específicamente en las clases de Educación Física, la que debe estar siendo ofrecida desde los primeros niveles de la educación formal. Todo esto significa traer hacia la escuela, en un primer momento, las manifestaciones culturales del grupo familiar; en un segundo momento, la cultura de la comunidad, hasta llegar a la comprensión universal del conocimiento. Esto implica considerar las experiencias que el niño, el joven y el adulto traen cuando llegan a la escuela, reconociéndolos como sujetos portadores de conocimiento. (Neira y Nunes, 2006)

Sin embargo, para efectos pedagógicos, es necesario hacer una distinción entre la cultura patrimonial (del alumno) y el patrimonio cultural (de todos). El patrimonio cultural es el conjunto de saberes institucionales, intelectuales y materiales que representan a una determinada sociedad. La cultura patrimonial del estudiante está constituida por las experiencias que lo configuran mental y espiritualmente a lo largo de su crecimiento como ser humano, dando forma a su identidad y personalidad, necesaria para que se reconozca como perteneciente a un determinado grupo social y cultural.

El patrimonio cultural es construido por todos, a partir de las interacciones dialécticas del grupo social, en cambio, la cultura patrimonial es construida por el propio individuo mediante sus experiencias con el medio físico y social, experiencias que estimulan las estructuras neuro-biológicas del sistema límbico de su cerebro y que desencadenan una particular forma de ver, ser y estar en el mundo; las experiencias reciben una connotación emocional y son clasificadas como importantes, peligrosas, agradables, etc., almacenando las informaciones en la memoria y utilizándolas cuando se enfrenta con algo diferente, extraño o desconocido.

Como esta cultura patrimonial se vincula con las experiencias más cercanas del niño o niña, están cargadas de emoción, puesto que dichas vivencias nacen y se desenvuelven en un ambiente afectivo que altera y aumenta las sensaciones de placer y agrado. Por ello, para que el proceso de enseñanza y aprendizaje establezca lazos de sentido y significado, debe estar imbuido de emociones propias de la cultura corporal patrimonial de cada individuo. Es en esta perspectiva que se justifica una “pedagogía de la cultura corporal” (Neira y Nunes, 2006) como propuesta contra-hegemónica, que pone en juego la discusión sobre currículo y poder, sobre justicia y democracia. Según los autores se trata de “dar voz” y despertar a una nueva pedagogía de la Educación Física, superando la utilización del cuerpo como objeto que produce y consume energía, una propuesta que transforma al individuo en cultor de su propia historia, autónomo y soberano

## MODIFICANDO EL PARADIGMA

Vamos de un lugar a otro, planificando y determinando las acciones para una consecución objetiva de la práctica pedagógica, sin embargo, la mayoría de las veces olvidamos que lo que mueve al ser humano es la emoción y no la razón. Por ello es necesario que en la vivencia de los contenidos pedagógicos se reconozca, se valore, lo que se siente cuando

estamos aprendiendo, sea por motivos personales o por la especificidad del contenido. Las emociones son presente y es lo que distingue una emoción de un sentimiento. Cuando un ser humano se mueve, lo hace comandado por todo su sistema neurobiológico, reaccionando a los estímulos del medio ambiente, sin embargo lo que determina la consecuencia y apreciación de ese movimiento es un sentir que está más allá del simple hecho de moverse, ya que ese movimiento puede tener un significado, pero no ser significativo, pues quien lo hace significativo es el sujeto directamente afectado. Si sólo vemos el movimiento y no su consecuencia y contexto, entonces estamos muy cerca de tratarnos entre nosotros como simples objetos insensibles, sin esperar nada más que el producto para el que fueron estimulados. En la escuela, el niño/niña o joven tiene una cantidad de vivencias que dejan en él una marca profunda en el sentir respecto al significado que tendrá en su vida una palabra o una actitud. Infelizmente la mayoría de las veces estos estímulos o vivencias están dirigidos a nivel cognitivo o motor, esperando siempre una respuesta intelectual o físico-reproductiva, con el cual se oculta la natural capacidad de expresar sus sentimientos y esperar recibir gestos de comprensión, de buena voluntad, apoyo y aprecio. Por otra parte, en la medida que la Educación Física se torna más “física”, menos posibilidades existen de que la persona desarrolle su capacidad de “sentir” la vida como una oportunidad diaria de crecimiento y potenciamiento de sus cualidades humanas, y peor aún, pierde la posibilidad de compartir emociones con otros, desarrollando la empatía, necesaria para la sana y pacífica convivencia entre los seres humanos. Por ello, es necesario una Educación Física que apoye sus contenidos en la vivencia auténtica y humilde de las emociones, expresándose de acuerdo a las posibilidades de cada uno, hasta llegar a comprender y aceptar que el otro es tan necesario como yo para darle sentido a la existencia y trascender de una forma creativa hacia una sociedad más tolerante, justa y democrática. La Educación Física debiera permitir al individuo trascender

su individualidad y eso se puede lograr en la medida que los tiempos-espacios vividos en las clases superen el nivel de información-mecánico-instructivo, incluso superar el paradigma “transmisión del conocimiento”, ya que sólo los objetos constituidos de transistores transmiten, las personas, seres humanos, no estamos contruidos de tales materiales electrónicos, por lo tanto no transmitimos conocimiento ni cultura, en el sentido como lo hace una estación radial o televisiva. Los seres humanos nos constituimos en la vivencia de un lenguaje que se transforma en la interacción y construye conocimiento y cultura, en la medida que se configuran comportamientos emocionales que orientan nuestras actitudes y conductas. Estar en pleno contacto con nosotros mismos e identificándonos dentro de un contexto socio-afectivo determinado, asumiendo que aprender significa darse cuenta, y que ese darse cuenta nos permite existir en armonía con la naturaleza y el universo que nos rodea.

La modificación del paradigma en Educación Física escolar se relaciona con la modificación de nuestra forma de ver y conocer el fenómeno, considerando que el niño o niña no es un objeto al cual se le deban aplicar ciertas cargas de trabajo motriz para tal o cual performance. En el fondo, cambiar de paradigma no es otra cosa que cambiar la forma de hacer clases, pero no solo desde la forma, sino especialmente desde el fondo. Esto implica resolver el por qué, para qué, cómo, cuándo, quienes, cuánto y en qué circunstancias se elabora un currículo que considere las emociones como su eje central de creación y aplicación. Esto nos lleva irrenunciablemente a modificar el modo de operar los contenidos de la Educación Física, tomando en cuenta la diversidad cultural, historia e intereses de los participantes. En definitiva, configurar una práctica pedagógica en la cual las emociones y la cultura patrimonial tengan un lugar y tiempo de encuentro que permita al niño o niña reconocerse como ser capaz de transformar su propia historia.

## CÓMO HACEMOS LO QUE HACEMOS, CÓMO DECIMOS LO QUE DECIMOS O CÓMO LA FORMA AFECTA AL FONDO

Se discute sobre el contenido de la Educación Física en las escuelas, sobre su objeto de estudio, si pertenece o no a alguna área del conocimiento universal, pero poco se habla sobre cuál es nuestra responsabilidad como profesor de clase al pasar un saber o construir conocimiento nuevo en los estudiantes a nuestro cargo. En la dinámica de las relaciones humanas, en cualquier cultura, se van construyendo (o destruyendo), la personalidad de los niños en el fluir de las emociones. Muchas veces no sabemos cómo nacen y muchas veces nos sorprendemos frente a sus estímulos. Es evidente que tales sensaciones y expresiones no necesitan de una demostración científica, ya que nos descubrimos al mundo en esas emociones que nos identifican en el dolor, la rabia, en la alegría o el miedo, la sorpresa, el asco o la vergüenza. Y son estas emociones las que transforman una simple vivencia en una experiencia inolvidable. ¿Son inolvidables las vivencias escolares para nuestros niños/niñas y jóvenes? Puede que sí. Sin embargo, ¿Cuál vivencia? ¿Cuáles contenidos? ¿Qué quedó en la memoria emocional en nuestra vida que significó un cambio en la manera de pensar o hasta de vivir? ¿Qué fue lo que profesor habló, cómo habló, lo que hizo la experiencia inolvidable? ¿Cómo afectamos, nosotros, las emociones de los otros? La manera como reaccionamos está directamente relacionada con la fuente y modo de acción de las otras personas. En ese sentido tenemos el potencial de construir o destruir una personalidad. Construimos con una sonrisa, caricia, mirada tierna, voz suave, abrazo cariñoso, consejo sin prejuicio, alegría de vivir, paciencia, amor y voluntad de ser mejor. Destruimos con la soberbia, prepotencia, orgullo, vanidad, egoísmo, mirada odiosa, rostro amargo, manos empuñadas, negación del otro como legítimo ser diferente, gritos, imposiciones, golpes, indiferencias, insultos, y muchas otras no adecuadas de describir aquí. La forma afecta al fondo, siempre, no hay salida. No es sólo lo que hablo lo que produce

una emoción, es también *cómo* lo digo, es decir, lo que mi cuerpo hace cuando hablo, cuando expreso una frase o acción. No es lo mismo decirle a un niño/niña: “Tú sabes que te amo”, mientras vemos la tv o leemos el diario, que decir las mismas palabras, pero mirando directamente a él o ella a sus ojos, tomando sus manos o rostro con nuestras manos y con voz suave le hacemos *sentir* que es la persona más maravillosa y lo más importante para nosotros. Es lo que sucede en nuestras clases de Educación Física, y no estoy diciendo que sea con la intención de herir que muchas veces hablamos o actuamos sin considerar los efectos que tendrán dichas expresiones. Lo que intento explicar es que estamos obligados a reconocer, como educadores que somos, que nuestra forma de ser y hacer, muchas veces será más relevante para ese niño/niña que el contenido o el saber de la materia. Relevante porque dicha acción puede ser clave para conseguir que lo aprendido no se olvide jamás o, al contrario, no queramos recordarlo el resto de nuestra vida. En este sentido es que se puede decir que para ser efectivo hay que ser afectivo. Este “como” se relaciona con la reconocida inteligencia emocional que, en palabras de Smith (2007, p.33)

Quienes poseen una elevada inteligencia emocional-interpersonal, intrapersonal y social – son personas socialmente estabilizadas, sociables, optimistas. Poseen una gran capacidad de compromiso con ideales y con personas, acostumbran a asumir tareas, tienen una mirada ética de la existencia. Su mundo emocional es fuerte, se sienten a gusto consigo mismos, con sus semejantes y con el universo social en el que viven, tienen una autoimagen positiva, y la mayoría de los acontecimientos tienen sentido.

El cómo establece la diferencia entre un ambiente patriarcal y uno matritico, puesto que existe una diferencia sustancial entre el acoger y segregar. Entre las imágenes de

igualdad y las de poder. De ahí la importancia de considerar la cultura matriztica como eje central en las intervenciones pedagógicas que busquen el estímulo, desarrollo y vivencia de las emociones, recordando que tales emociones, especialmente las primarias, son esenciales para sobrevivir en un determinado medio social.

## A MODO DE CONCLUSIÓN

Las emociones, fundamento de la conducta humana, permiten que nos reconozcamos como seres pertenecientes a una misma especie y, en ese reconocimiento, coordinar nuestras conductas para consensuar ideas, sentidos y significados, desarrollándonos en la cooperación, respetando la diversidad cultural. Cultura matriztica es una cultura que basa sus dinámicas relacionales humanas en el respeto del otro como legítimo otro y en la generación de ambientes de colaboración y afecto. Esta dinámica que permite “fortalecer la cohesión social sobre la base de la aceptación consciente de la existencia del otro, del diferente, se ha convertido en el principal objetivo de las instituciones responsables del proceso de socialización, particularmente de la escuela” (TEDESCO, 2009. p.35). Contraria y tradicionalmente, la Educación Física escolar ha basado sus acciones en actividades de carácter competitivo, configurando y reforzando una cultura patriarcal dominante, alejándonos de la posibilidad de dicha cohesión.

Cultura matríztica, cultura patrimonial, pedagogía de la cultura corporal, formación humana, emociones, son algunos de los nuevos conceptos que comienzan a aparecer en el ámbito de la Educación Física escolar chilena, especialmente en la formación inicial de profesores del área. Y cuando decimos que estos nuevos conceptos se relacionan con “otra” Educación Física, lo que estamos queriendo decir, es que hemos dado una nueva mirada tanto a la formación como a la actuación profesional de los profesores que utilizan la Educación Física como medio para educar a la persona. Y

cuando decimos “educar” estamos en franca oposición con el acto de “instruir”, entendiéndose por esto último, una acción que no supera el nivel de información, en el cual el alumno o alumna se limita a reproducir movimiento sin contexto y sin posibilidades de modificar dicha reproducción, lo cual lo transforma en un ser casi no pensante, en el sentido de no desarrollar una actitud crítica frente a su propia formación. Esto es especialmente delicado en la Educación Superior, donde el objetivo primordial es formar en el sujeto un espíritu crítico, históricamente situado, capaz de producir su propio conocimiento y no sólo de replicar lo que le entregan sus profesores. “Otra” Educación Física, es la que se opone a la medición de variables físico-orgánicas, queriendo reemplazar con esto un verdadero proceso de enseñanza-aprendizaje. Medir cuanto corre o cuanto salta un niño está muy lejos de ser el reflejo de una evaluación de procesos de aprendizajes significativos. La Educación Física que todos conocemos es la que mide y califica dimensiones y habilidades corporales, coloca notas por muchas cosas que los niños no entienden; obliga a niños y niñas a ejecutar muchas destrezas que no pueden hacer; repite año a año los mismos contenidos y las mismas actividades, en fin, es la que no ha cambiado desde prácticamente sus inicios por allá en el siglo XVIII. Esta “otra” Educación Física de la que hablo, necesariamente nos lleva a aprender nuevos conceptos, nuevas formas de ver el mundo, nos obliga a cuestionar lo aprendido en el siglo XIX y XX, y reconocer que los niños y niñas del siglo XXI reclaman y esperan otra Educación Física. Una que los valore por lo que son capaces de desarrollar en sus mentes y sus espíritus y no sólo por lo que sus cuerpos son capaces de hacer.

Por otro lado, la cultura matrizica espera de nosotros una postura diferente de la que fue aprendido en la cultura patriarcal, especialmente frente a los actos educativos que suceden al interior de la escuela, espera un esfuerzo mayor en el sentido de buscar lo que no tenemos o no nos fue enseñado. Todos tenemos la posibilidad de cultivarla ya que ella hace

referencia a nuestra propia naturaleza amorosa y sensible a las transformaciones humanas. Una transformación dinámica que nos lleve del significado de las cosas a la trascendencia de nuestra individualidad a través de esas cosas, en relación a los valores y principios de convivencia social deseable para cada comunidad.

El conocimiento no tiene valor educativo si no es orientado hacia una formación humana de nuestros alumnos. Debe buscar el descubrimiento de las capacidades y habilidades del ser humano que sean útiles para el desarrollo de actitudes de respeto y empatía, de tolerancia y cooperación, de humildad y aceptación, en fin, de la diversidad cultural que nos identifica como seres que compartimos la misma naturaleza. Para que esto ocurra, necesitamos una Educación Física que apoye sus contenidos en la vivencia espontánea de una total expresión de la personalidad, asumida en las dinámicas relacionales de la existencia, en la riqueza del compartir, expresándose de acuerdo a las posibilidades de cada uno, recordando que las emociones son inherentes a la especie a la cual pertenecemos. Una Educación Física libre de patrones de comportamientos estructurados y descontextualizados, donde la comunicación con el otro supere el simple movimiento vacío, transformando esa acción en una extensión de los propios límites, hasta llegar a comprender y aceptar que el otro es tan necesario como nosotros para dar sentido a la existencia sociocultural de todos los que pertenecen a determinada comunidad.

Pienso que lo que justifica nuestra presencia frente a nuestros alumnos no es solo cuanto conocimiento podemos compartir, sino la calidad de las vivencias en el fluir de las emociones que nos identifican como humanos, donde las intervenciones pedagógicas se orienten hacia el respeto de la diversidad cultural, ofreciendo un ambiente matrizico en el cual tales emociones sean utilizadas para la exploración de las potencialidades de cada individuo, mirando hacia un horizonte que nos permita vivir en paz y libertad.

## BIBLIOGRAFÍA

CALVO, C. (2012) *Del Mapa Escolar al Territorio Educativo: diseñando la escuela desde la educación*. Ed. Universidad de La Serena.

DAMASIO, A. (2004) *Em busca de Espinoza: prazer e dor na ciência dos sentimentos*. Companhia das Letras. São Paulo. Brasil

DAOLIO, Jocimar. (1995) *Da Cultura do Corpo*, Papirus, Brasil.

ECHEVERRIA, R. (2005). *Ontología del Lenguaje*. J.C. Saez

MATURANA, H. (2003) *Amor y Juego: fundamentos Olvidados de lo Humano*. J.C. Saez. 6° Ed.

MATURANA, H. (1997) *Emociones y lenguaje en educación y política*. J.C. Saez. 9° Edición.

MENA, I.; LISSI, M.; ALCALAY, L.; MILICIC, N. (2012). *Educación y Diversidad: aportes desde la psicología educacional*. Pontificia Universidad Católica de Chile.

NEIRA, M y NUNES, M. (2006) *Pedagogía da Cultura Corporal*. Ed. Forte. Sao Paulo PÉRES GALLARDO, J. & LINZMAYER, L. (2013) *Gimnasia Rítmica Formativa: propuesta pedagógica para la educación física escolar*. Ediciones Universidad del Bio. Chile.

RIDLEY, M. (2004) *O que nos faz humanos*. Record. Brasil.

SMITH, C. (2007) *Pedagogía de lo humano: la magia de la educación*. RIL. Santiago. Chile.

TEDESCO, J. (2009) *Educación en la Sociedad del Conocimiento*. Fondo de Cultura Económica de Argentina.

UNICEF. (1990) *Convención de los Derechos del Niño*. <http://unicef.cl/web/convencion-sobre-los-derechos-del-nino/> en 30 de marzo del 2015.

# FORMAÇÃO INICIAL EM EDUCAÇÃO FÍSICA: ANÁLISES DE UMA CONSTRUÇÃO CURRICULAR

*Wilson Alviano Jr<sup>1</sup>*  
*Marcos Garcia Neira<sup>2</sup>*

## Resumo

Os anos 1990 assistem uma expansão das IES privadas que cada vez mais atraem grandes contingentes em uma busca legítima por melhores condições de trabalho. O aumento desenfreado vem precarizando as condições de trabalho docente. Neste contexto, verificamos que os cursos de Licenciatura em Educação Física ligados às IES privadas são responsáveis pela formação da absoluta maioria dos professores do componente. A presente investigação analisou o processo de elaboração de um currículo de formação inicial de professores de uma IES privada situada nessa região, com o objetivo de mapear os diversos olhares sobre sua elaboração. Seguindo as recomendações de Kincheloe e Berry (2007), a bricolagem foi adotada como forma de realizar a pesquisa. Os participantes do colegiado do curso foram entrevistados a partir da interpretação do posicionamento inicial do coordenador e o material resultante foi submetido ao entrecimento e ao confronto com a teorização educacional pós-crítica.

Palavras-chave: Currículo. Educação Física. Formação de professores

- 1 Bolsista do CNPq; Bolsa de Pós Doutorado Junior. Processo número 168188/2014-7. Professor Adjunto da Faculdade de Educação da UFJF – Doutor em Educação pela FEUSP e membro do Grupo de Pesquisas em Educação Física Escolar da FEUSP - GPEF
- 2 Livre docente do departamento de Metodologia do Ensino da Faculdade de Educação da USP. Líder do Grupo de Pesquisas em Educação Física Escolar da FEUSP - GPEF

The 1990's watched a growth of the private Educational Superior Institutions (ESI) which have been attracting more and more larger groups in a real search for better working conditions. The conditions of the docents' job have been worsening due to this uncontrolled increase. In this context, we verify that the courses of licentiate in Physical Education linked to the private ESI are responsible for the formation of the great majority of the teachers of this component. The current investigation analyzed the process of elaboration of a curriculum of initial formation of teachers in a private ESI situated in this location, with the objective of mapping the several points of views about the elaboration. Following the recommendations of Kincheloe and Berry (2007), the bricolage was adopted as the form to perform the research. The participants of the collegiate of the course were interviewed from the interpretation of the initial positioning of the coordinator and the resultant material was submitted to the intertwining and the confrontation with the post critical educational theorization.

**Key words:** Curriculum. Physical Education. Formation of teachers.

## A PROBLEMÁTICA

O campo dos estudos curriculares é relativamente recente no Brasil. Apesar de remontarem à primeira metade do século XX, as investigações sobre o currículo possuíam como marca inteligível a transferência instrumental das teorizações norte-americanas, centradas em modelos que pudessem suprir as “necessidades” nacionais (LOPES e MACEDO, 2002). Esse viés perdurou até os anos 1980, período no qual o pensamento crítico ampliou-se impulsionado pela abertura democrática.

O questionamento das noções estruturalistas que as críticas marxistas apresentaram sobre o currículo veio a seguir com a emergência de pesquisas baseadas na teorização pós-crítica. Tendo como base as categorias de cultura, ideologia e

poder, campos diversos de estudos como os Estudos Culturais, a Nova Sociologia da Educação, o Multiculturalismo, o Pós-colonialismo, o Pós-modernismo, entre outros, redimensionaram os olhares sobre o currículo, agregando àquelas, novas categorias de análise como etnia, raça e gênero. Nesse âmbito, a cultura é compreendida como campo de conflitos, e o currículo, como artefato cultural, o *locus* onde se cria e produz cultura, tornando-o um espaço político antes de tudo (SILVA, 2007).

O autor adverte que a escolha de conteúdos do currículo privilegia um tema em detrimento de outro, ou seja, mediante a inter-relação de saberes, identidade e poder, são promovidos conhecimentos e valores considerados adequados para as pessoas atuarem no mundo. É fato que, para concretizarem seus projetos de sociedade, aqueles que detêm o poder de decisão sobre o currículo escolhem, validam e legitimam conteúdos e atividades de ensino. O que obriga a questionar quem está autorizado a participar dessas decisões, a que interesses servem os conteúdos selecionados, o que é e o que não é considerado conhecimento válido ou importante para a formação das identidades e, por fim, que identidades se pretende formar.

Como qualquer artefato cultural, o currículo forma pessoas como sujeitos particulares (SILVA, 2007). O currículo é uma prática discursiva que transmite regimes de verdade, que se corporifica perante certas narrativas de cidadão e sociedade, construindo sujeitos singulares. O currículo não é apenas uma forma de transmissão cultural, é também um modo de posicionar os sujeitos no interior da cultura.

Sob influência desses argumentos, o presente estudo investigou o processo de construção curricular de um curso de Licenciatura em Educação Física, objetivando mapear os diversos olhares sobre sua elaboração, entender as relações de poder estabelecidas durante o processo, bem como as identidades colocadas em jogo.

O interesse pelo objeto de estudo se justifica pela sua característica peculiar. Situado em uma universidade privada

da região metropolitana de São Paulo, os docentes que atuavam na Licenciatura em Educação Física em 2003, construíram coletivamente o currículo do curso, visando adequá-lo às diretrizes oficiais.

Muito embora se trate de um procedimento bastante raro nas Instituições de Ensino Superior (IES) privadas, em princípio, o processo de construção curricular deve ser uma tarefa coletiva (NEIRA, 2009). Não obstante, é fundamental ter clareza que o trabalho coletivo é fruto de disputas, de sistemas de interdição e legitimação de discursos que operam mediante o exercício do poder (FOUCAULT, 2005). As divergências e antagonismos que influíram no processo de construção curricular não podem ser compreendidos apenas com a análise do documento final. É de suma importância identificar quais foram os discursos excluídos e interditados nessa produção curricular, bem como os que foram valorizados e enfatizados.

Dados compilados por Collet *et al.* (2009) evidenciam que aproximadamente 75% dos cursos de Licenciatura em Educação Física da região Sudeste são oferecidos pela iniciativa privada. Em função de uma presença tão significativa, os currículos dessas instituições devem ser visualizados no interior da atual lógica de constituição do Ensino Superior privado no Brasil, considerando a maneira como se deu sua expansão no período pós-ditadura e seu significado no contexto neoliberal.

A IES que acolheu a investigação pode ser tomada como um caso típico. O corpo docente, em sua quase totalidade, é remunerado por hora/aula e, não raramente, divide-se em duas ou mais instituições para compor seu rendimento mensal. Esta condição remunera o professor quase que exclusivamente por tarefas ligadas ao ensino, deixando a cargo do mesmo o trabalho de pesquisa. As cobranças por titulações e atualizações são constantes, principalmente em períodos de reconhecimento e avaliação de cursos, e a formação é invariavelmente feita pelo professor às suas próprias expensas e em um tempo de dedicação não remunerado, acumulando mais tarefas ao seu

cotidiano. Somado às atividades como elaboração e correção de provas, lançamentos de notas e frequência dos alunos via sistemas informatizados, é de se esperar que o docente se encontre exaurido e desmobilizado em seu trabalho.

O quadro não difere daquele constatado em outras IES por Bazzo e Scheibe (2001), para quem, as estratégias reducionistas da ação pedagógica dos professores descaracterizam a profissão. Não é por acaso que a construção curricular transformou-se em uma disputa pelos docentes, pois um dos interesses em jogo era a manutenção do trabalho, que passou necessariamente pela legitimação de sua prática pedagógica consubstanciada no currículo proposto.

Até aquele momento, a IES amparava-se na Resolução 03/1987 (BRASIL, 1987a) e no Parecer 215 de 1987 (BRASIL, 1987b), do Conselho Federal de Educação, que possibilitava a formação tanto para atuação na Educação Básica quanto em ambientes não escolares (BENITES; SOUZA NETO e HUNGER, 2008). Com a publicação das Resoluções 01 e 02/2002 do Conselho Nacional de Educação (BRASIL, 2002a; 2002b), prevendo a formação de professores em cursos integralizados de 2800 horas, em um mínimo de três anos, surgiu a necessidade de realizar uma reforma curricular.

Ainda não haviam sido estabelecidas as Diretrizes Curriculares Nacionais para os cursos de Graduação em Educação Física, o que tornava a elaboração do currículo de formação de professores nesta área um desafio, já que seria preciso buscar um meio de contemplar ambas as formações por questões mercadológicas, ou seja, a instituição teria que dar conta de elaborar um currículo que garantisse aos alunos a dupla formação – Licenciatura e Graduação em Educação Física –, respeitados os limites das resoluções. Como havia a incógnita do curso de Graduação em Educação Física, foi necessário projetar o curso de Licenciatura com vistas ao de Graduação, o que também agiu como um vetor de forças na construção curricular.

Um coordenador foi contratado especialmente para conduzir o processo, já que o referido curso encontrava-se sob diligência do MEC, por ter sido mal avaliado durante a visita de reconhecimento da Comissão de Especialistas do INEP<sup>3</sup> ao final do ano de 2002. Tendo o recebido o prazo limite de dois anos para efetivar os ajustes necessários, foi-lhe dada grande autonomia, já que liderou os trabalhos sem intervenções superiores aparentes. A construção do currículo deu-se de forma colegiada, em reuniões agendadas e presididas pelo coordenador do curso e também com a realização de assembleias abertas. Além do coordenador, o colegiado foi composto de representantes docentes e 2 discentes escolhidos por voto secreto de seus pares. No caso dos professores, aqueles oriundos de outras faculdades, como os responsáveis pelas disciplinas de Anatomia, Biologia, entre outras, também participaram da eleição.

## PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS

Em termos metodológicos, a pesquisa baseou-se na bricolagem conforme as recomendações de Kincheloe e Berry (2007). A proposta da bricolagem não é partir da teoria para explicar o fenômeno, mas compreender a relação que se estabelece do mundo para com o fenômeno estudado, discutindo assim as relações de poder e cultura. Para os autores, as formas de ser são formas interpretadas de ser, entendendo que todo o conhecimento se estabelece

---

3 Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira, criado pela Lei Nº. 378, de 13 de janeiro de 1937, é transformado em autarquia federal vinculada ao Ministério da Educação, nos termos da Lei nº. 9.448, de 14 de março de 1997, alterada pela Lei nº. 10.269, de 29 de agosto de 2001. Hoje o INEP é o órgão responsável pela operacionalização dos processos coordenados pela CONAES (Comissão Nacional de Avaliação da Educação Superior), cabendo-lhe implementar as deliberações e proposições no âmbito da avaliação da educação superior, bem como produzir relatórios pertinentes para o parecer conclusivo a ser emitido pela CONAES que os encaminhará aos órgãos competentes.

a partir da interpretação que fazemos dos fenômenos que analisamos. Tais interpretações não são, de modo algum, neutras. Elas constroem-se a partir de perspectivas de mundo, de sociedade, de pessoas e, em nosso caso particular, de escola, de professor, de ensino de Educação Física, entre outros olhares. Estas perspectivas se estabelecem politicamente, já que a compreensão de mundo e o posicionamento diante dele implicam em dimensões políticas que estabelecerão um *locus* de poder.

Abricolagem não é um método de pesquisa. A bricolagem “configura-se como uma nova atitude, um sentido que busca romper com a lógica dominante de produzir conhecimentos” (LIPPI, 2009, p. 14). Compreendendo e registrando as contradições e os conflitos inerentes às pesquisas qualitativas, a bricolagem propõe o entrelaçamento de diversos métodos, desde que adequados às situações encontradas na pesquisa, possibilitando uma leitura mais ampla do objeto de estudo.

A atitude do *bricoleur* estará apoiada na dialeticidade. Neste entendimento do fenômeno a partir de diferentes caminhos, torna-se necessário estabelecer um ponto de partida ou, como sugerem Kincheloe e Berry (2007), estabelecer uma porta de entrada: uma fala, um depoimento, uma imagem, uma vivência ou qualquer outro texto que se abra a infinitas interpretações. Doravante chamado de POETA (do original POET, abreviatura de Point Of Entry **Text**), o texto como porta de entrada pode ser compreendido como um marco pelo qual entretecemos a pesquisa. O conceito de entretecer apontado pelos autores indica o ato de tecer conjuntamente, em uma clara referência aos diversos fios que compõem uma trama, que individualmente não nos dariam a ideia adequada da complexidade de um fenômeno.

Os diferentes caminhos que uma pesquisa pode tomar têm como referência o POETA. Neste constante retorno ao POETA, a bricolagem possibilita, ao contrário da pesquisa monológica, o emprego de diversos instrumentos e técnicas,

assim como a diversidade de olhares e a multiplicidade de vozes acerca do fenômeno analisado.

A presente pesquisa buscou compreender a construção do currículo do curso de Licenciatura em Educação Física de uma Instituição de Ensino Superior (IES), a partir das vozes de seus autores, ou seja, dos membros do colegiado de curso no período de sua elaboração. Foram considerados também os aspectos determinantes como a legislação, entre outros.

A transcrição da fala do coordenador do curso à época foi estabelecida como POETA. O material foi obtido a partir de uma entrevista gravada e transcrita, na qual o coordenador apresentou sua interpretação sobre o momento histórico do curso de Licenciatura em Educação Física na IES, e sua relação com as Diretrizes Curriculares Nacionais, a estruturação administrativa e pedagógica do referido curso, o perfil de egresso e o processo de elaboração do currículo, além das discussões, dos debates e as decisões tomadas.

Dela, através da interpretação, extraímos os elementos que orientaram a elaboração das entrevistas com os participantes<sup>4</sup> da construção curricular, entretecendo as diversas falas a partir do texto como porta de entrada.

No decorrer da investigação, procurou-se compreender as interpretações acerca do conceito de um curso de formação de professores de Educação Física, e a partir deste ponto, vislumbrar quais conhecimentos foram considerados relevantes e quais foram entendidos como descartáveis e relegados ao segundo plano.

Com a coleta desse material, retornamos ao POETA inúmeras vezes a fim de realimentá-lo com outros posicionamentos. A compreensão da subjetividade no processo de construção curricular torna-se fundamental para a investigação, já que o que se buscou foi entender o devir histórico (RICOUER, 1983) no qual os indivíduos estão

---

4 Todos os participantes do estudo assinaram um Termo de Consentimento Livre e Esclarecido.

engendrados, e posteriormente estabelecer a crítica à situação de dominação do discurso proferido, analisando as noções veiculadas pelos entrevistados.

Para interpretar o material coletado recorreremos à teorização pós-crítica. Esta perspectiva trouxe para a discussão as correntes pós-modernas e pós-estruturalistas sintetizadas a partir da chamada “virada linguística” (PARAÍSO, 2004), e que nos possibilitou lançar mão de um amplo mapa conceitual, aberto a diversos sentidos, problematizando o currículo, a produção de identidades e as relações de poder sob várias formas.

Dentre as teorias pós-críticas, adotamos os Estudos Culturais por entendermos que esse campo teórico oferece referências conceituais para explorar diferentes perspectivas de um mesmo processo, percebendo assim sua complexidade.

Nelson, Treichler e Grossberg (2008) definem os Estudos Culturais como um termo de conveniência para uma gama bastante dispersa de posições teóricas e políticas. Sendo profundamente antidisciplinares, pode-se dizer que partilham o compromisso de examinar práticas culturais do ponto de vista de seu envolvimento com, e no interior de relações de poder.

Este entendimento torna o referencial dos Estudos Culturais amplo, e possibilita interpretar as relações que orientam e constroem a produção do conhecimento, permitindo a discussão sobre a forma com que estas relações de poder estruturam e moldam a construção do currículo. O poder aparece aí não como um aspecto destacado na elaboração do currículo, mas como a própria base das relações sociais, estando, portanto, na base das relações do grupo que elaborou o currículo em questão. Assim, o currículo não é determinado por um ou outro grupo que detém ou conquista o poder; na verdade o poder invade todos os aspectos da construção curricular por estar na base das relações entre os atores envolvidos nesta construção.

Compreender quais os discursos que foram legitimados e quais foram interditados nesta relação trouxe-nos a possibilidade de discutir alternativas de resistência, de mudanças e de reinterpretação do currículo de formação de professores de Educação Física, objetivando assim sentidos que caminhem ao encontro de perspectivas sintonizadas com justiça e igualdade social.

## ENTRETECENDO AS VOZES

Ao remeter-se à época da elaboração do currículo, o coordenador deixou transparecer a preocupação com o momento político que a área de Educação Física atravessava, já que haviam sido promulgadas as resoluções que orientavam a formação de licenciados, mas ainda aguardavam-se as DCNs que, no caso da Educação Física determinaria a formação do Graduado, popularmente chamado de Bacharel em Educação Física.

Assim, a opção que garantiu maior segurança foi elaborar o currículo de formação de professores em Educação Física, a Licenciatura. Esta elaboração foi feita contando com a possibilidade da participação dos atores do currículo, que aparenta ter sido uma preocupação do coordenador:

É... a tentativa também que eu acho importante foi de fazer uma discussão mais coletivamente possível, dentro da instituição. Na época tinha a opção de, ao invés de chamar só o colegiado para discutir, chamar a assembléia docente, apesar de que elas não tinham caráter deliberativo, mas de indicar para o colegiado as suas decisões; então nós tentamos fazer isso sempre em assembleia (COORDENADOR).

A elaboração coletiva parece ter tido repercussão distinta no corpo docente. Tomando como exemplo de divergência, o professor 01 evoca suas lembranças:

[...] aconteceu que a coordenação pediu aos membros do colegiado que nós fizéssemos uma reunião estendida, com todos os docentes, para que houvesse uma discussão detalhada sobre essa mudança curricular... Então, nós convocamos...convidamos todos os professores, a participar de uma reunião com todos os presentes e a partir desta reunião foram criadas subcomissões. Uma para discutir a área da saúde, ciências biológicas, uma para discutir a área de esportes e outra para discutir a área mais voltada para a Pedagogia, didática etc. (P1)

Tratando-se de uma construção curricular, tal postura, à primeira vista, pode ser entendida como uma posição democrática, situada na perspectiva educacional conhecida como progressista, visão partilhada pelo professor 02.

[...] era um colegiado expandido. Ou seja, era uma convocação para o colegiado e um convite aos outros professores. Então era como um colegiado expandido. Os professores que podiam participavam de todo o processo. Tanto que aí eu também vejo uma abertura ética nestes sentido, é uma questão democrática, você chama todo mundo para fazer... (P2)

Vale observar que, mesmo exaltando a ética e o processo democrático, o entrevistado deixou claro que “os professores que podiam participavam do processo”. A possibilidade é frisada, pois o docente de uma IES privada, como é o caso, tem sua jornada de trabalho atribuída em horas (horista), sendo raros aqueles que possuem dedicação integral, e quando acontece, em geral, significa 40 horas trabalhadas em sala de aula, ou com uma carga compartilhada para atendimento aos alunos em supervisão de estágios e orientações de projetos. Portanto, a discussão relacionada ao currículo ficou relegada ao tempo livre, o que significava a ocupação de períodos não remunerados. Esta noção de democracia liberal, de direitos

iguais, mas de condições extremamente diferentes, acabou norteando o confronto de forças. O estudo de Hypólito, Vieira e Pizzi (2009) dá a entender que se trata de uma situação bastante comum nas IES privadas.

Outro fato a ser destacado é a característica do trabalho designado aos docentes quando solicitado que os mesmos se distribuíssem em subcomissões e estruturassem suas áreas tendo em vista o diálogo com os eixos que compunham o currículo. Torres Santomé (2008) caracterizaria o procedimento como trabalho alienado, já que pressupunha uma “recompensa extrínseca ao trabalho” (p. 160). Trabalhar coletivamente naquele contexto não implicava no envolvimento e interesse pelo currículo. Em diversos momentos pareceu justamente o oposto, já que o debate foi alijado da perspectiva emancipatória, conforme as declarações apresentadas.

Os docentes envolvidos na construção do currículo eram oriundos de trajetórias formativas que os isolavam nas suas especificidades, fato que dificultava tremendamente a necessária reflexão sobre como ocorreria a integralização de uma proposta curricular em ação. O fato reportado pelo entrevistado sobre a criação de subcomissões para discussão do currículo a partir da articulação das áreas do conhecimento subjacentes a um curso de Educação Física, estabelecendo grupos (Saúde, Pedagogia e Técnica) apontava para uma concepção de Educação Física dada, já que estabelecia quais saberes diziam ou não respeito à formação do professor (NEIRA, 2008).

Por exemplo, quando se definiu que as temáticas alusivas ao corpo humano seriam discutidas pelas ciências biológicas, tornaram-se explícitas as concepções de ser humano, educação e Educação Física que subsidiavam a proposta. Concepções pautadas numa determinada tradição da Educação Física estabelecida em um espaço já legitimado, portanto, que conferia poder a quem nele se integrara. Ora, “o currículo não é, assim, uma operação meramente cognitiva, em que certos conhecimentos são transmitidos a sujeitos dados e formados de antemão” (SILVA, 2008, p. 195), mas esta pareceu ser a forma

mais fácil de apaziguar os vetores de força que disputavam espaço.

A elaboração do desenho curricular a partir de subcomissões acabou por construir um diálogo costurado, já que cada subárea emergia com características próprias, “pronta”, e a partir deste ponto, tentava-se uma aproximação que permitisse minimamente construir alguma coesão ao curso. O próprio coordenador admite que o “currículo [...] teve uma certa característica de ser um pouco híbrido no sentido de que viveu um momento histórico de definição de diretrizes específicas da Licenciatura e depois do Bacharelado.” Por outro lado, também é possível dizer que o procedimento adotado, embora parecesse democrático, escondia a questão que realmente importava: qual área teria maior relevância no novo currículo?

Pelo que eu pude perceber, em um primeiro momento houve uma resistência muito grande, devido a cada professor querer defender sua disciplina, defender suas horas/aula. Cada professor enxergava com muita resistência qualquer mudança porque achava que ele ficaria com menos aulas do que tinha naquele momento. Então foi difícil convencer a todos de que era uma nova construção e de que a finalidade era fazer um currículo melhor para o aluno, para que o aluno pudesse ter uma formação melhor na área da Educação Física (P1).

[...] na verdade foi uma experiência importante para mim, porque como eu era da área básica, ou seja, da Anatomia Humana, nós criamos lá algumas disciplinas e conseguimos permear outras, para tentar fazer uma integração, por exemplo, com a Cinesiologia, junto com o pessoal de Treinamento. Estas reuniões foram importantes para trabalhar realmente com equipes integradas efetivamente na

prática de como dar subsídios para estas disciplinas. Então o que a Anatomia podia fazer para dar subsídio para a Cinesiologia, para Treinamento, para Educação Física Adaptada etc. (P2)

É importante observar que os docentes possuem interpretações completamente distintas sobre o momento em que se reuniram para discutir o currículo. Enquanto o professor 01 considerou a ocasião tensa, de preocupação e resistência dos docentes com receio de sofrerem prejuízos reais, o professor 02 inseriu-se na discussão tendo como princípio que a disciplina em que atuava era imprescindível, e o problema enfrentado seria a forma de subsidiar os componentes específicos da Educação Física.

Observa-se que a discussão sobre o currículo já partiu de alguns pressupostos que acabaram por determiná-lo. Não se discutiu qual a real função da disciplina Anatomia Humana para a formação de professores de Educação Física. Sua importância sequer foi questionada. Desta forma, entendemos que a defesa dos docentes em relação às respectivas áreas de conhecimento, naquele momento, estava mergulhada também nas questões financeiras, e obviamente trouxe consequências na construção do curso.

Outro entrevistado pontuou envolvimento distintos dos demais docentes.

Na época foram divididos grupos de pessoas para discutir algumas partes específicas do Projeto Político-pedagógico, e na realidade este grupo ia discutindo e sendo responsável por formar partes deste PPP, por estruturar mesmo, seja a parte da grade curricular, seja a bibliografia necessária para formar os eixos que articulavam este projeto. Foi uma participação ativa do colegiado, embora nem todo mundo tivesse o mesmo engajamento ou conhecimento mesmo do que estava acontecendo. Mas sempre foi boa a participação. (P3)

Ele atribuiu a participação ao engajamento individual. Mas engajamento com o quê? Com a área? Com a IES? Com o grupo? Não ficou claro. De certa maneira, em sua fala surge a figura do docente militante, que haveria de trabalhar por mudanças. Concordamos com sua visão que a participação em si não garante voz na elaboração de um projeto. Porém, um professor cuja perspectiva rompesse com a tradicional divisão entre as áreas (Saúde, Pedagógica e Técnica), que há muito assombra o currículo da Licenciatura em Educação Física, poderia ser visto como contrário ao grupo majoritário e à IES, ou alguém que não dispusesse de conhecimentos desejados para aquela situação. Assim, legitima-se um tipo de participação como adequado ou conveniente, enquanto outros são excluídos.

Houve também quem se mostrasse mais sensível à questão da participação dos seus pares, talvez em virtude de sua atribuição didática ser pequena, embora contasse com o privilégio de possuir funções administrativas na mesma IES, fato que facilitava o envolvimento na construção curricular.

Não vou lembrar exatamente, mas eu calculo que tivemos uns oito encontros para discutir a questão da elaboração do projeto pedagógico. O coordenador que esteve à frente do grupo à época conduziu a discussão de uma maneira bem interessante, abrindo a discussão, dando oportunidade de diálogo para os professores. Claro que em alguns momentos a questão de estar à frente da coordenação do curso fazia com que ele levasse até o grupo propostas; até porque uma boa parte dos professores não tinha tempo integral na casa, é claro que a gente escorregava em alguns momentos... (P4)

Esse professor, que estava próximo às discussões da elaboração do currículo, mencionou oito encontros para discussão do projeto, enquanto seu colega recordou-se de “umas 3 reuniões, uma com o pessoal de minha área e depois

uma final com todos”. Creditamos o descompasso ao formato da participação docente no processo, e salientamos a relevância das condições que permitiram um envolvimento maior de alguns e o alheamento de outros.

[...] você percebia que colegas não tinham este envolvimento por conta de ter uma carga horária pequena e não estar na instituição muitas vezes. Quando digo sobre envolvimento é o de você receber sugestões e situações que poderia levar novas ideias e contribuições para constituir o projeto pedagógico. [...] tinha um grupo de professores, um núcleo duro de três, quatro, no máximo cinco que conduziam as propostas. Os demais participavam mais é... mais opinando, criticando do que propriamente elaborando (P4).

Mesmo reconhecendo a participação desigual, em nenhum momento percebe-se uma postura crítica à estrutura da IES com relação às condições proporcionadas para elaboração de algo tão importante como o currículo do curso. Pelo contrário, o participante considerou que a condução do trabalho “realmente abria espaço para o professor se colocar. Isso eu entendo como a parte democrática do processo” (P 4).

O entrevistado conferiu ares democráticos à simples abertura para o docente expressar sua opinião perante uma construção curricular que iria afetar a vida profissional e pessoal dos envolvidos, muitas vezes, de maneira contundente. Afinal, o curso em questão passaria de 3.200 horas/aula para 2.200 horas/aula, acrescidas de 400 horas de Estágio Supervisionado e 200 horas de Atividades Complementares, além de ter sua integralização reduzida de 04 para 03 anos, de acordo com o projeto pedagógico da IES. É um quadro que apresenta uma redução drástica, e indicava claramente a redução de carga horária ou supressão de disciplinas, com possibilidade de demissão, fato que ocorreu.

O professor mantém a posição mesmo reconhecendo as condições adversas enfrentadas por colegas. Conseqüentemente, a participação coletiva acabava por transformar-se em falácia. Apesar das constatações, apontou o processo de elaboração curricular como fruto de trabalho coletivo sem questionar a possibilidade de uma participação mais efetiva dos demais colegas. Estranhamente, houve quem compartilhasse da mesma opinião.

Eu acho que foi um processo na medida do possível, porque nós tínhamos prazos, tínhamos uma série de necessidades e pouca disponibilidade dos professores. Foi um processo democrático, porque ofereceram-se oportunidades de todos os professores participarem das construções, das discussões, elaboração das ementas, construção do perfil do aluno, do referencial bibliográfico. [...] Nunca há uma concordância geral. Houve muitas discussões, houve necessidade de um direcionamento maior em muitos momentos por parte da coordenação do curso, mas acho que o processo possibilitou pelo menos a participação de todos em algum momento (P5).

