



organizador

George Saliba Manske

PRÁTICAS CORPORAIS NO CAMPO DA EDUCAÇÃO FÍSICA

interfaces entre saúde e educação



fapesc
Fundação de Amparo à
Pesquisa e Inovação do
Estado de Santa Catarina



pimenta
cultural

An illustration of a school playground. In the foreground, a boy in a red shirt is jumping rope. In the middle ground, a teacher on a bicycle is talking to a group of children sitting on a bench. Other children are playing in the background. The scene is set in a schoolyard with trees and a building.

organizador

George Saliba Manske

PRÁTICAS CORPORAIS NO CAMPO DA EDUCAÇÃO FÍSICA

interfaces entre saúde e educação



fapesc
Fundação de Amparo à
Pesquisa e Inovação do
Estado de Santa Catarina

| São Paulo | 2025 |



pimenta
cultural

DADOS INTERNACIONAIS DE CATALOGAÇÃO NA PUBLICAÇÃO (CIP)

P912

Práticas corporais no campo da Educação Física: interfaces entre saúde e educação / Organização George Saliba Manske. – São Paulo: Pimenta Cultural, 2025.

Livro em PDF

ISBN 978-85-7221-433-9

DOI 10.31560/pimentacultural/978-85-7221-433-9

1. Práticas Corporais. 2. Saúde. 3. Educação. 4. Território. 5. Direitos Humanos. I. Manske, George Saliba (Org.). II. Título.

CDD 372.86

Índice para catálogo sistemático:

I. Educação Física - Práticas corporais

Simone Sales - Bibliotecária - CRB ES-000814/0

Copyright © Pimenta Cultural, alguns direitos reservados.

Copyright do texto © 2025 os autores e as autoras.

Copyright da edição © 2025 Pimenta Cultural.

Esta obra é licenciada por uma Licença Creative Commons:

Atribuição-NãoComercial-SemDerivações 4.0 Internacional - (CC BY-NC-ND 4.0).

Os termos desta licença estão disponíveis em:

<<https://creativecommons.org/licenses/>>.

Direitos para esta edição cedidos à Pimenta Cultural.

O conteúdo publicado não representa a posição oficial da Pimenta Cultural.

Direção editorial	Patricia Bieging Raul Inácio Busarello
Editora executiva	Patricia Bieging
Gerente editorial	Landressa Rita Schiefelbein
Assistente editorial	Júlia Marra Torres
Estagiária editorial	Ana Flávia Pivisan Kobata
Diretor de criação	Raul Inácio Busarello
Assistente de arte	Naiara Von Groll
Editoração eletrônica	Andressa Karina Voltolini
Estagiária em editoração	Stela Tiemi Hashimoto Kanada
Imagens da capa	George Saliba Manske, AI Generation - ChatGPT freepik - freepik.com
Tipografias	Acumin, Belarius Sans, RogueSerif
Revisão	Milena Domingos
Organizador	George Saliba Manske

