

Carlo Henrique Golin
ORGANIZADOR

**EDUCAÇÃO FÍSICA,
FRONTEIRA E FORMAÇÃO:
OS DISTINTOS OLHARES INVESTIGATIVOS**



**UNIVERSIDADE FEDERAL
DE MATO GROSSO DO SUL**

Reitora

Célia Maria Silva Correa Oliveira

Vice-Reitor

João Ricardo Filgueiras Tognini

Obra aprovada pelo

CONSELHO EDITORIAL DA UFMS

Resolução nº 00/13

CONSELHO EDITORIAL

Dercir Pedro de Oliveira (Presidente)

Carmen de Jesus Samúdio

Celina Aparecida Garcia de Souza Nascimento

Claudete Cameschi de Souza

Edgar Aparecido da Costa

Edgar César Nolasco

Elcia Esnarriaga de Arruda

Gilberto Maia

Maria Rita Marques

Maria Tereza Ferreira Duenhas Monreal

Rosana Cristina Zanelatto Santos

Sonia Regina Jurado

Ynes da Silva Felix

Dados Internacionais de Catalogação na Publicação (CIP)
(Coordenadoria de Biblioteca Central – UFMS, Campo Grande, MS, Brasil)

E24 Educação física, fronteira e formação : os distintos olhares
investigativos / Carlo Henrique Golin, organizador.–
Campo Grande, MS : Ed. UFMS, 2013.
248 p. : il. ; 21 cm.

ISBN 978-85-7613-000-0

1. Professores de educação física – Formação.
2. Esportes e Estado – Mato Grosso do Sul. 3. Mato
Grosso do Sul – Limites e fronteiras. I. Golin, Carlo
Henrique.

CDD (22) 613.7

Carlo Henrique Golin

ORGANIZADOR

**EDUCAÇÃO FÍSICA,
FRONTEIRA E FORMAÇÃO:
OS DISTINTOS OLHARES INVESTIGATIVOS**

Campo Grande - MS

2013



Projeto Gráfico, Editoração Eletrônica,
Impressão e Acabamento
Coordenadoria de Editora e Gráfica - PROPP/UFMS

Revisão Técnica
Carlo Henrique Golin
Isabella Fernanda Ferreira

Revisão dos Textos
Isabella Fernanda Ferreira

Capa

A imagem ilustra, limitada nos contornos do corpo humano, a relação fronteiriça Brasil-Bolívia-Paraguai. Adapta e demarca de forma simbólica os rios da região, fazendo analogia com as artérias e veias do corpo humano que de forma subliminar tem a intenção de nutrir os leitores de conhecimento

Carlo Henrique Golin - Gilson Pacola

Direitos exclusivos
para esta edição



**COORDENADORIA DE
EDITORA E GRÁFICA - PROPP/UFMS**

Portão 14 - Estádio Moreirão - Campus da UFMS

Fone: (67) 3345-7200 - Campo Grande - MS

e-mail: conselho@editora.ufms.br

Editora associada à



ISBN: 978-85-7613-000-0

Depósito Legal na Biblioteca Nacional

Impresso no Brasil

Agradecimento especial aos colaboradores dessa obra
Acadêmicos e Docentes do curso de Educação Física da UFMS/CPAN
Pró-Reitoria de Extensão, Cultura e Assuntos Estudantis - PREAE/UFMS.

SUMÁRIO

Apresentação _____ 7

A Extensão Universitária na UFMS
Valdir Souza Ferreira _____ 13

CAPÍTULO I

A FORMAÇÃO DE PROFESSORES
DE EDUCAÇÃO FÍSICA NO BRASIL:
A BUSCA DE UMA IDENTIDADE
*Margarida do Espírito Santo Cunha Gordo,
Regina Simões e Wagner Wey Moreira* _____ 15

CAPÍTULO II

GRUPOS DE PESQUISAS EM LAZER
NO BRASIL E AS INVESTIGAÇÕES SOBRE
AS PESSOAS COM DEFICIÊNCIA
*Junior Vagner Pereira da Silva,
Tattiana Côrtes Farias de Mendonça
e Tânia Mara Vieira Sampaio* _____ 45

CAPÍTULO III

A EDUCAÇÃO FÍSICA NO CONTEXTO
DAS POLÍTICAS PÚBLICAS PARA A
EDUCAÇÃO NO MATO GROSSO DO SUL
*Fabiano Antonio dos Santos,
Hellen Jaqueline Marques e Maria Lucia Paniago* _____ 69

CAPÍTULO IV

ADMINISTRAÇÃO ESPORTIVA E ÀS POLÍTICAS PÚBLICAS
DA FUNDAÇÃO DE ESPORTE DE CORUMBÁ-MS
*Ana Lucia Monteiro Maciel Golin, Elvécio Zequetto,
Micheli Verginia Ghiggi e Nicola Caraffa* _____ 95

CAPÍTULO V

EDUCAÇÃO FÍSICA E ESPORTE NAS
ESCOLAS DA REDE MUNICIPAL DE ENSINO DE
CORUMBÁ-MS: AS DIFERENTES REPRESENTAÇÕES
PEDAGÓGICAS DOS PROFESSORES E DOS ALUNOS
NA FRONTEIRA DO BRASIL COM A BOLÍVIA

Carlo Henrique Golin e Luis Otávio Teles Assumpção _____ 119

CAPÍTULO VI

SITUAÇÕES DE FRONTEIRA NOS JOGOS INFANTIS

Alexandre Paulo Loro e Ademir Gebara _____ 147

CAPÍTULO VII

A EDUCAÇÃO FÍSICA NA FRONTEIRA BRASIL
(PONTA PORÃ) – PARAGUAI (PEDRO JUAN CABALLERO):
SEMELHANÇAS E DIFERENÇAS

Rogério Zaim-de-Melo e Íris Costa Soares _____ 169

CAPÍTULO VIII

INTEGRAÇÃO PELA ARTE NA FRANJA FRONTEIRIÇA
BRASIL-BOLÍVIA: DA FORMAÇÃO DA FRONTEIRA
AO INSTITUTO MOINHO CULTURAL

Márcia Raquel Rolon e Edgar Aparecido da Costa _____ 189

CAPÍTULO IX

EXERCÍCIO FÍSICO, TREINAMENTO
DE FORÇA E PROMOÇÃO DA SAÚDE

Jonato Prestes, Ramires Alsamir Tibana e Amilton Vieira _____ 213

CAPÍTULO X

EDUCAÇÃO E SAÚDE PÚBLICA NO AMBIENTE ESCOLAR:
A PARTICIPAÇÃO DA ESCOLA NA
PROMOÇÃO DA SAÚDE

Gilson Pacola e Silvia Beatriz Serra Baruki _____ 229

APRESENTAÇÃO

Acredito que os principais objetivos das universidades brasileiras seriam a produção e a disseminação de conhecimento científico. Seus agentes têm a missão geral de atuar solidária e efetivamente para o desenvolvimento integral do ser humano, denunciando limitações e possibilitando progressos em diferentes campos do saber, corroborando para a formação de profissionais que atuarão e transformarão a sociedade, especialmente para o processo de desenvolvimento local, regional, nacional e internacional.

Nesse sentido, afirmo que esta obra cumpre em parte esses pressupostos básicos, já que fomenta a produção e divulga trabalhos científicos de qualidade feitos por pesquisadores de distintas instituições e representações da área, em especial, da Universidade Federal de Mato Grosso do Sul – Câmpus do Pantanal (UFMS/CPAN).

O livro que neste momento apresento é um produto desenvolvido por diferentes investigadores, oriundos de concepções distintas, destinado como material de formação complementar e para apoiar as discussões no desenvolvimento do projeto de extensão denominado: I Fórum Internacional de Estudos e Pesquisas em Educação Física do Pantanal – UFMS/CPAN.

Apesar da direção específica da obra que articula os temas Educação Física, formação e fronteira, sobretudo considerando as diferentes nuances pedagógicas relacionadas ao Brasil, à Bolívia e ao Paraguai, trata-se de uma obra que aborda temas amplos ligados à nossa área de conhecimento e intervenção (saúde, arte, lazer, corpo, esporte...). Os textos foram construídos baseados em artigos científicos, elementos históricos e resultados de projetos de pesquisa, ensino e extensão, contando com a colaboração de mais de 20 pesquisadores.

O corpo do livro inicia com as contribuições do professor Valdir Souza Ferreira, atualmente Pró-Reitor de Extensão, Cultura e Assun-

tos Estudantis (PREAE) da Universidade Federal de Mato Grosso do Sul (UFMS), o qual explica, de forma resumida, a integração entre os objetivos da PREAE e as ações do Programa de Apoio à Extensão Universitária (PAEXT).

Na sequência, apresento os 10 capítulos que compreendem ao livro, trabalhos de distintas abordagens que em vários momentos também se complementam, provocando reflexões legítimas e concretas, apontando novas perspectivas para o campo de formação científica e atuação do profissional de Educação Física.

O capítulo que abre o conjunto de trabalhos, chamado *A formação de professores de Educação Física no Brasil: a busca de uma identidade*, aborda a difícil tarefa de construir uma ‘identidade profissional’ para o campo de formação de professores em Educação Física no Brasil, texto construído coletivamente pelos professores Margarida do Espírito Santo Cunha Gordo, Regina Simões e Wagner Wey Moreira. Os autores apresentam inicialmente, com base em diversas obras, os processos gerais de identidade; posteriormente, adentram o universo da Educação Física, analisando as possibilidades de construção de identidade para esse profissional na escola.

No segundo capítulo, os colaboradores Junior Vagner Pereira da Silva, Tattiana Côrtes Farias de Mendonça e Tânia Mara Vieira Sampaio contribuem com o trabalho *Grupos de pesquisas em lazer no Brasil e as investigações sobre as pessoas com deficiência*, apresentando um recorte histórico, mapeamento dos grupos de pesquisas que tratam o tema lazer no país, apontando, sobretudo, a negligência de investigações relacionadas às pessoas com deficiência.

Já o terceiro capítulo, dos professores Fabiano Antonio dos Santos, Hellen Jaqueline Marques e Maria Lucia Paniago, intitulado *A Educação Física no contexto das políticas públicas para a Educação no Mato Grosso do Sul*, demonstra como os documentos oficiais e as ações estaduais sul-mato-grossenses podem influenciar a dinâmica pedagógica da Educação Física nas escolas.

O texto *Administração aplicada aos esportes e às políticas públicas da Fundação de Esportes de Corumbá/MS*, dos colegas Ana Lucia Monteiro Maciel Golin, Elvécio Zequetto, Micheli Verginia Ghiggi e Nicola Caraffa, representa o quarto capítulo do livro. Os colaboradores relatam a relevância dos conceitos administrativos como ferramenta de gestão para as instituições ligadas ao esporte, articulando áreas como administração, esporte e políticas públicas. Utilizam como exemplo a Fundação de Esportes de Corumbá/MS (Funec), elencando as possibilidades de gestão e as políticas públicas de esportes para melhorar os serviços organizacionais e de atendimento à população.

Os pesquisadores Carlo Henrique Golin e Luis Otávio Teles Assumpção escrevem o quinto capítulo, fazendo uma densa discussão sobre as perspectivas e propostas de intervenções de Educação Física e esporte nas escolas municipais de Corumbá/MS. Neste artigo, intitulado *Educação Física e esporte nas escolas da Rede Municipal de Ensino de Corumbá/MS: as diferentes representações pedagógicas dos professores e dos alunos na fronteira do Brasil com a Bolívia*, os autores consideram os aspectos de fronteira, confrontando a visão dos alunos e dos professores sobre a prática da área.

O texto *Situações de fronteira nos jogos infantis*, escrito pelos colaboradores Alexandre Paulo Loro e Ademir Gebara compreende o sexto capítulo do livro. Os autores tomam como ponto de partida os trabalhos de Frederick Jackson Turner e Norbert Elias, bem como apontam, via pesquisa de campo, a existência de comportamentos distintos sobre os 'jogos infantis' praticados no grupo intercomunitário de origem boliviana, especialmente os estudantes da educação básica nas escolas brasileiras do município fronteiriço de Corumbá/MS.

No sétimo capítulo, chamado de *A Educação Física na fronteira Brasil (Ponta Porã) – Paraguai (Pedro Juan Caballero): semelhanças e diferenças*, os professores Rogério Zaim de Melo e Íris Costa Soares apresentam como os documentos legais e normatizadores da Educa-

ção Física no Brasil e no Paraguai se particularizam e, ao mesmo tempo, se complementam, notadamente quando os pesquisadores tratam das aulas ministradas para alunos do ensino médio nas perspectivas das escolas brasileiras e paraguaias.

Márcia Raquel Rolon e Edgar Aparecido da Costa escrevem o oitavo capítulo do livro com o título de: *Integração pela arte na franja fronteiriça Brasil-Bolívia: da formação da fronteira ao Instituto Moinho Cultural*. Os autores descrevem primordialmente a importância das artes, bem como a manifestação num ambiente de fronteira, com reflexões ancoradas na experimentação profissional e vivência fronteiriça, tendo como espaço geográfico de análise a 'franja' formada por Corumbá e Ladário, do lado brasileiro, e Puerto Quijarro e Puerto Suárez, do lado boliviano.

O penúltimo capítulo do livro, intitulado *Exercício físico, treinamento de força e promoção da saúde*, de autoria dos pesquisadores Jonato Prestes, Ramires Alsamir Tibana e Amilton Vieira, apresenta os estudos sobre a efetividade do treinamento de força como uma alternativa não farmacológica para o tratamento de doenças cardiovasculares e metabólicas, indicando seu auxílio na preservação da massa óssea e a redução no risco de quedas de idosos.

O conjunto de capítulos desta obra é completado com o décimo trabalho, no qual os professores Gilson Pacola e Silvia Beatriz Serra Baruki discutem o binômio saúde-educação, fundamentado em conceitos gerais, processos históricos, políticas públicas, qualificação docente, papel da escola e experiências desenvolvidas no município de Corumbá/MS. Os autores batizam o trabalho de *Educação e saúde pública no ambiente escolar: a participação da escola na promoção da saúde*.

Acredito que este livro, considerando a originalidade, a elevada qualidade dos textos e as dimensões procedimentais que envolveram a sua produção, representa um exemplo significativo da indissociabilidade entre as atividades de ensino, de pesquisa e de extensão. Portanto

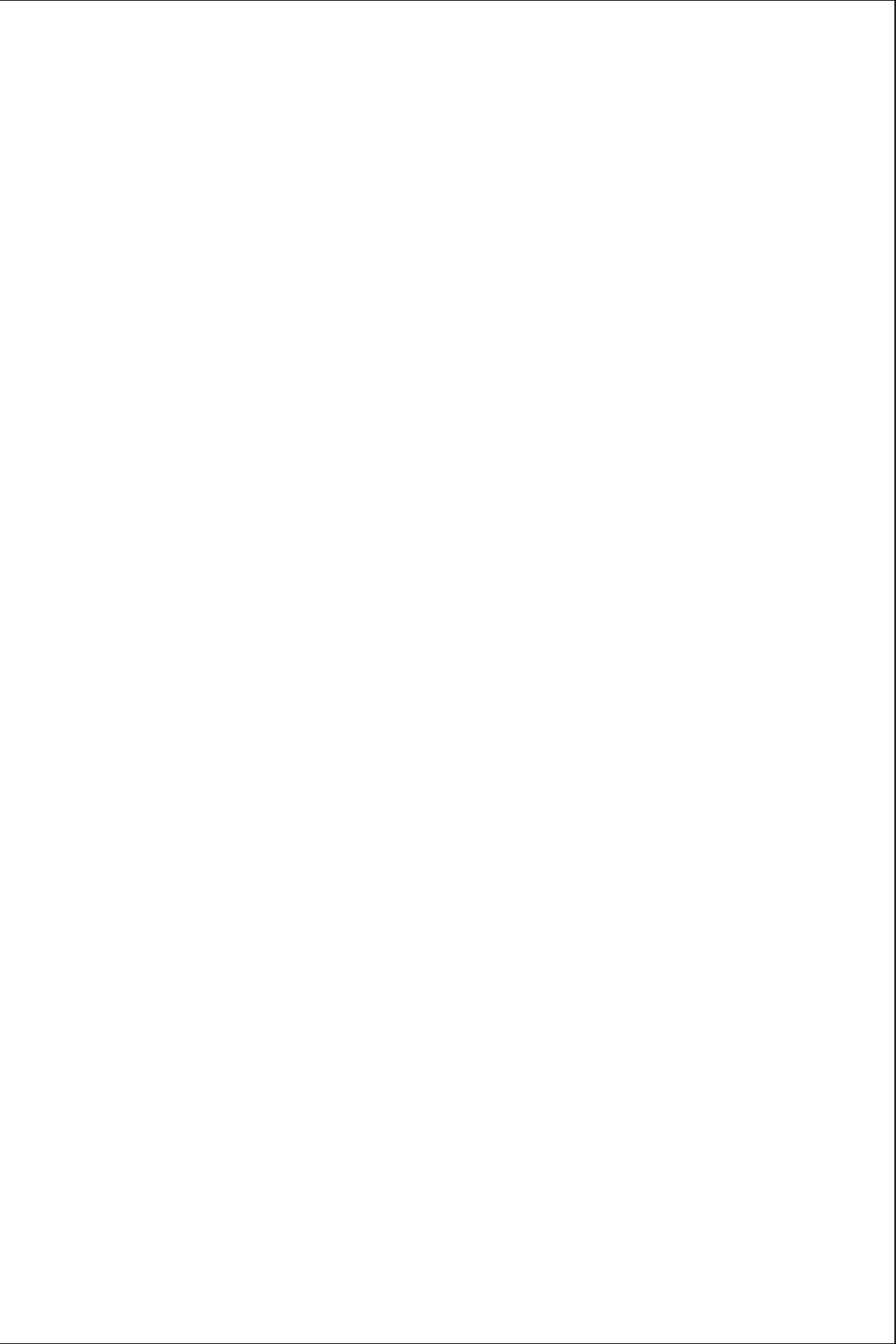
é um material científico articulado e expressivo, que pode apoiar a formação profissional e, por consequência, auxiliar na transformação da sociedade.

Por fim, agradeço aos contribuintes desta obra, sobretudo à UFMS/PREAE, em prover as ações e os recursos destinados ao projeto de extensão aprovado pelo edital PAEXT/2013 (modalidade evento), resultado também partilhado entre os parceiros de outras instituições de formação superior, entidades e fundações governamentais, bem como ao Colégio Brasileiro de Ciências do Esporte (CBCE/MS).

Boa leitura!

Carlo Henrique Golin

Organizador



A EXTENSÃO UNIVERSITÁRIA NA UFMS

A política de Extensão Universitária implementada na UFMS tem como perspectiva fundamental o cumprimento da função da Universidade, que é produzir, sistematizar e difundir conhecimento, abrindo um canal maior de comunicação com a Sociedade e Universidade, utilizando a tecnologia. Essa função deve ser entendida tanto como avanço da Ciência e das Artes, quanto busca de soluções para problemas sociais, políticos, econômicos e tecnológicos da sociedade. Ocorre que atividades desenvolvidas pela pesquisa e pelo ensino, interligando-se hoje, com as demandas dos setores externos, geram por meio de ações de extensão um atendimento aos vários segmentos da sociedade.

Atualmente a PREAE, construindo conceitos e objetivos da extensão universitária, privilegia em suas ações, sob a luz do Plano Nacional de Extensão, a possibilidade de novos meios e processos de produção, inovação e transferência de conhecimentos, permitindo a ampliação do acesso ao saber e do desenvolvimento tecnológico e social do país. Busca reafirmar a extensão universitária como processo acadêmico definido e efetivado em função das exigências da realidade; indispensável na formação do aluno, na qualificação do professor e no intercâmbio com a sociedade, o que implica em relações multi, inter ou transdisciplinares e interprofissionais.

Conforme as Normas que Regulamentam as Ações de Extensão da UFMS, a Extensão Universitária é um processo educativo, cultural e científico que articula o Ensino e a Pesquisa de forma indissociável e viabiliza a relação transformadora entre Universidade e Sociedade. Prioriza as práticas voltadas ao atendimento de necessidades sociais emergentes, como as relacionadas com a área de educação, saúde e habitação, produção de alimentos, geração de emprego e ampliação da renda. Enfatiza, também, a utilização da tecnologia disponível para

ampliar a oferta de oportunidades e melhorar a qualidade da educação, aí incluindo a educação continuada. Considera, ainda, as atividades voltadas para a produção e preservação cultural e artística como relevantes para o desenvolvimento nacional e regional.

Neste contexto, o Programa de Apoio a Extensão Universitária (PAEXT) tem por objeto a concessão de apoio financeiro da Fundação Universidade Federal de Mato Grosso do Sul (UFMS) por meio da Pró-Reitoria de Extensão, Cultura e Assuntos Estudantis (PREAE) para o desenvolvimento de Ações de Extensão de acordo com as Normas de Ações de Extensão da UFMS, representando significativa articulação entre Ensino e Pesquisa com as demandas da sociedade para o desenvolvimento regional do Estado de Mato Grosso do Sul.

A PREAE sente-se fortalecida com a participação da comunidade por meio da Extensão Universitária, evidenciando a importância da missão social da Universidade, o grau de conhecimento da realidade social Sul-Mato-Grossense e os impactos destas ações em diferentes áreas do conhecimento.

Prof. Dr. Valdir Souza Ferreira

Pró-Reitor de Extensão, Cultura
e Assuntos Estudantis/PREAE – UFMS

A FORMAÇÃO DE PROFESSORES DE EDUCAÇÃO FÍSICA NO BRASIL: A BUSCA DE UMA IDENTIDADE

*Margarida do Espírito Santo Cunha Gordo**

*Regina Simões***

*Wagner Wey Moreira****

Introdução

Ao iniciar este artigo, partimos do princípio de que só é adequado discutir identidade profissional a partir do momento que a profissão esteja definida. Isto no universo da Educação Física é contraditório

* Doutoranda em Educação pela Universidade Estadual de Campinas – UNICAMP; Mestre em Educação pela Universidade Federal do Pará – UFPA (2011); Atualmente é professora de Educação Física no Instituto Federal do Pará – IFPA, campus Abaetetuba/PA.

** Possui graduação em Educação Física pela Pontifícia Universidade Católica de Campinas (1979); Especialização em Motricidade Humana pela Pontifícia Universidade Católica de Campinas (1987); Mestrado em Educação pela Universidade Metodista de Piracicaba (1992) e Doutorado em Educação Física pela Universidade Estadual de Campinas (1998). Atualmente é docente do curso de Graduação e do Mestrado em Educação Física da Universidade Federal do Triângulo Mineiro – UFTM e colaboradora no Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal do Pará – UFPA.

*** Graduado em Educação Física pela Universidade Metodista de Piracicaba (1973); Mestre em Educação (Filosofia) pela Universidade Metodista de Piracicaba (1985); Doutor em Educação (Psicologia Educacional) pela Universidade Estadual de Campinas (1990) e Livre Docente pela Universidade Estadual de Campinas (1993). Líder do Núcleo de Estudos e Pesquisas em Corporeidade e Pedagogia do Movimento - NUCORPO/CNPq. Atualmente é professor do curso de Graduação/Mestrado em Educação Física e do curso de Mestrado em Educação da Universidade Federal do Triângulo Mineiro – UFTM; professor convidado do Programa de Pós-Graduação (Mestrado/Doutorado) em Educação da Universidade Federal do Pará – UFPA.

rio tanto no que diz respeito às suas possíveis bases epistemológicas quanto ao que se refere às propostas pedagógicas criadas e aplicadas ao longo do tempo pelo professor de Educação Física.

Como a proposta é discutir a formação de professores na relação com sua identidade, optamos em apresentar o texto em dois grandes momentos.

No primeiro refletimos sobre os processos de identidade do professor de forma geral, utilizando para isso abordagens de estudiosos como Gatti (1996), Dubar (1997), Pimenta (1997), Vianna (1999), Lawn (2001), Melucci (2001), Nascimento (2002, 2007), Meksenas (2003), Gentil (2006), Gomes (2010), e, com enfoques de diversas áreas do conhecimento, como a Educação, a Sociologia, a Antropologia e a Psicologia.

No segundo adentramos no universo da Educação Física para tentar analisar a possível identidade de seu professor, construindo um estudo sobre a identidade da Educação Física na escola, destacando algumas abordagens pedagógicas da área que tiveram relevância nas Universidades e que conseguiram adentrar nos espaços escolares. Referenciamos a escola por concordar com Paiva (2003) que aponta a inclusão da Educação Física no âmbito escolar, ainda sendo denominada de Ginástica, como a mola propulsora para essa formação. Nessa mesma seção nos referimos aos conteúdos e ao objeto de estudo da Educação Física com o intuito de buscar maior fundamentação para adentrar na discussão sobre a identidade e a formação do professor de Educação Física.

A identidade do professor

A identidade é uma marca, um conjunto de especificidades do caráter de uma pessoa ou de um grupo e é construída pelas vivências que se dão tanto no campo pessoal como no social (GATTI, 1996; GOMES, 2010).

A identidade possui, ao mesmo tempo, duas vertentes: uma pessoal, formada pelas características individuais de cada pessoa, inserindo-se nesse sentido, a nacionalidade, a etnia, a orientação sexual, o gênero, a classe social, o nome pelo qual é conhecida, entre outras; outra formada pelas características coletivas ou sociais que estão relacionadas aos papéis e tarefas desempenhadas nos grupos sociais (GOMES, 2010).

Para Meksenas (2003) o modo como os sujeitos desempenham seus papéis em grupos distintos lhes possibilitam exercer e sofrer influências na formação de sua identidade, que se dá por meio da interação das especificidades desses grupos. Por se encontrar em constante processo de construção, desconstrução e reconstrução dessa identidade, o indivíduo acaba constituindo várias identidades e não uma única somente.

Melucci (2001) caracteriza a identidade como Individual e Coletiva, e as define da seguinte forma: 1. *Permanência ou Continuidade* – que se refere ao tempo e às variações do ambiente nos quais os sujeitos se encontram; 2. *Delimitação* – que significa a área de atuação de cada sujeito ou grupo, ou seja, o estabelecimento de fronteiras entre um e outro; e 3. *Capacidade de Reconhecer-se e Ser Reconhecido*, que permite ao sujeito sua distinção na relação consigo mesmo e com os outros, pois, os sujeitos se constituem de sua autobiografia e das narrativas de outrem.

Aqui já é possível levantarmos alguns questionamentos no que diz respeito ao conceito de identidade e se estes foram aplicados à Educação Física. Quais as especificações e quais as fronteiras do conhecimento da área da Educação Física? Diz-se, por exemplo, que a Educação Física é importante para a socialização dos participantes das atividades físicas, o que concordamos. Mas, historicamente o profissional da socialização não é o sociólogo? Também se afirma que a Educação Física é importante para a construção do caráter de companheirismo e isto pode motivar a relação entre os seres humanos. Mas

o profissional que trabalha com a motivação e com as relações interpessoais não é o psicólogo? Diz-se, de outra forma, que a Educação Física é importante, através do condicionamento físico, para a aquisição da saúde. Isto também é consenso entre os profissionais, mas, os profissionais que ao longo do tempo cuidam da saúde não são os médicos e os enfermeiros? Qual a identidade da Educação Física então? Qual o seu objeto de estudo e quais delimitações das fronteiras deste objeto?

Desta forma

A identidade não é somente constructo de origem idiossincrática, mas fruto das interações sociais complexas nas sociedades contemporâneas e expressão sócio psicológica que interage nas aprendizagens, nas formas cognitivas, nas ações dos seres humanos. Ela define um modo de ser no mundo, num dado momento, numa dada cultura, numa história. Há, portanto, de ser levada em conta nos processos de formação e profissionalização dos docentes. (GATTI, 1996, p. 86).

O caráter dinâmico das identidades pressupõe que não sejam meras essências cristalizadas ou produtos acabados, mas, que façam parte de um processo inacabado, em curso e em permanente estado de construção, produção, reprodução e transformação (GATTI, 1996).

A identidade é a essência do indivíduo. Caso ele a perca, o mesmo fica alienado, sofrendo e acaba se angustiando e até morrendo. Para o autor a identidade não é inata, ela passa por um processo de construção, de desenvolvimento e de transformação que se dá por meio das interações pessoais e sociais do indivíduo. Sendo assim, “[...] a identidade é um produto de sucessivas socializações” (DUBAR, 1997, p. 4).

Melucci (2001) em seus estudos sobre identidade defende o uso do termo *identização* no lugar de *identidade*. Para o autor o primeiro dá ideia de processo contínuo, de construção, de constante transformação em prol do desenvolvimento humano, enquanto que *identidade* parece algo dado, fixo e imutável. Nóvoa (2000) também propõe a substituição do termo *identidade* pelo uso do termo *identitário*, por este se aproximar mais da dinâmica que deve envolver esse proces-

so. Mesmo concordando com esses autores quanto ao dinamismo do processo da busca e construção da identidade, perguntamos: Quais trabalhos na Educação Física têm se preocupado com a construção da identidade da área?

Pimenta (1997) ressalta que a identidade profissional, ou de uma profissão, deve levar em conta os saberes constitutivos da mesma, como a experiência, o conhecimento específico e o saber pedagógico num processo de formação integrada.

Interessante notar, que já na década de oitenta do século passado, Medina (2001) tentou identificar, através de pesquisa realizada junto a um curso de graduação de Educação Física, qual seriam os conteúdos constitutivos da área e os resultados foram frustrantes. Os alunos do Curso de Licenciatura, formados para desenvolverem conteúdos específicos da área em sala de aula, não conseguiam identificar os conhecimentos básicos da Educação Física.

Pressupondo que toda profissão afirma uma identidade, pode-se dizer que a docência também imprime a sua (GOMES, 2010). Nesse sentido o professor, que ao longo dos anos vêm em um constante processo de construção de sua identidade profissional, assume papel preponderante nesse contexto.

Para Meksenas (2003) professor e profissão são palavras de significados adjacentes. Professor é o sujeito que professa, ou seja, o que expõe a verdade em público. E a verdade é um fato qualquer, fenômeno ou interação em conformidade com o real que significa uma exposição correta, representada fielmente por princípios racionais. Sendo assim, o professor é aquele que socializa algum conhecimento. Enquanto que profissão significa uma ocupação ou atividade especializada, voltada para o ato de ensinar.

O que o professor professa enquanto docente da Educação Física? Qual sua ocupação e qual sua atividade especializada para o ato de ensinar?

Apesar de o professor labutar a muito tempo em favor do ensino e da educação para grupos diversos relacionados à etnia, gênero, classes sociais e concepções culturais diferenciados, o reconhecimento do professor como profissional ainda é muito recente e inaceitável por uma grande parte da sociedade, inclusive por alguns professores. É importante deixar claro que essa identidade profissional docente deve ser entendida como um processo contínuo pautado na identidade pessoal e coletiva, e sujeita a transformações que permitam dar sentido ao seu trabalho (VIANNA, 1999).

Jogando um pouco mais de luz nessa questão, Nóvoa (2000, p. 16) sugere que “[...] a identidade não é um dado adquirido, não é uma propriedade, não é um produto. A identidade é um lugar de lutas e de conflitos, é um espaço de construção de maneiras de ser e de estar na profissão”.

Lawn (2001) em seus estudos aborda a identidade enquanto forma de gerir e moldar professores, afirmando que, na maioria das vezes, a identidade do professor é forjada pelo poder estatal. Para este autor, existe uma identidade oficial do professor, que é alterada por manobras do estado, que se concretizam através de documentos oficiais, regulamentos, serviços, encontros políticos, discursos públicos, programas de formação e outras intervenções.

Quando nos apropriamos de escritos que mostram a história da Educação Física em nosso país, por exemplo, Betti (1991), podemos afirmar que esta revela a gerência e o fato de ser moldada pelo poder estatal. Ao longo do tempo a identidade oficial da Educação Física não esteve atrelada substancialmente às manobras do estado, sendo afirmada pelos documentos oficiais?

Ainda na concepção de Lawn (2001) a identidade é produzida por meio de discursos que explicam e estabelecem o sistema. Com isso, a identidade do professor é construída para simbolizar esse sistema e a nação que a criou, e que, conseqüentemente, permanece sendo gerada. Essa gestão da identidade do professor pelo estado se dá por

vários fatores, mas principalmente, pela adequação da identidade docente ao projeto educacional da nação.

Para Gomes (2010) são muitos os problemas enfrentados pelos professores em seu cotidiano profissional, os quais influenciam e interferem, consideravelmente, na construção e consolidação de sua identidade profissional. Ele revela que em estudos realizados em uma escola pública municipal paulista com alunos egressos do curso de pedagogia, sobre a redefinição do papel, das tarefas e da identidade do professor no contexto atual, verificou-se que existem situações que são fortalecedoras e outras enfraquecedoras, no que tange à construção da identidade do professor.

Quanto ao que fortalece essa identidade, o autor cita a qualidade do processo de formação, o envolvimento do professor com a sua disciplina, com a escola e com os alunos, bem como, as formas de organização do trabalho pedagógico. Em relação ao que enfraquece a construção de sua identidade, destaca a perda de autonomia do professor, conflitos internos no campo escolar envolvendo alunos, pais, funcionários, direção, falta de condições físicas e educacionais, além dos baixos salários percebidos pelos professores.

Na dinâmica dessas situações encontra-se o professor enquadrado em seu cotidiano na sala de aula, embasado pelos saberes e experiências proporcionados e construídos por sua formação inicial ou continuada, bem como por suas vivências pessoais, com o intuito de “[...] garantir a transmissão e a continuidade da experiência humana, pela comunicação, manutenção ou criação e recriação de saberes selecionados numa dada cultura e tradição” (GATTI, 1996, p. 85).

Segundo Gentil (2006) são muitos os professores e maiores ainda são as diferenças entre os mesmos. Contudo, existe uma característica que os une, o fato de serem todos professores, de terem em comum o exercício da docência como identidade profissional, que é construída através de um processo contínuo, histórico e social, constituindo-se nas relações e interações entre os sujeitos.

Desta forma a identidade profissional docente se caracteriza por uma entidade complexa tanto no que diz respeito à sua composição, dinâmica, interativa e evolutiva (NASCIMENTO, 2002).

Esta autora classifica a Identidade Profissional Docente e a construção dessa identidade na formação inicial em três dimensões: a *Dimensão Motivacional*, a *Dimensão Representacional* e a *Dimensão Socioprofissional*. Ratifica que estas não acontecem de forma isolada, pois estão em constante interação, como em um processo de retroalimentação e submetidas a uma dinâmica muito complexa.

A Dimensão Motivacional está relacionada com a inclusão da docência como projeto profissional e refere-se à motivação pessoal de ser professor. Esta motivação está relacionada aos fatores intrínsecos e extrínsecos. Sendo que o primeiro envolve “[...] o sentimento de um gosto ou vocação para o ensino, a procura de uma realização pessoal e mesmo o cumprimento de um ideal de serviço” (NASCIMENTO, 2007, p. 4). O segundo encontra-se imerso às questões sociais e econômicas, “[...] como a perspectiva de emprego ou as condições de trabalho inerentes à profissão e, incluindo influências e expectativas de outros” (NASCIMENTO, 2007, p. 4).

Segundo a autora, além desses fatores que motivam a escolha profissional, há de se levar em consideração o momento e as circunstâncias em que esta decisão deve ser tomada, bem como, os contextos político, social e econômico que também interferem na opção ou não pela profissão docente.

A Dimensão Representacional está relacionada com a percepção que o professor tem de si mesmo, ou seja, é o desvelamento de sua autoimagem profissional. Ela exerce um papel preponderante como influenciadora e integradora das demais dimensões.

Faz-se necessário ressaltar que a construção da identidade docente, está intrinsecamente ligada ao que a docência representa, ou seja, à imagem que está sendo apregoada dessa profissão, “[...] que envolve uma representação do bom professor, um modelo de professor

ideal” (NASCIMENTO, 2007, p. 7). Além disso, há também de se levar em consideração as vivências quando ainda na condição de aluno.

O eu professor é um ser complexo e dinâmico, pois “[...] ao longo do seu desenvolvimento profissional, os professores vão elaborando um conjunto de representações que os permite situar-se relativamente aos contextos e às situações” (NASCIMENTO, 2007, p. 8).

Já a Dimensão Socioprofissional é entendida como a inserção do professor na sociedade, referindo-se também, ao resultado que a sociedade espera da atuação desse profissional. Mais especificamente, Nascimento (2007, p.10), informa que “Os objetivos da socialização profissional residem na integração da cultura profissional pelo (futuro) professor e na adaptação e integração deste no grupo profissional e nos contextos profissionais” que fizer parte.

Neste momento, podemos passar da identidade profissional do docente em geral para o professor de Educação Física. Apoiados nos estudos de Nascimento (2007), perguntamos: Como estão as dimensões motivacional, representacional e socioprofissional do professor de Educação Física? Qual sua motivação em ser professor? Que percepções ele tem de si mesmo? Como a sociedade o vê?

Muitas vezes, em nossa ação profissional junto a acadêmicos que cursam a Licenciatura de Educação Física, perguntamos: Quantos de vocês pretendem atuar como professores do ensino formal? Como vocês veem a ação do professor de Educação Física na escola? Como vocês reconhecem a valorização da sociedade, e em especial da família, quanto ao papel de vocês? Normalmente as respostas não são merecedoras de elogios que possam elevar a motivação de ser docente.

Prova disso se encontra nos relatos de pesquisa de Gordo (2011) realizada com alunos que cursavam o último semestre dos Cursos de Licenciatura de Educação Física de universidades públicas do Estado do Pará sobre formação de professores e identidade docente na área. A fala recorrente dos alunos se deu no sentido de que a área escolhida por eles como profissão é muito mal vista pela sociedade. Muitas vezes

são identificados como o *tio da bola* e reconhecem a árdua tarefa que enfrentarão em suas vidas profissionais para livrarem a Educação Física do estigma de disciplina fácil que não ensina nada, bem como, de construírem sua identidade docente dentro da profissão.

Pode-se afirmar que a identidade profissional é uma vertente da identidade coletiva que é produzida por várias pessoas que constituem um grupo e que se caracteriza pela interação e negociação entre eles, significando “Um conjunto de atributos nos quais pessoas ou grupos se reconhecem como participantes, através dos quais se distinguem de outros, a partir dos quais significam fatos, acontecimentos, ações e a si mesmos” (GENTIL, 2006, p. 179).

A profissão, por si só, já se constitui como elemento de referência para grupos, sendo que a identificação pela profissão corre o risco de ser imposta pela situação. No entanto, é falível afirmar que os mecanismos de identificação sejam os mesmos em todos os grupos sociais e profissionais. Em relação à profissão docente, pode-se dizer que o campo epistemológico é uma especificidade da mesma, sem ser determinante como identidade coletiva, mas sendo considerado como elemento de identificação profissional (GENTIL, 2006).

Segundo Gatti (1996) faz-se necessário estar atento para que não se corra o risco de homogeneizar o que é plural, pois, esse risco se torna iminente a partir do momento que se identifica um profissional através da identidade da profissão, sem se levar em conta o respeito às suas características, que embora façam parte de um grupo são pessoais e, por isso, são únicas.

Os cursos de formação podem exercer papel preponderante no processo de construção da identidade dos professores, pois, além do conhecimento de um determinado campo do saber, estão presentes as práticas, os valores, os sentimentos, a experiência e as vivências inerentes àquele grupo, em um espaço temporal específico e num determinado contexto (GENTIL, 2006, p.180). Diz mais o autor que “Os cursos de formação podem propor um perfil dos profissionais

que desejam formar, mas não se trata de identidade, pois identidades são frutos de relações vividas, experimentadas, social e culturalmente constituídas, não havendo um a priori para elas”.

Os cursos podem não ser determinantes, mas se constituem em locus privilegiado no que diz respeito à construção das identidades profissionais, principalmente por agrupar pessoas que compartilham objetivos similares em um processo contínuo de convivência e histórias partilhadas.

A Identidade do Professor de Educação Física – É possível?

De todos os professores da escola, o professor de Educação Física é o mais facilmente identificável pela comunidade escolar. São vários os fatores que contribuem para isso, como a vestimenta – roupas leves apropriadas para a prática esportiva – o fato de sua sala de aula ser geralmente ao ar livre e não conter quadros e carteiras, por se deslocar dentro da escola para o seu espaço de aula carregando seu material (quando a escola dispõe dos mesmos), enfim, por várias características e peculiaridades que o diferenciam dos professores das demais disciplinas.

Mas quem é esse professor, que de vez em quando se transforma em técnico, que está à frente ou envolvido em todos os eventos promovidos pela escola, que é solicitado sempre a usar sua criatividade para ocupar o espaço da falta de área específica e de material didático para suas aulas, que ministra suas aulas em horário oposto ao das demais disciplinas, que é obrigado por lei a dispensar certa categoria de alunos (fato não presente em as outras disciplinas) e, que se distancia ou não é convidado a discutir sobre as questões pedagógicas, legais e burocráticas da escola? Esse é o professor de Educação Física e essa é, infelizmente, sua “identidade”, sua marca e característica mediante a comunidade escolar.

Podemos apresentar mais um argumento contraditório. A mesma Educação Física, que é disciplina curricular e está presente nos diversos graus de escolarização, quando analisada pelo corpo discente apresenta uma descaracterização de disciplina curricular. Realizamos, tempos atrás, um levantamento de opinião com mais de setecentos alunos dos quintos e sextos anos do Ensino Fundamental e a pergunta era: Qual disciplina na escola que você mais gosta? Várias respostas surgiram: Ciências, Matemática, Português, dentre outras. Após estas respostas, perguntávamos: E Educação Física? Os alunos, manifestando espanto, questionavam: *Educação Física vale? Então é Educação Física*. Como se vê, nem os alunos consideram a Educação Física como disciplina curricular, como algo que transmita conhecimento e que deve ser adquirido como projeto de vida.

Essas características que listamos são frutos de observações que acumulamos ao longo dos anos trabalhando como professores de Educação Física em escolas públicas e privadas. Estamos cientes de haveremos ressaltado apenas questões negativas que identificam esse professor. Atribuímos grande parte dessa problemática ao processo de formação desse professor, o qual negligenciou a construção de um profissional crítico e participativo que se posicionasse diante de fatos relacionados à Educação, à Educação Física e, principalmente, à sua atuação na escola.

A formação do professor de Educação Física deveria estar permeada pelo domínio tanto dos conteúdos específicos da área como pelos saberes pedagógicos imprescindíveis para a sua aplicabilidade na escola, além do sentido ético, respaldando uma consciência e uma competência política que assegurasse a formação de cidadãos autônomos e abertos para as aprendizagens escolares, reconhecendo seu aluno como parceiro aprendiz desse processo educacional (DAVID, 2002, p. 121). Ainda reconhece o autor: “A identidade do professor seria não a de um técnico reproduzidor de conhecimentos acumulados, mas um educador com a capacidade de produzir conhecimentos através de sua práxis educativa na perspectiva de intervenção no coletivo social”.

Acreditamos que a afirmação de uma identidade voltada para a produção de conhecimentos e para o envolvimento do professor com as questões políticas e pedagógicas presentes nas instituições de ensino, pode elevar o status do professor de Educação Física e a importância dessa disciplina na escola.

Segundo Moreira (1995) os professores de Educação Física parecem não se esforçar para legitimar a importância dessa disciplina na escola, legitimação essa que poderia ser garantida por uma visão menos mecanicista e por concentrar seus estudos e suas ações no movimento humano, com todos os fenômenos que estão à sua volta.

Para Pimenta e Ghedin (2006), não se trata, todavia, de culpar apenas os professores por não conseguirem legitimar sua importância diante das outras disciplinas, porque estes não são responsáveis pela elaboração do currículo que orientou deficitariamente toda sua formação profissional.

Faz-se necessário uma reflexão sobre como a formação do professor de Educação Física foi e está sendo conduzida para que os conhecimentos específicos da área, adquiridos durante esse período, possam fazer sentido no contexto da Educação Básica, caracterizando assim a importância dessa disciplina curricular no interior da escola.

Nesta seção o foco foi a Identidade e a Formação do Professor de Educação Física, mas, para aprofundar esse tema percebemos a necessidade de discutir também, as abordagens pedagógicas, os conteúdos e o objeto de estudo da área da Educação Física, por entender que estes possam ser reveladores ou não da possível identidade desse professor.

Identidade da disciplina Educação Física – Possibilidade ou utopia?

Biologicista ou pedagógico? Área da saúde ou da educação? Como a Educação Física se caracteriza na escola? Será que desde o Parecer de Rui Barbosa no final do período imperial, que se pauta-

va na ciência biológica, a Educação Física ainda continua atrelada somente a essa área? Seu papel na escola é tão relevante quanto ao das demais disciplinas? Qual seu grau de importância no contexto escolar?

De acordo com nossas vivências, como professores de Educação Física, observamos a tendência dessa disciplina na escola ser desconsiderada, fato este relevante e prejudicial no que concerne a afirmação e a concretização de sua identidade no campo escolar.

Para dar suporte às nossas observações fomos à busca de alguns estudos que demonstram e confirmam certo desprezo da Educação Física e deparamo-nos com pesquisas de Jeber (1996), Andrade (2001) e Daolio (2009) os quais apontam o processo de descaso e marginalização que a Educação Física tem sofrido no interior da escola.

Jeber (1996) investigou os mecanismos do cotidiano escolar que produzem a menor valia da disciplina Educação Física. Essa pesquisa aconteceu em três escolas da rede municipal de Belo Horizonte e evidenciou os elementos didáticos inerentes ao processo pedagógico que concorrem para sua desvalorização, sendo o principal deles a predominância do conteúdo esporte, na perspectiva técnica e mecanicista. O autor vê neste quadro a burla do sentido pedagógico que a Educação Física deveria assumir na escola, dando uma conotação apenas esportivista para a mesma.

É oportuno lembrar que historicamente a Educação Física centrou seu modelo de ensino e aprendizagem nas propostas pedagógicas destinadas à prática esportiva. Interessante verificar a ênfase dada a isto quando o país estava sob o poder militar, em mais de uma ocasião, exacerbando a esfera competitiva e a busca de uma performance perfeita. Aqui o professor era muito mais um treinador que efetivamente um docente a ministrar conteúdos para a formação dos discentes na busca de autonomia.

Como consequência disso, houve o transporte quase exclusivo do esporte de alto rendimento para a escola sendo esta apenas o espaço

no qual era realizado o treinamento desses alunos nas respectivas práticas esportivas (KUNZ, 2003).

Nas aulas de educação física, podemos observar claramente o predomínio de conteúdos esportivos com objetivos de seleção e formação do atleta. Tudo passa a girar em torno do corpo em movimento, organizado e regrado pelas leis da física e da mecânica. O movimento passa a ser matéria-prima de qualquer iniciação esportiva. Ele não é desenvolvido a partir das potencialidades e limites do corpo, mas, em função da modalidade esportiva praticada. O corpo, neste sentido, produz movimentos mecanicamente automatizados. (SURDI e KUNZ, 2009, p. 189).

Essa prática ainda hoje presente na escola contribui muito para o processo de exclusão dos alunos desprovidos de grandes habilidades motoras, condição *sine quanon* para se atingir a performance atlética. Nos dias atuais o discurso pedagógico e as ações de planejamento em educação estão voltados para a inclusão, donde se depreende estar a Educação Física caminhando na contramão da história, fomentando ainda a prática esportiva pautada pelas concepções tecnicistas e mecanicistas. O corpo impelido ao treinamento apenas das habilidades motoras perde a oportunidade de expressar-se com liberdade e autonomia.

Seguindo essa mesma linha de pensamento Medina (2001) alerta para o fato de que os professores de Educação Física, além de demonstrarem poucas noções sobre a finalidade da Educação e da Educação Física no ensino formal, supervalorizam a competição, o resultado e a vitória, os quais são objetivos próprios do Esporte.

Os estudos de Andrade (2001) realizados em escolas municipais de Juiz de Fora revelam o alto grau de desvalorização da Educação Física, posto que essa disciplina é apontada como desprovida de conteúdo específico, sendo considerada como uma atividade compensatória ao esforço realizado para as demais disciplinas, subordinando-se às consideradas centrais pelos entrevistados (alunos, professores, diretores e pais), como a Matemática, a Língua Portuguesa, a Língua Estran-

geira e a Informática, por associá-las como disciplinas relevantes para suas formações profissionais.

Melo e Ferraz (2007) constatam que embora garantida por lei, a Educação Física está perdendo espaço nos currículos escolares, com mais intensidade no Ensino Médio. Esse fato se deve a vários fatores, mas os principais são a preocupação com o vestibular, a facilidade em conseguir dispensa e a ausência de conteúdos definidos para esse grau de escolarização. Os cursos de licenciatura em Educação Física não preparam os professores para ministrarem essa disciplina no Ensino Médio, tornando-se mera extensão dos conteúdos ensinados no Ensino Fundamental.

Moreira (1995) em estudo realizado sobre a Educação Física escolar, revela que os conteúdos, os objetivos e a metodologia utilizada pelos professores não tem nenhuma diferença entre o Ensino Fundamental e o Ensino Médio. Essa falta de definição dos saberes concernentes à Educação Física contribui muito para a crise de identidade vivida há anos por essa disciplina no interior da escola.

Na tentativa de transformar o cenário que hoje se apresenta, apoiamo-nos em Surdi e Kunz (2009, p.207) quando dizem:

Acreditamos que a educação física deve sofrer mudanças, para que seja entendida como disciplina pedagógica que valorize o ser humano. Esta mudança só pode acontecer através de uma nova compreensão de movimento humano. A visão atual limita o movimento humano em simples fenômeno da motricidade e um conjunto de articulações e de força. Precisamos ampliar esta visão do movimento humano e difundi-la. Ampliação esta que deve ser desenvolvida através de uma reflexão que relacione a educação física e o homem como unidade que se interagem. O exercício físico não é só físico e sim humano e neste humano se desvelam às experiências significantes, que buscam o real valor transmitido pelo movimento humano. Movimento que compreenda o mundo pela ação, mundo este entendido como sendo um mundo vivido por nós através de nossas experiências.

Analisando a grande produção de estudos desenvolvida na área da Educação Física a partir da década de 1980, arriscamo-nos a deduzir que ela hoje está teoricamente e ou epistemologicamente buscando sua fundamentação.

O problema é que essa fundamentação teórica ainda está distante da escola e são poucos os professores de Educação Física convencidos a efetivar uma prática pedagógica mais humana, entendendo o corpo não só como um aglomerado de ossos e músculos, mas, principalmente, como uma entidade complexa, envolta por subjetividade e bagagem cultural inerente à existência humana e ao movimento, bem entender os exercícios físicos sistematizados enquanto forma de expressão de liberdade desse corpo.

No contexto de rompimento de uma prática profissional centrada na valorização apenas do movimento e este expresso de forma fragmentado, propondo colocar em evidência os sujeitos desse movimento, a Educação Física vem lançando mão de alguns pressupostos que entendem o homem como um ser único o qual se relaciona com outros seres humanos e com o mundo. Uma dessas correntes é a fenomenológica que

[...] propõe que o sujeito seja o ator de seu movimento próprio e não apenas um objeto que recebe ordens para imitar padrões de movimento preestabelecidos. O movimento deve ser entendido como um diálogo entre homem e mundo. Manifesta-se como gesto criativo, com possibilidade de conhecer e transformar o mundo e deve orientar o trabalho na educação física, para que esta consiga recuperar seu real sentido no processo educacional. (SURDI e KUNZ, 2009, p. 187).

O movimento referenciado por Surdi e Kunz (2009) sugere algo maior do que treinar exaustivamente a mecânica dos movimentos, e propõe ao ser humano, ao se movimentar, a utilização de conceitos como de liberdade, de criatividade, explicitando o movimento como elo entre o sujeito e o mundo.

Ainda na vertente fenomenológica, lembramos Moreira et. al (2006, p.140) quando sugerem, para o trato do corpo na Educação Fí-

sica escolar, o entendimento de movimento e do ser que se movimenta como uma experiência profundamente humana. Para a educação da corporeidade discente é necessário “uma aprendizagem significativa da cultura, pois educar-se é aprender a fazer história, fazendo cultura”.

O mesmo Moreira (2012, p.142) propõe uma nova visão da Educação Física, inclusive aproveitando o entendimento de corporeidade e a história do trato do corpo no esporte, modificando o ensino deste na escola, considerando que

[...] a Ciência do Esporte pode ousar em transformar inclusive o movimento realizado, antes meramente mecânico, em manifestação de arte. Quanta beleza estética, quanta plasticidade podemos perceber no corpo dançando, no sujeito driblando com suas gingas mais desconcertantes, nos gestos de chutar a gol, de cortar acima de um bloqueio, de arremessar à cesta de uma grande distância. [...] Corporeidade pode auxiliar a rever o sentido e o significado do esporte que escapa a muitos olhares menos atentos: é identificar que o esporte tem, como razão de ser, o trato da forma humana, o aprimoramento corporal, gestual e comportamental do ser humano.

Adepta da fenomenologia, Nóbrega (2010) também enfatiza a importância da Educação Física no seu trato com o corpo, trilha esta que poderia ser percorrida pelos professores dessa disciplina na escola ao invés de deixá-la depreciada entre os componentes curriculares. Olha a importância para a educação do ser humano quando se pensa desta forma:

É a realidade do corpo que nos permite sentir e, portanto, perceber o mundo, os objetos, as pessoas. É a realidade do corpo que nos permite imaginar, sonhar, desejar, pensar, narrar, conhecer, escolher. [...] É desse conhecimento encarnado que nos fala o filósofo, para o qual a ciência e o conhecimento em geral não podem ser pensamentos de sobrevoos, mas sim ancoragem, fenômeno situado, experiência vivida que permite o acréscimo de sentidos históricos, sociais, culturais, afetivos. (NÓBREGA, 2010, p.11).

Já quanto ao sentido da Educação Física no processo educacional, os autores se referem a (re)construção da identidade desta na escola, que segundo Daolio (2009) caracteriza-se, essencialmente, pelo seu aspecto não curricular, que se traduz pela falta de especificidade, de objetivos e de conteúdos definidos, levando o professor dessa disciplina a ser confundido com organizador de eventos e excursões, coreógrafo, técnico esportivo, entre outras funções a ele atribuídas, ou seja, um faz tudo dentro da escola.

Possivelmente esse professor se subordina a todas essas tarefas na tentativa de atrair a simpatia dos membros escolares e a fim de garantir seu espaço e o da sua disciplina, como constatou Daolio (2009, p.71) em pesquisa realizada em escolas públicas de São Paulo. Esse mesmo autor alerta para o fato de que

A falta de especificidade e de identidade da Educação Física, que deveria ser vista como um problema da disciplina e do próprio sistema escolar que a inclui, é representada pelos professores como uma virtude. Como ela não ensina nada de modo específico, pode ensinar tudo globalmente.

Diante desses fatos torna-se nítida a falta de especificidade e a deturpação da identidade da Educação Física na escola, e o mais grave dessa situação é a falsa impressão de que se está trabalhando na escola para o desenvolvimento global do aluno.

Kolyniak Filho (2000) constatou em seus estudos que mesmo a Educação Física sendo uma disciplina integrante da matriz curricular da Educação Básica, assegurada pela Lei de Diretrizes e Bases (LDB/96), muitos profissionais da área ainda desenvolvem suas aulas caracterizando-a como uma atividade, limitando-se a comandar atividades recreativas, de lazer e desportivas, e não definindo conhecimentos específicos da área a serem apreendidos e incorporados pelos alunos.

Tentando entender a constatação de Kolyniak Filho, de ser a Educação Física uma mera atividade e não uma disciplina na escola,

buscamos em Lorenz e Tibeau (2003) uma conceituação para esses termos. Para as referidas autoras, atividade engloba tudo que é realizado sem compromisso com a aprendizagem de algo, ocorrendo uma despreocupação com a formação integral do indivíduo, enquanto disciplina diz respeito a uma parte de um campo de conhecimentos responsável por viabilizar a aquisição de novos conhecimentos, seja no aspecto motor, cognitivo e sócio-afetivo buscando a formação integral do indivíduo.

Essa indefinição do papel da Educação Física na escola, disciplina ou atividade, compromete muito a construção e a efetivação da identidade, tanto do professor quanto da própria disciplina. Segundo demonstram Lorenz e Tibeau (2008) em pesquisas realizadas junto às escolas públicas e privadas de Ensino Médio na cidade de Piracicaba/SP, a evasão das aulas de Educação Física é grande, considerando que alguns alunos só frequentam essas aulas devido a sua obrigatoriedade e outros apenas por distração, descontração e lazer, pois não percebem nenhum conteúdo que demonstre importância para participarem nas aulas.

Para Kolyniak Filho (2000) a problemática pela qual a Educação Física está imersa na escola, como a indefinição de conteúdos, de objetivos e de um objeto de estudo que lhe dê sustentação e a transforme em disciplina de fato, e não somente de direito, como efetivamente já está instituída, se constituem pela ausência de um corpo teórico próprio o qual se estabeleça em referência para os profissionais da área. Afirma, ainda, estar explícita nas aulas de Educação Física a tendência em enfatizar o domínio da mecânica dos movimentos esportivos e estereotipados, tornando a aula essencialmente prática.

A discussão até aqui demonstra uma Educação Física definida impropriamente no campo escolar, com uma identidade confusa e necessitando de mudanças urgentes e efetivas. Diante dos fatos revelados, atribuímos toda essa confusão instalada ao insuficiente processo

de formação profissional em Educação Física que, segundo Costa e Barreto (2007), apesar de ter tido um considerável crescimento em termos quantitativos, esse crescimento não acompanhou a qualidade dessa formação.

Percebe-se grande preocupação e empenho de vários estudiosos da área no sentido de construir e de definir uma identidade que possa contribuir para a valorização dessa disciplina na escola. Nesse sentido várias abordagens pedagógicas foram construídas e socializadas no meio acadêmico.