De modo explícito, o entrevistado relativiza a pouca participação docente, relacionando-a aos prazos exíguos e à dificuldade de disponibilidade dos colegas, sugerindo que a responsabilidade pela participação deve ser atribuída aos docentes, já que foram oferecidas oportunidades para que todos participassem do processo de elaboração do projeto. Assim, justificou a necessidade do coordenador ser mais diretivo em determinados momentos.

Se considerarmos a quantidade de reuniões realizadas, entenderemos porque para um docente com uma pequena jornada de trabalho na IES a participação tornou-se inviável. Para agravar o quadro, com o decorrer do tempo, aqueles que, em alguma medida percebiam-se alijados de parte de

sua atribuição didática no novo projeto, saíram em busca de novos espaços para trabalhar a fim de evitar uma redução salarial drástica. Logo, o que se verifica é a existência de certa relação entre jornada e possibilidade de atuar na construção curricular. Um dos entrevistados de atuação destacada na construção, ao ser indagado sobre suas atribuições, comentou que, ao contrário da maioria dos docentes do curso, sua carga horária aumentou significativamente no novo projeto.

Esta informação reforça a colocação de um dos participantes, para quem, construiu-se um “núcleo duro” – composto de três ou quatro docentes – que acabou por tomar a frente dos trabalhos relacionados à elaboração curricular. Talvez tenha sido justamente a percepção desse fato que levou o representante discente a manter certo distanciamento das decisões.

Eu tenho quase que certeza em todas as reuniões eu estava presente. Lembro que em algumas delas, a maioria delas, na verdade, os professores já vinham com um projeto mais ou menos escrito e aí discutiam se era legal ou não, o que era bom, o que não era. Mas efetivamente redigir alguma coisa, trazer uma ideia minha no papel, ou da sala... isso eu não fiz. (RD)

Durante as entrevistas, nenhum professor chegou a mencionar a participação do representante discente. Ele parece ter sido um mero espectador dos acontecimentos. Consideramos a sistemática das responsáveis pela minoração da atuação do graduando. A constituição de subcomissões ou de grupos por área de conhecimento fortaleceu alguns setores. A repartição parece ter criado obstáculos para o engajamento do membro iniciante na comunidade da Educação Física, sendo-lhe difícil articular as perspectivas do alunado com a agenda de interesses dos docentes. A interpretação dos posicionamentos dos participantes revela que não houve preocupação com relação ao posicionamento dos estudantes, lembrados

apenas para atender o regimento da IES que determinava a constituição de um colegiado com representantes do alunado. Se considerarmos o desequilíbrio absoluto que marca as relações de poder entre docentes e discentes, podemos afirmar que as representações sobre os papéis exercidas interferiu definitivamente.

É importante salientar que uma proposta de construção coletiva do currículo deve considerar as condições para que a participação de todos os segmentos seja garantida (GOMES, 2010). Lima (2007) nos ensina que um projeto pedagógico disposto a romper com a verticalização que caracterizou o tecnicismo educacional, deve possibilitar não só a participação do professor, mas sua atuação dialógica com os diferentes grupos que compõem a comunidade, no presente caso, os envolvidos com a formação de professores de Educação Física da IES. De acordo com a autora, “um olhar ‘apurado’ deve ser direcionado sobre a sala de aula, vista como espaço de construção cotidiana, revelador de acertos e conflitos” (p. 57).

As informações fornecidas pelo representante discente permitem afirmar que tal cuidado não existiu. Como uma relação dialógica poderia ocorrer em uma situação em que grupos formados por docentes de áreas consideradas afins estruturavam uma proposta e o representante dos estudantes permanecia à deriva, ocupando papel de mero espectador diante dos debates? Somem-se a isso os princípios delineados para a condução das discussões:

[...] um princípio didático-pedagógico que tentaria dar conta de discutir todo o processo de metodologia de ensino dos temas centrais da Educação Física e que se colocava na perspectiva de formar o professor educador; um princípio chamado acadêmico-científico, que tentaria dar conta de fazer com o aluno despertasse para a necessidade de produção de conhecimento [...] e um princípio de inserção regional que também é um dos pilares da instituição, que tinha

uma perspectiva de ter sempre uma inserção regional, e que se colocava na perspectiva de formação do cidadão, do professor voltado para a cidadania (COORDENADOR).

Sob a influência dos princípios arrolados, estabeleceu-se uma construção curricular atrelada a eixos já consagrados na formação para a docência em Educação Física, o que restringiu a necessidade de debater a função social do componente na Educação Básica. Sem que houvesse uma discussão mais profunda a respeito de quais são os “temas centrais”, ou mesmo sobre a necessidade da centralidade de alguns temas, decidiu-se pelo seu enquadramento no princípio didático-pedagógico. Tanto a perspectiva da formação cidadã, quanto às relações entre educação, Educação Física e sociedade foram submetidas à visão institucional, como indicou o coordenador.

Observa-se que, apesar da intenção de democratizar a construção curricular, as concepções arraigadas na área acabaram exercendo influência decisiva, sem qualquer abertura para o necessário aprofundamento ou a realização de debates que seriam anteriores ao que se estabeleceu como ponto de partida. Nem mesmo eventuais necessidades parecem ter afastado o pragmatismo que cercou esta elaboração.

Chama a atenção no decorrer das entrevistas um único comentário acerca do elemento disparador da reformulação do currículo - o curso encontrava-se sob diligência do MEC. Também é de se estranhar o silêncio dos demais entrevistados a respeito do assunto, pois o projeto a ser elaborado deveria atentar para as observações da Comissão de Especialistas que fez a avaliação. Mais surpreendente ainda é constatar o prestígio que o antigo currículo possuía entre os docentes, mesmo tendo sido reprovado durante a avaliação oficial.

Sim, o currículo que estava em vigor era muito bom, o de 4 anos. Acho que ele poderia ter sido ajustado para 3 anos, mantendo sua característica de disciplinas, com alguns ajustes de carga horária e continuaríamos com o padrão de excelência que já tínhamos (P1).

O currículo que o professor elogia obteve nota inferior a 3. Ao ser questionado sobre o fato de o curso estar sob júdice, após uma grande pausa respondeu:

A diligência foi porque nós tínhamos um único curso que habilitava duas graduações. O curso tinha 4 anos e habilitava para Licenciatura e/ou Bacharelado. Era essa dicotomia o problema encontrado. De acordo com a resolução de 2002 o curso não poderia mais ter estas características, ele tinha que ter uma característica ou de Licenciatura ou de Bacharelado. (P1)

A despeito das normas legais, o professor aponta o curso, da maneira que vinha sendo oferecido, como a melhor alternativa para a formação de professores em Educação Física. Exemplificou os prejuízos sofridos pela diminuição da carga horária em disciplinas ligadas aos esportes, enfatizando uma visão dicotômica com a prevalência da teoria sobre a prática.

Eu acredito que a instituição tem formado bons profissionais. Tem formado bons professores de Educação Física. Eu tenho contato com alguns egressos nos cursos de pós que ministro, uns seis ou oito. E professores assim, que vemos que têm domínio, que têm conhecimento, mas vemos que falta um pouquinho de prática. São professores com uma boa base teórica, mas com pouca vivência prática de quadra, de contato com bola. (P1).

Pode-se observar a concepção de formação de professores de Educação Física que norteia as representações do participante, posto que, conforme o novo projeto pedagógico da IES, o curso manteve disciplinas ligadas aos esportes coletivos e individuais hegemônicos com idêntica carga horária, excluindo apenas Ginástica Artística. Essa posição reflete um debate recorrente na área.

Bracht (2003) responsabiliza o crescimento do fenômeno esportivo após a II Guerra Mundial pela despedagogização da Educação Física, fenômeno que está no cerne do embate teoria *versus* prática. O discurso humanista que dominava o componente é substituído pelo cientificista. Tal movimento é influenciado pelos países chamados desenvolvidos, que privilegiam a pedagogia desportiva em detrimento “do conceito de teoria da Educação Física, com suas concepções orientadas nas teorias da educação” (p. 19).

Um dos entrevistados admitiu a redução de carga horária no novo currículo em virtude da necessidade de, nas suas palavras, “cortar as gorduras do curso”. Na sua visão, a disciplina ganhou dinamicidade, no sentido de caracterizar sua aplicabilidade e potencializar o diálogo com outras disciplinas.

[...] nas turmas, no final do semestre, em anatomia funcional do aparelho locomotor, nós dávamos um trabalho para os alunos, para o grupo de alunos, ligado ao esporte, sobre o gesto esportivo. Nós pedíamos ao aluno, depois de ele ter conhecido toda a estrutura microscópica e macroscópica do aparelho locomotor, para apresentar isso na prática. Então nós dividíamos a sala em grupos e selecionávamos esportes – vôlei, basquete, futebol etc. Daquele esporte ele ia designar um movimento. Por exemplo, o arremesso no basquete, a cortada no vôlei, o chute no futebol, e tinham que nos mostrar quais eram os ossos envolvidos, os ligamentos, os músculos, o que estava envolvido naquele movimento. Foi uma experiência absolutamente fantástica! Alunos apresentando sites que nós nem conhecíamos sobre movimento humano, ou seja, eles já estavam antecipando a disciplina de Cinesiologia, que vinha lá na frente, que era exatamente este mote que nós tínhamos feito para fazer este link. Concluímos que tínhamos dado conta do recado e o objetivo tinha sido cumprido no final da disciplina, e isso foi muito legal. (P2)

Há um claro descompasso entre as interpretações dos fatores que levaram à redução da carga horária. Enquanto o professor 02 foca a questão dos conhecimentos necessários à formação para a docência em Educação Física, o professor 01 encontra motivos de outra estirpe.

[...] a atribuição do horista tem um caráter bem pessoal do coordenador, de montar o time que ele acaba encampando e trazendo, e acaba privilegiando um grupo em detrimento de outros professores que tinham mais tempo, mais titulação. Eu, no caso, sou um deles. Único doutor do curso, com espaço, com tempo para dedicação e sempre fui relegado, com carga horária pequena, e eles acabavam atribuindo horas para alguns colegas, colegas no sentido de amizade, não de profissão. (P1)

Também houve queixas sobre a redução da carga horária das chamadas disciplinas pedagógicas, tais como a Prática de Ensino e Didática. Sobre o currículo a ser elaborado no ano de 2003, a professora 05 lembrou que não havia sequer um projeto anterior, apenas uma intenção de projeto.

O projeto anterior de 4 anos era um projeto bem incipiente também, com uma base estruturada, uma grade... mas não era um projeto de fato. E teve a necessidade de construir o projeto com base na nova legislação. Fomos conversando e até as pessoas que participavam do colegiado, mas não tinham muito conhecimento sobre a legislação, tiveram que se inteirar a respeito. (P3)

O entrevistado também apontou o despreparo dos docentes, considerando que os membros do colegiado – instância deliberativa no curso – não possuíam conhecimento da legislação a respeito da formação do professor de Educação Física. Não à toa, seu posicionamento traz indícios de desconfiança do trabalho de elaboração curricular como um todo.

Na realidade, no início nós pensamos em perfil de egresso. Quando sentamos para conversar sobre isso, buscamos textos anteriores, pensamos em frases bonitas que levassem em consideração a filosofia, a educação, tudo o que se espera da formação de um professor. Era tudo isso que estávamos tentando implementar, a relação do perfil do egresso, com o profissional que está ali, com os objetivos do curso, com os eixos estruturantes... (P3)

Mais que desconfiança, sua fala sugere desilusão. O docente aparenta não acreditar na possibilidade transformadora do currículo. Em relação ao currículo anterior, enfatiza: “Mas a própria relação de carga horária e disciplina, quais disciplinas, disciplinas específicas, isso não mudou muito, não alterou muito. Acho que manteve muito da estrutura anterior.” (P3). E apontou uma possível explicação para a manutenção de carga horária e, portanto, do *status* de diversas disciplinas do currículo anterior, confirmando a perspectiva do colega, professor 02, que entendeu a mudança como um “corte de gorduras”.

Acredito... não via este discurso, mas a questão econômica acaba sendo um foco, acaba tendo uma consequência em relação a manter as atribuições, manter os professores e suas especificidades... de não perder a condição do professor. É em função deste critério que eu falo da questão econômica. (P2)

Outro participante apontou um elemento interpretado como um conflito:

Eu acho que existia um conflito entre alguns professores. Quando digo conflito, porque o curso estava, a meu ver, muito mais com o viés biológico do que pedagógico, e com a chegada do coordenador veio uma ideia de

Educação Física que, obviamente parte do corpo docente compartilhava e parte não. E como era um momento novo, acho que as relações de poder, o que é normal dentro do grupo, fizeram com que as pessoas que não tinham compatibilidade de ideias com o coordenador se mantivessem sem querer questionar muito. Na época nós estávamos transitando em uma crise política interna e acho que isso fez com que as pessoas ficassem um pouquinho receosas de se colocarem em um debate mais profundo. (P4)

As relações de poder que se modificaram com a chegada do coordenador decorreram da reestruturação da ordem que o curso mantinha até o momento, o que alterou as relações entre os docentes. O fato já havia sido abordado pelo primeiro professor entrevistado quando expôs que a atribuição de aulas aos horistas forneceu os meios para que o coordenador organizasse tanto o colegiado quanto o corpo docente a seu favor. Como a elaboração do horário ficava a cargo do coordenador e a atribuição das disciplinas também, este detinha uma enorme possibilidade de ampliar ou reduzir cargas horárias, uma vez que é comum a atuação em mais de uma disciplina e a atribuição de supervisão de estágios e projetos de extensão. Isso significava um grande *topos* de poder na figura do coordenador do curso, mas também resistências. (GALLO, 1995)

Na época em que o coordenador assumiu houve uma desavença com algumas pessoas dentro da universidade, mais especificamente na coordenação de esportes, e estas pessoas tinham uma participação muito intensa no curso de Educação Física. Havia vários professores... teve assim, um “racha”! Alguns professores que tinham uma relação mais íntima com a coordenação de esportes ficaram de um lado e outros que não tinham

esta proximidade e perceberam no novo coordenador uma possibilidade de mudar para melhor o curso, optaram por ficar com ele. Foi nesse sentido que houve a crise. (P4)

O entrevistado denuncia o descontentamento de parte do corpo docente, que viu na mudança tanto a possibilidade de alterar o foco do curso e modificar o “jogo de poder”. Vale salientar que o professor emitiu um juízo de valor quando se referiu à “possibilidade de mudar para melhor o curso”. Nota-se que a questão política tomou um vulto que ultrapassou a elaboração do Projeto Pedagógico pura e simplesmente – estava em disputa o domínio do currículo.

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

Levando em consideração o entendimento do currículo como um artefato cultural, como uma “zona de produtividade” (SILVA, 2006, p. 21), cuja construção se dá com base nas em relações sociais que carregam consigo marcas de poder e hegemonia, observamos que os procedimentos adotados procuraram manter as características daquilo que historicamente foi visto como adequado a um curso de Educação Física. Trata-se de uma questão relevante, já que vem atrelada à interdição, explicada por Foucault (2005) como um direito privilegiado ou exclusivo de quem fala, pois determinados discursos só podem ser proferidos por determinados sujeitos, a partir de determinadas verdades estabelecidas. O entretencimento das interpretações das entrevistas revela que a construção curricular investigada constituiu-se em palco de uma disputa em que esgrimiram diferentes concepções de professor de Educação Física. Mesmo a alentada busca por coletivização dos trabalhos pode ser vista como esforço para legitimar um processo que visava fortalecer uma determinada visão acerca do licenciado ideal.

Também é possível entender a construção coletiva tantas vezes defendida pelos entrevistados como a necessidade política

de exercício do poder para validar o grupo, sem esquecer a necessidade de reconhecimento perante a instituição, o que foi tentado por meio da adoção dos princípios da IES como eixos norteadores do processo de construção curricular.

Na busca da legitimação de uma posição e da manutenção das rédeas do curso, foi necessário que o coordenador barganhasse com a instituição e com os professores. Isso implicou passar tanto pelo entendimento explícito e implícito sobre o que é um curso de Educação Física, quanto pela aceitação da proposta pelo corpo docente, parcialmente partidário do currículo anterior, de viés técnico.

É interessante observar a ausência de um debate explícito sobre a concepção de Licenciatura em Educação Física que deveria atravessar o novo currículo, como se a abertura à participação docente fosse o suficiente. Os procedimentos adotados, como se viu, levaram à reestruturação do curso a partir dos espaços de atuação dos professores. Não se trata de uma referência ao fisiologismo pura e simplesmente, mas à necessidade de estabelecer um ambiente de relativa tranquilidade com relação aos docentes para que estes aceitassem e legitimassem a posição da coordenação.

Se por um lado o aspecto coletivo da elaboração do currículo com ênfase na possibilidade do colegiado e do corpo docente discutirem e decidirem sobre qual proposta seria implementada deve ser visto como um fator positivo, por outro, é de espantar que tal possibilidade não tenha sido aproveitada para elaborar uma proposta inovadora no âmbito da formação de professores de Educação Física. O fato de o currículo construído significar apenas “mais do mesmo” só pode ser atribuído à instrumentalidade que caracterizou a participação dos diversos membros, sem perder de vista as condições da própria construção: quem realmente podia frequentar as reuniões, a divisão do trabalho por grupos e subcomissões de área, as disputas por carga didática, além das representações que os participantes possuíam sobre a docência em Educação Física.

A análise das interpretações dos entrevistados sobre o processo vivido permite inferir que não existiram ocasiões em que o egresso foi projetado por membros do colegiado despidos de conceitos preestabelecidos. Ao contrário, as concepções preexistentes foram reforçadas. Isso significa que os estudantes seriam expostos a uma representação monolítica sobre o ensino de Educação Física na escola, perante a qual a diversidade da cultura corporal é veementemente negada em favor da tradição que fazia perpetuar a hegemonia de disciplinas voltadas para a fixação dos códigos implícitos nas manifestações esportivas euro-americanas, brancas e heterossexuais, nas brincadeiras e atividades ligadas à recreação ou na instrumentalização associada ao desenvolvimento motor, funções psicomotoras ou adoção acrítica do estilo de vida fisicamente ativo. Por diversas ocasiões, ao longo da realização do estudo, nos perguntamos porque os docentes envolvidos na construção curricular não aproveitaram a oportunidade para elaborarem um currículo comprometido com a formação de professores sensíveis aos ideais democráticos e de justiça e igualdade social?

Na medida em que o POETA era realimentado com as interpretações dos participantes, passamos a suspeitar que os mecanismos que envolvem o trabalho docente nas IES privadas acabam por destituir o professor “não só de consciência social, mas também de sensibilidade social” (GIROUX; MCLAREN, 2005, p. 127). Afinal, nos deparamos com profissionais atuando exclusivamente em regime horista, muitos com menos de 20 horas de dedicação semanal, e que participavam das reuniões de elaboração do projeto voluntariamente em períodos extra-aula. Em grande medida, participaram movidos pela preocupação em relação à diminuição da atribuição de carga didática ou até mesmo demissão, uma vez que o curso apontava para uma redução de um ano em relação ao projeto anterior e focava uma formação específica para a docência na Educação Básica. Como resultado, o que deveria ser um trabalho de construção curricular coletivo tornou-se uma

arena na qual os docentes se digladiaram para manter seu espaço de poder no currículo.

Diante disso, pontuamos que, se não houver respeito em relação à dignidade humana, associando relações pessoais ao Projeto Pedagógico, dificilmente uma construção curricular poderá operar mudanças profundas, quanto mais adjetivar-se democrática. O ambiente relacional pouco democrático que se instaurou durante a construção curricular investigada explica a situação do representante discente. Não é de se estranhar que ele tenha sido praticamente ignorado pelo grupo, posto que o ponto de partida foi a manutenção dos postos de trabalho dos docentes.

É possível, ainda, identificar um duplo movimento de “abandono” em relação aos docentes. Primeiro, ficaram entregues à própria sorte ao serem impulsionados a debater e legitimar suas áreas específicas. Depois, como boa parte dos entrevistados aponta, vários docentes abandonaram ou nem chegaram a participar dos debates por dificuldades pessoais, fato que acabou por culpabilizar o próprio docente pela sua situação, desconsiderando as poucas condições proporcionadas para um engajamento qualificado.

Culminando nossas reflexões, apontamos uma construção curricular pautada em uma racionalidade instrumental hegemônica, que põe por terra qualquer possibilidade verdadeiramente democrática, se a democracia for entendida como terreno de possibilidades alternativas à lógica dominante, em que se viabilizem práticas que possam desconstruir a verticalidade de algumas relações humanas.

## REFERÊNCIAS

BAZZO, V. L. SHEIBE, L. Políticas governamentais para a formação de professores na atualidade. **Revista Brasileira de Ciências do Esporte**. v. 22, n. 3, p. 9-21, maio 2001.

BENITES, L. S., SOUZA NETO, S. HUNGER, D., O processo de constituição histórica das diretrizes curriculares na formação de professores de Educação Física. **Revista Educação e Pesquisa**, São Paulo, v. 34, n.2, p. 343-360, maio/ago. 2008.

BRACHT, V. **A constituição das teorias pedagógicas da Educação Física**, in Caderno CEDES, vol. 19 n. 48. Campinas, 1999.

BRASIL Currículo Mínimo de Educação Física: **Resolução n.º 03**, de 16 de junho de 1987, do Conselho Federal de Educação. Brasília, 1987a.

\_\_\_\_\_. Conselho Federal de Educação. **Parecer n. 215/87**. Ministério da Educação: Brasília, 1987b.

\_\_\_\_\_. Conselho Nacional de Educação. **Resolução CNE/CP nº 1**, de 18 de fevereiro de 2002a.

\_\_\_\_\_. Conselho Nacional de Educação. **Resolução CNE/CP nº 2**, de 19 de fevereiro de 2002b.

COLLET, C. et al. Formação Inicial em Educação Física no Brasil: trajetória dos cursos presenciais de 2000 a 2006. **Motriz**, Rio Claro, v.15 n.3 p.493-502, jul./set. 2009

\_\_\_\_\_. **M. A ordem do discurso**. 12 ed. São Paulo: Edições Loyola, 2005.

GALLO, S. **Educação anarquista, um paradigma para hoje**. Piracicaba: Unimep, 1995.

GIROUX, H. A., McLAREN, P. Formação do professor como uma contra-esfera pública: A pedagogia radical como uma forma de política cultural. In: MOREIRA, A. F. e SILVA, T. T. (Orgs.) **Currículo, cultura e sociedade**. 8 ed. São Paulo, Cortez, 2005.

GOMES, A. M. **Estado, Mercado e Educação Superior no Brasil: Um modelo analítico.** Revista Educação & Sociedade Campinas, vol. 24, n. 84, p. 839-872, setembro 2003 Disponível em <http://www.cedes.unicamp.br> Acesso em: 15 jul 2010

HYPÓLITO, A. M.; VIEIRA, J. B.; PIZZI, L. C. V. Reestruturação curricular e auto-intensificação do trabalho docente. **Currículo sem Fronteiras**, v. 9, n.2, p.100-112, Jul/Dez de 2009.

KINCHELOE, J. L., BERRY, K. S. **Pesquisa em educação:** Conceituando a Bricolagem. Porto Alegre: Artmed, 2007.

LIMA, M. E. **A Educação Física no projeto pedagógico:** espaço de participação e de reconhecimento da cultura dos alunos. Dissertação de Mestrado – Faculdade de Educação. Universidade de São Paulo, São Paulo, 2007.

LIPPI, B. G. **Formação de professores de Educação Física no Estado de São Paulo:** Quais as políticas em jogo? Dissertação de Mestrado apresentada à Faculdade de Educação da USP. São Paulo: 2009.

LOPES, A. R. C. e MACEDO, E. **Disciplinas e integração curricular:** histórias e políticas. Rio de Janeiro: DP&A, 2002.

NEIRA, M. G. A Educação Física em contextos multiculturais: concepções docentes acerca da própria prática pedagógica. **Currículo sem Fronteiras**, v. 8, n. 2, pp.39-54, jul./dez., 2008.

NEIRA, M.G. Desvelando Frankensteins: Interpretações dos currículos de Licenciatura em Educação Física. **Revista Brasileira de Docência, Ensino e pesquisa em Educação Física.** Vol. 01, número 01, Cristalina: 2009.

NELSON, Cary; TREICHLER, Paula A.; GROSSBERG, Lawrence. Estudos Culturais: uma introdução. In: SILVA, Tomaz Tadeu da (Org.). **Alienígenas na sala de**

**aula.** Uma introdução aos Estudos Culturais em Educação. 7. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2008. p.7-38.

PARAÍSO, M. P. Pesquisas pós-críticas em educação no Brasil: esboço de um mapa. **Cadernos de Pesquisa**, v. 34, n. 122, p. 283-303, maio/ago.2004.

RICOEUR, P. **Ideologia e Utopia**. Lisboa: Edições 70 ltd., 1983

SILVA, T.T. **O que é, afinal, Estudos Culturais?** 3 ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2006.

SILVA, T. T. **Documentos de identidade:** Uma introdução às teorias do currículo. 2 ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2007.

SILVA, T. T. **Alienígenas na sala de aula:** Uma introdução aos estudos culturais em educação. 7 ed. Petrópolis, R. J. : Vozes, 2008.

TORRES SANTOMÉ, J. As culturas negadas e silenciadas no currículo. In: **Alienígenas na sala de aula:** uma introdução aos estudos culturais em educação. 7 ed. Petrópolis, R.J.: Vozes, 2008.

# SIGNIFICADOS E EXPECTATIVAS DE GÊNERO: OLHARES SOBRE A PARTICIPAÇÃO NAS AULAS DE EDUCAÇÃO FÍSICA

Significados e expectativas de gênero: olhares sobre a participação nas aulas de educação física

---

## Resumo português

As análises apresentadas nesse artigo buscam compreender os motivos da participação diferenciada de meninos e meninas em aulas de educação física, sobretudo os motivos que levam as meninas a terem menor envolvimento com as aulas. A pesquisa foi realizada por meio de observações e entrevistas em duas turmas de oitavo ano de duas escolas públicas de Campinas-SP. Por meio dos dados obtidos é possível perceber os sentidos de feminilidade que predominavam nas aulas de educação física observadas e que associavam o feminino como sendo frágil, sensível, pouco apto para o esporte. Também foi possível analisar os diferentes significados das práticas corporais e das aulas de educação física para meninas e meninos e como isso interferiu nas maneiras de alunos/as participarem da aula e que acabaram resultando em uma menor participação das meninas.

---

## Resumo inglês

The analyzes presented in this paper intend to understand the reasons for the differentiated participation of boys and girls in physical education classes, especially the reasons that girls to have less involvement with the classes. The survey was conducted through observations and interviews in two groups of eighth year of two public schools in Campinas-SP. Through the data means what are the meanings of femininity that prevailed in physical education classes. In the classes studied, the means for women as fragile, sensitive, skillful little for the sport. It was also possible to analyze the different meanings of bodily practices and physical education classes for girls and boys and how it interfered with the ways students / as participate of the class that ended up resulting in a lower participation of girls.

## MINICURÍCULO

**Juliana Fagundes Jaco:** Mestre em Educação Física (2012) na área Educação Física e Sociedade pela Universidade Estadual de Campinas, graduada em Educação Física (2008) na mesma Universidade. Atualmente é professora de Educação Básica da rede pública de ensino e professora de Ensino Superior no curso de graduação em Educação Física na ESEF-Jundiaí. É integrante do grupo de pesquisa Corpo e Educação, vinculado à Faculdade de Educação Física da Unicamp.

**Helena Altmann:** Possui graduação em Educação Física pela Universidade Federal do Rio Grande do Sul (1995), mestrado em Educação pela Universidade Federal de Minas Gerais (1998) e doutorado em Educação pela Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro (2005). Atualmente é professora doutora da Universidade Estadual de Campinas, na Faculdade de Educação Física, e também professora do Programa de Pós-graduação em Educação. Tem experiência na área de Educação e Educação Física, com ênfase em Gênero e Sexualidade. Integra o Grupo de Pesquisa Corpo e Educação, vinculado à Faculdade de Educação Física, e o Grupo de Pesquisa Focus, da Faculdade de Educação

### NOME E TITULAÇÃO AUTORES:

Ms. Juliana Fagundes Jaco

Profa. Dra. Helena Altmann

### ENDEREÇO PARA CORRESPONDÊNCIA:

R. Pernambuco, 45 Bairro São Bernardo. Campinas-SP.

CEP: 13031-245.

Telefones: 19 3367-7313/ 19 99369-2683

## INTRODUÇÃO

As aulas de educação física, que têm no corpo e no movimento sua atenção, por muito tempo foram entendidas como um instrumento fundamental nas escolas para a educação/disciplinamento do corpo e seus sentidos. Essa educação do corpo era baseada na dicotomia masculino e feminino, ou seja, as propostas de aulas, as atividades e a própria organização do espaço de aula era pensada separadamente para meninos e meninas.

Atualmente, novas propostas para pensar o corpo, o gesto e movimento permeiam a educação física escolar; não há mais restrições legais ou médicas para as atividades direcionadas a cada gênero. No entanto, ainda é possível perceber as diferenças nas organizações das aulas, dos conteúdos e das participações de meninos e meninas. Essas diferenças durante as aulas de educação física podem ser sutis ou mesmo não despertar o interesse de professores/as, mas continuam indicando lugares e diferentes maneiras de participar das aulas para cada gênero.

Meninos e meninas possuem diferentes maneiras de participar das aulas de educação física, sendo que as meninas, muitas vezes acabam tendo participações mais limitadas e menos envolvimento com a educação física escolar. As análises apresentadas nesse artigo buscam compreender os motivos da participação diferenciada de meninos e meninas, sobretudo os motivos que levam as meninas a terem menor envolvimento com a educação física, as análises serão desenvolvidas a partir significados para meninas e meninos das práticas corporais, das aulas de educação física e seus conteúdos.

Para tanto é importante compreender que a escola e o currículo selecionam saberes por meio de relações de poder e, além disso, transmitem visões sociais particulares que vão atuando na construção de identidades e de sujeitos específicos, isso porque os saberes que circulam oficialmente dentro da escola foram selecionados entre diversos outros saberes culturalmente produzidos. Moreira e Silva (1994) apontam o quanto o currículo não é neutro e, portanto, que não faz uma

transmissão desinteressada do conhecimento social. Assim, os saberes e os conteúdos das aulas de educação física também transmitem visões sociais particulares e atuam na construção da identidade e de sujeitos específicos.

No entanto, a escola também é um lugar de confronto de interesses entre a organização oficial do sistema escolar e os sujeitos (professores(as), alunos(as), funcionários(as)...). Pois, de um lado, a organização oficial do sistema escolar define os conteúdos, funções, organiza, separa e hierarquiza. De outro lado, os sujeitos dessa escola fazem dela um processo permanente de construção social, pois vão criando suas próprias relações e significações (DAYRELL, 1996.).

Tais afirmações não excluem a característica da escola como instituição formadora e disciplinar. Kohan (2003) diz que é reconhecida a função formadora da escola, que se propõe não somente a transmitir conhecimentos, mas “formar pessoas”. Isso ocorre por meio de exercício de poder, uma tecnologia de poder, exercida em diversos lugares sociais além da escola. Esse poder é exercido de maneiras discursivas e não discursivas, tal qual analisado por Michel Foucault

A disciplina não pode se identificar com uma instituição bem com um aparelho; ela é um tipo de poder, uma modalidade para exercê-lo, que comporta todo um conjunto de instrumentos, de técnicas, de procedimentos, de níveis de aplicação, de alvos; ela é uma “física” ou uma “anatomia” do poder, uma tecnologia. (FOUCAULT, 1997, p. 189)

Pensar a função disciplinar da escola é pensar na função normalizadora. Ou seja, a principal função do poder disciplinar é normatizar o permitido e o proibido, o correto e o incorreto, o são e o insano (KOHAN, 2003). Mas isso não ocorre sem tensão permanente entre esses sujeitos, que buscam alternativas, saídas, possibilidades de escapar a essa norma, desse poder disciplinar.

Todas essas relações disciplinares que se estabelecem na escola vão de alguma maneira constituindo os sujeitos que a frequentam. Suas normas, valores, discursos e o currículo vão “formando” e “conformando” em diversos aspectos, inclusive no que se refere à sexualidade e ao gênero, sendo gênero “Um elemento constitutivo das relações sociais fundadas sobre as diferenças percebidas entre os sexos, que fornecem um meio de decodificar o significado e compreender as complexas formas de interação humana”. (SCOTT, 1995, p.89).

Através de suas normas, disciplinas e ações, a escola vai atuando também sobre os corpos e “ensinando” o que é ser menina e o que é ser menino, delimitando fronteiras que separam e delimitam o que é feminino e masculino (LOURO, 1997). Sendo assim, a escola também educa para as normatividades de gênero, com isso, orienta e reforça habilidades distintas para meninos e meninas em direção às expectativas de comportamentos tidos como “adequados” para cada sexo (FINCO, 2008).

## METODOLOGIA

Para esta pesquisa, foram realizadas observações de aulas e entrevistas em duas escolas públicas de Campinas-SP, em turmas de oitavo ano. Esse ano escolar foi escolhido, pois é comum observar que, com o passar dos anos escolares, ocorre um aumento significativo na quantidade de alunos/as que deixam de participar das aulas de educação física e que nos últimos anos do ensino fundamental isso se torna evidente.

Tal dado foi encontrado, por exemplo, em pesquisa realizada por Jaco (2008) em 24 turmas de oitavo e nono anos de escolas públicas, durante a pesquisa observou-se que no total havia um número de pelo menos 82 alunos (as) fora das atividades das aulas de educação física

A pesquisa que será apresentada nesse artigo ocorreu com aprovação do Comitê de Ética em Pesquisa da universidade que está vinculada e obteve o parecer de aprovação registrado em 146/2010. Foram entregues Termos de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE) para a Direção das escolas, para professores/as e para alunos/as que levaram para que seus responsáveis legais assinassem. Todos os nomes utilizados na pesquisa são fictícios para preservar a identidade dos envolvidos, inclusive os nomes das escolas foram trocados.

As entrevistas ocorreram tanto com alunos/as como também com o professor e professora de educação física e tiveram como objetivo ouvir os sujeitos em seus contextos e conhecer como tais sujeitos compreendem as relações que lá se estabelecem e ouvir as opiniões e compreensões sobre a realidade em que estão inseridos. As entrevistas foram do tipo semiestruturadas, na qual se seguiu um roteiro de perguntas que, no entanto, permitiu certa liberdade para conduzir a entrevista de acordo com as situações. As entrevistas com alunos/as ocorreram durante o horário da aula, no mesmo local e foram gravadas por um gravador de voz.

O tempo de permanência em cada escola foi de dois meses, divididos em observações e entrevistas. As observações das aulas tiveram o objetivo de ser uma ferramenta para auxiliar na organização e realização das entrevistas e na elaboração das análises. Durante as observações identificou-se como se davam as participações e não participações. A partir dessas observações os alunos/as foram agrupados de acordo com as formas de participação e identificou-se nesses grupos quem havia autorização para participar das entrevistas. As entrevistas com alunos/as foram realizadas em duplas, para que eles(as) se sentissem mais à vontade e menos intimidados pela formalidade do processo.

Os grupos identificados por formas de participação e que aparecerão citados ao longo dessa pesquisa são chamados: Protagonistas, Figurantes, Flutuantes e Excluídos(as). O grupo de Protagonistas foi composto por quem participava

ativamente de todas as aulas. As pessoas desse grupo corriam atrás da bola, realizavam passes, negociavam as regras com a(o) professor(a), executavam com ânimo e dedicação as propostas. Nunca estavam na periferia da quadra e em nenhuma aula se colocaram fisicamente fora da atividade de aula.

O grupo de Excluídos(as) foi composto por alunos/as que se colocavam fisicamente fora da atividade de aula, grupo que se colocava nos degraus da arquibancada, ouvia música, conversava, não interagia com a atividade de aula.

O grupo de Figurantes foi um grupo também às margens do processo de ensino aprendizagem, porém esse grupo foi composto por alunos/as que não se colocavam fisicamente fora da atividade de aula, mas que ocupavam a periferia da aula e/ou da atividade, pois não se posicionavam de forma ativa durante o jogo e/ou atividade de aula, fazendo até mesmo outras coisas em quadra, como conversar com o colega, arrumar o cabelo, evitavam pegar a bola nos jogos observados, se esquivavam de realizar as atividades propostas.

Também havia outro grupo que estava na periferia dessas aulas: grupo aqui nomeado como Flutuante. Ele era formado por quem em algumas aulas ficava como Figurante nas atividades, mas em outros momentos participava ativamente, ou ainda excluía-se do proposto, ou seja, quem não se colocava fixamente em nenhum grupo, mas flutuava, passeava, entre os outros grupos que configuravam aquele espaço de aula.

## DADOS E DISCUSSÃO

### Significados das aulas de Educação Física e os sentidos de feminilidade .

Para compreender os significados das aulas de educação física e como isso se relaciona com os sentidos de feminilidade presentes nessas aulas, é necessário compreender os conteúdos que ali foram selecionados pelo currículo para fazer parte do cotidiano das aulas.

Nas aulas observadas, o esporte era o conteúdo predominante. Além de ser trabalhado como o conteúdo em si, em diversos momentos o esporte era a base para as demais propostas de aula, como as que visavam desenvolver habilidades para a prática esportiva ou quando ocorreram jogos com características muito próximas aos esportes (foco na competição, buscando a vitória como resultado final, o enfrentamento entre adversários e apresentação de um bom desempenho). Tal escolha pelo esporte como conteúdo principal das aulas aparece também nas entrevistas com o(a) professor(a) das aulas, como se vê, por exemplo, na fala a seguir:

***Pesquisadora:** Quais conteúdos você têm mais trabalhado em suas aulas?*

***Professora Fernanda** (Escola Marta): Eu tenho trabalhado mais os jogos, que até a escola pede para trabalhar mais isso, as brincadeiras um pouco....*

Em outro momento, ela continua a explicar como organiza suas aulas:

***Pesquisadora:** Como você tem organizado suas aulas? Você tem estabelecido uma sequência de conteúdos?*

***Profa. Fernanda** (Escola Marta): Eu tenho feito assim. Às vezes eu deixo aberto como agora, quem estava a fim de jogar pingue-pongue vem, quem está a fim de jogar futebol ou vôlei, joga. Em algumas aulas eu procuro direcionar mais. Por exemplo, em uma aula vamos trabalhar toque, vamos trabalhar saque por baixo, faltando quinze minutos aí eu libero para cada um fazer a atividade que gosta.*

Nota-se na fala acima que a professora prioriza em suas aulas os jogos e, em seguida, ela explica seu conteúdo e refere-se novamente a jogos que têm como referência o esporte. Nas

observações, foi exatamente esse esquema de organização que se viu: A professora em algumas aulas preparava algumas atividades: Futebol e toque de vôlei, por exemplo, e dividia em grupos para cada prática e de tempos em tempos trocava os grupos de atividade. Em outras aulas, ela deixava que alunos(as) escolhessem o que fazer, mas as escolhas eram limitadas a futebol, toque de vôlei ou pingue-pongue. Além de trabalhar em algumas aulas com a prática do jogo de Queimada.

Além do(a) professor(a), alunos(as) também apontaram ver na educação física propósitos e sentidos que a aproximam do universo esportivo. Isso é possível notar nas respostas dos(as) entrevistados(as) ao serem questionados(as) se achavam que a educação física era importante na escola:

**Tabata** (Excluída escola Paula): *Acho que é importante por causa do esporte, aprender, fazer esporte.*

**Lorena** (grupo Flutuante- Escola Marta): *Sim, para gente fazer uma atividade, para gente saber esporte... e para gente se movimentar também.*

**Andréia** (grupo Figurante- Escola Marta): *Acho que sim, porque tendo Educação Física na escola tem gente que quando crescer um pouco até pode ser atleta.*

**Frederico** (grupo Protagonista- Escola Paula): *É importante, porque ele não ensina só um esporte, mas ensina algumas partes do corpo que são importantes na hora do esporte.*

**Gisele** (grupo Protagonista- Escola Paula): *Acho que é...por causa da educação esportiva.*

Alunos e alunas atribuíram sentido à educação física a partir do esporte, mesmo quando o esporte não era o conteúdo central de aula. Mesmo quem não estava participando, em muitos casos, justificou ser importante ter educação física

na escola pela possibilidade de participar e aprender alguma modalidade esportiva.

Além disso, durante as entrevistas foi possível notar que além de considerar as aulas de educação física como espaço predominante do esporte, alunos/as também entendiam que participar, ter afinidade com as aulas e bom desempenho, era tido como consequências de características pertencentes aos meninos

**Fabio** (Protagonista- Escola Paula): *Os meninos participam mais das aulas de educação física... eles gostam mais, as meninas já não (gostam). As meninas têm medo de se machucar, de cair. Os meninos não. Elas ficam muito lerdas, demoram para passar a bola, daí os meninos não gostam.*

**Paula** (Excluída) e **Laís** (Figurante- ambas da escola Paula):

*P: Os meninos participam bem mais...*

*L: É mais os meninos.*

*P: Os meninos gostam de se exercitar*

*L: Eles gostam de jogar...*

*P: As meninas não gostam muito, preferem ficar sentada conversando, ouvindo música, é bem melhor.*

*L: Os meninos são mais brutos, acho que são bem mais que as meninas.*

*P: Eles têm mais vontade de fazer.*

**Márcio** (grupo Protagonista- Escola Marta): *Os homens têm mais desempenho, as meninas não.*

**Amanda** (Figurante- Escola Marta): *Os meninos pulam mais, jogam a bola forte, as meninas são mais sensíveis.*

As falas acima expressam um entendimento de que os meninos são naturalmente fortes, ativos, dispostos e hábeis, sendo o oposto atribuído às meninas. Expressões como: *Meninos são mais brutos! Meninas gostam de ficar sentadas! Meninos são fortes! Meninas são sensíveis*, entre tantas outras que foram ditas durante as aulas de educação física mostraram os entendimentos que se tem sobre o corpo feminino e masculino e quais habilidades se entendem como pertencentes a cada gênero. Essas falas parecem naturalizar o que não é natural, manifestando, mas também formando opiniões. Norbert Elias e Eric Dunning (1985) afirmam ser o esporte uma área masculina reservada, atuando na produção e reprodução da identidade masculina, ou seja, tais características atribuídas aos meninos foram produzidas e reproduzidas, inclusive por meio da própria prática esportiva.

Anne Fausto-Steling (2001) discute a fragilidade do discurso da naturalização das diferenças. A autora relata como muitas vezes, ao optar por ferramentas e em formas específicas de produção de conhecimento, a ciência naturaliza o que não é natural, induz e produz entendimentos sobre o corpo. Essas formas de produção de verdades sobre o que é naturalmente feminino e naturalmente masculino estão enraizadas em uma forma binária de entender o que é pertencente a cada gênero.

Através das falas citadas pelos/as participantes dessa pesquisa também percebe-se o quanto alunos e alunas apropriam-se desse discurso de entender cada gênero dentro da lógica binária. Jacques Derrida (1991) problematiza que a lógica ocidental tradicionalmente se dá através de binarismos. Os binarismos se dão elegendo uma ideia, entidade ou um sujeito como central e, a partir desse centro, determina-se o lugar do “outro” que é seu subordinado e oposto. O centro é entendido como superior e o outro inferior. As entrevistas apontam que, no entendimento dos alunos e das alunas, para se ter um bom desempenho nas aulas, é necessário possuir certas características masculinas que são as centrais dentro dessa lógica binária.

Todos esses entendimentos vão configurando o contexto das aulas de educação física, que foram associadas ao esporte. Sendo o gosto pelo esporte e pelas aulas de educação física entendido por aquele grupo de alunos (as) algo inato aos meninos que naturalmente possuem atributos que os favorecem nas aulas. As meninas, por sua vez, conforme apresentado nas falas acima, são apresentadas com características opostas as dos meninos. No entanto, tais atributos e diferenças são resultado de uma construção cultural e social.

A preferência dos meninos pelas aulas de educação física aparece inúmeras vezes na fala do(a) professor(a) entrevistado(as). A professora Fernanda aponta que tanto nas aulas teóricas que dá na sala quanto na prática os meninos participam mais:

***Profa. Fernanda** (Escola Marta): às vezes eu percebo que as meninas participam e às vezes não participam (da aula teórica). Os meninos fazem, mas queriam estar aqui embaixo, é uma coisa bem aleatória. Mas percebo que eles têm aceitado (a aula teórica), mas não pesquisam nada. Uma coisa que eu gostaria é que eles pesquisassem, trouxessem assunto, isso eu não vejo tanto. Agora na parte prática, eu percebo que as meninas aceitam mais quando é um vôlei, algumas gostam de trabalhar um futebol, mas a maioria não gosta, outras variam, gostam de jogar dama ou pingue-pongue, outras não vêm ao pingue-pongue porque dizem que não têm coordenação.*

Percebe-se na fala acima que ela aponta principalmente dificuldades em relação às meninas com a educação física. Na fala dela há um contraponto das meninas em relação aos meninos, elas escolhem os conteúdos que se envolvem, não participam de tudo que a professora propõe, enquanto os meninos aceitam aquilo que ela oferece. De acordo com a docente, parece que, independente da forma, os meninos participam mais. Sendo preferência das meninas as atividades

de menos movimentação, de menor enfrentamento, como jogos de tabuleiro, pingue-pongue e até mesmo o vôlei, que é um dos esportes coletivos de menor movimentação e sem contato corporal direto.

Ao questionar o professor Jonas sobre se o conteúdo pode interferir na participação de alunos e alunas ele responde:

***Prof. Jonas(Escola Paula):** Eu acho que o conteúdo privilegia sim a adesão de eles participarem ou não. A forma é muito importante, tanto em sala de aula como aqui, a forma é muito importante, como a gente coloca. E o conteúdo em si, também aumenta a vontade deles. Se eu sugerir um conteúdo que é tradicionalmente conhecido, que eles gostam, por exemplo, o futebol, para os homens principalmente a adesão vai ser maior, agora a forma com que eu coloco também pode melhorar ou piorar isso.*

Essa percepção é fundamental, pois é importante que se saiba que ao fazer opções quanto a conteúdos e quanto à metodologia que se utiliza em aula, se seleciona também saberes específicos, está se tomando uma posição que pode ser de reprodução de estereótipos de gênero, a problematização ou mesmo a reconfiguração desses estereótipos. Pois, conforme Moreira e Silva (1994) apresentaram, as escolhas dos conteúdos que fazem parte do currículo não são neutras e desinteressadas e também influenciam na constituição dos sujeitos, de seus sentidos e significações. Sendo assim, as escolhas dos conteúdos predominantes influenciam, também, na forma de envolvimento dos meninos e das meninas com as aulas e em como vão participar dos conteúdos propostas.