PIMENTA CULTURAL

São Paulo • SP

+55 (11) 96766 2200

livro@pimentacultural.com

www.pimentacultural.com



2 0 2 5

CONSELHO EDITORIAL CIENTÍFICO

Doutores e Doutoradas

Adilson Cristiano Habowski

Universidade La Salle, Brasil

Adriana Flávia Neu

Universidade Federal de Santa Maria, Brasil

Adriana Regina Vettorazzi Schmitt

Instituto Federal de Santa Catarina, Brasil

Aguimario Pimentel Silva

Instituto Federal de Alagoas, Brasil

Alaim Passos Bispo

Universidade Federal do Rio Grande do Norte, Brasil

Alaim Souza Neto

Universidade Federal de Santa Catarina, Brasil

Alessandra Knoll

Universidade Federal de Santa Catarina, Brasil

Alessandra Regina Müller Germani

Universidade Federal de Santa Maria, Brasil

Aline Corso

Universidade do Vale do Rio dos Sinos, Brasil

Aline Wendpap Nunes de Siqueira

Universidade Federal de Mato Grosso, Brasil

Ana Rosangela Colares Lavand

Universidade Estadual do Norte do Paraná, Brasil

André Gobbo

Universidade Federal da Paraíba, Brasil

André Tanus Cesário de Souza

Faculdade Anhanguera, Brasil

Andressa Antunes

Universidade Federal de Ouro Preto, Brasil

Andressa Wiebusch

Universidade Federal de Santa Maria, Brasil

Andreza Regina Lopes da Silva

Universidade Federal de Santa Catarina, Brasil

Angela Maria Farah

Universidade de São Paulo, Brasil

Anísio Batista Pereira

Universidade do Estado do Amapá, Brasil

Antonio Edson Alves da Silva

Universidade Estadual do Ceará, Brasil

Antonio Henrique Coutelo de Moraes

Universidade Federal de Rondonópolis, Brasil

Arthur Vianna Ferreira

Universidade do Estado do Rio de Janeiro, Brasil

Ary Albuquerque Cavalcanti Junior

Universidade Federal de Mato Grosso, Brasil

Asterlindo Bandeira de Oliveira Júnior

Universidade Federal da Bahia, Brasil

Bárbara Amaral da Silva

Universidade Federal de Minas Gerais, Brasil

Bernadette Beber

Universidade Federal de Santa Catarina, Brasil

Bruna Carolina de Lima Siqueira dos Santos

Universidade do Vale do Itajaí, Brasil

Bruno Rafael Silva Nogueira Barbosa

Universidade Federal da Paraíba, Brasil

Caio Cesar Portella Santos

Instituto Municipal de Ensino Superior de São Manuel, Brasil

Carla Wanessa do Amaral Caffagni

Universidade de São Paulo, Brasil

Carlos Adriano Martins

Universidade Cruzeiro do Sul, Brasil

Carlos Jordan Lapa Alves

Universidade Estadual do Norte Fluminense Darcy Ribeiro, Brasil

Caroline Chioquetta Lorenset

Universidade Federal de Santa Catarina, Brasil

Cassia Cordeiro Furtado

Universidade Federal do Maranhão, Brasil

Cássio Michel dos Santos Camargo

Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Brasil

Cecilia Machado Henriques

Universidade Federal de Santa Catarina, Brasil

Christiano Martino Otero Avila

Universidade Federal de Pelotas, Brasil

Cláudia Samuel Kessler

Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Brasil

Cristiana Barcelos da Silva

Universidade do Estado de Minas Gerais, Brasil

Cristiane Silva Fontes

Universidade Federal de Minas Gerais, Brasil

Daniela Susana Segre Guertzenstein

Universidade de São Paulo, Brasil

Daniele Cristine Rodrigues

Universidade de São Paulo, Brasil

Dayse Centurion da Silva

Universidade Anhanguera, Brasil

Dayse Sampaio Lopes Borges

Universidade Estadual do Norte Fluminense Darcy Ribeiro, Brasil

Deilson do Carmo Trindade

Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Amazonas, Brasil

Diego Pizarro

Instituto Federal de Brasília, Brasil

Dorama de Miranda Carvalho

Escola Superior de Propaganda e Marketing, Brasil

Edilson de Araújo dos Santos

Universidade de São Paulo, Brasil

Edson da Silva

Universidade Federal dos Vales do Jequitinhonha e Mucuri, Brasil

Elena Maria Mallmann

Universidade Federal de Santa Maria, Brasil

Eleonora das Neves Simões

Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Brasil

Eliane Silva Souza

Universidade do Estado da Bahia, Brasil

Elvira Rodrigues de Santana

Universidade Federal da Bahia, Brasil

Estevão Schultz Campos

Centro Universitário Adventista de São Paulo, Brasil

Éverly Pegoraro

Universidade Federal do Rio de Janeiro, Brasil

Fábio Santos de Andrade

Universidade Federal de Mato Grosso, Brasil

Fabrcia Lopes Pinheiro

Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro, Brasil

Fauston Negreiros

Universidade de Brasília, Brasil

Felipe Henrique Monteiro Oliveira

Universidade Federal da Bahia, Brasil

Fernando Vieira da Cruz

Universidade Estadual de Campinas, Brasil

Flávia Fernanda Santos Silva

Universidade Federal do Amazonas, Brasil

Gabriela Moysés Pereira

Universidade Federal do Rio de Janeiro, Brasil

Gabriella Eldereti Machado

Universidade Federal de Santa Maria, Brasil

Germano Ehlert Pollnow

Universidade Federal de Pelotas, Brasil

Geuciane Felipe Guerim Fernandes

Universidade Federal do Pará, Brasil

Geymeesson Brito da Silva

Universidade Federal de Pernambuco, Brasil

Giovanna Ofretorio de Oliveira Martin Franchi

Universidade Federal de Santa Catarina, Brasil

Handherson Leylton Costa Damasceno

Universidade Federal da Bahia, Brasil

Hebert Elias Lobo Sosa

Universidad de Los Andes, Venezuela

Helciclever Barros da Silva Sales

Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira, Brasil

Helena Azevedo Paulo de Almeida

Universidade Federal de Ouro Preto, Brasil

Hendy Barbosa Santos

Faculdade de Artes do Paraná, Brasil

Humberto Costa

Universidade Federal do Paraná, Brasil

Igor Alexandre Barcelos Graciano Borges

Universidade de Brasília, Brasil

Inara Antunes Vieira Willerding

Universidade Federal de Santa Catarina, Brasil

Jaziel Vasconcelos Dorneles

Universidade de Coimbra, Portugal

Jean Carlos Gonçalves

Universidade Federal do Paraná, Brasil

Joao Adalberto Campato Junior

Universidade Brasil, Brasil

Jocimara Rodrigues de Sousa

Universidade de São Paulo, Brasil

Joelson Alves Onofre

Universidade Estadual de Santa Cruz, Brasil

Jónata Ferreira de Moura

Universidade São Francisco, Brasil

Jonathan Machado Domingues

Universidade Federal de São Paulo, Brasil

Jorge Eschriqui Vieira Pinto

Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho, Brasil

Jorge Luís de Oliveira Pinto Filho

Universidade Federal do Rio Grande do Norte, Brasil

Juliana de Oliveira Vicentini

Universidade de São Paulo, Brasil

Juliano Milton Kruger

Instituto Federal do Amazonas, Brasil

Juliano Pizzano Ayoub

Universidade Estadual de Ponta Grossa, Brasil

Julierme Sebastião Morais Souza

Universidade Federal de Uberlândia, Brasil

Junior César Ferreira de Castro

Universidade de Brasília, Brasil

Katia Bruginski Mulik

Universidade de São Paulo, Brasil

Laionel Vieira da Silva

Universidade Federal da Paraíba, Brasil

Lauro Sérgio Machado Pereira

Instituto Federal do Norte de Minas Gerais, Brasil

Leonardo Freire Marino

Universidade do Estado do Rio de Janeiro, Brasil

Leonardo Pinheiro Mozdzenski

Universidade Federal de Pernambuco, Brasil

Letícia Cristina Alcântara Rodrigues

Faculdade de Artes do Paraná, Brasil

Lucila Romano Tragtenberg

Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, Brasil

Lucimara Rett

Universidade Metodista de São Paulo, Brasil

Luiz Eduardo Neves dos Santos

Universidade Federal do Maranhão, Brasil

Maikel Pons Giralt

Universidade de Santa Cruz do Sul, Brasil

Manoel Augusto Polastrel Barbosa

Universidade Federal do Espírito Santo, Brasil

Marcelo Nicomedes dos Reis Silva Filho

Universidade Estadual do Oeste do Paraná, Brasil

Márcia Alves da Silva

Universidade Federal de Pelotas, Brasil

Marcio Bernardino Sirino

Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro, Brasil

Marcos Pereira dos Santos

Universidad Internacional Iberoamericana del Mexico, México

Marcos Uzel Pereira da Silva

Universidade Federal da Bahia, Brasil

Marcus Fernando da Silva Praxedes

Universidade Federal do Recôncavo da Bahia, Brasil

Maria Aparecida da Silva Santandel

Universidade Federal de Mato Grosso do Sul, Brasil

Maria Cristina Giorgi

Centro Federal de Educação Tecnológica Celso Suckow da Fonseca, Brasil

Maria Edith Maroca de Avelar

Universidade Federal do Ouro Preto, Brasil

Marina Bezerra da Silva

Instituto Federal do Piauí, Brasil

Marines Rute de Oliveira

Universidade Estadual do Oeste do Paraná, Brasil

Maurício José de Souza Neto

Universidade Federal da Bahia, Brasil

Mauricio José de Souza Neto

Universidade Federal da Bahia, Brasil

Michele Marcelo Silva Bortolai

Universidade de São Paulo, Brasil

Mônica Tavares Orsini

Universidade Federal do Rio de Janeiro, Brasil

Nara Oliveira Salles

Universidade do Estado do Rio de Janeiro, Brasil

Neide Araujo Castilho Teno

Universidade Estadual de Mato Grosso do Sul, Brasil

Neli Maria Mengalli

Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, Brasil

Patricia Bieging

Universidade de São Paulo, Brasil

Patricia Flavia Mota

Universidade do Estado do Rio de Janeiro, Brasil

Patrícia Helena dos Santos Carneiro

Universidade Federal de Rondônia, Brasil

Rainei Rodrigues Jadejiski

Universidade Federal do Espírito Santo, Brasil

Raul Inácio Busarello

Universidade Federal de Santa Catarina, Brasil

Raymundo Carlos Machado Ferreira Filho

Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Brasil

Ricardo Luiz de Bittencourt

Universidade do Extremo Sul Catarinense, Brasil

Roberta Rodrigues Ponciano

Universidade Federal de Uberlândia, Brasil

Robson Teles Gomes

Universidade Católica de Pernambuco, Brasil

Rodiney Marcelo Braga dos Santos

Universidade Federal de Roraima, Brasil

Rodrigo Amancio de Assis

Universidade Federal de Mato Grosso, Brasil

Rodrigo Sarruge Molina

Universidade Federal do Espírito Santo, Brasil

Rogério Rauber

Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho, Brasil

Rosane de Fatima Antunes Obregon

Universidade Federal do Maranhão, Brasil

Samuel André Pompeo

Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho, Brasil

Sebastião Silva Soares

Universidade Federal do Tocantins, Brasil

Silmar José Spinardi Franchi

Universidade Federal de Santa Catarina, Brasil

Simone Alves de Carvalho

Universidade de São Paulo, Brasil

Simoni Urnau Bonfiglio

Universidade Federal da Paraíba, Brasil

Stela Maris Vaucher Farias

Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Brasil

Tadeu João Ribeiro Baptista

Universidade Federal do Rio Grande do Norte, Brasil

Taiane Aparecida Ribeiro Nepomoceno

Universidade Estadual do Oeste do Paraná, Brasil

Taíza da Silva Gama

Universidade de São Paulo, Brasil

Tania Micheline Miorando

Universidade Federal de Santa Maria, Brasil

Tarcísio Vanzin

Universidade Federal de Santa Catarina, Brasil

Tascieli Feltrin

Universidade Federal de Santa Maria, Brasil

Tatiana da Costa Jansen

Serviço Nacional de Aprendizagem Comercial, Brasil

Tayson Ribeiro Teles

Universidade Federal do Acre, Brasil

Thiago Barbosa Soares

Universidade Federal do Tocantins, Brasil

Thiago Camargo Iwamoto

Universidade Estadual de Goiás, Brasil

Thiago Medeiros Barros

Universidade Federal do Rio Grande do Norte, Brasil

Tiago Mendes de Oliveira

Universidade Federal do Rio Grande do Norte, Brasil

Vanessa de Sales Marruche

Universidade Federal do Amazonas, Brasil

Vanessa Elisabete Raue Rodrigues

Universidade Estadual do Centro Oeste, Brasil

Vania Ribas Ulbricht