Mediante a necessidade de romper com o paradigma tecnicista, biologicista e esportivista, bem como de (re)construir uma identidade à Educação Física, muitos pesquisadores da área a partir da década de 1980, egressos de cursos de mestrado e de doutorado, preocupados com o rumo tomado por essa disciplina na escola e inspirados no momento histórico e social pelo qual o Brasil estava passando (enfraquecimento da ditadura e abertura política), formularam várias concepções pedagógicas que pudessem dar um novo sentido à Educação Física. (DARIDO, 2003)

Essas concepções foram concebidas sob os mais variados entendimentos e olhares de autores comprometidos com a causa da Educação Física escolar. Apresentamos ao leitor algumas concepções, consideradas por nós como as mais significativas e que ganharam maior relevância no meio acadêmico.

Iniciamos pela Abordagem Desenvolvimentista, postulada, principalmente, por Go Tani, cujo processo de ensino-aprendizagem fundamenta-se na premissa de que existe uma sequência normal de crescimento, de desenvolvimento e de aprendizagem motora, que busca a aprendizagem do movimento através da aquisição das habilidades motoras (TANI et al., 1988). Essas habilidades devem se enquadrar em um modelo de padrões de movimento e se adequar à faixa etária dos alunos. Ao analisar essa concepção percebemos traços do paradigma mecanicista e tecnicista, como a repetição dos movimentos até

se alcançar o movimento pré-estabelecido como correto, bem como uma não valorização explícita da bagagem cultural e da vertente subjetiva intrínseca no ser humano.

Como ponto a se destacar da proposta desenvolvimentista, é importante lembrar que esta foi a primeira proposta abrangente e consistente, moldada através de critérios científicos rigorosos, apresentada para a Educação Física escolar, fato este muitas vezes esquecido por intérpretes das tendências em Educação Física.

Outra concepção é a Construtivista que tem como principal representante na Educação Física João Batista Freire. Essa abordagem tem como principal objetivo a educação motora¹ e ressalta a importância dos jogos e das brincadeiras, bem como da liberdade do movimentar-se, considerando a subjetividade do universo infantil (FREIRE, 1992).

Segundo Darido (2003) essa abordagem traz implícita a ideia de que a Educação Física tem como objetivo, na escola, auxiliar no processo de ensino aprendizagem de outras disciplinas. Podemos considerar isto como um possível equívoco de interpretação se atentarmos para o escrito do autor mencionado:

Antes de mais nada, seria necessário descaracterizar o valor utilitário da Educação Física. Esta não pode justificar sua existência com base na possibilidade de auxiliar o aprendizado dos conteúdos de outras matérias – quem faz Educação Física aprende Matemática com facilidade. Até seria desejável que assim fosse, mas que não seja por essa finalidade que a Educação Física se faça presente na escola. Pelo contrário, mesmo considerando-se a interdisciplinaridade um componente indispensável ao ensino, a Educação Física deve se justificar por si mesma, pelo conteúdo que desenvolve na escola. (FREIRE, 1992, p. 182-183).

1 Educação Motora é definida por Moreira (2002) e Sérgio (1995) como o ramo pedagógico da Ciência da Motricidade Humana. Ela investe no trato da corporeidade discente, calcada nos valores estipulados por teorias como a da Fenomenologia e a da Complexidade.

Desta forma

A importância de demonstrar as relações entre os conteúdos da disciplina Educação Física e os das demais disciplinas reside, não na sua importância como meio auxiliar daquelas, mas na identificação de pontos comuns do conhecimento e na dependência que corpo e mente, ação e compreensão, possuem entre si. (FREIRE, 1992, p. 183).

Visualizamos na aplicação dessa concepção na escola, e não na sua formulação teórica, uma distorção no sentido da interdisciplinaridade², considerando ser indispensável para um trabalho interdisciplinar a cooperação, o diálogo, o planejamento conjunto entre as disciplinas com o intuito de gerar conhecimento. Anteriormente revelamos a ausência do professor de Educação Física quando dos planejamentos curriculares e mais, um dos pontos fundamentais para esse tipo de ação e identificar a reciprocidade que o trabalho interdisciplinar fornece as disciplinas componentes dessa estrutura. Os exemplos que vemos no interior das escolas não atestam isso, continuando a Educação Física, muitas vezes, a ser utilizada para reforço de outras disciplinas.

Santos (2009) define a interdisciplinaridade como conhecimento pertinente, por reconhecer sua eficácia como instrumento de aprendizagem no que diz respeito ao ajuntamento organizado de esforços tanto dos professores quanto do corpo técnico e ressalta sua superioridade em relação às ações disciplinares. Baseado nas concepções e desafios sugeridos por Morin ressalta que:

O primeiro desafio educacional que desejamos destacar é o da impossibilidade dos saberes dissociados e fragmentados entre vários campos de conhecimento; que dificulta a muitos pesquisadores e pensadores perceberem e solucionarem uma gama de

2 A interdisciplinaridade supõe um eixo integrador, que pode ser o objeto de conhecimento, um projeto de investigação, um plano de intervenção. Nesse sentido, ela deve partir da necessidade sentida pelas escolas, professores e alunos de explicar, compreender, intervir, mudar, prever, algo que desafia uma disciplina isolada e atrai a atenção de mais de um olhar, talvez vários (BRASIL, MEC, 2002, p. 88-89).

problemas planetários, que são essencialmente multifacetados e complexos e, conseqüentemente, exigem ações multifacetadas e complexas. (SANTOS, 2009, p. 171).

Então a aprendizagem não se dá apenas pelo acúmulo de conhecimentos isolados, ela se constitui em um campo complexo, exigindo o envolvimento das disciplinas e dos membros escolares para que atinja sua concretude.

Já a abordagem Crítico-Superadora é mais uma das concepções que julgamos importante para ser referenciada nesse estudo. Está ancorada no materialismo histórico-dialético³ e conta com um número considerado de estudiosos da Educação Física. Sua maior referência foi a publicação do livro Metodologia do Ensino da Educação Física em 1992 (COLETIVO DE AUTORES, 1992).

Para Darido (2003) essa abordagem considera como relevante a contextualização nas aulas de Educação Física, sendo esta entendida pelos autores dessa concepção como uma disciplina que possui como objeto de estudo a cultura corporal, trabalhando temas como a ginástica, o esporte, o jogo e a capoeira.

Em contra partida, há críticos na área da Educação Física que observam que o termo cultura corporal é inadequado por ser redundante, mesmo porque não é possível pensar ou mesmo produzir cultura sem a presença do corpo humano.

Elenor Kunz também seguindo uma linha crítica, mas insatisfeito com alguns pontos da abordagem crítico-superadora apresenta a concepção Crítico-Emancipatória que aposta na interação, na linguagem, no trabalho e na representação cênica dos conteúdos inerentes à Educação Física (DARIDO, 2003).

3 Essa corrente teve como precursores Marx e Engels, e sua proposta política está pautada na superação da sociedade burguesa e a supressão das classes sociais, na medida em que sua existência pressupõe a exploração do homem pelo homem. Na sociedade capitalista, essa exploração é expressa pela extração da mais-valia, ou seja, o tempo de trabalho gasto além do necessário para a reposição da força de trabalho. (OLIVEIRA, 2005)

Para Kunz (1994) há uma série de questões postas no campo da cultura esportiva, as quais ampliam a discussão no que diz respeito ao emprego do esporte como matéria de ensino educacional e/ou a transposição destes elementos como conteúdos de ensino da Educação Física escolar. Alerta, no entanto, a existência de critérios diferenciados para se conseguir isto, diversos dos que se apresentam hoje na escola. A Educação Física deve ater-se aos objetivos educativos preconizados pela escola, aos conteúdos significativos da Educação Física, vivenciados e trabalhados tendo como base a cultural e emancipatória voltada para a formação discente.

A ideia básica dessa concepção é abrir um leque de possibilidades para tematizações nas aulas de Educação Física e estas não se limitando ao “saber fazer” simplesmente. Para isso é necessário que os conteúdos das aulas envolvam questões relacionadas ao desenvolvimento das competências social e comunicativa, distanciando-se das tematizações de um “saber fazer” que Kunz denominou de “competência objetiva” (DAVID, 2006).

Outro ponto relevante na proposição de Kunz é a ideia de *Cultura de Movimento*⁴ em substituição à ideia de *Cultura Corporal*, por achar que esse tema não estava dando conta de discutir o movimento humano, concentrando-se apenas na discussão dualista corpo e mente, segundo ele, reforçando essa dicotomia em alguns momentos. (DAVID, 2006).

Como dito anteriormente, foram muitas as concepções pedagógicas direcionadas à Educação Física, postuladas pelos mais diversos estudiosos da área e propagadas no interior das instituições formadoras de professores. Porém, grande parte delas não conseguiu adentrar os muros escolares, porque não se institucionalizaram como práti-

4 A Cultura de movimento são “todas as atividades do movimento humano, tanto no esporte como em atividades extra-esporte (ou no sentido amplo do esporte) e que pertencem ao mundo do ‘se-movimentar’ humano, o que o homem por este meio produz ou cria, de acordo com a sua conduta, seu comportamento, e mesmo as resistências que se oferecem a essas condutas e ações”. (KUNZ, 1994, p. 68)

ca educativa na escola. Em alguns casos estabeleceram-se no espaço educacional mediante as aulas isoladas de alguns professores, não conseguindo dar identidade de sua presença na escola ou mesmo na profissão.

Claro está que não podemos ser ingênuos e comungamos com a opinião de vários autores, como Ghiraldelli Jr. (1991), Resende (1994) e Darido (2003), entre outros, os quais verificaram a dificuldade da implantação dessas teorias pedagógicas na escola e na efetivação de sua prática educativa.

Diante de tantas concepções pedagógicas, inquieta-nos muito o fato de saber que a Educação Física ainda não formatou sua identidade na escola e tampouco é possuidora de conteúdos definidos e de um objeto de estudo que a sustente e a defina, tanto quanto a identidade da disciplina como do professor dessa área.

Considerações Finais

É possível identificar os problemas presentes na área da Educação Física, os dificultam, ou mesmo impedem, a possibilidade da identificação do professor dessa área e mesmo a configuração do que venha a ser a disciplina curricular Educação Física.

Isto, em nossa opinião, é agravado pelo fato de também não ser possível a identificação clara, no mundo acadêmico e de pesquisas, do que venha a ser Educação Física.

Mesmo não sendo o objeto de estudo deste trabalho, lembramos que vários escritos já foram produzidos na tentativa de dar à Educação Física e ao Esporte uma identidade epistemológica. Dentre os autores que se preocuparam com isto (razão de recomendarmos a leitura dos mesmos) com repercussão no Brasil temos, dentre outros: Bento (2004); Bento (2006); Bento e Moreira (2012); Cagigal (1996); Sérgio (1996; 1999); Feitosa (1999).

Como afirmamos na introdução, acreditamos que para se chegar a identidade do professor na escola, devemos também nos ater ao trabalho de identificar a que área de conhecimento esse profissional está atrelado.

Eis aqui a missão dos profissionais da área que militam no meio acadêmico. Temos que ser idealistas, na concepção de Ingenieros (2003) porque nestes habitam a dignidade, a virtude, o gênio, qualidades estas que propiciam a imaginação na direção da originalidade. Devemos nos afastar da mediocridade, pois nela só encontramos servilismo, torpeza, hipocrisia, o que nos levaria a experiências de continuarmos submissos.

Referências

ANDRADE, M. A. B. *O descaso com a educação física e o reordenamento no mundo do trabalho*. 2001. 86 f. Monografia (Especialização em Educação Física). Universidade Federal de Juiz de Fora, Minas Gerais.

BENTO, J. O. *O desporto discurso e substância*, Porto: Campos das Letras, 2004.

_____. Corpo e desporto: reflexões em torno desta relação, in: MOREIRA, W. W. (Org.) *Século XXI a era do corpo ativo*, Campinas: Papyrus, 2006, p. 155-182.

BENTO, J. O.; MOREIRA W. W. *Homo sportivus: o humano no homem*, Belo Horizonte: Casa da Educação Física, 2012.

BETTI, M. *Educação física e sociedade*, São Paulo: Movimento, 1991.

BRASIL, MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO E CULTURA. *PCN mais ensino médio: orientações educacionais complementares aos parâmetros curriculares nacionais para ciências humanas e suas tecnologias*. Brasília, 2002.

CAGIGAL, J. M. *Obras selectas – Volumes I, II, III*, Cadiz: Comité Olímpico Español, 1996.

COSTA, P. H. L.; BARRETO, S. M. G. Caracterização profissional do licenciado em educação física: a concepção do departamento de educação física e motricidade humana da UFSCAR. *Revista Mackenzie de Educação Física e Esporte*. São Carlos, v. 6, n.2, p. 89-96, ago. 2007.

DAOLIO, J. *Da cultura do corpo*. 13 ed. Campinas: Papyrus, 2009.

DARIDO, S. C. *Educação física na escola: questões e reflexões*. Rio de Janeiro: Guanabara Koogan, 2003.

DAVID, N. A. N. A formação de professores para a educação básica: dilemas atuais para a educação física. *Revista Brasileira de Ciência do Esporte*. Campinas, v. 23, n. 2, p. 119-133, jan. 2002.

DAVID, N. A. N. Entrevista com o professor Elenor Kunz. *Revista Pensar a Prática*. v.4, p.1-17, mai. 2006.

DUBAR, C. *A socialização: construção das identidades sociais e profissionais*. Portugal: Porto Editora Ltda, 1997.

FEITOSA, A. M. Ciência da Motricidade Humana (C.M.H.) In: SERGIO, M. et al. (org). *O sentido e a ação*, Almada: Instituto Piaget, 1999, p. 61-95.

FREIRE, J. B. *Educação de corpo inteiro: teoria e prática da Educação Física*. 3 ed. São Paulo: Scipione, 1992.

GATTI, B. A. Os professores e suas identidades: o desvelamento da heterogeneidade. *Cadernos de Pesquisa*. São Paulo, n. 98, p. 85-90, mai/ago. 1996.

GENTIL, H. S. Identidades de professores e redes de significações: configurações que constituem o “nós, professores”. *Revista Psicologia da Educação*. São Paulo, n. 23, p. 175-188, dez, 2006.

GHIRALDELLI JÚNIOR, P. *Educação física progressista: a pedagogia crítico-social dos conteúdos e a educação física brasileira*. São Paulo: Loyola, 1991.

GOMES, A. A. *A construção da identidade profissional do professor: uma análise de egressos do curso de pedagogia*. Disponível em: <http://www.aps.pt/vicongresso/pdfs/590.pdf>. Acesso em 07 de abril de 2010.

GORDO, M. E. S. C. *A formação em educação física no Pará e a aspiração discente*. 2011, 189 f., Dissertação (Mestrado em Educação) Instituto de Ciências da Educação da Universidade Federal do Pará, UFPA, 2011.

INGENIEROS, J. *O homem medíocre*, Campinas: Edicamp, 2003.

JEBER, L. J. *A educação física no ensino fundamental: o lugar ocupado na hierarquia dos saberes escolares*. 1996. 174 f. Dissertação (Mestrado em Educação) Faculdade de Educação, Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG), Belo Horizonte, 1996.

KOLYNIAC FILHO, C. O objeto de estudo da educação física. *Revista Corpoconsciência*. Santo André, n. 5, p. 9-28, 2000.

KUNZ, E. *Transformações didático-pedagógica do esporte*. Ijuí: UNIJUÍ, 1994.

_____. *Didática da educação física 1*. 3 ed. Ijuí: UNIJUÍ, 2003.

LAWN, M. Os professores e a fabricação de identidades. *Revista Currículo sem Fronteiras*. Birmingham, v.1, n.2, p. 117-130, jul-dez, 2001.

LORENZ, C.; TIBEAU, C. C. P. M. Educação física no ensino médio: estudo exploratório sobre os conteúdos teóricos. *Revista Digital*. Buenos Aires, Ano 9, n.66, nov. 2003.

_____. Instrumentos de coleta de dados utilizados em duas pesquisas sobre a educação física no ensino médio. *Revista Digital*. Buenos Aires, a.12, n.118, març. 2008.

MEDINA, J. P. S. *A educação física cuida do corpo... e "mente"*. 15 ed. Campinas: Papirus, 2001.

MEKSENAS, P. Existe uma origem da crise de identidade do professor? *Revista Espaço Acadêmico*. n. 31, s.l., dez. 2003.

MELUCCI, A. *A invenção do presente: movimentos sociais nas sociedades complexas*. Petrópolis: Vozes, 2001.

MELO, R. Z.; FERRAZ, O. L. O novo ensino médio e a educação física. *Revista Motriz*, Rio Claro, v. 13, n. 2, p. 86-96, abr/jun 2007.

MOREIRA, W. W. *Educação física escolar: uma abordagem fenomenológica*. 3 ed. Campinas: Editora da UNICAMP, 1995.

_____. Perspectivas da educação motora na escola. In: DE MARCO, A. (org.) *Pensando a educação motora*. 4ª. ed. Campinas: Papirus, 2002.

_____. Formação profissional em ciência do esporte: homo sportivus e humanismo, in: BENTO, J. O.; MOREIRA, W. W. *Homo sportivus: o humano no homem*, Belo Horizonte: Casa da Educação Física, 2012.

MOREIRA, W. W.; PORTO, T. E. R.; MANESCHY, P. P. A.; SIMÕES, R. Corporeidade aprendente: a complexidade do aprender viver, in: MOREIRA, W. W. (org.) *Século XXI a era do corpo ativo*, Campinas: Papirus, 2006.

NASCIMENTO, M. A. V. F. P. *A construção da identidade profissional na formação inicial de professores*. 2002. 453 f. Tese (Doutorado em Educação). Faculdade de Psicologia e Ciências da Educação de Coimbra. Portugal.

_____. Dimensões da identidade profissional docente na formação inicial. *Revista Portuguesa de Pedagogia*. Portugal, v. 41, n. 2, p. 207-218, 2007.

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

NÓVOA, A. (Org.) *Profissão professor 3*, Porto: Porto Editorial, 2000.

OLIVEIRA, V. M. *Consenso e conflito: educação física brasileira*. 2 ed. Rio de Janeiro: Shape, 2005.

PAIVA, E. V. A formação do professor crítico-reflexivo. In: PAIVA E. V. (org.) *Pesquisando a formação de professores*. Rio de Janeiro: DP&A Editora, 2003.

PIMENTA, S. G. Formação de professores: saberes da docência e identidade do professor. *Revista Nuances*. Presidente Prudente, v.3, n.3, p.5-14, set. 1997.

PIMENTA, S. G.; GHEDIN, E. *Professor reflexivo no Brasil: gênese e crítica de um conceito*. 4 ed. São Paulo: Cortez Editora, 2006.

RESENDE, H. G. Tendências pedagógicas da educação física escolar. In: RESENDE, H. G.; VOTRE, S. (org.) *Ensaio sobre educação física, esporte e lazer*. Rio de Janeiro: SBDEF, 1994.

SANTOS, M. A. R. Interdisciplinaridade e educação física escolar: complexidade e corporeidade na metodologia de projetos. In: MOREIRA, W. W.; SIMÕES, R. (orgs.) *Educação física e produção de conhecimento: corporeidade, esporte, lazer e saúde*. Belém: EDUFPA, 2009, p.169-192.

SERGIO, M. *Epistemologia da motricidade humana*, Lisboa: Faculdade de Motricidade Humana, 1996.

_____. Educação motora: o ramo pedagógico da ciência da motricidade humana. In: DE MARCO, A. (org.) *Pensando a educação motora*. Campinas: Papirus, 1995, p. 159-172.

_____. A racionalidade epistêmica na educação física do século XX, In: SERGIO, M. et al. (org.) *O sentido e a ação*, Almada: Instituto Piaget, 1999, p. 11-30.

SURDI, A. C.; KUNZ, E. A fenomenologia como fundamentação para o movimento humano significativo. *Revista Movimento*. Porto Alegre, v.15, n.2, p. 187-210, abr/jun. 2009.

TANI, G. et al. *Educação física escolar: fundamentos de uma abordagem desenvolvimentista*. São Paulo: EPU/EDUSP, 1988.

VIANNA, C. *Os nós do "nós": crise e perspectiva da ação coletiva docente em São Paulo*. São Paulo: Xamã, 1999.

GRUPOS DE PESQUISAS EM LAZER NO BRASIL E AS INVESTIGAÇÕES SOBRE AS PESSOAS COM DEFICIÊNCIA

*Junior Vagner Pereira da Silva**
*Tattiana Côrtes Farias de Mendonça***
*Tânia Mara Vieira Sampaio****

Introdução

Embora a literatura sobre o assunto indique que os estudos do lazer no Brasil tenham se iniciado em 1930, trazendo significativas contribuições para o avanço deste campo de estudo, foi somente no final deste século que ações importantes relacionadas à produção do conhecimento, como a criação de um Departamento específico de estudos do lazer pelo Programa de Pós-graduação da Faculdade de Educação Física da UNICAMP em 1990 e a criação de periódico específico sobre o lazer (criação da primeira e única revista especializada em lazer do país – *Licere/19981*) ocorreram, corroborando com a elaboração de estudos relacionados à crítica da produção científica e natureza ideológica das pesquisas sobre o lazer. Também, foi no final da década de 90 que significativas elevações na quantidade

* Doutorando em Educação Física pela Universidade Católica de Brasília – UCB; Docente no curso de Educação Física da Universidade Estadual de Santa Cruz – UESC.

** Graduada em Educação Física pela Universidade Estadual de Santa Cruz – UESC.

*** Doutora em Ciências da Religião pela Universidade Metodista de São Paulo – UMESP; docente no Programa de Mestrado e Doutorado em Educação Física da Universidade Católica de Brasília – UCB.

1 Criada em 1998, a revista *Licere*, atualmente classificada no Qualis/CAPES no extrato B2, se constitui única revista específica em estudos do lazer no país.

de grupos de pesquisas e publicações na área ocorreram (PEIXOTO, 2007).

Em consequência do aumento de grupos de pesquisas e publicações sobre o lazer, a partir de 2000, pesquisas do tipo “estado da arte” começam a ser desenvolvidas, destacando-se entre os objetivos a(s) análise(s) da(o)s: trajetória dos estudos e grupos de pesquisas sobre o lazer no Brasil (GOMES; MELO, 2003), mapeamento da produção científica referente aos estudos do lazer no Brasil nos séculos XX a XXI (PEIXOTO, 2007), apropriação da obra de Marx e Engels nos estudos do lazer (PEIXOTO, 2008), encaminhamentos dados sobre as temáticas lazer e políticas públicas (MARCELLINO et al., 2009), dimensões da política pública e tratado metodológico adotados nas investigações (AMARAL; PEREIRA, 2009), formação e atuação profissional (STOPPA et al., 2010), temáticas predominantes e autores relacionados aos estudos do lazer no período de 1891-1969 (PEIXOTO; PEIREIRA, 2010), lazer e políticas públicas no setor governamental (ALVES et al., 2011), lazer e intercâmbio internacional (MARINHO et al., 2011), lazer e políticas públicas no ambiente não governamental – terceiro setor e clubes (ALVES et al., 2012), formação profissional em lazer (FERREIRA; SILVA, 2012) e políticas públicas sociais de esporte e lazer (CASTRO et al., 2012).

Ao passo que esses estudos disponíveis na literatura demonstram contribuir significativamente para um melhor entendimento das questões e temáticas às quais se propuseram, ao analisá-los verifica-se a existência de limitações e lacunas, abrindo espaços para que novas investigações sejam lançadas relacionadas ao lazer, vez que os trabalhos encontrados não têm se reportado ao lazer em seus diferentes interesses culturais (físico-esportivo, manual, social, intelectual, artístico e turístico), como também não têm refletido sobre o lazer das pessoas com deficiência.

Considerando que em 2010 as pessoas com deficiência representavam 23,9% da população brasileira (IBGE, 2010) e que o lazer

se configura em objeto de educação por intermédio da iniciação das pessoas aos seis interesses culturais mencionados anteriormente e também como veículo de educação por meio da atuação no tempo disponível com oportunidades de lazer em níveis críticos e criativos (MARCELLINO, 2003). Portanto, o caso das pessoas como deficiência, a exemplo do que já vem ocorrendo com a dimensão do trabalho e da educação, o acesso ao lazer também significa inserção social e processo formativo para o convívio em comunidade, este estudo questiona qual têm sido o espaço e enfoque dado pelos grupos de pesquisas ao lazer das pessoas com deficiência nas investigações desenvolvidas.

Nesse sentido, a presente investigação tem como objetivo mapear os grupos de pesquisas em lazer no Brasil e analisar o enfoque dado às investigações relacionadas às pessoas com deficiência. Especificamente, ‘mapeia’ a deficiência enfocando o perfil demográfico dos grupos de pesquisa em lazer no Brasil (grupos cadastrados, grandes áreas e áreas que se encontram vinculados, ano de formação, localização geográfica, titulação dos líderes e status jurídico das instituições) e analisa as temáticas de interesse abordadas pelas linhas de pesquisas vinculadas aos grupos.

Metodologia

O trabalho se configura como fase exploratória da tese de doutoramento “Políticas Públicas de acessibilidade arquitetônica e animação sociocultural às pessoas com deficiência física e/ou visual em parques esportivos de Campo Grande/MS²”.

Quanto ao delineamento, o estudo é do tipo documental, com análise de dados secundários (GIL, 2010). A fonte documental secundária como objeto de análise foi a plataforma *on-line* de integração de bases de dados de Currículos, Grupos de pesquisa e de Instituições –

2 Trabalho desenvolvido pelo primeiro autor junto ao Programa de Pós-graduação Stricto Sensu (Mestrado/Doutorado) em Educação Física da Universidade Católica de Brasília – UCB.

Plataforma Lattes (<http://lattes.cnpq.br/>) vinculada ao Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico – CNPq (<http://www.cnpq.br/>), especificamente, a base do Diretório dos Grupos de Pesquisa no Brasil – DGP (<http://dgp.cnpq.br/buscaoperacional/>), sendo as buscas realizadas em fevereiro de 2013.

Para identificação dos grupos de pesquisas cadastrados no Diretório realizamos as buscas com filtros em dois níveis: a) Filtragem simples - por grande área (objetivando identificar a grande área que os grupos de estudos se encontram vinculados) e, b) Filtragem combinada – por grande área do grupo e por área do grupo – utilizando nas buscas os descritores (lazer, recreação, ócio e tempo livre), considerando que estes termos são usados na produção de conhecimento, por vezes, como sinônimos (MARCASSA, 2002; PEIXOTO, 2007).

Considerando que as palavras-chave pelas quais os grupos de pesquisas são identificados são determinadas e registradas pelo líder ao efetuar o cadastro no Diretório e que, mesmo cadastrando uma dada palavra-chave o grupo pode abordar as questões relacionadas a esta apenas ocasionalmente, ou seja, o foco principal não é um determinado tema, como por exemplo, o lazer, conforme constatado nos estudos de Gomes e Melo (2003). Após procedermos à identificação dos grupos, realizamos uma segunda filtragem e refinamento através da análise da presença de um dos quatro uni-termos (lazer, recreação, ócio ou tempo livre) no título ou nas palavras-chave usadas pelas linhas de pesquisas vinculadas ao grupo ou vínculo dos objetivos da linha de pesquisa a um ou mais interesses culturais.

A partir desta primeira análise, os grupos foram classificados em dois: os excluídos (identificados por meio das palavras-chave, porém não apresentavam um dos uni-termos no título das linhas de pesquisa, nas palavras-chave ou não demonstravam vínculo aos estudos do lazer nos objetivos ou quando identificados a quantidade de linhas relacionadas ao lazer eram inferiores a 51% da quantidade total de linhas do grupo) e os específicos (identificados por um dos uni-termos

no título da linha de pesquisa, nas palavras-chave ou demonstraram ter vínculos aos estudos do lazer nos objetivos e que a quantidade de linhas relacionadas ao lazer eram superiores a 51% do total de linhas cadastradas).

Como critérios de exclusão adotou-se a desatualização do grupo no Diretório do CNPq por mais de 12 meses e a ausência de pelo menos 51% das linhas de pesquisas relacionadas aos estudos do lazer. Como critérios de inclusão, a identificação de um dos uni-termos utilizados (lazer, recreação, ócio ou tempo livre) no título das linhas de pesquisas, nas palavras-chave ou objetivos das linhas de pesquisas relacionados aos interesses culturais do lazer em pelo menos 51% do total de linhas do grupo.

Posteriormente, procedeu-se a análise dos Grupos de Pesquisas classificados como específicos, extraindo das páginas do DGP as seguintes informações: nome do grupo, grande área e área do conhecimento que se encontram vinculados, localização geográfica, titulação do líder, status jurídico.

A etapa subsequente consistiu na avaliação das temáticas com objeto de investigação de cada uma das linhas de pesquisas. Para proceder a identificação das temáticas abordadas, recorreremos a técnica de análise de conteúdo (BARDIN, 2009), mais especificamente a técnica de análise temática, que se traduz na identificação de núcleos de sentido (MINAYO, 2004) ou conforme expõe Bardin (2009, p. 105) é a “[...] unidade de significação que se liberta naturalmente de um texto analisado segundo critérios relativos à teoria que serve de guia à leitura”, podendo ser apresentada por uma palavra, uma frase, um resumo.

Sua aplicação ocorreu em três etapas: pré-análise – organização do material (leitura preliminar dos objetivos de cada uma das linhas de pesquisa); exploração do material – codificação (transformação dos dados brutos e recorte do texto em unidades menores, temáticas), determinação das regras de contagem (quantificação) e classificação (classificação e agrupamento das informações por categorias

teóricas ou empíricas, temáticas) e interpretação inferencial (análise de frequência e interpretação teórica a fim de descobrir tendências) (BARDIN, 2009).

Resultados e discussão

Os resultados indicam que atualmente existem 256 grupos relacionados com as palavras-chave lazer, ócio, recreação e/ou tempo livre cadastrados no Diretório dos Grupos de Pesquisa (DGP) do CNPq. Entretanto, destes, 184 se enquadraram nos critérios de exclusão, sendo 32 descartados por estarem desatualizados a mais de 12 meses e 152 por terem menos de 51% das linhas de pesquisas relacionadas aos estudos do lazer.

As Ciências da Saúde e Ciências Sociais e Aplicadas se configuraram nas grandes áreas que se encontram a maior quantidade de grupos de estudos sobre o lazer, sobretudo, as Ciências da Saúde, que apresentou uma diferença substancial quando comparada as demais. Ao proceder à análise por áreas, constata-se a predominância da Educação Física, indicando uma elevada discrepância em relação aos demais.

A sobreposição da Educação Física nos estudos e publicações sobre o lazer também tem sido observada em outras investigações. Tomando como base de análise os trabalhos publicados nos anais do ENAREL entre 1991 e 2008, embora tenham constatado a participação e a existência de produções relacionadas a outras áreas como Gestão, Assistência Social, Paisagismo, Fotografia, Pedagogia e Biblioteconomia, Marcellino et al. (2009) evidenciaram que a maioria dos estudos estavam relacionados aos interesses físico-esportivo, assim como os participantes eram predominantemente formados em Educação Física. Posição similar observada por Alves et al. (2011) ao investigar as produções científicas publicadas na revista *Licere*, que demonstraram, em que pese a multidisciplinaridade do lazer, objeto de estudo que abrange diversas áreas (GOMES; MELO, 2003; PEIXOTO, 2008;

Tabela 1: Distribuição dos grupos de pesquisas sobre o lazer cadastrados no Diretório dos Grupos de Pesquisa no Brasil – grandes áreas e áreas de conhecimento.

GRANDES ÁREAS	ÁREAS	Grupos específicos do lazer
Ciências da Saúde	Educação Física	36
	Enfermagem	-
	Fisioterapia e Teoria Ocupacional	-
	Medicina	-
	Nutrição	-
	Saúde Coletiva	-
	Total	36
Ciências Humanas	Antropologia	-
	Educação	8
	Geografia	2
	História	1
	Psicologia	2
	Sociologia	3
	Total	16
Ciências Sociais e Aplicadas	Administração	1
	Arquitetura e urbanismo	-
	Desenho Industrial	-
	Planejamento urbano e regional	1
	Turismo	18
	Total	20
Engenharias	Engenharia da Produção	-
	Total	-
Linguística, Letras e Artes	Artes	1
	Total	1
TOTAL		73

MARCELLINO et al., 2009), quando comparadas à Educação Física, a participação das demais áreas em grupos de pesquisas e publicações sobre o lazer ainda se mostra tímida.

A predominância da Educação Física em relação às demais áreas pode estar relacionada a diversos fatores, dentre eles, a associação historicamente construída entre lazer e atividades físicas esportivas (ISAYAMA, 2009), a maior exploração comercial de eventos

esportivos pela mídia e conseqüentemente sua divulgação, fazendo com que por vezes seja percebido de forma restrita, reduzindo o lazer aos esportes/exercícios físicos (MELO; ALVES JÚNIOR, 2003; MARCELLINO, 2008), mas sobretudo pela inserção da recreação na matriz curricular dos cursos de nível superior em Educação Física desde a década de 60 (PINTO, 1992), pelo destaque dado ao desporto enquanto direito constitucional em 1988 (MARCELLINO, 2008) e pelo preconceito sociológico que ainda permeia algumas áreas, como as Ciências Sociais, que ignorando o tema enquanto importante indicador social, persiste em não incluir o lazer em sua matriz curricular (PADILHA, 2006).

O gráfico apresentado pela figura 1 informa que o cadastro junto ao CNPq do primeiro grupo que estuda o lazer atualmente ocorreu em 1996. Ainda, indica que em 2002, 2008 e 2010 ocorreram elevados aumentos no número de cadastros de grupos juntos ao DGP.

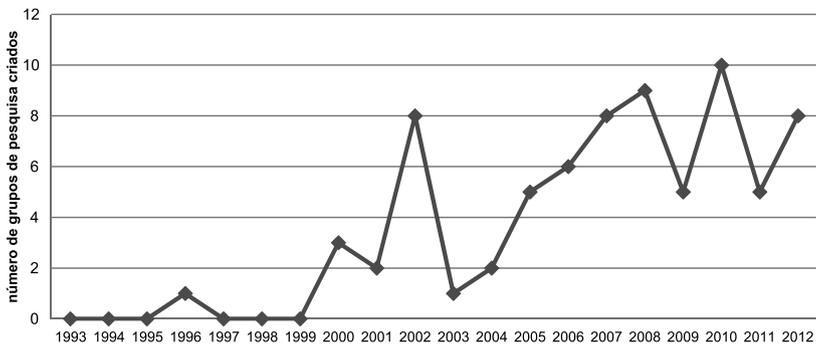


Figura 1: Número de grupos de pesquisa específicos sobre o lazer cadastrados junto ao DGP.

Embora as informações expostas na figura 1 nos auxiliem na compreensão do processo de criação dos grupos de pesquisas registrados no DGP no Brasil, a fim de evitar interpretações equivocadas, no que tange a sinalização da criação do primeiro grupo a partir de 1996, a informação deve ser relativizada. Torna-se necessário então

que em paralelo à realidade empírica se busque no conhecimento produzido historicamente informações que auxiliem uma melhor compreensão sobre a questão (MINAYO, 2004).

Ao revisitar investigações desenvolvidas sobre o assunto, se evidencia que os primeiros grupos de estudos do lazer no Brasil datam dos primeiros e últimos anos da década de 70 – Centro de Estudos do Lazer/CELAR/1973 e o Centro de Estudos do lazer e da Recreação/CELAZER/1979 (PEIXOTO, 2007).

A divergência entre as informações pode ser explicada pelo Diretório dos Grupos de Pesquisa no Brasil ter sido instituído apenas em 1993, vinte anos após a criação dos primeiros grupos de pesquisas sobre o lazer no país, como também pelo credenciamento e descredenciamento se dar em fluxo contínuo. Ao comparar os grupos de pesquisas vinculados aos estudos do lazer e cadastrados no referido diretório anteriormente a 2004 (GOMES; MELO, 2003) com os registrados em 2013, nota-se que 14 deles – Grupo de pesquisa lazer e cultura/UNICAMP-SP/1995, Cultura e história das classes populares/UFRJ-RJ/1997, Fisioterapia na ergonomia/PUC-PR/1998, Grupo de pesquisa em administração do lazer e entretenimento/UNICAMP-SP/1998, Relações indivíduo-ambiente/UNB-DF/1999, Gestão do lazer e turismo/FGV-RJ/2000, Cidades e práticas educativas/UFRJ-RJ/2000, Lazer e minorias sociais/UFRJ-RJ/2002, Laboratório do lazer e de espaços turísticos/UFRJ-RJ, Grupos de pesquisa em política públicas de educação física, esporte e lazer/UFPEL-RS/2002, Políticas públicas em educação física, esporte e lazer/UFRGS-RS/2002, Administração em hospitalidade e gastronomia/UNIVALI-SC/2002 e Investigação em lazer e eventos/UNIVALI-SC/2002 – não mais se encontram ativos na plataforma do CNPq. Assim, o que nos chama a atenção para o fato de a informação da figura 1 representar única e exclusivamente a estimativa de grupos que foram formados em cada um dos anos apresentados e não o levantamento da quantidade geral de grupos que se encontram cadastrados.

No que tange a elevação do número de grupos cadastrados em 2002, 2008 e 2010, essas informações corroboram com os resultados de pesquisa desenvolvida por Peixoto (2007), que evidenciou que a partir do final da década de 90 se iniciou no Brasil o quarto ciclo dos estudos do lazer, caracterizado pela multiplicação dos grupos de pesquisas e elevação da produção de conhecimento, sobretudo, a partir de 2002.

Quanto à localização e distribuição geográfica, o mapa ilustrado pela figura 2 demonstra que a maioria dos grupos se encontra no Sudeste do país. Por seu turno, os Estados com maior número de grupos de pesquisas foram São Paulo, Rio de Janeiro e Minas Gerais.

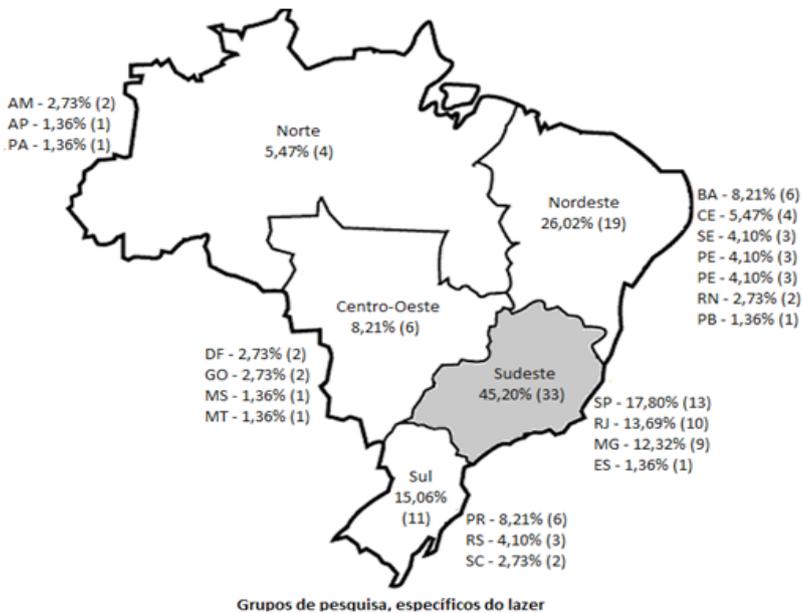


Figura 2: Distribuição geográfica dos grupos de pesquisas específicas sobre o lazer no Brasil.

A predominância dos grupos de pesquisas na região Sudeste pode estar relacionada aos desequilíbrios econômicos e políticos exis-

tentes em nosso país, porque desde o início do Século XX, o Sudeste se constitui palco do desenvolvimento político (Rio de Janeiro, primeira capital do país) e da industrialização (São Paulo). Desta forma, espaço fundamental da política e economia do país, historicamente esta região também tem se configurado na maior concentradora, dentre outros privilégios, de programas de pós-graduação *stricto sensu* – Mestrado, Doutorado e Mestrado profissional (GEOCAPES, 2013), condição que faz com que a mesma se sobreponha também em publicações (ZORZETTO et al., 2006)³, número de discentes, docentes e bolsas de fomento de pós-graduação *stricto sensu* (GEOCAPES, 2013), fazendo desta, vitrine e atrativo, para que alunos e professores/pesquisadores busquem se vincular a instituições nela sediada, lá se instalando e formando grupos e redes. Esta condição tem resultado em significativos prejuízos à população das regiões com baixo desenvolvimento científico, considerando-se que a ciência e tecnologia são elementos relevantes para o desenvolvimento econômico e cultural, sendo assim necessário que sua distribuição ocorra de forma equilibrada e não como historicamente vem se constituindo.

Por outro lado, como explicar o Nordeste como segunda região com a maior quantidade de grupos, condição contrária ao evidenciado no final do Século XX, em que o Sul do país figurou como a segunda região mais desenvolvida em produção científica (MUGNAINI; JANNUZZI; QUONIAM, 2004) e em programas de pós-graduação (STEINER, 2005).

A explicação para a diminuição da assimetria entre grupos de pesquisas do Nordeste em relação às regiões Sudeste e Sul pode encontrar guarida em diversas ações do Governo Federal na última década, dentre elas:

3 Em estudo desenvolvido sobre os programas de pós-graduação (Mestrado e Doutorado) em Ciências Biológicas e da Saúde, os autores identificaram que das 20 Universidades brasileiras com maior publicação de artigos em periódicos identificados no ISI, doze eram da região Sudeste (USP, UFRJ, UNEFISP, USP-Ribeirão Preto, UNICAMP, FIOCRUZ, UFMG, UNESP-Botucatu, UERJ, UNESP-Rio Claro, UNICAMP-Piracicaba e UNESP-Araraquara) e três do Sul (UFRGS, UFPR, UFSC).

a) ampliação da oferta da pós-graduação *stricto sensu*, pois conforme indicam os dados do Geocapes (2013), até 2004 a segunda maior região assistida por programas de Mestrado e Doutorado era o Sul, posição que em 2005 e 2006 começou a ser revertida e mantida em 2009, 2010 e 2011, quando o Nordeste passou a figurar como segunda região com maior número de programas;

b) reserva de no mínimo de 30% dos recursos do Fundo Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico – FNDCT investidos em pesquisas a serem desenvolvidas por Instituições sediadas nas regiões Norte, Nordeste e Centro-Oeste – Lei nº 10.197/2001 (BRASIL, 2001a);

c) a reserva, a partir de 2006, de no mínimo de 30% dos recursos destinados ao edital universal do Ministério da Ciência e Tecnologia e Inovação – MCTI/Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico – CNPq à pesquisadores das regiões Nordeste, Norte e Centro-Oeste.

Todavia, em que pese as possíveis influências positivas destas mudanças na região Nordeste, cabe advertir que estas não eliminaram as discrepâncias existentes na educação e produção do conhecimento no país, pois o Centro-Oeste e o Norte ainda apresentam baixíssimos números de programas de pós-graduação e grupos de pesquisas, o que sinaliza que outras estratégias deveriam ser pensadas a fim de proporcionar a ampliação da pesquisa nestas regiões – grupos de pesquisas, pós-graduação *Stricto Sensu*, eventos científicos, dentre outros.

Dentre essas estratégias poderíamos destacar a importância de novos mecanismos de fomento e estimulação a organização de eventos, desenvolvimento de pesquisas e formação de grupos de estudos em regiões ainda carentes necessitam ser elaborados. Todavia, para tanto, no nosso entender, se faz relevante que a valorização e o investimento na ciência não ocorram tão somente enquanto componente da tecnologia os quais pautados em interesses políticos/econômicos como visto no desenvolvimento tecnológico da indústria, gás natu-

ral e combustíveis, são assegurados com repasses de percentuais dos valores nacional ao Ministério de Ciência, Tecnologia e Informação – MCTI para o fomento à realização de pesquisas – Lei nº 9.478/1997 (BRASIL, 1997). É fundamental que também sejam reservados e repassados recursos ao desenvolvimento de pesquisas e aprofundamento do conhecimento em áreas de saber relacionados às diferentes dimensões da vida, dentre elas, o lazer. Isto porque, o único mecanismo de fomento específico que existia para esta área (advindo da Rede CEDES, vinculada a uma das Secretarias Nacionais do Ministério do Esporte), concedeu nos primeiros anos (2003 a 2006) financiamentos por meio de convites diretos à grupos de pesquisas e, posteriormente por meio de editais (2007 a 2011). No entanto, em 2012 criou-se um vazio de informações na relação Ministério do Esporte e grupos de pesquisas, pesquisadores e universidades, e os projetos aprovados no último edital de 2011 não foram contemplados com verbas, ocorrendo a despeito da abertura de edital – Portaria n.º 179, de 20 de Outubro de 2011 (BRASIL, 2011a) e avaliação/aprovação dos 42 projetos com méritos para o recebimento de recursos Federal - Portaria n.º 219, de 23 de dezembro de 2011 (BRASIL, 2011b), sob a alegação de insuficiência de fundos, os valores antes aprovados e informados às universidades e pesquisadores não foram repassados pelo Ministério do Esporte, fazendo com que o investimento que já era insuficiente passasse a ser inexistente. Embora a Rede Cedex ainda exista na estrutura do Ministério do Esporte, os recursos e o sistema de financiamento de pesquisas foi extinto.

Faz-se necessário ainda evidenciar que editais de fomento para a organização de eventos, desenvolvimento de pesquisas, compra de equipamentos, dentre outros organizados pelo MEC, MCTI, CAPES e CNPq, levem em consideração as particularidades e demandas existentes nas regiões do país, ou seja, que além de editais universais também lancem editais induzidos a fim de incentivar a criação de grupos de pesquisas e desenvolvimento de estudos em regiões com pouca produção e tradição em pesquisa, como o Norte e Centro-Oeste, pois

considerando que o Sudeste constitui-se na maior região concentradora de pesquisadores de ponta, maior quantidade de programas, discentes e bolsas de estudos do país, como já exposto neste trabalho, é razoável que já se saiba que a maioria dos pesquisadores contemplados também serão do Sudeste, haja vista que o principal objeto de mérito dos editais destes órgãos de fomento tem sido as publicações em periódicos. Esta condição pode ser evidenciada nos resultados de editais do MCTI/CNPq e CAPES que não preveem a reserva de percentuais às regiões emergentes, como o edital no MCTI/CNPq/FINEP-ARC nº 06/2012 – Apoio à realização de eventos (CNPq, 2012), pró-equipamentos/CAPES (CAPES, 2012a) e professor visitante Sênior/CAPES (CAPES, 2012b), que indicam que os maiores contemplados/beneficiados foram as instituições e pesquisadores situados na região Sudeste.

Seguindo os mesmos caminhos da lei nº 10.197/2001 (BRASIL, 2001a) e do edital universal CNPq se faz oportuno que os próximos editais de apoio a realização de eventos, pró-equipamentos, professor visitante, dentre outros, também estabeleçam a reserva de no mínimo 30% dos recursos disponíveis às regiões Nordeste, Norte e Centro-Oeste. Outras estratégias tal como a criação de editais de apoio à fixação de recursos humanos especificamente nas regiões Norte e Centro-Oeste precisam ser pensados, uma vez que ao passo que a região Nordeste tem apresentado avanços em diversos aspectos da pesquisa no cenário nacional, as medidas até então tomadas não foram suficientes para alavancar as pesquisas nestas duas regiões.

Ainda no que diz respeito ao perfil demográfico, observa-se que a maioria dos líderes são pesquisadores com a titulação de doutor e se encontram vinculados a Instituições de Ensino Superior Públicas tendo os periódicos como os principais veículos de circulação da produção de conhecimento e tem experiência na orientação de iniciação científica e mestrado. Contudo, apenas 30% tem experiência na orientação em doutorado, conforme tabela 2.

Tabela 2: Perfil demográfico dos líderes de grupo de pesquisas.

PERFIL DEMOGRÁFICO	
Titulação dos líderes	
Doutor	64
Mestre	8
Especialista	1
Status jurídico das ies	
Pública	63
Particular	10
Especial	
Produção científica	
Artigos em periódicos	
Sim	69
Não	4
Livros	
Sim	56
Não	17
Capítulos de livros	
Sim	59
Não	14
Orientações	
Iniciação científica	
Sim	55
Não	18
Mestrado	
Sim	45
Não	28
Doutorado	
Sim	26
Não	47

A predominância de grupos de pesquisas vinculados a Instituições de Ensino Superior Públicas pode ser explicada com base na legislação do Ensino Superior, uma vez que a obrigatoriedade da indissociabilidade entre ensino-pesquisa-extensão, espinha dorsal da proposta de Universidade elaborada pelo Sindicato Nacional dos Docentes das Instituições do Ensino Superior – ANDES-SN e regulamentada pelo artigo 207 da Constituição Federal Brasileira (BRASIL, 1988).

Em decorrência de uma política pública de caráter neoliberal, logo favorecendo ações do mercado econômico, foi extinta essa pro-

posta através da reconfiguração da organização acadêmica do Ensino Superior (Universidades, Centros Universitários, Faculdades, Institutos Superiores e Escolares Superiores) e limitada a obrigatoriedade da indissociabilidade das atividades de ensino, de pesquisa e de extensão às Universidades. Essa política isentou a obrigatoriedade de desenvolvimento da pesquisa por Centros Universitários, Faculdades, Institutos Superiores e Escolas Superiores (BRASIL, 1997). Situação que foi ainda mais precarizada com a redação do decreto nº 3.860/2001, que estabelece a obrigatoriedade pela oferta de atividades de ensino, de pesquisa e de extensão apenas às Universidades, desconsiderando a indissociabilidade da tríade ensino-pesquisa-extensão (BRASIL, 2001b).

Todavia, ainda tomando como parâmetro os ordenamentos legais, a predominância dos estudos em Universidades Públicas também pode estar relacionada ao regime de trabalho diferenciado, pois enquanto nas Instituições Privadas impera o regime de trabalho por horas, uma vez que a legislação vigente (artigo 52) exige que apenas um terço do corpo docente atue em regime de tempo integral (BRASIL, 1996), apenas estes 30% têm a possibilidade de dedicar 20 horas semanais aos estudos, pesquisas, trabalhos de extensão, planejamento e avaliação - Decreto nº 2.207, artigo 5º, inciso 4º (BRASIL, 1997), Decreto nº 3.860, artigo 9º (BRASIL, 2001b) e Decreto no 5.773, artigo 69º, parágrafo único (BRASIL, 2006), as Instituições Públicas por disporem de estatuto jurídico especial, em sua maior parte usufrui do regime de trabalho de Dedicção Exclusiva (BRASIL, 1996). Ainda, a predominância de grupos de pesquisa com status jurídico público pode estar relacionada a maior distribuição de bolsas às instituições públicas (86,9%) quando comparadas as privadas (6,1%) (GEOCAPES, 2013).

Considerando que as Instituições de Ensino Superior privadas são responsáveis pela formação de 70% dos acadêmicos da graduação (SCHWARTZMAN, 2004) e que a pesquisa se constitui num importante mecanismo de sustentação do ensino, pois “[...] faz parte

do processo de informação, como instrumento essencial para a emancipação. Não só para ter, sobretudo para ser, é *mister* saber” (DEMO, 2011, p. 16), a baixa existência de grupos de pesquisas nas instituições privadas pode estar contribuindo para um duplo processo de debilidade na formação de nível superior, muito distante da proposição de Demo (2011, p. 15) ao tratar da práxis histórica do conhecimento, “[...] quem ensina carece pesquisar; quem pesquisa carece ensinar [...]”.

Por seu turno, a predominância da divulgação do conhecimento via periódicos pode estar relacionada ao maior alcance que esses veículos têm, pois grande parte deles se encontra indexada em bases de dados eletrônicos nacionais e internacionais, como *WebCapes*, *Lilacs*, *Scielo*, *PubMed*, *Medline*, *Scopus*, *ISI*, dentre outros, proporcionando maior circulação do conhecimento e acesso livre e irrestrito a um maior número de leitores, possibilitando tanto a incorporação destes conhecimentos em novos estudos quanto a apropriação destes conhecimentos e sua aplicação em experiências práticas.

Todavia, considerando que a maioria dos líderes dos grupos de pesquisas se encontra vinculados a programas de Mestrado, a predominância das publicações em periódicos também pode estar relacionada à visão imposta pela CAPES aos pesquisadores interessados em se credenciar ou se manterem credenciados em programas de pós-graduação *stricto sensu*, pois cada vez mais este órgão de regulamentação dos Mestrados e Doutorados no país se rende aos fetiches da valorização de artigos em periódicos, pois conforme expõem Rigo, Ribeiro e Hallal (2011), a principal ferramenta de avaliação de produção científica tem sido artigos indexados.

No que tange aos desenvolvimentos de estudos relacionados ao lazer das pessoas com deficiência, a análise dos objetivos dos grupos de pesquisas indica que apenas três grupos (Núcleo de Motricidade, Desenvolvimento Humano e Lazer/UNIARARAS-SP/2007, Grupo de Pesquisa em Educação Física e Esportes Adaptado/UFRRJ-RJ/2011 e

Turismo, Viagens, Cultura e Lazer: canais de difusão do conhecimento/IFBA-BA/2012) têm pelo menos uma de suas linhas de pesquisas com objetivos voltados ao desenvolvimento de estudos relacionados ao lazer das pessoas com deficiência.

Em relação aos enfoques dados às investigações realizadas pelos grupos, a análise dos objetivos das linhas de pesquisas indica que predominam estudos relacionados as políticas públicas; formação profissional; gestão; mídia; espaços e equipamentos de lazer; esporte de aventura e atividade física na natureza; turismo e sustentabilidade. Em relação aos estudos de questões ligadas ao lazer de pessoas com deficiência, conforme pode ser visualizado no gráfico representado pela figura 3, se evidencia que um grupo aborda as questões relativas a acessibilidade e outros dois grupos as questões afetas a inclusão das pessoas com deficiência em esportes adaptados.

Esta condição é preocupante, vez que embora avanços tenham ocorrido no cenário internacional e nacional, em que pelo menos no âmbito legal o lazer é assegurado como direito, poucos pesquisadores ligados aos estudos do lazer têm se atentando a importância deste componente social na vida desta população, contribuindo para que se desconheça como 23,9% da população brasileira (IBGE, 2010), percentual de pessoas com algum tipo de deficiência no Brasil, usufruem do seu tempo disponível com o lazer.

O inexpressível interesse em investigações relacionadas às questões do lazer das pessoas com deficiência observado neste estudo deve ser visto com preocupação, uma vez que a baixa quantidade de estudos dificulta o entendimento de como o Poder Público (Estado), concebido por Souza (2006) como produtor por excelência de políticas públicas, tem se comportado em relação à formulação e implantação de políticas direcionadas ao atendimento dessa população.

A importância da produção científica para as políticas públicas, sobretudo os estudos descritivos e exploratórios se dá em decorrência das pesquisas descritivas possibilitarem a avaliação do atendimento dos

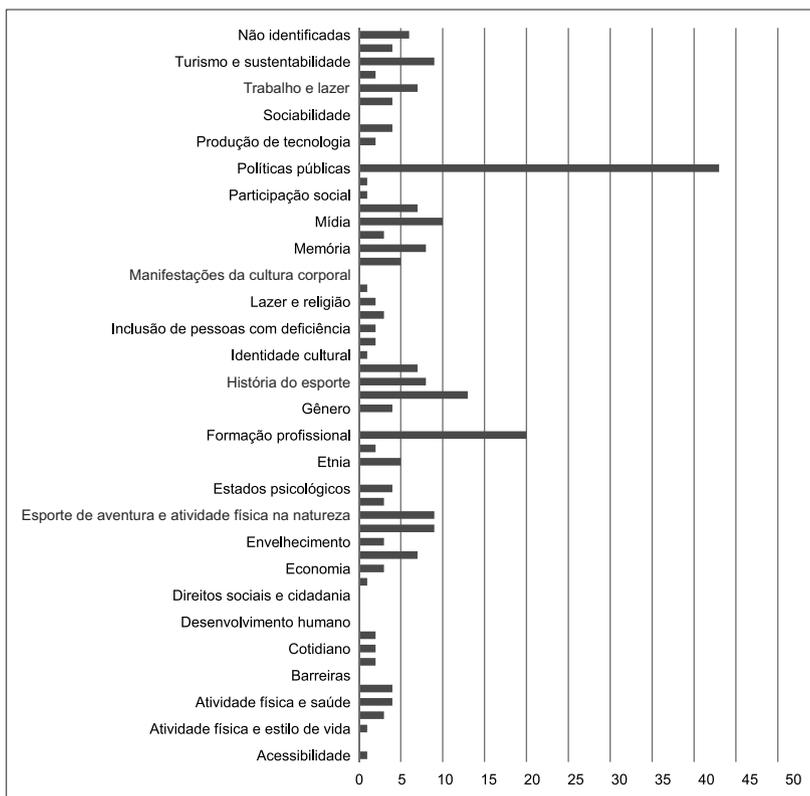


Figura 3: Temáticas abordadas pelas linhas de pesquisas analisadas.

órgãos públicos à comunidade (GIL, 2010) e pelos estudos exploratórios permitirem a descoberta de práticas que necessitam ser modificadas, como também viabilizarem a formulação de alternativas que possam substituí-las (OLIVEIRA, 2002), podendo assim influenciar as políticas públicas, dentre elas, as de lazer, haja vista que, embora pesquisadores não atuem na formulação de Políticas Públicas, estes podem exercer grande influência na criação de alternativas, propostas e soluções para um dado problema (KINGDON, 2006; CAPELA, 2010).

Ainda, torna-se importante ter clareza que a ausência de estudos relacionados ao lazer das pessoas com deficiência também pode trazer

prejuízos a formação e atuação profissional com animação sócio-cultural voltada para essa população, pois considerando que é a pesquisa que alimenta e atualiza o ensino (MINAYO, 1994), as discussões sobre o assunto correm o risco de ficarem limitadas ou desprovidas de dados empíricos e reflexão teórica sobre o objeto.