As aulas acabam, então, sendo entendidas como uma aula relacionada ao Esporte, que são consideradas um espaço do masculino, ou seja, que se associam aos interesses masculinos e onde os meninos dominam e se destacam, e as

meninas encontram mais dificuldades e tem menos interesses pelos conteúdos.

No entanto, várias meninas da Escola Marta que ficavam paradas e que eram tidas pelo grupo como pouco hábeis e muito e sensíveis nas atividades das aulas de educação física, chamadas aqui de Figurantes, quando estavam em momentos de livre escolha acabavam demonstrando outras atitudes. Isso porque, se nas situações de aulas dirigidas pela professora elas demonstravam pouco entendimento da atividade e pouca habilidade, quando estavam em situações de livre escolha demonstravam mais habilidade, mais interesse e mais iniciativa do que nos momentos de atividade dirigida.

Essas meninas se organizavam, formavam seus grupos, pediam materiais para a professora, organizavam jogos entre si. Nesse momento, se esforçavam para não errar, corriam atrás da bola (e não fugiam dela), arriscavam gestos que não dominavam, experimentavam o jogo, tanto acertavam quanto erravam. Atitudes bem diferentes das de quando estavam em atividades dirigidas pela professora, na qual toda turma participava junta.

Essa mudança no comportamento das meninas quanto ao uso de suas habilidades corporais fora das atividades propostas pela professora, demonstra que essas habilidades também são constituintes dos padrões de normatização do gênero, ou seja, nessa lógica de entendimento binário do masculino e do feminino, também faz parte da composição do que é ser mulher e ser homem as habilidades do corpo em movimento e de como utilizar seus corpos nas práticas corporais. Essas diferenças são pautadas em referenciais biológicos que parecem existir à priori, mas que, na verdade, foram produzidas e reproduzidas ao longo da vida dessas meninas e meninos.

A partir disso, podemos pensar no que Robyne Garrett (2004) nos apresenta. A autora afirma que o uso do esporte como base do currículo da educação física tem produzido e reproduzido entendimentos sobre corpo, movimento

e gênero. Isso porque a ideologia que está presente nesse currículo baseado no esporte privilegia uma visão do que ela considerada como elitista, branca, de classe média e de valores masculinos.

Podemos dizer que esses entendimentos sobre educação física também estavam presentes nas aulas observadas. Parte desses entendimentos sobre gênero perpassa a ideia de que habilidades como força, agilidade, velocidade são pertencentes ao masculino e o oposto ao feminino. Sendo assim, uma das formas de “ser menina” naquelas aulas, era (entre outras coisas) não ter certas habilidades e afinidades com as atividades proposta nas aulas.

Em situações em que estão sob a vigilância dos aparatos de gênero vigentes nas normas escolares e do grupo que estão inseridas, as meninas podem ter atitudes diferentes quando comparados com outros momentos. Isso porque cada sujeito também atua na produção do gênero em seus corpos conforme afirma Louro (2004):

Por certo, os próprios sujeitos estão empenhados na produção do gênero e da sexualidade em seus corpos. O processo, contudo, não é feito ao acaso ou ao sabor de sua vontade. Embora participantes ativos dessa construção, os sujeitos não exercitam livres de constrangimentos. (LOURO, 2004, p.17)

Sendo a aula um espaço em que as normas de gênero estão operando em situações de vigilância evidente, como é uma atividade de educação física na qual todo corpo se torna visível, cada pessoa vai também atuando na direção de delimitar e explicitar em que “lugar” se coloca quanto ao seu gênero. Isso porque, conforme afirma Butler (1999), para ser considerado um “corpo que importa”, cada um obedece às normas que regulam sua cultura. Entendendo que naquele espaço de aula, para se legitimar como “corpo que importa”, elas devem ser frágeis, “lerdas”, sensíveis e muitas delas usam

desse caminho para legitimar-se ao invés de fazer uso de outros. Até porque, a busca da feminilidade, conforme afirma Susan Bordo (1997), “é ainda apresentada como o caminho mais importante de aceitação e sucesso para as mulheres em nossa cultura” (BORDO, 1997, p.33).

Naquelas aulas, as atitudes dessas meninas caminhavam no ritmo do que parecia ser legítimo naquele ambiente que predominava o esporte, elas regulavam as suas ações, mas suas ações também eram reguladas pelos significados de feminilidade predominantes ali. Mas nos momentos em que não estavam em atividades dirigidas pareciam conseguir “burlar” algumas dessas normas.

Atividades Dirigidas: Expectativas quanto a meninos e meninas

Durante as observações e entrevistas, ficou evidente que há uma expectativa do grupo de acordo com a qual meninos e meninas agem. Situações recorrentes que delimitam normas do que pertence a meninos e meninas e que direcionam o entendimento que esses/as meninos/as tem sobre seus corpos e habilidades.

*Aluna Jenifer: Os meninos são mais fortes, quando têm que pegar (carregar) livro didático, quem pega são os meninos. Meninas não vão carregar, porque eles é que são mais fortes.*

Muitas vezes, nas aulas de educação física observadas, essas diferenciações foram reforçadas e/ou negligenciadas em atitudes, falas, posturas do professor/a e dos/as colegas. Uma aluna mostra sua inquietação quanto a essas situações dizendo:

*Para começar, gostaria que o professor parasse de falar que a gente é molenga, porta e Tchonga.*

No entanto, Bruna, que faz a crítica ao professor, é uma aluna que se destaca nas aulas, tem iniciativa, ou seja, não demonstra dificuldades em aula. Mesmo assim, qualquer erro

de sua parte era ressaltado de uma maneira depreciativa, o que se repetia com as demais meninas.

Situações como essa, em que professores/as evidenciam a negatividade, o erro, ou mesmo criam apelidos pejorativos, vão informando e conformando o corpo de meninas e meninos nas aulas de educação física. Durante uma observação o professor se referiu negativamente a um menino que errou. Foi durante um jogo de futebol em que meninos e meninas jogavam juntos, quando um menino perdeu a posse de bola, o professor zombou por ele ter perdido a bola para uma menina. Em outro momento do jogo, uma menina fez um gol e logo depois um menino tentou fazer um gol e não obteve êxito. Novamente foi motivo de comentário de comparação entre ele e a menina, como sendo vergonhoso um menino não conseguir, sendo que uma menina já o tinha feito.

Louro nos fala sobre a educação física nessa perspectiva apontando quanto, muitas vezes, nas aulas, são evidenciados o disciplinamento em busca de normatividades de gênero, disciplinamento que se dá não somente por mecanismos de punição, mas também de discursos, estratégias sutis, pequenas ações:

O uso de alinhamentos, a formação de grupos e outras estratégias típicas dessas aulas permitem que o professor ou professora exercite um olhar escrutinador sobre cada estudante, corrigindo sua conduta, sua postura física, seu corpo, enfim, examinando-o/a constantemente. Alunos e alunas são aqui particularmente observados, avaliados e também comparados, uma vez que a competição é inerente à maioria das práticas esportivas. (LOURO, 1997, p. 75)

Nos contextos das aulas observadas para esta pesquisa, pareceu estarem estabelecidas as diferenças de habilidades entre meninos e meninas e as diferenças de condutas ativas e passivas de meninos e meninas. Durante as aulas de educação física, as meninas ficarem de canto, tocarem menos na bola e

não reclamarem, era algo bem aceito. Meninas participarem menos do que os meninos nas atividades de aula acabava sendo o esperado, pois seus interesses não eram compatíveis com a aula:

***Prof. Jonas:** ela já está preocupada com outras coisas além da atividade física. a escola vai cansar, vai ficar fedida; é no horário de aula, ela quer namorar na hora do intervalo e o menino ainda está naquela fase em que ele pode unir as atividades físicas a outras práticas.*

***Profa. Fernanda:** Outra coisa é que na idade deles as meninas não querem ficar se sujando, nem sempre vêm com uniforme, vêm de batom, está arrumadinha, não quer estragar o cabelo.*

É a partir da lógica binária de masculino e feminino pautada na concepção de que certos atributos são inatos, que a maioria de meninos e meninas construíram seus significados sobre as aulas de educação física e seus lugares nela. De certo modo, isso contribuiu para que a maioria das meninas tivesse menos participação do que os meninos e vivenciasse a sua feminilidade pautada em referências que as colocavam como menos aptas, habilidosas e naturalmente menos interessadas pelas aulas.

### Meninas protagonistas: Outros significados.

Apesar de uma parcela/parte das meninas vivenciarem seus corpos durante as aulas através de um entendimento que tem como referencial uma normatividades para o gênero feminino de que a mulher é frágil, pouco apta, sem gosto e interesse pelas aulas, outras maneiras de “ser menina” foram vistas através das Protagonistas, ou seja, outras possibilidades existiam naquele contexto. Havia, naquelas aulas, meninas que buscavam outros referenciais, vivenciavam seus corpos de outras maneiras. Por isso, é possível afirmar que as aulas de educação física também eram espaço para a diversidade, para outras formas de entender e compreender cada gênero

nas práticas corporais, visto na maneira como essas meninas protagonistas se envolviam nas aulas, tinham seus lugares de destaque e escapavam a normatividade.

Houve possibilidades para que as meninas rompessem as fronteiras das normatividades de gênero presente naquelas aulas de educação física e essas fronteiras foram rompidas, sobretudo, pelas meninas que adquiriram conhecimentos e habilidades fora da escola, em escolas de esportes, conhecidas como “escolinhas”. Quatro delas participavam de esportes coletivos, duas de Balé e uma de Ginástica Artística. Sem contar outras duas meninas Protagonistas que não foram entrevistadas (porque não foram autorizadas pela família), mas que o professor afirmou que praticavam Futebol fora da escola. Enquanto que somente uma das meninas do total de Figurantes, Flutuantes e Excluídas entrevistadas disse participar de atividades esportivas fora da escola.

Essas meninas Protagonistas tinham experiências em “escolinhas” e tal vivência favoreceu a aplicação dos conhecimentos adquiridos fora da escola nas aulas de educação física. Ou seja, elas já chegavam às aulas de educação física com saberes que facilmente eram transpostos e colocados em prática naquele contexto, o que as colocava em destaque quando comparadas às demais meninas que não tinham tais vivências, não conheciam os conteúdos que eram abordados nas aulas.

Outro fato importante sobre essas protagonistas é que, com a existência dessas meninas nesse grupo, outras possibilidades de “ser menina” foram apresentadas naquelas aulas para o restante da turma, pois elas se constituíam como referência para outras meninas. O desempenho dessas meninas protagonistas nos jogos e nas demais atividades de aula mostram outras possibilidades de significados às ideias que associam o esporte, as práticas competitivas, de contato e enfrentamento como sendo somente masculinas. Sobre isso, Hills aponta que “team games may play an important role in redefining gender relations and in expanding conceptualizations of appropriate

forms of female physicality.”(HILLS, 2007, p.343), tal afirmação no diz que jogos de equipe podem desempenhar um papel importante na redefinição das relações de gênero e na expansão conceituações de formas adequadas de fisicalidade do sexo feminino.

Apesar disso, durante as entrevistas pôde ser percebido que algumas dessas meninas Protagonistas espelhavam-se na prática masculina como o modelo ideal, apontando como negativas as atitudes e comportamentos das meninas dos demais grupos. Para essas Protagonistas havia poucos referenciais positivos para se espelharem ou apontarem nas demais meninas.

Na entrevista com Liza (Protagonista Escola Marta) podemos notar essa questão:

*Liza: Os meninos não têm medo, as meninas, quando a bola vem, elas ficam com medo. Por isso que eu prefiro jogar com os meninos*

Essa postura de Liza mostra sua preferência em jogar com os meninos, sendo um referencial positivo a postura dos meninos em jogo e algo negativo a postura das meninas. Assim, torna-se mais motivador e interessante para ela jogar com eles do que jogar com as meninas. Isso porque, ao ter medo, as meninas evitavam situações de enfrentamento, evitavam criar situações desafiantes para o jogo e de superar os desafios colocados para elas.

Continuando a entrevista, Liza aponta sua percepção sobre as demais meninas:

*Liza: As meninas, têm algumas que são meio moles, sabe?*

Percebe-se que ela aponta uma opinião negativa sobre as meninas que participam pouco das atividades de aula, assim como Vivian e Bruna (Protagonistas-Escola Paula).

**Vivian:** *Aquelas meninas ali (apontam para algumas meninas sentadas), nunca participam da aula... Porque elas não querem... As meninas participam menos que os meninos, acho que é por preguiça mesmo.*

**Bruna:** *As meninas são meio frescas com a bola, elas fogem. Eu participo (de aulas com esportes), mas nem todas gostam.*

Essa postura das meninas Protagonistas em relação às demais mostra uma ruptura com certa normatividade de gênero, demonstra também que elas negam e consideram negativas essas características que as colocam como frágeis, sensíveis, delicadas e pouco aptas ao esporte e às aulas de educação física. Elas colocam-se como corpos que escapam a essa sentença, apresentam outras possibilidades de ser menina, mesmo que houvesse poucas referências positivas vindas de outras garotas da turma. No entanto, essas protagonistas ainda consideram o positivo, superior, como sendo o masculino.

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

Compreendendo que a escola e o currículo selecionam saberes por meio de relações de poder que transmitem visões sociais particulares que vão atuando na construção de identidades e de sujeitos específicos, a partir das discussões apresentadas foi possível perceber quais os sentidos de feminilidade predominam nas aulas de educação física observadas e como tais sentidos estavam atrelados aos significados da própria aula de educação física e os conteúdos de aula. A partir desses sentidos, meninas e meninos tiveram diferentes formas de participar da aula e que as meninas acabam tendo menor participação em aula do que os meninos.

Atualmente, existem diversas propostas e currículos para a área da educação física escolar, inclusive propostas nas quais a educação física trata de uma diversidade de conteúdos. No

entanto, nas escolas observadas, mesmo o esporte não sendo o conteúdo exclusivo das aulas, foi o conteúdo predominante, além disso, para alunos/as, educação física era sinônimo de esporte. O esporte tem seus sentidos sociais e culturais e tem muitos dos seus significados atrelados ao masculino. Essa relação do esporte com o que é masculino fez com que as aulas de educação física fossem entendidas, portanto, como um espaço do masculino, no qual os meninos eram vistos como tendo mais afinidades e interesses, destacando-se nas aulas e as meninas vistas como tendo mais dificuldades.

Esses entendimentos estavam perpassados pela ideia de que força, agilidade, velocidade, capacidade de enfrentamento, competitividade são pertencentes ao masculino e o oposto ao feminino e assim as ações das meninas eram reguladas por essas expectativas, ou seja, de que elas não pertencem ao universo esportivo, pois são frágeis, delicadas, pouco aptas ao enfrentamento, sem coragem e habilidades para as práticas de aula.

Por isso, é possível notar que a partir da lógica binária sobre o que é masculino e feminino a maioria dos alunos/as constroem seus significados para as aulas de educação física e para os diferentes lugares que meninos e meninas ocupam na aula. Lugares esses que colocam as meninas no lugar de menor participação do que os meninos.

Sendo assim, a educação física, por meio de seu currículo, de sua prática cotidiana, das formas de intervenção, seleciona saberes específicos, inclusive em relação ao gênero. Os saberes em relação ao gênero que sustentaram as práticas educativas apontaram para um padrão de masculinidade e feminilidade que reafirma certos posicionamentos que entendem a mulher como menos apta e biologicamente inferior ao homem. Por isso, muitas meninas também atuam no sentido de reproduzir o esperado delas, demonstrando menos interesse e menos competência para as atividades das aulas de educação física.

Sendo assim, é necessário que não se pense somente em dar acesso às meninas nas práticas de aula, já que foi percebido

que não é porque meninas estão em quadra que de fato participam, podem estar lá como Figurantes. Estar em quadra, dar acesso à atividade não é necessariamente reconfigurar as normatividades de gênero nas aulas de educação física. É necessário pensar, desafiar, questionar os entendimentos sobre o corpo, masculinidades e femininidades predominantes nos conteúdos de aula, para que de fato ocorram essas reconfigurações.

Portanto, tal situação aponta a necessidade de pensar sobre a desconstrução da naturalidade. Ou seja, mostra a necessidade de indagar o cotidiano, as situações e as coisas. Sendo necessário que a escola, mais especificamente a educação física, esteja disposta a buscar práticas que desestabilizem a normalidade, que desnaturalizem o que está dado.

A educação física pode ser espaço privilegiado para que meninas exerçam o empoderamento de seus corpos. Ao exercê-lo, a educação física possibilita novos entendimentos, novas relações sobre o corpo e o gênero, novas possibilidades de ser menina e de ser menino são configuradas, apresentadas e permitidas. Nas aulas observadas já foi possível perceber o efeito disso com as meninas Protagonistas, pois rompiam com a norma, com o esperado. Pensar diferente, estranhar o comum, o cotidiano, faz parte desse movimento de desnaturalizar e desafiar padrões estabelecidos nas aulas. Pensar que meninas podem se apropriar dos conteúdos de aula e, além disso, pensar que meninas e meninos devem ter as mesmas oportunidades de aprendizado e que tal aprendizado deve ser em relação a todos os conteúdos da cultura corporal, sem distinção de conteúdos femininos e masculinos, sem genericar os conteúdos.

## REFERÊNCIAS

BORDO, S. O corpo e a reprodução da feminidade: uma reapropriação feminista de Foucault In: JAGGAR, A; BORDO, S. (Orgs.). **Gênero, corpo, conhecimento**. Rio de Janeiro: Rosa dos Tempos, 1997

BUTLER, J. Corpos que pensam: sobre os limites discursivos do sexo. In: LOURO G.L. **O corpo educado: Pedagogias da sexualidade**. Trad. Silva, T.T. Belo Horizonte: Autêntica, 1999.

DAYRELL, J. A Escola como espaço sócio-cultural. In: DAYRELL, Jz (org.) **Múltiplos olhares sobre educação e cultura**. Belo Horizonte: UFMG, 1996.

DERRIDA, J. **Margens da filosofia**. Trad. J. T. Costa e A. M. MAgalhaes. Porto: Rés-Editora, 1991.

ELIAS, N. e DUNNING, E. **A busca da excitação**. Tradução: M. M. Almeida e Silva. Lisboa: Difusão Editorial, 1985.

FAUSTO-STERLING, A. Dualismos em duelo. **Cadernos PAGU**. v (17/18), n.(02), Campinas, 2001.

FINCO, D. Escolarização de meninas e meninos brasileiros: o desafio da co-educação. **Pro-Posições**. v.(19), n.(1) Campinas Jan./Apr. 2008.

FOUCAULT, M. **Vigiar e Punir: nascimento da prisão**. 15ª ed. Petrópolis: Vozes, 1997.

GARRETT, R. Negotiating a Physical Identify: Girls, bodies and Physical Education. **Sport, Education and Society**. v.(9), n.(2), p. 223-237, Julho 2004

HILSS, L. Friendship, physicality, and physical education: an exploration of the social and embodied dynamics of girls' physical education experiences. **Sport, Education and Society**. v. (12), n.(3), p. 335-354, August 2007.

HALL, S. A centralidade da cultura: notas sobre as revoluções culturais do nosso tempo. **Educação e Realidade**. Porto Alegre, v (22), n.(2), p. 17-46, julho/dezembro 1997.

JACO, J. F. **Educação Física e Adolescência: “Professor, não vou participar da aulas!”** Trabalho de Conclusão de Curso- Faculdade de Educação Física Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2008

KOHAN, W. **Infância entre a educação e a filosofia.** Belo Horizonte: Autêntica, 2003.

LOURO, G. L. **Gênero, sexualidade e educação: uma perspectiva pós-estruturalista.** Petrópolis: Vozes, 1997.

LOURO, G. L. Um **corpo estranho- ensaios sobre sexualidade e teoria queer.** Belo Horizonte: Autêntica, 2004.

MOREIRA, A. F. B.; SILVA, T. T. da. Sociologia e Teoria Crítica do Currículo: Uma introdução. In: MOREIRA, Antônio Flávio B.; SILVA, Tomaz Tadeu da (orgs). **Currículo, Cultura e Sociedade.** São Paulo: Cortez, 1994.

SCOTT, Joan. Gênero: uma categoria útil de análise histórica. **Educação & Realidade**, Porto Alegre, v.(20), n.(2), p.71-99. Jul./ Dez., 1995

# O NOVO “ESPÍRITO DO CAPITALISMO” NA REFORMA CURRICULAR DO ENSINO MÉDIO DA REDE PÚBLICA ESTADUAL DO RS

Cleriston Petry<sup>1</sup>

O capitalismo é um sistema de dependências que se estabelecem de dentro para fora, de fora para dentro, de cima para baixo e de baixo para cima. Tudo está relacionado com tudo e tudo fica preso a tudo. O capitalismo é um estado do mundo e da alma.

Franz Kafka.

## Resumo

Artículo, no presente texto, o novo “espírito do capitalismo” com a educação escolar por meio de uma interpretação dos documentos referentes à reforma curricular do Ensino Médio no estado do Rio Grande do Sul, efetivada pela Secretaria da Educação. O novo “espírito do capitalismo” começa a se constituir nos anos 70, a partir da defesa de um estilo de vida móvel, flexível e leve. Por meio dele, angariam o engajamento de trabalhadores e capitalistas oferecendo a empregabilidade como garantia àqueles que se engajarem nos projetos. Assim, os documentos do Ensino Médio Politécnico apresentam uma defesa de um novo “espírito do capitalismo”, ao passo que criticam, a partir da “cidade por projetos”, o “espírito” anterior, bem como o modelo de gestão burocrático. Apesar de se apoiarem numa epistemologia marxista, o *Regimento Padrão* e a *Proposta Pedagógica* acabam por legitimar o novo capitalismo, ao fazer a defesa da flexibilidade como eixo normativo da educação pública estadual. Ademais, o foco nessa perspectiva legitima uma linguagem da aprendizagem em detrimento de uma linguagem da educação e a ênfase no “trabalho” como princípio educativo e objetivo da educação, em detrimento da “ação” e dos ensaios para a cidadania.

**Palavras-Chave:** Espírito do Capitalismo, Ensino Médio, Cidades (*Cités*).

# THE NEW "SPIRIT OF CAPITALISM" IN THE CURRICULUM REFORM OF SECONDARY EDUCATION IN PUBLIC SCHOOLS OF RS

O novo "espírito do capitalismo" na reforma curricular do Ensino Médio da rede pública estadual do RS

---

## Abstract

In this text, I make a link between the "new capitalism" with the education school through an interpretation of the documents concerning the reform curricular of secondary education in the state of Rio Grande do Sul, made by the Secretary of Education. The new "spirit of capitalism" begins to become 70, from defending a style of dynamic, flexible and light life. Through him, they conquer the participation of workers and capitalists offering as collateral employability those who do participate in the projects. So Documents Media Education Polytechnic presented a defense of a new "spirit of capitalism", while they criticize from the "city project", the former "spirit" as well as the bureaucratic management model. Although it SHALL support a Marxist epistemology, the *Regimento Padrão* and *Proposta Pedagógica* become a legitimizing of the new capitalism, to make defense flexibility as normative axis of public-state education. On the other hand, the focus on this perspective legitimizes a language of learning and not a language of education and emphasis on work as an educational principle and purpose of education and not the action and tests for citizenship.

**Keywords:** Spirit of Capitalism, Education, Cities (*Cités*).

## CONSIDERAÇÕES INICIAIS

A ideia de analisar os documentos referentes à reforma curricular do Ensino Médio na rede estadual de ensino do Rio Grande do Sul, a partir do “espírito do capitalismo”, surgiu de uma intuição oriunda do trabalho de pesquisa de Luc Boltanski e Ève Chiapello, culminada na publicação do livro *O novo espírito do capitalismo*. Nele, os sociólogos estudam o capitalismo não apenas a partir de seu modo de produção ou numa compreensão monocausal da história de seu desenvolvimento, mas como um sistema econômico que não pode prescindir de um apoio normativo, moral e justificacional para garantir sua manutenção. Tal apoio encontra-se no “espírito do capitalismo”, capaz de garantir a existência, manutenção e expansão do capitalismo.

Ambos os sociólogos introduzem seu amplo e profundo estudo tratando de um paradoxo de nossos tempos: o capitalismo se apresenta cada vez mais revigorado, em detrimento das condições de vida dos indivíduos. A consolidação dos mercados financeiros e os lucros especulativos cada vez maiores fazem o capital crescer sem ter de passar, necessariamente, por um investimento em atividades produtivas. As empresas, e o mundo do trabalho em geral, começam a sofrer profundas mudanças, em detrimento de práticas e direitos tidos como obsoletos. Nas últimas décadas o capitalismo mostrou uma capacidade enorme de se reestruturar. E mais, na última década vivemos uma crise econômica mundial que não foi capaz de produzir uma crítica eficaz para fazer frente ao capitalismo. Ao contrário, penso que continuamos a assistir movimentos políticos de incentivos favoráveis em matéria fiscal para as empresas e, também, de fortes incentivos ao aumento da flexibilização do trabalho. Essa transformação de um modelo de gestão da grande empresa se caracteriza pela contratação temporária, pelo uso de mão de obra substituta, pelos horários flexíveis e pela revolução da mídia e a conseqüente ascensão das novas tecnologias da informação.

O "capitalismo flexível", para retomar a conceituação de Sennett (2009), vai além da organização do trabalho, isto é, permeia todos os aspectos da vida. Não é apenas uma característica do mundo, mas também da alma, kafkianamente falando. A família, por exemplo, "passou por uma evolução cujos efeitos ainda estamos longe de dimensionar. Ela se tornou uma instituição muito mais móvel e frágil, adicionando uma precariedade suplementar àquela do emprego e ao sentimento de insegurança" (Boltanski; Chiapello, 2009, p.25). A vida dos indivíduos, fora do trabalho, sofre as consequências das alterações das grandes empresas, que exigem cada vez mais qualidades relacionadas à flexibilidade, tais como a mudança, a adaptabilidade, a polivalência, a comunicabilidade, a disponibilidade, a criatividade, a intuição visionária, a aceitação de múltiplas experiências, a atração pelo informal, a busca de contatos interpessoais, etc. (Boltanski; Chiapello, 2009, p.130). Em todas as qualidades relacionadas está presente uma nova experiência com o tempo: o rompimento, a descontinuação, a reinvenção, o descrédito para com o passado.

"Não há mais longo prazo" é o paradigma da nova gestão empresarial e do "novo capitalismo". As empresas produzem constantemente reengenharias com o objetivo de fazer mais com cada vez menos. Contudo, por trás desse ideal de eficiência está a necessidade de mudar para atender as expectativas do mercado financeiro e dos acionistas, desejosos não de muitos lucros, oriundos de um amplo planejamento que demanda longo prazo, mas de retornos em curto prazo, independente das consequências pessoais que isso pode vir a produzir na vida dos trabalhadores. Assim, percebe-se a mudança do poder gerencial, que nos anos de um capitalismo burocratizado ocorria ao longo de uma pirâmide de poder ou, antes, numa empresa familiar, tem-se agora a transferência para um poder acionário, garantindo uma movimentação cada vez maior e mais rápida de riquezas pelo mundo. Em resumo, vive-se o que Sennett (2006) denomina de "capital impaciente".

A juízo de Boltanski e Chiapello, estamos vivendo uma época de perplexidade ideológica, ou seja, um período de decomposição de representações associadas ao compromisso socioeconômico instaurado depois da Segunda Guerra, ao passo que a crítica não é capaz de acompanhar as mudanças em curso, “porque os únicos recursos críticos mobilizáveis tinham sido constituídos para denunciar o tipo de sociedade que atingiu o apogeu na transição dos anos 60 para os anos 70” (2009, p.27-28). Apesar disso, a crítica não deixa de existir, mas se baseia em representações de uma sociedade inexistente ou em argumentos que contribuem com a estruturação de um novo capitalismo, desconhecendo a grande maleabilidade do sistema e do seu aparato de justificações – talvez essa seja a perplexidade que os autores dos documentos referentes ao Ensino Médio Politécnico da rede pública estadual estejam para enfrentar.

Diante das condições atuais, em que o capitalismo refloresce em detrimento das sociedades e do desarme da crítica, “só restam a indignação em estado bruto, o trabalho humanitário, o sofrimento como espetáculo” (Boltanski; Chiapello, 2009, p.28). Buscando reestabelecer a validade e a capacidade de mobilização da crítica, os autores do *Novo espírito do capitalismo* fazem uma sociologia da crítica e uma sociologia pragmática<sup>2</sup>, lhes interessando não as estruturas, os sistemas, mas as ações e as práticas dos atores, o cerne das situações de disputa. Nesse sentido, os sociólogos da crítica almejam compreender a durabilidade e maleabilidade do capitalismo recorrendo ao que motiva os indivíduos a participar

---

2 On Justification (2006) é a obra em que a teoria das justificações será explorada com toda a sua densidade. Boltanski e Thévenot “criticam a teoria crítica pela arrogância epistemológica e normativa e, permanecendo atentos ao cerne da situação, procuram explicitar o sentido de justiça e reconstruir a gramática dos atos de justificação da qual os atores dão prova quando denunciam uma injustiça” (Vandenbergue, 2006, p.320). Ou seja, ao mesmo tempo em que reconstruem a gramática dos atos de justificação, orientando-se pelas situações de disputa (sociologia da crítica), se movimentam no horizonte de uma sociologia pragmática, oriunda de um novo movimento teórico francês que visa superar a dicotomia entre micro e macrosociologia.

do sistema econômico, sendo que a maioria deles sequer conquista lucros, ou seja, sua única forma de sobrevivência é a venda de seu trabalho.

O capitalismo, sob muitos aspectos é um sistema absurdo: os assalariados perderam a propriedade do resultado de seu trabalho e a possibilidade de levar uma vida fora da subordinação. Quanto aos capitalistas, estão presos a um processo infindável e insaciável, totalmente abstrato e dissociado da satisfação de necessidades de consumo, mesmo que supérfluas (Boltanski, Chiapello, 2009, p.38).

Os capitalistas não são, em todos os aspectos, antagonistas aos trabalhadores. Ambos compartilham o sentimento de que o capitalismo carece de justificações. O capitalismo, portanto, precisa recorrer a fontes externas a si mesmo para angariar uma mobilização ampla, especialmente daqueles que as chances de lucro são pequenas. As motivações não podem ser simplesmente materiais, pois os trabalhadores podem participar, mas esse estímulo não é suficiente para o empenho. A coerção é insuficiente, sobretudo quando se exige uma adesão ativa, a iniciativa e os sacrifícios. Resta ao capitalismo mobilizar os trabalhadores por meio de argumentos robustos, fazendo referência a benefícios individuais e coletivos. Tais argumentos, justificativas e/ou preceitos morais são encontrados no "espírito do capitalismo", que é a ideologia que justifica o engajamento dos trabalhadores e capitalistas no processo de acumulação.

## O “ESPÍRITO DO CAPITALISMO” E OS PROCESSOS DE ENGAJAMENTO

Os indivíduos precisam de poderosas razões para se engajar num sistema aparentemente absurdo. A ideologia que mantém e fornece essas justificações é o elemento fundamental dos estudos de Boltanski e Chiapello, pois é o “espírito do capitalismo” que permite compreender o motivo pelo qual os indivíduos se engajam no processo de acumulação. Os sociólogos supracitados denominam-no de “ideologia”, mas sem qualquer relação com o marxismo vulgar. Fazem-no recorrendo a Louis Dumont (2000). Na obra *Homo Aequalis*, Dumont pretende compreender a ideologia moderna em contraposição à ideologia tradicional. A ideologia moderna pode ser visualizada por estarmos numa sociedade que valoriza, em primeiro lugar, “o ser humano individual: a nosso ver, cada homem é uma encarnação da humanidade inteira e, como tal, é igual a qualquer outro membro livre. É o que chamo de individualismo” (2000, p.14). O holismo, característica de sociedades tradicionais, pressupõe que cada indivíduo está sujeito ou conformado à sociedade, sendo a hierarquia, logicamente, sua “manifestação”. Voltarei a isso noutra oportunidade. O ponto que me interessa no momento é a concepção de ideologia do antropólogo. Para Dumont, a ideologia é um conjunto social de representações. Como “representação”, não cabe investigar se ela é “verdadeira” ou “falsa”, “pois nenhuma forma de consciência não é jamais completa, definitiva ou absoluta. [...] Não existe consciência direta e exaustiva *de* nada. Na vida de todos os dias é, a princípio, por intermédio da ideologia de nossa sociedade que nos tornamos conscientes de qualquer coisa” (2000, p.30, grifos do autor). Isso significa que a relação entre as “representações” e “o que de fato existe” não é de identidade. Por isso, definir “ideologia” como um conjunto de “falsas ideias” ou “verdadeiras ideias” é destituído de validade.

Ademais, ao estudar as ideologias como “conjuntos sociais de representações”, Dumont sugere que não é de seu

interesse investigar representações excepcionais ou únicas, mas somente aquelas que são compartilhadas por um grupo de indivíduos ou um coletivo. A definição de ideologia repousa sobre uma distinção de ponto de vista e não de conteúdo. “Não tomo como ideologia o que permaneceria depois de se ter eliminado aquilo que é tido como verdadeiro, racional, científico, mas ao contrário, tudo o que é socialmente pensado, acreditado, atuado”, argumenta Dumont (2000, p.35). Apropriando-se desse conceito, Boltanski e Chiapello compreendem o “espírito do capitalismo” como o conjunto de representações capazes de guiar as ações e de justificações compartilhadas.

Essas justificações devem basear-se em argumentos suficientemente robustos para serem aceitos como pacíficos por um número bastante grande de pessoas, de tal modo que seja possível conter ou superar o desespero ou o niilismo que a ordem capitalista também não para de inspirar (Boltanski; Chiapello, 2009, p.42).

O “espírito do capitalismo” justifica, também, a adesão a um estilo de vida, favorável à ordem capitalista. É por isso que a estrutura familiar alterou-se nos últimos anos, pois a “antiga” família nuclear tornou-se um problema para quem precisa estar sempre em movimento, mudando, flexibilizando. Injunções desse tipo acarretam na corrosão da confiança, da lealdade e do compromisso mútuo, elementos essenciais para a construção de famílias e de uma vida compartilhada em longo prazo. Entretanto, esse “estilo de vida” não pode parecer um peso para os indivíduos. Ele tem de mostrar-se atraente, capaz de produzir benefícios maiores e garantias: esse é o papel do “espírito do capitalismo”.

Boltanski e Chiapello argumentam que o “espírito do capitalismo”, ao longo da história, possui elementos constantes, uma base ideológica que não é suficiente para engajar as pessoas. Essa base é formada por ideias e práticas como: a

adequação meios-fins, a racionalidade prática, a aptidão para o cálculo, a autonomização das atividades econômicas, a relação instrumental com a natureza e as justificações de ordem econômica<sup>3</sup>. São as variações na base ideológica que servem de parâmetro de estudo para a análise dos textos da gestão empresarial, *corpus* dos estudos realizados para se construir analiticamente o novo “espírito do capitalismo”. No presente caso, pretendo utilizar a tipologia elaborada por Boltanski e Chiapello para me permitir estudar os documentos a partir do discurso que visa a alteração das práticas, da estrutura e, acima de tudo, conquistar o engajamento dos atores responsáveis pela socialização das crianças e jovens para um novo “estilo de vida”.

Portanto, as variações presentes no “espírito do capitalismo” aconteceram na medida em que algumas justificações foram desestabilizadas pela crítica ou pela necessidade de se conquistar mais lucros. As justificações precisam sensibilizar aqueles a que elas se dirigem, isto é, ir ao encontro de uma experiência moral da vida cotidiana e propor modelos de ação que os indivíduos possam adotar. Nesse sentido, os autores do *Novo espírito do capitalismo* elaboram três estados históricos do “espírito do capitalismo”.

O primeiro foi estudado por Max Weber em sua mais importante obra, *A ética protestante e o espírito do capitalismo*. Nela o sociólogo faz uma reconstrução arqueológica do *ethos* que inspirou o capitalismo original. Para Weber, o “espírito do capitalismo” é composto de um conjunto de motivos éticos, embora estranhos à lógica capitalista, que inspiraram empresários em suas ações favoráveis à acumulação do capital.

---

3 Nesse aspecto os sociólogos retomam a intuição de Dumont, ao afirmar que a Ciência Econômica (Clássica e Neoclássica) se consolidaram na “crença de que a economia constitui uma esfera autônoma, independente da ideologia e da moral, e que obedece a leis positivas, deixando-se de lado o fato de que mesmo essa convicção já era produto de um trabalho ideológico, e que ela só poderá constituir-se incorporando [...] justificações segundo as quais as leis positivas da economia estão a serviço do bem comum” (2009, p.44).

Esses motivos foram analisados a partir de Benjamin Franklin em sua "profissão de fé" que espanta pela filosofia da avareza, mas cuja especificidade é a de possuir um forte apelo moral e a justificação de um estilo de vida oriunda de uma ética protestante que articula o trabalho como vocação (*beruf*), a ascese e um modo de vida racionalizado, voltado para um fim transcendente (Weber, 2004, p.107-109).

O segundo "espírito", que de certo modo é uma continuidade do primeiro, originou-se no final do século XIX. Centrado na figura do burguês empreendedor e na descrição dos valores burgueses. Conciliava uma moral burguesa alicerçada em posicionamentos domésticos tradicionais - a caridade e no caráter familiar ou patriarcal das relações mantidas com os empregados - com disposições econômicas, a avareza ou parcimônia, o espírito poupador, a tendência a racionalizar a vida cotidiana e o desenvolvimento de habilidades contábeis, como o cálculo e a precisão. As justificações que fornecia eram em termos de crença no progresso, no futuro, na ciência, na técnica e nos benefícios da indústria. Esse "espírito" vigorou até os anos 1930, quando se tornou emergente um novo capitalismo que agora começa a se transformar.

O terceiro "espírito do capitalismo" baseia-se na burocracia como modelo de gestão. A tônica dos discursos recai menos sobre o empresário individual e mais sobre a organização, que fascina pelo gigantismo. O diretor é sua figura heroica, cuja função é aumentar o tamanho da empresa, produzir massivamente, padronizar os produtos, organizar racionalmente o trabalho. As garantias são em termos de carreira e aposentadoria, isto é, uma racionalização e planificação em longo prazo. As justificativas em termos de bem comum referem-se a crença no progresso, na ciência e na técnica, na produtividade e na eficácia. Por outro lado, enfatiza a solidariedade institucional, a socialização da produção, da distribuição e do consumo e a colaboração entre as empresas e o Estado com o objetivo de alcançar a justiça social.

Hoje o poder de mobilização desse espírito é questionado. As garantias conferidas estão ameaçadas e as carreiras já não são mais asseguradas. Vivemos uma crise ideológica e a reestruturação do capitalismo e de novas formas de justificação. Em situações como essa, de onde o capitalismo retira os recursos para fundamentar motivos para o engajamento?

### **A GRAMÁTICA DA JUSTIFICAÇÃO E O NOVO “ESPÍRITO DO CAPITALISMO”**

Como argumentei sumariamente acima, o capitalismo não possui recursos próprios para fundamentar motivos de engajamento, nem para responder aos seus críticos em termos de justiça. Boltanski e Chiapello não compreendem a “justiça” a partir de um ideal normativo, de uma perspectiva de dever ser, do melhor ou mais correto, mas dos usos que os atores fazem em um determinado contexto histórico pra denunciarem situações de injustiça. Como Weber não entendia a dominação apenas sob uma perspectiva, a justiça também ganha conteúdos diferentes dependendo da gramática de justificação que ela se apoia. “A justificação do capitalismo, portanto, supõe referência e construtos de outra ordem, da qual derivam exigências completamente diferentes daquelas impostas pela busca do lucro” (Boltanski; Chiapello, 2009, p.53). Ou seja, o capitalismo precisa se justificar em termos de lucro, entretanto, é imperioso que ele faça referência à justiça para não perder o que lhe é fundamental: o engajamento daqueles que sequer conquistarão algum lucro no processo de acumulação.

Portanto, o capitalismo faz referência a tipos de convenções muito gerais, orientadas para o bem comum e para a justiça, com pretensão de validade universal, que Boltanski e Chiapello denominam de “cidades” (*cités*). As “cidades” são modelos analíticos, lógicas de argumentação, que permitem identificar os diferentes regimes de justificação que estão na base da crítica, das controvérsias, desacordos e

no “espírito do capitalismo” nas sociedades contemporâneas. Qualquer indivíduo, numa situação de disputa, é submetido ao imperativo da justificação. Assim, Boltanski e Thévenot (2006) “construíram um modelo pragmático arquitetado na competência do julgamento que permite compreender como os atores manifestam seus desacordos sem recorrer à violência e justificam suas pretensões à justiça, se referindo a valores gerais (as ‘Cidades’)” (Vandenbergue, 2006, p.326). Minha interpretação do *Regimento Padrão*, da *Proposta Pedagógica* e do *Regimento de Referência* do Ensino Médio Politécnico tem como objetivo compreender como esses discursos se situam ante o imperativo da justificação, isto é, em que ideia de escola justa estão baseados, assim como suas críticas – afinal, são construções teóricas com vistas à reformulação curricular do ensino médio das escolas da rede estadual, portanto, com uma linguagem reformadora fazem referências críticas ao que querem desconstruir.

A escola, como qualquer outra organização social submetida ao imperativo de justificação, tende a incorporar a referência às cidades (*cités*) e, necessariamente, ao “espírito do capitalismo”, que contém, pelo menos em seus aspectos orientados para a justiça, referências a tais convenções (Boltanski; Chiapello, 2009, p.55). Retomando a elaboração conceitual de *On Justification*, Boltanski e Chiapello (2009, p.57) apresentam seis lógicas de justificação: a) cidade inspirada, cuja grandeza é a do santo que ascende o estado de graça ou do artista que recebe inspiração; b) cidade doméstica: a grandeza das pessoas deriva da posição hierárquica numa cadeia de dependências pessoais. “O ‘grande’ é o mais velho, o ancestral, o pai, a quem se deve respeito e fidelidade, aquele que concede proteção e apoio”. Portanto, nessa lógica de argumentação, a hierarquia, a fidelidade e as relações pessoais serão estimuladas e valorizadas; c) cidade da fama, cuja grandeza depende apenas da opinião alheia, do número de pessoas que concedam crédito e estima; d) cidade cívica, em que o grande “é o representante de um coletivo cuja vontade

geral ele exprime”; e) cidade mercantil, “o ‘grande’ é aquele que enriquece pondo no mercado concorrencial mercadorias muito desejadas que passam com sucesso pela prova do mercado; e, por fim, f) a cidade industrial, em que a grandeza se baseia na eficácia e determina uma escala de capacidades profissionais. O capitalismo pode fazer referência a mais de uma das “cidades” (*cités*), pois a distinção apresentada está no nível do tipo ideal. Nos documentos que analisarei na sequência, veremos o mesmo.

Contudo, os sociólogos percebem que essas lógicas de argumentação são insuficientes para expressar/descrever e representar o contexto de formação do novo capitalismo e de seu “espírito”. Por isso, Boltanski e Chiapello dedicam um capítulo do *Novo espírito do capitalismo* para tratar da emergência de uma nova configuração ideológica em geral e de um modelo analítico, a cidade por projetos ( *cité par projet*), em particular.

O novo “espírito do capitalismo” se baseia numa nova representação geral do mundo, a “rede”. Esse conceito foi buscado pelas Ciências Sociais em outras áreas para identificar estruturas pouco ou nada hierárquicas, flexíveis e não limitadas por fronteiras traçadas *a priori* (Boltanski; Chiapello, 2009, p.134). Diferentemente da conceituação dos anos 60, em que “rede” dizia respeito à comunicação, obedecendo a relações verticais e horizontais dentro de uma empresa, no contexto contemporâneo ela representa a transgressão de fronteiras diante da possibilidade de se estabelecer conexões. O paradigma da “rede” se instaura nas Ciências Sociais e na literatura da gestão empresarial como uma ideologia do “novo capitalismo”. Nessa representação, o “projeto” é a oportunidade e o pretexto para a conexão. É um segmento de rede ativado durante um período de tempo a reunir indivíduos com o mesmo objetivo. Por meio dele é possível a acumulação, pois as redes por si só condenariam o mundo ao fluxo constante. Deste modo, Boltanski e Chiapello percebem que essa nova

lógica de argumentação implica num novo sistema de valores não expressados nas “cidades” (*cités*) anteriores.

Oriunda da literatura da gestão empresarial dos anos 90, a cidade por projetos “alude a uma empresa cuja estrutura é constituída por um grande número de projetos que associam pessoas variadas, algumas das quais participam em vários projetos” (Boltanski, Chiapello, 2009, p.136). Essas pessoas se conectam para a realização de um projeto, ao mesmo tempo em que estabelecem relações capazes de ampliar as conexões para um futuro e garantir a empregabilidade, que é a garantia fornecida por esse novo “espírito”. Richard Sennett<sup>4</sup> (2009), nesse aspecto, me parece, concorda com Boltanski e Chiapello ao definir o atual contexto do trabalho pela perspectiva de uma ética do trabalho de equipe, diferentemente de uma ética individual, cuja gênese era o protestantismo. As conexões que o indivíduo estabelece na equipe são superficiais, na medida em que não permitem conexões em longo prazo, pois dificultam a mobilidade, a velocidade, a mudança e a exigência de flexibilidade dos trabalhadores. Ficar parado é perder a possibilidade de estabelecer contatos lucrativos e garantir a empregabilidade, considerando que não há a expectativa de carreira no “novo capitalismo”. O trabalho em equipe “ênfatisa mais a responsividade mútua que a confirmação pessoal. O

4 Sennett não faz referência a um “espírito do capitalismo”, mas a uma “cultura” do capitalismo, em especial do “novo capitalismo”. Entretanto, farei uma apropriação ativa, interpretando essa “cultura” também como “ideologia”, nos termos de Dumont (2000), em contraposição ao conceito de “sociedade” como faz a antropologia americana. Nesse sentido, as apropriações referem-se a algumas compreensões do sociólogo americano, pois ao mesmo tempo em que ele permite compreender o “novo capitalismo”, permite também entender um novo “estilo de vida” que ele promove e de alguma forma irá ser justificado como o estilo de vida a ser adotado pelas pessoas e trabalhadores. Isso ficará mais evidente na última parte, na qual ensaio algumas consequências da promoção desse novo estilo de vida pelo “novo capitalismo” e pelo novo “espírito do capitalismo” para os processos de subjetivação, considerando que os documentos referentes à reforma curricular não só estimulariam e justificariam a construção de um tipo de indivíduo, mas que o professor é estimulado a se adaptar às novas condições e justificações.

tempo das equipes é mais flexível voltado para tarefas específicas de curto prazo do que para a soma de décadas caracterizadas pela construção e pela espera” (Sennett, 2009, p.127-128).