Universidade Federal de Santa Catarina, Brasil

Vinicius da Silva Freitas

Centro Universitário Vale do Cricaré, Brasil

Wellington Furtado Ramos

Universidade Federal de Mato Grosso do Sul, Brasil

Wellton da Silva de Fatima

Instituto Federal de Alagoas, Brasil

Wenis Vargas de Carvalho

Universidade Federal da Grande Dourados, Brasil

Yan Masetto Nicolai

Universidade Federal de São Carlos, Brasil

PARECERISTAS E REVISORES(AS) POR PARES

Avaliadores e avaliadoras Ad-Hoc

Alcidinei Dias Alves

Logos University International, Estados Unidos

Alessandra Figueiró Thornton

Universidade Luterana do Brasil, Brasil

Alexandre João Appio

Universidade do Vale do Rio dos Sinos, Brasil

Artur Pires de Camargos Júnior

Universidade do Vale do Sapucaí, Brasil

Bianka de Abreu Severo

Universidade Federal de Santa Maria, Brasil

Carlos Eduardo B. Alves

Universidade Federal do Agreste de Pernambuco, Brasil

Carlos Eduardo Damian Leite

Universidade de São Paulo, Brasil

Catarina Prestes de Carvalho

Instituto Federal Sul-Rio-Grandense, Brasil

Davi Fernandes Costa

Secretaria da Educação do Estado de São Paulo, Brasil

Denilson Marques dos Santos

Domimidade do Estado do Pará, Brasil

Domingos Aparecido dos Reis

Must University, Estados Unidos

Edson Vieira da Silva de Camargos

Logos University International, Estados Unidos

Edwins de Moura Ramires

Serviço Nacional de Aprendizagem Comercial, Brasil

Elisiane Borges Leal

Universidade Federal do Piauí, Brasil

Elizabete de Paula Pacheco

Universidade Federal de Uberlândia, Brasil

Elton Simomukay

Universidade Estadual de Ponta Grossa, Brasil

Francisco Geová Goveia Silva Júnior

Universidade Potiguar, Brasil

Indiamaris Pereira

Universidade do Vale do Itajaí, Brasil

Jacqueline de Castro Rimá

Universidade Federal da Paraíba, Brasil

Jonas Lacchini

Pontifícia Universidade Católica de Minas Gerais, Brasil

Lucimar Romeu Fernandes

Instituto Politécnico de Bragança, Brasil

Marcos de Souza Machado

Universidade Federal da Bahia, Brasil

Michele de Oliveira Sampaio

Universidade Federal do Espírito Santo, Brasil

Nívea Consuêlo Carvalho dos Santos

Serviço Nacional de Aprendizagem Comercial, Brasil

Pedro Augusto Paula do Carmo

Universidade Paulista, Brasil

Rayner do Nascimento Souza

Serviço Nacional de Aprendizagem Comercial, Brasil

Samara Castro da Silva

Universidade de Caxias do Sul, Brasil

Sidney Pereira Da Silva

Stockholm University, Suécia

Suêlen Rodrigues de Freitas Costa

Universidade Federal do Espírito Santo, Brasil

Thais Karina Souza do Nascimento

Instituto de Ciências das Artes, Brasil

Viviane Gil da Silva Oliveira

Universidade Federal do Amazonas, Brasil

Walmir Fernandes Pereira

Miami University of Science and Technology, Estados Unidos

Weyber Rodrigues de Souza

Pontifícia Universidade Católica de Goiás, Brasil

William Roslindo Paranhos

Universidade Federal de Santa Catarina, Brasil

Parecer e revisão por pares

Os textos que compõem esta obra foram submetidos para avaliação do Conselho Editorial da Pimenta Cultural, bem como revisados por pares, sendo indicados para a publicação.

SUMÁRIO

George Saliba Manske

Agradecimentos13

Ari Lazzarotti Filho

Prefácio14

George Saliba Manske

Apresentação

Práticas corporais, saúde pública e educação: potências transformadoras em espaços de produção de culturas.....22

PARTE 1

**INTERFACES DAS PRÁTICAS CORPORAIS
COM EDUCAÇÃO E CURRÍCULO** 29

CAPÍTULO 1

Jorge Luiz de Oliveira Junior

Marcos Garcia Neira

**A tematização das práticas corporais
no currículo cultural da educação física**30

CAPÍTULO 2

Giliane Dessbesell

Alex Branco Fraga

**Prática curricular em educação física:
uma experiência de composição de unidades didáticas
sobre ginástica de condicionamento físico**58