Por outro lado, o desenvolvimento de estudos com enfoque ao lazer das pessoas com deficiência pode favorecer a criação de alternativas em prol de políticas públicas voltadas para essa população, fortalecendo a ampliação das oportunidades e sua inserção em ocasiões sociais, como o lazer, condição que se faz de suma importância para que se viva a vida em sua plenitude, pois de acordo com Blascovi-Assis (2003), por vezes as pessoas com deficiência têm suas oportunidades de lazer restringidas devido a barreiras sociais.

Considerações finais

Conclui-se que as investigações desenvolvidas pelos grupos de estudos em lazer, vinculados ao Diretório do CNPq, a respeito das pessoas com deficiência ainda são bastante incipientes, o que indica uma lacuna a ser preenchida no âmbito dos estudos do lazer. Constata-se, também, que a área que mais vem desenvolvendo estudos no âmbito do lazer é a Educação Física, que existe uma maior concentração de grupos no Sudeste, predominando São Paulo, que os periódicos têm figura como o principal veículo de divulgação dos resultados de pesquisas.

Finalizando, entendemos que as informações obtidas e reflexões desenvolvidas ao longo deste trabalho, auxiliam-nos a melhor compreender o “estado da arte” na produção de conhecimento sobre o lazer e a inclusão das pessoas com deficiência, demonstrando que este campo de estudos tem sido negligenciado e não tem recebido a atenção dos líderes de pesquisas analisados, ou seja, revela-se como um campo carente de investigações, apresentando lacunas no conhecimento e mostrando uma área de atuação que demanda o desenvolvimento de estudos.

Referências

ALVES, C. et al. Lazer e políticas públicas no setor governamental – análise da revista Licere. *Revista Brasileira Ciências e Movimento*, v. 19, n. 2, p. 78-89, 2011.

ALVES, C. et al. Lazer, políticas públicas não governamentais e estudos conceituais, na Revista Licere. *Revista de Educação Física/UEM*, v. 23, n. 2, p. 239-249, 2012.

AMARAL, S. C. F.; PEREIRA, A. P. C. Reflexões sobre a produção em políticas públicas de educação física, esporte e lazer. *Revista Brasileira de Ciência e Esporte*, v. 31, n. 1, p. 41-56, 2009.

BARDIN, L. *Análise de Conteúdo*. Lisboa: Edições 70 LDA, 2009.

BORGES, L. J. et al. Grupos de pesquisa sobre atividade física e envelhecimento no Brasil. *Revista Brasileira de Atividade Física e Saúde*, v. 17, n. 2, p. 114-120, 2012.

BRASIL. Constituição (1988). *Constituição da República Federativa do Brasil*, 1988. Brasília: Senado Federal, Centro Gráfico, 1988.

BRASIL. *Decreto n. 2.207 de 15 de abril de 1997*. Presidência da República. Brasília – DF: Casa Civil, 1997. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/decreto/D2207.htm. Acesso: 16 jan. 2013.

BRASIL. *Decreto n. 3.860 de 9 de julho de 2001*. Presidência da República. Brasília – DF: Casa Civil, 2001b. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/decreto/2001/D3860.htm. Acessado em: 16 jan. 2013.

BRASIL. *Decreto n. 5.773 de 9 de maio de 2006*. Presidência da República. Brasília – DF. Casa Civil, 2006. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2004-2006/2006/Decreto/D5773.htm#art79. Acesso: 16 jan. 2013.

BRASIL. *Lei n. 9.394/96 de 20 de dezembro de 1996*. Presidência da República. Brasília – DF: Casa Civil, 1996. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Leis/L9394.htm. Acesso: 16 jan. 2013.

BRASIL. *Lei n. 9.478 de 6 de Agosto de 1997*. Presidência da República. Brasília – DF: Casa Civil, 1997. Disponível: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/19478.htm. Acesso: 29 de mar. 2013.

BRASIL. *Lei n. 10.197 de 14 de fevereiro de 2001*. Presidência da República. Brasília – DF: Brasília – DF: Casa Civil, 2001a. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Leis/LEIS_2001/L10197.htm. Acesso: 02 jan. 2013.

BRASIL. Portaria n° 179 de 20 de Outubro de 2011. Chamada Pública para submissão projetos de pesquisa a serem desenvolvidos na REDE CEDES – Centros de Desenvolvimento do Esporte e do Lazer. Brasília – DF. *Diário Oficial da União*, nº 203, 2011a, p. 166. Disponível em: <http://www.in.gov.br/imprensa/visualiza/index.jsp?jornal=1&pagina=166&data=21/10/2011> Acesso: 15/06/2012.

BRASIL. Portaria n. 219 de 23 de dezembro de 2011. *Diário Oficial da União*, nº 247, 2011b, p. 303. Disponível em: <http://www.esporte.gov.br/arquivos/snelis/esporteLazer/cedes/portariaN21923122011RedeCedes.pdf>>. Acesso: 15/06/2012.

BLASCOVI-ASSIS, S. M. Lazer para deficientes mentais. In: MARCELLINO, N. C. *Lúdico, educação e educação física*. 2. ed. Ijuí: Unijuí, 2003. p. 101-111.

CAPELLA, A. C. N. Perspectivas teóricas sobre o processo de formulação de políticas públicas. In: HOCHMAN, G.; ARRETCHE, M.; MARQUES, E. *Políticas públicas no Brasil*. 2. ed. Rio de Janeiro: Editora Fiocruz, 2010. p. 87-122.

CAPES. *Propostas aprovadas no Edital Capes nº 6/2012 - Programa Professor Visitante Nacional Sênior*. Brasília – DF: CAPES, 2012b. Disponível em: <http://www.capes.gov.br/images/stories/download/editais/resultados/ResultadoPVNS-2012.pdf>>. Acesso em: 25 de março 2013.

CAPES. *Edital n. 24/2012 - Pró-equipamentos institucional 2012 - propostas aprovadas*. Brasília – DF: CAPES, 2012a. Disponível em: <http://www.capes.gov.br/images/stories/download/editais/resultados/ResultadoProEquipamentos-Edital-24-2012.pdf>>. Acesso em: 25 de março de 2013.

CASTRO, S. B. E. et al.. O estado da arte em políticas sociais de esporte e lazer no Brasil (2000-2009). *Pensar a prática*, v. 15, n. 2, p. 531-545, 2012.

CNPq. *Chamada MCTI/CNPq/FINEP Nº 06/2012 – ARC*. Conselho Nacional de Pesquisa. Disponível em: http://www.cnpq.br/web/guest/chamadas-publicas?p_p_id=resultadosportlet_WAR_resultadoscnpqportlet_INSTANCE_0ZaM&filtro=resultados&detalha=chamadaDetalhada&exibe=exibe&idResultado=434-1-1605&id=434-1-1605>. Acesso em: 15 de março de 2013.

DEMO, P. *Pesquisa: princípio científico e educativo*. 14. ed. São Paulo: Cortez, 2011.

FERREIRA, R. A.; SILVA, C. L. Formação profissional em lazer: produção acadêmica no período de 2005 a 2009. *Licere*, v. 15, n. 3, p. 1-38, 2012.

GEOCAPES. *Dados Estatísticos*. Disponível em: <http://geocapes.capes.gov.br/geocapesds/>. Acesso em: 02 Fev 2013.

GIL, A. C. *Métodos e técnicas de pesquisa social*. 6. ed. São Paulo: Atlas, 2010.

GOMES, C. L.; MELO, V. A. Lazer no Brasil: trajetória de estudos, possibilidades de pesquisas. *Movimento*, v. 9, n. 3, p. 23-44, 2003.

INSTITUTO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA E ESTATÍSTICA. *Censo demográfico – características gerais da população, religião e pessoas com deficiência*. Rio de Janeiro: IBGE, 2010.

ISAYAMA, H. F. Atuação do profissional de educação física no âmbito do lazer: a perspectiva da animação cultural. *Revista Motriz*, v. 15, n. 2, p. 407-413, 2009.

KINGDON, J. Juntando as coisas. In: SARAIVA, E.; FERRAREZI, E. (Orgs). *Políticas públicas; coletânea*. Brasília, DF: ENAP, 2006. p. 225-245.

MARCASSA, L. A invenção do lazer: educação, cultura e tempo livre na cidade de São Paulo (1888-1935). 2002. 213 f. *Dissertação* (Mestrado) – Faculdade de Educação, Universidade Federal de Goiás, Goiás, 2002.

MARCELLINO, N. C. *Lazer e educação*. 10. ed. Campinas, SP: Papyrus, 2003.

MARCELLINO, N. C. Políticas de lazer. Mercadores ou educadores? Os cínicos bobos da corte. In: MARCELLINO, N. C. (Org.). *Políticas públicas de lazer*. Campinas – SP: Editora Alínea, 2008. p. 21-41.

MARCELLINO, N. C. et al. Análise qualitativa dos trabalhos relacionados à temática “lazer e políticas públicas”, publicados nos anais do Enarel, de 1991 a 2008. *Licere*, v. 12, n. 4, p. 1-25, 2009.

MARINHO, A. et al. Grupo de pesquisa em lazer e intercâmbios internacionais. *Licere*, v. 14, n. 3, p. 1-21, 2011.

MELO, V. A. de; ALVES JÚNIOR, E. de D. *Introdução ao lazer*. Barueri: Manolé, 2003.

MINAYO, M. C. de S. Ciência, técnica e arte: o desafio da pesquisa social. In: MINAYO, M. C. de S.; DESLANDES, S. F.; CRUZ NETO, O.; GOMES, R. (Orgs.). *Pesquisa social: teoria, método e criatividade*. Petrópolis, RJ: Vozes, 1994. p. 9-29.

MINAYO, M. C. de S. *O desafio do conhecimento*. Pesquisa qualitativa em saúde. 8. ed. São Paulo: Hucited, 2004.

MUGNAINI, R.; JANNUZZI, P. de M.; QUONIAM, L. Indicadores bibliométricos da produção científica brasileira: uma análise a partir da base Pascal. *Ci. Inf.*, v. 33, n. 2, p. 123-131, 2004.

OLIVEIRA, S. L. *Tratado de metodologia científica*. 2. ed. São Paulo: Pioneira, 2002.

PADILHA, V. Introdução. In: PADILHA, V. (Org.). *Dialética do lazer*. São Paulo, SP: Cortez, 2006. p. 4-10.

PEIXOTO, E. M. M. Levantamento do Estado da arte nos estudos do lazer: (Brasil) séculos XX e XXI – alguns apontamentos. *Educ Soc*, v. 28, n. 99, p. 561-586, 2007.

PEIXOTO, Elza Margarida de Mendonça. Os estudos do lazer no Brasil – apropriação da obra de Marx e Engels. *Movimento*, v. 14, n. 3, p. 87-116, 2008.

PEIXOTO, Elza Margarida de Mendonça; PEREIRA, Maria de Fátima Rodrigues. Primeiro ciclo dos estudos do lazer no Brasil: contexto histórico, temáticas e problemáticas. *Movimento*, v. 16, n. 2, p. 267-288, 2010.

PINTO, L. M. S. de M. *A recreação/lazer e a educação física: a manobra da autenticidade do jogo*. 1992. 127 f. *Dissertação* (Mestrado) – Escola de Educação Física de Campinas, Campinas, 1992.

RIGO, L. C.; RIBEIRO, G. M.; HALLAL, P. H. Unidade na diversidade: desafios para a Educação Física no Século XXI. *Revista Brasileira de Atividade Física e Saúde*, v. 16, n. 4, p. 339-345, 2011.

SCHAWARTZMAN, S. Educação: a nova geração de reformas: In: GIAMBIAGI, F.; REIS, J. G.; URANI, A. (Orgs.). *Reformas no Brasil: balanço e agenda*. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 2004. p. 481-504.

SOUZA, C. Políticas públicas: uma revisão da literatura. *Sociologias*, v. 8, n. 16, p. 20-45, 2006.

STEINER, João. Qualidade e diversidade institucional na pós-graduação brasileira. *Estudos avançados*. 2005;19(54):341-365.

ZORZETTO, R. et al. The scientific production in health and biological sciences of the top 20 Brazilian universities. *Braz J Med Biol Res*, v. 39, n. 12, p. 1513-1520, 2006.

A EDUCAÇÃO FÍSICA NO CONTEXTO DAS POLÍTICAS PÚBLICAS PARA A EDUCAÇÃO NO MATO GROSSO DO SUL*

*Fabiano Antonio dos Santos***

*Hellen Jaqueline Marques****

*Maria Lucia Paniago*****

Introdução

Desde o ano de 1990 percebemos um processo de reconversão das políticas públicas, especialmente as educacionais em âmbito nacional e internacional. Não se trata, contudo, de mudanças triviais e superficiais, mas, de reformas cujos corolários incidiram, e ainda incidem, nas instituições formadoras. No entanto, tais instituições não “podem funcionar adequadamente exceto se estiverem em sintonia com as *determinações educacionais gerais da sociedade* como um todo” (MÉSZÁROS, 2005, p. 43, grifos no original).

* Este texto é fruto de investigações realizadas pelo Grupo de Estudos e Pesquisas em Políticas Educacionais, Formação Docente e Educação – GEPEFE, do qual os autores fazem parte.

** Doutor em Educação. Professor do Curso de Educação Física e do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal de Mato Grosso do Sul/Câmpus do Pantanal.

*** Mestre em Educação. Professora do Curso de Educação Física da Universidade Federal de Mato Grosso do Sul/Câmpus do Pantanal.

**** Doutoranda do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal de Mato Grosso do Sul/Campo Grande. Professora do Curso de Educação Física da Universidade Federal de Mato Grosso do Sul/Câmpus do Pantanal.

A educação tem sido objeto de discussão central nos documentos de organismos multilaterais, como o Banco Mundial, influenciando sobremaneira as políticas e diretrizes educacionais de inúmeros países, incluindo o Brasil. Nestas propostas é dado destaque à necessidade de uma educação que privilegie a formação e qualificação de trabalhadores que possam responder adequadamente às demandas do mercado de trabalho e, assim, garantir a competitividade entre os países no mercado mundial.

No nível pessoal, embora um diploma possa abrir as portas para um emprego, são as competências do trabalhador que determinam a sua produtividade e capacidade para se adaptar a novas tecnologias e oportunidades. Conhecimento e qualificações contribuem também para que um indivíduo possa ter uma família saudável e instruída, e participe na vida cívica. (BANCO MUNDIAL, 2011, p. 03).

Sendo assim, a mobilização de conhecimentos e competências deve ser prioridade dos sistemas de ensino, pois, de acordo com as novas políticas educacionais, com o advento da tecnologia e das novas mídias, as informações e conhecimentos nunca estiveram tão acessíveis à população. Esta premissa reforça a ideia de que vivemos em uma “sociedade do conhecimento”, amplamente divulgada e defendida pelas políticas educacionais internacionais e nacionais.

O conceito de sociedade do conhecimento é contemplado nas discussões quanto aos conteúdos e formas de ensino presentes no Parecer nº 05/2011 do Conselho Nacional de Educação (CNE), Câmara de Educação Básica (CEB), que aprova as Diretrizes Curriculares Nacionais do Ensino Médio (DCNEM)¹. De acordo com o parecer, as novas tecnologias provocam um grande aumento na geração de conhecimentos, fazendo com que os jovens cheguem à escola repletos de informações.

Uma consequência imediata da sociedade de informação é que a sobrevivência nesse ambiente requer o aprendizado contínuo ao

1 Resolução CNE/CEB nº 02, de 30 de janeiro de 2012, institui as Diretrizes Curriculares Nacionais do Ensino Médio.

longo de toda a vida. Esse novo modo de ser requer que o aluno, para além de adquirir determinadas informações e desenvolver habilidades para realizar certas tarefas, deve aprender a aprender, para continuar aprendendo. (BRASIL, 2011, p. 30).

O documento ressalta a necessidade da escola se adaptar a esta situação, afirmando que “o fato dessas novas tecnologias se aproximarem da escola, onde os alunos, às vezes, chegam com muitas informações, reforça o papel dos professores no tocante às formas de sistematização dos conteúdos e de estabelecimento de valores” (BRASIL, 2011, p.21).

No entanto, o conceito de “sociedade do conhecimento”, ou “sociedade da informação”², traz em si um movimento de crescente desvalorização do conhecimento científico e, paralelamente, a supervalorização dos saberes construídos na prática (MARQUES, 2008), o que legitima as teorias e propostas para a educação que tem em seu aporte teórico esta mesma diretriz.

A fim de compreender como tais reconversões da política têm impactado sobre a educação sul-mato-grossense, analisamos os Referenciais Curriculares da Rede Estadual de Ensino de Mato Grosso do Sul para o Ensino Fundamental e Médio. Esta análise pautou-se na metodologia elaborada por Shiroma, Campos e Garcia (2005) para quem a devida interpretação dos textos das políticas em seus mais diferentes contextos acabam impactando diretamente sobre a prática social. Para as autoras, “se os textos são, ao mesmo tempo, produto e produtores de orientações políticas no campo da educação, sua difusão e promulgação geram também situações de mudanças ou inovações, experienciadas no contexto das práticas educativas” (SHIROMA; CAMPOS; GARCIA, 2005, p. 441). Considerando a análise dos textos das políticas espaço de disputas entre os mais distintos projetos educacionais e sociais, salientamos alguns questionamentos que nortearam a pesquisa: Qual a concepção de educação e ensino presente

2 Apesar do Parecer CNE/CEB nº 05/2011 defender a importância de se distinguir conhecimento e informação, não traz argumentos e um posicionamento definido quanto a esta questão. Ao contrário trata os dois conceitos como sinônimos.

nos Referenciais Curriculares da Rede Estadual de Ensino de Mato Grosso do Sul (MS)? Qual conhecimento se prioriza e se destaca atualmente nestes Referenciais Curriculares? Quais as implicações que a perspectiva adotada para as políticas educacionais de MS trouxe para a compreensão da educação física enquanto componente curricular?

Para a realização deste trabalho, destacamos as categorias cidadania; mundo do trabalho; competências e; educação física. Tais categorias são analisadas a seguir, procurando estabelecer suas múltiplas determinações nos atuais contextos político, econômico, social e educacional.

Escola Flexível: adaptação às transformações da sociedade globalizada

As mudanças ocorridas desde os anos 1990 pautam-se nas orientações de organismos multilaterais para uma nova configuração da educação e do sistema de formação em diversos países. Estas mudanças visam promover a “aprendizagem para todos”, ao mesmo tempo em que garantem o sucesso dos sistemas de avaliação educacional e o desenvolvimento de uma força de trabalho melhor capacitada diante do crescimento econômico dos países, como é o caso do Brasil, com as novas Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio (BRASIL, 2011).

Os Referenciais Curriculares para o Ensino Fundamental e Médio de MS não são a exceção neste processo. Os documentos chamam a atenção, em suas apresentações, para os motivos que levaram à sua reelaboração/adequação no ano de 2012:

A educação neste Estado vem passando por grandes transformações nos últimos anos. Para acompanhá-las, a Secretaria de Estado de Educação de Mato Grosso do Sul procura adequar suas ações para que as escolas garantam aos nossos estudantes uma formação condizente com as exigências deste início de década e produzam cidadãos críticos e participativos que dominem a técnica e sejam inovadores. (MATO GROSSO DO SUL, 2012a, *s/p*).

Portanto, a reelaboração dos Referenciais Curriculares de MS tem, como uma de suas justificativas, a adequação das ações da Secretaria de Educação (SED/MS) às novas exigências do mundo globalizado e a necessidade de “manter-se em consonância com as normas nacionais e estaduais” (MATO GROSSO DO SUL, 2012a, *s/p*). Dentre as principais adequações, ressalta-se a formação ampla e, ao mesmo tempo, flexível que as escolas devem oferecer. Isso requer, segundo os documentos, que a educação da sociedade atual passe a exigir de seus responsáveis diretos (gestores) “[...] constantes estudos para adequação de uma concepção de escola permanentemente aberta às inovações, dinâmica e com flexibilidade para as transformações que ocorrem a todo o momento” (MATO GROSSO DO SUL, 2012, *s/p*).

O documento sugere que as escolas busquem alternativas para superarem seus problemas, como se estes fossem responsabilidade exclusiva destas instituições; sugere que a formação vise o desenvolvimento da cidadania; que as avaliações em larga escala sirvam como parâmetro para mensurar a qualidade da educação; que a formação oferecida atenda as exigências do mundo do trabalho (MATO GROSSO DO SUL, 2012a).

Estes objetivos seguem a ordem das tendências assumidas pelas políticas educacionais deste novo século: ênfase na gestão escolar e na melhoria dos índices de avaliação através de uma formação pautada na pedagogia de competências. Para tanto, a escola deve se tornar o núcleo das ações do Estado.

Se até meados dos anos 1990 o objetivo principal das políticas educacionais era a universalização do ensino fundamental e, para atingir tal objetivo, os sujeitos envolvidos diretamente com o trabalho pedagógico ocupavam lugar secundário nas ações, com os novos objetivos eles passam a ser centrais. As conclusões a que chegam os principais organismos multilaterais são a de que as políticas educacionais não conquistaram seus objetivos por completo. Falta um elemento central: a participação mais ativa dos envolvidos diretamente

na organização e gestão da escola. A finalidade, então, é de torná-los partícipes das mudanças pretendidas e, conseqüentemente, responsáveis diretos pelo sucesso ou fracasso da escola. Este novo eixo de ações foi estabelecido a partir do princípio participativo e através de uma agenda para as políticas educacionais (OLIVEIRA, 1997).

De acordo com as propostas do Banco Mundial (2011), “isto implica uma reforma das relações de responsabilização entre os vários atores e participantes no sistema educacional, para que esse relacionamento seja claro, coerente com as funções, medido, monitorado e apoiado” (p. 6). Assim, a estratégia para reforçar a base de conhecimentos (competências) proposta pelo Banco Mundial centra-se na responsabilização e melhoria de resultados (BANCO MUNDIAL, 2011).

No entanto, a base desta participação tem sido construída juntamente com a tentativa de se alcançar o consenso, partindo da análise das demandas sociais para a educação, e com a responsabilização dos sujeitos envolvidos no processo educativo, “[...] consensualizando o compromisso por uma educação de qualidade que contempla, a priori, o processo educacional como um instrumento em constante transformação frente às demandas impostas pela sociedade contemporânea” (MATO GROSSO DO SUL, 2012a, *s/p*).

Como parte integrante das estratégias para a conservação da hegemonia, o consenso estabelece o pensamento único (GRAMSCI, 2011), sem o qual dificilmente a classe hegemonicamente dominante poderia continuar a ser diretiva. Para Gramsci (2011), tais estratégias pertencem à pequena política, à luta por hegemonia, tão necessária em tempos de desenvolvimento exponencial da sociedade civil.

Considerando as tendências das políticas educacionais apontadas acima e sua relação com os princípios norteadores dos Referenciais Curriculares em análise, destacamos os pressupostos considerados fundamentais para a adaptação das escolas às chamadas novas exigências da sociedade globalizada: as transformações no mundo do trabalho e a formação para a cidadania.

As demandas do mundo do trabalho e a formação para a cidadania

Os Referenciais Curriculares da rede estadual de ensino de MS, seguindo os princípios da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional nº 9.394/96 (LDB) aponta como um dos principais eixos de formação para o ensino médio a preparação básica para o trabalho e cidadania (MATO GROSSO DO SUL, 2012a).

Para nortear sua proposta os documentos apresentam a categoria “trabalho” sob as perspectivas ontológica e histórica: “No aspecto ontológico, o trabalho é entendido como **inerente ao ser humano** na transformação da natureza e mediação no processo de produção e reprodução de sua existência.” (MATO GROSSO DO SUL, 2012a, *s/p*, grifo nosso). Entretanto, do ponto de vista ontológico do trabalho, esta definição traz consigo um grave erro de compreensão. Ao afirmar que o trabalho é inerente ao ser humano, os Referenciais Curriculares de MS dão à atividade criativa do trabalho um caráter independente, quando, na verdade, trata-se do contrário. O trabalho só é ontológico porque é responsável pela constituição do ser social, portanto não é inerente a ele, mas constitutivo.

Na perspectiva histórica, os Referenciais Curriculares defendem que “[...] o trabalho é entendido como a relação histórica e dialética que o homem estabelece com a natureza para produzir as condições de sua existência.” (MATO GROSSO DO SUL, 2012a, *s/p*). No entanto, é necessário destacar que o caráter histórico confere ao trabalho a capacidade dialética de modificações de acordo com o contexto econômico e político vigente. Neste sentido, a discussão sobre o caráter histórico do trabalho carece de contextualização nos Referenciais Curriculares.

De acordo com os documentos,

[...] a educação escolar deve constituir-se em um projeto pedagógico por meio do qual a sociedade pretende formar os novos profissionais para atender às demandas, deixando de ser concebida

como conjunto de atributos individuais para ser compreendida como mediadora das novas relações, pautadas nas transformações ocorridas no mundo do trabalho. (MATO GROSSO DO SUL, 2012a, *s/p*).

Ao introduzir a expressão “mundo do trabalho”, o documento anuncia o entendimento de que o indivíduo deve ter “[...] uma formação ampla e flexível [...]” para ingressar no “[...] mundo globalizado, resultante das transformações sociais, econômicas e políticas [...]” (MATO GROSSO DO SUL, 2012a, *s/p*). Entretanto, os documentos não explicitam o significado do termo “mundo do trabalho” e suas relações com a concepção de formação adotada. Para compreendermos essa relação, destacamos como categoria de análise as relações de produção.

Em uma perspectiva ontológica, as relações de produção são estabelecidas nas bases do modo de produção capitalista, o que implica que o trabalhador nada mais é do que força de trabalho comprada pelo capitalista e que é consumida pelo capital como seu impulso vital para valorizar-se e criar mais-valia (MARX, 1985, p. 189). Nesse sentido, “[...] podemos dizer que a esfera da educação tem na reprodução do capital a tônica do seu desenvolvimento. E que ele envidará todos os esforços para subsumir à sua lógica toda e qualquer iniciativa [...]” (TONET, 2007, p. 13). Isso se evidencia na afirmação de que

Os cursos de ensino médio integrado à **educação profissional devem estar relacionados aos arranjos produtivos locais e regionais**, além de acompanhar o desenvolvimento vivenciado pelo Estado e por cada região. Em Mato Grosso do Sul, é nítido o destaque dos setores de agropecuária, ecoturismo, sucroalcooleiro, informação, entre outros. Nessa perspectiva, o Estado tem ampliado a oferta de cursos técnicos, tanto na forma integrada, como nas formas concomitante e/ou subsequente, voltadas à qualificação e formação profissional dos estudantes, em instituições da Rede Estadual de Ensino. (MATO GROSSO DO SUL, 2012a, *s/p*, grifo nosso).

Diante deste contexto, observamos a ênfase dos documentos para a perspectiva capitalista de trabalho, o que significa trabalho explorado para obtenção de lucro e, conseqüentemente, a acumulação privada do capital.

Assim, o que se percebe é a ideia de que a educação escolar deve ter como objetivo central a formação do indivíduo voltada para o mercado de trabalho, atendendo a atual reestruturação produtiva do capital.

Os pressupostos que orientam a organização curricular do ensino médio estão relacionados com as dimensões da formação humana: trabalho, ciência, tecnologia e cultura. Essas dimensões constituem a base para a formação integral do estudante e sua preparação para o mundo do trabalho, para o exercício da cidadania e a continuidade de estudos. (MATO GROSSO DO SUL, 2012, *s/p*).

Nessa perspectiva, o “mundo do trabalho” está diretamente relacionado à cidadania, uma vez que todas as manifestações desta forma de sociabilidade tem uma dependência ontológica em relação ao trabalho. Da mesma forma que no “mundo do trabalho”, ser cidadão implica em aceitar os determinantes capitalistas, incorporando muitos dos fundamentos desta forma de organização, necessários para sua manutenção.

A defesa de que cidadão é aquele capaz de se adequar às exigências desta sociedade reforça a importância da formação do consenso e a necessidade da manutenção da classe dominante também como classe dirigente (GRAMSCI, 2011).

Os Referenciais Curriculares destacam o papel do ambiente escolar para a formação deste cidadão ao considerá-lo

[...] um espaço privilegiado para o exercício da cidadania entre os jovens, uma vez que nele ocorre a possibilidade de vivenciar situações cotidianas que permitam trabalhar o respeito às diversidades, por meio da tolerância, da compreensão, da solidariedade e da participação democrática enquanto princípios básicos para a realização dos direitos e deveres de todo cidadão e valores

que permitam a convivência social. (MATO GROSSO DO SUL, 2012a, *s/p*).

Embora não sejamos contrários à valorização de comportamentos solidários, uma vez que são elementos importantes de uma sociedade livre do capital, ao apontar tais comportamentos como princípios básicos para a realização de direitos e deveres, os Referenciais Curriculares revelam uma concepção de cidadania bastante restrita, especialmente do ponto de vista democrático.

A palavra cidadania, no capitalismo, tem se caracterizado pela subjetividade política e alienada. Por esta razão, o entendimento conferido perpassa a ideia de que os sujeitos necessitam de direitos para a mediação de conflitos, tornando-se, somente então, cidadãos na vida estatal. Essa é a perspectiva de cidadania em que somos todos iguais perante a lei.

Essas considerações ficam explícitas na argumentação da SED/MS ao definir a formação para a cidadania como um dos principais objetivos do ensino em Mato Grosso do Sul. A partir da determinação da Constituição Brasileira e da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) os documentos afirmam que “a educação escolar passa a tratar a formação para a cidadania como essencial, enquanto possibilidade de acesso ao conjunto de direitos sociais e humanos inerentes a toda pessoa” (MATO GROSSO DO SUL, 2012a, *s/p*).

Educar para a cidadania, nessa perspectiva, indica uma concepção de superação das desigualdades e injustiças em uma sociedade de classes, o que pode ser considerado um equívoco teórico e político, uma vez que a desigualdade é insuperável no capitalismo por ser esta o seu fundamento, na medida da existência da exploração do homem pelo homem. Compreender o ambiente escolar como “um espaço privilegiado para o exercício da cidadania [...]” (MATO GROSSO DO SUL, 2012a, *s/p*) implica em compreendê-lo como uma estratégia de emancipação política, estabelecendo um limite para a liberdade do homem. Liberdade esta determinada pelas relações de compra e ven-

da da força de trabalho. Entretanto, nas palavras de Del Roio (apud TONET, 2005, p. 15) “A liberdade humana implica o domínio consciente sobre o processo de autoconstrução genérica e sobre o conjunto do processo histórico, significando a superação de toda a alienação”.

Os Referenciais Curriculares em estudo, ao admitirem que “a escola é um local que reproduz a sociedade em que está inserida [...]” (MATO GROSSO DO SUL, 2012a, *s/p*) e que é nela que se busca a formação para a cidadania, defendem a escola como lócus de reprodução de uma liberdade jurídica, afiançada pelo Estado, e não a luta por uma efetiva liberdade como horizonte da humanidade.

São vários os pensadores da educação a tratar das questões que envolvem a cidadania, entretanto, as discussões não vão, na maioria das vezes, para além de uma cidadania de caráter burguês, que entendem a luta sempre em processo para uma sociedade mais humana. Isso reflete no documento em análise quando se vê reforçado o caráter de formação para uma “cidadania crítica”, como se a sociabilidade atual fosse infinitamente aperfeiçoável.

Vê-se, nessa forma de afirmar a cidadania como uma tarefa da educação formal, a clara intenção de manutenção e ampliação da exploração da força de trabalho, pelo convencimento, conformidade, consenso explicitando uma relação orgânica com o sistema capitalista.

Embora a lógica mistificadora do capital encontre no conceito de cidadania um instrumento de pressão garantidor do êxito na afirmação reformista institucionalizada, não podemos excluir a importância que tal concepção assume nos momentos de luta pelos direitos dos trabalhadores. A perspectiva de cidadania coletiva (BUFFA, 2007), em detrimento da perspectiva representativa assumida nos Referenciais Curriculares em análise, destaca o papel fundamental dos aparelhos privados de hegemonia, especialmente os movimentos sociais. Neste sentido, cidadão é aquele capaz de se organizar coletivamente em favor da transformação das condições materiais de existência, reguladas aos trabalhadores nesta sociedade. Ser cidadão, portanto, é

participar ativamente da esfera econômica e política, tornando o ser humano sujeito de sua própria história e não expectador a espera que seus representantes assumam posicionamento favorável aos seus interesses e aos interesses, consequentemente, de classe. Entretanto, não podemos nos render à ilusão de que apenas o exercício da cidadania culminará na construção de uma sociabilidade de verdadeiramente iguais e livres.

A formação por competências

As necessidades de adequação da educação às exigências sociais incidem na seleção e organização dos conteúdos integrantes da formação do futuro trabalhador. As justificativas para tais mudanças, invariavelmente, recaem sobre a melhoria da qualidade da educação. Segundo as Estratégias 2020 para a Educação do Banco Mundial (2011), “os ganhos no acesso [à educação] fazem incidir agora a atenção para o desafio de melhorar a qualidade da educação e acelerar a aprendizagem” (p. 2), pois, “[...] o aumento impressionante de novos países de rendimento médio tem intensificado o desejo de muitas nações de aumentar a sua competitividade mediante a criação de novas forças de trabalho capacitadas e ágeis” (BANCO MUNDIAL, 2011, p. 2).

Diante desta nova configuração destacamos a emergência de termos e conceitos no campo educacional para a diretriz dos processos formativos, como por exemplo, competências, saberes, eficácia e flexibilidade, na tentativa de garantir a aprendizagem dos alunos e sua adaptação às exigências globais para a educação. A ênfase é na profusão de competências e conhecimentos a serem apreendidos, tanto pelos docentes como seus alunos, para promover o desenvolvimento (BANCO MUNDIAL, 2011).

De acordo com Campos (2002), a tessitura da reforma desde os anos 1990 configurou mudanças significativas sob dois principais aspectos teóricos: a) inicialmente a valorização da reflexão na e so-

bre a ação, cujos objetivos deixam transparecer a primazia conferida à prática e aos saberes, em detrimento da teoria e do conhecimento científico, e; b) a noção de competências como mecanismo capaz de justificar e aplicar a reforma, e com os objetivos de apontar e determinar quais comportamentos seriam desejáveis ao professorado e seus respectivos educandos, sempre de acordo com as exigências determinantes do capital.

Assim, a formação por competências tem sido elemento fundamental em um número significativo de reformas curriculares, nos mais variados níveis e modalidades de ensino em diversos países (MACEDO, 2002), inclusive no Brasil.

A educação escolar, comprometida com os instrumentos de socialização de seus estudantes, atende a alguns pressupostos de qualidade social em seu oferecimento, pautados no desenvolvimento de competências para a vida em sociedade [...]. Com essa perspectiva de educação, a Secretaria de Estado de Educação de Mato Grosso do Sul propõe um currículo em consonância com as Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais para a Educação Básica (Resolução CNE/CEB n. 4, de 13/07/2010). (MATO GROSSO DO SUL, 2012a, *s/p*).

Diante da sociedade capitalista e das novas configurações do mundo do trabalho, as competências para formação do trabalhador devem estar pautadas na capacidade de iniciativa e auto-avaliação para responder eficientemente aos problemas e situações de conflito encontradas no cotidiano. Para tanto, o trabalhador deve ser capaz de propor soluções imediatas e trabalhar em equipe (RAMOS, 2006).

A garantia do estabelecimento da qualidade na educação, para dar conta da competitividade no mercado de trabalho, como afirmam os próprios Referenciais Curriculares para a Rede Estadual de Ensino de MS, está entre as razões mais destacadas para a adoção das competências como paradigma curricular.

Neste processo deve haver uma normalização de competências, ou seja, o estabelecimento de “[...] padrões ou normas válidas em di-

ferentes ambientes produtivos [...]” (RAMOS, 2006, p. 81) e que irão nortear os sistemas educativos. Deste modo, “espera-se que uma normalização pactuada entre os diversos sujeitos sociais envolvidos no processo – governo, empresários, trabalhadores e educadores – possa melhorar a empregabilidade das pessoas” (RAMOS, 2006, p. 81-82).

De acordo com os Referenciais Curriculares em análise:

Os objetivos que a educação básica busca efetivar convergem para um currículo a ser implementado pelas escolas da Rede Estadual de Ensino, de forma relevante e pertinente ao contexto social em que estão inseridas. Deve, ainda, contemplar o desenvolvimento pleno dos indivíduos em sua formação, dando-lhes acesso ao trabalho e ao exercício da cidadania, além de levar o estudante a compreender a realidade por meio de suas experiências e das práticas realizadas no ambiente escolar. (MATO GROSSO DO SUL, 2012a, s/p).

Para tanto, um currículo pautado nesta perspectiva deve estabelecer as estratégias pelas quais os trabalhadores adquirem tais competências, ou seja, estratégias que desenvolvam a capacidade de fazer o que o mercado de trabalho lhe exige (RAMOS, 2006). Sendo assim, a formação requerida aos trabalhadores baseia-se em conceitos como polivalência, qualidade total, flexibilidade, reflexão e criatividade, como competências básicas para a garantia da “qualidade” na educação.

O currículo corresponderia a um conjunto de experiências de aprendizagem concretas e práticas, focadas em atividades que se realizam nos contextos ou situações reais de trabalho. [...] a formação por competências privilegiaria a aprendizagem em ritmo individual, gradual e o desenvolvimento da capacidade de auto-avaliação. (RAMOS, 2006, p. 82-83).

Nesta proposta destacam-se como conhecimentos relevantes aqueles que se restringem ao cotidiano, à solução de problemas imediatos da prática (MORAES; TORRIGLIA, 2003). Para a educação em Mato Grosso do Sul,

A competência permite a mobilização de conhecimentos, atitudes e capacidades para que se possa enfrentar determinada situação, selecionando recursos no momento e na forma adequada. Implica, também, a mobilização de esquemas que se possui para desenvolver respostas inéditas, criativas e efetivas para problemas novos. (MATO GROSSO DO SUL, 2012a, s/p).

O melhor método para aprendizagem é, portanto, aquele que prioriza o conhecimento prático, visto que muitas experiências e conhecimentos não podem ser explicados verbalmente, precisam, portanto, ser apreendidos através do fazer, da performance e de certa espontaneidade. Na definição dos autores que defendem tal perspectiva, a educação deve voltar-se para o desenvolvimento dos saberes dos profissionais, ou seja, na epistemologia da prática profissional (PERRENOUD, 2002; TARDIF, 2000).

A epistemologia da prática profissional é definida por Tardif (2000) 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). Portanto, a epistemologia da prática profissional preocupa-se em compreender a natureza desses saberes, conhecendo-os e entendendo como se relacionam no e com o processo de trabalho dos profissionais, em situações concretas de ação.

Sendo assim, a formação deve desenvolver as capacidades de auto-socioconstrução do habitus, do *savoir-faire*, das representações e dos saberes profissionais. Trata-se de uma relação com sua prática e consigo mesmo, uma postura de auto-observação; auto-análise, questionamento e experimentação. Esta é uma relação reflexiva a respeito do que fazemos. (PERRENOUD, 2002, p. 44-45).

O que vale dizer, a “valorização da prática profissional como momento de construção de conhecimento, através da reflexão, análise e problematização desta, e o reconhecimento do conhecimento tácito, presente nas soluções que os profissionais encontram em ato” (PIMENTA, 2002, p. 19). Ou seja, são os conhecimentos tácitos que

irão direcionar o ensino, que é reduzido a um processo de instrução. Tal concepção de conhecimento e ensino também é encontrada nos documentos que orientam a educação no Mato Grosso do Sul:

Com as transformações, pelas quais a sociedade passa, as formas de produção e aquisição dos saberes também se modificam. Cabe, então, ao professor o compromisso de mediar a construção do processo de conceitualização, a ser apropriado pelos alunos, efetivando a promoção da aprendizagem, o desenvolvimento de habilidades e competências para que eles participem ativamente da sociedade. Assim, é tarefa do professor desenvolver situações de aprendizagem diferenciadas e estimular a articulação entre saberes e competências. (MATO GROSSO DO SUL, 2012a, *s/p*).

Os saberes dos profissionais originam-se de diversas fontes, como cultura pessoal, história de vida, experiência profissional, entre outras, portanto, são plurais e heterogêneos. Segundo Tardif (2000), os saberes englobam o conjunto de conhecimentos, competências, habilidades e atitudes (saber ser e saber fazer) utilizadas efetivamente na prática cotidiana dos profissionais para atingir seus objetivos.

Desse ponto de vista, a prática profissional nunca é um espaço de aplicação dos conhecimentos universitários. Ela é, na melhor das hipóteses, um processo de filtração que os dilui e os transforma em função das exigências do trabalho; ela é na pior das hipóteses, um muro contra o qual se vêm jogar e morrer conhecimentos universitários considerados inúteis. (TARDIF, 2000, p. 12).

Esta diretriz para o conhecimento considerado relevante na formação dos indivíduos está contemplada nos Referenciais Curriculares de MS, ao afirmarem que as “competências não eliminam os conteúdos; elas direcionam a seleção, visto que o importante não é a quantidade de informações, mas a capacidade de lidar com elas.” (MATO GROSSO DO SUL, 2012a, *s/p*). Ou seja, a seleção de conteúdos deve passar pelo filtro da utilidade dos mesmos para os objetivos da educação na sociedade, os quais já vêm sendo discutidos ao longo deste trabalho.

Para tanto, cabe aos professores integrarem-se a esta perspectiva e garantir a reprodução desta formação: “As competências são princípios ativos que mobilizam os indivíduos à ação e que abrem espaço para a reflexão teórico-metodológica contínua pelos professores sobre quais as finalidades do trabalho pedagógico efetuado em sala de aula” (MATO GROSSO DO SUL, 2012a, *s/p*).

Shiroma (2003), alerta que quanto maior for a ênfase nas competências a serem adquiridas, quanto mais a formação estiver voltada ao pragmatismo, ou ceticismo epistemológico (MORAES, 2003), menos eficientes serão as instituições de ensino em definir os conteúdos para os processos de formação. Incluímos nesta análise a escola básica, que deverá adaptar-se às novas diretrizes propostas pelos governos, baseadas nas orientações dos organismos multilaterais.

Implicações para a disciplina de Educação Física

Os Referenciais Curriculares do estado de MS estão divididos em duas partes: a primeira (comum aos dois documentos) é mais conceitual, abordando temas como a função social da escola, da educação, a inserção dos alunos no mundo do trabalho, as relações entre trabalho e educação, a formação para o exercício da cidadania e o ensino através do desenvolvimento de competências, conforme vimos discutindo ao longo deste texto. A segunda parte dos documentos tem como elemento estruturante a proposta de formação através da pedagogia das competências e apresenta as áreas de conhecimento com seus respectivos componentes curriculares, pertencentes à base nacional comum e à parte diversificada, para o ensino fundamental e ensino médio.

Estas duas etapas da educação básica estão organizadas de acordo com as seguintes áreas e componentes curriculares:

Ensino Fundamental – 1) Linguagem (Língua Portuguesa, Língua Materna, para populações indígenas, Língua Estrangeira Moder-

na, Arte e Educação Física); 2) Matemática; 3) Ciências da Natureza; 4) Ciências Humanas (História e Geografia) e Ensino Religioso.

Ensino Médio – 1) Linguagem (Língua Portuguesa, Língua Materna, para populações indígenas, Língua Estrangeira Moderna, Arte e Educação Física); 2) Matemática; 3) Ciências da Natureza (Biologia, Física e Química); 4) Ciências Humanas (História, Geografia, Filosofia e Sociologia).

Os documentos, ao apresentarem as áreas de conhecimento e os componentes que farão parte do currículo escolar, não discutem uma abordagem histórica ou mesmo uma proposta teórico-metodológica acerca de cada disciplina. Não há uma reflexão sobre o lugar de cada uma no currículo, suas características e importância no trajeto formativo dos alunos.

No caso da Educação Física, enquanto componente curricular da área de linguagens, a perspectiva epistemológica apresentada nos Referenciais Curriculares está baseada na cultura corporal de movimento. No entanto, ao longo dos documentos encontramos referências também ao conceito de cultura corporal. É importante ressaltar que as duas perspectivas apresentam diferenças entre elas: a primeira é desenvolvida buscando oferecer uma compreensão quanto à relação entre cultura, movimento e educação física, ou seja, destaca a relação ontológica deste componente curricular com a cultura. A segunda proposta busca evidenciar as relações entre a cultura corporal e o trabalho em uma perspectiva materialista-histórico-dialética. O trabalho, nesta última, é considerado como aspecto fundante de toda atividade humana. Neste sentido, os documentos analisados além de estarem fragilizados pela falta de uma fundamentação teórico-metodológica consistente, desenvolvem uma fraca e incoerente argumentação quanto à perspectiva teórica adotada para a Educação Física.

Na contramão desta análise, os objetivos propostos para a Educação Física estão em consonância com a política adotada pelo estado de Mato Grosso do Sul para a educação. Ou seja, corrobora com a

perspectiva de uma formação para a adaptação dos sujeitos às demandas da sociedade ao afirmar que “tal componente deve oportunizar o desenvolvimento das manifestações expressivas humanas, geradas e combinadas, contextualizadas ao atendimento das demandas sociais e culturais da nossa região.” (MATO GROSSO DO SUL, 2012a, *s/p*).

Para tanto,

Este documento está organizado de modo a instituir-se como referência. Abre-se, também, possibilidade para que haja momentos em que se possa refletir e debater o fazer pedagógico ou o que se mostra posto no documento, já que **se prima por um trabalho no qual estejam contempladas competências e habilidades.** (MATO GROSSO DO SUL, 2012a, *s/p*, grifo nosso).

Deste modo, procuramos analisar de que forma a pedagogia das competências está contemplada no componente curricular Educação Física e suas relações com a formação humana voltada à adaptação dos indivíduos às condições sociais do capitalismo.

Os documentos analisados, ao apresentarem cada componente curricular, dão ênfase apenas à uma lista de conteúdos específicos de cada disciplina, ou seja, apresenta-se uma espécie de currículo mínimo que as escolas devem seguir a cada ano e bimestre, orientando-se pelo trabalho a partir da concepção de competências e habilidades.

Em relação à Educação Física, determinados conteúdos e temas são selecionados sem, ao menos, uma justificativa que compreenda a relação objetivos-aprendizagem. Em outros termos, não fica evidente a relação possível de se estabelecer entre os objetivos pedagógicos e a escolha por determinado conteúdo. Os conteúdos selecionados para o ensino fundamental são: conhecimentos sobre o corpo; atividades rítmicas e expressivas; jogos, lutas, ginásticas e esportes; e para o ensino médio estão subdivididos em: o corpo e suas relações; jogos; atividades físicas; esportes; atividades rítmicas e expressivas; lutas. Tais conteúdos estão dispostos de acordo com a etapa, ano e bimestre de ensino.

Os conteúdos propostos nos Referenciais Curriculares de MS não obedecem a uma relação de espiralidade, em que se aumenta o grau de complexidade da aprendizagem ao mesmo tempo em que são retomados os conteúdos anteriormente ensinados, provocando a reflexão crítica dos mesmos a partir das relações possíveis de serem estabelecidas com a realidade do educando. O que percebemos é uma tentativa de elencar o máximo de conteúdos e temas específicos para as aulas, ao longo dos 12 anos de escolarização, através da repetição exaustiva de competências e habilidades a serem contempladas/atingidas. A complexidade dos conteúdos está reduzida à execução técnica ou à elaboração de novos olhares e formas de adequação dos mesmos às condições dos alunos. Desta organização podemos concluir que a proposta baseia-se, essencialmente, na fragmentação dos conhecimentos.

A fragmentação dos conteúdos também pode ser percebida quando analisamos a forma de abordagem/seleção dos mesmos: no ensino fundamental os jogos, esportes, ginásticas e lutas encontram-se no mesmo bloco de conteúdos; além disso, ao separá-los do conceito de atividades rítmicas e expressivas excluem as possibilidades artísticas e de expressão que as diferentes formas da cultura corporal podem assumir (MATO GROSSO DO SUL, 2012a). Neste caso, nega-se ainda a dança como conteúdo específico, ficando diluída no conceito de atividade rítmica e expressiva. Para o ensino médio é ainda negado o ensino das ginásticas como conteúdo específico da cultura corporal e a Educação Física reforça a concepção da atividade física e saúde como sendo sua maior contribuição para a formação/adaptação dos alunos (MATO GROSSO DO SUL, 2012b). Esta perspectiva é desenvolvida ao longo de todas as etapas de ensino através dos conteúdos: conhecimentos sobre o corpo (ensino fundamental), o corpo e suas relações (ensino médio) e atividades físicas (ensino médio).

Quando os documentos em análise propõem ao final de cada conteúdo possíveis competências/habilidades, evidenciam-se, nesta perspectiva, objetivos que buscam desenvolver determinados com-

portamentos e valores nos alunos. As competências/habilidades propostas reforçam as análises realizadas e que apontam como meta para a educação em nosso país, mais especificamente, no estado de Mato Grosso do Sul, a adaptação dos sujeitos às condições sociais dadas e às demandas do mercado do trabalho. Como exemplos, podemos citar:

Demonstrar atitudes solidárias de cooperação, respeito às regras, resolução de conflitos, autonomia e emancipação; [...] Adotar atitudes baseadas em valores frente aos problemas surgidos no decorrer das atividades; [...] Adotar procedimentos de negociação/acordos baseados em critérios democráticos que considerem as expectativas da maioria e da minoria; [...] Enfrentar desafios e solucionar conflitos nos contextos das práticas corporais; [...] Adotar posturas não discriminatórias diante da pluralidade de manifestações das diversas culturas, expressando sua opinião de forma clara, ordenada e objetiva frente às situações de injustiça e preconceito. (MATO GROSSO DO SUL, 2012a, *s/p*).

Vale ressaltar que, os Referenciais Curriculares de MS tratam os conceitos “competências” e “habilidades” como sinônimos ao longo da apresentação e organização dos conteúdos. Além disso, as competências/habilidades apresentadas são confundidas em muitos momentos com os objetivos da aprendizagem de determinados conteúdos, como a técnica. Neste sentido, a autora Marise Ramos (2006) aponta a ineficiência das políticas educacionais no Brasil em efetivar um currículo que esteja coerentemente adequado à perspectiva teórica adotada.

A adaptação de modelos existentes a propostas teóricas novas ou distintas das usuais acaba originando um constructo sem unidade teórico-metodológica que não se sustenta ao crivo seja da prática, seja da crítica teórica. Em certa medida isto ocorre no Brasil, haja vista que as políticas educacionais, tentando afastar-se do behaviorismo, incorporam a noção de competência com base no construtivismo, adotando-se a análise funcional clássica na investigação dos processos de trabalho. (RAMOS, 2006, p. 285).

Os documentos não deixam dúvidas quanto à concepção de educação e ensino que devem ser adotadas pelos professores no planeja-

mento e trabalho docentes. Tal posicionamento nos leva a destacar novos questionamentos para futuras investigações: De que forma a seleção de conteúdos proposta pelos Referenciais Curriculares em questão contribui para o trabalho pedagógico do professor? Como os professores interpretam o trabalho através do desenvolvimento de competências e habilidades? Como o trabalho pedagógico tem se efetivado nas escolas do estado de MS a partir da perspectiva da SED?

Considerações finais

Na forma capitalista de produzir a existência humana, o conhecimento é produzido para atender as necessidades de reprodução e ampliação do capital, o que significa dizer que os conhecimentos “relevantes” a serem considerados na escola são aqueles restritos à solução de problemas para atender à demanda do mercado de trabalho. Assim, com a reestruturação do capital, para vencer seu estado permanente de crise estrutural, exige, conseqüentemente, a reestruturação em todas as dimensões da sociedade, como é o caso da educação.

Na pesquisa que ora apresentamos, podemos concluir que a educação na sociedade capitalista não considera as possibilidades de formação humana a partir da omnilateralidade. Na perspectiva apresentada e discutida, percebemos o estranhamento e até mesmo a negação de categorias como universalidade, objetividade, história, ontologia, contradição e totalidade.

Em geral, a retórica utilizada é prescritiva, arquitetada sobre eufemismos inovadores e inspiradores, cobrindo com um véu escuro os verdadeiros discursos que se pretende. Ao buscarmos os nexos e objetivos essenciais das proposições, percebemos o incentivo à formação pragmática voltada à lógica do mercado de trabalho, cujos problemas privilegiados são aqueles pertencentes ao cotidiano, devendo ser resolvidos por meio de soluções pontuais e contextuais, sem reflexões históricas dos motivos pelos quais os problemas se originaram e ainda permanecem.

A escola do trabalhador, quando se esvazia de cientificidade, de conhecimento científico, da reflexão crítica, cria a impossibilidade de conhecer e compreender a realidade em sua totalidade. Assim, concordamos com o autor Newton Duarte (2003, p. 08) que diz: “entendo ser possível postular uma educação que fomente a autonomia intelectual e moral por meio da transmissão das formas mais elevadas e desenvolvidas do conhecimento socialmente existente”.

A função da educação, como categoria do processo de autoformação humana, deve ser mais que preparação para o trabalho e para a cidadania como subjetividade política. Educar deve significar a transformação do indivíduo em efetivo membro do gênero humano, pela apropriação do patrimônio histórico e social da humanidade.

Todo conhecimento implica uma nova situação, resultando em consequências futuras numa incessante produção do novo, o que permite novas relações sociais (MARX e ENGELS, 1991). Ou seja, esse processo faz parte da história dos homens e ultrapassa o indivíduo, uma vez que possui uma dimensão social e coletiva, que é a história humana. O conhecimento assim produzido social e historicamente, é fundamental no processo de nos fazermos homens continuamente, perpassando todos os momentos da humanidade, desde o estágio mais primitivo da sociedade até o presente.

Referências

BANCO MUNDIAL. *Aprendizagem para Todos: Investir nos Conhecimentos e Competências das Pessoas para Promover o Desenvolvimento. Estratégia 2020 para a Educação*. Resumo Executivo. Washington, DC: World Bank, 2011.

BRASIL. Ministério da Educação/CNE/CEB. *Parecer nº 05/2011: Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio*, 2011. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_content&view=article&id=16368&Itemid=866. Acesso em 02 de abril de 2013.

BUFFA, E. Educação e cidadania burguesas. In: BUFFA, E; ARROYO, MIGUEL G.; NOSELLA, P. *Educação e cidadania: quem educa o cidadão?* 13 ed. São Paulo: Cortez, 2007.

CAMPOS, R. *A reforma da formação inicial dos professores da educação básica nos anos de 1990: desvelando as tessituras da proposta governamental*. 231 fls. Tese (Doutorado em Educação) - Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis/SC, 2002.

DUARTE, N. *Sociedade do conhecimento ou sociedade das ilusões? Quatro ensaios crítico-dialéticos em Filosofia da Educação*. Campinas: Autores Associados, 2003.

GRAMSCI, A. *Cadernos do Cárcere*. Vol. 3. Maquiavel: notas sobre o estado e a política. 4 ed. Trad. Carlos Nelson Coutinho. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2011.

MACEDO, E. Currículo e competência. In: LOPES A. e MACEDO, E. *Disciplinas e integração curricular: história e políticas*. Rio de Janeiro: DP&A, 2002. pp. 115-143.

MARQUES, H. J. *Reflexão ou Inflexão? A produção de conhecimentos sobre a formação de professores no Brasil: A prática reflexiva em foco*. 118 fls. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Federal do Paraná, Curitiba/PR, 2008.

MATO GROSSO DO SUL. Secretaria de Estado da Educação de Mato Grosso do Sul. *Referencial Curricular da Rede Estadual de Ensino de Mato Grosso do Sul: Ensino Fundamental*. Campo Grande: Secretaria de Estado de Educação/MS, 2012a. Não paginado.

MATO GROSSO DO SUL. Secretaria de Estado da Educação de Mato Grosso do Sul. *Referencial Curricular da Rede Estadual de Ensino de Mato Grosso do Sul: Ensino Médio*. Campo Grande: Secretaria de Estado de Educação/MS, 2012b. Não paginado.

MARX, K. e ENGELS, F. *A ideologia alemã*. 5.ed. São Paulo: Hucitec, 1991.

MARX, K. *O Capital: crítica da economia política*. Livro primeiro, tomo 1. São Paulo: Nova Cultural, 1985.

MÉSZÁROS, I. *Educação contra o capital*. São Paulo: Boitempo, 2005.

MORAES, M. C. M. de. Ceticismo epistemológico, ironia complacente: indagações acerca do neopagmatismo rortyano. In: MORAES, M. C. M. de. (org.) *Iluminismo às avessas: produção de conhecimento e políticas de formação docente*. Rio de Janeiro: DP&A, 2003. p. 169-198.

MORAES, M. C. M. de; TORRIGLIA, P. L. Sentidos do ser docente e da construção de seu conhecimento. In: MORAES, M. C. M. de. (org.) *Iluminismo às avessas: produção de conhecimento e políticas de formação docente*. Rio de Janeiro: DP&A, 2003. p. 45-60.

OLIVEIRA, D. O. Educação e planejamento: a escola como núcleo de gestão. In: OLIVEIRA, D. A. (org.) *Gestão democrática da educação: desafios contemporâneos*. 6. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 1997.

PERRENOUD, P. *A Prática Reflexiva no Ofício de Professor: Profissionalização e Razão Pedagógica*. Tradução de Cláudia Schilling. Porto Alegre: Atmed Editora, 2002.

PIMENTA, S. G. Professor reflexivo: construindo uma crítica. In: PIMENTA, S. G. e GHEDIN, E. (orgs). *Professor reflexivo no Brasil: gênese e crítica de um conceito*. São Paulo: Cortez, 2002. p. 17- 52.