É da natureza dos projetos a limitação do tempo. Eles iniciam com prazo para ter um fim. As conexões estabelecidas podem ser ativadas em outras circunstâncias para outros projetos. A cidade por projetos baseia-se na atividade de mediação. Como nas demais “cidades” (*cités*), ela também possui um princípio orientador de julgamentos<sup>5</sup>, que garante a distinção entre grandes e pequenos. O “princípio superior comum”, na cidade por projetos, refere-se a atividades, projetos, ampliação da rede e proliferação dos elos. O grande, portanto, é aquele que sabe engajar-se num projeto. Para engajar-se é preciso estar disponível ao fim do projeto. Portanto, a grandeza relativa das pessoas é estabelecida ao final dele. O grande é adaptável, flexível, polivalente. É capaz de identificar conexões, sabe prever, pressentir, farejar os elos que merecem ser estabelecidos.

Para esse fim, ele não deve se mostrar tímido nem – o que dá na mesma – ser orgulhoso a ponto de não dar os primeiros passos, para não incorrer no risco de uma recusa. Escreve a outras pessoas para manifestar-lhes sua admiração e pedir-lhes conselhos ou um encontro. Considera que toda pessoa é contatável, e que todo contato é possível e natural, tratando em pé de igualdade conhecidos e desconhecidos. Tende a ignorar as diferenças entre esferas separadas, por exemplo, as dos universos privados, profissionais, da mídia, etc. O mundo, para ele, é uma rede de conexões potenciais. Em termos de elos, tudo se equivale (Boltanski; Chiapello, 2009, p.146).

5 Fazendo referência a *On Justification*, Boltanski e Chiapello definem o “princípio superior comum” como “o princípio segundo o qual os atos, as coisas e as pessoas são julgadas em dada cidade” (2009, p.139).

Se o capitalismo industrial possibilitou a separação da casa do local de trabalho, a “cidade por projetos” prescreve que todo contato é a oportunidade para estabelecer conexões, além de que com o advento das novas tecnologias da informação, a temporalidade e a espacialidade do local de trabalho deixam de existir. Sobre as informações, o grande é aquele capaz de acumular um considerável capital de informação. A informação é a possibilidade de manter e multiplicar as conexões. Quanto maior o acesso a elas, mais possibilidade de garantir a empregabilidade.

Boltanski e Chiapello ainda apresentam outras qualidades do grande na “cidade por projetos”: ele está sempre a vontade onde quer que esteja, possui habilidades comunicacionais, temperamento convival e espírito aberto e curioso. Sabe dar-se como pessoa, estar à disposição quando convém, onde convém. É de um humor estável, seguro de si, mas sem arrogância, familiar sem excesso e solícito. Sabe ouvir e responder de modo pertinente, fazendo perguntas corretas. Presta atenção nos outros. Possui a habilidade para controlar e modificar a autorrepresentação, além de escapar das representações estereotipadas que podem atrapalhar sua flexibilidade, adaptabilidade e a mudança, quando necessárias. A articulação dessas qualidades possibilita a ele que “sem pedir ou procurar, os outros lhes trazem as informações de que ele precisa” (2009, p.146). As normatividades oriundas da “cidade por projetos”, da qual o novo “espírito do capitalismo” faz referência, lembram uma das máximas de Benjamin Franklin, o homem de negócios citado por Weber, para o qual *parecer* era mais importante do que *ser*, porque o fundamental era o resultado: “não te esqueças de tuas dívidas, fazendo com que *pareças* um homem tão cuidadoso quanto *honesto*, e isso aumenta teu *crédito*” (2004, p.44, grifos do autor). Sennett percebe que a lógica do trabalho de equipe é a da “superficialidade degradante”, pois é flexível, voltado para tarefas específicas de curto prazo. “Na verdade, argumenta o sociólogo americano, o trabalho em equipe deixa o reino

da tragédia para encenar as relações humanas como uma farsa” (2009, p.127). Os grupos para se manterem juntos e as conexões para serem estabelecidas, precisam ficar na superfície das coisas. Não há tempo para discutir um projeto mal sucedido ou uma escolha infeliz. As questões dividas, complexas, pessoais são deixadas de lado. O trabalhador do “novo capitalismo” deve exercer a “capacidade instantânea de trabalhar com um cambiante elenco de caracteres [...] deve imaginar a tarefa imediata, em vez de mergulhar nas longas histórias de intrigas, traições passadas e ciúmeiras” (Sennett, 2009, p.131).

Penso que Sennett elege a flexibilidade como a característica do grande no “novo capitalismo”, ao passo que Boltanski e Chiapello definem que a leveza é a característica principal do homem na “cidade por projetos”. O grande renuncia a objetivos para toda a vida, como o casamento, a vocação, a profissão e, inclusive, a amizade. “Em se tratando de avaliar a qualidade de um elo, se renuncie a fazer a distinção entre relações desinteressadas de amizade e relações profissionais ou úteis” (Boltanski; Chiapello, 2009, p.156). O grande está liberto de suas próprias paixões, desejos e valores. É como expressou, ironicamente, Groucho Marx certa feita: “esses são os meus princípios. Se você não gostar deles, tenho outros”. É assim que emerge a justificação do estilo de vida do burguês não patrimonial, pois o patrimônio pode atrapalhá-lo na necessidade de se deslocar com facilidade. Assim como Sennett (2006, 2009) percebe que as circunstâncias do capitalismo atual promovem consequências corrosivas para o caráter das pessoas, os sociólogos franceses destacam que esse estilo de vida justificado pela “cidade por projetos” e incorporada no novo “espírito do capitalismo” implica no sacrifício da personalidade, isto é, da fidelidade a si mesmo (2009, p.158).

## O NOVO “ESPÍRITO DO CAPITALISMO” NA REFORMA CURRICULAR DO ENSINO MÉDIO

O novo “espírito do capitalismo” na reforma curricular do Ensino Médio da rede pública estadual do RS

Realizei, até aqui, um percurso argumentativo com o objetivo de esclarecer os pressupostos epistemológicos de minha análise. A compreensão do “novo capitalismo” por meio da estruturação do novo “espírito do capitalismo” que faz referência, principalmente, à cidade por projetos, me permite ter um suporte teórico capaz de investigar em que medida e como esse “espírito” se apresenta por meio de representações, valores, justificativas e ideais de justiça nos documentos elaborados pela Secretaria Estadual de Educação para a reformulação curricular do Ensino Médio no Rio Grande do Sul. Esse problema é importante, pois a escola se apresenta como uma instituição de transição, da vida doméstica familiar para a vida pública, adulta. No capitalismo ela assumiu a tarefa de preparar os jovens para o mundo do trabalho e é imperioso admitir que os profissionais que compõe a escola estão num contexto de trabalho e, também, precisam de fortes razões morais para continuar se engajando no processo de acumulação, ao seu modo, e na socialização daqueles que participarão futuramente, como trabalhadores. “Sempre existiu algum processo preparatório para a integração nas relações sociais de produção, e com frequência, alguma outra instituição que não a própria produção em que se efetuou esse processo” (ENQUITA, 1989, p.105). O processo preparatório para o ingresso nas relações de produção e nos valores que compõe uma sociedade capitalista é feito pela escola, instituição que assumiu, a partir da Modernidade, a função de socializar os indivíduos nas mais diversas instâncias da vida social<sup>6</sup>. Se a escola é uma instituição social, ela não fica

6 Sobre o conceito de socialização a partir da sociologia da crítica e da sociologia crítica pragmática estamos elaborando um estudo sobre o tema, articulando essas correntes teóricas com a sociologia de Georg Simmel, cuja investigação culminará no estudo intitulado *Uma análise sobre a relação entre o “espírito do capitalismo” e a socialização escolar: o engajamento no processo de acumulação e as interações sociais*.

imune ao que acontece na sociedade. Não é possível admitir uma escola alheia ao contexto, pois, em tese, os indivíduos não sobreviveriam, sem algum tipo de esforço, numa sociedade para a qual não foram sequer preparados. Se quisermos que os estudantes critiquem o capitalismo ou o reproduzam, eles precisam compreender de um modo ou de outro o que é o capitalismo, quais suas estruturas, como ele mobiliza, aufere lucros, engaja e coage pessoas para participar do processo produtivo, etc. Além disso, a escola se tornou uma instituição cuja obrigatoriedade não é questionada pelas famílias. Andrés Zarankin constata isso de forma bem humorada quando afirma que percebeu, ao pôr em dúvida a existência da escola, “que teria sido bem mais fácil, e menos polêmico, questionar a existência de Deus do que a da escola e da educação” (2001, p. vi). Depois de um longo processo de desenvolvimento dessa atitude de defesa da escola e de sua obrigatoriedade, “as famílias reconhecem que a passagem pela escola traz diversos benefícios que contribuem para elevar a *grandeza* e a maturidade dos seus descendentes” (Resende, 2010, p.28, grifos meus). É essa “elevação da grandeza” que me interessa. Não há dúvida de que as famílias podem possuir variadas formas de compreender o estado de grande, recorrendo aos mais variados contextos de justificação. Entretanto, a persuasão do “espírito do capitalismo” não é de ser desconsiderada. Ela pode estar no horizonte de justificação do estilo de vida da família, responsável pela socialização e educação inicial das crianças. Mas, é na escola que elas serão introduzidas na vida adulta e nas exigências sociais. Como o ensino é obrigatório e dever do Estado, cumpre a ele o papel de garantir esse direito aos cidadãos.

Nesse sentido, a reforma curricular proposta pelo estado do Rio Grande do Sul para o Ensino Médio se configura numa tentativa de promover um ideal de educação capaz de garantir a elevação dos seus alunos ao estado de grande, exigido socialmente. A justificativa para a escolha dos documentos como *corpus* de meu estudo reside nas características dos

mesmos. São discursos escritos, cuja materialidade permite um acesso *potencialmente mais objetivo*, isto é, não foram escritos para a presente pesquisa, mas para as escolas e seus gestores. Como tal, são capazes de influenciar todas as funções da escola, tendo um forte apelo moral, por se tratar de uma literatura normativa. Ou seja, o foco de sua orientação não é a constatação, mas a prescrição.

Os documentos possuem uma orientação epistemológica marxista. Por isso, defendem o trabalho como princípio educativo. Sua elaboração ocorreu em virtude dos problemas que a educação pública enfrenta no que diz respeito ao abandono escolar (13%), especialmente no primeiro ano, à reprovação (21,7%) no decorrer do curso, a defasagem idade-série (cerca de 30,5%) e a constatação de que 14,7% dos jovens entre 15 e 17 anos estão fora das escolas (SEC, 2011, p.5). Ademais, a *Proposta Pedagógica* localiza a reformulação curricular do Ensino Médio na política educacional do programa de governo 2011-2014, além das exigências da realidade, em que o mundo apresenta um “novo paradigma, uma nova mudança estrutural”, exigindo que o Ensino Médio contemple “a qualificação, a articulação com o mundo do trabalho e práticas produtivas, com responsabilidade e sustentabilidade e com qualidade cidadã” (SEC, 2011, p.3-4).

O que as políticas educacionais, elaboradas pelo governo estadual, pressupõem é um mundo representado a partir dos modos de produção, exigindo que a escola prepare os alunos para a transformação social a partir do trabalho. Compreendem o trabalho como “todas as formas de ação que os seres humanos desenvolvem para construir as condições que asseguram a sua sobrevivência” (SEC, 2011, p.13), implicando na formação humana e na constituição da sociedade. Esse conceito de trabalho, cuja fonte é de Marx, evidencia que ele é constituidor do que é o ser humano, ao mesmo tempo em que possibilita a humanização das coisas, a autocompreensão humana e o exercício da criatividade. Porém, os documentos analisados incorrem em ambiguidades, ao defender tal concepção de

trabalho e atrelar o papel da escola com as mudanças na esfera do trabalho. No *Regimento Padrão* (2013b) fica evidente que as necessidades educativas são determinadas pelas formas de organizar a produção e a vida social (2013b, p.7). A finalidade do ensino médio, entre outras coisas, é a de fornecer meios aos estudantes “para progredir no trabalho e em seus estudos posteriores” (2013b, p.7). Sobre isso, duas observações.

A primeira refere-se ao papel da escola para os documentos. Ela não tem uma finalidade em si, uma racionalidade própria (Weber), mas é vista como um instrumento na preparação para o mundo do trabalho ou para a transformação da realidade (objetivos aparentemente inconciliáveis). Nesse sentido, a responsabilidade por qualquer fracasso no mundo laboral ou na transformação da sociedade é, logicamente, transferida para a escola e os professores. Se a escola cumpriu, como argumentei brevemente acima, a função de preparar os indivíduos para as relações de produção vigentes, talvez os elaboradores dos documentos não se deram conta de que criticam o sistema que querem reproduzir. Em relação a “concepção de escola e de ensino [que] leva em conta a prática social e a teoria, que contribui para uma ação transformadora da realidade” (SEC, 2013b, p.15), Hannah Arendt tece uma importante crítica àqueles que buscam mudar o mundo por meio da educação. Referindo-se aos juízos e teorias políticas, argumenta que “ao invés de juntar-se aos seus iguais, assumindo o esforço de persuasão e correndo o risco do fracasso, há a intervenção ditatorial, baseada na absoluta superioridade do adulto” (2007, p.225), que se desresponsabiliza pelo mundo, por sua continuidade e atribui a tarefa de transformá-lo às novas gerações e ao processo pedagógico escolar.

Por outro lado, a ênfase na “transformação da realidade” é ofuscada pelos discursos que os documentos fazem em relação à adaptação ao novo contexto do mundo do trabalho. O *Regimento Padrão* entende que é objetivo do ensino médio “consolidar as noções de trabalho e cidadania, que possibilitem ao aluno, com *flexibilidade*, operar com as novas condições de existência geradas pela sociedade” (SEC, 2013b,

p.8), possibilitando o desenvolvimento da autonomia e da compreensão dos processos produtivos. Além da flexibilidade, os documentos enfatizam as novas exigências como a dinamicidade, a instabilidade, a necessidade do domínio das formas de comunicação (SEC, 2013b, p.15) e dos avanços tecnológicos da informação.

A capacidade de fazer passa a ser substituída pela intelectualização das competências, que demanda raciocínio lógico formal, domínio das formas de comunicação, flexibilidade para mudar, capacidade de aprender permanentemente e resistência ao estresse. Ou seja, as mudanças no mundo do trabalho trazem novas demandas para a educação (SEC, 2011, p.13).

Desses conceitos, extraímos a concepção de um *homem flexível, adaptável e leve* como eixo do princípio educativo dos documentos. Cabe aqui, novamente, uma incursão sobre o “novo capitalismo” que o documento legitima. Sennett, como observei anteriormente, define o capitalismo atual como flexível, em que os discursos atacam as “formas rígidas de burocracia, e também os males da rotina cega. Pedese aos trabalhadores que sejam ágeis, estejam abertos a mudanças a curto prazo, assumam riscos continuamente, dependam cada vez menos de leis e procedimentos formais” (2009, p.9). Os ataques ao capitalismo burocrático são outro elemento fundante das políticas educacionais propostas na reformulação do ensino médio.

Para legitimar um novo “espírito do capitalismo”, a crítica ataca outras formas de gestão e de produção, em especial a burocracia. Pretende-se que o trabalhador “não fique subordinado ao desenvolvimento de habilidades específicas e práticas laborais mecânicas” (SEC, 2011, p.9), que se baseiam na disciplina e na rotinização das atividades. Rompe, discursivamente, com as formas tayloristas/fordistas de organização da vida social que, no julgamento dos

documentos, estão obsoletos. A juízo dos mesmos, essa forma de organização do trabalho não possibilita o desenvolvimento da autonomia, da criatividade, da liberdade, em suma, da emancipação humana.

As críticas dirigidas ao capitalismo tem um papel fundamental, na medida em que impulsionam as mudanças do “espírito do capitalismo”. Assim, o capitalismo “precisa de seus inimigos, daqueles que ele indigna, daqueles que lhes opõem, para encontrar os pontos de apoio morais que lhe faltam e incorporar dispositivos de justiça que, sem isso, ele não teria nenhuma razão para considerar pertinentes” (Boltanski; Chiapello, 2009, p.61). Trata-se de um processo de aculturação, no qual o capitalismo emprega conceitos oriundos de críticas anticapitalistas para tornar suas justificações mais fortes e angariar um maior número de indivíduos engajados. É isso que garante uma capacidade de maleabilidade e, conseqüentemente, de sobrevivência. É pela aculturação de uma gramática emancipatória que o capitalismo, nos últimos anos, desarmou a crítica, tornando-se mais robusto.

Um dos efeitos possíveis da crítica sobre o capitalismo refere-se à possibilidade de deslegitimar os espíritos anteriores subtraindo-lhes a eficácia. A crítica ao “segundo espírito do capitalismo”, como venho argumentando, apresenta-se nos documentos na forma de acusação ao modelo de gestão burocrático no mundo do trabalho, à rotina, à estabilidade, à rigidez, à separação entre concepção e produção. Atacam o capitalismo como fonte de desencanto, inautenticidade e opressão, pois se opõe à liberdade, à autonomia e à criatividade. Tal crítica os sociólogos denominam de “estética”, em contraposição à “social”, cujo foco de ataque é o capitalismo como fonte de miséria, oportunismo e egoísmo. A primeira, crítica estética, “assevera a perda de sentido e, em especial, a perda de sentido do belo e do grandioso, decorrente da padronização e da mercantilização generalizadas, características que atingem não só os objetos cotidianos, mas também as

obras de arte [...] e os seres humanos" (Boltanski; Chiapello, 2009, p.74).

A *Proposta Pedagógica* admite que as relações sociais e de produção, no mundo contemporâneo são de caráter excludente. Mas, o problema não está nas relações de produção em si mesmas e sim na ausência de oportunidades para os jovens ingressarem no mercado de trabalho com as qualificações exigidas no novo contexto laboral, conforme o mesmo documento. É pela inclusão no mundo do trabalho que os indivíduos terão acesso aos direitos básicos da cidadania (SEC, 2011, p.11), isto é, sem o trabalho, não há como ser cidadão. Nota-se, nesse ponto, a presença de uma crítica social, na qual o capitalismo é produtor de desigualdades, mas atenuadas por uma educação adequada ao trabalho complexo e dinâmico, que não prescinde das novas tecnologias.

Na parte referente à educação profissional integrada ao ensino médio, a crítica estética evidencia-se pela apropriação equivocada de um fragmento do artigo *Da dualidade assumida à dualidade negada: o discurso da flexibilização justifica a inclusão excludente*, de Acacia Zeneida Kuenzer. A *Proposta Pedagógica* (2011, p.11), depois de fazer uma apologia às novas formas de produção e trabalho, destacando a necessidade de acompanhar a dinamicidade que caracterizam os processos produtivos contemporâneos, cita Kuenzer de uma maneira que induz o leitor a compreender que a autora concordaria com os objetivos do Ensino Médio esboçados no documento em questão. O tópico 2.3 (Educação Profissional Integrada ao Ensino Médio) é concluído com uma grande citação do artigo, referido no início do parágrafo, que reproduzo abaixo:

Para atender a estas demandas, o discurso da acumulação flexível sobre a educação aponta para a necessidade da formação de profissionais flexíveis, que acompanhem as mudanças tecnológicas decorrentes da dinamicidade da produção científico-tecnológica contemporânea, ao invés

de profissionais rígidos, que repetem procedimentos memorizados ou recriados por meio da experiência. Para que esta formação flexível seja possível, torna-se necessário substituir a formação especializada, adquirida em cursos profissionalizantes focados em ocupações parciais e, geralmente, de curta duração, complementados pela formação no trabalho, pela formação geral adquirida por meio da escolarização ampliada, que abranja no mínimo a educação básica, a ser disponibilizada para todos os trabalhadores. A partir desta sólida formação geral, dar-se-á a formação profissional, de caráter mais abrangente do que especializado, a ser complementada ao longo das práticas laborais (KUENZER, 2007, p.1159).

Sem a leitura do artigo de Kuenzer, somos induzidos a compreender a elaboração de uma crítica à forma de profissionalização rígida, rotineira, repetidora de procedimentos que exigiriam uma escolarização especializada. Ao mesmo tempo em que justifica a adesão a uma formação de profissionais flexíveis, adaptáveis a dinamicidade das mudanças, exigindo, por seu turno, uma formação geral adquirida por meio de uma escolarização ampliada e de uma formação profissional abrangente. Temos, portanto, uma “crítica estética” ao terceiro “espírito do capitalismo” e uma justificação apoiada basicamente numa “cidade por projetos”, referindo-se a um novo “espírito do capitalismo”. Entretanto, não é, necessariamente, uma defesa da acumulação flexível e a adaptação às suas necessidades que a autora pretende defender em seu texto.

No entender de Kuenzer, a acumulação flexível exclui a força de trabalho formal para incluí-la de novo através de diferentes formas de uso precário, atrelada a um sistema educacional e de formação profissional que inclui para excluir ao longo do processo. Tal dualidade não assumida enfrenta outra dualidade, a da acumulação rígida. Nessa, impera a

divisão do trabalho entre produção e concepção, acarretando numa dualidade do sistema educacional: um profissional e outro geral e/ou propedêutico. Cada uma dessas modalidades de ensino atenderia às necessidades de determinadas classes sociais, uma para os dirigentes e a outra para os trabalhadores. “A expansão de oferta de escolas profissionais, portanto, não resulta em democratização, mas sim em aprofundamento das diferenças de classes” (Kuenzer, 2007, p.1157). A partir daí que a acumulação flexível possibilita a compreensão de que o sistema escolar se tornou mais democrático ao defender uma escola única para todos, apesar de camuflar novas formas de disciplinamento e o desenvolvimento de subjetividades que atendam às exigências da produção social, “mas também submetam aos processos flexíveis caracterizados pela intensificação e pela precarização, a configurar o consumo cada vez mais predatório e desumano da força de trabalho”, argumenta Kuenzer (2007, p.1159) antes de especificar a relação entre esse novo processo de acumulação e a exigência de um novo tipo de escolarização. Isto é, Kuenzer não partilha das justificativas morais cogitadas pelos documentos da Secretaria de Educação, que se apropriaram prescritivamente de uma argumentação descritiva, sem esclarecer o leitor.

Outro aspecto importante dos documentos e de sua essência é a coerência estabelecida entre a adaptação ao “novo capitalismo” e a apropriação de uma linguagem da aprendizagem. No *Regimento Padrão*, entre os objetivos da escola, ganha destaque que por meio da apropriação e construção do conhecimento, numa relação dialógica, cabe à escola proporcionar um processo educacional que oportunize “a formação permanente dos alunos” (SEC, 2013b, p.8). Nessa linha argumentativa, a *Proposta Pedagógica* vai além, ao definir a pesquisa (por meio da elaboração e participação em *projetos*) como prática pedagógica, insiste na necessidade de se constituir uma “comunidade de aprendizagem”, a qual oportunizará o desenvolvimento de uma “cultura para o trabalho”, do protagonismo e da autonomia (SEC, 2011,

p.21). Mas, há relação entre a linguagem da aprendizagem e o novo “espírito do capitalismo”?

Antes, é preciso esclarecer o que entendo por “linguagem da aprendizagem”. Para tanto, me aproprio das críticas feitas por Gert Biesta em seu instigante livro *Para além da aprendizagem: Educação democrática para um futuro humano*. Na obra, Biesta parte do pressuposto que a linguagem não apenas representa a realidade, mas também a constitui. Ao constituir, a linguagem da aprendizagem possibilita pensar muitas coisas e, pelos seus limites, deixa de lado outras mais ou igualmente importantes. Sua constatação é que a linguagem da educação vem sendo substituída pela linguagem da aprendizagem, em que “ensinar foi redefinido como apoiar ou facilitar a aprendizagem, assim como a educação é agora frequentemente descrita como promotora de oportunidades ou experiências de aprendizagem” (Biesta, 2013, p.32). Ademais, os governos estão estimulando uma educação permanente e a criação de uma sociedade aprendente. Penso que esse é, inclusive, um dos objetivos do documento. Interessante, ainda, é o fato de que os discursos sobre a reforma curricular do Ensino Médio deixam em segundo plano o professor, tendo como foco os estudantes e os objetivos do processo.

Biesta localiza quatro tendências que influenciam no crescente interesse pela linguagem da aprendizagem: as novas teorias da aprendizagem, o pós-modernismo, a “explosão silenciosa” da aprendizagem adulta e a erosão do Estado de Bem-Estar Social. Quero acrescentar nessa última tendência um subelemento que é o novo “espírito do capitalismo”, possivelmente uma das causas dessa erosão, que não é explorado por Biesta. A primeira tendência é oriunda da psicologia da aprendizagem que critica a aprendizagem como a apropriação passiva de informações, mas que são ativamente construídas pelo aprendente. O ensino e o professor se tornam facilitadores no processo. A segunda tendência baseia-se numa crítica ao projeto moderno de civilização, em que um de seus focos era a educação com vistas a formação de um sujeito crítico, baseado

numa essência humana caracterizada pela racionalidade. Se os discursos do pós-modernismo atestam o "fim da educação", o que restará senão a aprendizagem? - indaga Biesta (2013, p.35). O enorme crescimento da aprendizagem adulta é a terceira tendência. Essa que é muito mais individualista, tanto em termos de conteúdo, quanto de objetivos. Por fim, a erosão do Estado de Bem-Estar Social.

Essa concepção de Estado se baseia na perspectiva de que os cidadãos possuem direitos sociais, entre os quais a educação. Entretanto, nos últimos anos, a relação dos cidadãos com o Estado vem se alterando, deixando de ser uma relação política para ser uma relação econômica. Espera-se que o Estado faça bom uso do dinheiro público, criando-se uma "cultura da prestação de contas". Isso implica que a educação se torna uma mercadoria e o professor um vendedor de um bem, apto a satisfazer as necessidades dos estudantes. Portanto, a linguagem da aprendizagem pressupõe o aprendente como consumidor, a escola e o professor são os provedores e a educação se torna uma mercadoria. Por isso a aprendizagem tem de ser atraente, fácil e emocionante. Assim, as questões de conteúdo, quanto de objetivos, se tornam problemas individuais, quando não são apropriadas por interesses econômicos, mercadológicos, como é o caso da proposta de reforma curricular dos documentos do Ensino Médio no Rio Grande do Sul, quando enfatizam que "os projetos pedagógicos precisam expressar as necessidades educativas determinadas pelas formas de organizar a produção da vida social" (SEC, 2013b, p.7).

Quando a educação se torna uma mercadoria, mesmo num Estado Social, "as instituições educacionais e os educadores individuais devem ser flexíveis" (Biesta, 2013, p.38), tanto para atender às necessidades dos alunos, quanto às do mercado. Novamente, a *Proposta Pedagógica* é esclarecedora: "o trabalho pedagógico será flexível para assegurar o sucesso do aluno" (SEC, 2011, p.16). Nesse sentido, o "espírito do capitalismo" não prescreve apenas os objetivos da educação, a linguagem que lhe diz respeito, mas

também o tipo de indivíduo desejável. Qual é, portanto, o processo de subjetivação implicado no “novo capitalismo” e no novo “espírito do capitalismo”?

### **O PROCESSO DE SUBJETIVAÇÃO E CONSTRUÇÃO DA IDENTIDADE NO NOVO “ESPÍRITO DO CAPITALISMO”**

O novo “espírito capitalismo” justifica a formação de uma subjetividade altamente maleável, adaptável às circunstâncias e incapaz de ser definida em longo prazo, quer dizer, sem a referência a uma narrativa que possibilite o reconhecimento dos outros daqueles valores pelos quais o indivíduo quer ser reconhecido. Sennett, em *A cultura do novo capitalismo*, explica que nas atuais condições exige-se uma individualidade disposta a abrir mão, a entregar as posses que lhe prende a um lugar ou a uma empresa. Trata-se de uma individualidade idealizada, “um indivíduo constantemente adquirindo novas capacitações, alterando sua ‘base de conhecimento’” (Sennett, 2006, p.47) que, ao meu ver, se trata da “linguagem da aprendizagem”. Num artigo que escrevi recentemente, mencionei Franz Kafka e os dramas de seus personagens em relação ao processo de burocratização, que produzem a impessoalidade e reduz os indivíduos a trabalhadores. Tal é o drama da personagem principal de *O castelo* que sabe da necessidade de lutar para não ser reduzido em sua singularidade à massa. K. quer ser alguém, ser sujeito de sua própria vida e não estar preso às ordens, estatutos, regras e leis que se articulam de tal modo a instituir uma dominação total na vida dos camponeses que vivem na aldeia. O “novo capitalismo” desmantelou a pirâmide burocrática e sua estrutura impessoal, dando a possibilidade das pessoas de fugirem das determinações do contexto, podendo atuar no local de trabalho com certa liberdade a partir das metas estabelecidas.

É possível argumentar que o novo “espírito do capitalismo” rompeu justificacionalmente com a estrutura da “racionalidade instrumental”, entendida como a ação que busca deliberar sobre os meios ante a determinação dos fins.

Bauman, nesse sentido, explica que tal racionalidade se trata do cálculo apropriado para a chegada de determinados fins, recuperando o diagnóstico da modernidade feito por Max Weber. A racionalidade de uma ação se caracteriza não pelos fins mas pela eficácia dos meios. O mundo do “capitalismo pesado” é o fordista, com a separação entre concepção e execução, iniciativa e atendimento, liberdade e obediência, invenção e determinação. “O fordismo era a autoconsciência da sociedade moderna em sua fase ‘pesada’, ‘volumosa’ ou ‘imóvel’ e ‘enraizada’, ‘sólida’. [...] O capitalismo pesado era obsecado por volume e tamanho, e, por isso, também por fronteiras, fazendo-as firmes e impenetráveis” (2001, p.69). Daí entende-se o gigantismo das empresas e o estabelecimento de fronteiras bem claras sobre onde a atividade do trabalho se realizaria. Hoje, o *topos* do trabalho pode ser qualquer um: um almoço serve para estabelecer contatos; os emails podem ser respondidos em casa, sem preocupação com o horário; muitos trabalhadores nem vão às empresas em que são contratados, realizando sua atividade em seus lares. Ou seja, controlam o ambiente de trabalho, mas não o trabalho em si. O mais importante na argumentação de Bauman é que esse “capitalismo pesado” deu lugar a um mais leve, sem fronteiras, amarras, desenraizado, líquido, flexível, fluído. Não se trata mais de escolher os meios apropriados para um fim específico, mas de escolher os fins, dentre uma gama enorme de possibilidades. Se as empresas mudam constantemente, exigindo o mesmo dos trabalhadores, que devem estar prontos para correr riscos, não está determinado o fim dessas ações. O fim está aberto e o resultado não pode ser medido com a calculabilidade e a precisão das burocracias, justamente porque a calculabilidade se dava em relação aos meios mais eficazes para se chegar a um fim. “O que está em pauta é a questão de considerar e decidir, em face de todos os riscos conhecidos ou meramente adivinhados, quais dos muitos flutuantes e sedutores fins ‘ao alcance’ [...] devem ter prioridade” (Bauman, 2001, p.73). Se a identidade das empresas está aberta à fluidez dos mercados,

a identidade dos indivíduos depende do contexto em que eles estão inseridos e das circunstâncias que lhes impõe imperativos a exigir mudanças em relação aos comportamentos e, no limite, a quem são. Não há lealdade e confiança profunda capaz de resistir a esse contexto. Por isso que o novo “espírito do capitalismo” estimula uma “superficialidade degradante”, conforme Sennett ou, para Boltanski e Chiapello, o “sacrifício da personalidade”.

Se o trabalho estimula essa superficialidade, que por seu turno, permite a constituição de uma subjetividade altamente volátil, Bauman sugere que agora tudo está por conta do indivíduo. Não há mais uma identidade sólida da empresa que permite aos empregados construir carreiras e suas identidades, pois a identidade “não é tanto uma questão do que fazemos, e sim do lugar a que nos integramos” (Sennett, 2006, p.69-70). Nesse sentido,

as pirâmides tinham identidades relativamente claras e estáveis, o que era importante para o senso de identidade dos trabalhadores. As empresas bem administradas proporcionavam orgulho, ao passo que as mal administradas ofereciam pelo menos uma orientação: o indivíduo acabava se entendendo melhor em relação às frustrações ou à raiva vivenciada numa realidade social centrada fora dele mesmo (Sennett, 2006, p.71).

No “novo capitalismo” o indivíduo precisa se entender a partir de si mesmo. Não há uma realidade social fora dele capaz de lhe fornecer parâmetros para a construção da identidade, pois ela é flexível, fragmentária, maleável, mutável, líquida, fluída, etc. Num trabalho em que as coisas podem se alterar pelas reengenharias, além de que a busca de um novo posto é necessária para não ficar para trás, sendo essa altamente arriscada – não há mais uma hierarquia e uma estrutura clara que possibilite o desenvolvimento de uma carreira –, ter

uma identidade definida significaria estar preso a algo que é permanente (ou mais permanente que o lugar ocupado) e, necessariamente, ligado ao passado, pois constituído por meio de uma narrativa. Estando preso a uma narrativa, a uma experiência de vida, aos conhecimentos adquiridos pela prática ou pelo estudo, fecha-se a possibilidade da liberdade, que exige sempre abertura. Bauman conclui que “viver em meio a chances aparentemente infinitas [...] tem o gosto doce da liberdade de tornar-se qualquer um” (2001, p.75). O “tornar-se” implica algo não acabado e, na medida em que o indivíduo se torna “alguém” fecha as possibilidades da liberdade. Esse é o dilema paradoxal de nossa época: ao buscar constituir-se a si mesmo, subjetivar-se, o indivíduo não encontra uma realidade que lhe dê condições para isso. Pelo contrário, ela exige que ele não o faça ou apenas se constitua superficialmente, para ter sucesso. Porém, ao mesmo tempo em que o “novo capitalismo” não exige uma subjetivação, o indivíduo precisa construir-se a si mesmo a cada dia, a cada novo projeto, a cada nova equipe de trabalho e esse processo é descontínuo, tal como as empresas. Se o drama de K. era não poder ser sujeito e construir a si mesmo num contexto em que a burocracia “colonizava” todos os aspectos de sua vida, hoje a tragédia reside nas múltiplas possibilidades de ser alguém. Quando se pode ser qualquer um, não se é alguém. “Estar inacabado, incompleto e subdeterminado é um estado cheio de riscos e ansiedade, mas seu contrário também não traz um prazer pleno, pois fecha antecipadamente o que a liberdade precisa manter em aberto” (Bauman, 2001, p.74).

Ademais, outro aspecto é importante ressaltar. Se a subjetividade necessária ao “novo capitalismo” é aquela aberta às circunstâncias, capaz de revisar constantemente a base de seus conhecimentos, sem construir uma narrativa linear sobre si mesmo e que a identidade não pode ser mais encontrada fora do indivíduo, permanece ainda o fato de que vivemos numa sociedade do trabalho, de trabalhadores. O que se metamorfoseou foram as características dessa atividade, mas

não a existência da centralidade dela nas sociedades modernas ocidentais como um valor. Kafka em seu diário retoma uma temática importante para a compreensão de suas obras, ao pensar acerca de sua própria vida:

Pretendendo deixar a cama, caí. O motivo é muito simples, eu estou totalmente esgotado. Não devido às minhas ocupações no escritório, porém pelo resto do meu trabalho. O escritório toma nisso uma parte singela, na proporção em que, se não fosse obrigado a ir lá, poderia sossegadamente viver para o meu trabalho e não seria forçado a passar lá essas seis horas do dia que me trouxeram torturado especialmente na sexta-feira e no sábado, porque estava pleno de minhas histórias, a um ponto tal que não podereis supor. [...] para mim, trata-se de uma dupla existência efetivamente terrível que não tem na verdade outra saída senão a loucura. (s/d, p.39)

As pessoas passam boa parte de seu tempo se dedicando ao trabalho e constituindo relações nele. Essas relações influenciam na maneira como se veem e se constroem. O problema de Kafka é não poder escapar dessa sociedade, em que o trabalho é central. Nesse sentido, a educação escolar ocupa um papel fundamental, a de socializar para o trabalho e para o “espírito do capitalismo”. E acrescenta Sennett, “o papel da cultura consiste em reduzir a crença do jovem [...] de que seria possível conquistar o respeito da sociedade trabalhando como um burocrata” (2006, p.73). Se a escola transmite a cultura às “novas gerações”, necessariamente sua organização dever ser coerente com o tipo de trabalho exigido pelo “novo capitalismo”. É esse o objetivo da reforma curricular proposta pela Secretaria de Educação do Rio Grande do Sul.

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

Iniciei o ensaio buscando estabelecer as relações entre a escola e o novo “espírito do capitalismo” por meio de um estudo interpretativo dos documentos que propõem uma reforma curricular ao Ensino Médio da rede de escolas do RS. O novo “espírito do capitalismo” é uma ideologia que se constitui pelo conjunto social de representações capazes de guiar e fornecer justificativas para as ações. Tal “espírito” vem se constituindo a partir dos anos 70, segundo os estudos de Luc Boltanski e Ève Chiapello.

Para ambos os sociólogos, esse novo “espírito do capitalismo” estimula e justifica um estilo de vida flexível, adaptável, mutável, polivalente, em que não há mais longo prazo. Essa experiência com o tempo, diferente do capitalismo burocrático, propõe uma descontinuidade, reinvenção, reestruturação das empresas e da própria subjetividade, em detrimento do passado e da tradição. Boltanski e Chiapello (2009) recorrem à gramática da justificação para argumentar que o capitalismo precisa fazer referência a construtos de outra ordem, para se justificarem em termos de justiça e bem comum. Para esses construtos denominam de “cidades” (*cités*). As “cidades” são modelos analíticos, lógicas de argumentação que os autores fazem referência ante a necessidade de justificarem-se perante as críticas. O mesmo ocorre com o capitalismo. As coações ou incentivos materiais são insuficientes para engajar indivíduos num processo de acumulação que, por um lado, não tem fim e por outro, aufere lucros a uma pequena parcela da população. É por isso que os indivíduos precisam de poderosos motivos morais para continuar a se engajar. Tais motivos são encontrados no “espírito do capitalismo” que pode fazer referência às cidades (*cités*). Nesse sentido, fica evidente o fato de que, apesar das crises, o capitalismo refloresce e se torna cada vez mais robusto.

Do mesmo modo, parti do pressuposto de que o mundo do trabalho precisa de indivíduos preparados para entrar nele

e se engajarem. Não há tempo, numa época de “curto prazo” para criar as condições favoráveis ao “novo capitalismo”. Assim, a escola assume um papel fundamental nessa socialização ou nos processos de subjetivação. Os documentos elaborados pela Secretaria da Educação apresentam-se como possibilidades de compreender esses processos.

Primeiro, pois as escolas, além de assumirem um papel de preparação para as relações de produção, sua existência não é questionada pelos pais porque ela possibilitaria, ao seu entender, a elevação da grandeza de seus descendentes (Resende, 2010). Portanto, constatei, em segundo lugar, que os discursos da Secretaria objetivam para o Ensino Médio a preparação e a qualificação para o mercado de trabalho, devendo atender ao novo contexto e às novas demandas. Ao mesmo tempo em que a escola se apresenta como adaptação, os documentos pensam que ela deve angariar, pelo trabalho como princípio educativo, a transformação social. Aqui, percebe-se uma ambiguidade. Ao mesmo tempo a escola adapta os indivíduos ao trabalho e por meio dele objetiva a transformação social. A transformação para quê?

Penso que essa transformação refere-se a possibilidade de emancipação dos sujeitos das estruturas burocráticas, das práticas laborais mecânicas, da disciplina e da separação entre concepção e produção. Ao fazer isso, os documentos ancoram-se numa “crítica estética” que, por seu turno, justifica um “novo capitalismo” e um novo “espírito do capitalismo”. Fazem isso ao defender a flexibilidade, a dinamicidade, a necessidade de dominar as novas formas de comunicação, além de valores como a autonomia, a criatividade e a liberdade. Contudo, esses são valores e práticas aculturados pelo novo “espírito do capitalismo” e pela “cidade por projetos” (*cite par projets*). Ao mesmo tempo em que defende um “estilo de vida” criativo, livre, emancipado, enfrenta o problema das “contradições paradoxais” próprias do capitalismo. No entender de Hartmann e Honneth, “uma contradição é paradoxal quando precisamente com a realização que se intenta um propósito

se reduz a possibilidade de realizá-lo" (2009, p.401). A emancipação, nesse caso, transformou seu significado, legitimando um novo nível de expansão capitalista. Na lógica dos documentos, epistemologicamente marxistas, é como se o marxismo justificasse o sistema que ele critica, porém, metamorfoseado.

As prescrições referentes ao novo "espírito do capitalismo", ancoradas principalmente na flexibilidade, são corroboradas pela "linguagem da aprendizagem" (Biesta, 2013). A "linguagem da aprendizagem" promoveu mudanças na educação, em que ensinar significa possibilitar oportunidades ou experiências de aprendizagem. O governo estadual, por meio dos discursos analisados, legitima uma nova relação pedagógica e a criação de uma "sociedade aprendente". A aprendizagem, nesse sentido, não tem um fim. Ela é constante e perene. Por isso, tende a desconsiderar o passado e a tradição, sendo sempre descontínua. Ao mesmo tempo, ela implica uma relação individualizada, na medida em que o foco deixa de ser o professor e passa a ser o aluno. Ademais, é com a erosão do Estado Social, ou ao meu entender, com a alteração da relação entre cidadãos e Estado de política para econômica, que a educação passa a ser uma mercadoria, cuja função da escola é oferecê-la ao gosto dos alunos ou do mercado. No caso dos documentos, penso que o fator "mercado" é o mais importante.

Constituído pelo "novo capitalismo", o mercado de trabalho precisa de um tipo de subjetividade altamente maleável, adaptável, capaz e estimulado a correr riscos, incapaz de se definir em longo prazo e adquirindo sempre novas capacitações. Quando sempre precisa mudar e estar preparado para se adaptar, os indivíduos podem ser qualquer um. Se podem ser qualquer um, não são ninguém. Se não são ninguém, não são sujeitos singulares. O que lhes resta é construir uma identidade precária, a de trabalhador. A rede estadual de

ensino, nesse aspecto, reduz a escola a isso: a formação de trabalhadores para as condições do “novo capitalismo”. Os documentos da Secretaria Estadual de Educação fervilham da redução dos indivíduos a trabalhadores. Porém, “com esse perigo era preciso ousar lutar” (Kafka, 2008, p.33).

## REFERÊNCIAS

ARENDDT, Hannah. *Entre o passado e o futuro*. 6.ed. São Paulo: Perspectiva, 2007.

BIESTA, Gert. *Para além da aprendizagem : educação democrática para um futuro humano*. Belo Horizonte: Autêntica, 2013.

BAUMAN, Zygmunt. *Modernidade Líquida*. Rio de Janeiro: Zahar, 2001.

BOLTANSKI, Luc. A moral da rede? Críticas e justificações nas recentes evoluções do capitalismo. *Forum Sociológico*. n. 5/6. (2ª série), p. 13-35.

\_\_\_\_\_ ; CHIAPELLO, Ève. *O novo espírito do capitalismo*. São Paulo: Martins Fontes, 2009.

\_\_\_\_\_ ; THÉVENOT, Laurent. *On justification: economies of worth*. Princeton University, 2006.

DUMONT, Louis. *Homo Aequalis: gênese e plenitude da ideologia econômica*. Bauru, SP: EDUSC, 2000.

ENGUITA, Mariano F. *A face oculta da escola: educação e trabalho no capitalismo*. Porto Alegre: Artes Médicas, 1989.

HARTMANN, Martin; HONNETH, Axel. Paradojas del capitalismo. In.: HONNETH, Axel. *Crítica del agravio moral: patologías de la sociedad contemporánea*. Buenos Aires: Fondo de Cultura Económica: Universidade Autónoma Metropolitana, 2009.

KAFKA, Franz. *Diário íntimo*. São Paulo: Exposição do Livro, s/d.

\_\_\_\_\_. *O castelo*. São Paulo: Cia das Letras, 2008.

KUENZER, Acacia Zeneida. Da dualidade assumida à dualidade negada: o discurso da flexibilização justifica a inclusão excludente. *Educação e Sociedade*. Campinas, vol. 28, n. 100. Out. 2007. p. 1153-1178.

RESENDE, José Manuel. *A Sociedade contra a escola? A socialização política escolar num contexto de incerteza*. Lisboa: Instituto Piaget, 2008.

SECRETARIA DA EDUCAÇÃO. *Proposta pedagógica para o ensino médio politécnico e educação profissional integrada ao ensino médio – 2011-2014*. Rio Grande do Sul, Out./Nov. 2011.

\_\_\_\_\_. *Regimento de referência das escolas de ensino médio politécnico da rede estadual*. Disponível em: [http://www.educacao.rs.gov.br/dados/ens\\_med\\_regim\\_padrao\\_em\\_Politec\\_I.pdf](http://www.educacao.rs.gov.br/dados/ens_med_regim_padrao_em_Politec_I.pdf). Acesso 01 de nov. de 2013. a.

\_\_\_\_\_. *Regimento Padrão Ensino Médio Politécnico*. Disponível em: [http://www.educacao.rs.gov.br/dados/ens\\_med\\_regim\\_padrao\\_em\\_Politec\\_I.pdf](http://www.educacao.rs.gov.br/dados/ens_med_regim_padrao_em_Politec_I.pdf). Acesso 01 de nov. de 2013. b.