CAPÍTULO 3

Leandro Bianchini

**A emergência das práticas corporais
na educação física escolar:**

entre a herança crítico-progressista

e os desafios contemporâneos 74

PARTE 2

INTERFACE DAS PRÁTICAS CORPORAIS

COM PERSPECTIVAS AMPLIADAS DE SAÚDE

E CAMPOS DE ATUAÇÃO 94

CAPÍTULO 4

Alexandre Palma

Natália Lôbo

Thaís Soares Corrêa

**Reflexões sobre práticas corporais,
atividades físicas e saúde coletiva**

e sua inserção nas escolas.....95

CAPÍTULO 5

Celeste Pastro Botoni

Heitor Martins Pasquim

Mais que exercício físico,

mulheres em movimento121

CAPÍTULO 6

Kariani de Almeida Leite

Práticas corporais e clínica ampliada:

potencializando pedagogias culturais em territórios

no diálogo entre educação, saúde e comunidade 139



CAPÍTULO 7

Priscylla de Moraes Sousa

Ricardo Lira de Rezende Neves

**Enfrentamento da obesidade
no âmbito do SUS:**

análise de conceitos e conteúdos do curso
de formação para trabalhadores do SUS de Goiás..... 159

CAPÍTULO 8

Daniel Nascimento de Melo

Regilane de Souza Barroso

Gilberto Marcelo Zonta

**Percepções de saúde e vulnerabilidade
social em oficinas de práticas corporais
no bairro Barra do Rio, Itajaí-SC..... 188**

PARTE 3

**INTERFACE DAS PRÁTICAS CORPORAIS COM LAZER,
TERRITÓRIO E DEMOCRACIA 217**

CAPÍTULO 9

Carlos Eduardo Maximo

Território:

uma abordagem crítico-social 218

CAPÍTULO 10

Beatriz Vitória Caetano Vieira

Geovana Luize Pimenta de Paula

Vanderléa Ana Meller

**Práticas corporais e crianças
em seu tempo de lazer 230**



CAPÍTULO 11

Fabio Zoboli

Santiago Pich

Alejo Levoratti

**A política e os usos dos corpos
na ciclovia de Aracaju/SE:**

qualidade de vida e democracia.....252

Sobre o organizador.....276

Sobre os autores e as autoras.....277

Índice remissivo..... 283



AGRADECIMENTOS

O planejamento e execução do projeto de pesquisa intitulado “Práticas corporais, saúde pública e educação: potências transformadoras em espaços de produção de culturas”, assim como a organização desta obra, só foram possíveis de serem realizados pelo envolvimento coletivo de uma série de pessoas, instituições e frentes de atuação, as quais aqui agradeço: à Fundação de Amparo à Pesquisa e Inovação do Estado de Santa Catarina (FAPESC) em seu edital de pesquisa junto à Associação Catarinense das Fundações Educacionais (ACAFE); à Universidade do Vale do Itajaí (UNIVALI); à prefeitura de Itajaí, em especial, às Secretarias de Saúde e Educação pela anuência e autorização para pesquisa; aos e às integrantes do Grupo de Estudos e Pesquisas em Estudos Culturais (GEPEC/CNPq); aos e às acadêmicos e acadêmicas envolvidos/as no projeto; aos e às profissionais das escolas e Unidades Básicas de Saúde pela abertura ao diálogo e apoio para execução; aos e às colegas da educação física brasileira que cederam gentilmente seus textos para compor essa obra e, particularmente, ao professor Dr. Ari Lazzarotti Filho por prefaciá-la; ao poeta Hang Ferrero pelo olhar itajaiense em sua contribuição poética; e, em especial, às crianças e adolescentes que participaram conosco das propostas e atividades de práticas corporais que propusemos conjuntamente. Esperamos que nossas ações sigam em suas lembranças, memórias e afetos como modos de se fazer sujeitos em meio aos seus territórios.

George Saliba Manske

PREFÁCIO

Com as primeiras notícias sobre a chegada do frio no sul do Brasil, em maio de 2025, veio também, da mesma região, um convite muito especial. Tanto a notícia quanto o convite me despertaram reflexões e lembranças de experiências que marcaram a minha trajetória.

No sul do Brasil — mais precisamente no estado de Santa Catarina, terra onde nasci, vivi toda a infância e adolescência, e realizei grande parte da minha formação acadêmica — o inverno e o frio sempre tiveram um papel marcante, não apenas como estação do ano, mas como experiência sensível que se inscreve nos corpos e organiza o tempo vivido.