RAMOS, M. N. *A pedagogia das competências: autonomia ou adaptação?* 3 ed. São Paulo: Cortez, 2006.

SHIROMA, E. O. O eufemismo da profissionalização. In: MORAES, M. C. M. de (org.) *Iluminismo às avessas: produção de conhecimento e políticas de formação*. Rio de Janeiro: DP&A, 2003. p. 61-79.

SHIROMA, E. O. ; CAMPOS, R. F.; GARCIA, R. M. C. Decifrar textos para compreender a política: subsídios teórico-metodológicos para análise de documentos. *Perspectiva - Revista do Centro de Ciências da Educação da UFSC, Florianópolis*, v. 23, p. 427-446, 2005.

TARDIF, M. Saberes profissionais dos professores e conhecimentos universitários: elementos para uma epistemologia da prática profissional dos professores e suas conseqüências em relação à formação para o magistério. *Revista Brasileira de Educação*, Belo Horizonte, n. 13, 2000, p.5-24.

TONET, I. *Educação, cidadania e emancipação humana*. Ijuí: Ijuí, 2005.

_____. *Educação contra o capital*. Maceió: EDUFAL, 2007.



ADMINISTRAÇÃO ESPORTIVA E ÀS POLÍTICAS PÚBLICAS DA FUNDAÇÃO DE ESPORTES DE CORUMBÁ-MS

*Ana Lucia Monteiro Maciel Golin**

*Elvécio Zequetto***

*Micheli Verginia Ghiggi****

*Nicola Caraffa*****

Introdução

Este trabalho discute a contribuição da administração para as instituições relacionadas ao esporte, apresentando um exemplo de perspectivas para uma política pública de esporte na cidade de Corumbá, Mato Grosso do Sul. Nesse sentido, este capítulo relaciona áreas de conhecimentos divergentes e complementares, como administração, esporte e políticas públicas.

Este texto se organiza inicialmente apresentando a importância da administração e suas quatro funções básicas, que compreendem

* Docente do curso de Administração da Universidade Federal de Mato Grosso do Sul, Câmpus do Pantanal (UFMS/CPAN); mestre em Gestão e Produção Agroindustrial (UNIDERP); membro do grupo de pesquisa Gestão do Conhecimento, Redes de Inovação e Desenvolvimento Regional (GESREDES).

** Professor de Educação Física da rede municipal e estadual de ensino em Corumbá/MS. Atualmente presidente da Fundação de Esporte de Corumbá/MS.

*** Professora assistente da Universidade Federal de Mato Grosso do Sul, Câmpus do Pantanal (UFMS/CPAN); Doutoranda em Educação em Ciências pela Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS).

**** Acadêmico do curso de Administração da Universidade Federal de Mato Grosso do Sul, Câmpus do Pantanal (UFMS/CPAN).

as atividades de planejar, organizar, executar e controlar, assim como menciona a influência do estabelecimento de objetivos e metas. Na sequência, abordamos as características que fundamentam a gestão esportiva e sua aplicabilidade. Por fim, expomos as perspectivas de gerenciamento das políticas públicas da Fundação de Esportes de Corumbá (Funec).

Organização e Administração

Se uma organização for considerada como um grupo de pessoas trabalhando juntas para atingir um objetivo comum, pode-se dizer que desde os tempos mais remotos o ser humano vive e trabalha em algum tipo de organização. De fato, desde os primórdios, o homem vivia em grupos, para proteger uns aos outros e, talvez o motivo mais importante, para garantir a própria sobrevivência.

O homem das cavernas caçava em grupo, e essa atividade tinha certo grau de planejamento e estrutura, embora fosse muito simples e rudimentar. É sabido que, para o desenvolvimento de uma ação em grupo de trabalho, assim como ocorre em qualquer organização, sempre há uma pessoa que se destaca como sendo o motivador, o incentivador, a pessoa que toma a iniciativa e que os outros membros seguem e respeitam. Essa figura é denominada líder. Portanto toda organização se caracteriza pela existência de um líder, e os demais membros do grupo “reportam-se” ou seguem esse líder (LACOMBE; HEILBORN, 2007).

Ao analisar as organizações dos tempos atuais, percebe-se que, apesar de a estrutura básica da organização permanecer a mesma, ela também evoluiu, assim como a sociedade de modo geral, tornando-se mais complexa, envolvendo diversos níveis hierárquicos. Sociedade *complexa* é uma noção antropológica, que a opõe às sociedades *simples*. As sociedades complexas constituem-se naquelas divididas em classes e grupos sociais com interesses muitas vezes antagônicos, com

diferenças étnicas e regionais, pluralidade de crenças, complexa divisão técnica e social do trabalho (ELIAS; DUNNING, 1992).

Se a organização primitiva, mais simples, era chamada de radial, na qual o líder aparece como figura central da organização, com os demais membros que se reportam diretamente a ele, as organizações atuais são compostas também por níveis intermediários, em que somente algumas pessoas se reportam diretamente ao líder e estas têm, por sua vez, outras pessoas se reportando a elas, e assim por diante (LACOMBE; HEILBORN, 2007).

Além disso, as organizações envolvem um número muito maior de elementos a serem controlados, muito mais pessoas, processos e ideias. Para administrá-las e tomar decisões corretas, é preciso ter habilidades e conhecimento. Tal conhecimento é, para Lacombe e Heilborn (2007), o principal recurso da organização, uma vez que os demais recursos dos quais uma instituição precisa, tais como matéria-prima, equipamentos, capital, são disponíveis e acessíveis para todos. Portanto o conhecimento é fundamental para poder administrar a organização.

Como mencionado acima, o conhecimento que cada membro da instituição possui é fundamental para a aplicação das ações administrativas nas organizações, e a necessidade de administrar a organização nasce junto com a própria organização. Voltando ao exemplo da pré-história, pode-se analisar que o líder, escolhido de forma natural pelos demais membros do grupo, será quem administrará as atividades coletivas. Será ele quem decidirá onde e quando caçar, quem irá caçar junto com ele, quem ficará na caverna ou local de abrigo do grupo, cuidando das crianças etc. Será ele também que irá resolver conflitos internos do grupo, caso houver. Embora esta seja uma forma primitiva de administrar, observam-se nela pelo menos algumas das funções da administração, examinadas a seguir.

Mas o que é, então, administrar? Segundo Maximiano (2000, p. 25), “é o processo de tomar decisões e realizar ações”. Ou seja, tomar

decisões baseadas nos recursos e nas informações disponíveis. Com base nessa definição, pode-se dizer que, de certa forma, todas as pessoas são administradoras. Administrar uma família e o orçamento doméstico é definitivamente uma tarefa de administrador. Embora não existam regras preestabelecidas de como fazê-lo, no sentido que cada um pode administrar sua família do seu próprio jeito, há, contudo, algumas regras básicas que não podem ser ignoradas.

Assim, para que tudo isso seja feito da melhor forma, é necessário administrar, ou seja, tomar decisões e realizar ações que evitem situações indesejadas. Administrar requer um trabalho estruturado, bem como conhecimento da área. Existem pelo menos quatro funções básicas que devem ser levadas em conta para que as decisões tomadas e as ações realizadas tragam os frutos desejados.

As quatro funções básicas da administração são, na verdade, uma sequência lógica de eventos que de uma forma ou de outra devem ser seguidos para assegurar o melhor resultado possível, ao se organizar um projeto, um processo, um evento etc. Maximiano (2000) resume-os em planejar, organizar, executar e controlar. Essas ações serão mais bem apresentadas nos parágrafos seguintes.

O conhecimento administrativo básico e fundamental para o gerenciamento de qualquer instituição vem contribuindo para que o conhecimento técnico de áreas divergentes se complemente e se estabeleça, tais como a área do esporte, que atualmente discute e apresenta um conceito que se fundamenta, entre outras áreas de conhecimento, pela área da administração, originando a administração esportiva.

Segundo Bastos (2003), a área da administração esportiva requer o emprego de conceitos e teorias da administração ao esporte, englobando conhecimentos multidisciplinares. E a visão de que a área do esporte deveria ser gerenciada como uma empresa, por gestores do esporte, é recente, passando a ser divulgada e compreendida dessa maneira, a partir dos anos 1960.

[...] analisa a falta de preparo dos administradores em atividade física e esportiva, destacando que ainda persiste o mito de que o simples fato de um profissional ter antiguidade na instituição o credencia e até torna-se critério para a seleção de administradores, sem levar em conta a imensa diferença existente entre “fazer o trabalho” e “dirigir o trabalho”. (BASTOS, 2003, p. 297).

Verifica-se, assim, a necessidade de um gestor esportivo aprimorar seus conhecimentos na área administrativa a fim que contribuir satisfatoriamente com o crescimento e o estabelecimento de sua organização, não no recente mercado de trabalho, mas na recente percepção de que o esporte se insere em um mercado consumidor. Slack e Parent (2006) mencionam que uma organização esportiva oferece produtos (bens ou serviços) que se relacionam ao esporte (sentido estrito) ou ao exercício físico.

Interpretando a afirmativa do parágrafo anterior, Bastos (2003) considera que o gestor esportivo precisa conhecer o processo produtivo e estar preparado para atuar em instituições diversificadas, tais como clubes, academias, escolas de esporte, empresas que fabricam material esportivo, transmitem jogos ou assessoram atletas.

Poder lidar com tão variada característica de organizações exige, além do conhecimento técnico sobre o ramo de atuação, o aprofundamento em estudos relacionados à área administrativa, como já foi enfatizado anteriormente. Para tanto, na sequência será pincelado o significado das quatro principais funções básicas da administração.

As quatro funções básicas da Administração

De acordo com Maximiano (2000), antes que qualquer ação seja executada é necessário planejar. O planejamento passa por diversas fases, nas quais é necessário entender o impacto que cada ação desenvolvida terá sobre o estado atual das coisas e se, além dos impactos desejados, essas ações possam trazer impactos negativos e indesejados que possam ser evitados.

A organização é o primeiro passo da fase de ação. Concretizar o trabalho a ser realizado, distribuir tarefas, alocar recursos disponíveis são algumas das atividades da função organizar. A execução é a fase operacional, em que cada envolvido no projeto realiza suas tarefas e concretiza o projeto por meio de outro processo, o de direção dos demais participantes do projeto.

Finalmente, o controle é a fase na qual é verificado se o que está sendo executado está em conformidade com o que foi planejado e se os resultados são os desejados ou se há necessidade de modificações.

Contudo, para poder pôr em prática a sequência acima descrita, é necessário também saber exatamente qual é a razão de ser da organização/empresa, para que ela existe, qual é sua finalidade e, ainda, o que se pretende alcançar, bem como o que a organização/instituição almeja, ou seja, quais são seus objetivos e suas metas.

Definição de objetivos e metas

O processo de definição de metas é imprescindível para direcionar todas as áreas de uma organização para o alcance do objetivo *macro*, comum a todas as áreas, e que faz parte do planejamento estratégico da organização.

Lacombe e Heilborn (2007) afirmam que todas as organizações, da mesma forma que as pessoas, têm necessidade de objetivos claros e bem definidos para serem sustentáveis. Para facilitar o alcance desses objetivos, estes devem ser transformados em metas específicas, que devem conter valores exatos e ser delimitadas no tempo. Portanto pode-se afirmar que as metas servem para nortear o trabalho dos membros da organização, para que cada um saiba se está no rumo certo ou não e que eventualmente se realizem ações para corrigir situações indesejadas.

Na hora de criar metas, é importante lembrar que esse é um processo de planejamento e controle e que “todas as situações de plane-

jamento e controle acontecem sob limitações de recursos” (SLACK et al., 2007, p. 250). Por isso é preciso conhecer as limitações, uma vez que uma das prerrogativas das metas é a de ser alcançável. Desse modo, não se podem estabelecer metas impossíveis de serem alcançadas devido a limitações de equipamentos, recursos humanos e/ou processos, por exemplo.

Os esforços das diversas áreas funcionais devem ser concentrados e direcionados para que sejam alcançados os objetivos em comum, desdobrando-os em metas específicas para cada área e cada nível hierárquico dentro de cada área. Para que isso aconteça, é necessário fazer um desdobramento ou cascadeamento das principais metas da organização. Cada área deverá ter um determinado número de metas prioritárias para alcançar; esse número varia dependendo do tamanho da instituição e da especificidade do trabalho da área em questão.

Geralmente, nas diversas instituições a metodologia utilizada no processo de desdobramento de metas requer que as metas do nível hierárquico inferior suportem as metas do nível acima. Ou seja, as metas devem ser desdobradas de tal forma que, quando as pessoas do nível operacional alcançarem suas metas, proporcionem o atingimento das metas do nível gerencial.

Outro fator crucial para a sobrevivência de qualquer empresa é o fator custo, por isso o gerente geral e/ou coordenador terá, entre suas metas, uma relacionada a esse fator, que poderia ser: não ultrapassar um determinado gasto por unidade entregue. Obviamente, esse gerente geral/coordenador terá diversas outras metas para atingir, mas, por enquanto, serão utilizados apenas esses dois casos para explicar o conceito de desdobramento de metas.

Por sua vez, para alcançar sua meta e realizar o que é necessário a tempo, cada gerente de área dependerá dos seus colaboradores (grupo de trabalho). Esse gerente depende também de outros fatores, que são a disponibilidade física, o limite de capacidade e as limitações dos recursos que irão contribuir para o alcance das metas propostas.

Uma vez estabelecidos os indicadores prioritários, será necessário atribuir-lhes valores. Ou seja, qual vai ser a meta a ser alcançada? Como estabelecer o valor correto? Esse é um processo bastante delicado e de suma importância. Geralmente acontece iniciando pelas metas dos níveis superiores, para adequar às dos níveis inferiores, sempre levando em conta suas capacidades produtivas e limitações.

Por fim, é preciso também monitorar a produtividade do equipamento, chamada também de eficiência; por exemplo, a quantidade de unidades entregues por mês, que pode ser definida como a proporção entre o volume de produção realmente conseguido por uma operação e sua capacidade efetiva, ou seja, a capacidade pela qual o equipamento foi projetado (SLACK et al., 2009).

Com o encerramento desse processo de definição, desdobramento e valoração das metas, os membros da organização têm um rumo a seguir, um norte, cada um com suas metas específicas, com valores definidos e que foram minuciosamente calculados para que o máximo da eficiência e eficácia possa ser conseguido pelas pessoas e pelos equipamentos à disposição da organização.

Contudo, de nada adianta estabelecer objetivos e metas se estes não são acompanhados sistematicamente ao longo do ano para poder detectar eventuais problemas que devam ser corrigidos, já que isso faz parte do trabalho do administrador/gerente – aliás, talvez seja seu papel principal, conforme menciona Campos (2004, p. 33) quando diz que “gerenciar é resolver problemas”.

Portanto, uma vez estabelecidas as metas, é importante planejar *como e com qual frequência* elas serão acompanhadas. É necessário implantar uma metodologia rigorosa para esse acompanhamento e a verificação da confiabilidade dos dados analisados. O futuro da instituição pode depender da análise desses resultados, levando ao seu crescimento ou à sua falência, dependendo da consistência dos dados e das decisões que neles serão baseadas. Essa metodologia deve incluir

auditorias periódicas, inspeções rotineiras e controles constantes para que não haja deslizamentos no monitoramento dos resultados da organização.

Portanto, considerando a citação de Campos (2004), a parte mais importante de um processo de controle dos resultados é analisar e resolver os problemas encontrados. Quando há uma diferença entre o planejado e o realizado, é necessário analisar a questão e estabelecer quais foram as causas fundamentais que fizeram com que o resultado não fosse alcançado e, então, estabelecer um plano de ação com medidas corretivas para que: sejam eliminadas essas causas; seja alcançado o resultado esperado no tempo mais breve possível; e não se repitam as causas/motivos/elementos que causaram o problema.

Uma das formas mais fáceis e mais eficazes é a metodologia dos cinco porquês, no qual se pergunta cinco vezes o porquê de cada ação e responde-se a cada pergunta, podendo identificar a verdadeira causa do problema mais facilmente, pois esta geralmente se encontra escondida atrás de sintomas óbvios (OHNO, 1988). Tendo chegado a essa verdadeira causa, pode-se agir diretamente nela, eliminando, assim, o elemento que causou o problema, no lugar de eliminar somente os sintomas que essa causa produziu.

A análise acima encerra o processo de planejar, organizar, executar e controlar. Nessa análise pode-se notar que o elemento comum a todas as fases descritas é a informação. Na fase de planejamento é preciso ter informação sobre o que será implantado; na fase de organização é preciso ter informação sobre os recursos disponíveis para organizar o que foi planejado; na fase de execução é necessário ter informação sobre como executar as atividades; e, por fim, na fase de controle, é indispensável ter informação sobre como as atividades estão sendo e/ou foram executadas. Sem informação precisa não é possível planejar, organizar, executar, controlar.

Administração esportiva

A área de administração esportiva encontra-se em pleno desenvolvimento e já ocupa alguns espaços importantes como área de conhecimento e como campo de atuação profissional. Muitos conceitos e noções são trazidos da área administrativa *pura*, principalmente os que consideram que há tendência para o sucesso quando combinados fatores, como talento e organização (BASTOS, 2003).

Talvez seja preciso ainda esclarecer o que se entende por esportivo, principalmente quando tratamos de áreas que até pouco tempo eram reconhecidas apenas separadamente. Assim, podemos considerar que as manifestações do esporte podem ser compreendidas a partir de dois aspectos, o sentido da prática e as modalidades esportivas. O primeiro está relacionado com as *intenções* e o *contexto* em que ela ocorre. Já o segundo aspecto são as atividades que exigem regras e normas universais, *controladas* por órgãos reguladores (MARQUES; ALMEIDA; GUTIERREZ, 2007).

Stigger (2005) reúne em um texto alguns autores fundamentais para se compreender o esporte em diferentes dimensões¹. Dentre os diferentes aspectos abordados por esses autores destaca-se a “transposição das características” para a maioria das manifestações esportivas, desconsiderando as “diferentes possibilidades de manifestação do esporte” e conduzindo ao “obscurecimento de uma heterogeneidade” das práticas cotidianas (p. 63).

Mais especificamente, a administração esportiva “envolve a aplicação dos conceitos e teorias gerais da administração ao esporte e aos diferentes papéis que ele desempenha na sociedade contemporânea” (BASTOS, 2003, p. 296). A formação dessa área de estudos abrange conhecimentos de diferentes campos do saber e áreas do conhecimento. Ainda em expansão, passou a ganhar mais visibilidade a partir de

1 Michel Bouet (1968), Jean-Marie Brohm (1976, 1978), Allen Guttmann (1978), Richard Mandell (1986) e Donald Guay (1993).

1960 (ibidem), principalmente sobre o assunto da preparação profissional na área.

Uma das características da administração, muito inspiradora para campo esportivo, é a possibilidade de se conquistar resultados produtivos quando se compreende que a organização é um resultado da sincronia entre trabalho coletivo, liderança e planejamento. Esse componente possui afinidades com alguns preceitos que sempre permearam as práticas esportivas, como união, espírito de equipe, força/garra, preparação, treinamento etc.

A figura do capitão de equipe, por exemplo, também se aproxima bastante da característica funcional do líder de grupo, pois ambos atuam como representantes e motivadores de suas equipes. Esse papel é atribuído a elementos do grupo que se destacam por possuírem qualidades agregadoras e serem merecedores de respeito, além de se sobressaírem em relação aos atributos que a função exige, seja em uma modalidade esportiva ou em um cargo administrativo.

Estamos vivenciando hoje, no Brasil, um período de expectativas e suspeitas, diante das notícias sobre os megaeventos esportivos que ocorrerão em território nacional, a Copa do Mundo de futebol masculino, em 2014, e as Olimpíadas de 2016. É possível notar que esses eventos se tornaram assunto de conversas entre amigos, dos programas esportivos de rádio e televisão, telejornais, estudos acadêmicos, enfim, passam a fazer parte de nossas vidas de diferentes formas.

O esporte moderno cada vez mais conquista os meios de comunicação e o consentimento da população. As práticas corporais na contemporaneidade estão sendo esportivizadas, “mesmo oriundas de culturas e significações diferentes daquelas que o esporte preconiza: racionalização, burocratização, competitividade etc.” (BOURDIEU, 1983, p. 140).

Devido à relevância e à visibilidade social que os esportes possuem hoje, também entram em contato com a administração esportiva outras áreas, como a economia, o marketing, a publicidade, a ética,

a legislação, a política etc. Alguns autores compartilham sobre a importância da presença de alguns conteúdos específicos na formação do graduado em administração do esporte, como a “dimensão socio-cultural, administração e liderança, ética na administração, marketing, comunicação, orçamento e finanças, aspectos legais, economia, governo e experiência em campo na administração do esporte” (BASTOS, 2003, p. 297).

Para Rezende (2000), existem dois tipos principais de instituições que organizam e/ou administram esportes no Brasil. São aquelas que se mantêm em função da atividade física, esportiva e de lazer, como centros de treinamento e escolinhas, academias, clubes e associações esportivas, consultorias e assessorias, ligas, federações e confederações, fundações, instituições e comitês etc. E ainda aquelas que possuem setores voltados para a atividade física, esportiva e de lazer, como prefeituras, governos estaduais e federal, clubes sociais, entidades representativas, hotéis, academias, *shoppings*, entre outras.

Para Pires e Lopes (2001), existem ao menos seis indicadores que demonstram as possibilidades de expansão dessa área de conhecimento e de intervenção profissional, a saber: a crise do esporte moderno (choque entre os modelos tradicionais e contemporâneos de organização esportiva); a complexificação das práticas esportivas; o surgimento de organizações relacionadas à gestão no esporte; o começo das investigações científicas na área; o surgimento de oportunidades profissionais atraentes nesse campo de atuação; e a criação de cursos de formação inicial em nível superior na área de gestão esportiva.

Porém ainda são muitos os fatores que impedem a expansão e o desenvolvimento desses setores, como a centralização de poder em algumas poucas organizações esportivas, que mantém/detém o controle sobre as modalidades. Cria-se, assim, outro desafio a ser enfrentado: promover um modelo sustentável de desenvolvimento do esporte que não comprometa a continuidade do trabalho a ser realizado pelos novos gestores (*ibidem*):

Estes desafios requerem, em matéria de gestão, organização e desenvolvimento do desporto, novas atitudes e diferentes soluções, no sentido de serem criadas novas oportunidades para futuras gerações de praticantes, técnicos, dirigentes e espectadores. (ibidem, p. 102).

Para Linhales (1998), ainda existe uma grande carência quando se trata do reconhecimento do esporte como um direito nas políticas públicas. É uma situação bem diferente do que ocorre em relação à destinação de recursos para os megaeventos esportivos, para os quais são direcionadas verbas significativas, em detrimento de investimentos em ações que poderiam ampliar o acesso ao esporte (BASTOS, 2003).

Políticas Públicas de Esporte

Os temas Copa do Mundo e Olimpíadas passaram a fazer parte das nossas vidas, mesmo que estejamos passivos diante de suas inúmeras contradições e disputas de interesses². Acreditamos, pelo menos, na importância de perceber de que forma as instituições organizadoras desses eventos podem influenciar as políticas públicas municipais, estaduais e federais (principalmente de esportes).

Compartilhamos com Bourdieu (1983) a intenção de nos interrogarmos sobre o próprio sentido que essas práticas assumem nas relações entre instituições e a população. Aceitamos o desafio proposto pelo autor de nos perguntarmos sobre as condições que tornam possíveis a consolidação do “sistema de instituições e de agentes” ligados às práticas de consumos esportivos que asseguram os interesses dos praticantes, enquanto elaboram e aplicam, através de determinações incontestáveis, as normas que regem essas práticas e seus “produtores e vendedores de bens e de serviços necessários à prática do esporte” (ibidem, p. 137).

2 Para Damo (2011), o poder de impor regras que a Fifa (Federação Internacional de *Football Association*) e o COI (Comitê Olímpico Internacional) possuem só não é mais impressionante do que a passividade com que elas são recebidas.

As práticas esportivas, com caráter de discurso sério, estrearam na legislação brasileira no governo de Getúlio Vargas, através do Decreto-Lei 3.199 de 1941, e hoje podemos encontrá-las no Art. 217 da Constituição Federal de 1988 (BRASIL, 1988). “Nesse interstício temporal, a administração do esporte passou da subordinação governamental para a atual autonomia das entidades gestoras” (SCHAUSTECK; MARCHI JUNIOR, 2007, p. 73-74).

Como lembram os autores citados acima, essa autonomia administrativa não foi a mesma financeiramente, em relação ao Estado. No Brasil, praticamente todas as entidades federativas, das diversas modalidades, mantêm algum vínculo financeiro com o Estado, “apesar da existência de um potencial de financiamento de suas atividades através de patrocínios privados” (ibidem, p. 74).

O Ministério do Esporte é hoje o órgão público federativo responsável em primeira instância pelo incentivo ao esporte no Brasil. A criação de um ministério exclusivo para os esportes aconteceu apenas no ano de 2003. Antes disso, o esporte compôs outros setores do governo federal:

Iniciou-se como objeto da Divisão de Educação Física do Ministério da Educação e Cultura (1937), tornou-se Departamento de 1970 até 1978, quando se transformou em Secretaria de Educação Física e Desporto. A vinculação ao Ministério da Educação permaneceu até 1989, quando houve a desvinculação para criação da Secretaria de Desportos da Presidência da República, cuja designação persistiu até 1995. Neste ano, essa secretaria tornou-se o Instituto Nacional de Desenvolvimento do Esporte (INDESP), subordinado ao Ministério Extraordinário do Esporte. De 1998 a 2000, o INDESP esteve vinculado ao Ministério do Esporte e Turismo, sendo substituído pela Secretaria Nacional de Esporte (BRASIL, 2009). (SCHAUSTECK; MARCHI JUNIOR, 2007, p. 79).

O Ministério do Esporte organiza a distribuição de recursos a partir de três manifestações, previstas na Constituição Federal de 1988: educação, participação e rendimento. A partir do pressuposto

de que todos têm direito a praticar esportes, estes passaram a ser compreendidos a partir de tais dimensões.

O esporte educacional prevê a integração social, o desenvolvimento psicomotor e as atividades físicas educativas como princípios pedagógicos para a cidadania. O esporte participação, ou esporte popular, tem como princípios a ludicidade e a busca pela satisfação e pelo bem-estar, desenvolvendo o autoconhecimento e as relações entre as pessoas. O esporte rendimento ou performance preconiza a busca por êxitos esportivos e a vitória sobre adversários nas mesmas condições de disputa. Este último também se caracteriza por reproduzir regras preestabelecidas por instituições regulamentadoras de cada modalidade esportivas (TUBINO, 2001).

Schausteck e Marchi Junior (2007) identificaram que 80% dos investimentos de 2004 a 2008 foram em esporte de alto rendimento, nas ações *Brasil no Esporte de Alto Rendimento - Brasil Campeão e Rumo ao Pan 2007*. Tais informações entram em contradição com o que está previsto na Constituição Federal de 1988, Artigo 217 e inciso II, que estabelece a destinação prioritária de recursos públicos para o esporte educacional e, somente em casos específicos, para o esporte de alto rendimento.

Assim, a partir dessas reflexões, acreditamos na necessidade da criação de meios para gerenciar as políticas públicas de esportes no Brasil, de forma que elas possam implantar estrategicamente ações calcadas no planejamento, na organização, na execução e no controle. Dessa forma, poderiam ser evitadas discrepâncias em relação aos investimentos nas diferentes dimensões dos esportes, como as que foram citadas acima.

Políticas Públicas da Funec

Toda a gestão de políticas públicas de esporte é muito complexa, e os sucessos dessas ações não dependem exclusivamente de um gestor

qualificado. É preciso toda uma conjuntura política, administrativa e social para que as ações tenham sucesso e que a população usufrua democraticamente dos seus direitos aos esportes, prioritariamente ao esporte participação e ao esporte educação.

Desde a criação da Fundação de Esportes de Corumbá (Funec), instituída pela Lei Municipal 1.097/1990, percebe-se constatar uma lacuna muito grande a respeito dos ordenamentos legais que norteiam as políticas públicas da cidade. A fim de garantir o acesso em todas as dimensões dos esportes, os processos legais estão sendo revistos, com o objetivo de reduzir uma possível lacuna existente. Compreendemos assim que, sem a existência de uma regulamentação interna, não haveria como garantir a consolidação das políticas públicas de esporte no município de Corumbá/MS. Portanto é preciso aprofundar os estudos, não se restringindo à descrição diagnóstica do que se tem feito, mas apresentando subsídios para a reflexão, convidando os atores responsáveis pela construção das políticas públicas a pensar sobre suas ações.

Podemos considerar que um dos grandes desafios da atualidade é conseguirmos passar de um corpo de políticas que se dirigiam às necessidades de alguns para políticas que respondam às necessidades de muitos. Para que isso ocorra, é necessário reduzir as políticas de curto prazo, supostamente beneficiárias de retornos eleitorais e de efeitos midiáticos, por uma política de desenvolvimento de resultados sustentáveis, isto é, tratar os esportes em suas três dimensões como fator de desenvolvimento humano (CONSTANTINO, 2006). Este é um dos propósitos da atual gestão da Funec: analisar a estrutura e as ações para provocar um convite à reflexão do que tem sido pensado e feito para o esporte em Corumbá.

A organização do esporte, em termos de políticas públicas, a partir de uma política com um sistema administrativo, faz parte de um debate recente, deste século. E uma das preocupações é com a participação e a inclusão da sociedade na construção, na manutenção e no controle de políticas de Estado.

Para seu desenvolvimento e crescimento, a administração da Funec propõe a construção e a efetivação de um Sistema Municipal de Esportes, pautado a partir de princípios, diretrizes e objetivos estruturantes que visem a unificar a ação do conjunto de todos os atores envolvidos no segmento dos esportes do município de Corumbá.

A implantação do sistema deve comportar as esferas de atuação pública e privada e considerará a existência de uma grande rede de gestores, entidades de representação dos esportes, professores, atletas e profissionais de outras áreas, e a comunidade a ser atendida. A construção de um sistema irá contribuir para a organização de um processo integrado e compreenderá um corpo unificado de políticas públicas de esportes. Em síntese, o Sistema Municipal de Esportes e Lazer é a articulação de agentes buscando dar condições para a prática do esporte e sua democratização.

Sendo assim, a Funec elaborou e apresentou sua proposta de estatuto, que foi aprovado pelo prefeito, por meio do Decreto nº 1.128, de 6 de fevereiro de 2013. Após a lei de criação da fundação, o estatuto é o primeiro ordenamento legal que tem como objetivo a consolidação de uma política municipal de esportes.

Vários aspectos importantes estão sendo contemplados no estatuto. Dentre eles, podemos destacar: a construção e a implantação do Sistema e do Plano Municipal de Esportes, cujo objetivo é promover a legitimidade e o fortalecimento de políticas públicas de esportes no município; a implantação do Conselho Municipal de Esportes, para garantir a universalização, a democratização, o planejamento participativo, o controle, a avaliação e a transparência na gestão de políticas e recursos públicos; a definição da estrutura básica, visando à delimitação de competências e finalidades; e a garantia dos papéis a serem desenvolvidos pelos agentes e gestores participantes, como suas normas e funções e a possibilidade da criação e manutenção de um fundo que garanta o financiamento do desenvolvimento das políticas públicas de esporte em Corumbá.

Assim, algumas ações estão sendo priorizadas nesse início de trabalho da atual gestão da Funec. Objetiva-se, dessa forma, uma melhor organização interna e a elaboração de um planejamento adequado às necessidades reais. Acreditamos que, com a elaboração prévia de um planejamento, do estabelecimento de metas e do acompanhamento constante das ações, poderá haver uma contribuição significativa no alcance dos objetivos e, conseqüentemente, de seus resultados.

Para tanto, consideramos pertinente o desenvolvimento de ações tais, como uma análise minuciosa da base esportiva existente, almejando detectar as modalidades esportivas difundidas no município e o nível de desempenho apresentado em cada uma delas, assim como a identificação dos eventos esportivos realizados, a forma de organização adotada em cada um deles, a elaboração de calendários específicos e o diagnóstico do público-alvo alcançado em cada ação.

Outra ação em implantação é o mapeamento das instalações esportivas existentes, com o intuito de identificar os equipamentos necessários e os serviços de reparos e melhorias, para que se possa disponibilizar a todos os participantes do Sistema Municipal de Esporte e Lazer o acesso a uma estrutura de qualidade durante programas e ações voltados à inclusão social, ao desenvolvimento humano, à promoção da saúde e às manifestações esportivas.

Não poderíamos deixar de mencionar que também faz parte do rol de ações em implantação a elaboração de um levantamento quantitativo e qualitativo dos recursos humanos disponíveis para compor o grupo de trabalho da Funec. Esse levantamento proporcionará um estudo das habilidades técnicas de cada membro, para que se possa adequá-los a um cargo compatível com as habilidades detectadas. Os gerentes também se responsabilizarão pela implementação de propostas de políticas de valorização e formação continuada dos recursos humanos que atuam em prol dos esportes.

Por fim, será feita a análise do orçamento anual, para que possamos estudar as diversas formas de financiamento que efetivem uma

melhor distribuição possível dos recursos financeiros. Com equilíbrio suficiente para promover políticas públicas de esporte e lazer, desejamos mobilizar, articular, diversificar, ampliar e dinamizar as ações para a área do desporto em Corumbá/MS.

As ações projetadas e elencadas nos parágrafos anteriores contribuirão substancialmente na superação de dificuldades encontradas na atualidade. Pois diagnosticar, apontar falhas, propor mudanças condizentes com a realidade estrutural da fundação, organizar internamente a estrutura física, alocar pessoas certas a cada área de trabalho, dimensionar recursos materiais e financeiros com antecedência, acompanhar e controlar a execução das atividades propostas em calendário, são ações que tem a característica de reduzir falhas gerenciais e conduzir o gestor para o sucesso administrativo.

Para o cumprimento dos aspectos previstos no estatuto, a Funec conta com a seguinte estrutura básica: Conselho Consultivo, como órgão colegiado de direção superior; Conselho Municipal de Esportes e Lazer, como órgão colegiado de deliberação coletiva; Presidência, como órgão de direção superior; unidades de apoio à Presidência, como a Secretaria Executiva e a Assessoria Jurídica; e unidades de execução operacional, como a Gerência de Planejamento de Políticas Públicas para o Esporte e Lazer, a Gerência de Desenvolvimento de Esporte e Lazer, a Gerência de Espaços Públicos e Equipamentos Esportivos e a Gerência Administrativa e Financeira, como unidade de apoio operacional.

O Conselho Consultivo da fundação é integrado pelo prefeito ou representante de seu gabinete, por ele indicado, pelo secretário de Fazenda e Planejamento, pelo secretário de Gestão Pública, pelo secretário de Governo e pelo diretor-presidente. Dentre as suas competências, podemos destacar: aprovar as políticas e diretrizes fundamentais e os planos de atividades, desde que em conformidade com os aspectos previstos no estatuto para a elaboração e o atendimento de finalidades, objetivos e metas previstas; decidir sobre a proposta

do orçamento anual; deliberar sobre parcerias, convênios e contratos com organizações e entidades públicas ou privadas, nacionais ou estrangeiras, para a execução de projetos e eventos nas áreas de interesse; além de atribuir competência aos gerentes para que decidam sobre as práticas dos atos administrativos em suas respectivas áreas.

Já ao Conselho Municipal de Esporte e Lazer compete deliberar sobre a definição das políticas públicas para o desenvolvimento de atividades da área de esporte e lazer de Corumbá através de planos, programas e projetos nessa área. A organização, a composição e as regras de funcionamento do conselho foram estabelecidas no seu regimento interno, proposto pelo diretor-presidente da fundação e aprovado pelo prefeito (Prefeitura Municipal de Corumbá, 2013)³.

As responsabilidades e as competências das gerências constituídas referem-se à formulação, à promoção e à aplicação das políticas públicas de esporte e lazer, assegurando o desenvolvimento de práticas esportivas de lazer e rendimento, compreendidas como práticas educacionais e instrumento de inserção social em consonância com as diretrizes e ações estabelecidas pelo município.

A elaboração de projetos e propostas visam à construção, à adequação, à ampliação, à manutenção e à qualificação de espaços públicos que propiciem o desenvolvimento de atividades físicas, bem como a preservação da memória dos esportes através de registros dos processos realizados, fomentando a criação de indicadores para definição de políticas públicas para a área esportiva no futuro.

Consideramos ainda relevante a garantia de condições para a promoção de fóruns, encontros, seminários e audiências públicas, estabelecendo continuamente o contato com entidades públicas e organizações privadas, autoridades e o público em geral, para prestar e trocar informações quanto aos recursos esportivos, com o objetivo de garantir o aperfeiçoamento da gestão do esporte em Corumbá.

³ Decreto nº 1.128, 6 de Fevereiro de 2013.

Conforme relatado em seu Estatuto a Funec também intenciona formalizar acordos, convênios, contratos e termos similares com órgãos e entidades públicas ou privadas, nacionais ou internacionais, estabelecendo as condições para captação de recurso e de disponibilidade de apoio à execução de projetos, ações e eventos de promoção aos esportes. O fomento e a concretização das medidas de democratização e descentralização de ações de esporte poderão contribuir principalmente para o desenvolvimento do esporte educacional e de participação social, fortalecendo a identidade cultural esportiva do município.

Constatamos, portanto, que a implantação de políticas públicas de esportes, aliada a uma gestão administrativa coerente, que garanta transparência e democracia em suas ações, poderão beneficiar não somente a comunidade local, através do esporte, mas servir de exemplo para outros campos de ação. É preciso que a equipe da Fundação de Esportes de Corumbá saiba da sua responsabilidade na busca de uma intervenção equilibrada e inclusiva do esporte na cidade e da garantia de mecanismos de participação da sociedade nos processos de elaboração, implementação e controle das políticas públicas de esporte e lazer.

Considerações Finais

Este texto foi uma pequena contribuição sobre a complexa intersecção entre áreas do conhecimento que constituem novos campos do saber extremamente relevantes para a sociedade contemporânea, como a administração esportiva e a gestão de políticas públicas de esporte. Procuramos tratar, aqui, de elementos da administração nas suas funções básicas de planejamento, organização, execução e controle. Compreendemos que estes são conhecimentos fundamentais para o gerenciamento de instituições públicas ou privadas, inclusive na área esportiva.

Nesse âmbito, mais especificamente, encontramos a união de conceitos e teorias da administração a conceitos e teorias dos esportes.

Sua aplicabilidade requer a presença de um gestor com conhecimentos tanto administrativos quanto esportivos. Na falta desses gestores, nos setores de políticas públicas de esportes, identificamos que os recursos muitas vezes são mal geridos e acabam não alcançando seus objetivos iniciais.

Por fim, apresentamos o exemplo da Funec como prática de gestão de políticas públicas de esportes, com reflexão sobre suas ações administrativas, buscando melhorias nos serviços organizacionais e de atendimento à população da cidade de Corumbá/MS.

Referências

BASTOS, F. C. Administração esportiva: área de estudo, pesquisa e perspectivas no Brasil. *Motrivivência*, São Cristovão, v. 14, n. 20-21, p. 295-306, 2003.

BRASIL. *Constituição da República Federativa do Brasil de 1988*. Brasília, DF: Senado Federal, 1988.

BOURDIEU, P. Como é possível ser esportivo? In: _____. *Questões de sociologia*. Rio de Janeiro: Brasiliense, 1983. p. 136-153.

CAMPOS, V. F. *Gerenciamento da rotina do trabalho do dia-a-dia*. Nova Lima: INDG Tecnologia e Serviços, 2004.

CONSTANTINO, J. M. *Desporto: geometria de equívocos*. Lisboa: Livros Horizonte, 2006.

ELIAS, N.; DUNNING, E. *A busca da excitação*. Lisboa: DIFEL, 1992.

GALINDO, A. G. Mercado de trabalho em educação física: um breve ensaio sobre o impacto da regulamentação profissional. *Revista FA7 – Faculdade Sete de Setembro*, Fortaleza, v. 3, n. 2, p. 63-92, jul./dez. 2005.

LACOMBE, F.; HEILBORN, G. *Administração: princípios e tendências*. São Paulo: Saraiva, 2007.

LINHALES, M. A. Ponto de vista: são as políticas públicas para a educação física/esportes e lazer, efetivamente políticas sociais? *Motrivivência*, Santa Catarina, v. 20, n. 11, jul. 1998.

MARQUES, R. F. R; ALMEIDA, M. A. B; GUTIERREZ, G. L. Esporte: um fenômeno heterogêneo: estudo sobre o esporte e suas manifestações na sociedade contemporânea. *Revista Movimento*, Porto Alegre, v. 13, n. 3, p. 225-242, set./dez. 2007.

MAXIMIANO, A. C. A. *Introdução à administração*. São Paulo: Atlas, 2000.

OHNO, T. *O sistema Toyota de produção: além da produção em larga escala*. Porto Alegre: Bookman, 1997.

PIRES, G. M. V. F.; LOPES, J. P. R. S. Conceito de gestão do desporto. Novos desafios, diferentes soluções. *Revista Portuguesa de Ciências do Desporto*, Lisboa, v. 1, n. 1, p. 88-103, 2001.

PREFEITURA MUNICIPAL DE CORUMBÁ. Gabinete do Prefeito. Decreto 1.128, 06 de Fevereiro de 2013. Aprova o estatuto da Fundação de Esportes de Corumbá (Funec). Corumbá-MS, 06 de fevereiro de 2013.

REZENDE, J. R. *Organização e administração no esporte*. Rio de Janeiro, Sprint, 2000.

SCHAUSTECK; A. B.; MARCHI JUNIOR, W. O financiamento dos programas federais de esporte e lazer no Brasil (2004 a 2008). *Revista Movimento*, Porto Alegre, v. 16, n. 4, p. 73-92, out./dez. 2010.

SLACK, T.; PARENT, M. M. *Understanding sport organizations: the application of organizational theory*. Champaign: Human Kinetics, 2006.

STIGGER, M. P. *Educação física, esporte e diversidade*. Campinas: Autores Associados, 2005.

_____ et al. *Administração da produção: edição compacta*. São Paulo: Atlas, 2007.

_____ et al. *Administração da produção*. São Paulo: Atlas, 2009.

TUBINO, M. J. G. *Dimensões sociais do esporte*. São Paulo: Cortez, 2001.



EDUCAÇÃO FÍSICA E ESPORTE NAS
ESCOLAS DA REDE MUNICIPAL DE
ENSINO DE CORUMBÁ-MS:
AS DIFERENTES REPRESENTAÇÕES
PEDAGÓGICAS DOS PROFESSORES E DOS
ALUNOS NA FRONTEIRA DO BRASIL
COM A BOLÍVIA

*Carlo Henrique Golin**
*Luis Otávio Teles Assumpção***

Introdução

Este trabalho deriva do projeto de pesquisa “A Educação Física Escolar e as atividades extracurriculares na Rede Municipal de Ensino (REME) de Corumbá/MS: um olhar complexo”. A proposta teve objetivos ampliados e articulados, como: discutir alguns fundamentos científicos e as características gerais da Educação Física e do

* Docente do curso de Educação Física da Universidade Federal de Mato Grosso do Sul – Câmpus do Pantanal (UFMS/CPAN); doutorando no curso de Pós-Graduação em Educação Física da Universidade Católica de Brasília (UCB); Bolsista PROSUP/CAPES; líder do Grupo de Estudos e Pesquisas em Educação Física do Pantanal – GePPan (UFMS/CPAN); secretário adjunto do Colégio Brasileiro de Ciências do Esporte do Mato Grosso do Sul (CBCE/MS).

** Bacharel, mestre e doutor em Sociologia pela Universidade de Brasília; professor adjunto da Universidade Católica de Brasília (UCB) nas áreas de Sociologia Geral, Sociologia do Esporte, Metodologia da Pesquisa e Ciência Política; professor-orientador do Mestrado e Doutorado em Educação Física da UCB.

Esporte na escola; expor as particularidades da cidade pesquisada e os documentos oficiais da REME que tratam da área; apresentar um diagnóstico feito nas escolas municipais, especialmente no Ensino Fundamental do período diurno, observando como os discursos dos discentes e as opiniões dos docentes estabelecem assimetria e simetria sobre as práticas da disciplina Educação Física (aulas regulares) e as atividades extracurriculares (iniciação esportiva e/ou treinamento esportivo), sobretudo nas ações desempenhadas pelos profissionais de Educação Física nas escolas.

Assim, o presente capítulo está dividido em três blocos que se articulam ao longo do texto. No primeiro, apresentamos alguns fundamentos e características sobre Educação Física e o esporte nas escolas, relacionando as propostas científicas em Educação. No segundo bloco do capítulo, tratamos das características gerais da região onde foi concretizada a pesquisa, contextualizando a cidade de Corumbá/MS, bem como apresentando informações sobre os documentos oficiais da REME que tratam da área na escola. Já no terceiro, expomos e articulamos os resultados da pesquisa documental com os dados da pesquisa de campo, realizada em parceria entre os pesquisadores do curso de Educação Física da UFMS/CPAN e a equipe técnica da Secretaria Municipal de Educação (Semed) de Corumbá/MS, de maneira especial, suscitando os elementos divergentes e convergentes quando comparado aos documentos oficiais, os dados informados pelos docentes e os discursos dos alunos.

Esse projeto de pesquisa¹ tem característica metodológica de estudo observacional descritivo, com adaptações da proposta de análise de conteúdo construída por Moreira, Simões e Porto (2005). A proposta foi executada em parceria com a Semed de Corumbá/MS, obtendo os pareceres aprovados pela Pró-Reitoria de Pesquisa e Pós-Graduação (PROPP), órgão responsável pela coordenação, plane-

¹ Projeto que contou com a participação de docentes e discentes vinculados ao Grupo de Estudos e Pesquisas em Educação Física do Pantanal (GePPan) – UFMS/CPAN.

jamento e avaliação das atividades de pesquisa e pós-graduação da UFMS, sob o n. 055/11, e pelo Comitê de Ética em Pesquisa (CEP) da UFMS, sob o protocolo n. 2011, CAAE 0096.0.049.000-11.

Todos os dados coletados (documentais e de campo) foram examinados entre os anos de 2011 e 2013. Na pesquisa documental foram levantados e analisados alguns dados oficiais, principalmente as resoluções municipais da área e as informações dos questionários aplicados aos docentes da REME na formação em serviço desenvolvida pela Semed. A pesquisa de campo foi realizada em duas escolas urbanas da REME, em diferentes bairros da cidade e somente nas unidades com maior número de professores de Educação Física que estavam atuando nas terceiras e sétimas séries do Ensino Fundamental (período diurno). Inicialmente, todos os alunos dessas turmas foram requisitados e estavam adequados para o perfil da amostra, entretanto somente alguns responsáveis dos discentes compareceram nas reuniões sobre o projeto de pesquisa, permitindo e preenchendo o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE).

Acreditamos que esse trabalho, considerando a complexidade do tema e da realidade encontrada, possibilitou balizar alguns caminhos para entendermos os entraves pedagógicos da Educação Física na aplicabilidade escolar. Destacamos, também, que este capítulo evidencia alguns fatores pontuais observados nos resultados coletados, contudo os dados expostos apontam, igualmente, uma multiplicidade de aspectos, sejam de características de limitação, sejam de potencialidades pedagógicas do docente, notadamente em relação às 'denúncias' e expectativas discentes, bem como as demandas escolares nessa região de fronteira.

Apresentando alguns aspectos da tríade: Educação Física, Esporte e Educação

A atual reestruturação do mundo do trabalho exige qualificação e um novo conceito sobre a formação docente. Assim, pensar em

formação docente é superar a concepção antiga de desenvolvimento profissional apenas para tarefas restritas, supondo somente um fluxo de conhecimentos e habilidades embasando as práticas de trabalho. O professor de Educação Física, sobretudo da modalidade de licenciatura, deve estar apto a interagir com as mudanças técnicas, culturais e sociais sucessivas, adotando um agir crítico, criativo e democrático sobre os diversos temas relacionados ao processo de Educação.

Nesse sentido, entendemos que acadêmicos em formação no ensino superior e os atuais docentes de Educação Física que trabalham nas escolas e em atividades extracurriculares relacionadas à área devem manter um olhar sobre a contemporânea realidade brasileira, propondo estudos e análises das atividades físicas e desportivas sob a ótica das discussões pedagógicas na educação básica.

Esses agentes de formação devem, especialmente, observar paulatinamente suas condições e os métodos de desenvolvimento das ações no processo de educar, redefinindo os papéis desempenhados, inclusive no marco das realidades da Educação, sob a ótica da valorização do ser humano, que está em constante interação e transformação por meio dos elementos socioculturais.

Por isso, a formação do profissional/professor de Educação Física (que deve ser permanente) não se restringe simplesmente em transmitir conhecimentos e informações, mas deve constituir-se de competências e habilidades para responder aos desafios de uma sociedade em rápida e constante mutação², notadamente considerando a dinâmica social do mercado de trabalho e as condições de exercício da sua profissão nos diferentes contextos.

Nos últimos anos, em especial a partir do ano de 1996, com a publicação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB 9.394/96), a disciplina Educação Física foi 'promovida' como componente curricular. Portanto, essa área de conhecimento faz parte dos currículos das

2 Em outras palavras, parafraseando Bauman (2005), uma "modernidade líquida".

diversas Redes Municipais de Ensino, conforme prevê no parágrafo terceiro do art. 26 da LDB: “A educação física, integrada à proposta pedagógica da escola, é componente curricular obrigatório da educação básica [...]”.

Baseados nessa nova lei surgiram, nos anos seguintes, alguns documentos da área no formato de Parâmetros Curriculares Nacionais, popularmente chamados de PCNs (BRASIL, 2007, 2009). Esses ‘parâmetros’ congregam diversos teóricos da área e algumas perspectivas comuns para a Educação Física na escola, sendo um material pautado em diversas produções teóricas da área, que tinham sido delineadas em pelo menos duas décadas, discutindo principalmente uma nova perspectiva e significância da Educação Física na escola.

Já no início do século XXI novas mudanças na lei que trata da Educação Física na escola foram feitas na tentativa de legalizar a sua prática. Entretanto, independentemente das discussões sobre os textos das novas leis da área, ainda temos uma grande lacuna para legitimar a Educação Física na escola. Não negamos a importante colaboração legal dos documentos que atualmente resguardam as aulas de Educação Física como parte integrante da proposta pedagógica da escola como componente curricular obrigatório da educação básica³.

Quanto às ações ou atividades extracurriculares⁴, as unidades escolares ficam dependentes da estrutura normatizada no âmbito das esferas estadual e municipal, além da própria autonomia do projeto pedagógico que cada escola pode ofertar ou não aos seus discentes.

3 Consideramos que ainda existe uma ‘aberração’ nas atualizações da LDB, já que é a única disciplina que, por força da lei, deixa ainda facultativo ao discente sua prática nos seguintes casos ‘especiais’: I – que cumpra jornada de trabalho igual ou superior a seis horas; II – maior de trinta anos de idade; III – que estiver prestando serviço militar inicial ou que, em situação similar, estiver obrigado à prática da educação física; IV – amparado pelo Decreto-Lei. 1.044, de 21 de outubro de 1969; V – Vetado; VI – que tenha prole.

4 As atividades extracurriculares da área de Educação Física desenvolvidas nas escolas são aquelas ações de intervenção nas comunidades, propostas através de projetos de iniciação esportiva ou de treinamento esportivo, dentre outros.

É preciso também ressaltar que a Educação Física é um campo de intervenção profissional que, por meio de diferentes manifestações e expressões do movimento humano, apropria-se de conhecimentos históricos que são tematizados na ginástica, no esporte, no jogo, na dança, na luta, dentre outros. Assim sendo, devemos debater e estudar as diversas possibilidades e potencialidades desse movimento, buscando relacionar temas como: educação, saúde, prática esportiva, expressão corporal etc. (DARIDO, 1999).

Desse modo, o atual ou futuro professor de Educação Física deve ter consciência e atitude para ser um agente de transformação social; por meio de suas ações pode colaborar para uma educação integral na escola, possibilitando e propondo mudanças para uma educação como prática corporal. Ou seja, suas intervenções, como também as outras áreas de conhecimentos na escola, devem ser direcionadas à compreensão de que o corpo não é mera massa que abriga as atitudes racionais, respeitando a diversidade humana para uma educação de corpo todo (FREIRE; SCAGLIA, 2003; FREIRE, 1989, 2007). Portanto deverá saber que a profissão Educação Física não é somente para uma intervenção esportiva, como simples movimentação corporal, disciplina que distrai corpos cansados ou como algo que ajuda a diminuir a rotina escolar das outras disciplinas.

Diversas pesquisas indicam que a prática de muitos professores acaba levando a Educação Física para um desprestígio educativo, especialmente quando eles não promovem conteúdos diversificados, alinhados com princípios e compromissos filosóficos da educação, produzindo um efeito negativo que não legitima sua ação pedagógica na escola. Muitos autores – como Darido (1999), Pellegrinotti (2005) e Moreira (1988) – há um bom tempo já criticam e denunciam essa postura, que infelizmente ainda é uma realidade atual.

Com isso, muitos docentes das redes de ensino ainda planejam (quando planejam) somente baseados no conteúdo esportivo, usando exclusivamente como referência os princípios metodológicos do trei-

namento esportivo, que é eminentemente seletivo e excludente, não considerando os elementos educativos da prática motora fundamentados nos estudos das ciências sociais e humanas.

Também é preciso contextualizar que essa busca de um propósito significativo para a Educação Física na escola não é algo novo. Muitos estudiosos da área vêm, há mais de 20 anos, baseados nas várias produções de conhecimento e no sucesso de algumas intervenções, discutindo elementos para superarmos e construirmos rumos alinhados para uma Educação Motora⁵. Entretanto percebemos e escutamos relatos em nossa caminhada acadêmica que alguns docentes praticam ações pedagógicas arcaicas quando comparadas com as atuais discussões e produções de conhecimento da área. Também temos, por exemplo, autores que ao compararem propostas pedagógicas com as realidades das aulas, declaram que existem avanços na disciplina, contudo ainda existem profundas contradições entre as propostas da área com a realidade escolar (BRANDL, 2003; MOREIRA et al., 2004).

Exemplificando, descrevemos que esses docentes desenvolvem suas aulas apenas como meros controladores das possíveis indisciplinas escolares; suas ações pedagógicas são balizadas em posturas de ‘cuidadores’, e não de educadores. Outro exemplo seria a utilização de estratégias de divisão de conteúdos de forma muito simples no ano letivo, promovendo somente as quatro modalidades esportivas mais difundidas popularmente, repartindo bimestralmente entre voleibol, basquetebol, futebol e handebol, rotineiramente para as mesmas turmas e idades, mudando somente a intensidade e a cobrança da atividade.

Certamente, esse tipo de intervenção escolar, ainda com algumas ocorrências comuns no Brasil, focada apenas na simples transmissão do conteúdo esportivo, não está alinhada com os princípios gerais da

5 O termo Educação Motora é definido por Moreira (2004) e Sérgio (1995) como uma ‘vertente’ pedagógica da Ciência da Motricidade Humana que, de forma resumida, procura investir na compreensão do ser humano que se movimenta intencionalmente na busca da autossuperação, manifestada pela corporeidade.

educação, gerando e colaborando cada vez mais para que a área fique desprestigiada pedagogicamente, especialmente pela falta de compromisso educacional e de procedimentos didáticos que colaborem, transformem e/ou eduquem as pessoas (os corpos) de forma integral.

Admitir que essa postura pedagógica do professor é prejudicial para a área – inviabilizando suas ações para um processo de educação expressivo – seria, para nós, um importante passo no processo de legitimidade da Educação Física na escola, algo indispensável para mudança desse paradigma/entreve. Portanto, para que ocorram mudanças significativas nesses modelos desmantelados de ‘educar corpos’, será necessário que o professor de Educação Física aprofunde seus conhecimentos sobre a educação em seu país, superando os problemas do contexto escolar e as velhas barreiras específicas da área, sobretudo para não reforçar o abismo entre o conhecimento (consciência do como fazer) e a sabedoria (atitude consciente) para uma transformação social significativa.

É preciso afirmar que não pretendemos culpar ou jogar uma carga nas costas do docente (coordenador, diretor etc.) diante das possibilidades de fracasso escolar. Mas, no processo de escolarização formal, o professor tem grande parte da responsabilidade. E para que um país se torne forte tecnológica e intelectualmente, com capacidade de geração de emprego e renda para uma mudança social, o melhor caminho é uma educação sólida e competente, que passa substancialmente pela ação do professor, que deve ter uma formação contínua e com qualidade.

Entendemos que a educação tem problemas complexos e de ordem abrangente, e que deverá, por exemplo, existir uma participação latente da família, sem transferência de responsabilidades sobre os valores sociais, humanos e éticos somente para a escola. Por isso, é imprescindível conscientizar a família sobre seu papel decisivo na formação dos futuros cidadãos, tornando o conhecimento ou a conscientização em atitude apropriada para melhoria da aprendizagem de seus

filhos. Contudo, independentemente desse panorama e dos inúmeros problemas da educação brasileira, esperamos que todos os docentes de Educação Física, ao longo do tempo, se dediquem a transformá-la em uma disciplina realmente significativa e importante para a sociedade.

Dessa forma, estamos reafirmando a extrema importância do professor na sociedade, em particular na área de Educação Física. Porém será sempre necessário que esse professor tenha sólida formação profissional; carga de trabalho compatível com a possibilidade de cumprir sua função; menos burocracia educacional; mais recursos financeiros diretamente na escola; atitudes críticas e criativas no contexto escolar; hábitos de leitura; recursos para aquisição de livros e equipamentos pedagógicos para dinamizar o ensino-aprendizagem; remuneração à altura da importância de sua atividade, para que o professor possa executar 'exclusivamente' seu trabalho com dedicação e tranquilidade, não se dedicando aos famosos 'bicos' que complementam a renda.