SENNETT, Richard. *A corrosão do caráter: as consequências pessoais do trabalho no novo capitalismo*. 14.ed. Rio de Janeiro: Record, 2009.

\_\_\_\_\_. *A cultura do novo capitalismo*. Rio de Janeiro: Record, 2006.

VANDENBERGUE, Frédéric. Construção e crítica na nova sociologia francesa. *Sociedade e Estado*. Brasília, v.21, n.2, mai./ago. 2006.

WEBER, Max. *A ética protestante e o espírito do capitalismo*. São Paulo: Cia das Letras, 2004.

ZARANKIN, Andres. *Paredes que domesticam; Arqueologia da Arquitetura Escolar Capitalista: O caso de Buenos Aires*. Campinas: Centro da Arte e Arqueologia -IFCH-UNICAMP, 2002.

# O TRABALHO DO PROFISSIONAL DE EDUCAÇÃO FÍSICA COM GINÁSTICA COLETIVA EM ACADEMIA

---

*Márcio Felipe Carelli Antunes<sup>1</sup>*  
*Sílvia Maria Agatti Lüdorf*  
*Carlos Alberto de Andrade Coelho Filho<sup>3</sup>*

---

## Resumo

Esta pesquisa, de natureza qualitativa, busca aprofundar o conhecimento acerca do trabalho do profissional de educação física com ginástica coletiva em academia. Nove profissionais, trabalhadores de uma academia de ginástica situada no município de Juiz de Fora, Minas Gerais, Brasil, foram entrevistados. Para tratamento dos dados coletados foi utilizada a análise de conteúdo. Concluímos que os entrevistados dispõem cuidados com o corpo visando suportar a rotina diária de trabalho com ginástica coletiva, se submetem a trabalhar lesionados e, apesar do encantamento que nutrem pela prática profissional, carecem de segurança quanto ao lugar ocupado nas instituições. As constatações do estudo sugerem um quadro de precarização do trabalho de profissionais de educação física no interior das academias de ginástica.

**Palavras-chave:** Educação Física; Academia de ginástica; Mercado de trabalho.

- 
- 1 Faculdade de Educação Física – Universidade Federal de Juiz de Fora
  - 2 Faculdade de Educação Física – Universidade Federal do Rio de Janeiro
  - 3 Faculdade de Educação Física – Universidade Federal de Juiz de Fora

# THE PHYSICAL EDUCATION PROFESSIONAL'S WORK WITH GROUP FITNESS IN HEALTH CLUBS

O trabalho do  
profissional de educação  
física com ginástica  
coletiva em academia

---

## Abstract

This research, which is qualitative in nature, seeks to deepen the knowledge on the physical education professional's work, as it relates to group fitness in health clubs. Nine professionals, employees of a health club in the city of Juiz de Fora, in the state of Minas Gerais, Brazil, were interviewed. Content analysis was used for the treatment of collected data. We conclude that the interviewees take care of their bodies in order to stand the daily work routine with group fitness, they undergo work injured and, despite the enchantment they nourish by their professional practice, they lack safety in the work position they belong to in such institutions. The findings of this study show a precarious scenario, in terms of physical education professionals' work in the Health Clubs.

**Keywords:** Physical Education; Health club; Job market.

Educ. foco,  
Juiz de Fora,  
v. 22, n. 1, p. 212-236,

## INTRODUÇÃO

Proni (2010) observa que o mercado de trabalho para os egressos dos cursos de formação em educação física pode ser dividido em dois grandes segmentos: um referente aos empregos oferecidos no sistema formal de ensino; outro relacionado às ocupações que se distribuem entre vários tipos de estabelecimentos, dentre os quais, as academias de ginástica.

Coelho Filho e Votre (2010) apontam para uma demanda crescente de profissionais formados em nível de graduação e de pós-graduação em educação física para atuar nas academias de ginástica. Esses autores defendem que no universo de possibilidades associadas à formação do profissional de educação física, deve-se favorecer a elaboração de um pensamento crítico sobre si mesmo e sobre o mercado de trabalho.

Quelhas (2012), por exemplo, no que aborda a precarização do trabalho realizado por profissionais de educação física no que denomina de “segmento *fitness*”, é capaz de estimular o acima referido pensamento crítico. Ou seja, são análises e interpretações que podem merecer registro nos cursos de formação universitária, subsidiando a reflexão, como as relacionadas à constatação de que o empresário do *fitness* obtém lucros com o seu negócio através do trabalho produtivo do profissional de educação física. Na mesma direção crítica, Lüdorf e Ortega (2013) detectam a representação do corpo do profissional de educação física como *outdoor* ou propaganda para praticantes de exercícios físicos em academias, na medida em que simboliza certo ideal de saúde e boa forma, produto que é vendido nesses locais.

Importa assinalar, contudo e ao mesmo tempo, que especificidades vinculadas à prática profissional da educação física nas academias de ginástica indicam complexidades que inviabilizam as generalizações ou a análise linear. Freitas et al. (2011) argumentam que diferenças quanto ao porte dessas instituições, localidade em que se encontram e

atividades oferecidas constituem fatores que moldam seus perfis comerciais e influenciam o trabalho dos profissionais de educação física. Freitas et al. (2014) apontam para a necessidade de que se realizem investigações acerca do envelhecimento do profissional de educação física correlacionado às suas diferentes atribuições dentro das academias de ginástica. Para Proni (2010), é fundamental realizar pesquisas que examinem a precariedade das relações de trabalho decorrente da dinâmica de funcionamento do mercado de trabalho para os profissionais da educação física, que provavelmente é bastante distinta nos seus vários segmentos. Nesse diapasão, importa então aqui registrar que existem lacunas no conhecimento correlato às particularidades do trabalho de profissionais de educação física nas academias de ginástica.

Tendo como foco o trabalho desempenhado por profissionais de educação física que atuam ministrando sessões coletivas de ginástica em academias, o objetivo deste estudo é fornecer subsídios aos cursos de graduação e de pós-graduação em educação física, aproximando a formação universitária (inicial e continuada) do campo de atuação profissional.

## **METODOLOGIA**

Esta pesquisa é de natureza qualitativa. A tradição hermenêutica das abordagens qualitativas parte do pressuposto de que as pessoas agem em função de suas crenças, percepções, sentimentos e valores, e que seus comportamentos seguem a ordenação de um sentido, que não se dá a conhecer de modo imediato, necessitando ser desvelado (ALVES-MAZZOTTI, 1991).

O projeto foi aprovado pelo Comitê de Ética em Pesquisa em Seres Humanos da Universidade Federal de Juiz de Fora (parecer nº 398.013).

O estudo contou com a participação de nove profissionais de educação física atuantes com ginástica coletiva em uma academia situada na cidade de Juiz de Fora, Minas Gerais.

Importa observar que pelo fato de atuarem ou já terem atuado em mais do que uma instituição (academia de ginástica), nos dados coletados transparecem a experiência dos participantes no meio profissional da ginástica coletiva em academias.

Quadro 1 – Caracterização do grupo participante

	Sexo	Idade	Tempo de formação em educação física	Em academias de ginástica – ministra sessões de, atua em e/ou como
P1*	Feminino	37	13 anos	Ciclismo <i>indoor</i> e <i>personal trainer</i>
P2	Masculino	27	4 anos	Ciclismo <i>indoor</i> , <i>body pump</i> , sala de musculação e <i>personal trainer</i>
P3	Masculino	28	2 anos e 6 meses	Ciclismo <i>indoor</i> , <i>zumba fitness</i> e <i>personal trainer</i>
P4	Feminino	29	5 anos	Ciclismo <i>indoor</i> , <i>ball training</i> , <i>abdomen class</i> e <i>powerjump</i>
P5	Feminino	36	1 ano	Ciclismo <i>indoor</i> , sala de musculação e <i>personal trainer</i>
P6	Masculino	27	5 anos	Ciclismo <i>indoor</i> e <i>zumba fitness</i>
P7	Feminino	24	6 meses	Ciclismo <i>indoor</i> , <i>body pump</i> e <i>powerjump</i>
P8	Feminino	37	15 anos	Ciclismo <i>indoor</i> e <i>gap</i>
P9	Feminino	54	32 anos	<i>Pilates solo</i>

\* Os participantes são identificados, na sequência do trabalho, pela letra P, seguida dos números 1 a 9; ou seja, o participante 1 é identificado como P1, e assim sucessivamente.

A academia foi selecionada por ter perfil empresarial consolidado e por permitir o acesso para a realização da pesquisa. Com média de 600 frequentadores pagantes nos últimos seis meses, pode ser considerada como uma academia de médio porte para os padrões encontrados na cidade de Juiz de Fora.

O instrumento utilizado para a coleta de dados foi a entrevista. O roteiro de questões semiestruturado que norteou as reflexões durante as entrevistas, é o seguinte:

Há quanto tempo você trabalha com ginástica coletiva em academia?

Por que escolheu trabalhar com ginástica coletiva em academia?

Qual o seu nível de satisfação em atuar com ginástica coletiva em academia?

Você acumula outras atividades profissionais, além do trabalho com ginástica coletiva em academia? Por quê?

Quais as relações que você pode estabelecer entre o trabalho que desenvolve com ginástica coletiva em academia, a sua saúde e o seu ganho financeiro?

Já teve a necessidade de ir trabalhar lesionado? Por quê?

O trabalho com ginástica coletiva em academia alimenta algum tipo de necessidade, por exemplo, de ingerir produtos com o objetivo de minimizar o cansaço diário e maximizar o desempenho?

Você pratica exercícios físicos fora dos horários de trabalho? Quais? Por quê?

Quais as suas perspectivas profissionais associadas ao trabalho com ginástica coletiva em academia?

Todos os profissionais de educação física atuantes com as modalidades coletivas de ginástica na academia selecionada foram contatados e se prontificaram a participar, livremente, da pesquisa (assinaram o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido). As entrevistas, gravadas e transcritas, ocorreram em dia, horário e local de maior conveniência para os participantes.

Como referencial teórico para analisar e interpretar o material produzido com a transcrição das entrevistas utilizamos a “análise de conteúdo” (BARDIN, 2011). Este referencial disponibiliza um conjunto de técnicas que permite

ao pesquisador se infiltrar gradativamente nos discursos, chegando ao ponto de interpretá-los de forma a levantar questões que a primeira vista não são reveladas. Nesse sentido, a pré-análise corresponde “a um período de intuições, mas tem por objetivo tornar operacionais e sistematizar as ideias iniciais, de maneira a conduzir a um esquema preciso do desenvolvimento das operações sucessivas, num plano de análise” (BARDIN, 2011, p. 125).

Com a pré-análise em curso, a fim de nos familiarizarmos com os documentos e nos deixarmos contaminar, mais ainda, pelo universo investigado, foram realizadas leituras flutuantes do arquivo contendo a transcrição das entrevistas. Na sequência, foi iniciado o trabalho de categorização. A categorização temática foi usada para que pudéssemos organizar a análise através de uma condensação dos dados brutos.

Do *corpus* (material empírico coletado e transcrito) se estabeleceram, a *posteriori* (porquanto resultantes da acima mencionada pré-análise), três categorias-chave: (1) Facilitadores do desempenho físico-profissional; (2) Lesões; (3) Encantamento provocado pela ginástica coletiva em academia.

## ANÁLISE E INTERPRETAÇÃO DAS INFORMAÇÕES

### CATEGORIA 1 – FACILITADORES DO DESEMPENHO FÍSICO-PROFISSIONAL

O discurso dos entrevistados aponta para a ingestão de certos produtos objetivando favorecer o desempenho físico-profissional: “[...] a minha rotina é muito pesada; uso *BCAA*, *whhey protein* e uma boa alimentação” (P1); “Tem épocas que eu uso algum *termogênico* para me dar energia” (P4);

O profissional que nunca usou uma caféina, que nunca usou um pré-treino, o profissional que nunca precisou disso, com certeza ele deve dar duas aulas por semana; agora o

profissional que dá três, cinco, seis aulas por dia, durante um período de cinco, seis vezes na semana, com certeza sente a necessidade de estar tomando um pré-treino, tomando alguma coisa. (P2).

Palma e Assis (2005) alertam que profissionais de educação física atuantes em academias podem ter necessidade de adquirir certa condição física que lhes permita ministrar repetidas sessões de ginástica. Conforme Coelho Filho (2005), é fundamental para o profissional que atua com ginástica coletiva em academia passar energia durante as sessões. Vejamos o que diz o participante:

Quando chega ao final da semana, a minha ingestão de café e energético é maior; porque o aluno tá ali, ele não quer saber se você já deu outras trinta aulas durante a semana, ele quer que você dê aula na sexta-feira às vinte horas no mesmo nível de segunda às sete horas da manhã, na mesma empolgação; e o patrão também, porque se você abaixar o nível ele vai falar. (P3).

Verifica-se, portanto, uma prática profissional constituída a partir das representações de usuários e empresários. Como indicam Coelho Filho e Votre (2010, p. 100), “o que tem importância nesse mercado de imagens são a representação do consumidor e o ato de consumir transformado em lucro”.

Quatro dos profissionais entrevistados disseram não ser favoráveis ao uso de produtos específicos com o objetivo de facilitar o desempenho físico-profissional: “Já ouvi falar, mas eu nunca fiz o uso desses produtos não, somente alimentação e boas noites de sono” (P9). Contudo, todos deixam transparecer a necessidade de compromisso com o descanso e com uma alimentação adequada, bem como com a prática do exercício físico regular:

O exercício físico feito fora do horário de trabalho é a musculação, pelo fato da maioria das aulas que nós damos são mais direcionadas para o aeróbico, conseqüentemente são aulas com a demanda energética muito alta, o gasto calórico muito alto e conseqüentemente a gente acaba emagrecendo muito, mesmo se alimentando bem. Então, acaba que a gente tem que fazer um trabalho extra para tentar maximizar um pouco o ganho de massa muscular [...], a gente estar sempre fortalecendo, principalmente joelho, quadril, abdome; são regiões que temos que estar fortalecendo o tempo todo, para a gente conseguir um tempo maior no nosso trabalho e não aposentar cedo. (P2).

São discursos que nos remetem para certas estratégias de controle e disciplina, e de algum modo para o que observam Bastos et al. (2013, p. 495):

A autovigilância e o empenho em manter a força de vontade para fazer o que é “certo”, ou seja, as asceses que levam à vitalidade acabam por gerar o gosto por atividades físicas, certos hábitos (certos), consumos, e restrições cotidianas, sendo tal cenário tido como o de liberdade individual.

Nossa interpretação propõe reconhecer a heteronomia. Nesse sentido, das técnicas como práticas de liberdade da Antiguidade greco-romana para as técnicas como renúncia de si guiadas pela confissão cristã, ou nos liames da discussão sobre governo de si e vida governada, pressupomos, inspirados em Souza Mendes e Gleyse (2015), práticas de assujeitamento e disciplinamento e podemos problematizar o reforço ao culto ao corpo e os imperativos da vida saudável na atualidade.

Mas a imagem do profissional vibrante durante as sessões coletivas de ginástica, de um profissional que dispõe

da energia compatível ao desempenho almejado por clientes e proprietários de academias, não é a única que emerge dos depoimentos. Deve-se também considerar uma imagem associada à forma corporal, pois parece que ela seduz, motiva o cliente. Como apontam Maroun e Vieira (2008), a aparência corporal assume valores simbólicos relevantes na atualidade, despertando o interesse das pessoas e da mídia, podendo ser interpelada, também, pela lógica da cultura do consumo. Observemos o depoimento:

Nós, professores de educação física e principalmente da ginástica coletiva, sofremos por sermos vistos como modelos de corpos perfeitos, e vejo como que as especificidades físicas dos professores interferem nos nossos alunos; essa questão de ter um corpo legal, saudável. Os praticantes podem conseguir inspiração por estarem em convívio com um profissional que tem esse corpo padrão, bem feito, bem moldado. (P4).

Com base em Palma e Assis (2005), interpretamos que nossos entrevistados são profissionais de educação física que se mostram, ao menos na superfície dos seus discursos, engajados em programas de promoção da saúde. Assim, se a imagem do corpo com baixo percentual de gordura (diz a entrevistada: “bem feito, bem moldado”), por exemplo, pode ser relacionada à de boa saúde, compreende-se porque a aparência física de profissionais de educação física atuantes em academias de ginástica esteja sendo representada como modelo motivacional para clientes dessas instituições comerciais. Como indicam Goldemberg e Ramos (2007), a cultura da *malhação* exige o corpo não somente livre de certa quantidade indesejável de gordura, mas firme, musculoso, isento das marcas do relaxamento, da falta de investimento do indivíduo em si mesmo. O discurso é representativo:

Infelizmente, a gente é visto como modelo; você é espelho, é assim, temos que ter um corpo fisicamente perfeito. Eu acho que não existe gordo feliz; não é bem resolvido, não tem uma qualidade de vida boa. E se você é acima do peso, com barriga, desleixado, realmente você vai chegar e vai falar assim: “ele não dá conta dele, vai dar conta de mim?”. (P1).

Com efeito, na corrente da precariedade associada à natureza do emprego, o trabalhador deve responder às forças de mercado e se adaptar. O resultado deste movimento, segundo Standing (2013, p. 47), “é uma crescente massa de pessoas – em potencial, todos nós que estamos fora da elite, ancorada em sua riqueza e desapego da sociedade – em situações que só podem ser descritas como alienadas, anômicas, ansiosas e propensas à raiva”. No que concerne à alienação, considere-se o que é dito pela entrevistada: “Eu acho que não existe gordo feliz [...]”.

Portanto, ter certa disciplina consigo e enquadrar a própria aparência física ao modelo do corpo atlético também podem ser considerados movimentos facilitadores do desempenho físico-profissional lucrativo. O mercado, contudo, parece exigir mais, de modo que a prática profissional muitas vezes com o corpo lesionado é evidenciada nos depoimentos.

## **CATEGORIA 2 – LESÕES**

Dois dos entrevistados relatam não ter tido ainda necessidade de trabalhar lesionados: “[...] nunca tive necessidade de trabalhar lesionada. Não sei se por cuidar bastante do meu corpo, fazendo fortalecimento das articulações, ou pelo fato de ter pouco tempo mesmo na área; três anos eu considero pouco tempo” (P7).

O depoimento desta jovem profissional (24 anos de idade) nos remete ao que observam Benedetti e Ouriques (2007) sobre os profissionais de ginástica da academia por

eles investigada; que o fato de serem jovens (idade máxima de 25 anos e com menos de cinco anos de atuação profissional) com bom condicionamento físico pode ter contribuído para que não fosse detectada nos mesmos a presença de lesões musculoesqueléticas relacionadas ao trabalho. Mas o que é dito pela entrevistada aponta também para a disciplina relacionada à conveniência de se fazer o que é *certo*, para uma preocupação com a proteção das próprias articulações que podemos compreender relacionada às exigências do labor profissional. Assim:

A necessidade de ter ou manter a funcionalidade do corpo relativa à saúde, além de estar relacionada à demanda de cumprir determinados papéis sociais e culturais, sugere um recorte típico do professor da área de Educação Física na medida em que a natureza do cotidiano profissional exige uma capacidade físico-biológica, que pode se comprometer ao longo dos anos. (SILVA; LÜDORF, 2012, p. 200).

Inserida no mercado de ginástica coletiva em academia, a profissional entrevistada não sabe precisar um motivo que justifique nunca ter tido necessidade de trabalhar lesionada; talvez a boa condição física, “ou pelo fato de ter pouco tempo mesmo na área”. Em certo sentido, o movimento corporal desta jovem profissional (a disciplina, a preocupação com a proteção das próprias articulações, a dúvida) talvez possa se encontrar ancorado, mesmo inconscientemente, ao que assinala Coelho Filho (2005) acerca das perspectivas do profissional de ginástica coletiva em academias; que a manutenção no mercado de trabalho é dificultada com o avançar da idade, principalmente em decorrência dos sacrifícios necessários à manutenção de certa ação competente e imagem conveniente.

O outro profissional que relata não ter tido ainda necessidade de trabalhar lesionado justifica o fato na

possibilidade que encontra de solicitar substitutos: “[...] eu sempre me cuidei bastante, e a partir do momento que eu sentia alguma coisa, ou algo que poderia me atrapalhar, eu pedia substituto, pedia alguém para dar aula no meu lugar” (P2). Importa aqui registrar que esse entrevistado é também um dos proprietários da academia pesquisada. Assim, o discurso indicando a alternativa do substituto deve ser modalizado.

Sobre a necessidade de trabalharem lesionados e a alternativa de solicitarem substituição nas sessões de ginástica ministradas, o que fica evidenciado nos depoimentos é uma complexidade que transcende a condição simplista desvelada no discurso do profissional/proprietário. Vejamos o que responde a entrevistada quando questionada se já tinha tido necessidade de trabalhar lesionada:

Sim, muitas vezes. Porque, no nosso ramo, a gente paga o Conselho, mas ele não te atende no fato de você se lesionar. Porque muitos lugares não têm gente para trabalhar; você não tem o INSS pago em academias. Então, muitas vezes temos que trabalhar em nível *hard* e com o sorriso na cara. (P4).

O discurso da entrevistada indica não se encontrar em geral nas academias de ginástica profissionais em número suficiente para substituir outros no caso de se encontrarem lesionados. Além disso, em consonância com o que assinalam Coelho Filho e Votre (2010), mostra que as garantias trabalhistas de profissionais de educação física atuantes nessas instituições comerciais devem ser colocadas em xeque. Registre-se então que a falta de apoio da comunidade em momentos de necessidade e a falta de benefícios assegurados da empresa compreendem características importantes do trabalho precário (STANDING, 2013).

De fato, os profissionais entrevistados se submetem a trabalhar lesionados, sobretudo por questões associadas à complexidade comercial que envolve a compra e a venda

de serviços e de mercadorias em academias de ginástica, em especial no contexto da ginástica coletiva. O profissional tece um panorama:

Já, várias vezes. Por pressão de patrão, porque se a gente trabalha a gente ganha pela aula dada, se a gente não dá aula, a gente não ganha. [...] Por mais que você vá ao médico, tenha atestado, todo mundo te olha atravessado, e para você arrumar substituto é complicado. Por quê? Porque tem que confiar muito na pessoa. Eu já tive substituto que tentou pegar o meu lugar. E aí, o que acontece? Você dá aula num nível, vem o substituto e aceita ganhar menos que você ganha; o patrão não quer saber, ele quer saber que vai pagar menos para a outra pessoa, e os alunos não estão nem aí. Então, às vezes você tem um risco de trabalhar com a ginástica machucado; assumo o risco de ter o atestado e mesmo assim ir trabalhar, com o atestado na mão. Pra quê? Para não perder o meu lugar, para não perder o meu espaço e não perder dinheiro. (P3).

Do discurso acima, destacamos inicialmente o ganho financeiro atrelado ao número de sessões de ginástica ministradas. Nesse sentido, conforme Silva e Lüdorf (2012), verifica-se que o profissional de educação física opta por trabalhar, muitas vezes, além dos seus próprios limites físicos, transparecendo que a própria profissão não contribui para a saúde do mesmo. Na sequência, a competitividade do mercado de trabalho e a substituição que remete à insegurança do lugar ocupado. O trecho “os alunos não estão nem aí” implica considerar que, apesar da identificação que pode se mostrar estabelecida entre os praticantes e o profissional de ginástica que está sendo substituído, parece que esses praticantes não vão ficar sensibilizados negativamente se um substituto por eles avaliado como competente for promovido pelo proprietário da academia ao posto de titular.

Diz outro entrevistado: “[...] a gente tem que vir para não deixar outra pessoa que os nossos alunos não esperam, não conhecem; muda totalmente o clima da aula e do ambiente” (P6). Então, considerando-se a possibilidade de os clientes gostarem do novo cenário estabelecido pelo substituto, o proprietário da academia também pode se deixar influenciar e resolver promover mudanças. Coelho Filho e Votre (2010, p. 100) observam que o “importante é que esses profissionais conquistem muitos praticantes; no momento em que não conseguirem mais alcançar esse objetivo, serão substituídos”.

Como o trabalho dos profissionais de educação física em academias de ginástica pode ser considerado trabalho produtivo, pois é sobretudo por meio dele que os proprietários dessas instituições comerciais obtêm o lucro (Quelhas, 2012), justifica-se a insegurança que implica em necessidade de se submeter muitas vezes ao exercício profissional sem uma condição de saúde adequada. Segundo Boltansk e Chiapello (2009), graças a um misto de vantagens (diz o entrevistado: “se a gente não dá aula, a gente não ganha”) e medo do desemprego, os assalariados são induzidos a assumir, livre e plenamente, as tarefas que lhes são prescritas. Nesse percurso, o objetivo do empresariado é obviamente obter a colaboração dos assalariados para a realização do lucro capitalista.

Contudo, para além da interpretação correlata à força de trabalho como instrumento do capital, os depoimentos apontam também para a convivência entre lesão e trabalho motivada por certas necessidades e/ou vantagens corporais que se estabelecem associadas à atuação profissional com ginástica coletiva:

Às vezes até eu estava de atestado, mas ia trabalhar porque eu precisava. Preciso desse ambiente, faz parte, eu me sinto bem. [...] estou com duas hérnias na lombar, e não consigo largar as minhas aulas, não paro. Mas eu tenho fisioterapia; estou um pouco ausente na fisioterapia, mas eu consigo me manter na ginástica ainda. (P8).

Para os entrevistados, *pari passu* aos sacrifícios que se estabelecem associados às determinações específicas deste mercado de trabalho, a prática profissional com ginástica coletiva em academia segue também no sentido do que podemos denominar de encantamento.

### **CATEGORIA 3 – ENCANTAMENTO PROVOCADO PELA GINÁSTICA COLETIVA EM ACADEMIA**

O entrevistado sublinha o aspecto comercial:

Hoje a academia que abre as portas sem um trabalho cardiovascular, não digo elíptico, eu digo um trabalho dentro de uma sala de ginástica, está dando um passo para trás, pelo fato de chamar o aluno. O aluno gosta de interação, gosta de trabalho coletivo, e isso faz a diferença. (P2).

Como observam Liz et. al (2010), o sucesso de qualquer programa de exercícios físicos está relacionado à motivação. No trecho acima destacado, as práticas coletivas de ginástica oferecidas pelas academias são enaltecidas: o ambiente motivador cativa os praticantes; o tipo de trabalho favorece a troca interpessoal. De fato, o quadro delineado é apontado inclusive como influenciador da opção pela formação profissional:

Eu fazia academia, fazia musculação, e uma vez me chamaram para fazer uma aula de abdominal. Eu fui, e ainda era aluno, não tinha entrado na faculdade ainda. [...] não pensei em fazer educação física, quando eu entrei na aula de abdominal, aquilo me contagiou: o clima, a música, o comando, assim, algo hoje que eu arrepio quando eu lembro. (P3).

Sendo a aliança estética-saúde um elemento significativo do processo de fidelização do cliente à academia de ginástica,

conforme Furtado (2008), há de se considerar complementando essa aliança a presença do entretenimento, do convívio social e do divertimento. Assim, se compreendemos as academias de ginástica como espaços de lazer, estética e convivência (MARCELLINO, 2003), as sessões coletivas de ginástica por elas disponibilizadas parecem assumir lugar especial. É o que indicam Frazão e Coelho Filho (2015, p. 153):

[...] se o prazer emerge como uma categoria importante atrelada aos motivos da prática regular de exercícios físicos em academias de ginástica, parece prudente estabelecer relação entre ele e a acima referida ginástica coletiva, porquanto da valoração diferenciada que lhe é atribuída pelas mulheres entrevistadas.

Os entrevistados são unânimes ao sublinhar o encantamento que nutrem pela atividade: “Essa parte coletiva me atrai muito, pelo fato do prazer da atividade; dentro de academia o que me atraiu mesmo é essa parte da ginástica coletiva” (P8); “[...] eu gosto muito de lidar com gente, de conversar; eu gosto muito disso, do contato, e eu acho o *feedback* do pessoal que faz esse tipo de ginástica muito legal” (P5). Tanto mais, quando as pessoas se identificam com os membros do grupo em que convivem sentem mais prazer e atração pela atividade que está sendo proposta (LIZ et al., 2010).

A prática é também encantadora em virtude da associação que estabelece com a ideia de bem estar: “Em relação à saúde, a gente fica bem, dorme bem. Eu chego em casa, eu faço minhas coisas, tudo. As minhas alunas falam que quando começam a fazer ginástica, tudo melhora” (P9). De certo modo, a interpretação vinculada ao encantamento pode ainda nos conduzir a pensar, mesmo que ingenuamente, nos “cuidados que se tem com o cuidado que os outros devem ter consigo mesmos” (FOUCAULT, 1985, p. 58), quer seja até no sentido da intensificação das relações sociais. Diz o entrevistado:

Eu procuro sempre me cuidar. [...] por mais que a gente tenha um condicionamento físico pesado, muito bom, acaba que o excesso de atividade física faz com que a gente tenha um desgaste maior, existe uma fraqueza. Então, chega um ponto que preocupamos com a gente primeiro, e conseqüentemente estar perguntando ao aluno tudo aquilo que a gente tem como preocupação com a gente também, e saber se o aluno tem. (P2).

Os profissionais assinalam o lado bom, mas não deixam de apontar para aquele ruim:

Na ginástica coletiva, eu trabalho só com o *spinning*. Então, é um ambiente de alegria no trabalho; é intenso, porque eu sou apaixonada com bicicleta. Então, eu foquei no que eu gosto de fazer no dia a dia para trabalhar. [...] eu pego esse tempo para fazer a minha atividade aeróbica. Então, eu junto o meu trabalho e melhoro a minha qualidade de vida; e o dinheiro não vale a pena. Se for olhar pelo sistema financeiro, não vale a pena. (P1).

O que é dito por nossos entrevistados confirma o que Freitas et al. (2014) constataram em seu estudo: a satisfação com a profissão expressada por profissionais de educação física atuantes em academias de ginástica não abarca a questão financeira, que emerge como mais uma adversidade nesse âmbito de trabalho.

Mas ainda é preciso indicar um caminho interpretativo associado à saúde desse trabalhador. Palma et al. (2006) observam que o profissional da área de educação física por vezes experimenta o prazer na realização de suas atividades laborativas, tem satisfação no que faz, mas relata uma série de queixas relacionadas à sua saúde. São queixas que podem se instaurar, por exemplo, vinculadas ao grande desgaste físico a que muitas vezes é submetido e à instabilidade no emprego em

razão da estética corporal (também vinculada ao processo de envelhecimento). Como dizem Freitas et al. (2014), o desgaste referente ao esforço físico e à longa jornada de trabalho, em busca de uma melhor remuneração, muitas vezes desmotiva e afasta profissionais de educação física do mercado das academias de ginástica com o avançar da idade. Observemos o depoimento:

A minha rotina é muito pesada. Eu trabalho como *personal* das seis da manhã às nove horas da noite. Horário de almoço eu trabalho, eu almoço em meia hora. Às vezes você tem intervalo para almoçar, um intervalo de uma hora, uma hora e meia, e no meio da tarde só, e é muito pesado. (P1).

Trata-se de um discurso que nos conduz ao que constata Quelhas (2012, p. 230) acerca da jornada de trabalho de profissionais de educação física atuantes em academias de ginástica:

[...] os trabalhadores têm dificuldades para realização, até de atos fisiológicos fundamentais. Sentar-se para descanso, ir ao banheiro, fazer refeições, nem sempre são realizados em situações adequadas, o que provoca, segundo os relatos, alguns distúrbios e problemas de saúde. É comum o prejuízo das refeições em razão do trabalho avançar sobre a hora adequada de almoço, ou até mesmo, impedir que se realize, forçando o trabalhador a realizar lanches rápidos, ao invés de refeições.

A complexidade da interpretação associada à saúde desse profissional nos apresenta uma situação, de certa forma, paradoxal. De um lado a entrevistada enaltece a prática profissional da ginástica coletiva, por outro aponta, de maneira mais ou menos explícita, para a agressão corporal advinda desse trabalho:

Eu acho que para a saúde tem um benefício mútuo, porque ao mesmo tempo trabalhamos e fazemos a nossa *malhação* diária. É cansativo por termos que fazer sempre, mas como eu gosto do que faço, não vejo como obrigação nesse sentido. É claro que em excesso não é bom para os professores; muitas aulas seguidas, o excesso de repetição interfere no nosso corpo. (P7).

Palma et al. (2007) observam que, nas academias de ginástica, a relação entre a quantidade de sessões ministradas pelo profissional de educação física e a sua (maior) remuneração pode estar associada ao curto período que esse trabalhador parece permanecer atuando no contexto, no sentido da aposentadoria precoce. E a correlação com o que observa Coelho Filho (2007, p. 160) parece pertinente:

Os grandes centros de *fitness* (e o esporte espetáculo), por exemplo, que tiram proveito dos seus jovens profissionais de ginástica (no caso do esporte, dos atletas de alto rendimento) exigindo cada dia maiores *performances*, não fazem mais do que drogá-los com base em seus próprios prazeres, para depois “jogá-los no lixo”.

O longo extrato abaixo é mais uma ilustração da articulação que se pretende estabelecer entre teoria e empiria:

Todos os professores da ginástica recebem muito pouco, pela exaustão que é. O corpo não aguenta. Eu trabalho de seis horas da manhã até as vinte e duas e trinta da noite, todo dia, de segunda a sexta-feira. E o dinheiro é isso, você tem que complementar fazendo bicos pra fora. Então, isso acarreta um monte de outras coisas, já que com o dinheiro que eu ganho não consigo dar conta. Eu tenho que trabalhar em outro lugar, e trabalhar em outro lugar eu vou ficar mais cansado. Então, minha saúde vai ser

jogada no lixo. Eu durmo em média três a quatro horas por noite; só não consigo mais porque quando eu paro de trabalhar, até chegar em casa, até você ajustar as coisas pro dia seguinte: montar aula; tem que preparar mala com roupa, porque fico o dia inteiro fora. Chega final de semana não dá pra descansar, porque tem que fazer outras coisas pra complementar minha renda. Então, é assim, é uma relação de que só quem gosta muito mesmo é que ainda permanece. (P3).

Compatível com o quadro do trabalho precário, conforme Standing (2013), muitos precisam assumir mais do que um emprego só para pagar as contas ou como garantia para a perda de um deles.

Considere-se então que para os entrevistados nesta pesquisa, em alguma medida ou até certo momento, o encantamento provocado pela prática profissional da ginástica coletiva em academia parece amenizar o desgaste corporal provocado pela remuneração insatisfatória e pelas exigências do mercado de trabalho.

### CONSIDERAÇÕES FINAIS

Tendo em vista a análise e a interpretação dos dados empíricos coletados no presente estudo, destacamos as seguintes conclusões.

Para os entrevistados, a ingestão de produtos e o cuidar-se de si através da prática de exercícios físicos e da alimentação adequada emergem como facilitadores do desempenho físico-profissional lucrativo; um desempenho que se estabelece associado à necessidade de: (1) suportar o esforço de ministrar repetidas sessões coletivas de ginástica na rotina diária; (2) se amoldarem à imagem do *profissional vibrante* durante as sessões coletivas de ginástica ministradas, ou seja, de profissionais que dispõem da energia compatível ao desempenho almejado e exigido por clientes e proprietários de academias; (3) enquadrar a própria aparência física ao modelo do corpo atlético, pois parece que ele seduz, motiva o cliente.

Os profissionais entrevistados se submetem a trabalhar lesionados, sobretudo por questões associadas à complexidade comercial que envolve a compra e a venda de serviços e de mercadorias em academias de ginástica, em especial no contexto da ginástica coletiva.

Sobre a necessidade de trabalharem lesionados e a alternativa de solicitarem substituição nas sessões de ginástica ministradas, o que fica evidenciado nos depoimentos é certa complexidade que podemos articular com dois elementos: (1) afigura não se encontrar em geral nas academias de ginástica profissionais disponíveis para substituir outros no caso de se encontrarem lesionados; (2) a competitividade do mercado de trabalho e a substituição que remete à insegurança do lugar ocupado.

Para além da interpretação correlata à força de trabalho como instrumento do capital, os depoimentos apontam também para a convivência entre lesão e trabalho motivada por certas necessidades corporais pessoais e internas, que se estabelecem associadas à atuação profissional com ginástica coletiva em academias. Os entrevistados são unânimes ao sublinhar o encantamento que nutrem pela prática profissional da ginástica coletiva em academias; é uma prática que encanta também por conta de certa associação que estabelece com a ideia de bem estar e sua relação com o outro, o que maximiza o contato interpessoal.

Por fim, salientamos que as constatações do presente estudo permitem situar a prática de profissionais de educação física que atuam ministrando sessões coletivas de ginástica em academias no quadro do trabalho precário, fato que implica sugerir novas investigações sobre o tema. Efetivamente, precariedade de trabalho e de proteção social, insegurança com o lugar ocupado nas instituições, indicando que o momento é propício para que esses profissionais se interessem pelo movimento que ganha corpo, como afirma Standing (2013, p. 23), de uma “*classe-em-formação*”, “o precariado”.

## REFERÊNCIAS

ALVES-MAZZOTTI, Alda Judith (1991). O planejamento de pesquisas qualitativas em Educação. **Cadernos de Pesquisa** (Fundação Carlos Chagas. Impresso), São Paulo, v. 77, p. 53-61, mai. 1991.

BARDIN, Laurence. **Análise de conteúdo**. São Paulo: Edições 70, 2011.

BASTOS, Wanja et al. Epidemia de *fitness*. **Saúde e Sociedade**, São Paulo, v. 22, n. 2, p. 485-496, abr./jun. 2013.

BENEDETTI, Tânia Bertoldo; OURIQUES, Rosano. Análise ergonômica do trabalho de professores de ginástica em academias. **Efdeportes/Revista Digital**, Buenos Aires, ano 11, n. 106, p. 01-01, mar. 2007. Disponível em: <http://www.efdeportes.com/efd106/analise-ergonomica-do-trabalho-de-professores-de-ginastica-em-academias.htm>. Acesso em: 29 mar. 2016.

BOLTANSK, Luc; CHIAPELLO, Ève. **O novo espírito do capitalismo**. São Paulo: Martins Fontes, 2009.

COELHO FILHO, Carlos Alberto de Andrade. Fruto maduro? Caindo do pé? In: SANTOS, Roberto Ferreira dos (Org.). **Lições de educação física 1**. Rio de Janeiro: UniverCidade Editora, 2005. p. 165-202.

COELHO FILHO, Carlos Alberto de Andrade. **Metamorfose de um corpo** andarilho: busca e reencontro do *algo* melhor. São Paulo: Casa do Psicólogo, 2007.

COELHO FILHO, Carlos Alberto de Andrade; VOTRE, Sebastião Josué. Imagens da prática profissional em academias de ginástica na cidade do Rio de Janeiro. **Revista Brasileira de Ciência do Esporte**, Campinas, v. 31, n. 3, p. 95-110, mai. 2010.

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

FRAZÃO, Deimersom Pereira; COELHO FILHO, Carlos Alberto de Andrade. Motivos para a prática de ginástica em academias exclusivas para mulheres. **Revista Brasileira de**

**Educação Física e Esporte**, São Paulo, v. 29, n. 1, p. 149-158, jan./mar. 2015.

FREITAS, Diego Costa et al. As práticas corporais nas academias de ginástica: um olhar do professor sobre o corpo fluminense. **Revista Brasileira de Ciências do Esporte**, Florianópolis, v. 33, n. 4, p. 959-974, out./dez. 2011.

FREITAS, Diego Costa et al. O envelhecer na visão do profissional de Educação Física atuante em academia de ginástica: corpo e profissão. **Movimento**, Porto Alegre, v. 20, n. 4, p. 1523-1541, out./dez. 2014.

FURTADO, Roberto Pereira. Convívio social, diversão e entretenimento como valor de uso e promessa nas academias de ginástica híbridas. **Licere**, Belo Horizonte, v. 11, n. 2, p. 1-26, ago. 2008.

GOLDEMBERG, Mirian; RAMOS, Marcelo Silva. A civilização das formas: o corpo como valor. In: GOLDEMBERG, Mirian (Org.). **Nú & Vestido**: dez antropólogos revelam a cultura do corpo carioca. Rio de Janeiro: Record, 2007. p. 19-40.

LIZ, Carla Maria de et al. Aderência à prática de exercícios físicos em academias de ginástica. **Motriz**, Rio Claro, v. 16, n. 1, p. 181-188, jan./mar. 2010.

LÜDORF, Sílvia Maria Agatti; ORTEGA, Francisco Javier Guerrero. Marcas no corpo, cansaço e experiência: nuances do envelhecer como professor de educação física. **Interface**, Botucatu, v. 17, n. 46, p. 661-675, jul./set. 2013.

MARCELLINO, Nelson Carvalho. Academias de ginástica como opção de lazer. **Revista Brasileira de Ciência e Movimento**, Brasília, v. 11, n. 2, p. 49-54, jun. 2003.

MAROUN, Kalyla; VIEIRA, Valdo. Corpo: uma mercadoria na pós-modernidade. **Psicologia em Revista**, Belo Horizonte, v. 14, n. 2, p. 171-186, dez. 2008.

PALMA, Alexandre et al. Saúde e Trabalho dos professores de educação física que atuam com atividades

aquáticas. **Arquivos em Movimento**, Rio de Janeiro, v. 2, n. 2, p. 81-101, jul./dez. 2006.

PALMA, Alexandre et al. Trabalho e saúde: o caso dos professores de educação física que atuam em academias de ginástica. **Cadernos IPUB**, Rio de Janeiro, v. 13, p. 11-30, 2007.

PALMA, Alexandre; ASSIS, Monique. Uso de esteróides anabólico-androgênicos e aceleradores metabólicos em professores de educação física que atuam em academias de ginástica. **Revista Brasileira de Ciência do Esporte**, Campinas, v. 27, n. 1, p. 75-92, set. 2005.

PRONI, Marcelo Weishaupt. Universidade, profissão Educação Física e o mercado de trabalho. **Motriz**, Rio Claro, v. 16, n. 3, p. 788-798, jul./set. 2010.

QUELHAS, Alvaro de Azeredo. **Trabalhadores de educação física no segmento fitness**: um estudo da precarização do trabalho no Rio de Janeiro. Tese (Doutorado em Ciências Sociais) – Faculdade de Filosofia e Ciências, Universidade Estadual Paulista, Marília, São Paulo, 2012.

SILVA, Alan Camargo; LÜDORF, Sílvia Maria Agatti. Possíveis relações entre corpo, saúde e o envelhecimento do professor de Educação Física. **Movimento**, Porto Alegre, v. 18, n. 2, p. 187-204, abr./jun. 2012.

SOUZA MENDES, Maria Isabel Brandão de; GLEYSE, Jacques. O cuidado de si em Michel Foucault: reflexões para a Educação Física. **Movimento**, Porto Alegre, v. 21, n. 2, p. 507-520, abr./jun. 2015.

STANDING, Guy. **O precariado**: a nova classe perigosa. Belo Horizonte: Autêntica, 2013.

# PELA FORMAÇÃO INTEGRAL DE EDUCADORES: AS DIMENSÕES REFLEXIVA, CRÍTICA E AMBIENTAL

---

Jéssica do N. Rodrigues<sup>1</sup>  
Carlos Frederico Bernardo Loureiro<sup>2</sup>

## 1. QUESTÕES INICIAIS

*“(...) uma reformulação significativa da educação é inconcebível sem a correspondente transformação do quadro social no qual as práticas educacionais da sociedade devem cumprir as suas vitais e historicamente importantes funções de mudança” (MÉSZÁROS, 2008, p. 25).*

Seria milagroso, segundo Mészáros (2008), que as instituições de educação, constitutivas e constituídas pelas estruturas de Estado e do mercado, abraçassem a causa histórica de nosso tempo: a supressão da lógica capitalista e, conseqüentemente, a superação de relações sociais alienadas e de processos destrutivos da natureza, fundados na expropriação do trabalho e dos bens naturais e na propriedade privada. Entretanto, como a realidade é histórica, enfrentar as contradições entre promover um projeto emancipatório e reproduzir as relações reificadas da sociedade de classes é um desafio para as escolas, mesmo que determinadamente criadas para legitimar a vida social burguesa.

A formação de educadores, tema demasiado difundido no meio acadêmico (embora por vieses conflitantes), está atrelada a essa discussão, já que o comprometimento do profissional com a realidade em que se insere, abordagem

---

1 Universidade Federal Fluminense

2 Universidade Federal do Rio de Janeiro

já tratada por Freire (2005), é indispensável na tentativa de superação do padrão societário vigente. Pensar essa formação, considerando o contexto contraditório em que educadores se movimentam na escola, e incorporando a dimensão ambiental enquanto desafio recente das práticas educacionais, é o objetivo deste artigo. Pensar uma formação que não se reduza a aspectos individuais nem a aspectos ético-normativos, mas que se mostre fundada numa concepção assumidamente crítica, por buscar compreender a determinação histórica e os nexos causais não-lineares da coisificação da vida e da brutal degradação ambiental e, por conseguinte, buscar a transformação de tais condições.

São, portanto, neste texto, tecidas algumas dimensões compósitas dessa formação: uma dimensão reflexiva, que por si mesma é inerente a todo ser humano, em maior ou menor grau; a dimensão crítica, respaldada por uma reflexão sobre a teoria (crítica) e sobre a prática e na direção da formação do educador intelectual e radical (GIROUX, 1999); e, por conseguinte, a dimensão ambiental, inextricável de toda formação que se quer integral, porque inextricável do ser humano em sua totalidade, principalmente se considerarmos os desafios da sociedade contemporânea.

A educação ambiental, um dos componentes do debate proposto no texto, por sua origem vinculada à recusa ao modo de vida urbano-industrial burguês e quando pensada em sua radicalidade teórico-metodológica (LOUREIRO, 2009a) é um dos mecanismos indispensáveis na constituição de um modelo societário alternativo. Todavia, já é descrito na bibliografia do campo que os educadores, apesar de possuírem as práticas, na maioria das vezes, têm-nas atravessadas por uma educação ambiental de caráter conservador que corrobora com o que já se tem. Apesar de o discurso verde ser visto no senso comum como sinônimo de novo e, portanto, transformador, o dado de realidade é que as práticas com roupagem ecológica foram amplamente apropriadas pelo mercado, conformando-se aos mecanismos privatistas do mercado capitalista.