Morando atualmente em Goiânia, no Centro-Oeste brasileiro, onde o clima é quente e tem pouca variação ao longo do ano — mesmo estando inscrita no calendário a estação do inverno — não há frio. Percebo o quanto a minha compreensão do tempo ainda está vinculada às experiências corporais do passado. O que eu sentia no corpo — a temperatura, a roupa que vestia, as práticas corporais que realizava — me situava no calendário. Aqui, diferentemente, tenho que pensar em qual mês estamos para, então, identificar a estação do ano.

O convite, mais que especial, era justamente para prefaciar esta significativa obra: *PRÁTICAS CORPORAIS NO CAMPO DA EDUCAÇÃO FÍSICA: interfaces entre saúde e educação*. Veio de George Saliba Manske, jovem e promissor pesquisador que, no ano de 2022, publicou *Práticas corporais como conceito*! Nesse texto, Manske (2022) já exercitava uma reflexão sobre as práticas corporais como conceito, afirmando que este poderia ser compreendido como uma “ideia mobilizadora de práticas” — e foi justamente isso que ele fez e agora apresenta neste livro.

O convite me trouxe um turbilhão de ideias sobre como posso contribuir para a compreensão de uma obra expressiva e singular. O primeiro movimento foi recuperar como esse termo apareceu na minha trajetória e como também se constituiu no campo da Educação Física brasileira.

No ano de 2002, recém-aprovado em concurso como professor efetivo da Faculdade de Educação Física da Universidade Federal de Goiás, apresentei uma proposta para a criação de um programa de extensão que existe até hoje — sendo o mais longo dessa unidade acadêmica — e que foi denominado Centro de Práticas Corporais.

Esse programa desenvolve ações voltadas à comunidade da UFG e ao seu entorno, com atividades como práticas corporais aquáticas, atletismo, lutas, futebol, basquetebol, voleibol, ginásticas, danças, entre outras. Atende, em média, mais de mil pessoas por semestre. Era o prenúncio da operacionalização prática do termo!

Nessa mesma década, a Educação Física estava envolvida em um movimento de fortalecimento do campo acadêmico-científico, com mudanças significativas no processo de comunicação científica. Nesse contexto, as ciências da informação, impulsionadas pelas novas tecnologias de comunicação e informação, promoveram a digitalização das revistas científicas e a implantação de sistemas editoriais e indexadores científicos, o que permitiu sua inserção no cenário nacional e internacional.

Com isso, o uso de termos, *thesaurus* e dicionários — prática comum nas ciências em geral — passou a ser discutido e pensado também na Educação Física, que intensificava, em seu cotidiano, a prática científica. Foi nesse momento que o termo **prática corporal** começou a ser tensionado em relação a termos já consolidados, como **atividade física**.

Não era difícil perceber que os poucos termos organizados e controlados existentes até o momento no campo da Educação



Física estavam vinculados à subárea da biodinâmica. O Grupo de pesquisa LABPHYSIS, coordenado pela professora Ana Márcia Silva, trabalhava com o termo *práticas corporais*, e, a partir de então, começamos a pensá-lo como conceito, sendo identificado a dificuldade e a falta de definição mais clara para ele. Foi nesse contexto que desenvolvemos a pesquisa dentro do grupo com o termo *práticas corporais* nas produções acadêmico-científicas da Educação Física, o que resultou na publicação de um artigo com grande repercussão até os dias de hoje (Lazzarotti Filho; Silva; Antunes, 2010). A partir dessa pesquisa, avançamos na tentativa de conceituar *práticas corporais* (Silva; Lazzarotti Filho; Antunes, 2014), um grande desafio, mas que trouxe importantes contribuições – e também críticas – para o amadurecimento do conceito.

Continuamos acompanhando a constituição e o desenvolvimento do uso do termo *práticas corporais* no campo da Educação Física e, a partir dos marcadores já apresentados por Silva, Lazzarotti e Antunes (2015), novos marcadores de demarcação, avanço e reconhecimento do termo foram constituídos a partir daquela publicação, os quais destaco a seguir: o termo prática corporal foi inserido como termo central na Base Curricular Comum (Brasil, 2008) e entrou nos descritores das Ciências da Saúde ainda como termo alternativo a exercício físico, mas com potencial para ser indicado como palavra-chave nos principais periódicos brasileiros e latino-americanos.