Consequentemente, fica claro que a perspectiva é interceder por uma docência com decência, na qual todos os lados – governos, família, aluno, professor, escola e demais envolvidos no processo de educação nacional – saibam dos seus compromissos éticos e humanos para uma sociedade direcionada a virtuosos índices educacionais. Por isso, os profissionais de Educação Física não podem e nem devem estar alheios a acontecimentos, informações, potencialidades e obstáculos do contexto que envolvem o processo de educação formal. Logo, precisam dar a devida atenção e se inserir nas discussões dos problemas do país, que, por sua vez, influenciam toda a dinâmica social; neste caso, seu contexto, sua escola.

Diante desse panorama, é indispensável construir novos caminhos para superar as dificuldades da 'formação de professores', sendo que esse 'formar' carece de um entendimento maior, algo que vai além do conceito puro de formatação ou de fechamento. Desse modo, a

função docente transcende o ato de dar forma para um ato de múltiplos contornos, transitando entre o conhecido e a busca do desconhecido, desconstruindo preconceitos e capacitando o sujeito para o transbordamento das paredes limítrofes dos conteúdos constituídos, não engessando e nem aprisionando o aprendiz. Ou seja, mais do que formar uma massa ou um exército profissional hegemônico, é ‘deformar’ modelos da profissão diante da realidade, direcionando para novas possibilidades de educação.

É sabido que em toda formação docente existe uma base de sustentação teórica e prática, constituindo as pilstras, o seu alicerce formativo, no entanto o sentido discutido e perspectivado é a característica limitante de conteúdo, de método, de ensino e/ou de forma. Assim, para que ocorram mudanças na postura do professor atuante na escola, igualmente aos acadêmicos em formação, necessitamos de uma transformação alicerçada em valores e princípios gerais da educação que prima por um saber baseado na qualidade de vida coletiva, no pluralismo de ideias e concepções pedagógicas, relacionando abrangentemente as especificidades da área de Educação Física.

Nesse sentido, de forma resumida, façamos referência sobre pontos (princípios) importantes para dinamizar as tarefas do professor de Educação Física na escola e influenciar a constante formação docente, pautado num ensino reflexivo, crítico e criativo.

Para nós, o primeiro ponto na formação dos professores, especificamente de Educação Física, é que os educadores deverão incorporar a capacitação permanente ao longo de sua carreira, atitude que, independentemente das políticas públicas, deve ser pessoal, regular e infundável. Paraphraseando Freire (1996), cada docente deve ter consciência e atitude no sentido de ser inacabado e em mutação contínua profissionalmente. Portanto, como já comentamos anteriormente, um dos princípios para essa mudança é a necessidade de ser um professor em constante ‘formação’.

Outro elemento é a busca persistente por atuais saberes, que é aguçada pelo sentido permanente de curiosidade, de busca pelo novo, adentrando investigações de forma radical, com rigor científico e com as raízes da contextualização. Dessa forma, acreditamos que o docente, ao desenvolver sua prática de ensino, estará avançando no sentido de ensinar baseado na reflexão e na investigação sobre a sua prática, pautado numa postura de educador ‘pesquisador’ (MOREIRA; SIMÕES, 2006).

Apontamos, também, que é importante que cada professor procure constantemente fazer com que a sua prática educativa tenha qualidade de pluralidade de conteúdos relativos à sua disciplina, contextualizando elementos/conteúdos clássicos e contemporâneos. Assim, em Educação Física escolar é indispensável abordar os conteúdos históricos e básicos da área de atuação, como, por exemplo, os esportes (além dos quatro esportes mais conhecidos), as danças, as ginásticas, os jogos e as lutas. Seriam valorizadas, igualmente, novas práticas corporais, assimiladas ou desconsideradas ainda pela área na escola, como as artes circenses, as atividades motoras ligadas ao *fitness*, os jogos de videogames com interação corporal, as atividades físicas de aventura conectadas à natureza, dentre outras. Para nós, quando o docente adota essa postura de ação, acaba por se caracterizar como professor ‘diversificador’, proporcionando aos alunos a inserção, o debate e o conhecimento sobre os vários interesses relacionados ao movimento corporal, considerando aspectos gerais da sociedade e/ou características de uma determinada cultura regional.

Alertamos, ainda, fundamentados em Moreira e Simões (2006), que a Educação Física na escola, com base na episteme da motricidade humana, ao ensinar seus conteúdos específicos, não pode desenvolver suas ações atrelada somente a movimentos e gestos mecânicos. Para os autores, jogar, dançar ou praticar esporte é mais que treinar o corpo repetindo movimentos; movimentar é na verdade a busca permanente de autonomias possíveis por meio do corpo e pelo corpo.

Creemos também que o princípio da 'inclusão' é um importante aspecto na atuação do professor de Educação Física. Ou seja, as ações pedagógicas devem ser predominantemente pensadas, estruturadas e efetivadas para que todos os discentes participem das atividades que envolvem a aula. Conseqüentemente, por conta da especificidade da área e sua fácil associação ao esporte, devemos ter uma atenção particular para não excluirmos pedagogicamente os alunos, o que foi alertado em trabalhos como os de Freire e Scaglia (2003), Betti (1991) e Freire (2007). Logo, é necessário compreender didaticamente que todos os alunos têm a mesma importância na aula, não devendo estereotipar características que, por exemplo, priorizam os mais habilidosos corporalmente.

Nesse sentido, incluir é mais do que alocar pessoas em um determinado tipo de jogo/brincadeira, mas, sim, oportunizar para que todos os alunos de alguma forma estejam envolvidos na ação, evitando qualquer possibilidade de estigmatização, seja ela atribuída por diferenças de condições físicas, psíquicas, culturais ou sociais.

Também é importante destacar que a prática do profissional em Educação Física deve ser marcada pela união e pela interação da reflexão (conceitual/atitudinal) e da ação (procedimental), fazendo com que a interdependência entre a teoria e a prática seja elemento importante para a atuação docente, fortalecendo a característica de práxis nas ações escolares.

Por fim, nas relações entre o conhecimento e seus agentes (professores e alunos) devem ser considerados os elementos como criticidade e inventividade, igualmente como esclarece Marcellino (1986), ao afirmar que é preciso propor e optar por um novo jogo do saber, que questione a ordem estabelecida e que movimente as estruturas do conformismo. Assim, o ato de apreender é cada vez mais relacionado aos procedimentos questionadores e de incentivo à criatividade, elementos fundamentais para que o docente transforme sua aula em momentos para os alunos aprenderem a questionar padrões midiati-

zados, criando novas condutas sobre a qualidade de vida, principalmente frente aos desafios postos no atual contexto social. Portanto o professor necessita ser, permanentemente, um professor ‘crítico e criativo’ nas suas ações escolares.

Educação Física escolar na cidade de Corumbá-MS: olhares complexos na fronteira do Brasil com a Bolívia

O estado de Mato Grosso do Sul faz fronteira ‘seca’ considerável com dois países latino-americanos, a Bolívia e o Paraguai. Essa fronteira tem presença permanente de diversos núcleos urbanos de ambos os lados, algo que se repete em menor intensidade nos municípios que têm a linha divisória marcada pela presença de rios. A faixa de fronteira brasileira com esses dois países no estado Mato Grosso do Sul tem uma extensão de 1.365,4 km, sendo 928,5 km com limites por rios e 436,9 km por limites secos, sendo mais de 44 municípios ao longo da faixa de fronteira (PEREIRA, 2009).

Em termos conceituais, Pereira (ibidem) esclarece que podemos adotar três nomenclaturas para classificar os municípios situados em áreas de fronteira geográfica:

a) municípios de faixa de fronteira, isto é, que estão dentro da faixa de 150 quilômetros da linha demarcatória oficial, conforme a Constituição brasileira de 1988; b) municípios na linha de fronteira, que estão próximos a uma faixa de poucos metros, que as comissões limítrofes reservam nas fronteiras urbanas e; c) municípios fronteiriços que são denominados de cidades geminadas, por serem cidades que se desenvolveram nos limites de países vizinhos. No caso das cidades geminadas em área seca, a separação ocorre unicamente por uma “zona neutra”, que é a referida faixa pertencente aos estados em contato e não pode ser tocada. Nas cidades geminadas do Mato Grosso do Sul é comum não haver nenhum posto de alfândega, ou seja, de fiscalização e policiamento, ocorrendo uma livre circulação de pessoas de um lado para o outro, bastando atravessar uma rua, avenida ou rio. (PEREIRA, 2009, p. 53).

Mesmo com essas estruturas classificatórias sobre os ‘tipos’ das áreas de fronteira, devemos compreender que a palavra fronteira carrega, segundo Costa (2012), uma dinâmica construtiva social complexa e de múltiplas vertentes, fazendo historicamente, através do uso da língua portuguesa, associações confusas com o termo ‘limite’.

A fronteira é distinta do limite, mas o contém em seu interior. Isso porque o limite é uma linha imaginária que aparece apenas nos mapas políticos e nas construções que representam as divisas internacionais, ou seja, os limites entre as jurisdições nacionais: os marcos, as aduanas. Fronteira é uma franja, de tamanho variável, formada por dois ou mais territórios nacionais que se encontram geograficamente [...]. (ibidem, p. 21).

Como já indicamos no início deste trabalho, nosso foco de investigação foram as escolas da REME (urbanas) de Corumbá/MS, região próxima da fronteira entre o Brasil e a Bolívia, local que tem na cultura um permanente estado de hibridização e mutação, com característica multidimensional e multitemporal (ibidem).

Costa (ibidem) ainda acrescenta que a região não se trata de conurbação fronteira, já que não tem continuidade urbana, num formato único. Por isso, ao retornarmos em Pereira (2009), consideramos que a região pesquisada não se enquadraria na faixa de fronteira (item a) e nem na condição de cidades geminadas (item c), logo, classificada como “linha de fronteira” (item b), enquanto região próxima a uma faixa de poucos metros e quilômetros.

Mesmo diante dessa classificação organizacional, é preciso ampliar essa estrutura e compreender outros conceitos complexos da região de fronteira, como ilustra Raffestin (2005, p. 13):

A fronteira não é uma linha, a fronteira é um dos elementos da comunicação biossocial que assume uma função reguladora. Ela é a expressão de um equilíbrio dinâmico que não se encontra somente no sistema territorial, mas em todos os sistemas biossociais.

Pensando em todo esse 'sistema' complexo que envolve a região, apresentamos brevemente as características gerais da cidade de Corumbá/MS, que comemorará 235 anos no ano de 2013:

Foi fundada ainda no Século XVIII para servir de entreposto comercial e garantir a ocupação dessa parte da fronteira ocidental do país, sendo destruída pela Guerra do Paraguai (1864-1870), posteriormente havendo uma rearticulação das funções urbanas e comerciais tendo o Porto como principal referência para embarque e desembarque de mercadorias. [...] De fato ocorreu uma reestruturação na lógica econômica e novos agentes produtores do espaço passaram a atuar em Corumbá, produzindo uma nova complexidade, orientada para a mineração de ferro, manganês e cimento, para a pecuária bovina de corte criada de maneira extensiva e para o turismo de pesca. Por outro lado, o comércio passou a ser orientado para dentro, atendendo aos habitantes locais e não mais para fora. Saíram de cena as casas comerciais e entraram as lojas de vestuários, eletrodomésticos, higiene e limpeza, alimentos, dentre outros. (COSTA, 2012, p. 22-23).

Atualmente, segundo dados do último Censo do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE)⁶, a cidade tem um total de 103.703 habitantes, com uma área territorial de 64.943 quilômetros quadrados, a maior em extensão territorial do estado. O município recebe o apelido de 'Capital do Pantanal' porque abriga aproximadamente 70% do território pantaneiro, que depende dos movimentos das águas dos rios, cheia e seca, especialmente do rio Paraguai. Corumbá ainda é o quinto município mais populoso do Brasil que faz fronteira com outros países.

Essa importante região histórica do Brasil faz, neste caso em particular, linha de fronteira com a Bolívia, via segunda Seção Municipal de Puerto Quijarro e com a primeira Seção Municipal de Puerto Suárez, capital da província Germán Busch (que soma as seções de Puerto Suárez, Puerto Quijarro e Carmen Rivero Torrez). Podemos dizer que esse local fronteiriço reúne, incluindo o município vizinho

6 Disponível em: <<http://www.ibge.gov.br>>.

de Ladário/MS, uma população de cerca de 170 mil pessoas que possivelmente convivem e transitam em ambos os países.

Costa (ibidem, p. 22) afirma que Corumbá/MS se encontra

[...] encravada entre a morraria do Urucum, ao sul; a margem direita do Rio Paraguai, ao norte; tendo a cidade de Ladário a leste e o território boliviano confrontando sua porção ocidental, mais precisamente com *Arroyo Concepción*, distrito de *Puerto Quijarro*, na província de *Germán Bush*, do departamento de Santa Cruz.

O mesmo autor conclui:

Corumbá-MS, território fronteiriço, formado por migrantes de diversas partes do Brasil e de outras nações como palestinos, árabes, italianos, paraguaios e um grande contingente de bolivianos é um local com múltiplas culturas que se modificaram ao longo dos tempos e que dão cores à construção da cultura local. Poderia se esperar que os migrantes bolivianos, cuja proximidade geográfica com seus conterrâneos, de aproximadamente cinco quilômetros pela fronteira, não modificassem tanto sua cultura original. Mas os estudos realizados até agora e os resultados [...] demonstram que se tornaram culturalmente híbridos. Mais que isso: confrontam as práticas, gestos e ritos cotidianamente com os próprios filhos nascidos no Brasil. Dessa forma, são acumulados na cultura dos bolivianos os múltiplos tempos de resistência/incorporação do cotidiano, frutos dos embates das relações de poder de lógica multidimensional. (COSTA, 2012, p. 30).

Considerando esses dados regionais que influenciam a dinâmica local e abordando a estrutura geral da Educação Física na REME em Corumbá/MS, temos as ações da área orientadas e previstas na última Resolução⁷ n° 01/2013/SEMED/GGPE, a qual norteia

7 Documento que vem paulatinamente sofrendo modificações pela Semed. Nos últimos quatro anos teve duas versões, frutos da gestão municipal anterior, via Secretaria Executiva de Educação (Seed), com as seguintes numerações: N° 017/2010/SEED/GGPE e N° 002/2009/SEED/GGPE. Apesar das mudanças na resolução, os artigos apresentados representam o mesmo núcleo estruturante.

os professores nas atividades pedagógicas em aulas regulares e nas atividades extracurriculares de iniciação esportiva e treinamento (PREFEITURA MUNICIPAL DE CORUMBÁ, 2013). Ou seja, esse documento orienta e resguarda as práticas docentes na região⁸, já que dispõe sobre a organização da disciplina de Educação Física, iniciação esportiva e treinamento e ainda dá outras providências para as práticas da REME relacionadas à área.

Destacamos que essa política pública municipal, expressada em tal normatização, representa um avanço na perspectiva de intervenção do professor, já que possibilita mais um campo de trabalho diversificado. Ao mesmo tempo, esse documento, viabilizado pela Secretaria Municipal de Educação, assegura questões específicas para a prática da Educação Física na educação formal e não formal.

Nesse sentido, destacamos que o documento estabelece, no Artigo 2º, as ações que todos os professores de Educação Física da REME devem realizar:

[...] desenvolver na escola uma proposta que procure democratizar, humanizar e diversificar a prática pedagógica da área juntamente com outras disciplinas, buscando ampliar o desenvolvimento do seu trabalho, salientando a plurissignificância e a linearidade dos conteúdos, subsidiando desta forma as discussões, os planejamentos e as avaliações da prática da Educação Física, Iniciação Esportiva e Treinamento nas Escolas. (ibidem, p. 1).

Nesse mesmo material, observamos que existe um aprofundamento teórico, sobretudo nos artigos 3º e 4º, ao instituir condições e objetivos para garantir o desenvolvimento de ações na Educação In-

8 Incluindo as escolas urbanas e rurais com suas extensões escolares, também chamadas de 'polos', as quais somam 18 locais. Essas extensões ficam em regiões longínquas, algumas com quase 500 quilômetros de distância em comparação com as escolas das áreas urbanas. Seu formato de ensino é modular, com regime de internato e/ou semi-internato para professores e/ou alunos. Essa dinâmica escolar ocorre, principalmente, porque algumas áreas dependem dos níveis dos rios, já que esses locais estão assentados em terras que são temporariamente alagadas e, por consequência, de difícil acesso.

fantil e Ensino Fundamental, estabelecendo que os profissionais de Educação Física

[...] deverão desenvolver atividades motoras que estimulam a expressão criativa por meio de práticas formais e não formais, [...] buscando ampliação de uma visão apenas biológica, para um trabalho que incorpore as dimensões afetivas, cognitivas e socio-culturais dos alunos, oportunizando habilidades corporais e atividades culturais, como jogos, esportes, lutas, ginásticas e danças, direcionadas à qualidade de vida [...] contribuir para a motricidade humana, nas suas diversas expressões de movimento, promovendo estilos de vida saudáveis, conciliando as necessidades de indivíduos e grupos, atuando como agente de transformação social e promoção da autonomia. (PREFEITURA MUNICIPAL DE CORUMBÁ, 2013, p. 1).

É preciso também contextualizar que atualmente a REME conta com um total de 28 unidades de ensino, sendo seis escolas rurais, dezessete escolas urbanas e cinco creches (urbanas), em que cada região e público-alvo acabam influenciando e produzindo diferentes propostas pedagógicas. Entretanto todas as atividades relacionadas à prática da Educação Física na REME são orientadas pela referida resolução.

Esse documento estabelece ainda uma estrutura geral para a prática do profissional de Educação Física desenvolver suas ações na escola, orientando que os docentes com lotação de 20 horas semanais, sendo duas aulas por semana em cada turma do Ensino Fundamental (do primeiro ao nono ano), devem adotar, dependendo do Projeto Pedagógico da escola⁹, os seguintes critérios e ‘modelos’ de lotação: Modelo I – 10 aulas de Educação Física escolar, quatro de iniciação esportiva, seis de hora atividade; Modelo II – oito aulas de Educação Física escolar, seis de treinamento e seis de hora atividade.

9 Para que a escola faça escolha, adoção e implantação de desses modelos, a comunidade escolar deve decidir coletivamente sua inserção no Projeto Pedagógico da escola. Posteriormente, em cada ano letivo, deve remeter para a Semed os projetos para desenvolver as práticas de iniciação esportiva e/ou treinamento na unidade escolar.

No início do ano letivo de 2012, a REME tinha 15.301 alunos matriculados, entre os quais havia cerca de 600 alunos bolivianos com dupla cidadania, sendo que a maior parte desses discentes estava na 'faixa' examinada correspondente ao universo da pesquisa. Ou seja, tínhamos nesse grupo identificado uma prevalência de alunos 'bolivianos' estudando nas terceiras e sétimas séries do Ensino Fundamental da REME.

Em síntese, essas informações indicam para os agentes envolvidos na promoção, na gerência e na articulação pedagógica (direção, professores, coordenadores etc.) que possivelmente existe um contexto específico e/ou multicultural pertinente para desenvolverem suas práticas educativas. Portanto achamos que seria prudente que os professores de Educação Física da cidade de Corumbá/MS mantenham, permanentemente, observações e atitudes contextualizadas sobre suas ações pedagógicas, principalmente nessa região que faz fronteira entre o Brasil e a Bolívia.

Focando a Educação Física na REME de Corumbá-MS: resultados e discussões da pesquisa

Neste último bloco, apresentamos os diversos dados coletados e analisados no projeto de pesquisa, demonstrando que esse trabalho, pioneiro na região, poderá contribuir para um olhar mais amplo sobre as práticas dos professores de Educação Física da REME, bem como possibilitará novos debates sobre propostas de formação continuada da Semed. Acreditamos que os elementos elencados neste trabalho podem também fornecer informações significativas ao curso Educação Física da UFMS/CPAN, provendo subsídios concretos sobre a realidade local, sobretudo na tentativa de diminuir o 'abismo' entre a realidade de trabalho e a formação profissional, promovendo, dessa forma, discussões sobre novas propostas de intervenções profissionais e/ou novas demandas sobre políticas educacionais na área para a região.

Portanto, esta parte do trabalho procura observar as conexões dos conceitos suscitados sobre as possibilidades da Educação Física e Esporte na escola com as informações coletadas, mediando a complexa interdependência dos elementos sociais e de ensino-aprendizagem, pontuando os desafios, as virtudes e os entraves historicamente discutidos sobre a prática da área nas escolas do Brasil. Nesse sentido, dividimos as informações obtidas na pesquisa em dois momentos de coletas.

Os primeiros dados obtidos pelos pesquisadores foram extraídos dos documentos oficiais da Semed, em questionários preenchidos pelos docentes da REME do município de Corumbá/MS, por meio de perguntas abertas e estruturadas. Dentre as inúmeras informações pesquisadas, os professores foram questionados sobre quais seriam seus objetivos e suas preocupações básicas para desenvolver as aulas de Educação Física escolar e as atividades extracurriculares (iniciação esportiva e treinamento esportivo) na REME, bem como suas principais referências teóricas e os elementos primordiais para melhorar e qualificar a sua prática pedagógica. Essa avaliação foi encaminhada e solicitada na primeira formação em serviço da Semed, no início do ano letivo de 2011. Participaram da amostra um total de 61 professores de Educação Física, o que representa aproximadamente 90% dos educadores da área em atividade na REME.

O segundo momento foi realizado diretamente nas escolas públicas selecionadas, desenvolvidos por pesquisadores do GePPan. A pesquisa foi realizada em duas unidades escolares da REME da zona urbana. Nessa fase foram realizadas entrevistas gravadas com discentes que estavam estudando nas terceiras e sétimas séries das unidades selecionadas. Os dados foram coletados em 2011 e 2012, após autorização dos responsáveis dos alunos com preenchimento do TCLE, totalizando 45 alunos.

Os pesquisadores relatam que esse número da amostra de discentes é atribuído, em parte, porque a maioria das famílias é de classe

economicamente baixa, sendo que muitos responsáveis dos alunos não teriam o hábito de comparecer nas escolas, especialmente para convocações que tratem de temas que não incluem benefício financeiro. Os diretores e coordenadores pedagógicos dessas unidades escolares relatam que, por exemplo, muitos responsáveis dos discentes somente comparecem para discutir temas e assuntos ligados à ‘Bolsa Família’. Outro fator importante no delineamento da amostra da pesquisa foi que determinadas famílias que possuíam algum tipo de vínculo com o país vizinho (Bolívia), por medo ou receio de alguma fiscalização de migração, não compareciam nas reuniões para autorizar as entrevistas.

As entrevistas realizadas com os discentes foram estruturadas em perguntas parcialmente abertas, chamadas por Moreira (2002) de semiestruturadas. Os pesquisadores buscaram obter informações relevantes sobre fatores de motivação, adesão, as possibilidades para qualificar as aulas de Educação Física escolar e as atividades extracurriculares (treinamento ou iniciação esportiva).

Contextualizamos, também, que alguns alunos brasileiros e ‘bolivianos’ que estudam nas séries iniciais do Ensino Fundamental, que fizeram parte da amostra, tiveram dificuldade de se expressar aos pesquisadores. Os envolvidos nas coletas relatam que essas dificuldades podem ter ocorrido pelos seguintes motivos: estarem no início do processo de alfabetização; dificuldades de participar em atividades coletivas de integração na escola; dificuldade de entendimento da língua portuguesa.

Os dados¹⁰ da pesquisa de campo, significativos aos pesquisadores, apontaram que a maioria dos discentes descreve que as aulas de Educação Física são espaços de intervenções “legais”, “interessantes” e “importantes” na escola. Ao mesmo tempo, vários discentes, ao con-

10 As transcrições foram realizadas de forma literal, conforme os entrevistados se comunicaram e relataram aos pesquisadores, neste caso, focando elementos importantes para a proposta do texto.

siderarem ou atribuírem esses ‘valores’, acabam denunciando outras limitações da área, já que muitos sujeitos narram aspectos negativos quanto aos docentes, por exemplo: ficam sem acompanhar diretamente as ações, não dando atenção na aula; falta de comprometimento pedagógico; não articulam ações da área para ter cooperação entre os gêneros (masculino/feminino); trabalham, na maioria das vezes, atividades somente de exaustão física, priorizando aspectos motores da aptidão física; demonstram falta de articulação pedagógica entre a especificidade da área e os princípios da educação.

Esses aspectos são evidenciados notadamente nas falas transcritas abaixo:

“Ah, é legal assim, fazer aula de educação física [...] fico jogando bola no campo ali, e fico lá brincando lá, fico jogando bola e tem as vezes também que eu não jogo também, fico sentado lá [...]” – Sujeito 1 (séries iniciais do Ensino Fundamental)

“[...] não gosto que o professor não [me] leva pra quadra por causa dos colegas.” – Sujeito 18 (séries iniciais do Ensino Fundamental)

“É legal ter educação física porque o professor deixa a gente brincar lá na quadra, aí ele fica olhando se a gente fez [...]” – Sujeito 8 (séries finais do Ensino Fundamental)

“Na minha aula, sei lá, é muito esquisito, a educação física não é normal. Porque sei lá, o professor tipo assim, não ensina movimentos físicos, ele só chega assim na sala e fala, todo mundo pro portão, e a turma vai pro portão, ai ele manda dá três voltas no quarteirão todo e a gente chega cansado, não dá tempo nem de jogar bola e vai pra sala.” – Sujeito 12 (séries finais do Ensino Fundamental)

“Ah, eu acho legal, mas por um lado um pouco cansativo, porque ele manda a gente rodear a quadra, tudo, a escola. Mas é muito legal que é. A gente fica na quadra, vendo tudo.” – Sujeito 15 (séries finais do Ensino Fundamental)

“Das brincadeiras, eu gosto das brincadeiras, vôlei, queimada e futebol. Não gosto quando o professor manda dá volta em torno da escola.” – Sujeito 16 (séries finais do Ensino Fundamental)

“[...] a gente sente dificuldade, e o professor tem ocupação com outros alunos, fica difícil ele explicar assim, tem que melhorar

a questão dele com a gente. E o professor falta muito nos treinamentos.” – Sujeito 3 (séries finais do Ensino Fundamental)

“Bom, o que eu gosto é de jogar vôlei e, assim, o que eu não gosto é de jogar bola, porque eu acho chato, assim, menina jogar bola. E também o professor, ele, assim, nem liga pra nós, ele fica lá no canto dele, ele nem ensina nós jogar, essas coisas assim, ele só fica no canto dele, não presta atenção, todo mundo sai da aula [...] e fica correndo aqui pela escola e eu não gosto muito.” – Sujeito 17 (séries finais do Ensino Fundamental)

“Eu acho que eu gosto mais dos esportes, que ele manda a gente correr [...] manda [...] fazer alongamento. Fico triste quando ele senta e não tem nada pra fazer.” – Sujeito 19 (séries finais do Ensino Fundamental)

“O que eu gosto mesmo é de jogar bola com os meus colegas lá na quadra, e o que eu não gosto é de brigar na aula. É que hoje na aula de educação física o professor pegou uma bola boa pra as meninas, uma bola de futsal [...] mas o professor falou que elas pediram primeiro [...]” – Sujeito 21 (séries finais do Ensino Fundamental)

“[...] Não gosto muito de ficar correndo aí, é que nós corre a quadra da escola, eu não gosto muito não, mas de vez em quando é bom, o professor pede. Vai muito tempo, aí só tem 20 minutos pra nós ficar brincando, jogando bola.” – Sujeito 22 (séries finais do Ensino Fundamental)

Alguns alunos também apontam a falta de espaços apropriados para a sua aula de Educação Física, da mesma forma que a maioria dos professores indica que sua prática melhoraria se possuíssem uma estrutura mais adequada para suas ações pedagógicas. Podemos observar essas ponderações nos trechos abaixo:

“[...] Jogar na metade da quadra eu não gosto, é muito pouco espaço [...]” – Sujeito 22 (séries finais do Ensino Fundamental)

“[...] quadra de esporte seria ideal para melhoria das atividades propostas.” – Professor 8

“[...] local e material para a prática, sendo estes de qualidade.” – Professor 34

“Melhorar o espaço físico (quadra).” – Professor 35

“Um local adequado próximo da escola com toda uma infraestrutura para a prática de esportes.” – Professor 36

“O foco principal seria o espaço adequado para a prática de Educação Física na escola que trabalha. Para que possibilite um melhor desempenho nas aulas.” – Professor 37

“Na realidade [...] infraestrutura [...] seria uma adequação do espaço físico, conseqüentemente, melhorar a prática pedagógica e metodológica das aulas, com ênfase na formação da parte técnica dos movimentos.” – Professor 42

Conhecendo a realidade estrutural das escolas da REME e observando essas informações, podemos refletir sobre as formulações de horários adequados para a prática da área nestas unidades, sobretudo para não existir confronto de vários professores no mesmo espaço para o desenvolvimento das práticas corporais, bem como as dificuldades dos professores para desenvolver suas ações pedagógicas em concorrência com outros projetos desenvolvidos pela escola que utilizam os mesmos espaços físicos.

Evidenciamos também que os documentos oficiais (PREFEITURA MUNICIPAL DE CORUMBÁ, 2013) e as informações oriundas dos questionários aplicados aos docentes na formação em serviço são convergentes, especialmente na sua intencionalidade conceitual, demonstrando teoricamente que as aulas de Educação Física e as atividades extracurriculares (iniciação esportiva e treinamento esportivo) nas escolas são diversificadas, com objetivos e perspectivas específicas de intervenção. Portanto esses dados apontam que as atividades da área estimulam as expressões criativas e ampliam uma visão apenas biológica e física para um trabalho que incorpore as dimensões afetivas, cognitivas e socioculturais dos alunos, atuando como agente de transformação social e promoção da autonomia.

Como exemplo dessa convergência, emprestamos alguns dizeres desses docentes, quando confirmam os seus objetivos nas escolas da REME:

“[...] conhecer e incorporar as diversas práticas da cultura corporal; desenvolver participação, criatividade, autonomia, criatividade e expressão corporal; diversas possibilidades de movimento a

partir dos conteúdos da cultura corporal como recurso para lazer e a maturação de saúde etc.” – Professor 6

“Participar de atividades corporais, estabelecendo relações equilibradas e construtivas com os outros, reconhecendo e respeitando características físicas e de desempenho de si próprio e dos outros; adotando hábitos saudáveis de higiene, alimentação e atividades corporais, relacionando-se com os efeitos sobre a própria saúde e de recuperação, manutenção e melhoria da saúde coletiva; adotar atitudes de respeito mútuo, dignidade e solidariedade em situações lúdicas e esportivas.” – Professor 10

“Desenvolvimento da cultura corporal do movimento; desenvolvimento de conceito, valores positivos – bom cidadão; desenvolvimento das potencialidades/habilidades físicas e motoras.” – Professor 11

“Estimular a socialização entre os alunos e sua integração com o meio. Proporcionar uma vivência dos mais variados conteúdos, despertando o prazer pela atividade física. Desenvolver a consciência corporal e a psicomotricidade dos alunos.” – Professor 12

Entretanto, ao comparar esse material com os discursos dos discentes, verificamos que muitas ações desenvolvidas nas escolas não são convergentes. Os documentos oficiais e a preocupação dos professores não são alinhados e justificados ao comparar com as descrições dos seus alunos, demonstrando, majoritariamente, que as práticas pedagógicas dos professores focam na aptidão física e que, em alguns casos, apontam ações unidimensionais e excludentes, desconsiderando possibilidades de saberes que interagem e direcionam para uma educação integral.

Esses dados preocupantes que focam somente o desenvolvimento da aptidão física nas aulas de Educação Física, também são alertados em vários trabalhos científicos, dentre eles destacamos os de Darido (1999), Pellegrinotti (2005) e Freire (1989), conforme já indicamos no início desse capítulo. Desse modo, em vez de as três dimensões do conhecimento – saber entender (conceitual), saber fazer (procedimental) e saber ser (atitudinal) – interagirem e estarem interligadas

na prática docente, os discursos desses alunos pesquisados evidenciam características prioritariamente procedimentais (fazer), focadas no aspecto de habilidade motora, não atendendo a uma perspectiva educativa mais ampla e atualizada.

Outro detalhe importante nos documentos da Semed que retratam o pensamento dos docentes, considerando o número expressivo de alunos 'bolivianos' que estudam na REME, é que não foram encontradas menções desses professores sobre algum tipo de preocupação pedagógica no sentido de promover interação ou valorização dessa população que convive nessa linha de fronteira, esquecendo-se da influência dessas múltiplas 'culturas' na região.

De forma resumida, não estamos desconsiderando que existem ações significativas da Educação Física nas escolas da REME, todavia os dados coletados evidenciam uma pluralidade de aspectos que limita e/ou potencializa as atividades pedagógicas dos docentes, principalmente em relação às 'denúncias' e expectativas dos discentes, bem como as demandas escolares na região de fronteira.

Considerações finais

Creemos que este trabalho possibilitou analisar alguns conceitos sobre a prática do professor de Educação Física nas aulas escolares e nas ações esportivas extracurriculares, relacionando-as, sobretudo, aos pressupostos da educação. Ao mesmo tempo, por meio da pesquisa de campo e documental, podemos observar que existem algumas divergências e convergências dos envolvidos nos processos de ensino-aprendizagem, apontando que os discursos dos discentes nem sempre estabelecem relação direta com os argumentos apontados pelos seus docentes de Educação Física sobre as práticas na escola. Por consequência, as características regionais e as posturas pedagógicas dos docentes influenciam e estabelecem a prática da área na REME de Corumbá/MS.

Para nós, as análises alertam que algumas práticas da disciplina Educação Física escolar (aulas regulares) e as atividades extracurriculares acabam reforçando características competitivistas, elitistas e excludentes no contexto escolar. Assim, mesmo considerando a multiplicidade de aspectos que cercam a prática docente na escola, seja pelas características limitantes, seja de potenciais pedagógicos, verificamos elementos que julgamos aumentar a distância da área com os pressupostos de uma educação de corpo todo.

Por fim, esperamos que estas informações sirvam para superarmos a tradição equivocada desse campo de conhecimento na escola, possibilitando propostas compatíveis com o papel da Educação Física na sociedade atual, calcado nos pressupostos da educação. Desejamos também que todo processo educativo da Educação Física na região leve em consideração a característica de fronteira, neste caso especial, a relação com o 'povo' boliviano. Portanto que num futuro próximo a maioria dessas informações possam transformar realmente a prática docente, colaborando para a melhoria da participação discente nas aulas e, ainda, cooperando para uma maior satisfação e legitimidade do professor de Educação Física na escola, na qual deve ter uma atuação digna, comprometida, autêntica e atualizada.

Referências

BAUMAN, Z. *Identidade*: entrevista a Benedetto Vecchi. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Ed., 2005.

BETTI, M. *Educação física e sociedade*. São Paulo: Movimento, 1991.

BRANDL, C. E. H. A nova política para o ensino médio: um estudo da educação física a partir das novas diretrizes e dos novos projetos pedagógicos. *Revista Brasileira de Ciências do Esporte*, Campinas, v. 24, n. 3, p. 71-86, 2003.

BRASIL. Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional. *Diário Oficial da União*, Brasília, 20 dez. 1996.

_____. Secretaria de Educação Fundamental. *Parâmetros Curriculares Nacionais: Educação Física* / Secretaria de Educação Fundamental. Brasília: MEC/SEF, 1998.

_____. Ministério da Educação. *Parâmetros Curriculares Nacionais do ensino médio: linguagens, códigos e suas tecnologias*. Brasília: MEC, 1999.

COSTA, E. A. Os bolivianos em Corumbá-MS: construção cultural multitemporal e multidimensional na fronteira. *Cadernos de Estudos Culturais*, v. 4, p. 17-33, 2012.

DARIDO, S. C. *Educação física na escola: questões e reflexões*. Araras, SP: Topázio, 1999.

FREIRE, J. B.; SCAGLIA, A. J. *Educação como prática corporal*. São Paulo: Scipione, 2003.

FREIRE, J. B. *Educação de corpo inteiro: teoria e prática da educação física*. São Paulo: Scipione, 1989.

_____. Métodos de confinamento e engorda (como fazer render mais porcos, galinhas crianças...). In: MOREIRA, W. W. (org.). *Educação física & esportes: perspectivas para o século XXI*. Campinas: Papirus, 2007. p. 109-122.

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

GOLIN, C. H. Um recorte histórico da Educação Física escolar brasileira e o curso de Educação Física do Campus do Pantanal - UFMS. In: MELO, W. F. de (org.). *Caminhos do Campus do Pantanal - UFMS*. Campo Grande: Editora UFMS, 2012. v. 1, p. 215-234.

MARCELLINO, N. C. A sala de aula como espaço para o “jogo do saber” In: MORAIS, R. de (org.). *A sala de aula: que espaço é esse?* Campinas: Papirus, 1986. p. 59-70.

MOREIRA, W. W. Educação e desordem um binômio a ser alcançado. *Revista de Pesquisa e Reflexão da Unimep*, Piracicaba, v. 2, n. 3, set. 1988.

_____. Perspectivas da educação motora na escola. In: DE MARCO, A. (org.). *Pensando a educação motora*. Campinas: Papirus, 2004. p. 95-104.

_____. SIMÕES, R.; MARTINS, I. C. Profissional em educação física: agente de intervenção e de produção de conhecimento. In: MOREIRA, W. W.; SIMÕES, R. (Org.) *Educação física: intervenção e conhecimento científico*. Piracicaba: Unimep, 2004. p. 63-71.

_____; SIMÕES, R.; PORTO, E. Análise de conteúdo: técnica de elaboração e análise de unidades de significado. *Revista Brasileira de Ciência e Movimento*, p. 107-114, 2005.

_____; SIMÕES, R. Educação física, corporeidade e motricidade: criação de hábitos para educação e para a pesquisa. In: DE MARCO, Ademir (org.). *Educação física: cultura e sociedade*. Campinas: Papirus, 2006. p. 71-86.

MOREIRA, A. M. *O método fenomenológico na pesquisa*. São Paulo: Pioneira Thomson, 2002.

PELLEGRINOTTI, Í. L. Educação física no 2º grau: novas perspectivas? In: PICCOLO, V. L. N. (org.). *Educação física escolar: ser... ou não ter?* Campinas: Unicamp, 1995.

PEREIRA, J. H. do V. Diversidade cultural nas escolas de fronteiras Internacionais: o caso de Mato Grosso do Sul. *Revista Múltiplas Leituras*, v. 2, n. 1, p. 51-63, jan./jun. 2009.

PREFEITURA MUNICIPAL DE CORUMBÁ. Secretaria Municipal de Educação. *Resolução nº 01/2013/SEMED/GGPE*. Dispõe sobre a organização da disciplina de Educação Física, Iniciação Esportiva, Treinamento Desportivo e dá outras providências. Corumbá, MS: Semed, 2013.

RAFFESTIN, C. A ordem e a desordem ou os paradoxos da fronteira. Prefácio. In: OLIVEIRA, T. M. de (Org.) *Território sem limites: estudos sobre fronteiras*. Campo Grande: Ed. da UFMS, 2005, p. 9-15.

SERGIO, M. Educação motora: o ramo pedagógico da ciência da motricidade humana. In: DE MARCO, A. (org.). *Pensando a educação motora*. Campinas: Papirus, 1995. p. 159-172.



SITUAÇÕES DE FRONTEIRA NOS JOGOS INFANTIS

*Alexandre Paulo Loro**
*Ademir Gebara***

Introdução

O jogo é uma dimensão construída culturalmente e implica na participação de indivíduos. Neste texto demonstramos que, em uma região de fronteira, crianças de famílias de um grupo, no caso brasileiros, e crianças de outro grupo, no caso bolivianos, têm comportamentos diferentes quando jogam e brincam no interior de seu próprio grupo.

Para tanto, a pesquisa empírica apoiou-se na população estudantil boliviana que frequenta a educação básica em escolas brasileiras no município de Corumbá em Mato Grosso do Sul. Desta maneira, por meio de entrevistas, procuramos demonstrar a existência de comportamentos distintos, quando os jogos se verificam na escola, onde o en-

* Licenciado em Educação Física pela Universidade Federal de Santa Maria (UFSM); Especialista em Gestão Educacional e Mestre em Educação (UFSM); É professor da Faculdade de Educação da Universidade Federal da Grande Dourados (FAED/UFGD), onde também coordena o Curso de Licenciatura em Educação Física.

** Graduado em História e em Educação Física pela Pontifícia Universidade Católica de Campinas; mestrado em História Social pela Universidade de São Paulo e doutorado em *Economic History - London School of Economics And Political Science*. Professor aposentado da Unicamp; foi Professor da Universidade Metodista de Piracicaba (PPGE de Educação) e Professor Visitante do Centro de Educação da Universidade Federal de Pernambuco. Atualmente é Professor Visitante Nacional Sênior CAPES/ Universidade Federal da Grande Dourados (UFGD) - Faculdade de Educação.

contro destas comunidades é inevitável, em relação aos jogos quando praticados no grupo intercomunitário de origem boliviana. É importante observar que, embora a origem das crianças seja boliviana, elas possuem certidão de nascimento brasileira. Estas e outras situações ambíguas são discutidas no texto que se segue.

A atualidade do tema e a necessidade de novas investigações que aprofundem a discussão sobre os jogos¹ em região de fronteira, motivaram o início do estudo. Aliado a estes elementos surgiu a inquietação dos pesquisadores, ao perceberem um acentuado número de crianças bolivianas ou descendentes nas escolas brasileiras, vinculada à inúmeras interrogações: como é a inserção desse público nas aulas? Como se comportam? Quais jogos praticam? Esses questionamentos tornaram-se o problema central da pesquisa.

Para dar maior densidade ao nosso argumento, iniciamos por estabelecer algumas referências que nos ajudam a pensar as questões mais amplas relativas a situações fronteiriças; para tanto tomamos como ponto de partida a célebre tese de Turner.

Frederick Jackson Turner publicou em 1893, a obra *The Frontier in American History*. Este autor utiliza a metáfora da “onda” para retratar o movimento de colonização nos Estados Unidos e permite-nos entender os avanços da fronteira americana no movimento da colonização, como um movimento de onda que adentra o país. A história da colonização americana foi, em grande medida, a história da civilização do velho Oeste. As terras livres e o avanço da colonização em direção ao Oeste explicam o desenvolvimento americano. As instituições americanas foram compelidas a se adaptarem às mudanças de um povo em expansão (para a travessia de um continente; o desbravamento de terras selvagens; as condições econômicas e políticas da fronteira); desta forma, a fronteira seria “o pico da crista de uma onda”, o ponto de contato entre o mundo selvagem e a civilização.

1 Jogos/brincadeiras serão aqui entendidos como sinônimos, embora a literatura especializada apresente diferenciações conceituais.

A contribuição de Turner (1996) é fundamental para percebermos que o movimento de migração americana pode ser tomado como referência para os estudos em região de fronteira no Brasil.

No decorrer do processo de ocupação dos Estados Unidos da América (EUA), a costa Oeste (Pacífico) já havia sido conquistada (MONBEIG, 1940). No entanto, no Brasil, o avanço rumo ao Oeste teve outra conotação: criou-se uma representação de lugar a ser conquistado, onde a riqueza deveria ser extraída e produzida para retornar a Portugal. Em específico, no Estado de Mato Grosso do Sul (MS), que faz fronteira com Paraguai e Bolívia, chegaram inúmeros migrantes e imigrantes ao longo do tempo. Nesse cenário, surgem novas configurações regionais, direcionando os destinos, modificando espaços físicos e geográficos e redefinindo as organizações sociais.

Fronteiras

José Honório Rodrigues (1978) apontou de maneira enfática: “Os *Caminhos Antigos e o Povoamento* são, para a historiografia brasileira, o que *The Frontier in American History* de Frederick Jackson Turner é para a historiografia americana”². Vejamos, rapidamente, como essa questão se apresenta, pois esta explicação de Turner evidencia sua importância para outras abordagens nacionais. Apreciações semelhantes podem ser encontradas no Canadá, Austrália, em países asiáticos e europeus orientais. Tal fato é evidência da natureza desafiadora das instigantes proposições do autor, sugerindo inúmeros temas de pesquisa em torno das questões de fronteira.

A tese de Frederick Jackson Turner sobre o impacto da fronteira na construção de uma civilização foi apresentada como comunicação na reunião da *American Historical Association* em 1893. Em torno deste texto, Turner (1996) desenvolveu artigos e livros, ampliando e

2 A comparação refere-se ao célebre livro de João Capistrano de Abreu ‘Caminhos Antigos e Povoamento do Brasil’ (1960).

divulgando suas ideias. Para este artigo, utilizaremos as análises extraídas da tese de Turner. Nessa análise, a fronteira norte-americana movimentava-se como ondas do mar em direção ao Oeste, de tal maneira que, para cada nova geração e continuamente, uma nova onda de ocupação produzia um retorno às condições originais de vida da geração anterior. A fronteira seria, então, a área de contato entre a barbárie e a civilização. Nesta região, os encontros e desencontros iniciaram-se pelos contatos entre os índios e os caçadores, quando a 'selvageria' foi, a partir de então, continuamente desintegrada com a entrada dos comerciantes, religiosos, agricultores e, finalmente, com a implantação de cidades e da manufatura fabril.

Turner (1996) afirmou que o significado mais profundo da fronteira reside nos efeitos deste movimento na formação do caráter norte-americano. Em suas palavras, "a fronteira é a linha de americanização mais rápida" (p. 3-4). Individualismo e democracia foram forjados na convivência da fronteira; ali a força, a coragem, a iniciativa e a autoconfiança eram vitais para a sobrevivência. Ali todos tinham oportunidades. Por incrível que pareça, Turner escreveu seu texto provocado pelo fechamento da fronteira norte-americana em 1893. Não seria estranho, portanto, compreender sua interrogação final e suas consequências para o futuro dos Estados Unidos da América: e agora que não temos mais a fronteira aberta?

A tese de Turner foi amplamente debatida. Uma das questões mais relevantes apontadas em relação às suas limitações refere-se ao grau de universalidade para a aplicação de seu modelo de análise. Afinal, como apontado por cientistas sociais brasileiros (MARTINS, 1996), a complexidade e diversidade das configurações fronteiriças brasileiras desafiavam as inúmeras tentativas de reproduzir esta análise, ainda que com adaptações³ aos processos de apropriação da terra no Brasil. Ao invés dos pioneiros, em seus carroções com suas famílias

3 Exemplo clássico é o livro de Vianna Moog (1956), intitulado: *Bandeirantes e Pioneiros: paralelo entre duas culturas*. Do mesmo modo, ver Pierre Monbeig: *Ensaio de Geografia Humana Brasileira* (1940) e *Pionniers et planteurs* de São Paulo (1952).

buscando novas terras para se estabelecerem, o bandeirante adentrava o sertão em busca de escravizar a mão-de-obra das populações nativas. De qualquer modo, embora com um padrão diferente de ocupação, o modelo da área de contato entre a barbárie e a civilização se repetia, com a presença de bandeirantes, religiosos, militares, fazendeiros e comerciantes, cada um deles buscando algo específico: mão-de-obra, conversão e catequese, ocupação estratégica de territórios, produção agropecuária e intermediação mercantil.

Com relação ao Mato Grosso, correspondendo aproximadamente ao território compreendido hoje por Rondônia, Mato Grosso e Mato Grosso do Sul, houve vários padrões de interdependência em relação à ocupação territorial e ao contato entre culturas. As fronteiras mineradora, pastoril, militar e agrária mais recentemente, na expressão de Turner, foram sendo ocupadas em ondas ou por cunhas nos vales dos rios, nos caminhos coloniais, com as ferrovias e, distintivamente, em contato com populações nativas, escravos africanos, migrantes e vizinhos de colonização espanhola. Especialmente esses últimos, que para o caso da marcha para o Oeste nos Estados Unidos, não foi um problema tão relevante.

As críticas que se fazem ao pensamento de Turner enfatizam justamente o fato de ele ter ignorado os indígenas e os hispânicos, presenças muito importantes, mesmo após a Guerra entre americanos e mexicanos (1846-1848). Nesta mesma linha crítica, temos a construção de uma representação romântica e uniforme das famílias pioneiras, tema bastante explorado e popularizado pela indústria cinematográfica. Ainda, como chamou a atenção o estudo de Robert Wilton Wilcox (1992) “*Cattle ranching on the Brazilian frontier: Tradition and innovation in Mato Grosso, 1870 - 1940*”, Turner não observou com a devida atenção a fronteira aberta pelo gado no Texas.

Após esta rápida passagem sobre as proposições de Turner e adiantando algumas possíveis lacunas, vemos mais detidamente como ele conduz seu raciocínio, no sentido de indicar algumas pos-

sibilidades para debate. Inicia por assinalar que a “peculiaridade das instituições americanas se deve ao fato de terem sido compelidas a se adaptarem às mudanças de um povo em expansão” (TURNER, 1996, p. 25). Diferente da Europa, quando as nações expandiam encontravam outros povos em expansão, de tal maneira que as fronteiras eram sempre marcadas por “uma linha divisória fortificada”.

Turner delimita, então, seu campo de visão à costa atlântica, onde as instituições teriam evoluído em uma área limitada com o início do governo representativo. A diferenciação, a complexificação e o desenvolvimento de uma sociedade manufatureira são decorrência, não apenas deste avanço linear, mas sobretudo, do contínuo avanço, sempre reiniciado por uma nova onda de pioneiros da linha de fronteira, provocando, assim, o dinamismo de todo o sistema social norte-americano. “O verdadeiro ponto de vista da história dessa nação não é a Costa Atlântica, mas sim o Grande Oeste” (ibidem, p.24).

Após afirmar que o mais significativo da fronteira americana é o fato de ela se situar no limite extremo da terra livre, cuja densidade demográfica é superior a 2 habitantes por km², o autor enfatiza o propósito de seu texto: “chamar a atenção para a fronteira como um campo fértil para investigação e para sugerir alguns dos problemas que emergem de seu desdobramento” (ibidem, p.25).

Um primeiro ponto é observar como a vida européia se instalou e foi modificada em solo americano - “na fronteira, acima de tudo, o meio ambiente é duro demais para o homem” (p. 25), a transformação da terra selvagem e a adaptação aos hábitos da terra não resultam na velha Europa, o resultante é um novo produto: o americano. Na Costa Atlântica, a fronteira era européia, mas quanto mais se movimentava para o Oeste, mais americana se tornava. Estudar esse avanço “é estudar a parte realmente americana de nossa história” (ibidem, p.26).

No século XVII, a fronteira estava além da região de marés, onde os rios do Leste já se tornavam navegáveis (*Fall Line*). No início do século XVIII, avança até os montes Apalaches, Carolinas e

Virginia. No decorrer daquele século, a fronteira cruza os Aleguinos marchando para o Tennessee e Kentucky beirando Ohio. Recorrendo aos censos, desde o primeiro em 1790, Turner acompanha o desenvolvimento da fronteira indicando características daquilo que denominou “seções”, especialmente pelo fato de as novas áreas de fronteira estarem separadas da costa pelos Apalaches, impondo um caráter mais típico à região de fronteira. A cada década “ocorreram diferentes progressões na fronteira” (ibidem, p. 27). No censo de 1820, mercadores já haviam atingido os Grandes Lagos ao Norte e, para o Sul, além do Mississipi atingindo as Montanhas Rochosas. A partir da abertura do Canal Eire, ampliando a fronteira para o noroeste, juntamente com a navegação no Mississipi, este movimento se consolidou. A população passou de 3.900.000 habitantes em 1790 para 7.200.000 habitantes em 1810.

Para termos uma ideia do significado destes números, vejamos, aproximadamente, o que ocorria no Brasil do ponto de vista demográfico. Dados disponíveis indicam que o Brasil tinha uma população de 1.300.000 habitantes em 1776⁴. Os dados desta estimativa estão subestimados, no dizer do autor, em 250.000 “índios” fora dos limites da autoridade portuguesa (Bacia Amazônica, Goiás, Piauí e Mato Grosso). Já, em 1800, segundo a mesma fonte, temos para o Brasil 2.061.657 habitantes e 27.690 para o Mato Grosso (aproximadamente, hoje corresponderia aos Estados de Rondônia, Mato Grosso e Mato Grosso do Sul). Dados mais precisos emergem do recenseamento de 1872: para uma população nacional de 10.112.061 habitantes, o Mato Grosso apresentava uma população de 60.417 habitantes (MARCILIO, 1973, p. 18); destes, 35.987 viviam em Cuiabá⁵. Como se vê,

4 Existe controvérsia sobre estes dados, contudo, para os efeitos deste trabalho, é possível assumir estes números, ainda que indicativamente. A respeito desse assunto, ver bibliografia de apoio bastante significativa organizado por Leslie Bethell (2005), intitulada: História da América Latina: América Latina Colonial.

5 Para um estudo mais específico relativo a Mato Grosso, ver a obra de Maria Adenir Peraro (2000): A imigração para Mato Grosso no século XIX – Mulheres paraguaias: estratégias e sociabilidades.

estamos falando de uma densidade demográfica muito abaixo de 2 habitantes por km².

Voltando a Turner, em meados do XIX, uma nova e distintiva fronteira mineradora, localizada na Califórnia e Oregon, ou se preferirmos nas Grandes Planícies e nas montanhas Rochosas, impõem novas questões de logística, respondidas, então, pelas ferrovias.

O superintendente do censo de 1890 relata, como previamente afirmado, que as ocupações do Oeste estão de tal maneira espalhadas pela região que não se pode mais falar da existência de uma linha de fronteira. (TURNER, 1996, p. 30).

Sumarizando seu argumento, Turner afirma que a primeira fronteira do litoral Atlântico é o embrião de processos que serão repetidos; os problemas enfrentados aí (questão indígena, educação, religião, relação com estabelecidos, organização política, disposições de domínio público), orientaram as fronteiras seguintes. “Cada fronteira contribuiu de forma similar para o caráter americano” (ibidem, p. 31).

Segue uma afirmativa emblemática: “Apesar de todas essas similitudes, todavia, existem diferenças essenciais, devido ao fator espacial e ao fator temporal” (ibidem, p. 31). Mas Turner também alerta: “Não seria possível, dentro dos limites deste ensaio esboçar as outras fronteiras em todo o continente” (ibidem, p. 36), referindo-se à fronteira de lavradores. “Dentre os importantes centros de atração podem ser mencionados os seguintes: terras férteis e favoravelmente situadas, jazidas de sal, minas e postos do exército” (ibidem, p.36).

Esboçado os vários tipos de fronteiras e a forma pela qual se deu o avanço de cada uma delas, Turner apresenta as influências deste processo sobre o Leste americano e o Velho Mundo.

Primeiro, “a fronteira promoveu a formação da nacionalidade complexa do povo americano” (ibidem, p. 41): ingleses, escoceses – irlandeses, alemães, sendo que os servos de contrato geralmente não ingleses. Segundo, “o avanço da fronteira diminuiu nossa dependência da Inglaterra” (ibidem, p. 42). Quanto mais a Oeste, menor

a dependência da Inglaterra, mais comerciantes locais. Terceiro, “a legislação que mais desenvolveu os poderes do governo nacional e desempenhou o maior papel em suas atividades foi condicionada pela fronteira” (ibidem, p. 43).

O autor apresenta três áreas vitais onde as alterações legislativas foram centrais:

1. Argumenta, nesse tópico, que a escravidão é um incidente em relação à História dos EUA e sua importância foi primordial em um período relativamente curto de tempo.

2. Reformas internas e legislação sobre ferrovias geraram fortes efeitos nacionalizadores.

3. A definição das terras públicas “foram uma força de profunda importância na nacionalização e no desenvolvimento do governo” (ibidem, p. 44). Exemplo antológico foi a compra da Louisiana.

A partir destes pontos, Turner centra a exposição na relevância da fronteira em sua articulação com a região central dos EUA (Nova York e seu contato com a Europa), no sentido de atuar contra o seccionalismo norte-sul. Nesta argumentação, trabalha mais fortemente com o conceito de “seção”, que viria a desenvolver em outros trabalhos. Afirma categoricamente: “foi essa tendência nacionalizante do Oeste que transformou a democracia de Jefferson no republicanismo nacional de Monroe e na democracia de Andrew Jackson” (ibidem, p. 47).

A fronteira tem também seus malefícios, complacência em relação aos assuntos governamentais permitindo espoliações, negócios escusos, circulação de títulos inflacionados, transações suspeitas, piores formas de moeda irregular, títulos podres, especulação, etc. Não obstante, foi o avanço irregular das fronteiras, sempre combatido pelos colonizadores ingleses e pelo Leste, inclusive com iniciativas educacionais e religiosas, o responsável pelas características notáveis do intelecto norte-americano.

As últimas conclusões de Turner são de notável percepção da realidade futura.

Seria um profeta precipitado quem afirmasse que o caráter expansionista da vida americana cessou inteiramente na atualidade. A movimentação tem sido seu fator predominante e, a menos que esse aprendizado não tenha efeito sobre o povo, há de exigir continuamente um campo mais amplo para seu exercício. (ibidem, p. 54).

“E, hoje, quatro séculos depois do descobrimento da América, ao final de cem anos de vida sob a égide da Constituição, a fronteira se foi e com seu desaparecimento se encerrou o primeiro período da história americana”, afirma o referido autor (ibidem, p. 54).

Como vimos, não obstante a importância do modelo de análise proposto, Turner reconhece os limites de seu argumento, admitindo a existência de outros processos no continente americano. É justamente aqui que gostaríamos de enfatizar a peculiaridade da fronteira onde este estudo se realiza. Em primeiro lugar Corumbá, no Brasil, e Puerto Soares e Puerto Quijarro, na Bolívia, são cidades isoladas em relação aos seus próprios países, distando não menos de 200km de outros núcleos de povoamento. Ainda, e em especial, Corumbá é um núcleo urbano localizado estrategicamente na margem direita do rio Paraguai, fato este explicável por ser posição estratégica em relação ao povoamento de colonização espanhola e, por último, mas não finalmente, toda a região foi povoada por populações nativas e, no caso de Corumbá, também por colonizadores e militares.