Logo, fica clara a urgência em se aprofundar mais criticamente a questão comungando-se com uma educação ambiental diversa da que está posta predominantemente. Para isso, a formação de educadores, em específico a formação de educadores ambientais, é um instrumento que – levando-se em conta o inacabamento do ser humano (FREIRE, 1996) – caminha *pari passu* à ideia de transformação, isto se não esvaziado da crítica, se não articulado com as propostas conservadoras, se coeso com uma educação ambiental que se quer emancipatória.

A argumentação teórica elaborada procura trazer, assim, contribuições ao conjunto dos educadores, mas particularmente aos educadores ambientais e ao campo da educação ambiental, por ser esta relativamente nova e repleta de intensas discussões. E, dentre elas, emergem os objetivos da formação (integral e complexa) voltada para o enfrentamento da crise civilizatória (e ambiental em seu bojo) que vivemos.

## 2. O EDUCADOR REFLEXIVO

De acordo com Gramsci (1989), todos os seres humanos somos filósofos. Somos relativamente filósofos porque pensamos e elaboramos concepções de mundo tendo ou não consciência crítica disso. Somos também, dessa forma, aglutinados em determinado grupo social pela identificação com os seus modos de agir e pensar. Todos os docentes somos filósofos e, não obstante o ato de pensar e agir sejam relativos, não há profissão docente sem práticas reflexivas.

De acordo com Nóvoa (2008), o sentido de professor reflexivo está em disputa, pois, afinal, de que tipo de reflexão se trata? Gómez (1992) explica a reflexão inicialmente pela negativa: não é determinada biológica ou psicologicamente, não é individualista, não é neutra, não é indiferente à ordem social. Pimenta (2002) analisa a expressão “professor reflexivo” enquanto conceito e não como parece ter se disseminado no Brasil no sentido de que o reflexivo adjetiva o professor, havendo, dessa forma, aqueles que não refletem.

## Nesse debate, afirmar o conceito é retornar ao educador filósofo gramsciano:

Neste sentido, o verdadeiro filósofo é – e não pode deixar de ser – nada mais do que o político, isto é, o homem ativo que modifica o ambiente, entendido por ambiente o conjunto destas relações de que o indivíduo faz parte. Se a própria individualidade é o conjunto destas relações, conquistar uma personalidade significa adquirir consciência destas relações, modificar a própria personalidade significa modificar o conjunto destas relações (GRAMSCI, 1989, p. 40).

Pelo não esvaziamento da reflexão, há que se debater a não neutralidade dela. Refletir criticamente é transformar, refletir criticamente é ser um filósofo modificador do ambiente, refletir, nesse sentido, é, portanto, intervir na ordem social estabelecida. Assim, o conhecimento-na-ação, a reflexão-na-ação e a reflexão sobre a ação e sobre a reflexão-na-ação (SCHÖN, 1992) são processos inerentes a um *continuum* reflexivo que ora reproduzem ora transformam um conjunto maior de ações entendidas em sua totalidade e não concebidas nos limites das instituições escolares.

O educador reflexivo, no sentido aqui defendido, pensa a sua prática enquanto prolongamento dessa totalidade e enquanto renovação porque pensa a transformação. Refletir criticamente é desenvolver um pensamento de resistência contra o que é hegemônico, pela emancipação. Dessa forma, a formação de educadores pressupõe a reflexão não só sobre ações pontuais, mas sobre um sistema de ações. A formação é, por conseguinte, auto-formação, é formação na prática, é contínua e é política. A prática educativa é política porque não é neutra e, além disso, o educador não deve se mostrar neutro frente ao educando porque é formador. O espaço pedagógico neutro é uma ideologia reacionária porque está atrelada à racionalidade instrumental dominante. Afinal, “O trabalhador do ensino,

enquanto tal, é um político, independentemente de se é, ou não, consciente disto. Daí que me pareça fundamental que todo trabalhador do ensino, todo educador ou educadora, tão rapidamente quanto possível, assuma a natureza política de sua prática” (FREIRE, 2006, p. 49).

Pimenta (2002) evidencia o alastramento enviesado do conceito de professor reflexivo, mas revaloriza-o frente à dita sociedade do conhecimento e em tempos pós-modernos, em que a exaltação ao relativismo (e não à relatividade histórica, segundo Mészáros (2009)) e ao fragmento, dificulta as práticas políticas emancipatórias.

Giroux (1997) aponta para a necessidade de o educador ser também um intelectual crítico em seu sentido mais radical e que se embrenhe num compromisso emancipatório de sociedade. Esse autor afirma que a formação tem se mostrado ineficaz na radicalização necessária aos educadores porque “Os programas de educação de professores poucas vezes estimulam os futuros professores a assumirem seriamente o papel do intelectual que trabalha no interesse de uma visão de emancipação” (GIROUX, 1997, p. 198).

Volta-se então a Gramsci (1989, p. 43):

A afirmação de que a “natureza humana” é o “conjunto das relações sociais” é a resposta mais satisfatória porque inclui a ideia do devenir: o homem “devém”, transforma-se continuamente com as transformações das relações sociais; e, também, porque nega o “homem em geral”: de fato, as relações sociais são expressas por diversos grupos de homens que se pressupõem uns aos outros, cuja unidade é dialética e não formal. (...) a “natureza humana” não pode ser encontrada em nenhum homem particular, mas em toda a história do gênero humano (...).

É então no sentimento de pertencimento a um grupo, a uma classe, que se estabelece a possibilidade de reflexão e

ação no mundo. E é “(...) exatamente esta capacidade de atuar, operar, de transformar a realidade de acordo com finalidades propostas pelo homem, à qual está associada sua capacidade de refletir, que o faz um ser de práxis” (FREIRE, 2005, p. 17).

### 3. O EDUCADOR CRÍTICO

De acordo com Lisita, Rosa e Lipovetsky (2001), existem quatro perspectivas para a formação de educadores: a *perspectiva acadêmica*, que prioriza o domínio dos conteúdos específicos; a *perspectiva da racionalidade*, que se entende na formação do técnico; a *perspectiva prática*, que seria a educação como atividade prática, mas levando em consideração sua complexidade, sua incerteza e seu contexto; e, por fim, uma *perspectiva da reconstrução social*, que entende a formação de educadores críticos e o próprio ensino como atividade crítica. E é a partir desta última perspectiva – não excluindo as demais – que se pauta esta discussão, por se levar em consideração que “A educação, por sua vez, é tarefa para comunidades críticas comprometidas com as práticas educativas e com as condições concretas para sua realização, podendo constituir-se em processo de emancipação” (LISITA, ROSA & LIPOVETSKY, 2001, p. 113).

Freire (1996) salienta a curiosidade ingênua, fundada no senso comum, e que critica-se, tornando-se curiosidade epistemológica. Mas, além do reconhecimento da curiosidade, inerente à docência-discência, o autor dá relevo ao reconhecimento da emoção e abre essa porta para o sentimento da raiva justa, “(...) que protesta contra as injustiças, contra a deslealdade, contra o desamor, contra a exploração e a violência (...)” (FREIRE, 1996, p. 40) e que nos impulsiona. Ademais, lembra Loureiro (2009b, p. 7):

(...) a complexidade do *Homo sapiens*, ser biológico-social (MORIN, 2003; 1999), não permite que se pense como material apenas o ente com massa e energia, mas sim a própria relação. Além disso, devem

ser considerados, na formação da nossa condição cultural, a organização econômica e “complexos ideológicos” como arte, educação, religião, política, entre outros, em processos de mútua constituição na existência (a totalidade social), indispensável à sobrevivência da espécie.

Ao ato de ensinar, propriamente dito, infere-se uma série de exigências. Dentre elas, ressalta-se o respeito ao saber ingênuo “a ser superado pelo saber produzido através do exercício da curiosidade epistemológica” (FREIRE, 1996, p.64), como ainda o respeito ao saber dos grupos populares; a busca pela coerência na relação teoria-prática; a luta política consciente do educador; a rebeldia de caráter revolucionário em lugar da resignação; o não impedimento da curiosidade do educando, até porque impedi-la é impedir-se.

Nesse sentido, Giroux (1999) descreve alguns princípios que relacionam a esfera pedagógica e a esfera política. Em primeiro lugar, infere a ideia de que é necessário que as escolas sejam construídas em situação pública e democrática. Assim, deve-se investir no desenvolvimento da capacidade crítica dos alunos para a transformação, não para a adaptação, e também para se situarem na história. Em segundo lugar, o autor traz ao debate a questão da ética pressupondo que não se trata de uma questão de escolha, mas é um discurso social de resistência que se fundamenta nas lutas históricas. Em terceiro lugar, questiona a discussão sobre as diferenças: “Examinar a diferença nesse contexto não apenas focaliza as diferenças no mapeamento espacial, e as diferenças raciais, étnicas ou culturais estruturadas na dominação, mas também analisa as diferenças históricas que se manifestam nas lutas públicas” (GIROUX, 1999, p. 91). Em quarto lugar, aponta que o currículo não é um texto sagrado, porque é a contínua leitura e releitura de várias narrativas e tradições, e o conhecimento, dessa forma, precisa ser reexaminado constantemente. Em quinto lugar, em consequência disso, novas esferas para a

produção do conhecimento devem ser criadas a fim de romper os limites disciplinares. Em sexto, a questão da razão, sempre vista fechada em suas verdades, necessita se reconfigurar entendendo-se histórica e ideológica. Em sétimo, Giroux (1999) enfatiza a linguagem de possibilidade e de crítica para uma linguagem de alternativas. Em oitavo:

A pedagogia crítica necessita desenvolver uma teoria de educadores e trabalhadores culturais como intelectuais transformadores que ocupam situações políticas e sociais específicas. Em vez de definir o trabalho do professor através da linguagem estreita do profissionalismo, uma pedagogia crítica necessita estabelecer mais cuidadosamente qual poderia ser o papel dos professores como trabalhadores culturais envolvidos na produção de ideologias e práticas sociais. (GIROUX, 1999, p. 95)

Em último lugar, o autor chama atenção para uma política da voz, relacionando o pessoal e o político, tendo primazia o social, o intersubjetivo e o coletivo. Não se trata de uma voz egoisticamente separada do coletivo, mas conectada aos conceitos críticos de solidariedade, luta e política. Fica claro, por conseguinte, que não basta o educador ser reflexivo, todavia há de se desenvolver uma reflexão crítica que pense a transformação.

Nesse sentido, Pimenta (2002) articula os saberes teóricos às multidimensões dos saberes docentes:

Assim, a teoria como cultura objetiva é importante na formação docente, uma vez que, além do seu poder formativo, dota os sujeitos de pontos de vista variados para a ação contextualizada. Os saberes teóricos propositivos se articulam, pois, aos saberes da prática, ao mesmo tempo ressignificando-os e sendo por eles ressignificados. O papel da teoria é oferecer aos professores perspectivas

de análise para compreenderem os contextos histórico, sociais, culturais, organizacionais e de si mesmos como profissionais, nos quais dá sua atividade docente, para neles intervir, transformando-os (PIMENTA, 2002, p. 26).

O saber dos educadores é nutrido, portanto, também de teorias as quais têm muita importância na formação. Daí um educador crítico e reflexivo nutre-se de teorias igualmente críticas. É nesse sentido que Giroux (1997) descreve o professor como intelectual crítico, diga-se crítico não esvaziado, crítico que pensa transformações concretas na realidade posta, e também descreve a educação radical que “não se refere a uma disciplina ou a um corpo de conhecimento. Ela sugere um tipo particular de prática e uma maneira particular de questionar as instituições e os pressupostos recebidos” (GIROUX, 1999, p. 20).

É imprescindível, logo, para uma pedagogia transformadora, recusar a arrogância cientificista, respeitar a leitura de mundo do educando, reconhecer o caráter histórico da curiosidade, desnaturalizar a ideologia neoliberal, abrir-se para o diálogo, “descartar como falsa a separação radical entre seriedade docente e afetividade” (FREIRE, 1996, p. 141) e, sobretudo, resgatar o “sentido da utopia de que a prática educativa humanizante não pode deixar de estar impregnada” (FREIRE, 1996, p. 115), assim como “(...) é também importante que ela [a escola] se torne o lugar em que se constrói o nós, aquele que nos permite participar da construção de uma sociedade em que o que acontece com o outro nos importa” (BARRETTO, 2010, p. 304).

A formação crítica do educador não deve, porém, ser idealizada. Segundo Abreu e Landini (2003, p. 7), “(...) considerar a formação como alternativa para a luta contra a proletarização docente pode nos levar a assumir uma postura idealista, descolando a formação do quadro geral das contradições postas na sociedade”. Em outras palavras, as autoras apontam que há de se ter cuidado para não se

tomar “(...) a formação como momento de desalienação, sem que as práticas sociais o sejam; a formação como isenta da lógica capitalista; o professor como singular, como sujeito que se constitui apenas pela sua formação” (ABREU e LANDINI, 2003, p. 8), esta última crítica comungando com as multidimensões dos saberes docentes de que trata Tardif (2002), e quanto às práticas sociais, sob esse aspecto, “(...) constituem o obstáculo às próprias ideias que buscam explicá-las e, se quisermos promover essas ideias, teremos de mudar nossas formas de vida” (EAGLETON, 1997, p. 99).

Barreto (2002), por exemplo, discute a invasão de termos do campo semântico do mercado invadindo o campo da educação: “De novo (mais uma vez), é a reprodução dos sentidos hegemônicos. De novo (como novidade) mesmo, é o discurso empresarial invadindo o pedagógico” (BARRETO, 2002, p. 137). A respeito da invasão de termos mercadológicos, aliados ao discurso empresarial, no campo educacional, como os conceitos de competência ou de qualificação, Barreto (2002, p. 132) demonstra o prevailecimento do individual e da competitividade culpabilizando-se os formadores “(...) com um elemento novo: a cobrança do trabalho sistemático com as tecnologias da informação e comunicação (...)”. Criam-se sujeitos políticos coletivos de classes diversas usando o campo semântico da parceria, da harmonia, da concórdia, na defesa de um pensamento único. Em outras palavras:

Trata-se de um associativismo, uma parceria entre governo e sociedade civil, uma forma sofisticada de mutirão que constitui estratégia sutil dos grupos dominantes para convencer a população trabalhadora a aderir aos planos de desenvolvimento sem aumentar sua participação na riqueza produzida (SOUZA, 2002, p. 94).

Barreto (2002) ressalta também o discurso da falta. O professor é visto pelo que falta, pela carência, tendo a formação

um caráter compensatório, como “treinamento de habilidades e competências consensuais”. Segundo Linhares (1993, p. 11):

E, mais ainda, estamos despertos para a tendência à atrofia de empregos, ao crescimento da economia informal, que vem de mãos dadas com as mutações tecnológicas, mantidas a serviço do capitalismo, que, na atual etapa, quer impor – através do neoliberalismo – um “Estado Mínimo”, dominado pelo fetiche do “mercado” que não permite “diletantismo” de atendimentos das demandas sociais e que faz ampliar o não-trabalho, a não-escola, a não-cidadania.

Não é possível separar trabalho e educação. Se “O homem está no mundo e com o mundo” (FREIRE, 2005, p. 30), não há como pensar a formação do educador crítico, porque reflexivo, sem pensá-lo imerso em um contexto maior, numa sociedade que prima pelo capital. Entretanto:

Em outra medida, ao valorizarmos exageradamente as condições sociais postas, podemos divinizar a realidade, sem que consigamos apreender os mecanismos de reação, resistência e negação frente a ela. Em ambos os casos, a autonomização – quer do universal, quer do singular – leva a uma análise que desvaloriza a dinâmica própria da realidade social que, em sua constituição contraditória, é reflexo e, ao mesmo tempo, reflete as necessidades humanas, bem como a expropriação das condições de alcance destas necessidades. (ABREU e LANDINI, 2003, p. 8)

O que inquieta, no entanto, é o predomínio de práticas ingênuas que atravessam as reflexões e as práticas dos professores de profissão que, mesmo levando em conta todas as multidimensões de seus saberes e todas as origens de sua formação, têm se mostrado conservadoras. Consoante

Loureiro (2005, p. 91), no que toca a formação docente hegemônica, os professores evidenciam “(...) incapacidade na apropriação e desenvolvimento de currículos que atendam aos objetivos pedagógicos de construção de cidadãos que se constituam sujeitos do processo de mudança histórica”.

Segundo Linhares (1993, p. 9), “Multiplicam-se, entre nós, os trabalhadores sem trabalho, os estudantes sem estudo, os cidadãos sem cidadania”, todos, não obstante vistos pela falta. Confronta-se com isso, “... diria que, para ser um educador radical, hoje, é preciso se envolver na tradição marxista” (GIROUX, 1999, p. 23).

#### 4. O EDUCADOR AMBIENTAL

É importante inicialmente descrever o que seria um educador ambiental em sentido estrito. Não se trata de um educador que se fecha em atividades sistematizadas e focadas apenas na estritamente denominada questão ambiental, mas sim um educador que traz à sua prática cotidiana a dimensão educativa em sua totalidade – porque nela está imersa o recorte ambiental. Para isso, o educador tem uma “função social de síntese, isto é, que seja formado na perspectiva da capacidade de integrar os conhecimentos e a cultura com a formação socioambiental dos sujeitos ecológicos” (TOZONI-REIS, 2002, p. 92).

Tozoni-Reis (2002), estudando a dimensão ambiental em alguns cursos de graduação da UNESP, critica duas tendências conservadoras fortemente presentes nas representações dos professores universitários: uma tendência natural e uma tendência racional. A primeira, na compreensão das relações ser humano-natureza como definidas pela própria natureza, e a segunda, na compreensão das relações ser humano-natureza como determinadas pelos conhecimentos científicos, secundarizam os sujeitos históricos. O discurso da crise socioambiental e da profecia apocalíptica, na concepção natural de natureza que sobrepuja os sujeitos históricos, mantém a lógica racionalista porque cristaliza a modernidade,

cristaliza a organização social em que vivemos, em outras palavras, naturaliza-a; ao mesmo tempo que, na concepção racional que sobrepuja a natureza, a autoridade científica, como se a ciência fosse neutra, legitima a submissão da sociedade e da educação à ideologia da razão.

Para a superação dessas tendências, Tozoni-Reis (2002, p. 89) propõe uma tendência histórica:

Nessa concepção, a relação homem-natureza não é definida naturalmente pela natureza, nem é definida cientificamente pela razão, mas construída social e politicamente pelo conjunto dos homens, construção essa que também lança mão dos conhecimentos científicos sobre a natureza como elementos importantes, mas não exclusivos, no processo educativo. A ideia de neutralidade – da ciência e das formas científicas de organização social – é recusada com veemência. Totalidade e intencionalidade são fundamentos da construção histórica da relação homem-natureza.

Soma-se a essa tendência histórica a ideia de que o educador precisa pensar crítico e reflexivo, como na dimensão crítico-reflexiva trazida por Placco (2008, p. 195), “(...) que envolve questionar as origens e os significados de nossos princípios e valores, de nossas certezas e confianças, de nossos saberes e conhecimentos”. Diz Guimarães (2004) que, a partir do importante papel da liderança ou de intelectuais orgânicos, é imprescindível formar dinamizadores de ambientes educativos, que tenham essa reflexão crítica, mobilizem processos de intervenção sobre a realidade.

Isso acarreta a reflexão sobre o *devenir* tratado por Gramsci (1989) enquanto concepção filosófica e em oposição à noção de progresso, já que ideológica: “No “devenir”, procurou-se salvar o que de mais concreto existe no “progresso”: o movimento, aliás, o movimento dialético

(um aprofundamento, portanto, já que o progresso está ligado à concepção vulgar da evolução)” (GRAMSCI, 1989, p. 45). Esse movimento dialético da história – um *devenir* – é a possibilidade de atuação do educador ambiental crítico porque entende que “A possibilidade não é a realidade, mas é, também ela, uma realidade. (...) Possibilidade quer dizer “liberdade”. (...) Que existam as possibilidades objetivas de não se morrer de fome e que, mesmo assim, se morra de fome, é algo importante, ao que parece” (GRAMSCI, 1989, p. 47).

Sendo o *devenir* uma possibilidade no movimento histórico-dialético, que não é evolução, Santos (2008), nesse sentido, tece várias descrições acerca do *evento*: é um instante do tempo em um ponto do espaço, é uma possibilidade, é presente, é singular, não se repete, é irreversível, são ideias e não apenas fatos, não são isolados, são sistêmicos, superpõem-se e formam um todo; portanto, uma repetição seria uma anormalidade, uma exceção, ao mesmo tempo que o evento dissolve as coisas e propõe outras, mas pressupõe a ação. O evento ou a possibilidade é o agora que, mesmo imprevisível, tem no movimento dialético a brecha para a transformação. O educador ambiental crítico, reflexivo e radical entende esse *devenir* porque se entende histórico numa “tendência histórica” (TOZONI-REIS, 2002). A partir disso, passa a entender que a educação é construção, pensa o novo e entende que as intervenções devem buscar a transformação da realidade.

Sendo a educação um ato político, há a necessidade de um posicionamento político para se educar. Não só um posicionamento qualquer, e não só um posicionamento de resistência. Giroux (1997), por exemplo, diferencia resistência e contra-hegemonia: a primeira é pessoal, é contestação, é negação ou afirmação, ou até rejeição ingênua; a segunda sai do terreno da crítica em seu sentido estrito para o terreno do coletivamente construído porque “(...) implica uma compreensão mais política, teórica e crítica tanto da natureza da dominação quanto do tipo de oposição ativa que engendra” (GIROUX, 1997, p. 199). Guimarães (2004, p. 141) infere:

Portanto, entendo que a formação de um educador ambiental seja diferente. Não é somente dar instrumental técnico-metodológico, como parece ser a tendência nas propostas de formação de multiplicadores em educação ambiental, mas propiciar uma formação político-filosófica (além de técnico-metodológica), para transformá-lo em uma liderança apta, pela ruptura da armadilha paradigmática, a contribuir na construção de ambientes educativos, em que ele se apresente como um dinamizador de um movimento conjunto, capaz de criar resistências, potencializar brechas e construir, na regeneração, a utopia como o inédito viável da sustentabilidade.

A formação do educador também, como já dito, envolve a emoção; como disse Freire (2005, p. 29), “Não há educação sem amor”. Guimarães (2004, p. 146) se lembra desse ponto:

Acredito que passe fundamentalmente pelo emocional, a superação de uma perspectiva individualista tão exacerbada na sociedade moderna, em que prevalece o “meu” sobre o dos “outros”, a parte sobre o todo, sustentáculo das relações de dominação. A sustentabilidade requer reconhecimento (pela razão) e sentimento de que em muitos momentos o todo deve sobrepujar a parte, de que “eu” nada sou sem o “nós”.

E respirando a essa “emorazão” (SANTOS, 2008), Guimarães (2004) adita – à formação do educador ambiental crítico, reflexivo e radical – coragem e ousadia ao movimento de resistência contra-hegemônica no seu esforço de superação. Outra educação só é possível se nos reeducarmos juntos. Assim como para Loureiro (2009b, p. 6):

(...) naquilo que se refere à atividade educativa, quando pensamos em mudar a realidade em busca de novos patamares

societários na natureza, não bastam a ação comunicativa, a razoabilidade argumentativa e a alteridade. Esses valores e o diálogo devem ser construídos na prática pedagógica vinculados à compreensão crítica dos interesses, necessidades e conflitos estabelecidos em dada organização social, no caso, uma organização capitalista, portanto, desigual no uso e apropriação da base vital e na distribuição do que é socialmente criado, produzido.

Portanto, mais uma vez assevera-se a necessidade da formação de educadores imbuídos numa tendência histórica “na perspectiva de superação radical da alienação, da exploração do homem pelo homem e da exploração da natureza pelos seres humanos” (TOZONI-REIS, 2002, p. 90). Até porque uma educação ambiental de tendência natural e racional, como lembra Layrargues (2005) ao afirmar que os programas e os projetos carregam uma intenção e uma vinculação ideológica que precisam ser transpostas.

Para Freire (2005), essa neutralidade presente no discurso dominante é o medo de comprometer-se, o que acaba por virar-se para o próprio ser humano, contra ele e contra a sua humanização:

Somente um ser que é capaz de sair de seu contexto, de “distanciar-se” dele para ficar com ele; capaz de admirá-lo para, objetivando-o, transformá-lo e, transformando-o, saber-se transformado pela sua própria criação; um ser que é e que está sendo no tempo que é o seu, um ser histórico, somente este é capaz, por tudo isto, de comprometer-se.

Além disso, somente este ser é já em si um compromisso. Este ser é o homem (FREIRE, 2005, p. 17).

Há de se recair sobre perspectivas revolucionárias questionadoras da racionalidade dominante, e, com também paciência e rebeldia revolucionárias, ressignificar as irracionalidades ou contra-racionalidades na tentativa de se implementar uma outra racionalidade pela práxis.

O professor não é um produtor científico nem reproduzidor científico, o professor de profissão crítico da submissão ampliada da vida social, ao aproveitar o que vem da ciência, transforma esse conhecimento na sua prática adequando-o à sua realidade e aceitando o desafio de “praticar” uma educação ambiental num campo que ainda é predominantemente tradicional porque sabe e reflete que:

A Educação Ambiental, por seus princípios integradores e de promoção da qualidade de vida, pode constituir o elo entre o entendimento do ambiente escolar como totalidade que inclui a comunidade em que a escola se insere, e a luta dos profissionais do ensino pela democratização das relações de poder na instituição educativa (educação inclusiva e não-sexista, direção colegiada, condições materiais adequadas para o trabalho pedagógico etc) (LOUREIRO, 2005, p. 93).

E acrescenta Layrargues (2006, p. 96):

Se é desejo do educador ambiental construir uma sociedade ao mesmo tempo ecologicamente equilibrada, culturalmente diversa, socialmente justa e politicamente atuante, ele pode fazê-lo também por intermédio da educação ambiental. Mas, para isso, os educadores ambientais precisam romper a opressão da violência simbólica acometida pela ideologia hegemônica, que sobrepõe a dimensão ética sobre a política, os valores sobre os interesses, e que se concentra na mudança cultural, silenciando a sua participação na mudança social.

Na contramão da formação que se tem, uma formação que se quer na “(...) troca de experiências e (n)a partilha de saberes consolidam espaços de formação mútua, nos quais cada professor é chamado a desempenhar, simultaneamente, o papel de formador e de formando” (NÓVOA, 1992, p. 26) frente à grande diversidade sociocultural e regional e às grandes disparidades socioeconômicas que caracterizam esta sociedade. A formação que se quer e que contesta a hegemonia: “as práticas hegemônicas que estão sedimentadas nas relações sociais do encontro em sala de aula (...) devem ser transformadas através de formações sociais concretas (...)” (GIROUX, 1997, p. 239-240).

Ainda segundo o autor, a respeito das propostas radicais de programas de formação, “O problema é que quando tais propostas de fato aparecem, elas geralmente restringem-se à exaltação de modos mais refinados e reflexivos de investigação e métodos de instrução, ou então ficam restritas à prisão da análise crítica” (GIROUX, 1997, p. 198). Com isso, enfatiza-se a necessidade de uma formação que não seja apenas resistência estritamente pessoal, mas sim que o seja com caráter contra-hegemônico, de força coletiva contra-pública na construção de uma esfera pública alternativa a esta. Nesse sentido, é possível afirmar que a consciência de classe, embora muitas vezes relativa, faz diferença relevante por confrontar e ressignificar as hegemonias de sentido e esboçar um chão mais firme para a tendência histórica. Segundo Eagleton (1997, p. 91), “Existem certas formas de conhecimento – notavelmente o autoconhecimento de uma classe explorada – que, embora inteiramente históricas, são, não obstante, capazes de revelar os limites de outras ideologias e, portanto, de figurar como uma força emancipatória”.

Pensando esse contexto, a educação como campo de disputa, na percepção do movimento dialético de permanência-superação – da hegemonia em que prevalece a manutenção para a resistência que favorece a transformação – ou se liberta das amarras da “armadilha paradigmática” (GUIMARÃES, 2006)

e, por conseguinte, da “burocratização da mente” (FREIRE, 2005), ou prossegue fincando mais e mais as raízes reformistas sob a “(...) orientação educacional dos indivíduos – incluindo suas aspirações materiais e valores sociais – (que) segue o mesmo caminho diretamente dominada pelos problemas da imediatividade capitalista” (MÈSZÀROS, 2008, p. 112).

Há que se investir na formação de educadores ambientais críticos, reflexivos e radicais entendida na docência-discência, docência-docência, discência-discência – imbricados – e entendendo que formar é formar-se. Entendida na não neutralidade, portanto na educação como ato político, e na utopia na práxis. Longe da alienação que inibe a criatividade e diante da utopia e da esperança, da “emorazão” e da raiva justa, luta-se por uma pedagogia da humanidade em processo de permanente libertação.

## 5. PARA NÃO FINDAR O DEBATE

Ética, liberdade, docência-discência, curiosidade epistemológica, raiva justa, termos ou expressões usados por Freire (1996, 2005), e assumidos como relevantes e necessários neste texto, ganham contorno crítico e radical, uma vez atrelados à discussão da formação integral com o objetivo de superação da ordem societária vigente. A formação crítica e transformadora, com a qualificação ambiental inerente a mesma, se contrapõe ao “significado mais profundo da educação contínua da ordem estabelecida [que] é a imposição arbitrária da crença na absoluta inalterabilidade de suas determinações estruturais fundamentais” (MÈSZÀROS, 2008, p. 82).

Reitera-se, logo, a importância da formação de educadores críticos, reflexivos (críticos porque reflexivos), radicais e ambientais, sem o idealismo da formação que culpabiliza os educadores pelos fracassos escolares, em seu compromisso profissional superador de especialismos estreitos: “O profissional deve ir ampliando seus conhecimentos em torno do homem de sua forma de estar sendo no mundo,

substituindo por uma visão crítica a visão ingênua da realidade (...)" (FREIRE, 2005, p. 21). Tal proposição implica reconhecer que "Mudança e estabilidade resultam ambas da ação, do trabalho que o homem exerce sobre o mundo. Como um ser de práxis, o homem, ao responder aos desafios que partem do mundo, cria seu mundo: o mundo histórico-cultural" (FREIRE, 2005, p. 46).

Em contrapartida, os educadores têm concebido a educação ambiental numa prática ingênua, porquanto presos ao paradigma hegemônico de melhoras individuais (comportamentais e morais), sem discutir as ações individuais enquanto relações sociais; práticas latentes que se reproduzem e se perpetuam. Há de se crer, entretanto, buscando centelhas nos ideais de justiça social, igualdade de direitos, enfim, ideais que, advindos dos ditos "nefelibatas" – como nos quer fazer acreditar os adeptos do neoliberalismo em seu utopismo pessimista que defende o realismo e descarta o marxismo (MÈSZÀROS, 2002) – podem nos fortalecer para a práxis real e imprescindível de uma educação ambiental crítica e emancipatória.

"Tarefa" fácil não é, aliás, "Eu diria que nunca foi tão difícil ser professor como nos tempos atuais" (BARRETTO, 2010, p. 303), mas, como "Uma educação sem esperança não é educação" (FREIRE, 2005, p. 30), e acreditando que "(...) a teoria converte-se em força material quando penetra nas massas. (MÈSZÀROS, 2008, p. 116)" e que "A produção do novo é uma das características mais marcantes do trabalho realizado pelo *Homo sapiens*, pois sempre que este se realiza estabelecemos o movimento (dialético) permanência-superação. Ao transformar na natureza, o indivíduo transforma a si mesmo e à sociedade" (LOUREIRO, 2009b, p. 5), a superação inadiável, acreditada, a utopia, como um "inédito viável" (FREIRE, 1992), num contexto de reestruturações capitalistas, é o que nos move a promover um paradigma emancipatório e um modelo societário divergente do atual.

Dessa forma, aponta-se não só para a reflexão dos educadores ou para uma reflexão que se fecha dentro das instituições escolares, mas aponta-se, sobretudo, para uma reflexão crítica da totalidade por reconhecê-la em constante totalização, por reconhecer o sentido de *devenir* no movimento histórico e dialético.

É indubitável a preponderância, principalmente na educação ambiental e na pesquisa sobre educação, da discussão sobre a formação de educadores em um contexto de crise socioambiental. É, da mesma forma, preponderante levar essa discussão até os professores de profissão para com eles – e não sobre eles – estar em constante flexibilidade e porque neles, em sua multiplicidade de saberes, o utópico necessário, e viável, brota intenso nas intencionalidades que, não obstante sejam tímidas e ingênuas, são sementes que, em/na formação, podem germinar – e devem – disseminar-se revolucionárias.

Neste artigo, longe de findar tal discussão, resumem-se algumas contribuições para com a discussão crítica (marxista) da formação de educadores e da educação ambiental crítico-transformadora<sup>3</sup> – já que é um dos mecanismos essenciais para a superação do modo injusto de produção material da vida no qual nos afundamos. Destarte, a formação de educadores reflexivos e críticos, que se dê integralmente e abarque a dimensão ambiental, é também um instrumento indispensável para esse fim se não idealizada e enfraquecida, mas sim se respaldada nas relações sociais concretas que visem à emancipação humana.

---

3 Faz-se a opção pela utilização do adjetivo composto “crítico-transformadora” por entender, e procurar delimitar, que a crítica da qual se fala pressupõe a transformação. Não se trata de uma educação ambiental que meramente descreve a problemática socioambiental ou que se reduz ao discurso pífio e vazio que não considera a estrutura socioeconômica do capital, mas trata-se de um campo que direciona suas análises para um fim já manifesto: uma transformação substancial na sociedade hodierna (RODRIGUES, 2010).

## REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ABREU, Cláudio Barcelos de Moura; LANDINI, Sônia Regina. Trabalho docente: a dinâmica entre formação, profissionalização e proletarização na constituição da identidade. **Revista Diálogo Educacional**, Curitiba, v. 4, n. 8, p. 33-44, jan./abr. 2003. Disponível em: <http://redalyc.uaemex.mx/redalyc/pdf/1891/189118046003.pdf>. Acesso em: 20. jul. 2010.

BARRETO, Raquel Goulart. **Formação de professores, tecnologias e linguagens**: mapeando velhos e novos (des) encontros. São Paulo: Loyola, 2002. 163 p.

BARRETTO, Elba Siqueira de Sá. Trabalho docente e modelos de formação: velhos e novos embates e representações. In: DALBEN, Ângela Imaculada Loureiro de Freitas; EITERER, Carmen Lúcia. (Orgs.). **Convergências e tensões no campo da formação e do trabalho docente**: didática, formação docente, trabalho docente. Belo Horizonte: Autêntica, 2010. p. 288-306. Disponível em: [http://www.fae.ufmg.br/endipe/livros/Livro\\_4.PDF](http://www.fae.ufmg.br/endipe/livros/Livro_4.PDF). Acesso em: 10. ago. 2010.

EAGLETON, Terry. **Ideologia**. São Paulo: Editora da Universidade Estadual Paulista, Editora Boitempo, 1997. 204 p.

FREIRE, Paulo. **A educação na cidade**. 7. ed. São Paulo: Cortez, 2006. 144 p.

\_\_\_\_\_. **Educação e mudança**. 28. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2005. 80 p.

\_\_\_\_\_. **Pedagogia da autonomia**: saberes necessários à prática educativa. 31. ed. São Paulo: Paz e Terra, 1996. 148 p.

\_\_\_\_\_. **Pedagogia da esperança**. Rio de Janeiro, Paz e Terra, 1992. 146 p.

GIROUX, Henry Armand. **Cruzando as fronteiras do discurso educacional**: novas políticas em educação. Porto Alegre: Artes Médicas, 1999. 298 p.

\_\_\_\_\_. **Os professores como intelectuais:** rumo a uma pedagogia crítica da aprendizagem. Porto Alegre: Artes Médicas, 1997. 270 p.

GÓMEZ, Angel Pérez. O pensamento prático do professor: a formação do professor como profissional reflexivo. In: NÓVOA, Antonio. (Org.). **Os professores e a sua formação.** Lisboa: Publicações Dom Quixote, 1992. p. 93-114

GRAMSCI, Antonio. **Concepção dialética da história.** 8. ed. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1989. 341 p.

GUIMARÃES, Mauro. **A formação de educadores ambientais.** Campinas: Papirus, 2004. 176 p.

\_\_\_\_\_. Armadilha paradigmática na educação ambiental. In: LOUREIRO, Carlos Frederico Bernardo; LAYRARGUES, Philippe Pomier; CASTRO, Ronaldo Souza de. (Orgs.). **Pensamento complexo, dialética e educação ambiental.** São Paulo: Cortez, 2006. p. 15-29.

LAYRARGUES, Philippe Pomier. O cinismo da reciclagem: o significado ideológico da reciclagem da lata de alumínio e suas implicações para a educação ambiental. In: LOUREIRO, Carlos Frederico Bernardo; LAYRARGUES, Philippe Pomier; CASTRO, Ronaldo Souza de. (Orgs.). **Educação ambiental:** repensando o espaço da cidadania. 3. ed. São Paulo: Cortez, 2005. 179-219 p.

\_\_\_\_\_. Muito além da natureza: educação ambiental e reprodução social. In: LOUREIRO, Carlos Frederico Bernardo; LAYRARGUES, Philippe Pomier; CASTRO, Ronaldo Souza de. (Orgs.). **Pensamento complexo, dialética e educação ambiental.** São Paulo: Cortez, 2006. p. 72-103.

LINHARES, Célia Frazão Soares. Trabalhadores sem trabalho e seus professores: um desafio para a formação docente. In: ALVES, Nilda (Org.). **Formação de professores:** pensar e fazer. 2. ed. São Paulo: Cortez, 1993. p. 9-36.

LISITA, Verbena; ROSA, Dalva; LIPOVETSKY, Noêmia. Formação de professores e pesquisa: uma relação

possível? In: ANDRÉ, Marli. (Org.). **O papel da pesquisa na formação e na prática dos professores**. Campinas: Papirus, 2001. p. 107-127.

LOUREIRO, Carlos Frederico Bernardo. **Trajetória e fundamentos da educação ambiental**. 3. ed. São Paulo: Cortez, 2009a. 150 p.

\_\_\_\_\_. Crítica ao fetiche da individualidade e aos dualismos na educação ambiental. In: LOUREIRO, Carlos Frederico Bernardo (Org.). **Educação ambiental, gestão pública, movimentos sociais e formação humana: uma abordagem emancipatória**. São Carlos: RiMa Editora, 2009b. 1-14 p.

\_\_\_\_\_. Educação ambiental e movimentos sociais na construção da cidadania ecológica e planetária. In: LOUREIRO, Carlos Frederico Bernardo; LAYRARGUES, Philippe Pomier; CASTRO, Ronaldo Souza de. (Orgs.). **Educação ambiental: repensando o espaço da cidadania**. 3. ed. São Paulo: Cortez, 2005. 69-98 p.

MÉSZÁROS, István. **Estrutura social e formas de consciência**. São Paulo: Boitempo, 2009. 312 p.

\_\_\_\_\_. **A educação para além do capital**. 2. ed. São Paulo: Boitempo Editorial, 2008. 126 p.

\_\_\_\_\_. **Para além do capital**. São Paulo: Boitempo Editorial, 2002. 1104 p.

NÓVOA, Antonio. **O professor pesquisador e reflexivo**. 2008. Não Paginado. Disponível em: <http://desafiopio.blogspot.com/2008/06/entrevista-com-antnio-nvoa-o-professor.html>. Acesso em: 28 jun. 2010.

\_\_\_\_\_. Formação de professores e profissão docente. In: NÓVOA, Antonio (Org.). **Os professores e a sua formação**. Lisboa: Publicações Dom Quixote, 1992. p. 13-33

PIMENTA, Selma Garrido. Professor reflexivo: construindo uma crítica. In: PIMENTA, Selma Garrido; GHEDIN, Evandro (Orgs.). **Professor reflexivo no Brasil:**

gênese e crítica de um conceito. São Paulo: Cortez, 2002, p. 17-57.

PLACCO, Vera Maria Nigro de Souza. Processos multidimensionais na formação de professores. In.: ARAÚJO, Maria Inês Oliveira; OLIVEIRA, Luiz Eduardo (Orgs.). **Desafios da formação de professores para o século XXI: o que deve ser ensinado? o que deve ser aprendido?** Sergipe: Universidade Federal de Sergipe/CESAD, 2008. p. 185-198.

RODRIGUES, Jéssica do Nascimento. **Das concepções prévias aos sentidos construídos na formação crítica do educador ambiental.** 2010. 128 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Contextos Contemporâneos e Demandas Populares, Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro, Seropédica/ Nova Iguaçu, 2010.

SANTOS, Milton. **A natureza do espaço: técnica e tempo, razão e emoção.** 4. ed. São Paulo: Editora da Universidade de São Paulo, 2008. 384 p.

SCHÖN, Donald Alan. Formar professores como profissionais reflexivos. In: NÓVOA, Antonio (Org.). **Os professores e a sua formação.** Lisboa: Publicações Dom Quixote, 1992. p. 77-91.

SOUZA, José dos Santos. **Trabalho, educação e sindicalismo no Brasil: anos 90.** Campinas: Autores Associados, 2002. 223 p.

TARDIF, Maurice. **Saberes docentes: formação profissional.** 7. ed. Petrópolis: Vozes, 2002. 325 p.

TOZONI-REIS, Marília Freitas de Campos. Formação dos educadores ambientais e paradigmas em transição. **Ciência e Educação**, Bauru, v. 8, n. 1, p. 83-96, 2002. Disponível em: <http://educa.fcc.org.br/pdf/ciedu/v08n01/v08n01a07.pdf>. Acesso em: 9. jul. 2009.

# O CURRÍCULO E AS CORRENTES: DA FICÇÃO À REALIDADE

---

*Fábio Roberto Pillatt<sup>1</sup>*  
*Anna Rosa Fontella Santiago<sup>2</sup>*  
*Helena Copetti Callai<sup>3</sup>*

---

## Resumo

Este ensaio teórico discorre sobre práticas pedagógicas e currículos no contexto educacional contemporâneo. O tema é introduzido confrontando a sociedade contemporânea e sua realidade educacional com a de sociedades fictícias retratadas em obras literárias e cinematográficas conhecidas. Em seguida, interpretações de autores tidos como referência na temática abordada são apresentadas. Ao passo que as abordagens defendidas pelos teóricos vão sendo expostas, também estas são defrontadas com os cenários fictícios, promovendo uma natural comparação entre ambos e instigando uma maior e mais liberta compreensão em relação aos modelos educacionais contemporâneos e de seus artifícios emancipatórios ou regulatórios.

**Palavras Chave:** Currículo, Emancipação, Regulação.

- 
- 1 Faculdade de Balsas - UNIBALSAS
  - 2 Universidade Regional do Noroeste de Estado do Rio Grande do Sul - UNIJUI
  - 3 Universidade Regional do Noroeste de Estado do Rio Grande do Sul - UNIJUI

# CURRICULUM AND CHAINS: FROM FICTION TO REALITY

---

## **Abstract**

This theoretical review reflects about teaching practices and curriculum in the contemporary educational context. The theme is introduced confronting contemporary society and its educational reality with the fictional societies portrayed in literature and cinematographic works well-known. Subsequently, the interpretations of authors considered reference in the subject discussed are presented. While the approaches supported by theorist are being exposed, they are also faced with the fictitious scenario, promoting a natural comparison between both and instigating a better understanding in relation to the contemporary educational models and their emancipating or regulatory devices.

**Keywords:** Curriculum, Emancipation, Regulation.

## INTRODUÇÃO

No âmbito educacional, a medida certa entre emancipação e regulação/uniformização sempre foi motivo de austeros debates entre educadores, gestores e pensadores da educação. Os defensores da primeira destacam a “liquidez” contemporânea, a pluralidade cultural e a liberdade identitária como aspectos influenciadores da “balança” para o lado emancipatório da educação. Por outro lado, o risco do comportamento individualizado e a perda de uma perspectiva de contexto coletivo tendem a balançar para o lado mais homogeneizador e regulador da educação. A questão está centrada, portanto, no quanto o sistema educacional deve adotar destas duas diretrizes para alcançar o equilíbrio necessário ao atual cenário.

A dicotomia Emancipação versus Regulação aproxima-se do dilema entre liberdade e segurança trazido por (Bauman, 2003). Segundo Zygmunt Bauman, este se dá no momento em que a sociedade, ao escolher por maior liberdade, precisa abrir mão de certa segurança, ao passo que, se a escolha for por maior segurança, invariavelmente há de se renunciar de parte da liberdade. O mesmo acontece, no contexto educacional, com a emancipação e a regulação. A tensão entre estes quatro conceitos, tidos como dicotômicos, relacionam-se com questões referentes à comunidade e à individualidade, determinando grande parte da identidade social pós-moderna.

Em meio a interesses políticos e econômicos diversos, a disputas entre ideologias liberais ou nacionalistas, neoliberais ou socialistas, enfim, em meio a um cenário extremamente dinâmico e complexo, encontra-se a definição do currículo como ferramenta de construção de uma identidade desejada para o cidadão pertencente a esta sociedade, ao mesmo tempo globalizada e desigual. No Brasil, esta temática voltou a ter grande repercussão com a recente proposição, desencadeada pelo Ministério da Educação, de uma Base Nacional Comum Curricular – BNCC responsável por orientar a elaboração

dos currículos nacionais para a educação básica. Destarte, o embate entre emancipação e regulação voltou a ocupar grande espaço nos debates.

Desde sua concepção, no início do século 20, o currículo vem sendo utilizado para edificar a identidade de uma sociedade. Identidade esta tida como ideal, seja por uma ideologia liberal ou nacionalista, mas geralmente determinada por classes dominantes. A intencionalidade política e econômica das mudanças curriculares são muitas vezes conduzidas por interesses de conjuntura global, mas especialmente sentidas pelas nações colonizadas e muitas vezes camufladas por interesses alienadores. Muitas destas mudanças têm interpretado processos de hibridação, multiculturalismo e interculturalidade como excepcionalidade e não com naturalidade, fortalecendo seus pilares na ideologia dominante ocidental, assumindo cada vez mais um caráter economicista.