Esta formação fronteiriça original é o pano de fundo para compreender inúmeras questões fronteiriças, envolvendo nações, e não apenas colonizadores e colonizados, com enormes diferenças no seu desenvolvimento econômico e social.

O Jogo em Elías

Para entender os processos sociais, o comportamento humano e as ações individuais, é necessário compreender a estrutura das so-

iedades, as configurações ou interconexões formadas pelos sujeitos. Tal compreensão é de fundamental importância para a análise das relações de convivência, levando em consideração a forma como se deu a construção do imaginário social, sobretudo frente à percepção que temos de nós mesmos e de nossa vizinhança.

A teoria dos processos de civilização de Elias (1994) elucidada que constitui um erro querer separar as transformações gerais sofridas pelas sociedades e as alterações ocorridas nas estruturas de personalidade dos indivíduos que a formam. Um dos pontos essenciais dessa teoria é mostrar a impossibilidade de pensarmos os conceitos de indivíduo e de sociedade como duas categorias separadas e/ou antagonicas.

Na obra 'O Processo Civilizador' (1994), Elias discute a história dos costumes através das mudanças das regras sociais, observando o modo como os indivíduos as percebiam e modificavam seus comportamentos e sentimentos a partir dessas transformações. Para tanto, foram usadas, como uma de suas fontes de pesquisa, manuais de etiqueta e boas maneiras, demonstrando, assim, que nossos hábitos foram modificados e, até certo ponto, enclausurados pelo controle de nossas pulsões. Deste modo demonstrou como a apreensão de determinados saberes e valores sociais podem se converter em um lugar simbólico de poder.

No universo da sociologia figuracional de Elias, encontramos a categorização que trata da análise da sociedade, sua constituição e as relações existentes na sua configuração. Este material foi desenvolvido em *What is Sociology?*, publicado pela primeira vez em 1970 e traduzido para o Português como 'Introdução à Sociologia' (1980), e pode ser tomada como uma das principais referências na abordagem do jogo.

A sociedade, segundo Elias (1980), é um grupo de pessoas, um grupo social, um grupo de seres humanos interdependentes. As pessoas constituem teias de interdependência ou configurações de vários tipos, tais como famílias, escolas, cidades, estratos sociais ou estados.

Cada uma dessas pessoas constitui um ego ou uma pessoa, como muitas vezes se diz numa linguagem reificante.

Elias acredita que, quando se utiliza a imagem dos participantes de um jogo como metáfora das pessoas que formam as sociedades, é mais fácil repensar as ideias estáticas que se associam à maior parte dos conceitos correntes usados para resolver os problemas da sociologia.

Ao abordar os modelos de jogos, Elias (1980, p. 80) assinala que,

O equilíbrio de poder não se encontra unicamente na grande arena das relações entre os estados, onde é frequentemente espetacular, atraindo grande atenção. Constitui um elemento integral de todas as relações humanas. [...] Também deveríamos ter presente que o equilíbrio de poder, tal como de um modo geral as relações humanas, é pelo menos bipolar e, usualmente, multipolar.

O autor explica, ainda, que esses modelos poderão auxiliar numa melhor compreensão de tal equilíbrio de poder, não como uma ocorrência extraordinária, mas como algo do cotidiano. O poder não é um amuleto que um indivíduo possua e outro não, é uma característica estrutural de todas as relações humanas o que, a princípio, torna o modelo do jogo e da competição uma pertinente e compatível alegoria explicativa da sociedade. Dito de outra forma, a tendência ao equilíbrio de poder está sempre em jogo e presente onde houver uma interdependência funcional entre pessoas.

Recuperando o objetivo que propôs Elias, encontramos o modelo de análise que toma a competição realizada segundo as regras de um jogo, como processo interpretativo e explicativo das interdependências funcionais na sociedade.

Os modelos de jogo, segundo Elias (1980) ajudam a mostrar como os problemas sociológicos se tornam mais claros e como é mais fácil lidar com eles se os reorganizarmos em termos de equilíbrio.

1. O primeiro modelo identificado na análise de Elias é chamado de competição primária: um modelo de competição sem regras. Ele

representa uma situação básica, encontrada sempre que os indivíduos relacionam-se uns com os outros. É representada por uma disputa entre duas ou mais pessoas que medem suas forças.

2. Outro modelo de jogo é o processo de interpenetração com normas e suas subdivisões, o qual demonstra como as teias de relações humanas mudam conforme a distribuição do poder. Portanto, há uma alteração da relação do ser humano quando a diferença de poder entre os grupos, ou entre os indivíduos, diminui.

3. Jogo de duas pessoas - o fator determinante neste tipo de configuração mutável é a proporção de poder existente entre os componentes. Esse poder qualifica o controle exercido por determinado jogador e também como decorre o curso do jogo.

4. Outra forma de jogo é composta de muitas pessoas a um só nível. Trata de um limitado número de relações independentes que uma pessoa pode realizar simultaneamente. A ordem estabelecida na configuração é dada na perspectiva de que a ação de cada participante não é considerada como exclusiva de sua parte. Antes, deverá ser visualizada como a continuação do processo de interpenetração da ação realizada anteriormente, a qual lhe subsidia a ação futura.

5. Os jogos multipessoais a vários níveis são configurações estabelecidas entre jogadores interdependentes e as estruturas para cada uma das jogadas individuais.

6. O subsequente é o jogo de dois níveis do tipo oligárquico. Este pode decorrer da pressão exercida por conta do aumento no número de jogadores individuais dentro da configuração.

7. Por fim, temos o jogo a dois níveis do tipo democrático crescentemente simplificado. O modelo é evidenciado pela aproximação dos jogadores das camadas mais baixas em detrimento do crescimento da sua força potencial.

Os modelos apresentados são modelos didáticos, capazes de reorientar os poderes imaginativos e conceituais, de modo a compreen-

der a natureza das tarefas com que se defronta a Sociologia. Simultaneamente, os modelos servem para tornar mais acessíveis a reflexão científica de certos problemas relativos à vida social.

Na apresentação do livro ‘Tempos e espaços civilizadores – diálogos com Norbert Elias’, organizado por Goetttert e Sarat (2009), alguns questionamentos relativos à vida social são lançados aos leitores. Estas provocações também são apropriadas nesse estudo:

[...] como incorporamos ou disseminamos, mesmo sem perceber, padrões de conduta? Como que, a partir dos nossos desejos, impomos ao Outro desejos que parecem livres, naturais, absolutos e destituídos de maiores *dores*? Como produzimos, inventamos ou construímos tempos e espaços de civilização – ou de descivilização – em nossas relações cotidianas, ou como foram produzidos tempos e espaços e neles inventamos “nossa” América Latina, “nosso” Brasil, “nossos” índios, “nossa” família, “nossa” escola, “nossos” gênios, “nossos” filhos, “nossos” bairros? Como? (GOETTERT E SARAT, 2009, p. 07).

Nessa direção e para fundamentar a sua teoria do processo de civilização das sociedades ocidentais, Elias (1993) afirma que a civilização pode ser entendida como uma mudança no controle das paixões e da conduta, a qual “guarda estreita relação com o entrelaçamento e interdependência crescente das pessoas” (p. 54). Diante desse argumento, torna-se claro que o estudo dos processos de civilização e do controle dos impulsos e das paixões constitui tão somente uma única teoria global que abrange esses temas.

Metodologia

O estudo, aqui apresentado, foi idealizado em 2010 e contou com a autorização da Secretaria Municipal de Educação (SEMED) de Corumbá/MS, sobretudo nos encaminhamentos do Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE) e acesso dos pesquisadores às escolas. A coleta de dados iniciou através de um questionário estruturado. Foram remetidos formulários às escolas no período de matrículas de

2011. Os dados foram coletados em todas as 28 unidades de ensino, constituídas por 06 escolas rurais, 17 escolas urbanas e 05 creches (urbanas).

Os diretores escolares colaboraram no levantamento quantitativo de alunos descendentes de bolivianos que estudam no Brasil ou que possuem dupla nacionalidade (crianças bolivianas com certidão de nascimento expedida no Brasil). Com estas informações, constatamos a existência de 548 alunos regularmente matriculados (309 alunos do sexo masculino e 239 alunos do sexo feminino). Percebemos que havia um alto percentual de alunos matriculados em escolas urbanas; poucos alunos matriculados em creches; quantitativo expressivo de alunos matriculados na Educação de Jovens e Adultos (EJA); e maior concentração de alunos matriculados em escolas da periferia oeste da cidade, localizadas próximas à fronteira com a Bolívia.

Conseguimos realizar entrevistas com trinta crianças de quatro escolas que estudam nos anos iniciais do Ensino Fundamental. O critério de seleção utilizado foi a alta concentração de alunos com o perfil desejado. Esperávamos que a amostragem fosse maior, no entanto tivemos dificuldade no retorno dos TCLE. Poucos pais consentiram que seus filhos dessem entrevistas.

As escolas brasileiras mais procuradas para a matrícula dos alunos geralmente são as mesmas: Escola Eutrófia Gomes Pedroso (rural), Escola Padre Ernesto Sassida (Centro de Atendimento Integral à Criança - CAIC), Escola Djalma de Sampaio Brasil e Escola José de Souza Damy (urbanas). Esta última, embora esteja localizada mais próxima ao centro da cidade, está inserida num bairro onde muitos moradores são bolivianos, residentes no Brasil.

Como fonte de produção de documento, utilizamos a História Oral, pois ela tem a finalidade de buscar maior compreensão da realidade pesquisada,

Afinal é preciso estender nossa tolerância para compreender o documento e sua relação com o historiador. Eis aí a questão

central, o historiador é o produtor da documentação histórica. É preciso buscar, não apenas no mundo circundante, mas também no interior do historiador, nas suas emoções, na sua experiência, na sua intuição, para não dizer faro, as múltiplas configurações que possibilitam a ele se relacionar com indícios e, a partir daí, construir evidências, documentando seu próprio raciocínio. O depoimento oral coloca esta questão mais próxima, não se trata da bipolaridade entre objetividade e subjetividade, uma não existe sem a outra e as duas são faces de uma mesma moeda: a relação entre o historiador e as fontes. (GEBARA, 2004, p. 152).

Dessa relação entre sujeito-pesquisado e sujeito-pesquisador resultaram depoimentos ricos, transformados em fonte oral, como resultado do contato entre teoria e prática, reflexão teórica e pesquisa empírica.

A História Oral é entendida por uma grande maioria de pesquisadores como uma metodologia ou método de pesquisa que utiliza a técnica da entrevista para registrar as narrativas das experiências das pessoas, histórias que há muito as pessoas sabiam e contavam, mas que estavam à margem da documentação produzida pela História oficial. Sobre a questão, Alberti (1997, p. 218) destaca que:

A História Oral é um campo de trabalho e uma metodologia que tem uma história e algumas genealogias míticas; que ela se caracteriza pela interdisciplinaridade e pelas muitas possibilidades de emprego, desde a política, passando pela história dos movimentos sociais, pela história de trabalhadores, de instituições, até a história da memória por exemplo; que ela se insere no campo da história presente; que está intimamente ligada às noções de biografia e história de vida; que a fonte oral tem especificidades que a diferenciam de outras fontes históricas, e assim por diante.

Dessa forma, trabalhar com a História Oral é uma possibilidade de ouvir as minorias, neste caso, representadas pelas vozes de crianças. As entrevistas de História Oral são tomadas como fontes para a compreensão do passado, pois, de alguma forma, respondem sobre as relações presentes existentes entre jogos infantis, fronteira e memória.

O Jogo na Fronteira Brasil/Bolívia

Corumbá/MS está localizado na bacia do Alto Paraguai, na porção ocidental do extremo oeste de Mato Grosso do Sul, perfazendo divisa seca com Bolívia e Paraguai. Com a maior extensão territorial do Estado, o município tem sua força econômica na indústria mineradora e na pecuária. Uma característica marcante é sua localização – o Pantanal, com a maior área dentre os municípios brasileiros. Conhecida carinhosamente como “cidade branca”, pela cor clara de sua terra, pois está assentada sobre uma formação de calcário que dá a cor clara às terras locais, fica encravada entre as morrarias do Maciço do Urucum e às margens do Rio Paraguai, cujo centro localiza-se a 5 km da linha de limite internacional com a Bolívia.

Existe uma importante ligação entre Brasil e Bolívia, através da cidade brasileira de Corumbá/MS com as cidades bolivianas de *Puerto Soares* e *Puerto Quijarro*, afinal o ambiente fronteiriço é dinâmico, de aproximações culturais diversas e de elos de integração, apesar das discórdias e ambiguidades.

A rede pública municipal de ensino de Corumbá/MS atende, todos os anos, inúmeros alunos. Alguns deles vivem na Bolívia e muitos são descendentes de bolivianos residentes no Brasil, ambos com registro de nascimento brasileiro. Tornou-se corriqueiro, na região de fronteira, os pais bolivianos registrarem o nascimento dos filhos no Brasil e matriculá-los em escolas brasileiras, a fim de gozar de vários direitos e utilizar serviços públicos, como o acesso à educação.

As crianças chegam à escola de ônibus (transporte da prefeitura), a pé, de bicicleta, ou os pais as trazem de carro – comumente uma Toyota bastante antiga. São de famílias geralmente numerosas e de baixa renda, sendo que os pais trabalham frequentemente de maneira informal. São serralheiros, diaristas, feirantes, vendedores, cozinheiras, coletores de papel, pedreiros e lavadeiras.

A inserção da criança boliviana no mundo do trabalho ocorre precocemente. Elas acompanham os pais desde cedo, como pode-

mos perceber *in loco* nas feiras populares que ocorrem diariamente nas ruas de ambos os países. Não é de se estranhar, portanto, que, em muitas narrativas, as brincadeiras são realizadas em meio ao local de trabalho dos pais. A escola também é destacada como um local propício para brincar (antes de entrar na escola, durante as aulas de Educação Física e no recreio).

Outro momento oportuno para a realização dos jogos é o final do dia, na convivência dos irmãos, primos e vizinhos, bem como os finais de semana, onde se reúnem num maior grupo de amigos para brincar. Embora comentem e reproduzam em casa os jogos realizados na escola, a recíproca também é verdadeira. Na escola comentam e reproduzem (entre seus pares) o que é vivenciado além dos muros escolares. Para ilustrar essa afirmativa, em muitos casos, as crianças relataram que brincam de feira, comprando e vendendo mercadorias imaginárias com objetos que, na fantasia infantil, ganha um novo significado.

Mas, afinal, do quê as crianças brincam? Nas suas próprias palavras, foram mencionados: elefante colorido, pular corda, correr, jogar bola, pega-pega, esconde-esconde, carrinho, boneca, pegador, uno, queimada, quebra-cabeça, batatinha quente, corre-cutia, ping-pong, capoeira, taco, corrente, cabo-de-guerra, jogo da garrafa, cabra cega, jogo da velha, rouba-bandeira, pipa, bolita. Os jogos são bastante parecidos, senão iguais, aos jogos populares brasileiros, havendo apenas pequenas diferenciações nas regras e nomes.

É comum os alunos terem algum grau de parentesco com brasileiros - pai, mãe, avô, avó. Não é de se estranhar que entendam a língua portuguesa e a língua espanhola, alguns com um pouco de dificuldade, compreensível por estarem numa fase escolar de letramento. Contudo, chama atenção a declaração de algumas crianças ao afirmarem que não escrevem e nem falam em Espanhol.

Embora ainda não tenhamos trabalhado a mesma pesquisa com crianças brasileiras estudantes nas mesmas escolas, uma pri-

meira amostragem da documentação proveniente das entrevistas permite identificar questões relativas ao bilinguismo e a crescente proeminência da língua portuguesa por parte da população fronteira de descendência ou origem boliviana. Frases como “não gosto de falar boliviano”; ou, ainda, uma estudante, quando perguntada em que circunstâncias falam em casa Português ou Espanhol, responde: “falam tudo em boliviano, mas quando minha prima [do Brasil] vem, a gente fala só em brasileiro”. Outra situação marcante é de uma estudante que afirma falar boliviano quando na Bolívia, contudo, na escola e no ônibus que faz o transporte, ela e os colegas falam Português.

A identificação da língua a falar e a existência de populações fronteiriças não escapa aos estudantes. Uma aluna de origem boliviana, perguntada por que não falavam boliviano no momento dos jogos no recreio, disse que não falava boliviano por vergonha, e perguntada em seguida se seus amigos sabiam falar boliviano, respondeu; “sabem, os que são da fronteira e vem para cá, eles sabem”. Outro caso interessante, de uma família residente no Brasil, refere-se ao de um aluno, filho de pai boliviano, cuja mãe não o deixava falar Espanhol quando em casa.

Nestas amostras, que exemplificam claramente a diferença de relação de poder entre os falantes de Português e de Espanhol nesta região de fronteira que estamos estudando, explicita-se um diferencial de poder, de tal maneira que a relação entre os grupos têm, no uso da língua portuguesa, uma posição de poder diferenciada em relação aos falantes de Espanhol.

No entanto, pudemos identificar a influência da cultura boliviana na forma de jogar bolita (bola de gude) na escola. Atualmente, as regras bolivianas desse jogo sobressaíram à maneira de jogar do Brasil e teve aceitabilidade na escola. Um aprofundamento destas questões, tendo em vista “Os Estabelecidos e os Outsiders” de Elias (2000), é impositivo.

Considerações Finais

O convívio entre os pares nem sempre é pacífico. Não é raro o desprestígio do brasileiro em relação ao boliviano, o que talvez justifique a resguarda dos alunos em conceder entrevista. As crianças baixavam a cabeça em silêncio, deslizavam o corpo na cadeira para baixo da carteira, expressando vergonha quando perguntadas em público se eram descendentes ou tinham grau de parentesco com bolivianos. Por outro lado, aparentam sentir orgulho de serem chamados de brasileiros e de estudar numa escola do Brasil. Embora não rejeitem a Bolívia, estão distantes de expressarem abertamente um espírito ufanista perante o povo brasileiro.

Estamos apontando estes casos, pois eles se revelam justamente nos diálogos que focam jogos e brincadeiras infantis. Aqui indicamos uma hipótese de trabalho que poderá nortear o desenvolvimento de novas pesquisas: em que medida jogos e brincadeiras podem ser elos de aproximação entre culturas infantis diferentes ou, também, podem ser espaços de disputa de poder entre grupos de diferentes origens étnicas.

Mais do que nunca, é preciso entender o que é a fronteira, reconhecer os seus habitantes e as suas práticas.

Referências

ABREU, J. C. de. *Antigos e Povoamento do Brasil*. 2ª Edição. Edição da Sociedade Capistrano de Abreu. Rio de Janeiro: Bríguiet, 1960.

ALBERTI, V. Ensaio bibliográfico. Obras coletivas de História Oral. In: *Tempo*. Rio de Janeiro: Relume-Dumará, vol. 2, n. 3, 1997, p. 206-219.

BETHELL, L. (org.). *História da América Latina: América Latina Colonial*. Vol. II, Brasília: Funac & São Paulo, Edusp, 2005, p. 528 - 529.

ELIAS, N. *Introdução à sociologia*. São Paulo: Martins Fontes, 1980 (1ª edição em inglês, 1970).

_____. *O Processo Civilizador: formação do Estado e Civilização*. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Editor, 1993. V. 2.

_____. *O Processo Civilizador: uma história dos costumes*. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Editor, 1994. V. 1.

_____. *Os Estabelecidos e os Outsiders*. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Editor, 2000.

GEBARA, A. Fontes históricas e oralidade. In: *Movimento: Revista da Escola de Educação Física*. Porto Alegre: UFRGS, v.10, n.3, 2004, p. 133-154.

GOETTERT, J. D.; SARAT, M. (Orgs). *Tempos e espaços civilizadores: diálogos com Norbert Elias*. Dourados, MS: Editora da UFGD, 2009.

MARCILIO, M. L. *História Social da Criança Abandonada*. São Paulo: Hucitec, 1973.

MARTINS, J. de S. O tempo da fronteira: retorno à controvérsia da frente de expansão e da frente pioneira. In: *Revista de Sociologia*. São Paulo: USP, v. 8, n. 01, 1996, p. 25-70.

MONBEIG, P. *Ensaio de Geografia Humana Brasileira*. São Paulo: Livraria Martins, 1940.

_____. *Pionniers et planteurs de São Paulo*. Paris: Librairie Armand Colin, 1952.

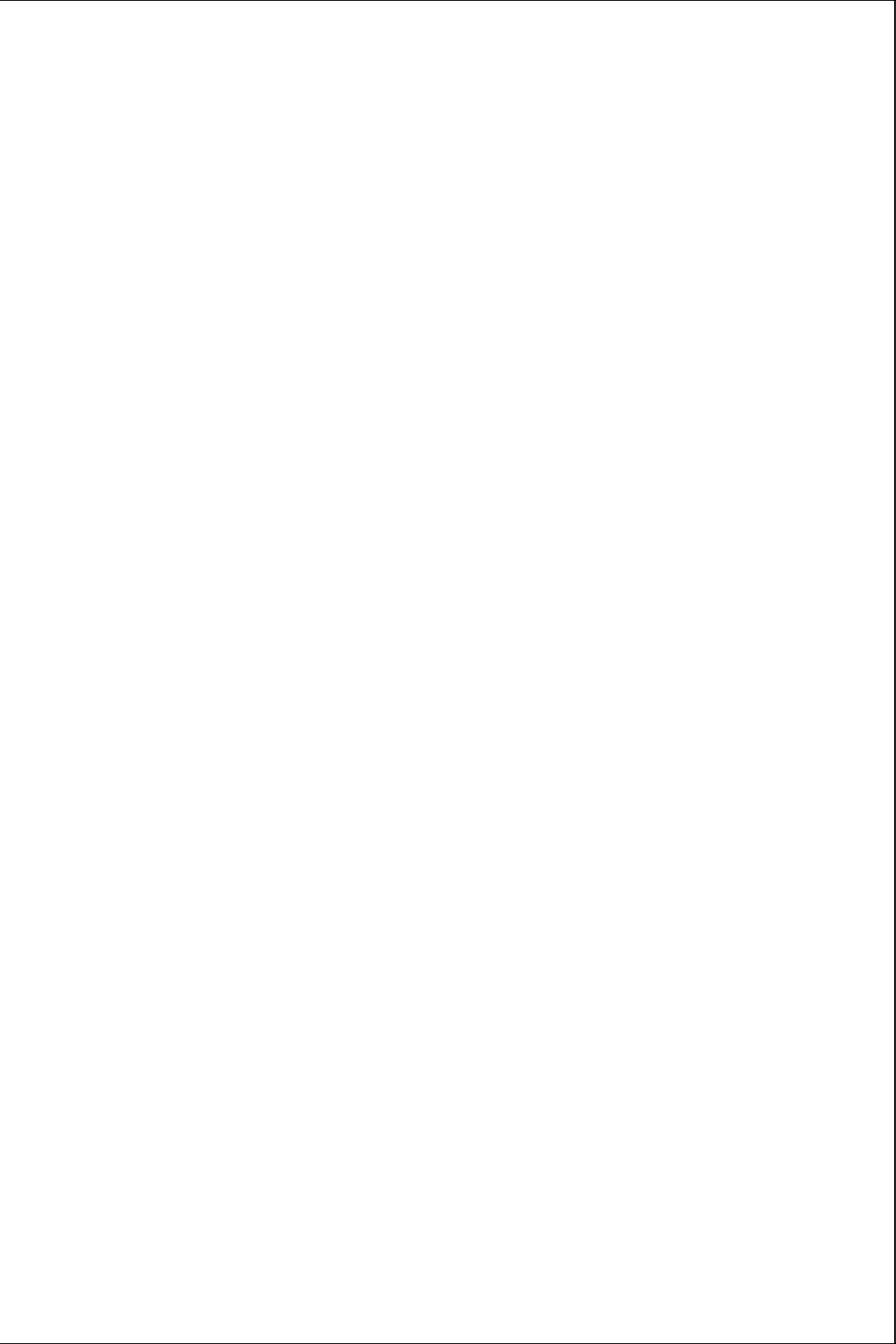
MOOG, V. *Bandeirantes e Pioneiros: paralelo entre duas culturas*. Rio de Janeiro: Globo, 1956.

PERARO, M. A. *A imigração para Mato Grosso no século XIX – Mulheres paraguaias: estratégias e sociabilidades*. Belo Horizonte: Universidade Federal do Mato Grosso, 19 set. 2000. Disponível em: <<http://www.abep.org.br/?q=publicacoes/anais/anais-2000-migra%C3%A7%C3%A3o>>. Acesso em: 06 abr. 2013.

RODRIGUES, J. H. *Teoria da História do Brasil: Introdução Metodológica*. São Paulo: Nacional, 1978.

TURNER, F. J. *The Frontier in American History*. Madison: Proceeding of the Wisconsin Historical Society, 1996.

WILCOX, R. W. *Cattle Ranching on the Brazilian Frontier: Tradition and Innovation in Mato Grosso, 1870-1940*. Tese (PhD em História). New York: New York University, 1992.



A EDUCAÇÃO FÍSICA NA FRONTEIRA BRASIL (PONTA PORÃ) – PARAGUAI (PEDRO JUAN CABALLERO): SEMELHANÇAS E DIFERENÇAS

*Rogério Zaim-de-Melo**
*Íris Costa Soares***

*Quem nasce em Ponta Porã, fala o guarani
eu tive a felicidade de nascer aqui*
*Quem nasce em Ponta Porã, não tem orgulho e nem vaidade.
O sol que brilha em outras terras, brilha aqui também cheio de
saudades!*
*Eu sou de Ponta Porã, meu bem de Ipacaray.
Eu sou índio brasileiro, e o meu amor é guarani!!*
(Serenata a Ponta Porã – autor desconhecido)

Introdução

A Educação Física é componente curricular obrigatório da educação básica e está presente na escola por ser uma das únicas disciplinas, senão a única, que trabalha a parcela da educação formal destinada aos saberes culturais e científicos relacionados ao corpo humano. Além disso, traz em seus “componentes” o lúdico e um caráter “não

* Professor Assistente do Curso de Educação Física, Câmpus do Pantanal, da Universidade Federal de Mato Grosso do Sul; Membro do Grupo de Estudo e Pesquisa sobre Formação e Práticas Docentes – Forprat, UFMS/CPAN.

** Professora da Rede Municipal de Ensino, Corumbá/MS; Membro do Grupo de Estudo e Pesquisa sobre Formação e Práticas Docentes – Forprat, UFMS/CPAN.

formal”, pois seu lócus é a quadra (a criança não fica restrita em uma sala de aula, sentada em uma carteira, por muitas horas). O único compromisso do professor é com o desenvolvimento do aluno, não se vinculando aos vestibulares e/ou exames governamentais, tipo SAEB e Provinha Brasil.

Entretanto, com todas estas qualidades, vem sistematicamente perdendo espaço nas escolas e no currículo. Betti (2004) afirma que as disciplinas clássicas como a matemática, as ciências e a história estão fundamentadas em áreas dos saberes científicos, desenvolvidos num modelo de ciência secular.

A Educação Artística e a **Educação Física** não se enquadram nesses campos e ocupam hoje um lugar incômodo na escola, o que leva ao questionamento, tanto delas próprias como da educação escolarizada e suas finalidades. (BETTI, 2004, p.24, grifo do autor).

Esse status adquirido, acima relatado, pela Educação Física escolar se resume somente ao Brasil? Expande-se a outros países? É um problema regional? Tendo estas angústias e aproveitando-se da proximidade com a região fronteira, Ponta Porã (Brasil) – Pedro Juan Caballero (Paraguai), desenvolveu-se este texto com o objetivo de verificar semelhanças e diferenças na Educação Física realizada no Brasil e no Paraguai, a partir de um referencial comum, aulas ministradas para alunos do Ensino Médio, em escolas brasileiras e paraguaias, tendo como aporte metodológico a análise de conteúdo dos documentos oficiais que norteiam a Educação Física nessas duas cidades.

Ponta Porã / Pedro Juan Caballero

Na fronteira, todos são iguais. O homem criou as fronteiras - raias para separá-los em seus acampamentos, na terra que Deus lhe deu para morar, mas os fronteiriços nessas fronteiras volveram a conviver e, confraternizando-se, ajudam na construção do Mundo que todos sonham. A fronteira que ontem foi raia, hoje já é uma faixa e amanhã... Só os homens saberão dizer. (João Portela Freire).

As cidades de Ponta Porã (Brasil) e Pedro Juan Caballero (Paraguai), são separadas apenas por uma avenida que separa duas nações com culturas, idiomas, costumes e histórias diferentes que ao mesmo tempo são cidades unidas com laços, objetivos e ideais iguais, com o sentimento de patriotismo e heroísmo.

Segundo a Proposta de Reestruturação do Programa de Desenvolvimento da Faixa de Fronteira (PRPDDF), do governo federal brasileiro, Ponta Porã e Pedro Juan Caballero são consideradas como *cidades gêmeas* em função da integração física existente entre ambas, estão localizadas na zona de fronteira (BRASIL, 2005).

A fronteira não é uma linha, a fronteira é um dos elementos da comunicação biossocial que assume uma função reguladora. Ela é a expressão de um equilíbrio dinâmico que não se encontra somente no sistema territorial, mas em todos os sistemas biossociais. (RAFFESTIN, 2005, p. 13).

Segundo Lamberti e Oliveira (apud BANDUCCI JUNIOR, 2011) a linha de fronteira demarcatória constitui-se numa estreita faixa de terra, com aproximadamente 13 km de extensão, tangenciada pela Avenida Internacional, no lado brasileiro, e pela Rua Dr. Francia, no lado paraguaio (figura 1). “As duas cidades se desenvolveram ao longo dessa linha divisória, através da qual se estabeleceram as casas comerciais e as residências de paraguaios e de brasileiros (BANDUCCI JUNIOR, 2011, p.11)”.

A proximidade entre os dois países, Brasil e Paraguai, cria para seus habitantes uma vida permeada por relações contraditórias de integração e separação.

Há uma identidade regional e cultural *fronteiriça* em comum, oposta a distintas identidades nacionais. A população comunga de costumes e tradições oriundos do contato internacional, mas ao mesmo tempo, o fato de o espaço ser delimitado por dois territórios com diferentes jurisdições – submetidos a diferentes poderes – gerou identificações opostas, cada qual com o seu respectivo país. (FERRARO JUNIOR; BUITONI, 2013, p. 3).

trizes e Bases da Educação Nacional – Lei 9394/96 e no Paraguai, a Lei nº. 1.264, Geral de Educação.

Brasil

O artigo 2º, da LDB 9394/96 apresenta os princípios e fim da educação nacional:

A educação, dever da família e do Estado, inspirada nos princípios de liberdade e nos ideais de solidariedade humana, tem por finalidade o pleno desenvolvimento do educando, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho. (BRASIL, 1996, p.1).

A educação escolar brasileira é composta pela educação básica, formada pela educação infantil, ensino fundamental e ensino médio; e pela educação superior.

São princípios que devem fundamentar a escolarização do brasileiro: igualdade de condições para o acesso e permanência na escola; liberdade de aprender, ensinar, pesquisar e divulgar a cultura, o pensamento, a arte e o saber; pluralismo de ideias e de concepções pedagógicas; respeito à liberdade e apreço à tolerância; coexistência de instituições públicas e privadas de ensino; gratuidade do ensino público em estabelecimentos oficiais; e valorização do profissional da educação escolar; gestão democrática do ensino público, na forma desta Lei e da legislação dos sistemas de ensino; garantia de padrão de qualidade; valorização da experiência extraescolar; e vinculação entre a educação escolar, o trabalho e as práticas sociais. (BRASIL, 1996).

Paraguai

A educação no Paraguai é gratuita e obrigatória dos 7 aos 13 anos, regida segundo o Poder Legislativo LEI Nº. 1.264, Geral de Educação, segundo o Artigo 1º declara que todo habitante da República

tem direito a uma educação integral e permanente que, como sistema e processo, se realizaram no contexto da cultura da comunidade.

A organização do sistema educativo nacional é responsabilidade do Estado, com a participação segundo dos níveis de responsabilidade das comunidades educativas. Esse sistema engloba os setores públicos e privados. Assim como ambiente escolar extra-escolar. (Lei 1.264, Art. 12, PARAGUAY, 1998, p.1).

Dessa forma, vemos que a organização do sistema educativo nacional não depende apenas da influência do Estado, mas também da comunidade, de setores públicos e privados da sociedade sendo de extrema importância para o ensino.

A educação do regime geral é dividida em educação inicial, educação escolar básica e educação média, formação profissional média e superior. O ensino paraguaio tem como conceitos, fins e princípios:

A formação e o domínio das línguas; O conhecimento, a preservação, a herança cultural; O respeito às culturas; O valor do trabalho como realização do ser humano e da sociedade; A participação e colaboração dos pais ou tutores em todo o processo educativo.

La educación paraguaya busca la formación de mujeres y varones que en la construcción de su propia personalidad logren suficiente madurez humana que les permita relacionarse comprensiva y solidariamente consigo mismo, con los demás, con la naturaleza y con Dios, en un dialogo transformador con el presente y el futuro de la sociedad a la que pertenecen, con los principios y valores en que ésta se fundamenta¹. (PARAGUAY, 1998, p 7).

A Educação Escolar Básica é dividida em três ciclos; primeira do 1º ano ao 6º grado, secundário do 1º curso ao 6º curso e terciária sendo a faculdade e as instituições de ensino são divididas em *Liceo*,

1 A educação paraguaia busca a formação de mulheres e homens que na construção da sua própria personalidade ganhar suficiente maturidade humana que lhes permita relacionar-se compreensiva e solidariamente consigo mesmo, com os de mais, com a natureza e com Deus, em um diálogo transformador com o presente e o futuro da sociedade a qual pertencemos, com os princípios e valores na qual se fundamenta.

Escuela e Colégio, onde o chamado Liceo o ensino é limitado, não possui todas as etapas do ensino, no entanto a Escuela e Colégio são instituições que se completam, possuindo o ensino fundamental (escuela) e o ensino médio (colégio). (PARAGUAY, 1998).

O ensino médio

O ensino médio é oferecido nos dois municípios, em escolas públicas e particulares, para este texto atentar-se-á somente as escolas estatais, em Ponta Porã existe dez escolas estaduais que oferecem esta etapa da escolarização. Já em Pedro Juan Caballero esse número é maior, sendo a educação secundária oferecida em vinte e sete colégios.

Tanto no lado brasileiro quanto no lado paraguaio as definições do ensino médio são determinadas pela LDB (Brasil) e lei n. 1.264 (Paraguai).

O ensino médio brasileiro

O ensino médio é organizado de acordo com regras comuns à educação básica, devendo ter uma base nacional comum, que deverá ser complementada por uma parte diversificada, de acordo com características regionais e locais (LDB, 9394/96, art. 26, BRASIL, 1996).

Embora exista na legislação uma parte diversificada, na prática a mesma não ocorre, pois os vestibulares e o Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM) acabam por criar um currículo mínimo, já que as escolas ensinam o que é cobrado em suas provas.

Os objetivos do ensino médio estão expostos em seu artigo n. 35, desta LDB, sendo eles:

- I – consolidação e aprimoramento dos conhecimentos adquiridos no ensino fundamental, possibilitando o prosseguimento dos estudos;

II – preparação básica para o trabalho e a cidadania do educando, para continuar aprendendo, de modo a ser capaz de se adaptar com flexibilidade a novas condições de ocupação e aperfeiçoamento posteriores;

III – aprimoramento do educando como pessoa humana, incluindo a formação ética e o desenvolvimento da autonomia intelectual e do pensamento crítico;

IV – compreensão dos fundamentos científico-tecnológicos dos processos produtivos, relacionando a teoria com a prática, no ensino de cada disciplina.

Estes objetivos deixam claras as intenções do legislador, um ensino médio que ao mesmo tempo prepare para o vestibular (inciso I) e prepare para o mundo do trabalho, não mais profissionalizando o indivíduo, e sim, dando condições para que o mesmo se ‘enquadre’ neste mundo do trabalho.

Outra preocupação é com a formação para a cidadania (inciso II). Segundo Piletti (2000):

Embora a formação para a cidadania não ocorra exclusivamente numa determinada fase da vida, antes deva ser permanente, é na adolescência – durante o ensino médio, para os poucos que conseguem alcançar esse nível de ensino – que o indivíduo começa a exercer um direito que constitui uma das características mais importantes da cidadania: o voto [...] (PILETTI, 2000, p.52).

O currículo do ensino médio tem como destaque a educação tecnológica básica, a compreensão do significado da ciência, das letras e artes; o processo histórico de transformação da sociedade e da cultura; a língua portuguesa como instrumento de comunicação, acesso ao conhecimento e exercício da cidadania. Ao final do ensino médio o aluno deverá dominar os princípios científicos e tecnológicos que presidem a produção moderna, conhecer formas contemporâneas de linguagem, dominar conhecimentos de filosofia e sociologia, estes necessários para o exercício da cidadania (Art.36).

O ensino profissionalizante poderá existir desde que esteja articulado como ensino médio, mantendo a formação geral do educando.

O ensino médio paraguaio

O ensino secundário inclui o ensino médio ou formação profissional e tem a duração de três anos letivos. Tem como objetivo a incorporação ativa do aluno na sociedade e no mundo do trabalho produtivo ou o acesso à educação de nível superior. O Estado promoverá o acesso a educação média provendo recursos necessários para que isto aconteça (PARAGUAY, 1998).

A educação média orientará seus alunos no processo de seu amadurecimento intelectual e afetivo de maneira que possam integrar-se crítica e criativamente em sua própria cultura, assim como adquirir os conhecimentos e habilidades que lhe permitam desempenhar seus compromissos sociais com responsabilidade e competência.

As modalidades de ensino são o *bachillerato*, que para este texto adotaremos como propedêutico, e o profissionalizante. O Ministério da Educação e Cultura paraguaio estabelece o currículo com os objetivos e sistema de avaliação apropriado a cada etapa da escolarização, organizado por áreas, e tendo componentes curriculares comuns próprios de cada modalidade de formação (propedêutica ou profissionalizante) e matérias optativas preparando e orientando-o educando para a profissão ou para a faculdade.

A Educação Física

A Educação Física está presente nos currículos brasileiros e paraguaios, sendo obrigatória no Brasil, regulamentada pela LDB. Na lei geral da educação paraguaia não há referência a Educação Física.

Existem documentos oficiais que auxiliam o professor de Educação Física tanto o brasileiro quanto o paraguaio. No Brasil os principais são: Parâmetros Curriculares Nacionais para o Ensino Médio (BRASIL, 2002) e as Orientações Curriculares para o Ensino Médio (BRASIL, 2006); no Paraguai existem os documentos: Programa de Estúdio Currículum Nacional Área Educación Física y sus Tecnolo-

gías² e Educación Física y sus Tecnologías – Guia didáctica³ (PARAGUAY, 2007).

A Educação Física no ensino médio pontaporanense

A Educação Física no ensino médio pontaporanense é baseada nos Parâmetros Curriculares Nacionais do Ensino Médio (PCNEM), que o Ministério da Educação tornou público e à disposição dos professores e das escolas com o papel de difundir os princípios da reforma curricular e ser uma espécie de guia para orientá-los (professores e escola).

Nascimento (2000) destaca que os PCNs:

[...] parecem constituir uma proposta de currículos nacionais, onde a nomenclatura ‘parâmetros curriculares’ apenas é utilizada para dar uma pretensa flexibilidade, devido ao caráter genérico dos objetivos, conteúdos e avaliações e orientações pedagógicas contidas nos documentos. (NASCIMENTO, 2000, p.185).

Os PCNEM são compostos de quatro volumes, sendo eles: Volume I – Bases Legais, Volume II – Linguagens, Códigos e suas Tecnologias, Volume III – Ciências da Natureza, Matemática e suas Tecnologias e Volume IV – Ciências Humanas e suas Tecnologias.

Na área de Linguagens, Códigos e suas Tecnologias estão incluídos os conhecimentos de Língua Portuguesa, Língua Estrangeira Moderna, Educação Física, Arte e Informática. Embora a Educação Física esteja incluída na área de Linguagens, em seu texto introdutório não há nenhuma referência à mesma, que justifique a sua presença neste grupo.

O documento de Conhecimentos de Educação Física inicia-se com os objetivos para esta etapa da escolarização:

2 Programa de Estudos Currículo Nacional Área: Educação Física e suas tecnologias.

3 Educação Física e suas tecnologias: guia didático.

[...] propor, de maneira objetiva, formas de atuação que proporcionarão o desenvolvimento da totalidade dos alunos e não só o dos mais habilidosos. Aproximar o aluno do Ensino Médio novamente da Educação Física (BRASIL, 2002, p.155).

A realidade das aulas no ensino médio é diagnosticada: aulas meramente recreativas; aulas que são utilizadas como espaço para treinamentos, onde se confunde Educação Física com esporte formal; aulas que repetem o conteúdo do ensino fundamental, gerando, assim, desinteresse dos alunos e por consequência a evasão das quadras e das aulas (ZAIM-DE-MELO, 2002).

Um dos caminhos apontados para a mudança desta situação, a falta de prestígio da Educação Física, segundo os Parâmetros Curriculares Nacionais, é a volta da vertente da Aptidão Física e Saúde. “Uma Educação Física atenta aos problemas do presente não poderá deixar de eleger, como uma das suas orientações centrais, a da educação para saúde” (BRASIL, 2002, p.156).

Voltar à Aptidão Física e Saúde neste caso é a utilização de uma proposta ‘terapêutica-compensatória’ na qual a saúde e o lúdico são utilizados para compensar as mazelas oriundas da modernidade. Este discurso de saúde encontra grande apoio em outra fala que nos últimos anos vem ganhando força no Brasil: o discurso da qualidade de vida. LIPP (1996) informa que a Qualidade de Vida se manifesta quando o viver é bom e compensador em quatro áreas: social; afetiva, profissional e a que se refere à saúde.

Uma volta à saúde não pode significar abandonar as outras áreas que a Educação Física deve desenvolver e os documentos oficiais deixam uma lacuna neste aspecto, pois o único caminho indicado para o ensino médio é *Aptidão física e Saúde*.

Embora os PCNEM se refiram a outros conteúdos da Educação Física quando apresentam as competências que devem ser desenvolvidas no ensino médio, não traz em seu corpo textual nenhuma proposição para auxiliar os professores na elaboração e hierarquização de

objetivos e conteúdos para melhorar a situação neste ramo da educação básica.

Encerrando o documento, são apresentadas as competências e habilidades a serem desenvolvidas no Ensino Médio (BRASIL, 2002, p.167):

- Compreender o funcionamento do organismo humano, de forma a reconhecer e modificar as atividades corporais, valorizando-as como recurso para melhoria de suas aptidões físicas.
- Desenvolver as noções conceituais de esforço, intensidade e frequência, aplicando-as em suas práticas corporais.
- Refletir sobre as informações específicas da cultura corporal, sendo capaz de discerni-las e reinterpretá-las em bases científicas, adotando uma postura autônoma na seleção de atividades e procedimentos para a manutenção ou aquisição da saúde.
- Assumir uma postura ativa, na prática das atividades físicas, e consciente da importância delas na vida do cidadão.
- Compreender as diferentes manifestações da cultura corporal, reconhecendo e valorizando as diferenças de desempenho, linguagem e expressão.
- Participar de atividades em grandes e pequenos grupos, compreendendo as diferenças individuais e procurando colaborar para que o grupo possa atingir os objetivos a que se propôs.
- Reconhecer na convivência e nas práticas pacíficas, maneiras eficazes de crescimento coletivo, dialogando, refletindo e adotando uma postura democrática sobre os diferentes pontos de vista postos em debate.
- Interessar-se pelo surgimento das múltiplas variações da atividade física, enquanto objeto de pesquisa, área de grande interesse social e mercado de trabalho promissor.
- Demonstrar autonomia na elaboração de atividades corporais, assim como capacidade para discutir e modificar regras, reunindo elementos de várias manifestações de movimento e estabelecendo uma melhor utilização dos conhecimentos adquiridos sobre a cultura corporal.

Os conteúdos para que estas competências sejam desenvolvidas são: esportes, jogos, lutas, atividades rítmicas e dança, ginásti-

ca e conceitos da fisiologia do exercício e treinamento físico. E são estes conteúdos as ferramentas de trabalho do professor no ensino médio.

A Educação Física no ensino médio pedrojuanino

Os documentos que norteiam a Educação Física para o ensino médio pedrojuanino a colocam em uma área específica chamada *Educação Física e suas tecnologias* que possui relação direta com a educação para a saúde. Há uma vertente higienista nos textos objetivando a construção de um estilo de vida saudável.

La Educación Física en este nivel promueve la actividad corporal como medio para la construcción de un estilo de vida saludable; en consecuencia, los/as estudiantes serán orientados para realizar actividades gimnásticas, deportivas y recreativas, a fin de fortalecer su salud y desarrollar actitudes personales y sociales positivas⁴. (PARAGUAY, 2005, p 6).

A Educação Física promove: o equilíbrio biopsicossocial por meio da reflexão, da conscientização e da prática sistemática de atividades físicas; e o conhecimento sobre o próprio corpo, implicando na aceitação do mesmo, promovendo assim a auto-estima, uma condição necessária para alcançar equilíbrio emocional. Através do conhecimento e prática das regras de jogos, promove atitudes de respeito mútuo. É um instrumento valioso de relações sociais para expressar sentimentos e criar códigos de comunicação, em situações de práticas esportivas e de lazer saudáveis.

São competências que devem ser desenvolvidas ao longo do ensino médio, onde o aluno deverá (PARAGUAY, 2005):

4 A Educação Física neste nível promove a atividade física como um meio de construção de um estilo de vida saudável e, conseqüentemente, os estudantes serão direcionados para atividades de ginástica, esportes e recreação, para fortalecer sua saúde e desenvolver atitudes positivas, pessoais e sociais.

- Aplicar as suas capacidades físicas, orgânicas e neuromusculares e os fundamentos técnicos e táticos na prática da atividade física, do esporte e do lazer sensibilizando a comunidade para promoção e a construção de um modelo de vida saudável;

- Planejar, programar e avaliar programas de atividade física e saúde com a comunidade para aperfeiçoar seu tempo livre e atuarem como agente de mudança de atitude;

- Praticar atividades físicas de forma sistemática, refletindo sobre as mesmas e tomando decisões que possibilitem a construção de um estilo de vida saudável.

Para atingir tais competências são trabalhados os seguintes blocos de conteúdos: ginástica, esportes e recreação. Estruturados em quatro unidades temáticas: 1) Atividade física e saúde, 2) Condição físico-motora; 3) Atividades esportivas; e 4) Atividades recreativas;

No desenvolvimento dessas unidades deve ser considerados: o nível de desenvolvimento físico, motor, intelectual e emocional dos alunos; as três dimensões do conteúdo (conceitual, procedimental e atitudinal) interagindo uma com as outras, articulando-se entre os objetivos das unidades e os recursos metodológicos.

Em 2007 é lançado o projeto de reforma da educação, com ênfase na educação média, sendo um livro didático para o aluno e um guia para o professor.

No guia didático os professores encontram orientações para trabalharem o livro do aluno com exercícios variados e específicos que visam à melhora da aptidão física do educando. Contemplam também outros aspectos que objetivam atingir competências da área, tais como: o planejamento e a execução de atividades físicas, esportivas e de lazer, dicas que contribuam para uma vida saudável e o conhecimento sobre saúde e exercícios em grupo que fortalecem o trabalho em equipe e as atitudes solidárias. O guia traz:

- um mapa de conteúdos para se ter uma visualização completa de todo o teor do livro;
- considerações pedagógicas e as competências gerais da Educação Físicas;
- a divisão dos objetivos, conteúdos e capacidades de todas as unidades de ensino que apoiam a organização de planejamento e desenvolvimento de material para todo o ano;
- um quadro com sugestões para cada unidade; e
- seções de construção de materiais didáticos, saúde e espírito desportivo, habilidades esportivas, dinâmicas de grupo, arbitragem e provas.

A visão do aluno

O aluno do ensino médio brasileiro e paraguaio é o típico adolescente. A adolescência é considerada uma fase de transição entre a infância e a maturidade. A palavra ADOLESCÊNCIA deriva de *ADOLESCERE*, que significa crescer. Como afirma o próprio significado da palavra, a adolescência é uma fase de crescimento, não só físico, mas o crescimento do ser humano como um todo.

O jovem passa a ter o raciocínio hipotético dedutivo, que lhe permite compreender conceitos abstratos, fazer suposições, abstrações e generalizações mais rápidas que antigamente. Inicia-se então a fase da independência intelectual, questiona-se tudo, o adolescente passa a se interessar por assuntos que até agora ele não se interessava. Como esse adolescente enxerga a Educação Física?

A Educação Física na visão do adolescente pontaporanense

Vieira (2007) ao investigar se os alunos do ensino médio, de Ponta Porã, valoram a Educação Física e se existe relação entre valorar

e gostar, acabou encontrando resultados que demonstraram que os alunos, raramente valoram a Educação Física. Neste sentido, se fosse possível estabelecer uma escala de valores provavelmente a Educação Física estaria ocupando os últimos lugares.

A situação se agrava quando se fala no ensino noturno, para este público a Educação Física é uma *piada*. As aulas são inexistentes, utilizadas para matar o tempo dos alunos. Não existe um trabalho direcionado ao público do ensino noturno.

Os alunos, tanto do diurno, quanto do noturno, gostam das aulas de Educação Física, pois através das mesmas possuem a oportunidade de vivenciarem seu corpo das mais variadas formas, saírem da mesmice das aulas, atividades cansativas, sonolentas, que contribuem muito pouco para o corpo discente.

A Educação Física na visão do adolescente pedrojuanino

Lesme (2009) ao investigar se as aulas de Educação Física realizadas no ensino médio paraguaio são semelhantes ou diferentes do que é relatado na literatura sobre o ensino médio brasileiro teve contato direto com adolescentes pedrojuaninos.

Para esses alunos a Educação Física é vista como diversão assim como não tem um caráter sério, para os adolescentes é mais uma hora de lazer, e para alguns apontam que a Educação Física é descartável, considerada como nada.

Os estudantes sofrem com aulas desmotivadas, principalmente devido ao desinteresse dos professores que não buscam algo inovador, diferente, ou seja, aulas em que o conteúdo é apenas futebol e vôlei, levando à exclusão daqueles que não possuem habilidades para o esporte.

Semelhantes ou diferentes?

*E aquilo que nesse momento se revelará aos povos
Surpreenderá a todos não por ser exótico
Mas pelo fato de poder ter sempre estado oculto
Quando terá sido o óbvio
(Caetano Veloso)*

Semelhantes...

Ponta Porã e Pedro Juan Caballero são cidades irmãs e embora pertençam a países diferentes no que concerne a Educação Física no ensino médio apresentam muito mais convergências do que divergências.

Tanto na educação brasileira, quanto à paraguaia existe uma lei que regulamenta a educação em âmbito nacional: a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN) – Lei nº 9.394/96, no Brasil e a Lei Geral de Educação – Lei. 1.264/1998, no Paraguai.

A componente curricular Educação Física, nos dois países, passa por mudanças, e está pautada em ações e documentos desenvolvidos de forma não democrática, via Ministério da Educação, sem que haja consulta ao professor que está em contato direto com o aluno e que deveria ser a mola mestra desse processo transformador. Os professores de Educação Física de ambos os países possuem orientações curriculares desenvolvidas especificamente para o ensino médio.

Os alunos pontaporanenses e pedrojuaninos não valorizam a Educação Física, não reconhecem a sua importância e as aulas são encaradas como uma atividade meramente recreativa, que pode ser descartada a qualquer momento.

Diferentes...

No sistema educacional brasileiro a Educação Física no ensino médio pertence à área de Linguagens, códigos e suas tecnologias enquanto que no Paraguai pertence a uma área própria intitulada Educação Física e suas tecnologias com grande ênfase na aptidão física e na saúde

O guia didático para as aulas de Educação Física em Pedro Juan Caballero apresentam em seu corpo textual orientações objetivas para o docente em como proceder durante todo o ensino médio, os conteúdos que devem ser trabalhados e as formas de avaliação. Já os Parâmetros Curriculares Nacionais para o Ensino Médio (Educação Física) não trazem nenhuma proposição para auxiliar os professores na elaboração e hierarquização de objetivos e conteúdos para melhorar a situação neste ramo da educação básica.

Outra diferença encontrada, no Brasil, é a garantia textual da Educação Física como componente curricular obrigatório da educação básica na LDB 9.394/96.

As semelhanças relatadas talvez sejam frutos peculiares da proximidade entre os dois países uma vez que como já foi falado anteriormente, naquela região, não temos brasileiros ou paraguaios e sim fronteiriços.

Referências

BANDUCCI JÚNIOR, Á. Turismo e fronteira: integração cultural e tensões identitárias na divisa do Brasil com o Paraguai. *PASOS. Revista de Turismo y Patrimonio Cultural*. Vol. 9(3) p. 7-18, 2011.

BETTI, M. Fundamentos e princípios pedagógicos da Educação Física: uma perspectiva sociocultural – *Pedagogia Cidadã – Cadernos de Formação em Educação Física*, UNESP, p. 23-32, 2004.

BRASIL. *Lei de Diretrizes e Bases da Educação*: Lei nº 9.394, Brasília: 1996. Disponível em: http://www.dji.com.br/leis_ordinarias/1996-009394/1996-009394.htm Acesso em: 17 Abr 2013.

_____. *Parâmetros Curriculares Nacionais: ensino médio*. Brasília: MEC/SEMTEC, 2002.

_____. Ministério da Integração Nacional. *Proposta de Reestruturação do Programa de Desenvolvimento da Faixa de Fronteira (PRPDFF)*. Bases de uma Política Integrada de Desenvolvimento Regional para a Faixa de Fronteira. Brasília, 2005.

_____. *Linguagens, códigos e suas tecnologias*: Secretaria de Educação Básica. – Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica, 2006.

FERRARO JÚNIOR, V. G.; BUITONI, M. M. S. *A integração na fronteira seca*: Ponta

Porã (Brasil) e Pedro Juan Caballero (Paraguai) Disponível em: http://www.pucsp.br/iniciacaocientifica/20encontro/downloads/artigos/vicente_ferraro.pdf. Acesso em 05 Abr 2013.

LESME, F. J. V. *Educação Física no ensino médio: comparando a educação física brasileira com um estudo de caso de educação física paraguaia*. Monografia (Graduação em Educação Física) - Faculdades MAGSUL, Ponta Porã/MS, 2009.

LIPP, M. N. *Stress, hipertensão arterial e qualidade de vida: um guia de tratamento para o hipertenso*. Campinas: Papirus, 1996.

PARAGUAY. *Ley general de educación: estatuto docente – Ley nº. 1.264*. Colección Biblioteca Docente. Assunción: 1998.

_____. Ministerio de Educación y Cultura. *Educación Física y sus Tecnologías 3*. Guía didáctica, Proyecto de Reforma de La Educación con Énfasis en la Educación Media, Santillana S.A., 2007.

_____. Ministerio de Educación y Cultura. *Programa de estudio curriculum nacional área Educación Física*, Assunción: 2005.

PILETTI, N. *Estrutura e funcionamento do ensino médio*. São Paulo: Ática, 2000.

RAFFESTIN, C. Prefácio. In: OLIVEIRA, T. C. M. de. (Org.). *Território sem limites*. Campo Grande, UFMS, 2005.

VIEIRA, Soraya Caimar Martins. *Educação Física no ensino médio: um breve diagnóstico*. Monografia (Graduação em Educação Física) - Faculdades MAGSUL, Ponta Porã/MS, 2007.

ZAIM-DE-MELO, R. A diversidade de conteúdos de Educação Física no eixo Rio Claro, SP - Ponta Porã, MS. *Revista Mineira de Educação Física*, Viçosa - MG, v. 10, n.2, p. 77-85, 2002.



INTEGRAÇÃO PELA ARTE NA FRANJA FRONTEIRIÇA BRASIL-BOLÍVIA: DA FORMAÇÃO DA FRONTEIRA AO INSTITUTO MOINHO CULTURAL

*Márcia Raquel Rolon**
*Edgar Aparecido da Costa***

*Yo no sé dónde soy
Mi casa está en la frontera
Yo no sé dónde soy
Mi casa está en la frontera
Y las fronteras se mueven
Como las banderas
Las fronteras se mueven
Como las banderas...*

(Jorge Drexler, compositor e intérprete uruguaio)

Introdução

De um modo geral, as palavras se atrelam aos contextos socioterritoriais nos quais são utilizadas. Arte, cultura e fronteira são criações

* Possui graduação em Educação Física e Mestrado em Estudos Fronteiriços pela Universidade Federal de Mato Grosso do Sul - UFMS. É registrada no Sindicato dos Profissionais da Dança do estado do Rio de Janeiro na categoria artista-bailarina. Participa dos percursos de formação no Método Integrado de Dançaterapia Maria Fux/Pio Campo, através da Escola SI.DANZA no Brasil com o apoio do Centro Internacional Escola SI DANZA (Verona Itália).

** Possui graduação em geografia pela Universidade Católica Dom Bosco (1991), mestrado em Geografia pela Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho (1998) e doutorado em Geografia pela Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho (2004). Atualmente é professor adjunto da Universidade Federal de Mato Grosso do Sul.

sociais, mas que devem ser entendidas numa perspectiva multitemporal e multidimensional. Para Costa (2012), o indivíduo, assim como a sociedade, é uno e múltiplo ao mesmo tempo, já que as marcas das relações econômicas, políticas, éticas, morais, religiosas, particulares de cada ambiente construído e, sobretudo das relações de poder, estão presentes nos arranjos territoriais de cada ser ou agrupamento humano.

Neste trabalho, a fronteira é entendida como uma franja composta por territórios de dois países (Brasil e Bolívia) que se tocam através do limite internacional. Nessa porção geográfica, vislumbram-se interações entre as culturas locais, complexificadas pela presença de diversos grupos migrantes, resultando numa hibridação cultural (COSTA, 2012). Essa condição é facilitada pela proximidade geográfica, mas, sobretudo, pelos relacionamentos entre os fronteiriços historicamente construídos, mediados pela política e ideologia dos governos centrais, substanciado nas necessidades de trocas entre os habitantes dessas localidades (COSTA, 2011). Contudo, Albuquerque (2010) deixa claro que a existência de intercâmbio cultural não garante a possibilidade de integração social.

No caso de Corumbá, a hibridação cultural é evidente nos arranjos criados pelos seus indivíduos/coletivos. Costa (2012, p. 25) lembra que os “migrantes carregam a temporalidade dos seus locais de origem que são tensionadas com os tempos presentes no atual espaço tornado território, traduzidos/traduzindo novas expressões espaciais, próprias das necessidades de adaptação ao novo”.

Em meio a toda essa trama territorial está a cultura, como produto e produtora da sociedade (MORIN, 2001), já que se reproduz de maneira ímpar em cada espaço tornado território. Os indivíduos nascem com um *imprinting* cultural que ele mesmo se encarregará de reproduzir. São, portanto, (re)produtores da herança, na perspectiva trabalhada por Claval (2007).

Logo, a cultura está sendo entendida, em conformidade com Costa (2012), como um dado multidimensional, resultante das re-

lações de poder carregadas das informações de todas as dimensões que compõem a totalidade. É também multitemporal, composta pelos tempos distantes (as heranças) que, de alguma forma, se mantiveram (as rugosidades), combinando com tempos mais próximos e atuais. Essa concepção retoma o conceito original de cultura como algo ligado ao cultivo do solo e do espírito, pensado numa relação de troca e de transformação constante.

Vivemos em fronteiras simbólicas. Habitamos em um mundo paralelo de sinais por meio do qual os homens apreendem e consideram a si próprios, ao corpo social, ao espaço e ao próprio tempo. Fronteira é como baliza de referencia mental permeada pelo nosso imaginário, esse sistema de representações coletivas que confere significado ao real e que pauta os valores e o comportamento. Dessa forma nossas fronteiras são culturais, são construções de sentidos, guiam nosso olhar onde estabelecemos regras, jogos, hierarquias, barreiras, limites, e também permite reconhecer semelhanças e oportuniza o recriar e a encontrar o vínculo inovador.

Ações fronteiriças transcendem a geopolítica e formam identidades híbridas e mestiças pelo contato e pela permeabilidade que a própria fronteira proporciona. É neste campo que entra a arte do falar, do vestir, do saborear, do encantar, do tocar e do dançar fronteiriço.

Fronteiras foram traçadas, porém não dividiram nossas ascendências culturais, que é o que nos move e desperta encantamento. Ao dançar, ou ao tocar uma polca celebramos a diferença entre países e louvamos a semelhança cultural, pois a gênese de nossas danças fronteiriças é Guarani e faz parte da nossa identidade.

No período colonial, a Chacarera, dança e música popular originária do Sul da Bolívia e noroeste da Argentina, já era dançada e tocada nas fazendas do Chaco antes que esses países existissem no formato atual. Durante a guerra do Chaco a Bolívia perdeu parte de seu território para o Paraguai, assim como perdeu o Acre para o Brasil no auge do ciclo da borracha. Perdas e ganhos históricos podem ser

discutidos e apresentados em outro andamento, o que queremos neste momento é apontar que a cultura transcende fronteiras geopolíticas e deixa genealogias nas fronteiras culturais (IMC, 2012).

Dançar músicas guaranis. Reinventar o brincar com o boi candeiro (*Toro Candil*, em espanhol). Arrastar os pés em um bom chamamé. Formar o quadrado do Chupim e marcar o ritmo de polca com os pés. Conduzir a dama ao som da música paraguaia *Palomita* ou ainda dançar o xote no salão. Trocar olhares, sons, sorrir e ser envolvido pela euforia que a dança e a música provocam. Ao compartilhar as manifestações artísticas, diluímos fronteiras, instrumentamos as linhas imaginárias que delimitam os países. Vivenciamos o mistério de ser estrangeiro em terras alheias e em instantes nos tornamos indivíduos locais, no nosso ambiente.

A dança observa a diversidade dançando a diversidade. O experimentar contribui com o respeitar. Fazer o papel do outro. Tomar emprestado o movimento do outro é trazer o outro para o seu espaço, é compartilhar a memória, é fazer história, é permitir que o outro contribua com a sua própria história.

Este trabalho tem como objetivo discutir a importância das artes, bem como sua manifestação, num ambiente de fronteira. Metodologicamente, nossas reflexões foram ancoradas na experimentação profissional e vivência fronteiriça. Dessa forma, a franja fronteiriça formada por Corumbá e Ladário, do lado brasileiro, e Puerto Quijarro e Puerto Suárez, do lado boliviano, foi escolhida como espaço geográfico de análise, já que é *locus* de atuação dos autores.

A franja fronteiriça Brasil-Bolívia: uma construção socioespacial em tempos desiguais

A franja fronteiriça Brasil-Bolívia que abrange a área do município de Corumbá, na porção ocidental do estado de Mato Grosso do Sul, em território brasileiro, apresenta uma vasta paisagem rural com

pequenas manchas de povoados ou de habitats isolados. A paisagem urbana mais saliente se configura na contiguidade espacial de Corumbá e Ladário, do lado brasileiro, e Puerto Quijarro e seu distrito de Arroyo Concepción, do lado boliviano. Puerto Suárez, distante cerca de 20 km, soma-se a essa paisagem urbana (Figura 1).

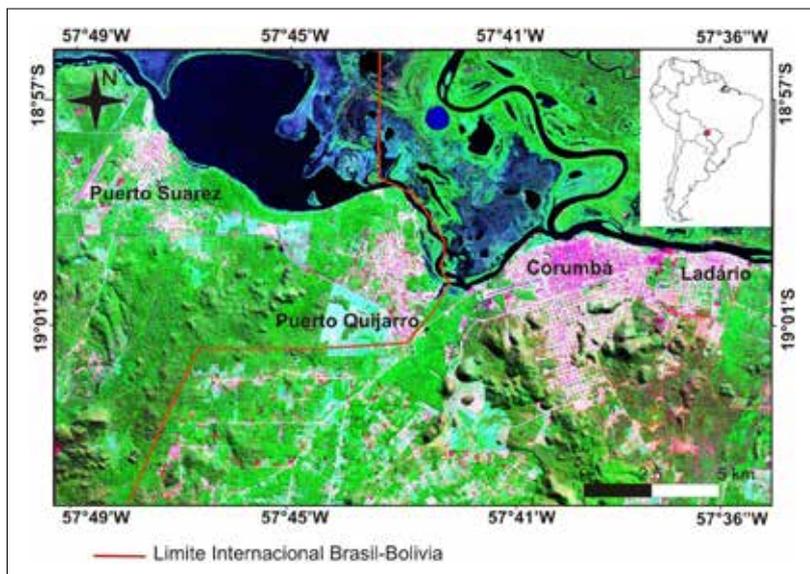


Figura 1: Franja fronteira Brasil-Bolívia na borda oeste do Pantanal de Mato Grosso do Sul.

Fonte: Figueiredo, Costa e Paula (2011).

Essa fronteira foi construída em tempos diferentes. Corumbá e Ladário datam de 1778 (mas somente na década de 1950 Ladário tornou-se município). A presença boliviana na fronteira foi marcada pela fundação de Puerto Suarez, em 1875, por Miguel Suárez Arana, a cerca de 30 km do centro de Corumbá. Contudo, durante décadas o povoado foi relegado ao abandono por parte do governo boliviano, sem adquirir maior importância na constituição da vida fronteira. Nos anos 1950, com a construção da ferrovia iniciou-se um novo ciclo. Puerto Quijarro ganhou algum dinamismo a partir daquela época

no entorno da estação ferroviária e Arroyo Concepción (que é seu distrito) surgiu nos anos 1970/80 nas proximidades da passagem viária terrestre que liga o Brasil à Bolívia.

Vale dizer que essa fronteira foi construída socialmente e forjada pelo signo da política de ocupação territorial do Estado nacional. Soldados e camponeses enfrentaram as dificuldades do “sertão” desconhecido, ergueram casas, construíram roças e se somaram aos vários grupos indígenas que já habitavam, ou pelo menos percorriam, essas paragens. O Álbum Gráfico do Estado de Mato Grosso (Tomo 1), lançado originalmente em 1914, retrata, naquela época, a existência dos seguintes grupos nas proximidades dessa fronteira (AYALA e SIMON, 2011):

- Chamacocos: 200 indivíduos, vivendo na margem direita do rio Paraguai, próximo à Baía Negra;
- Guatiedós: 130 indivíduos que habitam a área do atual distrito de Albuquerque;
- Guanás: 200 indivíduos dos quais uma parte estava em Albuquerque e outra, nas imediações da cidade de Cuiabá;
- Kinikinãos: 1000 indivíduos que habitavam Mato Grande, perto de Albuquerque, onde atualmente existe um assentamento rural de mesmo nome, e Miranda; e
- Guatós: 500 indivíduos morando nas proximidades dos rios Paraguai e São Lourenço e das lagoas Gaíba e Uberaba.

Do lado boliviano, especula-se que circulava na porção oriental chiquitana ameríndios das etnias xaraiés, bororos, chané e orejones (PPAS, 2012). É verdade que existia fronteira entre essas nações indígenas, mas evidentemente não coincidiam com aquela forjada pelos conquistadores espanhóis e portugueses. A lógica de formação e (re) criação pode ter sido a mesma: definição pela estratégia e força. Contudo, a posição da linha demarcatória dos limites territoriais não era coincidente.

Outro aspecto distinto era a escala territorial decisória impulsionadora de territorialidades e consequente ação des/re/territorializadora. No caso dos indígenas, o palco dos conflitos estava muito próximo do lugar das tomadas de decisão, já que todos os envolvidos compartilhavam, através de consenso fronteiriço instituído nas batalhas, área territorial nas imediações. No caso dos conquistadores europeus, o local das decisões e das estratégias gerais estava distante. Aqueles que se aventuravam por essas terras, por vezes não regressaram após contato belicoso com os nativos. As estratégias particulares esbarravam no desconhecimento pleno do território, apesar do maior poder ofensivo.

A primeira passagem exploratória de europeus que se tem notícia nessas paragens foi a Juan Díaz de Solís que alcançou o Rio da Prata em 1515, denominando-o de rio de Solís. Mais tarde, em 1526, Sebastián Caboto tratou de descrever a região de confluência entre os rios Paraná e Paraguai. A ele é atribuído o mérito de haver descoberto o rio Paraguai. Existem evidências de que, em 02 de fevereiro de 1537, Juan de Ayolas e Domingo Martinez de Irala fundaram, na altura da baía de Cáceres, o Puerto de la Candelaria. O mesmo Irala fundaria, em nova missão, o Puerto de los Reyes, nas margens da Lagoa Gaíva, em 6 de janeiro de 1543 (PPAS, 2011).

O então governador de Asunción Alvar Nuñez Cabeza de Vaca resolveu pessoalmente partir em missão de reconhecimento acompanhado por dois grandes exploradores: Domingo Martinez de Irala e Nuflo de Chávez (fundador de Santa Cruz de la Sierra em 26 de fevereiro de 1561). Percorreram o rio Paraguai, chegando à baía de Cáceres no dia 08 de novembro de 1543 e registrando em seus diários as riquezas minerais de Mutún (PPAS, 2012).

Em 1637, ocorreu a primeira entrada que se tem notícias de bandeirantes paulistas que, comandados por Aleixo Garcia, atravessaram o rio Paraguai e chegaram até Santa Cruz de la Sierra. Entre 1680 e 1690, o bandeirante Pascoal Moreira Cabral incursionou pela região

da Chiquitania, aprisionando indígenas e os fazendo escravos. Em 1694, uma nova incursão bandeirante comandada por Antonio Ferraz de Araújo e Manoel Farias diminuiria o ímpeto dos portugueses em adentrar o território boliviano. Comandado pelo padre jesuíta José de Arce, os chiquitanos impuseram dura derrota aos bandeirantes. Os padres jesuítas iniciaram a Missão de Chiquitos em 1691 (PPAS, 2011).

A ocupação dos portugueses nessa fronteira somente vai aparecer nos registros após o Tratado de Santo Ildefonso (1777), posterior ao Tratado de Madri (1750) que fora substituído pelo Tratado de El Pardo (1761). Contudo, as bases lançadas pelo Tratado de Madri de que as terras seriam de posse a quem de fato as ocupava (princípio do *uti possidetis*) ganharam muita força, o que estimulou a coroa portuguesa a enviar missões na direção da atual cidade de Corumbá para vincular essas terras aos seus domínios (PROENÇA, 1997).

Mello (1966) informa que as ideias de ocupação de Corumbá se fortaleceram a partir do final de 1775 ou início de 1776, quando Marcelino Rodrigues Camponês, que era comandante do Presídio de Coimbra, resolveu estudar outra localidade para possível mudança do Presídio. Os reconhecimentos foram enviados a montante do rio Paraguai, sendo indicados dois pontos estratégicos: a) as proximidades da foz do rio Miranda, em 27 de janeiro de 1776, onde fica atualmente o povoado de Albuquerque; b) as barrancas a jusante do canal dos Tamengos (que mais tarde passou a se chamar canal Tamengo), por volta de fevereiro de 1776.

Em 20 de novembro de 1776, o capitão-mor João Leme do Prado, trazendo alguns soldados do Presídio de Coimbra, comandados pelo capitão Miguel José Rodrigues, tomou posse da área, executou a limpeza do terreno, mas por falta de gente, retornou para Cuiabá. Somente dois anos depois, em 31 de agosto de 1778, trazendo sua família e mais alguns casais abriram roças a 6 km abaixo do canal dos Tamengos, onde a mata e os solos eram mais propícios (MELLO, 1966).

De acordo com Mello (1966), o primeiro núcleo habitacional dessa fronteira foi Ladário, fundado em 03 de setembro de 1778, quando o grupo que havia estacionado em Corumbá se deslocara para ali, atendendo os chamamentos do capitão Miguel José Rodrigues e do cabo de dragões Manuel da Silva Freytas e sua tropa que chegaram no dia anterior naquelas redondezas.

No dia 21 de setembro de 1778, Corumbá foi fundada oficialmente por Marcelino Camponês, que havia chegado dois dias antes com alguns colonos e limpado a terra o suficiente para o ritual de fundação, com o nome de Povoação de Albuquerque. A ausência de possibilidades de acomodações os levou para Ladário, retornando apenas em 04 de novembro de 1778, mas fracassando na missão de dinamizar o povoamento pela deserção dos colonos. Somente em 04 de novembro de 1779 é que João Leme do Prado muda-se definitivamente de Ladário para dar início à povoação de Corumbá (MELLO, 1966).

Importante destacar a confusão com o nome Albuquerque que ficou posto duplamente, durante quase um século, em territórios geograficamente muito próximos e sob o mesmo domínio administrativo. Mello (1966) esclarece que a denominação de Albuquerque foi dada ao local que até hoje preserva esse nome por João Leme do Prado, nas expedições de reconhecimento de 1776. O mesmo havia reservado esse nome à localidade mais aprazível que encontrasse para homenagear Luiz de Albuquerque, governador de Mato Grosso. Contudo, diante das outras indicações de possíveis ocupações, o governo de Mato Grosso escolheu as barrancas nas proximidades do canal dos Tamengos como melhor localização. Sendo assim, Marcelino Camponês procedeu à fundação daquela povoação dando-lhe o nome do seu chefe. Contudo, o atual distrito de Albuquerque prosperou (muito por causa da missão capuchinha e das fazendas de gado), naqueles tempos, muito mais que Corumbá e manteve a denominação original dada por João Leme do Prado.

Mello (1966) elucida que a denominação Corumbá foi oficializada em 1851. Havia uma resistência pela mudança de nome, pois provocaria prejuízos para entendimento de sua história. Contudo, a confusão era tanta que não havia outro recurso a não ser a mudança e opção por oficialar o nome que regionalmente já vinha sendo dado a Corumbá.

Sobre o nome Corumbá, existem algumas indagações. Especula-se que os silvícolas chamavam de “*Corum Ubá*”, cujo significado é “lugar alto”, ou seja, as barrancas da localidade que impediam a possibilidade de inundação. Outra tradução especulada é “porto seguro”, pela frequência utilizada pelos índios para pescarias e ponto de partida para suas incursões. Outra derivação seria de origem tupi-guarani, através de *Curupah* (*curu* = empolado, granuloso; *mba* ou *pah* = derivação de *eté* para abundância). Os guaranis chamavam as aroeiras que existiam em abundância na região de *curapah* (MELLO, 1966). Para Leverger (1862), os indígenas denominavam a face norte da morraria de Albuquerque de serras de Corumbá, numa alusão clara às aroeiras. Nesse sentido, Corumbá, no passado, seria a cidade das aroeiras, mas deixou de ter este apelido em favor de uma espécie exótica: o flamboyant.

A localização geográfica distante, a difícil acessibilidade ao local, os enfrentamentos com o desconhecido, as temperaturas elevadas quase o ano inteiro, as condições de uso do solo e a vontade política, conjugadas, fizeram com que Corumbá não prosperasse. Mello (1966) demonstra que esse panorama começou a mudar a partir de 1856 com a abertura da navegação do Prata e a transferência para a localidade, em 1857, de duas unidades de artilharia. As escaramuças (indicativos belicosos) no sul levaram o governo provincial a estimular a ocupação definitiva dessa fronteira. Esse incentivo ampliou o número de habitantes e estimulou a chegada de empreendimentos comerciais, tanto que em 10 de julho de 1862 foi elevada à categoria de vila.

Quando a vila começava a prosperar sobreveio a guerra contra o Paraguai (Guerra da Tríplice Aliança entre 1864 e 1870). Mello (1966, p.129) descreve aquele momento, indicando que a localidade “Contava muitos prédios de boa construção, quase dois mil habitantes e progredia a largos passos”. A guerra produziu mudanças profundas nesta fronteira e impulsionou sua ocupação definitivamente. Corumbá foi invadido pelos paraguaios e toda fronteira sul completamente arrasada. Proença (1997, p. 84) descreve assim aquele momento:

A Fazenda das Piraputangas, invadida e saqueada. A Fazenda Firme teve seu gado apreendido pelo vapor Japorá [...]. As plantações foram dizimadas. As fazendas desorganizaram-se. A economia da região, já enfraquecida, sofreu violento abalo. O centro comercial de Corumbá, que vinha florescendo paulatinamente antes da guerra, foi desfalcado. O comerciante mais próspero da Vila, Manoel Cavassa, teve sua casa comercial do porto totalmente destruída. [...] Tudo era abandono e desolação na Vila de Corumbá.

Mello (1966, p. 129), ao mesmo tempo em que relata os prejuízos produzidos pela ocupação paraguaia, escrevendo: “[...] a vila foi ocupada, pilhada, e amargou quatro anos de indizíveis humilhações, sob o guante do invasor”, toma o cuidado em apontar que “os males sem conta que sofreu não devem ser levados a conta do Paraguai nem do povo paraguaio” (MELLO, 1966, p. 130). São próprios das guerras e dos tiranos que as promoveram.

Logo ao final da guerra, a vila de Corumbá retomou os rumos do crescimento, tanto que em 15 de novembro de 1878 receberia os foros de cidade. Proença (1997, p. 120-1), entusiasmado com esse período, assim descreve os fluxos vislumbrados em Corumbá:

Havia a surpresa das chegadas e das partidas. Mercadorias começavam a desembarcar dos vapores procedentes de vários países, trazendo produtos de Havre, Liverpool, Manchester, Hamburgo, Amsterdã, Lisboa, Porto, Gênova; gêneros alimentícios da Holanda; vinhos portugueses e italianos; trigo da Argentina e, em

contrapartida, embarcavam a ipecacuanha, os couros, o charque, a erva-mate e as demais matérias-primas da região.

Certamente esse crescimento nas bordas do limite internacional, aliado à perda territorial em guerras com os vizinhos, decretou a urgência do governo boliviano em estimular a ocupação da franja fronteira com o Brasil. Dessa forma, Miguel Suárez Arana foi enviado com a missão de fundar núcleos de povoação e portos no rio Paraguai, resultando na criação de Puerto Suárez em 10 de novembro de 1875 e Puerto Pacheco em 16 de julho de 1885. A partir de 1881, o oriente boliviano passa a exportar goma pelo rio Paraguai com base em Puerto Suárez.

Nessa mesma lógica de ocupação territorial no leste boliviano, em 21 de novembro de 1990 o inglês Henry Bolland fundou Puerto Quijarro nas margens da Lagoa Gaíva (PPAS, 2012). Não pode ser confundido, contudo, com a porção urbana do município de mesmo nome que fica nas proximidades de Corumbá cuja fundação se deu mais tarde. Além disso, por volta de 1905 grupos de soldados camponeses ocupam áreas rurais muito próximas do limite internacional com o Brasil, fundando as colônias de El Carmen de la Frontera e San Pedrito. Pouco tempo depois esses soldados transformados em camponeses passam a trabalhar nas fazendas do Grupo Chamma, do lado brasileiro da fronteira, no corte de lenha. Misturam-se hábitos alimentares, língua, fazeres (SABATEL, 2013).

Como desdobramentos da Guerra contra o Paraguai, o batalhão da Marinha do Brasil, que fora criado em 1827 na cidade de Cuiabá, foi transferido para Ladário em 1873, tornando-se, mais tarde (em 1945), o Sexto Distrito Naval. Progressivamente, militares de diversas partes do Brasil vão chegando para atuar nessa fronteira, complexificando a forma de viver e estabelecendo novas mobilidades a partir dali.

Por volta de 1910, já eram muito intensas e cosmopolitas as mobilidades nessa fronteira. O Álbum Gráfico do Estado de Mato Grosso

retrata a existência de operação da empresa Lloyd Brasileiro, cujos navios viajavam em linha regular do Rio de Janeiro até Cuiabá, passando por “Santos, Cananeia, Iguape, Paranaguá, Antonina, São Francisco, Florianópolis, Rio Grande e Montevideú”. E dali para “Assunção, Conceição e Porto Murtinho, descarregando em Corumbá” (AYALA e SIMON, 2011, p. 137).

Dessa forma, muita riqueza passava por Corumbá. Contudo, para Proença (1997) somente um restrito grupo de comerciantes – notadamente ligados às casas comerciais – usufruíam desses ares de prosperidade. Seções bancárias instaladas em seus estabelecimentos ligavam essa região aos maiores bancos do mundo. Na outra ponta, existia muita miséria, ampliadas pela convivência com ausência de saneamento básico, problemas graves de saúde e acesso à educação. Lobivar de Matos descreve, por exemplo, a miséria repugnante do bairro de negros, em Corumbá, em sua poesia “Sarobá”, que leva o nome daquela localidade, publicada em 1936 (SOUZA, 2008).

Quanto à riqueza, segundo Alves (1984, p.31), as casas comerciais monopolizavam “a navegação e o comércio de importação de mercadorias”, financiavam atividades econômicas, compravam e arrendavam terras para extrair borracha e lidar com a pecuária bovina extensiva. Souza (2008, p.179) indica a existência das seguintes casas comerciais em Corumbá: M. Cavassa Filho & Cia (desde 1858), Wanderley, Bais & Cia (1876), Pereira, Sobrinhos & Cia (1882), Stöfen, Schnack, Müller & Cia (1898), Feliciano Simon (1907) e Josetti & Cia (1909). Esses estabelecimentos atraíram grande quantidade de comerciantes e aventureiros para a região, complexificando a formação cultural dessa fronteira.

Esse pensamento é confirmado por Oliveira (2005, p. 351) quando indica que, ao final do século XIX, existiam cerca de vinte nacionalidades diferentes em Corumbá, destacando “franceses, italianos, portugueses, sírios, libaneses, paraguaios, macedônios, entre outros

tantos”. Menciona também a presença boliviana, especialmente ampliada nos anos 1980 e seguintes.

A migração de bolivianos para Corumbá, evidentemente, é anterior e fortemente atrelada à construção da estrada de ferro que causou inúmeras mobilidades fronteiriças. Em 1938, foram iniciadas as obras de ligação da Estrada de Ferro Noroeste do Brasil, que chegara às barrancas do rio Paraguai, em Porto Esperança, em 1914, até Santa Cruz de la Sierra, comandada pela Comissão Mixta Bolívia-Brasil e finalizada em 05 de janeiro de 1955. A formação de Puerto Quijarro tem início naquele momento histórico, com a construção da primeira etapa da *ferrocarril* em território boliviano e inauguração da primeira estação, que recebeu o nome de Quijarro, em homenagem a Antônio Quijarro que muito trabalhou no projeto ferroviário. Em 30 de setembro de 1991, a localidade foi declarada segunda seção municipal da província Germán Busch, composta por dois distritos: Puerto Quijarro e Arroyo Concepción.

Nesse sentido, cabe observar que, pelas inúmeras transformações ocorridas a partir dos anos 1980, Oliveira (2005) está correto em afirmar esse aumento do contingente de bolivianos em Corumbá. Essa forte presença, aliada ao aumento populacional de Puerto Quijarro (mais concentrado em Arroyo Concepción) a partir da migração de vários grupos étnicos (PPAS, 2012) torna essa fronteira um turbilhão de culturas que se misturam, que se complexificam, estimulando a economia, a vida política, o uso de tecnologias, as artes em geral, dentre outras atividades e usos. São elementos que transgredem a própria existência da fronteira política, até porque, conforme demonstramos pelas mobilidades frequentes, elas numa existiram verdadeiramente para os povos daqui. São, portanto, potenciais de integração, ou seja, de religação do pseudo-hiato criado pelas relações de poder, mas frequente nos fazeres e gostares dessa fronteira.

Essas territorialidades e mobilidades dos fronteiriços implicam, diretamente, na constituição dos elementos que tensionam as caracte-

rísticas culturais locais e nas suas expressões/manifestações, como é o caso, por exemplo, das artes. Essa ocorrência se dá pelo fato de não ser possível deslocar uma manifestação cultural do seu território e tampouco pensar um território sem a reciprocidade das intervenções humanas. Em outras palavras: as artes são expressões das territorialidades/mobilidades que traduzem e são traduzidas pelos/nos territórios.

Integração pela arte

Na concepção de Nietzsche (1993), a Arte tem o poder de produzir novas representações na existência. Através da Arte é possível imaginar, criar e reinventar um viver por meio dessas novas representações produzidas pelo artista. A Arte só existe se for compartilhada com o outro, ela só é, se nela for pousado o olhar do outro. Conforme Ana Mae Barbosa defende:

A arte como linguagem aguçadora dos sentidos transmite significados que não podem ser transmitidos por meio de nenhum outro tipo de linguagem, tal como a discursiva ou a científica. Dentre as artes, as visuais, tendo a imagem como matéria-prima, tornam possível a visualização de quem somos, de onde estamos e de como sentimos. [...] A arte na educação, como expressão pessoal e como cultura, é um importante instrumento para a identificação cultural e o desenvolvimento individual. (BARBOSA, 2008, p.99).

Arte como cultura! Arte como expressão pessoal! Tal reflexão alerta para a importância da Arte e da Educação estarem unidas em prol do desenvolvimento humano, destacando a possibilidade de dialogar na *interculturalidade* através da Arte no espaço fronteiriço. Essa é uma das pontes que unem brasileiros e bolivianos, na cidade de Corumbá, nomeadamente com a atuação do Instituto Moinho Cultural Sul-Americano, projeto apresentado neste estudo pela potencialidade de dialogar por meio da arte, levando brasileiros e bolivianos a criar e recriar possibilidades inovadoras que permitem uma convivência territorial.

As fronteiras configuram-se como um espaço paradigmático das questões críticas contemporâneas (conflito intercultural, fragilidade ambiental, violência, tráfico de drogas, exploração sexual, desigualdades socioeconômicas) e se estabelece como campo de ação e pesquisa de interesse global.

É necessário aumentar a horizontalidade entre os fronteiriços e promover um intercâmbio cultural, mesmo quando há assimetria comercial, social e política e quando os conflitos de coexistência aparecem. É preciso pensar em uma identidade fronteiriça como um processo contínuo de acordos e negociações, de maneira que as crianças e jovens que habitam essas áreas consigam enxergar nesse ambiente oportunidade de melhoria de vida e conquista de novos espaços com liberdade e autonomia para interpretar o mundo e – participando cultural, econômica e politicamente – reinventá-lo, tornando-se cidadãos de um mundo sem fronteira.

Neste sentido, vemos como grande oportunidade, implantar em outras cidades fronteiriças o Sistema Moinho Cultural, que se apresenta integralmente alinhado com os princípios e conceitos que regem a pauta das políticas humanitárias avançadas das Nações Unidas, voltadas, principalmente, à consolidação de democracias multiculturais e à redução das desigualdades socioeconômicas.

O Sistema contempla de maneira sistematizada as ações desenvolvidas pelo Moinho Cultural Sul-Americano em Corumbá/MS, onde o grande diferencial é proporcionar o acesso a bens culturais em regiões de fronteira promovendo a diminuição do risco social e trabalhar com uma linguagem artística universal (dança e música clássica) aliada à cultura local, o que permite a integração entre pessoas de diferentes nacionalidades. Sua aplicação constitui uma inovadora ferramenta de política pública para o equacionamento da complexa convivência fronteiriça, podendo ser replicável pelo Governo Federal, Estadual e Municipal ou por organizações da sociedade civil.

O Instituto Moinho Cultural Sul-Americano

A Escola de Artes Moinho Cultural Sul-Americano nasceu em 2004 como um projeto sociocultural do Instituto Homem Pantaneiro (IHP), uma organização privada, sem fins lucrativos, que trabalha pela preservação do Pantanal e pelo fortalecimento da identidade do homem pantaneiro. O IHP criou o projeto Moinho Cultural com o diferencial de proporcionar um diálogo fronteiriço, onde as culturas presentes nas fronteiras se relacionem com a diferença do outro utilizando a arte como instrumento de linguagem comum.

Em 2012 foi criado o Instituto Moinho Cultural Sul-Americano, IMC, uma organização independente (porém parceira) do Instituto Homem Pantaneiro. A iniciativa visa potencializar as ações já existentes, com a concentração de esforços numa única área de atuação (sociocultural), além de ampliar o impacto social ao replicar o Sistema Moinho Cultural em outras regiões de fronteira.

O IMC se dedica à inclusão socioeducacional de crianças e adolescentes fronteiriços por meio da formação artística e cultural, com linguagens e formas de expressão consideradas pela Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (UNESCO), ferramentas poderosas na formação de mentalidades a favor da construção da cultura da paz.

Está situado à Rua Domingos Sahib, no Porto Geral, no prédio do antigo Moinho Mato-grossense S.A., que pertence ao Patrimônio Histórico e Cultural de Corumbá. Devido aos programas de revitalização patrocinados pelo governo federal, a área reveste-se hoje em novo cenário e roteiro turístico para sul-mato-grossenses e visitantes. Situa-se a dois quilômetros da fronteira, que se configura como região de tensão intercultural, fragilidade ambiental, rota do narcotráfico, prostituição, exploração sexual infantil e desigualdades econômicas, campos de ação, pesquisa e programas de interesse universal.

Atualmente, exerce suas atividades em Corumbá/MS, beneficiando também a população de Ladário/MS e de Puerto Quijarro e Puerto Suárez, na Bolívia. As atividades oferecidas pelo Moinho Cultural são gratuitas e os instrumentos, uniformes e materiais utilizados também são fornecidos pelo projeto que há oito anos possui a parceria da mineradora VALE, e capta recursos por meio de editais e via Lei de Incentivo Federal junto a outras empresas.

O Moinho Cultural atende crianças e jovens fronteiriços de 08 a 18 anos e possui uma equipe multidisciplinar comprometida com o desenvolvimento dos participantes, a participação da família e o envolvimento da comunidade. O objetivo é despertar no jovem o interesse em estar no projeto, fazendo dele seu propósito de vida. A sistematização metodológica está organizada sob a forma de Projeto Político Pedagógico (PPP) de oferta anual, programado para oito anos, e está dividida em três etapas (I, II e III), possuindo uma carga horária semanal de 20 horas/aula e férias equivalentes a da escola formal. Inclui formação em dança e música, apoio biopsicossocial e atividades complementares, como dinamização de conteúdos escolares, ensino do idioma espanhol, educação patrimonial e ambiental e tecnologia digital.

O Sistema Moinho Cultural trabalha com pilares para atingir as estratégias de desenvolvimento humano e desenvolvimento social sustentado. O primeiro deles é o desenvolvimento de todas as potencialidades humanas com equilíbrio entre os aspectos cognitivos, afetivos, psicomotores e sociais. O segundo é uma abordagem interdisciplinar, *praxis* artística e convivência socioambiental como plataformas para o desenvolvimento de autonomias, em tempo integral, viabilizado pela colaboração escola-Moinho Cultural-família. O terceiro eixo é o da formação do intérprete-criador, cidadão cujo desempenho almeja tanto a experiência técnica de sua criatividade, quanto à busca pela transformação social da região e da melhoria do índice de desenvolvimento humano das comunidades adjacentes. Diante desses eixos, o Moinho Cultural desenvolveu uma metodologia própria para aplicar

suas ações em uma região de fronteira, firmou parceria com universidades e conta com o apoio de profissionais de diferentes áreas. Os colaboradores e participantes passam por constantes capacitações com o objetivo de rever e repensar a atuação no território, assim como para aprimoramento técnico na área artística. Além disso, participantes do projeto estão sendo absorvido pelo mercado de trabalho, o que representa um resultado da formação oferecida (IMC, 2012).

Dessa forma, a arte deixa de ser apenas uma expressão da cultura para assumir, também, o papel de importante instrumento de subsistência do artista e, muitas vezes, de toda sua família. Além dos beneficiários diretos, que são as crianças e adolescentes que participam diariamente do projeto, o Moinho Cultural atinge positivamente e em diferentes níveis outras pessoas, além de influenciar as políticas públicas, com a inclusão de música e dança nos projetos sociais dos municípios de Corumbá, Ladário, Puerto Suárez e Puerto Quijarro. Em 2012, uma parceria entre o IMC e a Prefeitura de Puerto Suárez possibilitou a abertura de uma subseleção do Moinho Cultural na Escola Municipal de Música e Dança no município, com 40 vagas para participantes.

Em relação à sede original, dos 360 inscritos no IMC, 40 são bolivianos das cidades de Puerto Suarez e Puerto Quijarro que diariamente atravessam a linha internacional de fronteira. Segundo relatório do IMC (2012), o prefeito de Puerto Suárez-Bo, Roberto Vaca Yorge, declara que “o apoio do IMC à cultura e a arte dos dois países serve como instrumento de transformação dos valores morais e artísticos das crianças e adolescentes bolivianas”.

Hoje, além da Escola Municipal de Música e Dança de Puerto Suárez, o Instituto Laredo, de Cochabamba-Bo e o Ballet Nacional, de La Paz-Bo, contam com professores e integrantes da Orquestra e Corpo de Baile, oriundos do Moinho Cultural, conforme destaca o Secretario Municipal de Cultura e Turismo do Governo Autônomo Municipal de Puerto Suarez, Adhemar Campero:

Para nosotros los porteños y para todos los bolivianos es y sigue siendo lo más importante que hemos podido tener de parte de las autoridades de Corumba y en especial con las del moihno, en la capacitación de nuestros alumnos, que al pasar el tiempo vemos los frutos de esos jovenes que han culminado su preparación durante ocho años; hoy en día ya están prestando sus servicios en algunas instituciones ligadas al arte como, profesores de música en La Escuela Municipal de música y danza de la H. Alcaldía Municipal de Puerto Suarez, otros están trabajando en la ciudad de Cochabamba y en la ciudad de La Paz. Nosotros como municipio estamos eternamente agradecidos con ustedes, por la inversión que hacen con nuestros niños bolivianos lo cual nosotros por nuestra cuenta no lo íbamos a lograr del cual nuevamente reitero nuestros agradecimientos por este gran apoyo recibido en bien de la cultura de nuestro país/ (RELATÓRIO IMC, 2012).

O IMC possui o ideal de proporcionar uma democracia de intérpretes-criadores, oferecer excelência profissional aos seus participantes e ajudar na transformação social da região no ideal de elevação do Índice de Desenvolvimento Humano (IDH). Ao entrar em contato com a formação artística e cultural, os jovens atendidos, além de conquistar sua própria autonomia, promovem uma cadeia de efeitos de emancipação em seus círculos sociais, tendo como base a estrutura da família e seu fortalecimento.

O objetivo do Instituto Moinho Cultural para os próximos dez anos é conquistar ganho de escala e ampliar seu impacto social replicando sua tecnologia social por meio da Franquia Social em outras regiões de fronteira. As ações realizadas estão em consonância com a “missão de diminuir o risco social em regiões fronteiriças, através do acesso a bens culturais. O aumento do impacto social contribuirá com o alcance de sua visão de se tornar a principal instituição da América do Sul em diminuição do risco social pelo acesso a bens culturais em territórios fronteiriços” (IMC, 2012).

O Moinho é um lugar onde o ponto fundamental para brasileiros e bolivianos é aprender a conviver, a ser! Despertar, relacionar-se

com o outro, sentir o outro, conhecer, vivenciar, trocar, respeitar e ter orgulho de sua origem. Integração na diversidade, união entre a unidade e a multiplicidade, onde o participante é capaz de se recriar com autonomia. Entre os participantes da escola, há o respeito às diferenças, mas também há a defesa, a proteção, a luta pela conquista de um “lugar”. Este “lugar”, no Moinho, é o espaço cênico, o palco, o papel de solista na música ou na dança, que vem ao encontro da formação de cidadão do mundo: cidadãos preparados para viver, de forma artística ou não, pois serão cidadãos por inteiro, independente da atividade que exercerão no futuro.

Esperamos que as ações desenvolvidas pela ONG Instituto Moinho Cultural, extrapole o fazer artístico, a educação e a promoção social. Que nesta fronteira, Brasil/Bolívia, iniciativas de apoio e integração se ampliem na área de saúde, educação e oportunidades de negócios, e que possamos envolvê-la com uma grande seda, e que a sua trama possa contar sobre a realidade, e não perder a característica de seda, mas que tome novas formas, permanecendo seda.

Considerações finais

A partir da discussão proposta podemos apontar algumas considerações. Primeiramente se percebeu a veracidade histórica da epígrafe deste trabalho na análise da formação socioespacial dessa porção geográfica: “Las fronteras se mueven”. Igualmente os fronteiriços se movimentaram e se movimentam por elas, misturando elementos da cultura, aprendendo e transmitindo saberes e fazeres.

As artes têm importância inominável para integração em qualquer território, especialmente num ambiente de fronteira onde as culturas se misturam, os gostos se aproximam ou se distanciam, permitindo, de qualquer forma, o espetáculo. São produções que acenam para as habilidades transmitidas para as coletividades sob o glamour da alegria.

Neste ambiente, cada vez mais, o Instituto Moinho Cultural integra pela arte os povos fronteiriços. Assume a grandeza da expressão da epígrafe deste trabalho: “Mi casa está en la frontera”! Entendemos que se trata de um exemplo a ser seguido, pois aproxima os povos, diminui as diferenças, ao menos no espaço de tempo no qual se sente a arte, que adentra a alma e afasta o preconceito. Como os campeonatos de futebol máster promovidos pela Liga Esportiva de Ladário, em que brasileiros e bolivianos se misturam e times de futebol competem pela arte. São fronteiriços convivendo pela alegria proporcionada por essas formas de integração.

Referências

ALBUQUERQUE, J. L. C. *A dinâmica das fronteiras: os brasiguaios na fronteira entre o Brasil e o Paraguai*. São Paulo: Annablume, 2010.

ALVES, G. L. Mato Grosso e a história: 1870-1929. (Ensaio sobre a transição do domínio econômico da casa comercial para a hegemonia do capital financeiro). *Boletim Paulista de Geografia*, n. 61, p. 5-81, 1984.

AYALA, S. C.; SIMON, F. (Org.). *Álbum Gráfico de Mato Grosso*. Reimpressão. Campo Grande: Instituto Histórico e Geográfico de Mato Grosso do Sul, 2011 (1914). Tomo 1.

BARBOSA, A.M. (Org.). *Arte/Educação contemporânea*. 2. ed. São Paulo: Cortez, 2008.

BENEDETTI, A. Lugares de frontera y movilidades comerciales en el sur sudamericano: una aproximación multiescalar. In. COSTA, E.A.; COSTA, G.V.L.; OLIVEIRA, M.M.M. (Org.). *Fronteiras em foco*. Campo Grande: Ed. UFMS, 2011. P. 33-55. Série Fronteiras.

CLAVAL, P. *Geografia cultural*. 3. ed. Florianópolis: Editora da UFSC, 2007. Trad. Luíz Fugazzola Pimenta e Margareth de Castro Afeche Pimenta.

COSTA, E. A. da. Mexe com o que? Vai pra onde? Constrangimentos de ser fronteiriço. In. COSTA, E.A.; COSTA, G.V.L.; OLIVEIRA, M.M.M. (Org.). *Fronteiras em foco*. Campo Grande: Ed. UFMS, 2011. P. 131-170. Série Fronteiras.

FIGUEIREDO, N. P.; COSTA, E. A. da; PAULA, B. L. de. Os elementos do espaço turístico da fronteira Brasil-Bolívia. *Ra´e Ga*, n. 21, p. 105-138, 2011.

IHP. *Banco de dados do Instituto Homem Pantaneiro*. Corumbá-MS: Núcleo de Pesquisa e Sistematização do Instituto Homem Pantaneiro, 2012.

IMC. *Relatório anual do Instituto Moinho Cultural*. Corumbá-MS: Núcleo de Pesquisa e Sistematização do Instituto Moinho Cultural Sul-Americano, 2012.

LEVERGER, A. J. M. Roteiro da Navegação do Rio Paraguai, desde a Foz do Sepotuba até o Rio São Lourenço. *Revista Trimestral do Instituto Historico Geographico e Ethnographico do Brasil*, Rio de Janeiro, Tomo XXV, 1º trimestre, p. 332-564, 1862.

MELLO, R. S. de. *Corumbá, Albuquerque e Ladário*. Rio de Janeiro: Biblioteca do Exército, 1966.

MORIN, E. *O método*. As ideias: habitat, vida, costumes, organização. 2. ed. Porto Alegre: Sulina, 2001. V. 4.

NIETZSCHE, F. *O nascimento da tragédia*. São Paulo: Companhia das Letras, 1993.

OLIVEIRA, M. A. M. de. Tempo, fronteira e imigrante: um lugar e suas 'inexistências'. In. OLIVEIRA, T.C.M. (Org.). *Território sem limites: estudo sobre fronteiras*. Campo Grande: Editora UFMS, 2005. P. 349-358.

PPAS. Proyecto de Protección Ambiental y Social en el Corredor Bioceánico. *Recorriendo los municipios del corredor bioceánico*. Puerto Quijarro, pasado y presente. Santa Cruz, Bolivia: BID, 2011.

PPAS. Proyecto de Protección Ambiental y Social en el Corredor Bioceánico. *Conociendo nuestra región*. Proyecto y guía para el docente primario y secundario: manifestaciones culturales del municipio de Puerto Quijarro. Santa Cruz, Bolivia: BID, 2012.

PROENÇA, A. C. *Pantanal: gente, tradição e história*. 3. ed. Campo Grande: Editora UFMS, 1997.

SABATEL, V. de O. *Relações entre comunidades rurais na fronteira Brasil-Bolívia*. 2013. Dissertação (Mestrado em Estudos Fronteiriços) – Câmpus do Pantanal, Universidade Federal de Mato Grosso do Sul, Corumbá.

SOUZA, J. C. de. *Sertão cosmopolita: tensões da modernidade de Corumbá (1872-1918)*. São Paulo: Alameda, 2008.



EXERCÍCIO FÍSICO, TREINAMENTO DE FORÇA E PROMOÇÃO DA SAÚDE

*Jonato Prestes**
*Ramires Alsamir Tibana***
*Amilton Vieira****

Introdução

A importância da prática da atividade física tem sido enaltecida e propagada há séculos como um potente fator de promoção à saúde. Hipócrates declarou mais de 25 séculos atrás, que se pudessemos dar a cada indivíduo a quantidade certa de nutrição e exercício físico, não tão pouca e não muita, teríamos encontrado o caminho mais seguro para a saúde. Um longo tempo se passou desde então, e até hoje os estudos confirmam a relação entre um estilo de vida ativo e uma alimen-

* Possui graduação em Licenciatura Plena em Educação Física pela Universidade Estadual de Maringá (2002) e mestrado em Educação Física pela Universidade Metodista de Piracicaba (2006). Doutor em Ciências Fisiológicas pela Universidade Federal de São Carlos. Pós-doutorado na Western Kentucky University.

** Graduado em Educação Física pelo Centro Universitário Euro Americano-UNIEURO (2010). Mestrado pelo Programa de Pós-Graduação Stricto-Sensu da Faculdade de Educação Física da Universidade Católica de Brasília (Bolsista da CAPES - sanduíche na Western Kentucky University / Bowling Green - KY) sob orientação do professor Dr. James Navalta. Atualmente é aluno de Doutorado no Programa de Pós-Graduação Stricto-Sensu da Universidade Católica de Brasília (Bolsista da CAPES).

*** Graduado em Educação Física - CEUCLAR (2005), Especialista em Fisiologia do Exercício pela Universidade Federal de São Carlos - UFSCar (2009), Mestre em Ciências Fisiológicas - UFSCar/UNESP (2012). Doutorando em Ciências da Saúde pela Universidade de Brasília - UnB.

tação adequada com a saúde, demonstrando que quanto maior o nível de aptidão física e melhor padrão alimentar, menores são os riscos de desenvolvimento de doenças cardiovasculares e de todas as causas de mortalidade (MYERS et al., 2002; FONTANA; KLEIN, 2007).

Especificamente, a prática regular de exercício físico contribui para a prevenção de doenças cardiovasculares e metabólicas, além de atuar como um tratamento não farmacológico de diversas doenças. Adicionalmente, o exercício não provoca benefício somente para o coração, pulmões, músculos e ossos, mas também para a saúde do cérebro (DESLANDES, 2013).

Paradoxalmente, assistimos praticamente inertes a uma redução gradativa nos níveis de atividade física (HALLAL et al., 2012; KOHL et al., 2012) e um aumento crescente no consumo de alimentos ultra-processados (ricos em gorduras saturadas e açúcar de adição) das populações modernas (MOUBARAC et al., 2012; MONTEIRO et al., 2011). Nesse aspecto, o ônus socioeconômico da inatividade física é alarmante: estimativas sugerem que os custos relacionados ao tratamento de doenças e condições possivelmente evitáveis pela prática regular de atividade física são da ordem de um trilhão de dólares por ano, apenas nos Estados Unidos (GUALANO; TINUCCI, 2011). Deste modo, a transformação do estilo de vida, especialmente o nível de atividade física, é um importante fator para a prevenção e o tratamento de doenças crônicas degenerativas não transmissíveis. Esse conceito é fundamentado por estudos epidemiológicos prospectivos apontando que a baixa aptidão cardiorrespiratória está associada a todas as causas de mortalidade (MYERS et al., 2002), às doenças cardiovasculares (MANSON et al., 2002) e à incidência de síndrome metabólica (SM) (JURCA et al., 2004).

De forma análoga, estudos demonstram que a força muscular desempenha papel importante para a realização de tarefas motoras, repercutindo sobre a saúde, longevidade, qualidade de vida (VISSER et al., 2005; NEWMAN et al., 2006) e no desempenho desportivo

(KRAEMER; RATAMESS; FRENCH, 2002). Ademais, foi observada uma associação da força muscular com a diminuição dos fatores de risco cardiovascular (JURCA et al., 2004), resistência insulínica (CHENG et al., 2007), obesidade (TIBANA et al., 2012; Jackson et al., 2010), pressão arterial elevada (TIBANA et al., 2011; MASLOW et al., 2010), síndrome metabólica (JURCA et al., 2004; TIBANA et al., 2011) e morte precoce (NEWMAN et al., 2006).

Assim, o presente texto objetiva fazer uma breve revisão de literatura sobre os temas: Exercício Físico, Treinamento de Força e Promoção da Saúde. Neste sentido, apresenta estudos que comprovam a efetividade do treinamento de força como uma alternativa não farmacológica para o tratamento de doenças cardiovasculares e metabólicas, bem como demonstra que o treinamento de força é de particular importância para idosos, uma vez que auxilia na preservação da massa óssea e reduz o risco de quedas.

Treinamento de Força e a prevenção de Doenças Crônicas Degenerativas Não Transmissíveis

O treinamento de força (TF) é um método específico de condicionamento físico que envolve o uso progressivo de cargas, bem como de diferentes modelos e métodos de treinamento. Delorme (1948) foi o primeiro pesquisador a demonstrar a importância do TF sobre o aumento da força muscular na reabilitação de militares no período pós-segunda guerra mundial. Nesse aspecto, o TF tornou-se uma das formas mais conhecidas e eficazes de aprimoramento do treinamento físico de atletas e de melhora da saúde de adultos, idosos e crianças (FLECK; KRAEMER, 2004).

Sendo assim, o TF tem sido atualmente recomendado por diversas organizações de saúde como parte importante dos programas de atividade física para adultos (AMERICAN COLLEGE OF SPORTS MEDICINE, 2009), idosos (LIU; LATHAM, 2009), hipertensos (CORNELISSEN et al., 2011), diabéticos (EVES; PLOTNIKOFF,

2006), portadores do vírus HIV (O'BRIEN et al., 2004) e para crianças e adolescentes (FAIGENBAUM et al., 2009).

A efetividade e a segurança do TF em portadores de doenças cardiometabólicas foi testada por estudos que demonstraram que o TF não induz aumento sistêmico de citocinas inflamatórias após uma sessão aguda (PEREIRA et al., 2013), além de diminuir citocinas inflamatórias e aumentar a força muscular em mulheres na pós-menopausa (PRESTES et al., 2009). Não obstante, uma única sessão de TF é capaz de reduzir a pressão arterial durante 24 h em mulheres com sobrepeso e obesidade e com SM (TIBANA et al., 2013a; TIBANA et al., 2013b). Além disso, recentemente foi demonstrado que oito semanas de TF induziram a redução da pressão arterial de 24 h em mulheres de meia idade com SM (TIBANA et al., 2013c).

Similarmente, pesquisas recentes enaltecem a efetividade do TF em melhorar a sensibilidade à insulina e em reduzir a glicemia em portadores de doenças cardiometabólicas (HANSEN et al., 2012; REED et al., 2012; HOLTEN et al., 2004). Reed et al., (2012) analisaram a eficácia do TF com alto e baixo volume de treinamento sobre a glicose, insulina e peptídeo-C em resposta ao teste oral de tolerância a glicose (TOTG) em mulheres destreinadas com sobrepeso e/ou obesidade. Os autores demonstraram que a área sob a curva da glicose em resposta ao TOTG foi reduzido após o TF de baixo volume ($900 \pm 113 \text{ mmol}\cdot\text{L}^{-1}\cdot\text{min}^{-1}$) e alto volume ($827 \pm 116,3 \text{ mmol}\cdot\text{L}^{-1}\cdot\text{min}^{-1}$) quando comparado a sessão controle ($960,8 \pm 152,7 \text{ mmol}\cdot\text{L}^{-1}\cdot\text{min}^{-1}$). Além disso, a sensibilidade à insulina foi melhorada após o TF com baixo (10,8%) e alto volume (26,1%). De forma análoga, Hansen et al., (2012) demonstraram que o TF realizado cronicamente durante quatro meses (3 vezes por semana) com baixa ou alta intensidade foi efetivo em diminuir a resistência à insulina em pacientes com alto risco de desenvolver diabetes do tipo II.

Não obstante, estudos longitudinais têm reportado que indivíduos que participam no mínimo duas vezes por semana de sessões

de TF são menos propensos a desenvolver doenças cardiometabólicas (GRØNTVED et al., 2012; CHURILLA et al., 2012). Grontved et al., (2012) examinaram a associação da prática de TF com o risco de desenvolvimento do diabetes do tipo II em homens norte-americanos durante 18 anos. Os resultados demonstraram que os indivíduos que realizavam exercícios de força por no mínimo 150 minutos/semana tiveram 34% menos de chance de desenvolver diabetes do tipo II, independentemente da prática de exercícios aeróbios. Churilla et al., (2012) analisaram a associação da prática de TF com cada fator de risco da SM. Os resultados demonstraram que para os indivíduos que realizaram ≥ 2 dias/semana de TF tiveram uma probabilidade reduzida de 28% para terem dislipidemia, 29% para glicose elevada e 43% para obesidade abdominal. A figura 1 apresenta um modelo conceitual de como o TF pode reduzir os riscos de desenvolvimento de doenças cardiovasculares e metabólicas.

Interessantemente, o estilo de vida sedentário vivenciado pelo homem moderno está (2013 d.C) em completo descompasso com o genoma ancestral (10.000 a.C), provocando disfunções na expressão gênica e, por consequência, predisposição aumentada às doenças crônicas degenerativas não transmissíveis, que geram um ônus socioeconômico elevadíssimo (GUALANO; TINUCCI, 2011). Por outro lado, parece clinicamente relevante a utilização de programas de atividade física com o TF para prevenção e tratamento das doenças cardiometabólicas, visto que, são intervenções de baixo custo, não patenteáveis, seguras e, se corretamente recomendadas, capazes de reduzir sobremaneira a necessidade de medicamentos.

Está além do escopo do presente capítulo apresentar os benefícios do treinamento aeróbio (TA) para a saúde e aptidão física. No entanto, a tabela 1 apresenta uma breve comparação dos efeitos do TF e TA sobre alguns parâmetros relacionados a saúde e aptidão física, adaptado de Artero et al. (2012).

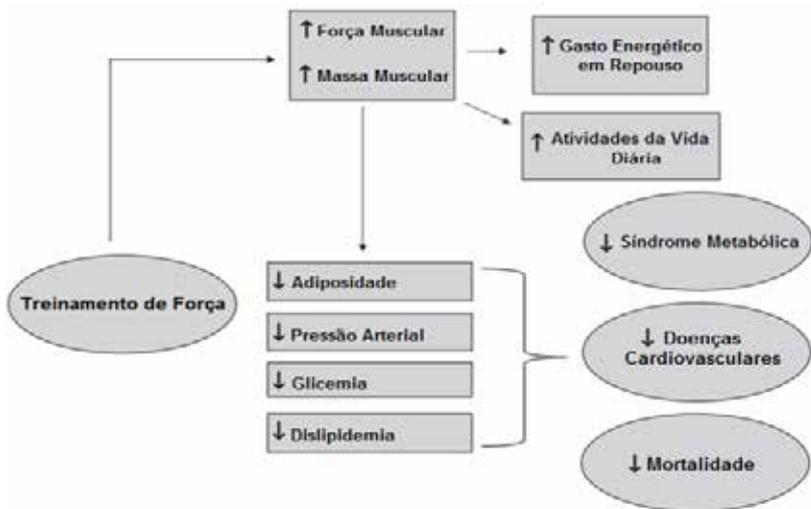


Figura 1: Modelo conceitual do treinamento de força e o efeito potencial sobre a prevenção das doenças cardiovasculares e metabólicas. O modelo conceitual que inclui inicialmente o aumento da força e massa muscular induz a um aumento do gasto energético de repouso e durante as atividades da vida diária, reduzindo assim, a adiposidade corporal, a pressão arterial, a glicemia, a dislipidemia e por consequência, a incidência de síndrome metabólica, de doenças cardiovasculares e da mortalidade por todas as causas.

Tabela 1: Comparação dos efeitos proporcionados com o treinamento aeróbio e treinamento de força sobre a saúde e na aptidão física.

Variáveis	Treinamento Aeróbio	Treinamento de Força
Gordura corporal total	↓↓	↓
Gordura intra-abdominal	↓↓	↓↔
Massa livre de gordura	↔	↑↑
Taxa metabólica de repouso	↑	↑↑
Massa corporal	↓	↔
Força muscular	↔	↑↑↑
Potência muscular	↔	↑
Massa muscular	↔	↑↑
Densidade capilar	↑	↔
Volume mitocondrial	↑↑	↓↔
Densidade mitocondrial	↑↑	↓↔
Insulina	↓	↓
Frequência cardíaca de repouso	↓↓	↔
Pressão arterial sistólica em repouso	↓↓	↓
Pressão arterial diastólica em repouso	↓↓	↓
VO ₂ pico	↑↑↑	↑↔

Modelo adaptado de Artero et al. (2012).

Envelhecimento e Treinamento de Força

Outra questão não menos importante refere-se a população idosa. O advento da industrialização e modernização social modificou o padrão estrutural familiar em diversos aspectos, como por exemplo, a inserção da mulher no mercado de trabalho. Aspectos como o trabalho, que antes produzia um maior dispêndio energético em lavouras, a diminuição da natalidade, o uso de contraceptivos, bem como a redução do tamanho das famílias e a falta de tempo na vida atual vêm modificando a relação da referência familiar (MEDEIROS, 2004). Vale ressaltar também o crescimento exponencial no número de idosos em todo o mundo e, associado a esse aumento, há a diminuição da taxa de natalidade, o que leva ao envelhecimento geral da população. Segundo o IBGE, em 1990 haviam cerca de 10 milhões de idosos. Já em 2000, este número foi de 15 milhões de idosos, sendo que, em 2025 espera-se 34 milhões. A lei 8.842/94 e o Estatuto do Idoso de 2004 considera idosa a pessoa que se encontra na faixa etária a partir de 60 anos (MINISTÉRIO DA PREVIDÊNCIA E ASSISTÊNCIA SOCIAL, 1997). Neste sentido, o envelhecimento mundial produz uma carga substancial para a economia nacional, já que grandes partes dos recursos médicos são desviadas para idosos. Veras (1992) aborda o envelhecimento populacional como um fenômeno que gera novas demandas para os serviços de saúde e aumentos substanciais nos custos de programas médicos e sociais.