O presente ensaio teórico usa como plano de fundo a tensão entre regulação e emancipação no contexto educacional, bem como, o impacto da construção curricular para a manutenção deste cenário. Busca-se retratar, utilizando-se de um teor metafórico, o comportamento por vezes alienador e condicionador que, em um âmbito globalizado, assume o modelo educacional vigente, bem como, os prováveis impulsionadores deste comportamento. Liberdade, individualidade, segurança e identidade permeiam a trama entre ficção e realidade e conduzem para uma reflexão mais liberta de “pré-conceitos” já estabelecidos. O tensionamento do modelo educacional real com o aplicado em cenários fictícios se dá com o objetivo principal de provocar, inicialmente, um sentimento de espanto, conforme sugere (Santos, 2009), para, desta forma, assegurar a importância de se promover um debate “conflitual” sobre o tema, assim como justificar a necessidade e relevância da continuidade deste estudo.

## A APRENDÊNCIA: DA CAVERNA DE PLATÃO À MATRIX.

O cenário utópico, digno das mais contundentes histórias de terror, nos é apresentado por Platão no Mito da Caverna. Correntes, gemidos, penumbra, e, à frente dos prisioneiros, curiosas sombras que se formam, constituindo-se na representação de mundo para os desventurados aprisionados. As correntes e a (pré)designação destas sombras são exploradas nesta seção, juntamente com a análise de outros dois cenários fictícios presentes na literatura: A sociedade vislumbrada por Aldous Huxley em “Admirável Mundo Novo”, e a trilogia produzida pelos irmãos Wachowski em “The Matrix”, sendo que ambos podem ser considerados uma releitura da Caverna de Platão. O objetivo desta seção é refletir sobre os modelos educacionais utilizados no contexto destes três peculiares e fictícios enredos.

A jornada é iniciada com a sociedade idealizada por Aldous Huxley, na longínqua década de 1930, materializada no *best seller* “*Brave New World*” (Huxley, 1932). Nesta obra o autor ilustra uma sociedade constituída em um distante futuro, onde as pessoas são pré-condicionadas biologicamente e induzidas psicologicamente a viverem em harmonia com as leis e regras sociais vigentes. A sociedade é organizada sob um sistema científico de castas. Não há vontade livre. A felicidade é alcançada através de doses regulares de uma droga, chamada SOMA, legalizada e indicada para uso irrestrito. Os valores éticos e religiosos ilustrados na saga de Huxley diferem exponencialmente dos tradicionais, as crianças são iniciadas à sexualidade precocemente e a instituição família inexistente.

Por sua vez, a famosa produção cinematográfica intitulada “The Matrix” (The Matrix, 1999), possui curiosa convergência para com a sociedade de Huxley. Trata-se de uma trilogia que discorre sobre a luta do ser humano, por volta do ano de 2200, para livrar-se do domínio das máquinas que os utilizam como fontes de energia, aprisionando-os em habitáculos nos campos de cultivo. Os seres humanos são conectados a um *software* de realidade virtual chamado MATRIX, que simula a sociedade

do final do século XX, e passam a viver neste cenário virtual enquanto seus corpos reais permanecem mergulhados nos habitáculos, gerando energia para as máquinas.

Os três cenários aproximam-se em vários sentidos, como, por exemplo, na construção de uma falsa realidade, tal como o mundo de sombras de Platão, a sensação condicionada de felicidade ilustrada em Admirável Mundo Novo ou ainda a simulação virtualizada do real em Matrix. O conhecimento é mediado e controlado por meio de princípios passivos similares, respeitada a temporariedade das técnicas: o uso de imagens através das sombras na caverna, o condicionamento realizado durante o sono descrito por Huxley e o *upload* de bibliotecas eletrônicas ilustrado em Matrix.

Outro ponto congruente entre os três cenários está na desumanização do homem, na morte do indivíduo. O ser humano passa a ser visto como um ser hegemônico, ou, no máximo, classificado em um número restrito de castas, com comportamentos, objetivos e pensamentos comuns. A individualidade é ignorada e combatida. A liberdade é o pano de fundo das três ficções, seja por sua ausência ilustrada na Caverna de Platão, seja por sua constante busca delineada em Matrix. Já em Admirável Mundo Novo, a recusa de uma sociedade massificada e a negação até mesmo à liberdade de isolar-se, são a causa do suicídio de John, o Selvagem, protagonista da trama.

A estabilidade caracteriza-se como a essência do sucesso destas três sociedades fictícias. Na Caverna de Platão a resignação ao *status quo*, por mais desumano que seja, faz com que os prisioneiros recusem sua liberdade, ignorando a existência de outro contexto, senão o já vivido. Em prol da estabilidade social, em Admirável Mundo Novo, o estado proclama uma lei que proíbe Shakespeare, bane Beethoven e refuta a filosofia. A escola e os meios de comunicação só tratam de assuntos que promovam a estabilidade e a anuência ao contexto que se é posto. Já em Matrix, a construção de um cenário virtual que simula um estado de conforto faz com

que os personagens da trama tenham extrema dificuldade em aceitar a virtualidade do cômodo mundo onde vivem e o aterrador cenário que constitui a realidade. A estabilidade, mesmo que virtual, traz a dúvida entre o acordar para a realidade ou o permanecer sonhando em um mundo irreal.

E assim, as semelhanças entre os três cenários aqui descritos continuam. Apesar da distância temporal, as características comportamentais se assemelham. Esta mesma semelhança também pode ser encontrada nas práticas de ensino utilizadas. É sobre este assunto que se pretende deter a partir de agora: Uma discussão sobre correntes e escolhas, ou seja, metodologias e currículos.

Em primeira instância, são analisadas as ferramentas utilizadas para a prática do ensino. Na caverna de Platão, paredes e sombras são usadas para promover a construção do conhecimento que representa a ideia de mundo para os prisioneiros. Estes permanecem imóveis, passivos, apenas vislumbrando as estranhas imagens que se formam nas paredes da caverna. O aprendizado se dá quase que estritamente por meio visual e sem qualquer ação colaborativa dos aprendentes. As correntes impedem a interação dos prisioneiros e constituem-se de peça chave para que o aprendizado seja alcançado da maneira almejada pelo condutor do processo. Desta forma, as paredes constituem-se como lousas, as sombras representam graficamente o que está sendo ensinado, e as correntes condicionam o aprendente para o aprendizado. A caverna de Platão nada mais é do que uma sala de aula.

Em Admirável Mundo Novo, Aldous Huxley apresenta maneiras peculiares para promover o aprendizado e garantir a tão almejada estabilidade social. Tudo o que não pode ser controlado, que não possua um comportamento estável, deve ser evitado. Neste sentido, a predestinação social e o condicionamento emocional são práticas utilizadas para eliminar a vida social, o imprevisível, programando corações e mentes para que ajam sempre da maneira desejável, sem desvios de conduta.

Algumas técnicas de ensino são apresentadas por Huxley em sua obra. A hipnopédia é uma delas. Esta técnica, também conhecida como *sleep-learning*, busca promover a internalização de conceitos e condutas por meio de cursos/afirmações repetidas auditiva e exaustivamente durante o período de sono. Em Admirável Mundo Novo, crianças são submetidas a ela desde os primeiros dias de vida. Seções diárias de repetições de conceitos ou condutas a serem seguidas fazem parte da rotina destas crianças em seus períodos de sono. Esta técnica assume a premissa de que um conceito repetido milhões de vezes passa a ser tido como uma verdade absoluta por qualquer ser humano.

Evitar o imprevisível também faz parte da estratégia assumida na saga de Huxley em relação ao processo de ensino de sua sociedade fictícia. A identidade homogeneizada e a estabilidade devem ser respeitadas acima de tudo. Palavras que remetem ao passado ou ao progresso são excluídas uma vez que a sociedade é perfeita e não requer qualquer tipo de melhoria. A dúvida, a imprecisão a desconfiança não devem existir ou serem instigadas. O aprendizado é constituído de afirmações, nunca de questionamentos.

Desde cedo as crianças são induzidas a abominarem os livros e a natureza, considerados instrumentos não controláveis. Para tanto, as crianças são submetidas a seções de tortura onde livros e flores lhes são oferecidos. Toda vez que elas os tocam, recebem fortes descargas elétricas. Esta prática é repetida inúmeras vezes até as crianças criarem uma profunda aversão aos livros e à natureza.

A palavra chave na proposta de ensino de Huxley é o “condicionamento”. Os seres humanos são treinados para seguirem determinadas condutas pré-estabelecidas, de forma a garantir uma cômoda estabilidade social e a resignação quanto aos diferentes papéis assumidos nesta comunidade. Neste cenário, o homem encontra-se tão acorrentado quanto na caverna de Platão.

Em *The Matrix*, o aprendizado está centrado na tecnologia, no *upload*<sup>4</sup> de bibliotecas digitais que encapsulam determinado conhecimento e que podem ser incorporadas à representação digital do ser humano conforme estabelecido pelo sistema de controle do mundo virtual, chamado de *Matrix*. Como técnica, podemos imaginá-la como o estado da arte da aprendizagem, por quanto que é isenta a falhas. Uma vez “instalada” a biblioteca digital de conhecimento, este passa a figurar como aprendido, internalizado, pelo ser humano digital. No entanto, a questão está na construção desta biblioteca digital, na escolha dos conteúdos que serão encapsulados pela mesma. A questão passa a ser o currículo e sua unidirecionalidade concepcional.

A técnica proposta em *The Matrix* parece trazer melhores resultados. Fundamentalmente quando o ser humano se esquia do controle da *Matrix* e passa a ter certo poder de operação sobre a mesma, tornando-se possível a escolha do conhecimento a ser adquirido. Nesta situação vivenciada na trilogia, a representação digital do homem é capaz de solicitar ao operador da *Matrix* o aprendizado instantâneo de determinados conhecimentos pré-encapsulados.

No entanto, quando deixado de lado o teor vanguardista e ficcionista da técnica de ensino proposta em *Matrix*, percebe-se que os princípios são semelhantes aos utilizados na caverna de Platão e na sociedade idealizada por Huxley. O processo continua sendo de mão única, com um comportamento extremamente passivo por parte do aprendente, e utilizado como uma ferramenta de manipulação e condicionamento do ser humano tanto na sociedade virtual quanto na real.

Vislumbradas as técnicas de ensino utilizadas nos três cenários em estudos, técnicas estas que acorrentam o humano em um mundo pré-estabelecido pelo condutor do processo,

---

4 O processo é controlado pela *Matrix* e não pela representação digital do ser humano. Em virtude disto a aquisição do conhecimento, em seu procedimento normal, não se constitui de um *download*, mas sim, de um *upload*.

parte-se agora para a compreensão das escolhas, ou seja, para o estudo do currículo destas três sociedades.

Na caverna de Platão o currículo constitui-se do mundo que é apresentado ao prisioneiro. Assim como nos demais cenários aqui estudados, o aprendente não possui qualquer tipo de ingerência na escolha de tais conteúdos, ele apenas os recebe como verdades absolutas e representação de um mundo tido como único. A construção do currículo é realizada pelos condutores do processo que determinam as características do mundo no qual o prisioneiro está passivamente inserido. As correntes, ou seja, os métodos de ensino impedem que o prisioneiro questione tais verdades e o condicionam a aceita-las, mesmo com a possibilidade de uma quebra destas correntes.

Em Admirável Mundo Novo, o currículo é construído conforme a necessidade de mercado e as diferentes castas biologicamente constituídas. A medida que surge a necessidade de noventa e cinco novos trabalhadores para uma usina, noventa e cinco gêmeos idênticos são criados, por meio de um único “ovo *bokanovskizado*”, e treinados para operar noventa e cinco máquinas idênticas. A estabilidade social deve ser garantida a qualquer preço e, para que isto aconteça, cada participante desta sociedade deve resignar-se à função para a qual foi criado. É função do currículo, promover tal resignação, tornando possível que cada engrenagem cumpra com seu papel sem qualquer tipo de questionamento.

Em *The Matrix*, o currículo é a própria matrix. Assim como na caverna de Platão, representa um mundo irreal tido como verdadeiro. Implementado pelas máquinas, idealiza um cenário de acomodação, condicionando o ser humano a simplesmente cumprir com o seu papel: servir de bateria para as máquinas. Os homens gerados nos campos de cultivo são

---

5 Espécie de técnica de clonagem descrita na obra de Aldous Huxley, onde um número indeterminado de gêmeos idênticos poderia ser criado por meio de uma única célula ovo.

usados pelo sistema assim como as castas baixas de Admirável Mundo Novo.

Nos três cenários o currículo é pensado como uma ferramenta de estabilização social. O mesmo é proposto por um sistema dominante e direcionado para a manutenção desta relação entre dominantes e dominados. Ignora-se qualquer possibilidade de uma educação que contemple diferenças, sejam elas individuais ou culturais. Ou seja, o currículo é idealizado para um ser humano homogeneizado. Não há espaço para a individualidade ou para o multiculturalismo. Pelo contrário. Estes são incansavelmente combatidos. Busca-se a modelagem, por meio do currículo, de um indivíduo possessivo, sem gênero, sem classe e sem raça, estabelecendo uma conexão do currículo com a identidade e o poder por meio da escolha do saber e da construção de um senso comum pré-estabelecido.

O intrigante é que, se excluídos os cenários e mantidas as características, tem-se uma realidade muito parecida com o modelo de escola desenhado no paradigma da modernidade e consolidado pelas pedagogias tradicionais e conservadoras. As obras aqui citadas, tidas como de ficção, em muito representam o modelo educacional consolidado pela modernidade. Platão, Huxley e os irmãos Wachowsk não foram tão vanguardistas quando imaginaram os modelos de ensino para suas sociedades.

### **BEM-VINDO AO DESERTO DO REAL<sup>6</sup>**

Após a ficção, a realidade. Onde estão as semelhanças entre os três cenários acima apresentados e o atual contexto educacional? Quais as relações existentes entre os métodos de ensino e a construção do currículo na ficção com a realidade? Em qual conjuntura situa-se o ensino? Esta seção põe “tête-à-tête” a ficção e o real, em busca de uma compreensão acurada do contexto educacional, tomando como base, em especial, os

---

<sup>6</sup> É com esta passagem que, no filme Matrix, Morpheus apresenta a Neo a verdadeira realidade de um mundo real devastado pelas máquinas.

trabalhos realizados por Boaventura de Sousa Santos, Michael Whitman Apple e Jurjo Torres Santomé. Busca-se, com esta comparação, provocar uma reflexão emancipada em relação a modelos consolidados de ensino.

Neste sentido, Boaventura de Sousa Santos, em (Santos, 2009), alerta para a existência de um conflito cultural entre “dominantes” e “dominados”, bem como, para o momento de estagnação e acomodação social vivido. O autor ressalta o paradoxo existente entre a diversidade estabelecida pela sociedade da informação e a tentativa de estagnação promovida pelo modelo educacional proposto pela sociedade ocidental dominante.

O autor destaca ainda a tendência contemporânea para uma formação hegemônica da sociedade, garantida por processos regulatórios que normatizam esta hegemonia educacional e que buscam a estabilidade social, ou seja, a ordem. Tendo a ordem como pretexto, coíbe-se ações emancipatórias em relação às atuais práticas hegemônicas de ensino, uma vez que a fuga do protótipo educacional estabelecido pode gerar uma desordem, tida como caos, entendido como ignorância.

O conceito de “ordem”, por sua vez, é estabelecido sob os pilares da cultura ocidental dominante, de forma a ignorar culturas tidas como “dominadas”. A diversidade cultural, o multiculturalismo, raramente são incluídos no currículo, evitando-se, desta forma, a emancipação ou o simples questionamento de um mapa cultural fortemente instituído e globalizado.

Segundo Boaventura, o rompimento deste modelo é primordialmente necessário para que o homem possa adaptar-se aos novos conceitos de tempo e espaço presentes na sociedade vigente e, sobretudo, para que novos arranjos sejam efetuados acerca das identidades culturais hoje tidas como dominantes e dominadas. O autor sugere a resolução deste problema por meio do conflito, utilizando-se de um novo modelo pedagógico conflitual e emancipatório que tenha como finalidade desestabilizar os modelos epistemológicos

dominantes e fomentar a capacidade de espanto e indignação dos dominados.

A educação para o inconformismo tem de ser ela própria inconformista. A aprendizagem da conflitualidade dos conhecimentos tem de ser ela própria conflitual. Por isso, a sala de aula tem de transformar-se ela própria em campo de possibilidades de conhecimento dentro do qual há que optar. Optam os alunos tanto quanto os professores e as opções de uns e outros não têm de coincidir nem são irreversíveis. As opções não assentam exclusivamente em ideias já que as ideias deixaram de ser desestabilizadoras no nosso tempo. Assentam igualmente em emoções, sentimentos e paixões que conferem aos conteúdos curriculares sentidos inesgotáveis. Só assim é possível produzir imagens desestabilizadoras que alimentem o inconformismo perante um presente que se repete, repetindo as opções indesculpáveis do passado (Santos, 2009, p. 19).

O cenário trazido por Boaventura em muito se parece com os descritos na seção anterior. A existência de culturas tidas como dominantes e dominadas permeiam todos os cenários, bem como, o uso de métodos de ensino e da definição de currículos voltados para a manutenção da estabilidade de tal cenário. Práticas emancipatórias tendem a ser reprimidas em prol da necessidade de se manter uma ordem social pré-determinada. Mesmo que de forma tímida em virtude da forte estagnação promovida pelo modelo educacional estabelecido, a busca por um processo emancipatório é constantemente trazido à tona, e este passa, fundamentalmente, por mudanças paradigmáticas no modelo educacional. O processo de estagnação social promovido pelas sociedades idealizadas por Wachowski, Huxley e Platão é replicado no cenário descrito por Boaventura, bem como, o desejo autocontido de libertação.

Já Michael Apple, em (Apple, 2005), expõe o uso do currículo como ferramenta para manutenção de uma ideologia neoliberal dominante e de políticas dirigidas pelo mercado. O autor destaca a construção (ou estereotipagem), por meio do currículo, de um indivíduo possessivo, envolvido

por um comportamento consumista, cercado por um mundo onde tudo é, potencialmente, um produto à venda. Ratifica, portanto, o já citado em (Silva, 1999) em relação a conexão do currículo com a identidade e o poder por meio da escolha do saber e da construção de um senso comum pré-estabelecido.

Michael Apple alerta quanto ao fenômeno mundial de mercantilização e centralização do controle e sua tendência voltada também para a educação, vindo ao encontro de interesses neoliberais. O sucesso deste modelo, segundo o autor, fundamenta-se especialmente na escolha cirúrgica dos saberes, ou seja, na construção do currículo, bem como, de ações para a manutenção desta ideologia curricular, muitas vezes acobertadas por políticas supostamente direcionadas a movimentos sociais, mas que na prática aumentam a desigualdade nas escolas e levam a perda do ímpeto pela busca de soluções coletivas para problemas sociais mais urgentes.

Muitos dos aspectos de nossas vidas, inclusive o Estado e a sociedade civil, devem ser amalgamados à economia e à lógica econômica. Muito embora sempre vá haver tendências contra hegemônicas, nossas interações diárias, até mesmo nossos sonhos e desejos, devem, enfim, ser governadas pelas “realidades” e relações do mercado. Nesse cenário, uma sociedade e uma cultura não deverão ser baseadas na confiança, nem em valores compartilhados. Mais propriamente, todos os aspectos desta sociedade terão que ser baseados e enfrentar a exposição, a mais extrema possível, às forças do mercado, com mercados internos, centros de lucro, auditorias e resultados financeiros, penetrando a vida como um todo, de hospitais a grupos teatrais e escolas (Apple, 2005, pgs. 34-35).

Também no cenário descrito por Apple, pode ser percebida estreita semelhança com as ficções citadas na seção anterior. A primeira delas, diz respeito a criação de um estereótipo homogeneizado do humano, com um comportamento consumista e direcionado pela cultura mercantilista. Constrói-se, por meio da educação, uma identidade desejada (estereótipo), ignorando-se as diferenças

e a multiculturalidade, de forma similar à virtualização do humano tida em Matrix. A segunda semelhança está na forma como esta identidade desejada é alcançada, a qual é determinada pelo mercado e implementada pelo currículo, da mesma maneira que as fábricas de “Admirável Mundo Novo” determinam a concepção e treinamento de novos funcionários para operarem suas máquinas ou de indivíduos para consumirem seus produtos.

Jurjo Torres Santomé, por sua vez, em (Santomé, 2013), apresenta a ingerência do currículo escolar na construção, ou desconstrução, da justiça social, sob a ótica do planejamento curricular e das políticas de educação. O autor alerta para os “sentidos ocultos” da educação, que tenuamente constroem padrões normativos preconceituosos, competitivos e pouco solidários. Os currículos escondem um mundo completamente segregado e conservador, promovendo, muitas vezes, comportamentos classistas, sexistas, racistas, nacionalistas, voltados para uma formação homogeneizada e excludente.

Santomé analisa a construção do currículo e sua ação doutrinadora, elaborada por classes e órgãos detentores do poder econômico e direcionada para o atendimento de seus interesses. Os conteúdos e métodos de ensino utilizados pelas instituições escolares são tidos como “dogmas”, como verdades indiscutíveis, e, muitas vezes, são responsáveis, quase que imperceptivelmente, pelo fomento de práticas preconceituosas tais como a segregação e exclusão social, a desconexão cultural e de conteúdos, a negação das minorias e o desmerecimento do passado.

Este “legado oculto” da educação, direcionado ao condicionamento social e movido por interesses econômicos, é metaforicamente comparado pelo autor ao “Cavalo de Troia”, como um estratagema para a conquista do educando. Externamente constituído de arranjos tidos como basilares para a formação do ser social, frequentemente ornamentado com a retidão tida como socialmente hegemônica, mas

internamente repleto de convencionalismos, por muitas vezes, preconceituosos, condicionadores e dominadores.

Construir um sistema educativo justo, que respeite a diversidade e esteja comprometido com projetos curriculares que combatem a discriminação implica, entre outras medidas, prestar muita atenção às políticas de recursos didáticos, de materiais curriculares, para que não funcionem como cavalos de Troia, cujos conteúdos não seriam aceitos pelos docentes, estudantes ou suas famílias se estivessem conscientes das manipulações, dos erros e dos preconceitos ocultos em seu interior (Santomé, 2013, pgs 226-227).

Se confrontada à ficção, também aqui são observadas semelhanças. Santomé apresenta uma realidade mais direcionada ao treinamento do que à educação de uma sociedade. Alerta quanto à utilização do currículo como instrumento de condicionamento em busca de comportamentos tidos como adequados e demandados por determinada classe dominante. O cenário assemelha-se à busca pela estabilidade social relatada em “Admirável Mundo Novo”, ao condicionamento comportamental e à resignação sociocultural. Assim como as diferentes castas são concebidas e perpetuadas na sociedade idealizada por Huxley, também no relato de Santomé é destacado o uso da educação como instrumento de segregação social e a complexidade para abolir tal segregação.

Conforme descrito pelos autores supracitados, o cenário real, assim como o fictício, também se caracteriza pela estagnação e condicionamento social. A necessidade da “fuga da caverna” é evidente, mas está longe de ser uma tarefa simples. O ato de sair da caverna requer, sobretudo, coragem e desprendimento em relação a um modelo de conhecimento fundamentalmente metafísico, tecnicista e alienador.

A academia crava seus pilares na tradição. Impregna-se de três mil anos de história ocidental dominante para ditar suas verdades e tê-las como únicas e imutáveis. Ao sustentar-se exclusivamente na tradição, trai seus princípios, cumprindo

com a etimologia<sup>7</sup> da palavra. Segundo (Waddington, 2002), a traição se configura no exato instante em que a tradição deixa de ser ponte, enquanto transferência de um legado cultural de uma geração para outra, e passa a ser fosso, dificultando o interpretar em troca de um simples ato de dar e receber. A traição se configura quando, envolto da mística da educação, acorrenta-se ao invés de libertar-se.

Sendo a tradição fortemente influenciada por uma perspectiva político-econômica dominante que, naturalmente, busca sua perpetuação, faz-se necessário o ocultamento de tal aspiração, especialmente em relação àqueles tidos como dominados. Neste sentido, a figura metafórica do Cavalo de Tróia, citada por (Santomé, 2013), encaixa-se perfeitamente na representação deste enredo, uma vez que, segundo os autores supracitados, o modelo educacional atualmente consolidado muitas vezes utiliza-se do currículo para, em suas “entranhas”, ocultar práticas educativas alienadoras e segregadoras.

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

A busca por uma educação emancipatória implica, em um profundo interpretar conjuntural. Antes do romper das correntes, da libertação da caverna, é necessário se ver dentro dela. Antes de libertar-se de um modelo educacional tido como alienador e condicionante é fundamental a compreensão da existência de uma sociedade que possui uma tradição e que vislumbra o conhecimento como uma maneira de hegemonia social dentro desta. Neste sentido, o papel deste ensaio teórico foi promover uma espécie de desvelamento ao real, de descobrimento das correntes, ou ainda, de revelação da existência da MATRIX.

Após esta breve “acareação” entre realidade e ficção, surgem alguns questionamentos ainda sem suas respectivas respostas: Mesmo sendo a educação considerada uma ciência;

---

7 Tradição vem do latim e designa a ação de dar, a entrega, a TRAIÇÃO. Dar em mão, passar a outro, confiar. Trair, atraiçoar, abandonar, ceder, renunciar.

mesmo com a contínua reflexão das práticas pedagógicas, dos métodos de ensino e da construção dos currículos; mesmo com tantos renomados educadores, pedagogos, pesquisadores; o que justifica, em pleno século XXI, nações inteiras ainda assumirem o papel de troianos na implantação de seus modelos educacionais?

Muitas hipóteses podem ser aqui levantadas. A fuga da caverna requer uma educação, de fato, emancipadora, que incite o questionar ao invés do aceitar, que fomente o interpretar ao invés do simples receber. O condicionamento para um comportamento hegemônico global, camuflado por ideologias neoliberais, pode, talvez, representar este “presente de grego” entregue prazenteiramente às nações tidas como colônias, não apenas no intuito de acorrenta-las no âmbito político-econômico, mas na intensão de subjugar sua liberdade identitária e cultural.

As correntes também podem estar sendo representadas, no contexto educacional, por modelos avaliativos internacionais hegemônicos, fundamentalmente quantitativos e de âmbito regulador, que estabelecem diretrizes educacionais ideologicamente dominantes, desconsiderando as singularidades dos diferentes cenários. A emancipação educacional pode depender, portanto, de uma prévia emancipação do modelo avaliativo vigente.

Tais hipóteses podem servir como ponto de partida para outros trabalhos no intuito de dar continuidade a este ensaio teórico e tentar chegar o mais próximo possível do equilíbrio entre emancipação e regulação sem que se prevaleça o comportamento alienatório. Ver-se dentro da caverna é o primeiro passo. A fuga passa a ser um dos grandes desafios deste “Admirável Mundo Novo”.

## REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

APPLE, Michael Whitman. Para Além da Lógica do Mercado: Compreendendo e Opondo-se ao Neoliberalismo. Rio de Janeiro, Editora DP&A. 2005. 95 p.

BAUMAN, Zygmunt. Comunidade: A Busca por Segurança no Mundo Atual. Rio de Janeiro, Jorge Zahar Ed.. 2003. 138 p.

HUXLEY, Aldous. *Brave New World*. Londres, Chatto & Windus. 1932. 176 p.

SANTOMÉ, Jurjo Torres. Currículo Escolar e Justiça Social: O Cavalo de Troia da Educação. Porto Alegre, Penso. 2013. 336 p.

SANTOS, Boaventura Sousa. Para uma Pedagogia do Conflito. In: FREITAS, A.L.S; MORAES, S.C. Contra o Desperdício da Experiência: A Pedagogia do Conflito Revisitada. Porto Alegre, Redes Editora. 2009. p. 15-40.

SILVA, Tomaz Tadeu da. Documentos de Identidade: Uma Introdução às Teorias do Currículo. Belo Horizonte, Autêntica; 1999. 154p .

THE MATRIX. (Matrix, Matrix Reloaded, Matrix Revolutions). Direção de Andrew Paul Wachowski e Laurence Wachowski. 1999.

WADDINGTON, Claudius Bezerra Gomes. Tradição, Conhecimento e Interpretação. Revista Tempo Brasileiro, jan-mar, nº 148. 2002. p. 169-185.

# DESCONSTRUINDO O FUTEBOL E A EROTIZAÇÃO DA DANÇA: UMA EXPERIÊNCIA NA EDUCAÇÃO FÍSICA DA ESCOLA DO CAMPO NO MATA CAVALO.

Desconstruindo o futebol e a erotização da dança: uma experiência na Educação Física da escola do campo no Mata Cavallo.

*Jorge Eto<sup>1</sup>*

*Marcos Garcia Neira<sup>2</sup>*

## Resumo

A pesquisa com a Educação Física da escola do campo matacavalense teve como objetivo reposicionar as representações dos alunos. Para tanto, recorreu-se à pesquisa-ação participante, na qual o pesquisador em conjunto com os sujeitos interferiu na realidade com o intento de desestabilizar o currículo esportivo com viés monocultural que caracterizava a Educação Física naquela instituição. Na seleção do campo de pesquisa optou-se pela escola da comunidade do Mata Cavallo, localizada próximo ao município de Nossa Senhora do Livramento -MT. Participaram do estudo os estudantes dos anos finais do Ensino Fundamental e do Ensino Médio e os professores responsáveis pelos componentes da investigação. O instrumento de coleta de dados escolhido foi a observação das atividades pedagógicas realizadas, as quais versaram sobre duas práticas corporais presentes na região. As intervenções foram realizadas entre abril e

- 1 Licenciado em Educação Física-Universidade Federal do Mato Grosso do Sul/UFMS  
Mestre em Educação- Universidade Católica Dom Bosco/UCDB  
Doutorando em Educação- Universidade de São Paulo/USP  
Professor do Centro Universitário de Várzea Grande/UNIVAG
- 2 Licenciado em Educação Física e Pedagogia  
Mestrado em Educação-Universidade de São Paulo/USP  
Doutor em Educação-Universidade de São Paulo/USP  
Livre-Docente em Metodologia do Ensino de Educação Física - Universidade de São Paulo/USP  
Professor Titulas da Faculdade de Educação da USP

outubro de 2011. O material coletado – transcrições das atividades desenvolvidas e registros das falas dos alunos – foi submetido à análise crítica. No cotidiano da pesquisa foram tematizadas a erotização de uma dança regional, o Lambadão e a colonização sofrida pelos clubes de futebol do Estado. Percebeu-se a existência de ressignificações referentes à erotização da dança e a colonização do futebol mato-grossense

**Palavras-chave:** Educação do Campo. Currículo. Educação Física.

---

**Abstract:**

The research with the Physics Education on the mato-grossense countryside school aimed to reposition the representations of students. Therefore, we used the participant action research, which the researcher combined with the attendees interfered with the reality on the intent of destabilizing the sports curriculum with monoculture bias that characterized the Physical Education in that institution. During the selection of the search field opted for the Mata Cavalo school's community. Study participants were students of final years of elementary school and high school and the teachers responsible for the component. The data collection instrument chosen was the observation of pedagogical activities about two corporal practices in the area. The interventions were carried out between April and October 2011. The collected material (transcripts of activities and records of the speech of the students) was submitted to critical analysis. Everyday research were themed the sexualization of a regional dance, Lambadão and the colonization suffered by the soccer clubs of the State. It was also the fact that there were new meanings regarding the eroticism of the dance and the colonization of the mato-grossense soccer.

**Keywords:** Countryside Education. Curriculum. Physical Education.

## DESCONSTRUINDO O FUTEBOL E A EROTIZAÇÃO DA DANÇA: UMA EXPERIÊNCIA NA EDUCAÇÃO FÍSICA DA ESCOLA DO CAMPO NO MATA CAVALO.

Desconstruindo o futebol e a erotização da dança: uma experiência na Educação Física da escola do campo no Mata Cavallo.

Cultura e currículo escolar são elementos imbricados, pois o currículo escolar é uma seleção de elementos da cultura mais ampla. Essa seleção possui influência direta no tipo de pessoa que se pretende formar, uma vez que, a validação de determinadas representações e a negação de outras infere nas identidades dos alunos.

O currículo para além da listagem de disciplinas e conteúdos, se mostra nas relações do cotidiano escolar entre alunos e professores. Nessas vivências escolares se formam os comportamentos, valores válidos e inválidos. Assim, o currículo apresenta força para indicar o que é permitido e importante, como também o que é proibido e desvalorizado.

O currículo escolar que na modernidade era baseado em prescrições, parâmetros e delimitações, na Pós-modernidade apresenta outro sentido, pois com a contingência dos fatos e a incerteza de uma verdade canônica, se coloca em voga qualquer aspecto sedimentado, estático e universalizante, comuns em versões modernas de currículo.

O currículo na modernidade tende a constituir homogeneizações e a escola tem como intuito a normalização de condutas que sejam condizentes com os valores que vigoram na sociedade. Para os curriculistas que advogam a favor da Pós-modernidade, o que está em pauta são as representações dos diversos grupos culturais e como essas são veiculadas, confirmadas e ao mesmo tempo desestabilizadas por meio dos discursos. Dessa forma, o estudo sobre currículo pela perspectiva da Pós-modernidade fará com que se compreendam as relações de poder no âmbito das classes, etnias, gêneros, entre outros, para depois confrontá-las e reorganizá-las em representações que possibilitem aos grupos culturais marginalizados assumir espaço na sociedade.

Educ. foco,  
Juiz de Fora,  
v. 22, n. 1, p. 281-301,

Silva (2006) classifica os currículos como tradicional, crítico e Pós-crítico. A teorização curricular Pós-crítica sofreu intensa influência dos Estudos Culturais e da Pós-modernidade. Para a teoria de currículo Pós-crítica, o que importa é a desestabilização das relações de poder e a promoção do direito dos grupos excluídos participarem plenamente dos processos sociais.

É nesta disposição que se pretende estudar a Educação do Campo, visto que, diferente do que é veiculado no currículo monocultural, a predominância de uma única cultura determinada por um grupo exclusivo, a educação ocorrida no campo necessita que as diferenças sejam consideradas. Nesse sentido, tais diferenças no âmbito da Educação do Campo poderão ser contempladas com o Currículo Multicultural. Fato é que o Currículo Multicultural tem dentre seus preceitos a valorização da cultura local, no caso deste estudo a cultura camponesa da Comunidade de Mata Cavallo.

Na Educação Física, os currículos rotineiramente encontrados são os balizados pela psicologia, pelo esporte ou pela saúde. Nessas propostas caracterizadas pela apresentação de conteúdos, de forma incontestada, os grupos culturais dos alunos não são levados em consideração, uma vez que a preocupação com o desenvolvimento físico, motor e psicológico são os aspectos que ancoram os currículos tradicionais. Quando muito se faz, diagnostica-se o que os alunos conhecem somente para não replicar o que ele conhece com o que se pretende ensinar.

Não é particularidade da escola do Mata Cavallo ter a Educação Física embasada em atividades esportivistas ou pela aptidão física. Tanto Marin et al. (2010), como Nunes (2010) denunciaram esses fatos em outras escolas do campo em pesquisas anteriores. Na escola do Mata Cavallo, a Educação Física esportivizada se apresentava pela divisão dos esportes pelos bimestres, pela imposição do aprendizado das técnicas esportivas e regras, pela avaliação escolar organizada pelo rendimento esportivo e pelo uso do exercício físico com fins

de saúde e da manutenção do vigor físico. As representações da Educação Física para os alunos eram situadas no aprimoramento do físico, do motor e de atividades ligadas aos esportes, principalmente o futebol.

Como possibilidade de avançar para além dos currículos, com foco no esporte competitivo nas escolas do campo, o currículo multicultural pensa em desestabilizar as relações de poder que se estabelecem pelo discurso, e, assim construir outras representações vinculadas aos elementos da cultura corporal dos camponeses do Mata Cavalo. Com isso, o problema de pesquisa se coloca no seguinte questionamento: as representações dos alunos da escola do Mata Cavalo podem ser reconstruídas pela implementação de um currículo multicultural, com práticas da cultura corporal comuns aos camponeses no âmbito da Educação Física?

#### **A CULTURA CORPORAL NO MATA CAVALO**

O termo cultura corporal na Educação Física é utilizado com certa frequência, principalmente com intuito de designar o seu objeto de estudo, porém, questionado por muitos e com vários sentidos, com ares de confusão e fruto de intenso debate.

Souza Junior et al. (2011) levantaram a genealogia do termo cultura corporal e identificaram os seguintes autores importantes nesse contexto: Dickert (1985), Soares et al. (1992) e Escobar (1995), Bracht (2005), Escobar e Tafarel (2009). O primeiro a discutir o termo, Dickert (1985), pensava que havia uma necessidade de humanizar a Educação Física no âmbito do “Esporte Para Todos” a partir de uma nova antropologia que tivesse como cerne a cultura do povo brasileiro.

Outro movimento relevante na Educação Física encontra-se na obra de Soares et al. (1992), em que numa vertente materialista-histórico-dialética infere que os temas da cultura corporal têm sentido/significado com uma movimentação dialética e declaram as intencionalidades do

homem e seus objetivos sociais. Escobar (1995), alinhada a Soares et al. (1992), adotou uma posição crítico-superadora e explicita os fins da Educação Física como capaz de transformar a sociedade, tendo em vista um modelo socialista. Para ela, a cultura corporal é um amplo campo da cultura que produz práticas expressivo-comunicativas subjetivas que se externalizam pela expressão corporal.

Bracht (2005) afirmou que as práticas corporais são formas de comunicação que constroem e são influenciadas pela cultura. Também considerou usar o termo cultura corporal de movimento, pois seria redundante o termo cultura corporal pelo fato de que toda cultura é corporal e acrescentar movimento adicionava um elemento de reflexão, para além do movimento mecanizado e estereotipado.

Escobar e Tafarel (2009) indicaram que a Educação Física se materializa pelas atividades e seu produto não é concreto, serve para usos particulares ligados às motivações de seus usuários e se realizam com modelos socialmente elaborados. Assim, o objeto de estudo da área advém dessas atividades e é nominado como cultura corporal.

A cultura corporal na ótica Pós-crítica pretende analisar as relações de poder expressas no movimento humano. Deste modo, são colocadas em voga as categorias classe social, etnia, gênero, dentre outras. Portanto, a cultura corporal é constituída por todos os construtos que produzem significados e representações. Nela, o movimento humano é o principal veio de comunicação e deve ser analisado a partir das variadas relações de poder presentes na sociedade.

No Mata Cavalo a cultura corporal dos comunitários detém elementos tanto da cultura global, como da local. A hibridização da cultura corporal é fato notório nesta localidade e a composição resultante traz diversas manifestações, desde aquelas passadas pelas tradições familiares, tais como o Siriri e o Cururu, danças regionais, até as acessadas pelos meios de comunicação, principalmente a *internet* e televisão, oriundas de outras culturas.

## PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS

Chizzoti (2003) afirma que a pesquisa qualitativa absorve também as temáticas pós-modernas para criticar as relações de poder e dominação entranhadas nas relações de classe, gênero, raça, etnicidade, colonialismo e culturas. Além disso, o autor desmitifica a neutralidade científica, desvelando a coerção e o poder por meio da pesquisa. Considerando que o objetivo do presente estudo, qualitativo e Pós-moderno, é reconstruir as representações dos alunos de Educação Física da escola do campo do Mata Cavalo, e tendo em vista a implementação de um currículo multicultural na Educação Física, entendeu-se que o uso da pesquisa-ação seria o método mais adequado.

Tripp (2005) afirma que na pesquisa-ação é recomendável que os pesquisadores sejam sensíveis às diferenças culturais para não serem aqueles que impõem os conhecimentos acadêmicos e desprezam a cultura dos sujeitos. Portanto, na pesquisa no Mata Cavalo, que teve como corpo teórico currículo, cultura e multiculturalismo, há perfeita adequação ao pressuposto da sensibilidade com relação às culturas presentes no local.

A pesquisa-ação possibilitou a mudança do cotidiano matakavalense pelo fato de ser um método que permite que sujeitos e pesquisador possam, para além de dizer alguma coisa sobre o fenômeno, atuar e inferir diretamente sobre a realidade pesquisada.

O campo de pesquisa foi uma escola localizada na comunidade do campo Mata Cavalo próximo ao município de Nossa Senhora do Livramento no Estado de Mato Grosso. O Mata Cavalo é composto por quilombolas e não quilombolas e se distribui em outras 6 comunidades menores que foram fundadas pelos antigos escravos. Os sujeitos da pesquisa foram os alunos da escola do Mata Cavalo pertencentes ao Ensino Fundamental do 6º ao 9º ano e os do Ensino Médio, 24 alunos.

O instrumento de coleta de dados foi à observação realizada durante as aulas de Educação Física, semanalmente.

Nas terças-feiras, no período vespertino, junto aos alunos do Ensino Médio e nas sextas-feiras, no período matutino, com os alunos do Ensino Fundamental. Nesse período, ocorreram as reuniões com os professores de Educação Física da escola do Mata Cavalo, marcadas mediante a disponibilidade dos docentes.

Para as análises foi escolhida a perspectiva crítica que tem como enfoque as relações da cultura, poder e dominação, pois os grupos culturais emitem significados diferentes para as coisas e cada um com seus interesses tenta valer os seus significados para outros grupos e assim dominá-los. Uma das nuances da dominação advém das mídias de massa, que fazem o indivíduo confundir o real com o simulado, colocando-o em uma hiper-realidade, a qual promove uma perda de contato com as noções tradicionais de tempo, de comunidade e de história.

No sentido das análises críticas é que os dados coletados no Mata Cavalo serão analisados, assim os dados empíricos das observações serão imbricados com a teoria na qual serão colocadas em voga as diversas relações de poder que inferem na constituição das identidades dos alunos da escola.

## **A EXPERIÊNCIA NA EDUCAÇÃO FÍSICA MATACAVALENSE**

O currículo conservador de Educação Física representado pela hegemonia do ensino dos esportes euro-estadunidenses era prática comum em Mata Cavalo. Isso, observado a partir da predominância das modalidades esportivas mencionadas e da escolha das atividades pelos discentes demonstravam o tratamento destinado ao componente. A ausência de espaço para outras práticas advindas da cultura corporal matakavaleense foi outro dado observado. Para além desse fato, a preocupação dos professores em participar de eventos competitivos revelava que a concepção de ensino do componente estava atrelada ao esporte e ao rendimento.

Não é de se estranhar que práticas brancas, europeias e estadunidenses, tais como os esportes modernos, tornaram-se hegemônicas e colonizaram a Educação Física escolar brasileira, configurando-se em tradição o ensino esportivo em aulas do componente curricular, algo também encontrado no Mata Cavallo. Desprezar todos os marcadores culturais que a comunidade detinha pela via de um currículo conservador é quase que silenciar a cultura corporal matacavalense. Esses fatores levaram à proposição de um currículo multicultural para a Educação Física, o qual poderia potencializar a voz e a vez das práticas corporais características da localidade.

A princípio, com intenções de mapear, buscou-se a observação, a conversa informal e a realização de uma atividade pedagógica que permitiu levantar as práticas corporais comuns aos alunos. Os resultados foram registrados na lousa. Nas observações do cotidiano da escola, fora da sala de aula, identificou-se o gosto dos alunos do Ensino Fundamental pelo futebol, que ocorria em qualquer espaço da escola durante os intervalos. Esse dado foi confirmado durante a atividade de mapeamento da sala de aula.

No Ensino Médio, as observações e conversas não forneceram indícios acerca da cultura corporal, porém, na atividade realizada em sala aula com ajuda dos professores, ficou evidente a prática da dança denominada lambadão. Na descrição de suas práticas corporais, o grupo também mencionou o vôlei, nas aulas de Educação Física da escola, bem como as danças africanas e a capoeira, estas praticadas na associação de moradores da comunidade que havia deixado de funcionar há pouco tempo.

No primeiro encontro com os alunos alguns usavam piercings, outros, cortes de cabelo “moicano” descoloridos. Os meninos vestiam-se com bermudões de praia ou esportivos e camisetas, já as meninas trajavam-se com calças jeans ou malhas apropriadas para ginástica. Tanto as camisetas dos meninos como as das meninas apresentavam o *layout* da atualidade. Somente uma das meninas estava de saia. Muitos

alunos possuíam celulares e um deles perguntou se possuía *instagram* e *facebook*.

Como de costume, a representação das pessoas do campo é marcada pelo atraso, aparência maltrapilha, com pouco ou nenhum cuidado na maneira de se vestir. Porém, corroborando os posicionamentos de Bhabha (1997), os valores estéticos identificados na pesquisa do Mata Cavalo, a partir do uso de adereços comuns às pessoas da cidade, demandam da cultura do campo uma revisão no seu sistema de referências, pois se distanciam do imaginário que se construiu para essa cultura.

A representação demonstrada pelo chapéu na cabeça, botina, roupas rasgadas e a enxada como instrumento de trabalho das pessoas do campo foi confrontada com outros modos culturais, entre eles, os piercings, o cabelo moicano, os bermudões e celulares. Nesses aspectos mencionados, as crianças do Mata Cavalo em nada se diferenciam das crianças e jovens dos grandes centros metropolitanos.

Com a globalização dos processos sociais, o conflito entre o local e o universal é contínuo. Elementos das culturas locais se misturam com os universalizantes, emitidos em sua maioria pelas culturas hegemônicas. Assim, a tensão se faz. No Mata Cavalo, o apelo por artefatos culturais universais como trajes e aparelhos tecnológicos convive com toda a gama cultural agregada à comunidade. As festas, danças do Siriri e Cururu, laços de parentesco, memórias da escravidão e a vida no campo são indicadores disso. Nesse sentido, formam-se pessoas que conflitam o local e o universal, híbridas na composição de suas identidades. Inexistem, portanto, identidades essencializadas por uma cultura exclusivamente camponesa.

Com respeito à formação dos alunos maticavalenses, as representações valorizadas e que compõem suas identidades trazem fortes indícios da cultura urbana, o que contribui para posicionar a cultura do campo como a diferença. Por ser a diferença, os elementos da cultura corporal camponesa eram tratados como negativos e desvalorizados.

No diálogo, os alunos se expressavam como apreciadores do jogo de futebol, estavam ainda desconfiados e pouco participativos, dada a dessemelhança entre a Educação Física proposta e a que estavam habituados. Nas conversas com os alunos sobre o futebol, se percebeu que eles não conheciam as equipes do Estado de Mato Grosso, todos torciam para times do eixo Sul e Sudeste e nem sabiam que o campeonato estadual havia sido decidido naquela semana. Muitos relatos sobre o futebol diziam respeito ao que as mídias nacionais divulgavam, os jogos de finais de semana, as crônicas esportivas e a ênfase aos times da primeira divisão do campeonato brasileiro.

Por consequência, tematizar o futebol, uma manifestação ocidental, pelo currículo multicultural permitiria outros olhares nas aulas, para além daqueles que expressam algum tipo de metanarrativa, fato comum em outras proposituras de Educação Física. Exemplos de metanarrativa são expressos nos padrões de movimentos esportivos, os quais selecionam os gestos técnicos corretos e incorretos.

Já inserir o lambadão no currículo escolar foi uma tentativa de confrontar os ideários monoculturais, pois com essa manifestação, “os outros”, como Moreira e Candau (2003) identificaram, os de origem popular, afrodescendentes, os rappers, os funkeiros, dentre outros, adentram à escola, colocam em xeque a realidade escolar. Portanto, ao tratar do lambadão, a Educação Física possibilitaria que algumas identidades fossem respeitadas e que determinados discursos fossem questionados.

Neira (2011) afirma que no início de um trabalho pautado nas premissas do currículo multicultural, os estudantes, ao acessarem atividades diferentes daquelas encontradas corriqueiramente na escola, mostram-se reticentes e apresentam dificuldades de aceita-lás, reagindo agressivamente ou evitando-as. No caso do lambadão, mesmo os alunos do Mata Cavallo sendo conhecedores e praticantes da dança em outros espaços, ficou explicitado que na escola aquela manifestação causava estranheza. Coisas incomuns ao

currículo são tratadas como desvios e se dançassem lambadão na escola os alunos desviariam das condutas moldadas por um currículo escolar convencional. Outro fato é que os alunos e professores consideravam o lambadão como uma dança erótica e carregada por atitudes perniciosas.

Para conseguir superar as barreiras da aceitação do lambadão no currículo foi realizada algumas práticas com um convidado, um jovem que sabia dançar o lambadão. A atividade, inesperadamente, transformou-se em um acontecimento na escola. A sala ficou cheia e os alunos fizeram um círculo com as cadeiras para que a vivência ocorresse no espaço central. Quatro alunos previamente acertados ajudaram a ensinar aos colegas, vale ressaltar que nessa atividade os alunos participaram ativamente na prática da dança.

Alguns aspectos relacionados à mudança chamava a atenção, os alunos ao se predisporem a dançar, algo que não ocorreu nas outras aulas, indicava um avanço para o desenvolvimento do currículo multicultural. Para a turma, já se constituía uma nova representação em relação ao tema escolhido. Antes, presentificava-se a vergonha e a consideração de que uma manifestação como aquela não poderia estar na escola, posteriormente, tal compreensão foi substituída pela prática e experimentação da dança. A participação do jovem que ensinou os passos do lambadão contribuiu para uma nova representação. Como era considerado “professor”, essa figura de autoridade e poder legitimou a dança “proibida” na escola.

Nas atividades de futebol realizou-se um levantamento das brincadeiras que os alunos conheciam e que eram semelhantes ao futebol. Dois alunos se candidataram para demonstrar o “controle”<sup>3</sup> e, em seguida, todos experimentaram. “Bater pênaltis” foi outra brincadeira apresentada e vivenciada pelo grupo. O mesmo aconteceu com “dois toques é bobo”, indicada e apresentada por uma aluna. Quando questionada

3 Atividade de 3 ou 4 alunos a qual um deles é um goleiro, os alunos que não estão como goleiro passam a bola entre eles de primeira e tentam fazer o gol, por sua vez o goleiro tenta defender. Aquele que chegar a 3 defesas, no caso do goleiro, ou 3 gols, no caso dos outros jogadores são os vencedores da atividade.

acerca do lugar onde aprendera, respondeu que havia sido na escola “Marechal”<sup>4</sup>. Com a resignificação dos exercícios relacionados ao ensino esportivo, uma vez que não havia qualquer pretensão de alcançar a execução perfeita do gesto, a atividade multiculturalmente orientada tinha como objetivo conhecer como se aprende o futebol e o que comumente é feito para atingir níveis competitivos.

No transcorrer da problematização do currículo multicultural do Mata Cavallo, tanto a erotização do lambadão quanto a colonização do futebol necessitavam de melhores análises, de uma desconstrução do que estava posto, para que fossem possíveis outras significações. No currículo multicultural é necessário que o professor assuma o papel de pesquisador e busque atividades didáticas que reposicionem os significados já construídos, ou seja, que desconstrua discursos uniformizantes e opressores acerca das culturas marginalizadas, viabilizando a construção de outros que as valorizem, dando condições para a reelaboração das formas de participação na sociedade. Esse é o ponto de maior dificuldade na proposição dessa Educação Física.

O movimento de resignificação do currículo multicultural na escola do Mata Cavallo não teve a intenção de que os alunos, em sua totalidade, reposicionassem seus significados. Não havia qualquer motivação de reverter o desprestígio de uma dança da cultura local nem a colonização dos clubes da primeira divisão, mas sim, revisar essas noções com o intuito de produzir um contexto mais democrático nas aulas de Educação Física.

Acertou-se o convite a um integrante de uma das bandas mais antigas da região, o Scort Som. Este, ajudaria a entender a evolução dos passos da dança. No futebol a possibilidade era de usar o *playstation* com o jogo FIFA na construção de jogos com os nomes das equipes do Estado da primeira e segunda divisão, após os alunos conhecerem por meio de pesquisas as cidades, os uniformes das equipes e seus jogadores.

4 Escola Estadual Marechal Rondon é localizada no município de Poconé cerca de 50 Km do campo de pesquisa.

Como estratégia de aprendizado foi desenvolvido um campeonato de futebol virtual no *playstation* com os nomes das equipes que os grupos haviam selecionado em pesquisa anterior. Ficou decidido que cada grupo teria sua equipe, aquela que representaria. Os jogos transcorreriam no horário das aulas, com o *playstation*, mas também, aconteceriam no espaço real. Houve a definição das regras e vários embates. Enfim, ocorreriam dois jogos em cada aula, os professores e o pesquisador seriam os árbitros e os jogos se realizariam em duas semanas.

Durante os jogos de futebol e de *playstation*, as referências feitas aos clubes de Mato Grosso pelos professores, na torcida, entre os alunos, nos cartazes e no videogame lograram a ênfase discursiva que reforçou a recomposição da identidade dos alunos vinculada ao futebol mato-grossense. Na escola do Mata Cavalo, caminhou-se pela performatividade da linguagem, pois enunciaram-se discursos que veicularam representações positivas das equipes locais. Tais representações são traços constituintes da cultura e, conseqüentemente, das identidades dos estudantes. Em certo sentido, a condução pedagógica possibilitou reconhecer a existência do futebol profissional no Estado do Mato Grosso.

A linguagem, apesar de parecer puramente descritiva é também performativa, pois faz com que as coisas aconteçam e tomem ares de verdade, conforme a enunciação é repetida. Na performatividade o enunciado produz o fato, portanto, os aspectos do futebol mato-grossense em várias ocasiões e condições foram mencionados aos alunos matakavalenses. Estádios, clubes, jogadores e cores das equipes simbolicamente distantes, mas geograficamente próximas do Mata Cavalo ganharam mais concretude. (SILVA, 2000).

No lambadão os alunos ao entrevistarem uma pessoa cuja história de vida é profundamente marcada pela dança, os alunos puderam compreender que, para além de uma simples dança, o lambadão é uma expressão cultural presente na sociedade mato-grossense. Desta manifestação, as pessoas

usufruem de variadas formas. Ficou claro que um tema antes desprezado adquiriu relevância para os alunos, principalmente ao saberem que o integrante da banda Scott Som atuava profissionalmente como cantor de lambadão.

Para o currículo multicultural, historicizar o tema não significa aceitar o que está posto pelo *status quo*. Quando estão sempre em vantagem as versões brancas, masculinas e europeias da história, pelo contrário, questiona-se o que é oferecido como verdade, indaga-se o porquê de determinadas culturas serem invisíveis, e, ainda, procura-se elucidar as relações de poder que constituíram os temas de estudo.

As contribuições do convidado trouxeram à tona os meandros da construção subjetivada da erotização do lambadão que, na sua visão, dependem da época, do lugar e das pessoas envolvidas. Todos esses aspectos devem ser compreendidos sem desconsiderar as relações de poder. Em semelhança ao que acontece com as demais práticas corporais, constatou-se que não existe um lambadão puro, com características fixas. As variações dependem dos grupos culturais, são por eles construídas.

O currículo multicultural de Educação Física em seu desenvolvimento não pretende uma guetização de culturas marginalizadas, ou ainda, que essas desenvolvam ódio de seus opressores. A pretensão é a mudança das condutas em relação aos grupos subjulgados. No caso dos alunos do Mata Cavallo a mudança de conduta foi em relação a sua própria cultura, nesse caso tematizando o lambadão. (NEIRA, NUNES, 2009).

Para os alunos da escola do Mata Cavallo, conhecer a história do lambadão, as influências que a dança sofreu e sua relevância como artefato cultural trouxe conotações que desestabilizaram as representações da dança, outrora marcadas por um certo essencialismo erótico, seguido de menosprezo. Ao que tudo indica, a experiência desenvolvida proporcionou o reconhecimento e a valorização de uma parcela importante da cultura matakavalense.

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

Na escola do Mata Cavalo, a referência clássica de camponês não se assenta. Os alunos não possuem aparência e nem seus modos se coadunam com o imaginário simplório e natural do campo. Pelo contrário, tais alunos se utilizam de equipamentos tecnológicos e vestimentas comuns aos jovens da cidade. Nesse sentido, cabe ressaltar que, apesar do apelo pelas coisas da cidade, os alunos também são influenciados pela cultura do campo. Esta representada por marcadores culturais como, a maneira artesanal de produção, as danças típicas, as festas e a religiosidade.

Diante dessa constatação, as representações com respeito à juventude camponesa foram abaladas tão logo se conheceu a comunidade escolar. Foi possível perceber que a mesma é composta por alunos, em sua maioria, bem similares aos estudantes da cidade.

A cultura dos alunos pesquisados mostra-se declaradamente hibridizada, na acepção conferida por Canclini (2011) com predominância de representações da cidade, mas com elementos também do campo.

Mesmo com todo o compósito cultural dos matacavalenses, a escola, antes da pesquisa, veiculava uma Educação Física baseada no modelo esportivista com fins de aprimoramento físico e técnico. Dentro do escopo dos currículos monoculturais, a Educação Física esportivista só pode produzir uma identidade concernente a um indivíduo detentor de condições para praticar um esporte com eficiência. Nesse tipo de currículo, a principal finalidade é a formação do sujeito competente e afinado com as demandas de mercado. No caso dos alunos da escola do Mata Cavalo, era oferecida uma formação atlética e esportiva com vistas a capacitá-los para a participação em competições.

Diante desse contexto, foi desenvolvida uma experiência curricular multicultural com a intenção de reposicionar as representações dos alunos sobre a cultura corporal local.

Nas primeiras aproximações com a escola matakavalense se buscou a interação com os docentes e direção da escola. Além disso, foram realizadas observações de outros momentos que antecediam e sucediam as aulas, pois era necessário compreender a cultura da escola. Essas aproximações garantiram que todos os envolvidos na pesquisa se sentissem confiantes.

A partir de um conhecimento mínimo da escola e estabelecida a cooperação pedagógica com os professores e coordenação, empreenderam-se as tematizações na Educação Física. No Ensino Fundamental o tema eleito foi o futebol e no Ensino Médio, o lumbadão.

A mudança de um currículo monocultural baseado na eficiência esportiva para outro multicultural com um viés pós-crítico foi sintomática. Diferente dos aspectos anteriormente valorizados, tais como as aulas práticas e exercício físico, o que se priorizou no currículo multicultural foi a problematização dos discursos colocados em voga por meio de conversas com os alunos, visualização de filmes, realização de vivências do futebol e dança, além de pesquisas e entrevistas. Um arsenal de condutas pedagógicas que pudesse mexer com a subjetivação dos alunos e, conseqüentemente, com suas identidades.

A partir do currículo multicultural se conseguiu discutir e fazer emergir outras representações e identidades diferentes daquelas veiculadas por posições dominantes, para tanto, foi fundamental o desenvolvimento de situações didáticas dialógicas e democráticas que, ao possibilitarem a expressão das culturas marginalizadas, garantiram seu espaço e permitiram que tais vozes fossem ouvidas.

A eleição dos temas para a Educação Física respeitou o pressuposto da cultura de chegada dos alunos, uma vez que, tanto o futebol quanto o lumbadão eram práticas comuns no Mata Cavallo e faziam parte do patrimônio cultural corporal dos alunos. Apesar das práticas corporais tematizadas fazerem parte do repertório matakavalense, elas carregavam consigo significações emitidas pelas culturas dominantes. Uma

ocorrência típica foi a produção discursiva negativa por parte dos alunos com relação às formas de dançar lambadão. As pessoas da cidade dançavam de um modo social ao passo que as pessoas do campo faziam-no de forma erotizada. Ressalta-se sobre isso que, até mesmo os professores situavam o lambadão como dança erótica e perigosa de estar na escola.

Portanto, a tematização do lambadão e do futebol reforçou a identidade matacavalense ao valorizar essa cultura até mesmo para os alunos que, em muitos casos, durante a pesquisa demonstravam vergonha desse repertório. As modificações nas representações não se deram de forma abrupta. A cada aula e com as atividades planejadas, as representações iniciais iam se conflitando com as novas e gradativamente se resignificavam.

Os pontos culminantes no transcorrer pedagógico do futebol foram as atividades de jogo virtual e real. Em tais atividades os alunos compuseram equipes a partir do conhecimento que adquiriam sobre os clubes do Estado. Isso se deu mediante a realização de investigações que os alunos puderam vivenciar, estabelecendo um contato mais profundo com o futebol mato-grossense.

Da pesquisa-ação realizada resultou o rompimento com as ideias iniciais dos alunos acerca da inexistência de clubes de futebol profissional em Mato Grosso. Isso se deu mediante a interação com toda a parafernália que caracteriza a modalidade: organização, regras, tabelas, uniformes etc., possibilitados a partir das vivências corporais no espaço de jogo real e no playstation. Ao final, foi possível perceber a emissão de discursos que ressaltavam o futebol mato-grossense.

A pesquisa sobre os clubes, as cidades, os jogos reais e virtuais foram adotados como estratégia de aprendizado que levou os alunos a experimentarem a performatividade da linguagem no que concerne o futebol mato-grossense. As referências locais rapidamente passaram a constituir a fala dos alunos, principalmente os nomes das equipes e das cidades.

A tematização do futebol mato-grossense se não desconstruiu as identidades dos alunos, ao menos tornou possível seu questionamento. Pois, se antes era evidente uma preferência pelas equipes de futebol do eixo Sul e Sudeste isso não se manteve inalterado. Após as incursões pedagógicas baseadas no currículo multicultural, as representações e identidades passaram a disputar espaço com as referências locais.

Nas atividades que envolveram a tematização do lambadão, foi emblemática a visita de um antigo componente de uma banda. Isto ocorreu com intuito de oferecer outros pontos de vista sobre a história da dança. Considerado um expert do assunto, já que sua trajetória pessoal se confunde com a do lambadão, o visitante trouxe a autoridade de alguém que vive e conhece a manifestação com profundidade, e ainda desvelou aos alunos os modos de expressão da dança, que, nos diversos lugares são diferentes. O convidado também enfatizou que a erotização do lambadão foi iniciada quando as bandas começaram a colocar dançarinas na frente dos músicos.

Numa ação pedagógica que logrou êxito, a visita do componente da banda ressignificou as representações dos alunos, antes naturalizada na relação lambadão e erotização, para outra que demonstrou a influência que a dança sofreu de diferentes expressões culturais. Ressalta-se também que, a compreensão sobre a erotização relacionada ao posicionamento das dançarinas na frente das bandas contribuiu para que os alunos pudessem ressignificar a dança.

O componente da banda também descortinou para os alunos que existem inúmeras formas de dançar conforme as regiões do Estado. Os estudantes conseguiram compreender que, dono de uma história, o lambadão foi sendo influenciado por várias manifestações e, enfim, se apresenta com essas características na atualidade.

Os currículos comumente encontrados na Educação do Campo são referenciados pela perspectiva crítica. Esta, problematiza as formas de produção das diferenças entre as

classes sociais. Na experiência do currículo multicultural na escola do Mata Cavalo, alinhada às teorias pós-críticas, também foram abordadas as questões que envolvem a colonização e o gênero. Por meio de ações didáticas, especialmente planejadas, foram desconstruídos os discursos pejorativos em relação à participação feminina na dança, os significados acerca das origens sociais do lambadão, bem como, os sentidos sobre a classe social de quem o dança. Além da desestabilização da preferência pelas equipes de futebol do eixo Sul e Sudeste. Exemplos claros das relações de poder que atravessam as práticas corporais pertencentes à cultura matakavalense.

Ao tratar da cultura dos matavalenses nas aulas de Educação Física, criou-se a oportunidade para que as vozes, muitas vezes subjugadas, dos antigos escravos, dos movimentos pela terra no Brasil e dos camponeses pudessem ser ouvidas. Cansados de serem expropriados nas mais variadas dimensões, desde questões financeiras até as referentes à

#### REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS:

BHABHA, Homi. **O Local da cultura**. Belo Horizonte: UFMG, 1997.

BRACHT, Valter. 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.

CANCLINI, Nestor Garcia. **Culturas híbridas: estratégias para entrar em sair da Pós-modernidade**. 5. ed. São Paulo: EDUSP, 2011.

CHIZZOTTI, Antonio. **Pesquisa em ciências humanas e sociais**. 6. ed. São Paulo: Cortez, 2003

ESCOBAR, Micheli Ortega. Cultura Corporal na escola: tarefas da Educação Física. **Revista Motrivivência**, Florianópolis, v. 7, n. 08, dez. 1995.

ESCOBAR, Micheli Ortega; TAFFAREL, Celi. Nelza Zulke. A cultura corporal. In HERMIDA, Jorge Fernando (Org.). **Educação física: conhecimento e saber escolar**. João Pessoa: EDUFPB, 2009

MARIN, Elizara Carolina et al. Educação Física no contexto rural: perfil dos professores e da prática pedagógica. **Revista Brasileira de Ciências do Esporte**, Florianópolis, Santa Catarina, v. 31, n. 2, mar. 2010.

MOREIRA, Antônio Flávio Barbosa; CANDAU, Vera Maria. **Educação escolar e cultura(s):** construindo caminhos. **Revista Brasileira de Educação**, n. 23, p. 156-68, 2003

NEIRA, Marcos Garcia. **A reflexão e a prática no ensino – educação física**. São Paulo: Blucher, 2011

NEIRA, Marcos Garcia; NUNES, Mario Luiz Ferrari. **Praticando estudos culturais na educação física**. São Paulo: Yendis, 2009.

NUNES, Aline Silva Andrade. **PRONERA e a cultura corporal: uma análise da trajetória da Educação Física no projeto de formação de educadores e educadoras do campo, no Estado do Maranhão**. 109 f. Dissertação (Mestrado em Educação)- Departamento de Educação, Universidade Federal do Maranhão, São Luís, 2010.

SILVA, Tomaz Tadeu da. **O currículo como fetiche: a poética e a política do texto curricular**. 3. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2006.

SILVA, Tomaz Tadeu da. **Teoria cultural da educação: um vocabulário crítico**. Belo Horizonte: Autêntica, 2000.

SOARES, Carmem Lúcia et al. **Metodologia do Ensino de Educação Física**. São Paulo: Cortez, 1992.

SOUZA JUNIOR, Marcílio et al. Coletivo de Autores: a cultura corporal em questão. **Revista Brasileira de Ciências do Esporte**. Florianópolis, v. 33, n. 2, p. 391-411, jun. 2011.

TRIPP, David. Pesquisa-ação: uma introdução metodológica. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v. 31, n. 3, p.433-466, 02 set. 2005.

**RESENHA**



**AUTORES**



## **EDA MARIA DE OLIVEIRA HENRIQUES**

Possui graduação em Psicologia pela Universidade Santa Úrsula (1975), formação em Psicanálise pela Sociedade de Estudos Psicanalíticos Latino Americanos, mestrado em Educação pela Universidade Federal Fluminense (1993) e doutorado em Educação pela Universidade Federal Fluminense (2001). Atualmente é professor Associado I da Universidade Federal Fluminense.

E-mail: [dahenriques@gmail.com](mailto:dahenriques@gmail.com)

## **MÔNICA MARIA DE AZEVEDO**

Possui graduação em PSICOLOGIA pela Universidade Gama Filho (1988) , especialização em Alfabetização pela UFSJ - Universidade Federal de São João del Rei (1998) e em Psicopedagogia (1999) através do convênio CEP (Centro de Estudos de Pessoal do Exército Brasileiro) e a UFRJ - Universidade Federal do Rio de Janeiro, e mestrado em Educação pela Universidade Federal Fluminense (2006). Atualmente é professor assistente do quadro permanente da Universidade Federal Fluminense, atuando na Faculdade de Educação, na área de Psicologia da Educação.

E-mail: [azevedo-monica@uol.com.br](mailto:azevedo-monica@uol.com.br)

## **BETÂNIA O. LATERZA RIBEIRO**

Possui graduação em Pedagogia pela Universidade de Uberaba (1983), foi a primeira discente do PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO da Universidade Federal de Uberlândia a defender o MESTRADO EM EDUCAÇÃO no (1992) na UFU. Possui doutorado em Educação pela Universidade de São Paulo (1997). Pós-Doutorado em Psiquiatria, Neurologia e Psicologia Médica (2000).

E-mail: [laterzaribeiro@uol.com.br](mailto:laterzaribeiro@uol.com.br)

## **LUCIANA B. O. B. CARVALHO**

Doutora em Educação; docente da graduação em Pedagogia e do Programa de Mestrado em Educação da Universidade de Uberaba.

E-mail: lucianabeatrizcarvalho@yahoo.com.br

## **SANDRA M. OLIVEIRA**

Especialista em Alfabetização e Psicopedagogia e mestre em Educação pela Universidade Federal de Uberlândia; professora da rede municipal de Uberlândia.

E-mail: sandra-oliviy@hotmail.com

## **CLÁUDIA CHUEIRE DE OLIVEIRA**

Possui graduação em Pedagogia pelo Centro de Estudos Superiores de Londrina (1985), mestrado em Educação pela Universidade Estadual de Londrina (1998) e doutorado em Educação pela Universidade Estadual de Campinas (2005). É professora, nível adjunto, do Departamento de Educação (Centro de Educação, Comunicação e Artes-CECA) da Universidade Estadual de Londrina (UEL), atuando com ênfase nas seguintes temáticas: formação superior de professores, avaliação da aprendizagem, ensino superior e pedagogia. Atualmente encontra-se cedida para o governo do Estado do Paraná para atuar junto a Diretoria Científica da Fundação Araucária de Apoio ao Desenvolvimento Científico e Tecnológico do Paraná.

E-mail: cchueire@uel.br

## **NEUSI APARECIDA NAVAS BERBEL**

Possui graduação em Pedagogia pela Universidade Estadual de Londrina (1971), mestrado em Educação pela Universidade Federal Fluminense (1982) e doutorado em Educação pela Universidade de São Paulo (1992). Atualmente é professor associado da Universidade Estadual de Londrina (UEL). Tem experiência

na área de Educação, com ênfase em Ensino Superior, atuando principalmente nos seguintes temas: ensino superior, Metodologia da Problematização com o Arco de Maguerez, avaliação da aprendizagem, saberes pedagógicos e formação de professores.

E-mail: berbel@uel.br

### **MAURA MARIA MORITA VASCONCELLOS**

Possui graduação em História pela Universidade Estadual de Londrina (1974), graduação em Pedagogia pelo Centro de Estudos Superiores de Londrina (1979), mestrado em Educação pela Universidade Estadual de Londrina (2000) e doutorado em Educação pela Universidade Estadual de Campinas (2005). Atualmente é adjunto da Universidade Estadual de Londrina. Tem experiência na área de Educação, com ênfase em Formação de Professores, atuando principalmente nos seguintes temas: ensino superior, formação de professores, avaliação da aprendizagem, formação pedagógica e docência universitária.

E-mail: mauramorita@uel.br

### **CRISTIAN POLETTI MOSSI**

Doutorando do Programa de Pós-Graduação em Educação (PPGE) da Universidade Federal de Santa Maria/RS (UFSM), bolsista CAPES. Atuou como professor substituto do Departamento de Metodologia do Ensino (MEN) do Centro de Educação da Universidade Federal de Santa Maria de 2008 a 2010. Mestre em Artes Visuais (2010) pelo Programa de Pós-Graduação em Artes Visuais (PPGART) com bolsa CAPES/ Reuni integral, Especialista em Design para Estamparia, Bacharel e Licenciado em Desenho e Plástica por essa mesma instituição. Membro pesquisador do Grupo de Estudos e Pesquisas em Arte, Educação e Cultura (GEPaec). Professor Adjunto da Faculdade de Educação da Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS) junto ao Departamento de Ensino e Currículo.

E-mail: cristianmossi@gmail.com

## **MARILDA OLIVEIRA DE OLIVEIRA**

Professora do Programa de Pós Graduação Educação (PPGE/CE/UFSM). Orientadora do projeto de tese doutoral. Doutora em História da Arte (1995) e Mestre em Antropologia Social (1990), ambos pela Universidad de Barcelona – Espanha. Coordenadora do GEPAEC – Grupo de Estudos e Pesquisas em Arte, Educação e Cultura – Diretório CNPq. Representante da ANPAP no RS e Editora da Revista Digital do LAV <<http://www.ufsm.br/lav>>.

E-mail: [marildaoliveira27@gmail.com](mailto:marildaoliveira27@gmail.com)

## **CARMEN LÚCIA VIDAL PÉREZ**

Possui graduação em Pedagogia pela Universidade Federal Fluminense (1983), mestrado em Educação pela Universidade Federal Fluminense (1992) e doutorado em Educação pela Universidade de São Paulo (2002), com doutorado sandwiche na Universidade de Lisboa, sob a orientação de António Nóvoa. Pós-doutorado em Filosofia da Educação na Universidade Estadual de Campinas - UNICAMP, sob a orientação de Sílvio Gallo. Atualmente é professora da Faculdade de Educação da Universidade Federal Fluminense. Como professora do Programa de Pós Graduação em Educação da UFF atua no campo de confluência Estudos do Cotidiano da Educação Popular. É membro da equipe de pesquisadoras do GRUPALFA - Grupo de Pesquisa Alfabetização dos Alunos e Alunas das Classes Populares, desde 1988 e coordenadora do GEP EMC - Grupo de Estudos e Pesquisa Escola, Memória e Cotidiano. Tem experiência na área de Educação, com ênfase em Alfabetização, atuando principalmente nos seguintes temas: alfabetização, memória, formação de professores, cotidiano e prática pedagógica.

E-mail: [clyperez@gmail.com](mailto:clyperez@gmail.com)

## **LUCIANA PIRES ALVES**

É doutoranda em Educação na Universidade Federal Fluminense. Atualmente é professora do Ensino Fundamental – Secretaria Municipal de Educação de Duque de Caxias- RJ. Tem experiência na área de educação, com ênfase em Alfabetização e em Educação Pré-escolar, atuando principalmente nos seguintes temas: alfabetização, cotidiano e subjetividade.

E-mail: lualpires@gmail.com

## **IDÉLIA MANASSÉS DE BARROS SILVA**

Possui mestrado em Educação pela UFPE, professora nos cursos de Licenciaturas em Pedagogia da Faculdade Guararapes (FG), Faculdade Metropolitana do Grande Recife (FMGR) e da Universidade Estadual do Vale do Acaraú (UVA).

E-mail: idelia@uol.com.br

## **LAÊDA BEZERRA MACHADO**

Doutora em Educação, professora Associado, vinculada ao Departamento de Administração Escolar e Planejamento Educacional e Programa de Pós-graduação em Educação - Núcleo de Formação de Professores e Prática Pedagógica da Universidade Federal de Pernambuco (UFPE), Recife, Pernambuco, Brasil. Bolsista em produtividade de Pesquisa do CNPq.

E-mail: laeda01@gmail.com

## **DENILSON SANTOS DE AZEVEDO**

Possui graduação em História pela Universidade Federal do Rio de Janeiro (1985), mestrado em Educação pela Universidade Federal Fluminense (1993) e doutorado em Educação pela Universidade de São Paulo (2005). É Professor

Adjunto IV da Universidade Federal de Viçosa, atuando no Programa de Pós-Graduação em Educação (PPGE/UFV), nível de mestrado e em cursos de graduação. Atualmente é avaliador de curso de graduação do Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais. Tem experiência na área de Educação, com ênfase em História da Educação, atuando principalmente nos seguintes temas: educação, história da educação, política e educação contemporânea e ensino de história.

Email: dazevedo@ufv.br

### **TALITHA ESTEVAM MOREIRA CABRAL**

Possui graduação em Licenciatura em Pedagogia pela Universidade Federal de Viçosa (2012). Desenvolveu trabalho de Iniciação Científica na área de Educação, com ênfase em História da Educação. Atualmente, é pós-graduanda do Mestrado em Educação da Universidade Federal de Viçosa.

E-mail: talitha.cabral@ufv.br

### **CHARLITON JOSÉ DOS SANTOS MACHADO**

Licenciado em Ciências Sociais pela Universidade Federal da Paraíba/UFPB (1994), mestre em Sociologia Rural pela Universidade Federal da Paraíba/(UFPB (1997), doutor em Educação pela Universidade Federal do Rio Grande do Norte/UFRN (2001), pós-doutor pela Universidade Estadual de Campinas/UNICAMP (2009). Atualmente, é Professor Associado III e Professor Permanente dos Programas de Pós-Graduação de Educação e Sociologia, ambos da Universidade Federal da Paraíba, atuando como orientador (Mestrado e Doutorado), principalmente, nos seguintes temas: educação, história, cultura e gênero. Publica, com frequência, artigos em periódicos, livros e capítulos de livros acerca das citadas temáticas. É Bolsista de Produtividade em Pesquisa - CNPQ PQ1-D. É Membro da Sociedade Brasileira de História da

Educação (SBHE) e Docente Pesquisador do Grupo de Estudos e Pesquisas História, Sociedade e Educação no Brasil (HISTEDBR/GT-PB).

E-mail: charlitolara@yahoo.com.br

### **LARISSA MEIRA DE VASCONCELOS**

Doutoranda em Educação pelo Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal da Paraíba (PPGE/UFPB), mestra em Educação (2015) pelo PPGE/UFPB, bacharel em Comunicação Social - Jornalismo (2011) pela Universidade São Judas Tadeu (USJT), graduanda em Ciências Sociais (Licenciatura) pela Universidade Federal da Paraíba (UFPB). Atualmente, integra o Grupo de Estudos e Pesquisas História, Sociedade e Educação no Brasil (HISTEDBR/GT-PB) e o Grupo de Pesquisas Práticas Educativas, Memórias e Oralidades (PEMO), da Universidade Estadual do Ceará. Tem experiência na área da Educação, com ênfase em História da Educação, atuando principalmente nos seguintes temas: Estudos de Gênero, Masculinidades e Imprensa.

E-mail: meiravasconcelos@gmail.com

### **PATRÍCIA VIEIRA BONFIM**

Mestre em Educação e Pedagoga pela Universidade Federal de São João-del-Rei, especialista em Didática e Tecnologia do Ensino Superior. Pesquisadora do Núcleo de Pesquisa sobre o Corpo (NUPESC), da Universidade do Estado de Minas Gerais. Tem experiência na docência da Educação Básica e do Ensino Superior. Atualmente exerce o cargo de pedagoga no Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Sudeste de Minas Gerais.

E-mail: pattycular@yahoo.com.br

## **LUCIA HELENA PENA PEREIRA**

Doutora em Educação pela Universidade Federal da Bahia – UFBA, Professora Adjunta do Departamento de Ciências da Educação e do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal de São João del-Rei (DECED/UFESJ); Coordenadora do Núcleo de Estudos Corpo, Cultura, Expressão e Linguagens (NECCEL).

E-mail: [luciahelenapp@gmail.com](mailto:luciahelenapp@gmail.com)

## **GIANI RABELO**

Mestre em Educação pela Universidade Federal de Santa Catarina (1997) e doutorado em Educação pela Universidade Federal do Rio Grande do Sul (2008). Professora titular da Universidade do Extremo Sul Catarinense (UNESC), desde 1996. Atua no Curso de Pedagogia e no Programa de Pós-Graduação em Educação. No PPGE/UNESC é coordenadora da Linha de Pesquisa "Educação, Linguagem e Memória". Tem experiência na área de Educação, com ênfase em História da Educação, atuando e pesquisando, principalmente, nos seguintes temas: História, Memória e Educação; Memória Docente; Gênero e Educação; Religião e Educação; História das Instituições Escolares; História da escrita e da leitura e Cultura Escolar.. É líder do Grupo de Pesquisa "História e Memória da Educação" (GRUPEHME), cadastrado no CNPq e coordena o Centro de Memória da Educação do Sul de Santa Catarina - virtual (CEMESSC).

E-mail: [gra@unesc.net](mailto:gra@unesc.net)

## **ALCIDES GOULARTI FILHO**

Possui graduação em Economia pela Universidade do Sul de Santa Catarina (1991), mestrado em Geografia pela Universidade Federal de Santa Catarina (1995) e doutorado em Ciência Econômica pela Universidade Estadual de Campinas (2001). Atualmente é professor da Universidade do Extremo Sul Catarinense. Presidente da Associação de Pesquisadores em Economia Catarinense no período 2007-

2010. Tem experiência na área de Economia, com ênfase em História Econômica, História de Empresas e Economia Regional, atuando principalmente nos seguintes temas: Estado e planejamento, Santa Catarina, economia regional, história econômica regional, meios de transporte, vias de comunicação, construção naval e marinha mercante.

E-mail: alcides@unesc.net

### **AMANDA CRISTINA TEAGNO LOPES MARQUES**

Doutora em Educação pela Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo. Professora efetiva do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de São Paulo – *Campus* São Paulo. Membro do Grupo de Estudos e Pesquisas sobre Formação de Educadores – GEPEFE/ FEUSP.

E-mail: ctlamand@gmail.com

### **MARIA ISABEL DE ALMEIDA**

Livre-Docente pela Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo. Professora associada da Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo. Membro do Grupo de Estudos e Pesquisas sobre Formação de Educadores – GEPEFE/ FEUSP.

E-mail: ctlamand@gmail.com

### **PATRICIA CASTILLO-GALLARDO**

Ph.D en Psicología mención psicopatología y epistemología clínica comparativa. Universidad Paris VIII. Profesora de la Facultad de Psicología de la Universidad Diego Portales. Santiago de Chile. Correo electrónico: patricia.castillo@udp.cl Vergara 1898. Santiago, Chile.

E-mail: patricia.castillo@udp.cl

## **TATIANA APARECIDA PEREIRA**

Possui graduação em Pedagogia pela Universidade Federal de Juiz de Fora. Atualmente é mestranda do Programa de Pós- Graduação em Educação da Universidade Federal de Juiz de Fora.

E-mail: [tatianapereira\\_2009@yahoo.com.br](mailto:tatianapereira_2009@yahoo.com.br)

## Informações Gráficas

Formato: 16 x 23 cm

Mancha: 13,3 x 18,5 cm

Tipologia: Adobe Garamond Pro Regular – AlbertaLight Regular

Papel: Offset 90 g/m<sup>2</sup> (miolo) – Cartão Supremo 250 g/m<sup>2</sup> (capa)

Acabamento: Laminação fosca

Tiragem: 300 exemplares





# PERMUTAS

---

1. Universidade Estadual Paulista (UNESP) Campus Bauru - Ciência e Educação
2. UNIMEP (Universidade Metodista de Piracicaba) - Comunicações – Caderno do programa de P.G.
3. Ministério da Educação (MEC) Secretaria de Educação Especial - Integração MEC – Sec. Educação Especial
4. CEUC (Centro Universitário de Corumbá) UFMS – Seção Biblioteca.
5. UFG (Universidade Federal de Goiânia)- Cadernos de Educação.
6. UNIC (Universidade de Cuiabá) - Cadernos De Educação.
7. USJT (Universidade São Judas Tadeu) - Integração – Ensino pesquisa.
8. FAESA (Faculdades Integradas Espírito-Santenses) - Revista de Educação da FAESA.
9. UFMT (Universidade Federal de Mato Grosso) - Revista Educação Pública UFMT.
10. UFMG (Universidade Federal de Minas Gerais) - Núcleo de Estudos Sobre Trabalho e Educação.
11. UFV (Universidade Federal de Viçosa) – DEBATE.
12. FAEEBA (Faculdade de Educação do Estado da Bahia) - Revista da FAEEBA.
13. Universidade do Oeste Paulista (UNOESTE) - Biblioteca Conselheira Nair Fortes Abu-Merhy.
14. Editora UaPÊ Espaço Cultural Barra - Espaço Cultural Barra.
15. Cibec (Centro de Informação e Biblioteca em Educação).
16. Ibero-Amerikanisches Institut (IAI) Preußischer Kulturbesitz.

17. Unitins (Fundação Universidade do Tocantins).
18. UPE (Universidade de Pernambuco).
19. USP (Universidade de São Paulo) - Serviço de Biblioteca e Documentação.
20. Uneb (Universidade do Estado da Bahia).
21. Unemat (Universidade do Estado de Mato Grosso).
22. UEMG (Universidade do Estado de Minas Gerais).
23. Udesc (Universidade do Estado de Santa Catarina).
24. UEA (Universidade do Estado do Amazonas).
25. UEPA (Universidade do Estado do Pará).
26. UEPB (Universidade Estadual da Paraíba).
27. UNEAL (Universidade Estadual de Alagoas).
28. Unicamp (Universidade de Campinas) - Faculdade de Educação.
29. UNICAMP (Universidade Estadual de Campinas) - Educação e Sociedade – CEDES.
30. UEFS (Universidade Estadual de Feira de Santana).
31. UEM (Universidade Federal de Maringá).
32. UEG (Universidade Estadual de Goiás).
33. UEL (Universidade Estadual de Londrina).
34. Unimontes (Universidade Estadual de Montes Claros).
35. UEMS (Universidade Estadual de Mato Grosso do Sul).
36. UEPG (Universidade Estadual de Ponta Grossa).
37. UERR (Universidade Estadual de Roraima) - Multiteca.
38. UESC (Universidade Estadual de Santa Cruz).
39. UEAP (Universidade do Estado do Amapá).
40. UECE (Universidade Estadual do Ceará).
41. Unicentro Paraná (Universidade Federal do Centro-Oeste).

42. UEMA (Universidade Estadual do Maranhão).
43. UENP (Universidade Estadual do Norte do Paraná).
44. UENF (Universidade Estadual do Norte Fluminense) -  
Biblioteca.
45. Unioeste (Universidade Estadual do Oeste do Paraná).
46. Fecilcam (Faculdade Estadual de Ciências e Letras de  
Campo Mourão).
47. UESPI (Universidade Estadual do Piauí).
48. UERJ (Universidade Estadual do Rio de Janeiro).
49. UESB (Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia).
50. UERGS (Universidade Estadual do Rio Grande do Sul).
51. UERN (Universidade do Estado do Rio Grande do  
Norte).
52. URCA (Universidade Regional do Cariri).
53. Uvanet (Universidade Estadual Vale do Acaraú).
54. PUC Paraná (Pontifícia Universidade Católica do Paraná)  
- Revista Diálogo Educacional PUC-PR.
55. PUC Campinas (Pontifícia Universidade Católica de  
Campinas).
56. PUC-SP (Pontifícia Universidade Católica de São Paulo)  
Campus Perdizes.
57. PUC-SP Campus de Consolação.
58. PUC-SP Campus de Santana.
59. PUC-SP Campus de Sorocaba.
60. PUC-SP Campus de Barueri.
61. PUC-SP.
62. PUC Rio (Pontifícia Universidade Católica do Rio de  
Janeiro).
63. UENF (Universidade Estadual do Norte Fluminense).
64. UNESP / Botucatu.

- 65.FAPA (Faculdade Porto Alegre) -Revista Ciências & Letras.
- 66.UNESP Bauru.
- 67.UCDB (Universidade Católica Dom Bosco) - Série de estudo periódicos do mestrado em Educação da UCDB.
- 68.PUC-RS (Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul) - Revista Diálogo Educacional PUC-PR.
- 69.PUC-RS / Revista FAMECOS.
- 70.UNIMEP (Universidade Metodista de Piracicaba).
- 71.UFBA (Universidade Federal da Bahia – Campus Ondina) / Gestão em Ação.
- 72.UFBA (Universidade Federal da Bahia) - Revista do Núcleo política e Gestão da Educação.
- 73.UNISINOS - Universidade do Vale do Rio dos Sinos - Revista Entrelinhas.
- 74.UNESP (Universidade Estadual Paulista) Campus de Presidente Prudente - Nuances.
- 75.PUC Minas Gerais (Pontifícia Universidade Católica de Minas Gerais) - Cadernos de Educação.
- 76.UFU (Universidade Federal de Uberlândia) - Revista Educação Popular.
- 77.UNESP Marília - Educação em Revista.
- 78.UFPR (Universidade Federal do Paraná) - Revista de Textos e debates.
- 79.UFPA (Universidade Federal do Pará) - Revista ver educação.
- 80.UFMA (Universidade Federal do Maranhão) - Revistas de Políticas Públicas.
- 81.UFRN (Universidade Federal do Rio Grande do Norte) - Revista educação em questão.
- 82.USP (Universidade de São Paulo) - Revista Educação e Pesquisa.

83. UFRGS (Universidade Federal do Rio Grande do Sul) - Revista Horizontes Antropológicos.
84. UFSM (Universidade Estadual de Santa Maria) - Revista Educação.
85. UFSM (Universidade Federal de Santa Maria) - Revista Educação Especial.
86. UEL (Universidade Estadual de Londrina) - Boletim – Centro de Letras e ciências Humanas.
87. UCS (Universidade de Caxias do Sul) - Revista Métris.
88. UFMS (Universidade Federal de Mato Grosso do Sul) - Revista Rascunhos Culturais.
89. UFV (Universidade Federal de Viçosa) - Revista Ciências Humanas.
90. UFV - Revista Educação em Perspectiva.
91. UCB (Universidade Católica de Brasília) - Revista Diálogos.
92. UFMG (Universidade Federal de Minas Gerais) - Educação em Revista.

# NORMAS PARA PUBLICAÇÃO

O envio dos artigos para a Revista Educação em Foco deverá ser feito obedecendo as seguintes orientações:

1. O texto deverá ser original, comprometendo-se o articulista em termo que estabelece a sua responsabilidade na garantia da originalidade, bem como do compromisso de não enviá-lo a outro meio de publicação enquanto estiver se processando o aceite.
2. Os procedimentos do aceite são o parecer favorável de dois membros do conselho científico nacional ou internacional, ou dois pareceristas *ad hoc*, indicando ou não reformas possíveis no texto. O texto modificado ou contra-argumentado sobre as retificações sugeridas, caso as tenha, será re-enviado aos pareceristas para o aceite final.
3. Quanto à formatação:

## **A-Página de rosto:**

- a) Título do artigo;
- b) Resumo do artigo em Português (05 linhas) ou Espanhol, conforme a língua original do artigo;
- c) Resumo do artigo em inglês;
- d) Nome e titulação do(s) autor(es);
- e) Endereço e telefone de contato do autor responsável pelo encaminhamento do artigo. E-mail do autor, instituição que trabalha.

## **B- Corpo do trabalho:**

- a) Título: Em maiúscula e em negrito, separado do texto por um espaço;
- b) Digitação: Programa Word para Windows;

## **C-Formatação:**

- a) Papel tamanho A4;
- b) Margem superior com 3,0 cm;
- c) Margem inferior com 2,5 cm;

- d) Margem esquerda com 3,0 cm;
- e) Margem direita com 2,0 cm;
- f) Fonte Times New Roman;
- g) Tamanho da letra 12 pontos;
- h) Espaçamento justificado;
- i) Espaçamento entrelinhas 1,5;
- j) Páginas numeradas;
- k) Referências Bibliográficas: ao final do texto, de acordo com as normas da ABNT em vigor.
- l) Citações e notas: devem ser observadas as normas da ABNT em vigor.
- m) Quantidade de páginas:
  - Mínimo de 12 páginas;
  - Máximo de 20 páginas.

#### 4. Resenhas:

A revista Educação em Foco também publica resenhas, que devem atender às seguintes orientações: a) devem referir-se à obra relacionada Educação; b) devem ser redigidas em língua portuguesa ou espanhola. No caso de serem redigidas em língua inglesa ou francesa, devem ser acompanhadas da respectiva tradução; c) devem ser inéditas, conter a identificação completa da obra e ter extensão de até 18.000 caracteres (com espaços), incluindo, se houver, citações e referências bibliográficas; d) devem se estruturar a partir de uma descrição do conteúdo da obra, com fidelidade a idéias principais, fundamentos, metodologia, bem como análise crítica, ou seja, um diálogo do autor da resenha com a obra; e) devem apresentar qualidade textual em termos de estilo e linguagem acadêmica.

As etapas para avaliação das resenhas são as mesmas usadas para artigos.

## 5. Encaminhamento:

- Pelo cadastro no site da revista no endereço eletrônico: <http://educacaoemfoco.ufjf.emnuvens.com.br/edufoco>
- Dúvidas: [revista.edufoco@ufjf.edu.br](mailto:revista.edufoco@ufjf.edu.br)

Universidade Federal de Juiz de Fora

Faculdade de Educação/ Centro Pedagógico

Revista Educação em Foco

Campus Universitário/ Cidade Universitária

Juiz de Fora – Minas Gerais | CEP: 36036-330

Site da Revista: <http://educacaoemfoco.ufjf.emnuvens.com.br/edufoco>