No caso das mulheres, além do envelhecimento, outro processo degenerativo associado é a menopausa, período no qual ocorre à ausência do ciclo menstrual (amenorreia) por pelo menos 12 meses consecutivos (HARLOW; SIGNORELLO, 2000). Esse processo se deve a quantidade escassa de folículo no ovário, o que é insuficiente para manter o ciclo menstrual (VOORHUIS, et al., 2010). Este período define o fim do período reprodutivo da mulher (FADDY; GOSDEN, 1996). Segundo te Velde e Pearson (2002) a idade para o início da menopausa varia amplamente entre as mulheres, sendo que, a idade média de ocorrência está entre 40 e 60 anos.

Ademais, o aumento na proporção de idosos e o aumento na expectativa de vida elevaram a preocupação de pesquisadores e profissionais da área da saúde, especialmente com relação às alterações fisiológicas relacionadas ao período pós-menopausa (BARRY; CARSON, 2004). Aproximadamente 40% das mulheres procuram cuidados médicos para tratar os sintomas induzidos pela menopausa, incluindo: ondas de calor, transpiração noturna, ressecamento vaginal e distúrbios do sono (NEDROW et al., 2006). Outra importante disfunção biológica em mulheres pós-menopausadas idosas é a “inflamação senil”, com uma forte relação temporal entre envelhecimento, inflamação e menopausa.

Com o envelhecimento cronológico ocorrem naturalmente alterações fisiológicas, morfológicas e funcionais, tornando os idosos mais susceptíveis às doenças crônico-degenerativas, que podem levar a pequenas ou grandes limitações. A fragilidade em idosos está associada com efeitos adversos a saúde, incluindo a mortalidade, quedas, deficiência, e maiores cuidados com a saúde (FRIED et al., 2004). Dentre as possíveis causas da fragilidade em idosos estão a perda de peso, sarcopenia, fraqueza muscular, redução da resistência e energia, degeneração do sistema neural, lentificação dos movimentos e baixos níveis de atividade física (FRIED et al., 2001).

Neste sentido, o sedentarismo vivido pelo idoso no decorrer dos anos de vida, aliado à própria degeneração decorrente do envelhecimento, traz ao idoso contemporâneo um perfil perigoso: uma somatória de doenças crônico-degenerativas, tais como disfunções metabólicas, cardiopatias, hipertensão, fraqueza muscular e imunosenescência, que resultam em um maior uso de medicamentos. Estes processos podem aumentar o tempo de acamação e/ou internação hospitalar, eventualmente causando escaras e um aumento na debilidade da saúde destes indivíduos

Uma intervenção utilizada na prevenção e na redução dos processos degenerativos associados ao envelhecimento é a prática regular

de exercício (FATOUROS et al., 2005). Ademais, com o envelhecimento é reportada uma acentuada redução da potência muscular, ou seja, capacidade de produzir força de maneira veloz, (LIU et al., 2006; CASEROTTI et al., 2001; 2008), sugerindo a necessidade de trabalhar a força explosiva nesta população. O TF em idosos persegue principalmente dois objetivos: o incremento da massa muscular ou hipertrofia, como uma adaptação necessária para minimizar a sarcopenia própria da idade avançada; e as adaptações neurais, especialmente aquelas que refletem num incremento da força explosiva (CASEROTTI et al., 2008).

Segundo Prestes et al. (2010) o TF pode ser realizado com pesos livres (incluindo objetos comuns), equipamentos com pesos, equipamentos hidráulicos, pneumáticos, isocinéticos ou o peso do próprio corpo. Considerando os vários benefícios promovidos pelo TF sobre a saúde, deve-se refletir sobre tais benefícios de uma maneira massificada para a população idosa. Assumpção et al. (2008) apontam que o TF influencia positivamente a composição corporal e também as variáveis de aptidão física em mulheres idosas. Sendo assim, o TF é recomendado para adultos idosos objetivando o aumento da força e potência muscular, visto que se observa melhoria das capacidades funcionais (BARRY; CARSON, 2004).

Estudos determinaram que as melhoras da força detectadas em idosos estão relacionadas à hipertrofia do músculo como um todo (BARRY; CARSON, 2004, ASSUMPÇÃO et al., 2008). Também relativo aos valores basais, a hipertrofia muscular em idosos após o TF parece não ser muito diferente daquela observada na população jovem. Isto é fato, mesmo sabendo que as respostas hormonais anabólicas e catabólicas ao treinamento de força diferem entre os sujeitos mais novos e idosos (KRAEMER; DESCHENES, 2002).

Fielding et al. (2002) observaram as alterações na força em 30 mulheres de 73 anos submetidas a um programa de TF de 16 semanas realizado três vezes por semana para membros inferiores, com a

realização da extensão do joelho e *leg press* a 70% de uma repetição máxima (1RM). Houve aumento de força na ordem de 35%, pico de potência de 84% para o *leg press* e 34% para extensão do joelho.

Miszko et al. (2003) também encontraram aumento da força e da potência em indivíduos acima de 70 anos (aumento de 13% de força e potência após 16 semanas de TF de moderada a alta intensidade). Os mesmos autores sugeriram também que o TF foi benéfico para funcionalidade física geral dos idosos quando comparado ao grupo controle. Bocalini et al. (2009) demonstraram que o TF promoveu modificações positivas nos parâmetros de composição corporal, aumento da força muscular e massa mineral óssea em mulheres pós menopausadas. O protocolo utilizado pelos autores foi de três séries de 10 repetições a 85% de 1RM e foi aplicado durante 24 semanas, sendo realizadas três sessões semanais. Os resultados mostraram a diminuição do índice de massa corpórea (IMC) e percentual de gordura, aumento de 39% na força de membros inferiores e 46% na força de membros superiores, além da prevenção da perda de massa mineral óssea.

O AMERICAN COLLEGE OF SPORTS MEDICINE (2001) indica a prática de exercícios físicos com intensidade moderada, frequência semanal de 5-7 dias, devendo estar integrados ao programa, exercícios de flexibilidade e TA que podem ajudar a manter e melhorar vários aspectos da função cardiovascular, como o consumo máximo de oxigênio, débito cardíaco e diferença artério-venosa de O₂. Adicionalmente, recomenda-se o TF como meio de minimizar a redução na massa e força muscular, tipicamente associada com o envelhecimento. O TF pode ainda melhorar a saúde óssea, sendo importante para prevenção de osteoporose, melhora da estabilidade postural, redução do risco de quedas, lesões e fraturas associadas.

De acordo com Leite et al. (2010) existem dois caminhos importantes a serem percorridos nessa catedral do conhecimento: 1) esclarecer os exatos mecanismos intracelulares e moleculares responsáveis pelos efeitos deletérios do envelhecimento e da menopausa e 2) esta-

belecer a melhor dose-reposta para aplicação do TF nestas condições, ou seja, a melhor intensidade, volume, duração e frequência semanal. Finalmente, o TF pode ser recomendando como uma estratégia não farmacológica no tratamento da menopausa e e disfunções associadas ao envelhecimento, haja vista que influencia na atenuação dos processos fisiopatológicos envolvidos neste período, tais como: sarcopenia, osteopenia, resistência à insulina, marcadores inflamatórios, entre outros.

Considerações Finais

A prática regular de atividade física está associada a inúmeros benefícios físicos e mentais. Sujeitos engajados em programas regulares de exercícios físico ou atividade física demonstram taxas reduzidas de mortalidade em todas as causas, especialmente por doenças cardiovasculares. Estudos recentes comprovam a efetividade do treinamento de força como uma alternativa não farmacológica para o tratamento de doenças cardiovasculares e metabólicas. O aumento da força e massa muscular está associado a menores valores de pressão arterial, aumento da sensibilidade à insulina, menor quantidade de lipídios circulantes e conseqüentemente, menores incidência de síndrome metabólica. O treinamento de força é de particular importância para adultos idosos, uma vez que auxilia na preservação da massa óssea e reduz o risco de quedas. Finalmente, um estilo de vida ativo produz uma sensação de bem estar, melhorando a qualidade de vida e a função cognitiva.

Referências

ACSM. American College of Sports Medicine, Guidelines for Exercise and Prescription, 6 ed., Lippincott: *Williams and Wilkins*, 2001.

AMERICAN COLLEGE OF SPORTS MEDICINE. American College of Sports Medicine position stand. Progression models in resistance training for healthy adults. *Med Sci Sports Exerc*, 41(3):687-708, 2009.

ARTERO, E.G. et al. Effects of muscular strength on cardiovascular risk factors and prognosis. *J Cardiopulm Rehabil Prev*, 32:351-8, 2012.

ASSUMPÇÃO, C.O. et al. Efeito do treinamento de força periodizado sobre a composição corporal e aptidão física em mulheres idosas. *Revista da Educação Física da UEM*, v.19, n. 4, p. 581-590, 2008.

BARRY, B.K.; CARSON, R.G. The Consequences of Resistance Training for Movement Control in Older Adults. *J Gerontol A Biol Sci Med Sci*, 59:730-754, 2004.

BOCALINI, D. S. et al. Strength training preserves the bone mineral density of postmenopausal women without hormone replacement therapy. *J Aging Health*, 21(3): 519-527, 2009.

CASEROTTI, P. et al. Explosive-heavy resistance training in old and very old adults: changes in rapid muscle force, strength, and power. *Scand J Med Sci Sports*, v. 18, p. 773-82, 2008.

CHENG, Y.J. et al. Muscle-strengthening activity and its association with insulin sensitivity. *Diabetes Care*, 30(9):2264-70, 2007.

CHURILLA, J.R. Muscular strengthening activity patterns and metabolic health risk among US adults. *J Diabetes*, Mar;4(1):77-84, 2012.

CORNELISSEN, V.A. et al. Impact of resistance training on blood pressure and other cardiovascular risk factors: a meta-analysis of randomized, controlled trials. *Hypertension*, 58(5):950-8, 2011.

DESLANDES, A. C. The biological clock keeps ticking, but exercise may turn it back. *Arquivos de Neuro-Psiquiatria (Impresso)*, v. 71, p. 113-118, 2013.

EVES, N.D.; PLOTNIKOFF, R.C. Resistance training and type 2 diabetes: considerations for implementation at the population level. *Diabetes Care*, 29(8):1933-41, 2006.

FADDY, M. J.; GOSDEN, R. G. A model conforming the decline in follicle numbers to the age of menopause in women. *Hum Reprod* 11(7): 1484-1486, 1996.

FAIGENBAUM, A.D. et al. Youth resistance training: updated position statement paper from the National Strength and Conditioning Association. *J Strength Cond Res*, 23(5 Suppl):S60-79, 2009.

FATOUROS, I.G. et al. Taxildaris K. Strength training and detraining effects on muscular strength, anaerobic power, and mobility of inactive older men are intensity dependent. *Br J Sports Med*, Oct;39(10):776-80, 2005.

FIELDING, R.A., et al. High-velocity resistance training increases skeletal muscle peak power in older women. *J Am Geriatr Soc*, v. 50, n. 4, p. 655-662, 2002.

FLECK, S.J.; KRAEMER, W.J. Designing resistance training programs. Champaign, IL: *Human Kinetics*, 2004.

FONTANA, L; KLEIN S. Aging, adiposity, and calorie restriction. *JAMA*, 7;297(9):986-94, 2007.

FRIED, L.P. et al. Frailty in older adults: evidence for a phenotype. *J Gerontol A Biol Sci Med Sci*, 56:M146-M156, 2001.

FRIED, L.P. et al. Untangling the concepts of disability, frailty, and comorbidity: implications for improved targeting and care. *J Gerontol A Biol Sci Med Sci*, 59:255-263, 2004.

GREIWE, J.S. et al. Resistance exercise decreases skeletal muscle tumor necrosis factor α in frail elderly humans. *FASEB Journal*, 15: 475-482, 2001.

GRØNTVED, A. et al. Muscle strength in youth and cardiovascular risk in young adulthood (the European Youth Heart Study). *Br J Sports Med*, 2013 [no prelo].

GUALANO, B; TINUCCI, T. Sedentarismo, exercício físico e doenças crônicas. *Rev. bras. Educ. Fís. Esporte*, São Paulo, v.25, p.37-43, 2011.

HALLAL, P.C. et al. Lancet Physical Activity Series Working Group. Global physical activity levels: surveillance progress, pitfalls, and prospects. *Lancet*, 21;380(9838):247-57, 2012.

HANSEN, E. et al. et al. Insulin sensitivity after maximal and endurance resistance training. *J Strength Cond Res* 26(2): 327-334, 2012.

HARLOW, B. L.; SIGNORELLO, L. B. Factors associated with early menopause. *Maturitas* 35(1): 3-9, 2000.

HOLTEN, M.K. et al. Strength training increases insulin-mediated glucose uptake, GLUT4 content, and insulin signaling in skeletal muscle in patients with type 2 diabetes. *Diabetes*, 53(2):294-305, 2004.

JACKSON, A.W. et al. Muscular strength is inversely related to prevalence and incidence of obesity in adult men. *Obesity*, 18(10):1988-95, 2010.

JURCA, R. et al. Associations of muscle strength and fitness with metabolic syndrome in men. *Med Sci Sports Exerc*, 36(8):1301-7, 2004.

KOHL, H.W. et al. Lancet Physical Activity Series Working Group. The pandemic of physical inactivity: global action for public health. *Lancet*, 21;380(9838):294-305, 2012.

KRAEMER, W.J.; DESCHENES, M.R. Performance and physiologic adaptations to resistance training. *Am J Phys Med Rehabil*, v. 81, n. 11, p. 3-16, 2002.

KRAEMER, W.J.; RATAMESS, N.A.; FRENCH, D.N. Resistance training for health and performance. *Curr Sports Med Rep*, 1(3):165-71, 2002.

LEITE, R.D. Menopause: highlighting the effects of resistance training. *Int J Sports Med*, Nov;31(11):761-7, 2010.

LIU, C.J; LATHAM, N.K. Progressive resistance strength training for improving physical function in older adults. *Cochrane Database Syst Rev*, (3):CD002759, 2009.

LIU, Y. et al. Active leg stiffness and energy stored in the muscles during maximal counter movement in the jump. *J Electromy Kinesiol*, v. 16, p. 342-351, 2006.

MANSON, J.E et al. Walking compared with vigorous exercise for the prevention of cardiovascular events in women. *N Engl J Med*, 347(10):716-25, 2002.

MASLOW, A.L. et al. Muscular strength and incident hypertension in normotensive and prehypertensive men. *Med Sci Sports Exerc*, 42(2):288-95, 2010.

MEDEIROS, S.A.R. O lugar do velho no contexto familiar. In: Py L, et al, organizadores. Tempo de envelhecer: percursos e dimensões psicossociais. Rio de Janeiro: Nau; 2004. p. 185-200.

Ministério da Previdência e Assistência Social (BR). Lei 8.842 de 4 de janeiro de 1994. Dispõe sobre a política Nacional do Idoso, cria o conselho nacional do idoso e dá outras providências. Brasília (DF): MPAS/SAS, 1997, 32p.

MISZKO, T.A., et al. Effect of strength and power training on physical function in community-dwelling older adults. *J Gerontol Med Sci*, v. 58, n. 2, p. 171-175, 2003.

MONTEIRO, C.A. et al. Increasing consumption of ultra-processed foods and likely impact on human health: evidence from Brazil. *Public Health Nutr*, 14(1):5-13, 2011.

MOUBARAC, J.C. et al. Consumption of ultra-processed foods and likely impact on human health. Evidence from Canada. *Public Health Nutr*, 2012 [no prelo].

MYERS, J. et al. Exercise capacity and mortality among men referred for exercise testing. *N Engl J Med*, 346(11):793-801, 2002.

NEDROW, A. et al. Complementary and Alternative Therapies for the Management of Menopause-Related Symptoms. *Archives of Internal Medicine*, 166:1453-1465, 2006.

NEWMAN, A.B. et al. Strength, but not muscle mass, is associated with mortality in the health, aging and body composition study cohort. *J Gerontol A Biol Sci Med Sci*, 61(1):72-7, 2006.

O'BRIEN, K. et al. Progressive resistive exercise interventions for adults living with HIV / AIDS . *Cochrane Data base Syst Rev*, (4):CD004248, 2004.

PEREIRA, G.B. et al. Acute effects of resistance training on cytokines and osteoprotegerin in women with metabolic syndrome. *Clin Physiol Funct Imaging*, 33(2):122-30, 2013.

PRESTES, J. et al. Effects of resistance training on resistin, leptin, cytokines, and muscle force in elderly post-menopausal women. *J Sports Sci*, 27(14):1607-15, 2009.

PRESTES, J. et al. Prescrição e periodização do treinamento de força em academias. São Paulo: Manole, 2010.

REED, M.E. et al. The effects of two bouts of high- and low-volume resistance exercise on glucose tolerance in normoglycemic women. *J Strength Cond Res* 26(1): 251-260, 2012.

TE VELDE, E.R.; PEARSON, P.L. The variability of female reproductive ageing. *Hum Reprod Update*, 8 : 141-154, 2002.

TIBANA, R.A. et al. Acute Effects of Resistance Exercise on 24-h Blood Pressure in Middle Aged Overweight and Obese Women. *Int J Sports Med*, 34(5):460-4, 2013.

TIBANA, R.A. et al. Associação entre força muscular relativa e pressão arterial de repouso em mulheres sedentárias. *Rev Bras Cardiol*. 2011;24(3):163-8.

TIBANA, R.A. et al. Comparação da força muscular entre mulheres brasileiras com e sem síndrome metabólica. *ConScientiae Saúde*.10(4):708-14, 2011.

TIBANA, R.A. et al. Relação da circunferência do pescoço com a força muscular relativa e os fatores de risco cardiovascular em mulheres sedentárias. *Einstein*, São Paulo,10(3):329-34, 2012.

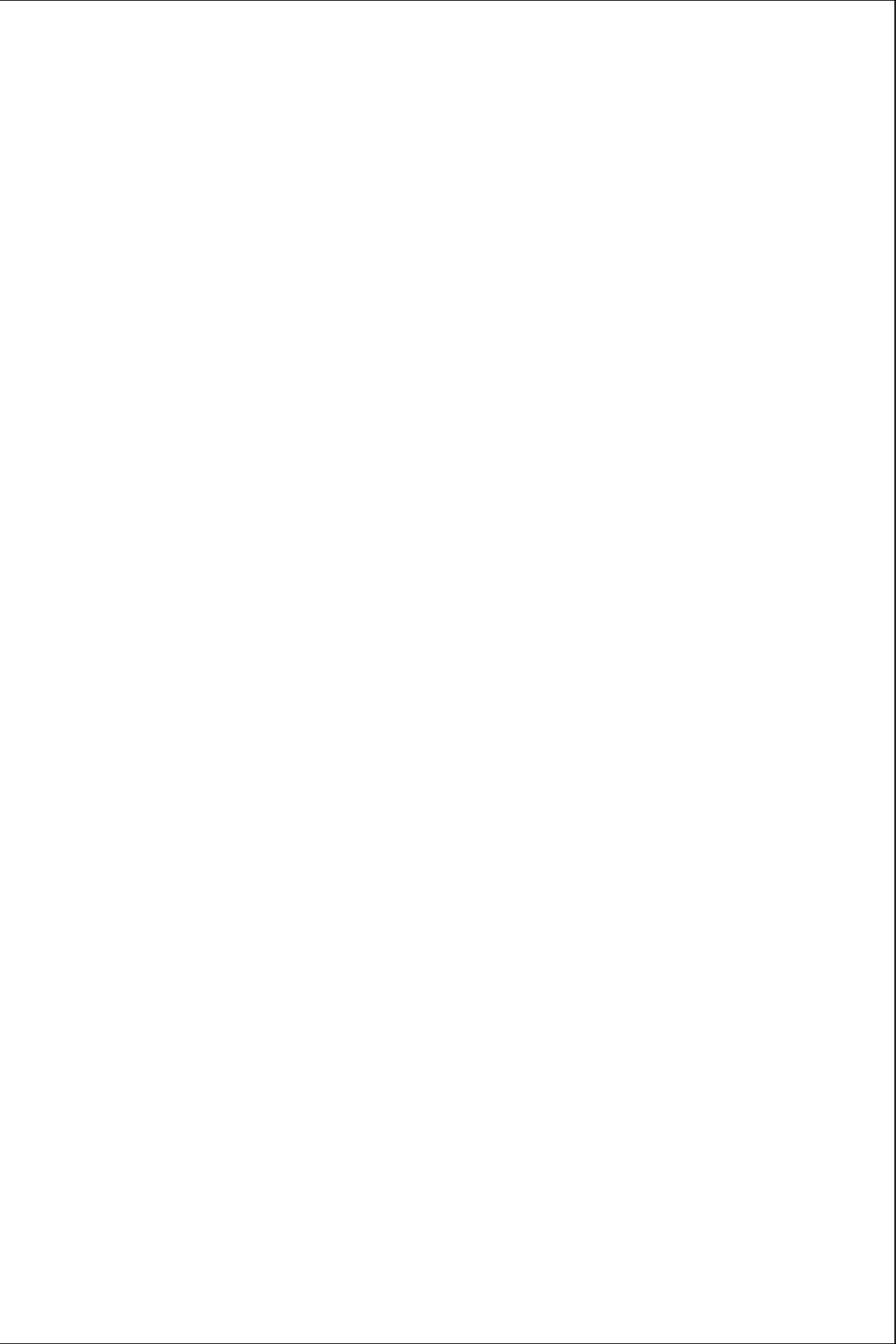
TIBANA, R.A. et al. Resistance training decreases 24-hour blood pressure in women with metabolic syndrome. *Diabetology & Metabolic Syndrome*, 2013 [no prelo].

TIBANA, R.A. et al. Women with metabolic syndrome present different autonomic modulation and blood pressure response to an acute resistance exercise session compared with women without metabolic syndrome. *Clinical Physiology and Functional Imaging*, 2013 [no prelo].

VERAS, R. P. A survey of the health of elderly people in Rio de Janeiro, Brazil. PhD Thesis. *Univerty of London*, 1992.

VISSER, M. et al. Muscle mass, muscle strength, and muscle fat infiltration as predictors of incident mobility limitations in well-functioning older persons. *J Gerontol A Biol Sci Med Sci*, 60(3):324-33, 2005.

VOORHUIS, M. et al. Human studies on genetics of the age at natural menopause: a systematic review. *Hum Reprod Update*, 2010.



EDUCAÇÃO E SAÚDE PÚBLICA NO AMBIENTE ESCOLAR: A PARTICIPAÇÃO DA ESCOLA NA PROMOÇÃO DA SAÚDE

*Gilson Pacola**
*Sílvia Beatriz Serra Baruki***

Introdução

O Brasil vive uma transição demográfica, em função de menores taxas de fecundidade e maior expectativa de vida. As mulheres têm, em média, 1,9 filhos e a sua expectativa de vida aumentou de 73,6 para 76,8 anos, enquanto que, para os homens, houve alteração de 65,9 para 69,3 anos, entre os anos de 1998 a 2008 (IBGE, 2009a). Ou seja, nascem menos crianças e vive-se mais, o que acarreta, naturalmente, o envelhecimento da população. Entre os anos de 2001 a 2011, o número de idosos brasileiros com 60 anos aumentou de 15,5 milhões para 23,5 milhões, quase 12% da população total, e o número de idosos com 80 anos correspondeu a quase 2% da população, em 2011 (IBGE, 2012).

* Especialista em Treinamento de Força pela Universidade Veiga de Almeida (UVA-RJ). Graduado em Educação Física pela Fundação Educacional de Andradina (FEA). Atualmente é Gerente do Sistema de Ensino na Secretaria Municipal de Educação de Corumbá/MS.

** Mestre em Ciências da Nutrição pela Universidade Federal de Viçosa (UFV - MG). Graduada em Educação Física pela Universidade Estadual do Rio de Janeiro (UERJ). Atualmente é Professora Assistente do Curso de Educação Física da Universidade Federal de Mato Grosso do Sul (UFMS) - Câmpus do Pantanal (CPAN); Membro da Comissão Científica da Secretaria de Mato Grosso do Sul do Colégio Brasileiro de Ciência do Esporte (CBCE/MS) e do Grupo de Estudos e Pesquisas em Educação Física do Pantanal (GePPan).

Além da questão populacional, mudanças comportamentais decorrentes da urbanização e modernização acelerada vêm provocando uma transição epidemiológica, com o aparecimento de doenças relacionadas aos novos hábitos da população. São as doenças crônicas como diabetes, hipertensão, obesidade e doenças do coração. Esses fatos explicam, de certa forma, maior incidência e maior mortalidade pelas doenças do aparelho circulatório e pelas neoplasias que, juntas, somam 42,8% entre as causas de morte no Brasil (IBGE, 2010). Estamos vivendo mais; porém o ideal é viver mais e com melhor qualidade de vida.

Se, por um lado, temos avanços tecnológicos, que nos oferecem conforto e praticidade, por outro, temos desajustes sociais e ambientais inerentes às ações do homem, comprometendo a saúde pública e a qualidade de vida da população. É o próprio homem fazendo e desfazendo, a fim de atenuar ou controlar esses desajustes. Por isso é preciso um olhar mais comprometido, não apenas para as questões biológicas e/ou fisiológicas do processo saúde-doença, mas para todo o contexto social.

Este texto é um estudo de revisão com o objetivo de discutir o binômio saúde-educação, fundamentando-se em conceitos e no processo histórico, nas políticas públicas, na formação e qualificação docentes, nas experiências desenvolvidas no município de Corumbá/MS e na função da escola nesse processo. Espera-se que esse trabalho possa sensibilizar a população e comunidade escolar para o entendimento das ações e propostas educadoras para a promoção da saúde pública, sendo imprescindível educar para a saúde, ou melhor, educar para um novo conceito de saúde.

Saúde e Promoção da Saúde: conceitos e processo histórico

Na história da medicina, o processo saúde-doença baseia-se na concepção fisiológica e na concepção ontológica. A concepção fisio-

lógica compreende a visão holística da medicina, na qual o doente é observado considerando-se as suas manifestações em resposta ao seu ambiente. Na concepção ontológica, a avaliação do doente é centrada no diagnóstico e no tratamento, independentemente dos aspectos emocionais e subjetivos vivenciados pelo doente (MYERS; BENSON, 1992).

O processo saúde-doença foi construído, ao longo da história, de forma dinâmica e inserido nas transformações da sociedade e do ambiente ao nosso redor. Do século XIX até meados do século XX, iniciaram-se as medidas de saúde pública, período designado como a 1ª Revolução da Saúde, tendo como precursor o médico e cientista Oswaldo Cruz. É o período das discussões epidemiológicas. A etiologia das doenças está relacionada à infraestrutura básica da comunidade como as condições de vida e a influência do ambiente. Só medicamentos e vacinas não curam as doenças. Para controlar e tratar as epidemias é indispensável quantificar e entender como as doenças se manifestam (ALBUQUERQUE; OLIVEIRA, 2002).

A partir de meados do século XX, aconteceu a 2ª Revolução da Saúde, dando início à epidemia comportamental. A mudança de hábitos, provocada pelas condições da vida moderna, torna-se um fator determinante no processo saúde-doença. Não bastam medicamentos ou vacinas, mas ações e políticas públicas, voltadas para o controle e/ou o tratamento das doenças, mas, principalmente, para a sua prevenção (RIBEIRO, 1993).

Em 1947, a Organização Mundial de Saúde (OMS) definiu que, para se ter saúde, não basta não estar doente; é de importância capital estar bem física, mental e socialmente. Em 1987, no Brasil, a 8ª Conferência Nacional da Saúde (CNS) defendeu a saúde como resultado das condições de moradia, trabalho, educação, alimentação, lazer, transporte, meio ambiente, e do acesso aos serviços de saúde. Iniciou-se a Reforma Sanitária e a discussão da saúde com um enfoque positivo, sem a presença de doenças (BRASIL, 2006).

Em 1986, a OMS oficializou o termo Promoção da Saúde, reafirmando a visão holística (BRASIL, 2002a). Além de ter saúde, reforça-se a necessidade de promover a saúde, com ações que levem a comportamentos saudáveis e diminuam o risco de adoecer. Fatores sociais como violência, desemprego, habitação, alimentação, saneamento básico, educação, sustentabilidade econômica e ambiental e o consumo de álcool e drogas tornam-se relevantes para a efetividade dessas ações (BRASIL, 2006). É a perspectiva biopsicossocial envolvendo fatores biológicos, sociais, ambientais e institucionais, caracterizando o conceito de saúde coletiva, como reflexo dos sistemas de trabalho, das condições de moradia e das oportunidades de lazer, cultura e educação (FARINATTI; FERREIRA, 2006; CARVALHO, 2001).

A partir desse conceito, a promoção da saúde passou a ser compreendida como um plano social envolvendo todos os setores da sociedade que, por meio das políticas públicas, se tornam responsáveis pela melhoria da coletividade e pelo enfrentamento dos problemas da vida cotidiana que interferem no desenvolvimento das doenças e afetam a saúde da população (CARVALHO, 2006). Considerando-se o estilo de vida e o contexto social e econômico, a educação para a saúde é imprescindível; a escola é a peça fundamental desse processo.

Escola: espaço para a promoção da saúde

Discutir a educação para a saúde não se resume nos aspectos biológicos e/ou fisiológicos. Existe uma preocupação de sustentabilidade econômica, ambiental e social no processo saúde-doença. A maior incidência das doenças crônicas e o envelhecimento da população aumentam os gastos com a saúde, no atendimento, tratamento ou internação de pacientes. É preciso prevenir. Mas é necessário educar para a prevenção dessas doenças e para a adoção de hábitos saudáveis como educação alimentar, educação para a atividade física, educação para evitar o consumo de álcool e drogas, etc. E o espaço ideal para essa formação é a escola.

Para abordar a escola como um espaço de saúde, partimos da ideia de que ser saudável é avaliar a realidade, reconhecendo e dando visibilidade às suas potencialidades e, a partir do que já se possui, construir um cenário melhor. Ser saudável não significa estar acima dos problemas cotidianos, mas conseguir problematizar uma situação, percebendo como o entorno atua sobre ela. Nada está solto, descontextualizado, por isso o espaço escolar, entendido como saudável, faz parte de um contexto maior: a comunidade onde está inserido e a sociedade que o estrutura.

A saúde transforma-se em objeto de estudo a ser desenvolvido de forma interdisciplinar, através de programas afins e de uma discussão política e pedagógica das instituições de ensino. Adotar condutas saudáveis faz parte de um processo educativo e deve começar cedo, nos primeiros anos da vida escolar. É durante o período de escolarização que podemos atuar de forma duradoura, para que a criança assimile hábitos saudáveis para a sua vida adulta, contribuindo, assim, para a promoção da saúde.

Formação continuada de professores voltada à saúde pública no ambiente escolar

Na escola, os alunos encontram-se numa fase em que comportamentos e hábitos, bons ou ruins, estão sendo construídos. É também o período de exposição constante aos fatores de risco à saúde como o tabagismo, o sexo sem proteção, o consumo de álcool, a alimentação inadequada e o sedentarismo. Assim, a formação de profissionais atentos e aptos a orientar corretamente os escolares é extremamente importante para a promoção da saúde (DORA et al., 2012).

Para que se efetive essa perspectiva, os Parâmetros Curriculares Nacionais preveem a saúde como um tema transversal a ser tratado pela escola e pelos professores, com o intuito de que os escolares sejam capazes de conhecer e cuidar do próprio corpo, adotar

hábitos saudáveis e agir com responsabilidade em relação à saúde individual e coletiva (BRASIL, 1997a).

O papel dos professores é indispensável quando visualizada a capacidade de multiplicação de informações que eles possuem junto aos alunos e à comunidade na qual a escola está inserida. O contato diário e direto entre alunos e professores facilita a detecção de possíveis formas de abordagens sobre saúde. É fundamental que os professores sejam capacitados para a percepção apropriada de saúde e comprometimento na formação dos alunos, considerando-se crianças e/ou adolescentes em formação intelectual e em construção e desenvolvimento de hábitos (DORA et al., 2012).

A formação continuada dos profissionais da educação deve ressaltar as suas potencialidades, sendo essencial o incremento do currículo escolar, de forma que privilegie diversas metodologias e conhecimentos, assegurando, no processo educativo, a humanização da relação entre o professor e seus alunos.

Os processos educativos têm como eixos a constituição de vidas mais saudáveis e a criação de ambientes benéficos à saúde, o que significa entender a educação como forma de conhecimento, algo que é construído e apropriado, e não apenas transmitido. No entanto, a educação e a saúde têm sido consideradas a partir de suas especificidades. A educação está associada à escola e aos processos de aprendizagem e a saúde é identificada com os serviços de saúde e os processos de adoecimento. Visto de forma ampliada, o binômio saúde-educação deve estabelecer a intersecção para a integração dos saberes acumulados por tais campos, uma vez que os processos educativos e os de saúde/doença incluem tanto conscientização e autonomia quanto a necessidade de ações coletivas e de fomento à participação e à promoção de saúde (BRASIL, 2002).

Para isso, é crucial discutir e rever as propostas curriculares, tanto das escolas do ensino básico como também das escolas formadoras dos profissionais ligados às áreas da saúde e da educação. A troca de experiências entre essas áreas contribui para ações pedagógicas no

contexto da saúde pública e para que os profissionais da saúde estejam aptos a utilizar elementos e recursos pedagógicos adequados para diferentes grupos. A educação para a saúde deve garantir saúde, a partir das possibilidades das mudanças sociais e pessoais que comprometem a qualidade de vida (GONÇALVES et al., 2008).

Para se promover saúde não é suficiente informar. É vital que os sujeitos estejam envolvidos na ação educativa, formativa e criativa, levando em conta a reconstrução do saber da escola e a formação continuada dos docentes. Promover saúde implica e requer ter paz, educação, alimentação, renda, ecossistema saudável, recursos sustentáveis, justiça e equidade. No contexto escolar, tem a ver com o respeito às possibilidades e aos limites do corpo, do intelecto e das emoções, com a participação social e com o estabelecimento de alianças com outras instituições, comunidades e grupos sociais (BRASIL, 2002).

Prevenção e segurança nas escolas

Prevenção significa antecipação, leitura prévia e identificação de situações sociais inadequadas que, a curto, médio e longo prazos, possam trazer prejuízos à população. A prevenção é um fator estratégico no combate às injustiças sociais, à violência, ao analfabetismo, à evasão escolar, à proliferação de doenças, à exclusão social, ao *doping*, à utilização de drogas e a outros problemas da sociedade atual que devem ser enfrentados pelas instituições públicas e privadas (PACOLA, 2010).

O Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA) esclarece que é dever da família, da comunidade e do Poder Público assegurar a efetivação dos direitos referentes à vida, à saúde, à alimentação e à educação. Garante, dessa forma, às crianças e aos adolescentes, proteção e socorro, em quaisquer circunstâncias (BRASIL, 2002b).

A Carta Brasileira de Prevenção Integrada na Área da Saúde considera a relevância da prevenção em qualquer área de atuação profis-

sional. Atualmente, observam-se iniciativas relacionadas à prevenção, em diferentes setores do governo, das universidades e da sociedade em geral, nas áreas da saúde, da educação, da economia, do trabalho, da justiça social, do transporte, do urbanismo, da segurança e da infraestrutura básica. Entretanto, constata-se uma carência de políticas públicas de ações voltadas para a prevenção de modo integrado (CONFEE, 2010).

Diante dos impactos da vida moderna e ressaltando a transição demográfica e epidemiológica que estamos vivenciando, um dos recursos de prevenção mais utilizados hoje é a prática regular de atividades físicas que acontece, inicialmente, nas escolas. Os profissionais de Educação Física são responsáveis por orientar e formar para a melhoria da qualidade de vida, para a adoção de um estilo de vida e para o entendimento da saúde, agregando valores da visão holística e visão fisiológica no processo saúde-doença.

Educação física e promoção da saúde

A prática de exercícios físicos e/ou jogos desportivos é uma das atividades mais prazerosas no ambiente escolar. Cabe ao professor de Educação Física aproveitar essa demanda e despertar o aluno para a educação para a saúde, buscando, por meio do conhecimento do corpo, articular as suas potencialidades dentro do seu contexto social, político e cultural.

Os Parâmetros Curriculares Nacionais (BRASIL, 1998; BRASIL, 1997b) orientam que a educação para a saúde deve explorar ações educativas que oportunizem aos jovens não apenas adquirir hábitos saudáveis, mas vivenciá-los por toda a vida. Essa é a certeza da educação para a atividade física ou para um estilo de vida ativo. Ou seja, busca-se garantir que os alunos, após cumprir o período escolar, continuem a praticar esportes e/ou exercícios na vida adulta, fora do ambiente escolar (FARINATTI; FERREIRA, 2006).

Porém, vale ressaltar que, apesar de a atividade física ser um importante recurso para a promoção da saúde, o seu conteúdo deve ser discutido não apenas sob o enfoque da aptidão física, desempenho desportivo (habilidades motoras, força, resistência, flexibilidade, etc.), ou da visão biológica em relação ao processo saúde-doenças, mas deve considerar as questões multifatoriais que comprometem a saúde da coletividade. Sob esse ponto de vista, a atividade física passa a ser um direito fundamental, assim como a educação, a infraestrutura, a cultura, o lazer, etc. Para que esse direito seja usufruído, cabe ao educador de qualquer área fomentar, nos alunos, o exercício da cidadania e da autonomia para a escolha de atitudes positivas para a saúde de todos (FARINATTI; FERREIRA, 2006).

O aluno deve assimilar que a atividade física é um recurso a mais, somando-se a outros fatores (sociais, ambientais e econômicos) que vão refletir na saúde da coletividade. Não basta praticar atividades físicas e estar vulnerável às condições precárias de moradia, lazer, alimentação, cultura, transporte. Ou seja, a atividade física como promoção da saúde deve refletir o ambiente ao nosso redor.

Podemos dizer que a condição humana interfere no ponto de equilíbrio entre o corpo e a saúde. É o conceito de corporeidade, na qual o corpo deve ser construído e compreendido dentro de um contexto político e social. Esse é o papel do educador: favorecer ações de promoção da saúde, para a concepção desse corpo saudável, interagindo de forma pessoal e como um todo, revivendo a visão holística da saúde (FENTERSEIFER, 2006).

Muito se fala, hoje, de vida saudável, alimentação balanceada, exercícios físicos, tratamentos estéticos e uma infinidade de recursos voltados para um padrão de saúde, focada apenas na visão fisiológica e/ou biológica do processo saúde-doença. São manifestações humanas construídas coletiva e culturalmente. Mas pensar em saúde é ir além. É questionar o binômio saúde-educação, dando destaque aos fatores como acesso ao conhecimento e cultura corporal; opção de escolhas;

valorização das diferenças; evitar a padronização do corpo saudável; e, principalmente, agir para enfrentar os desafios e os problemas na área da saúde pública (FREITAS; BRASIL; SILVA, 2006).

Políticas públicas para a educação e a saúde

O setor educacional, devido à sua abrangência, é um grande aliado para a concretização de ações de promoção da saúde voltadas para o fortalecimento das capacidades dos indivíduos, para a tomada de decisões favoráveis à sua saúde e à comunidade, para a criação de ambientes saudáveis e para a consolidação de uma política intersetorial voltada para a qualidade de vida, pautada no respeito ao indivíduo e tendo como foco a construção de uma nova cultura da saúde.

A implementação de estratégias é essencial para a integração e a aproximação com o sistema educacional, suas unidades de ensino e suas representações políticas, sem deixar de considerar a formação e a qualificação docentes, na expectativa de que essas estratégias fomentem a adoção de hábitos de vida mais saudáveis e promovam mudanças individuais e organizacionais necessárias (PACOLA, 2012).

Para tanto, são fundamentais intervenções multidisciplinares, com fomento do setor público, por meio das políticas públicas. Mas é importante a conscientização de que as ações sejam desprovidas do caráter de voluntariado, o que dificulta o cumprimento e, principalmente, a articulação e sensibilização de diferentes setores, de forma unificada, para a efetividade das intervenções. Outro problema constante na viabilização das políticas públicas é a falta de transparência e a sua vulnerabilidade às transições político-administrativas localizadas (MOYSÉS; MOYSÉS; KREMPEL, 2004).

Para enfrentar esses desafios da saúde pública, os Ministérios da Saúde e da Educação desenvolvem políticas públicas baseadas na educação da população para a saúde. São elas: a Política Nacional de Promoção da Saúde (PNPS), criada pelo Ministério da Saúde em 2006; e

o Programa Saúde na Escola (PSE), ação conjunta do Ministério da Saúde e do Ministério da Educação, criado em 2008.

Política nacional de promoção da saúde (PNPS)

Em março de 2006, o Ministério da Saúde aprovou a Política Nacional de Promoção da Saúde (PNPS), fundamentada na garantia da saúde da coletividade e no acesso aos serviços de saúde. Tem como objetivos promover a qualidade de vida e diminuir o risco de adoecer, reduzindo a exposição aos determinantes e condicionantes da saúde como moradia, trabalho, lazer, educação, cultura, ambiente, etc. Tem como diretrizes: integralidade, equidade, responsabilidade sanitária, mobilização e participação social, intersetorialidade, informação, educação, incentivo à pesquisa, comunicação e sustentabilidade (BRASIL, 2006).

A PNPS desenvolve ações integradas aos aspectos educacionais, o que justifica o seu desenvolvimento no ambiente escolar. Entre elas, podemos citar: alimentação saudável; prática corporal/atividade física; prevenção e controle do tabagismo; controle do uso de álcool e drogas; educação e segurança no trânsito; estímulo à paz; e promoção do desenvolvimento sustentável (BRASIL, 2006).

Programa saúde na escola (PSE)

O PSE é um programa desenvolvido pelos Ministérios da Educação e da Saúde, articulando ações entre a comunidade escolar e as equipes básicas de saúde. Foi implantado em 2007, com o objetivo de orientar as crianças, desde a creche/Educação Infantil ao Ensino Fundamental/Ensino Médio, para a promoção da saúde, da cultura e da paz, e ressaltar as doenças e os agravos associados ao estilo de vida. Destacam-se no programa, as ações de combate e prevenção da obesidade infantil, fundamentadas nas mudanças de comportamentos, com ênfase na educação alimentar e na atividade física. É a saúde

sendo discutida no ambiente escolar (BRASIL, 2007). O avanço desenfreado na prevalência da obesidade vem preocupando as instituições governamentais, pois o excesso de gordura corporal é fator de risco de diabetes e doenças cardiovasculares (hipertensão, doenças do coração, acidente vascular cerebral, etc.), que respondem, atualmente, pela maior causa de morte no mundo (WHO, 2011; ABESO, 2010).

O desafio maior, no momento, é a obesidade infantil, que é uma epidemia e um dos principais problemas de saúde pública no Brasil e no mundo. No Brasil, a prevalência de sobrepeso e obesidade infantil, atualmente, é de 34,8% entre os meninos, e de 32% entre as meninas. Quase metade da população adulta está acima do peso. Se esse ritmo de crescimento permanecer, em 10 anos, 2/3 dos adultos estarão com sobrepeso e obesidade (IBGE, 2010).

As ações do PSE confirmam a preocupação da saúde para uma educação focada nos fatores condicionantes para a saúde pública e qualidade de vida de uma comunidade. Considera o contexto escolar e social e o perfil da saúde do escolar, com ações que envolvem a comunidade escolar, a família e as equipes de Saúde da Família que estão atreladas a essa escola ou comunidade, a fim de promover a saúde no seu conceito integral: prevenção, promoção, acessibilidade, equidade, tratamento, etc. (BRASIL, 2013).

Em respostas a essas ações, o Ministério da Saúde e o IBGE lançaram, em 2009, a Pesquisa Nacional de Saúde do Escolar (PENSE), para avaliar o perfil dos escolares brasileiros, sob diferentes aspectos: educação materna; consumo alimentar de alimentos saudáveis e não saudáveis; contexto familiar; hábitos de atividade física; consumo de álcool, drogas e cigarros; atividade sexual; infraestrutura social; *bullying*; segurança no trânsito; saúde bucal; e percepção corporal (IBGE, 2009b).

A partir dessas informações, a pesquisa favorece o desenvolvimento e direcionamento das ações no contexto de vigilância à saúde dos escolares e contribui para a integração entre a Educação Básica e

a Rede de Atenção Básica à Saúde, desenvolvida pelas Unidades Básicas de Saúde e os Programas de Saúde da Família. Aumenta a estreita parceria da educação com a saúde, visando à promoção da saúde da comunidade escolar e, conseqüentemente, da população ao seu redor. Potencializa a participação da escola no processo saúde-doença.

O período escolar é o ideal para se trabalhar saúde com o olhar de sua promoção, desenvolvendo ações para a prevenção de doenças e para o fortalecimento dos fatores de proteção. As pessoas que se encontram nas escolas vivem momentos em que os hábitos e as atitudes estão sendo criados e, dependendo da idade ou da abordagem, estão sendo revistos. Dessa forma, reconhece-se que, além de a escola ter uma função pedagógica específica, tem uma função social e política para a transformação da sociedade, relacionada ao exercício da cidadania e ao acesso às oportunidades de desenvolvimento e de aprendizagem.

Município de Corumbá/MS: ações de educação para a saúde

Em Corumbá, o Câmpus do Pantanal (CPAN), da Universidade Federal de Mato Grosso do Sul (UFMS), por meio do Grupo de Estudos e Pesquisas em Educação Física do Pantanal (GePPan) do Curso de Educação Física, desenvolve, desde 2010, projetos fundamentados na PNPS: o Projeto Coração e o Projeto Nossa Gente Saudável.

O Projeto Coração objetiva estimular a prática de atividades físicas, como caminhada e corrida de rua, para diminuir o sedentarismo, promover a saúde e prevenir o desenvolvimento de doenças. Compreende as seguintes atividades: grupos de corrida/caminhada formados pelos acadêmicos de Educação Física e pela população em geral; e apoio nas corridas de rua de Corumbá, com orientações sobre alongamento, hidratação, alimentação e treinamento físico para a corrida e/ou caminhada, respeitando-se o condicionamento e as especificidades do grupo. O grupo participa do Circuito de Corrida de

Rua de Corumbá, evento desportivo local que acontece mensalmente pelas ruas da cidade.

O Projeto Nossa Gente Saudável tem a finalidade de proporcionar a prática de atividades físicas e conscientizar a população sobre a importância dos exercícios físicos e da alimentação balanceada para a prevenção e/ou o tratamento de doenças e, conseqüentemente, a redução de gastos com a saúde pública. As atividades físicas (caminhada, ginástica, alongamento, dança, etc.) acontecem em uma Unidade de Saúde próxima ao CPAN/UFMS, com pacientes cadastrados no Programa Hiperdia, do Ministério da Saúde, que atende a hipertensos e diabéticos.

Em 2013 o GePPan promoveu o I Encontro de Atividade Física e Saúde do CPAN. O evento inclui caminhada, alongamento e serviços de saúde como testes de glicemia, aferição da pressão arterial, avaliação física e orientações nutricionais para a comunidade universitária e população em geral. O objetivo do evento foi alertar e orientar sobre hábitos saudáveis para a prevenção de doenças e promoção da saúde.

Em relação ao PSE, destaca-se estudo desenvolvido em Corumbá, com o objetivo de avaliar o estado nutricional e a sua associação com o padrão de atividade física, em 403 escolares, com idade entre sete e 10 anos, da Rede Municipal de Ensino (BARUKI et al., 2006). O estudo verificou prevalência de quase 13% das crianças com sobrepeso (excesso de peso corporal) e que as crianças eutróficas (de peso normal) são mais ativas e gastam menos tempo em atividades sedentárias, como assistir à televisão e/ou jogar videogames, do que as crianças com sobrepeso. Evidencia-se um estilo de vida com hábitos não saudáveis, interferindo negativamente na saúde das crianças, o que justifica a implementação do PSE nas escolas da cidade.

O município de Corumbá compreende, atualmente, cerca de 17.000 alunos na Rede Municipal de Ensino, distribuídos em 17 escolas urbanas e 6 escolas rurais. Ressaltando a escola como espaço ideal para a formação de crianças e considerando-se que crianças saudáveis favo-

recem uma população adulta também saudável, temos uma demanda grande de serviços no campo da educação para a saúde, que deve começar nas escolas e continuar nas ruas, nas Unidades de Saúde ou qualquer outro espaço público, priorizando a forma democrática e o livre acesso à saúde para todos, em qualquer idade ou condição social.

Considerações Finais

A escola desempenha papel de relevância no binômio saúde-educação. Nesse contexto, a saúde torna-se produto da educação. Pensar em saúde é, antes de tudo, pensar em educação, conjugando o pensamento científico às necessidades socioculturais do homem. A demanda de novos serviços e a tecnologia acelerada vêm cobrando da sociedade um preço muito alto pelos benefícios do mundo moderno. Estamos expostos aos desajustes sociais, econômicos, ambientais e culturais, dando oportunidade ao aparecimento de doenças e de fatores de risco que comprometem a qualidade de vida e a saúde da coletividade.

Promover saúde é entender que as mudanças de comportamentos só acontecem quando somos educados para esse fim. É a educação promovendo saúde, prevenindo doenças e oportunizando melhores condições de infraestrutura básica, nas diferentes etapas da vida. Entretanto, mesmo diante de tantos recursos científicos, didáticos e tecnológicos, por que a população ainda está carente dos serviços de saúde pública? E até que ponto nós, educadores, assimilamos e nos comprometemos com essa questão?

Verificamos propostas e atividades, em diferentes setores da sociedade, com objetivos de saúde, promoção da saúde, qualidade de vida, estilo de vida saudável, etc. Mas são ações segmentadas na concepção biológica da saúde ou na concepção pedagógica da educação. Falta algo mais. Não basta proporcionar e/ou promover atividades sem fundamentação e direcionamento para a saúde global, pensando no homem como um todo e como reflexo das suas interações sociais,

ambientais, culturais e, especialmente, econômicas. Ou seja, as ações devem expressar o centro do processo saúde-doença, que é o homem com todas as suas manifestações, boas ou ruins. É a visão holística no enfrentamento dos impasses da vida moderna.

Colocar em prática o binômio saúde-educação requer formação integral e continuada, que deve iniciar nos primeiros anos de vida, essencialmente na escola e na família, e continuar pela vida toda, nas comunidades, instituições, etc. Conhecer e sensibilizar são recursos imprescindíveis para a formação de agentes multiplicadores. Essa é a missão dos educadores, em especial dos educadores em saúde, que deveriam ser todos: entender o processo saúde-doença, independente da sua área de atuação e fomentar no seu público alvo, os seus alunos, a educação alicerçada nos fatores condicionantes da saúde pública e da saúde coletiva.

Referências

ALBUQUERQUE, C. M. de S.; OLIVEIRA, C. P. F. de. Saúde e Doença: significados e perspectivas em mudança [Internet]. *Revista do ISP*. 2002. Disponível em: http://www.ipv.pt/millennium/Millennium25/25_27.htm. Acesso em: 20 de março de 2013.

ASSOCIAÇÃO BRASILEIRA PARA O ESTUDO DA OBESIDADE E SÍNDROME METABÓLICA (ABESO). *Diretrizes Brasileiras de Obesidade 2009/2010*. São Paulo, 2010.

BARUKI, S.B.S. et al. Associação entre estado nutricional e atividade física em escolares da Rede Municipal de Ensino em Corumbá – MS. *Revista Brasileira de Medicina do Esporte*, v. 12, n.2, 2006.

BRASIL. *Estatuto da Criança e do adolescente (ECA)*. Lei nº 8.069, de 13 de julho de 1990. 12. ed. São Paulo: Saraiva, 2002b.

BRASIL. Ministério da Saúde. Projeto Promoção da Saúde Secretaria de Políticas de Saúde. A promoção da saúde no contexto escolar. *Rev. Saúde Pública*, v. 36, n. 04, p. 533-535, 2002.

BRASIL. Ministério da Saúde. Secretaria de Políticas de Saúde. Projeto Promoção da Saúde. *As Cartas da Promoção da Saúde*. Brasília: Ministério da Saúde, 2002a.

BRASIL. Ministério da Saúde. Secretaria de Vigilância em Saúde. *Programa de Saúde na Escola*. Disponível em: <http://portal.saude.gov.br/portal/saude/Gestor/area.cfm>. Acesso em: 10 de março de 2013.

_____. Presidência da República. Casa Civil. Subchefia para Assuntos Jurídicos. Decreto nº 6.286, 5 de dezembro de 2007. Brasília, 2007.

BRASIL. Ministério da Saúde. Secretaria de Vigilância em Saúde. *Política nacional de promoção da saúde*. Brasília: Ministério da Saúde, 2006.

BRASIL. Secretaria de Educação Fundamental. *Parâmetros curriculares nacionais: Educação Física: Ensino de quinta a oitava séries*. Brasília: MEC / SEF, 1998.

BRASIL. Secretaria de Educação Fundamental. *Parâmetros curriculares nacionais: introdução aos parâmetros curriculares nacionais / Secretaria de Educação Fundamental*. Brasília: MEC/SEF, 1997a.

BRASIL. Secretaria de Educação Fundamental. *Parâmetros curriculares nacionais: Educação física: Ensino de primeira à quarta série*. Brasília: MEC/SEF, 1997b.

CARVALHO, Y.M. Atividade física e saúde: onde está e quem é o “sujeito” da relação? *Revista Brasileira de Ciências do Esporte*, v. 22, n.2, 2001.

CARVALHO, Y.M. Saúde, sociedade e vida: um olhar da educação física. *Revista Brasileira de Ciências do Esporte*, v. 27, n.3, 2006.

CONFED – Conselho Federal de Educação Física. *Carta Brasileira de Prevenção Integrada na Área da Saúde*. Brasília, 2010.

DORA, B.O. et al. Formação Continuada de Professores para Promoção da Saúde e Prevenção de doenças crônicas na Escola. *Biomotriz - Revista Científica da Universidade de Cruz Alta*, v.6, n. 2, 2012. Disponível em: <http://revistaeletronica.unicruz.edu.br/index.php/BIOMOTRIZ/article/view/115>. Acesso em: 20 de março de 2013.

FARINATTI, P.T.V.; FERREIRA, M.S. *Saúde, promoção da saúde e educação física: conceitos, princípios e aplicações*. Rio de Janeiro: EdUERJ, 2006. 288 p.

FENSTERSEIFER, P.E. Corporeidade e formação do profissional na área da saúde. *Revista Brasileira de Ciências do Esporte*, v. 27, n. 3, p. 93-102, 2006.

FREITAS, F.F.; BRASIL, F.K; SILVA, C.L. Práticas corporais e saúde: novos olhares. *Revista Brasileira de Ciências do Esporte*, v. 27, n. 3, p. 169-183, 2006.

GONÇALVES, F.D.; CATRIB, A.M.F.; VIEIRA, N.F.C.; VIEIRA, L.J.E.S. A promoção da saúde na educação infantil. *Interface – Comunicação Saúde Educação*, v.12, n.24, p.181-92, 2008.

INSTITUTO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA E ESTATÍSTICA (IBGE). Diretoria de Pesquisas Coordenação de Trabalho e Rendimento. *Pesquisa de Orçamentos Familiares 2008-2009: antropométrica e estado nutricional de crianças, adolescentes e adultos no Brasil*. Rio de Janeiro, 2010.

INSTITUTO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA E ESTATÍSTICA (IBGE). Diretoria de Pesquisas Coordenação de Trabalho e Rendimento. *Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios: Síntese de indicadores 2011*. Rio de Janeiro, 2012.

INSTITUTO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA E ESTATÍSTICA (IBGE). Diretoria de Pesquisas Coordenação de População e Indicadores Sociais. *Estudos e Pesquisas Informação Demográfica e Socioeconômica: Síntese de Indicadores Sociais Uma Análise das Condições de Vida da População Brasileira 2009*. Rio de Janeiro, 2009a.

INSTITUTO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA E ESTATÍSTICA (IBGE). Diretoria de Pesquisas Coordenação de População e Indicadores Sociais. *Pesquisa Nacional de Saúde do Escolar 2009*. Rio de Janeiro, 2009b.

MOYSÉS, S.J.; MOYSÉS, S.T.; KREMPEL, M.C. Avaliando o processo de construção de políticas públicas de promoção de saúde: a experiência de Curitiba. *Ciência & Saúde Coletiva*, v.9, n. 03, p. 627-641, 2004.

MYERS, S.; BENSON, H. Psychological factors in healing: a new perspective on an old debate. *Behavioral Medicine*, v.18, p. 5-11, 1992.

PACOLA, G. As políticas públicas para a Educação Física e Esporte: desafios para os gestores. In: 3º SEMINÁRIO DE EDUCAÇÃO FÍSICA ESCOLAR UFMS/CPAN, 2012, Corumbá, MS. *Anais*. Corumbá: 2012.

PACOLA, G. Segurança e prevenção na Educação Física Escolar. In: 1º SEMINÁRIO DE EDUCAÇÃO FÍSICA ESCOLAR UFMS/CPAN, 2010, Corumbá, MS. *Anais*. Corumbá: 2010.

RIBEIRO, J.L. *Características Psicológicas Associadas à Saúde*. Tese de Doutorado. Universidade do Porto, 1993.

WORLD HEALTH ORGANIZATION (WHO). *Global recommendations on physical activity for health*. Geneva, World Health Organization, 2011.