Ademais, destaca-se seu uso frequente no campo da Educação Física e a ampliação da marcação de especificidades, como: práticas corporais de aventura (Inácio; Moraes; Silveira, 2013), práticas corporais de lazer (Oliveira; De Almeida, 2020), práticas corporais de movimento (Correia; Pich; Zoboli, 2024), práticas corporais integrativas (Antunes, 2019), práticas corporais aquáticas (Nazario, 2021), práticas corporais indígenas (Felipe *et al.*, 2024), entre outras.

O amadurecimento no uso desse termo pode indicar sua consolidação, o que, claro, necessita ser constantemente revisitado

e analisado para que não se transforme em senso comum e perca sua potencialidade crítica de estar em ação.

Desde a década de 1980, uma parcela dos agentes do campo acadêmico-científico da Educação Física brasileira vem estabelecendo relações com as ciências humanas e sociais, buscando legitimidade em meio a disputas internas. Como aprendemos com Bourdieu (1996), os campos são, sobretudo, espaços de luta e disputa, que se manifestam de diferentes formas.

Uma das lutas mais cruéis que a ciência enfrenta é o negacionismo científico. Como aponta Fraga (2022), além da negação da ciência em geral, há também uma forma específica de negação direcionada a determinados tipos de ciência, como as ciências humanas e sociais. Por esse motivo, é comum que a metodologia de projetos de pesquisa, dissertações, teses e artigos seja permeada por justificativas justamente por estabelecer relações com essas áreas.

No campo da Educação Física, persiste um negacionismo endógeno (Fraga, 2022), como ocorre no uso do termo *práticas corporais* em detrimento de atividade física.

Também precisamos avançar no uso afirmativo do termo, e não no que ele *não é*, como se vê em alguns textos desta obra, nos quais o termo é justificado por expressões como: "...não só os aspectos biológicos", "...mais do que só físico", "...são muito mais do que um conjunto de movimentos físicos", entre outras.

A fase marcada pela negação — comum nas produções da primeira década do século XXI (Lazzarotti Filho; Silva; Antunes, 2010) — precisa ser superada em favor de proposições afirmativas. Atualmente, o termo encontra-se em processo de consolidação e, por isso, já é possível utilizá-lo de maneira afirmativa e construtiva, rompendo com a síndrome de inferioridade e com a constante necessidade de justificativas.

É justamente neste contexto que o livro se apresenta como uma obra significativa para pensar o termo *práticas corporais* em ação, como uma lente (Bourdieu, 2009) usada para enxergar melhor uma dada realidade e operar nela, por meio de projetos de pesquisa e intervenção.

A obra avança ao apresentar reflexões de pesquisas e ações nos três principais espaços de intervenção da Educação Física: escolar, saúde e lazer — mais precisamente nas interfaces, como bem estruturado nas três seções do livro: “Interfaces das práticas corporais com educação e currículo”; “Interface das práticas corporais com perspectivas ampliadas de saúde e campos de atuação”; e “Interface das práticas corporais com lazer, território e democracia”.

O leitor tem em mãos uma obra de grande relevância para compreender o termo como um dispositivo mobilizador de práticas e reflexões. Trata-se de um esforço consistente para pensar o próprio campo da Educação Física e seus conceitos fundantes — em especial, as práticas corporais — ao mesmo tempo em que apresenta resultados de pesquisas e experiências concretas de agentes atuantes em espaços historicamente ocupados pela área. A obra, contudo, amplia esse olhar, propondo novas possibilidades de intervenção e análise.

A obra chega em um momento importante para a Educação Física brasileira, no qual o próprio sistema acadêmico-científico, assim como o campo da Educação Física, atravessa um processo de críticas, reformulações e implementações. A avaliação qualitativa da pós-graduação e da produção do conhecimento passa a desempenhar um papel central na qualificação da pesquisa, o que pode transformar as formas de pensar, incentivar e produzir ciência.

Nesse contexto, espera-se que as subáreas socioculturais e pedagógicas sejam mais reconhecidas e validadas como formas legítimas de produção de conhecimento, sem a necessidade constante de justificar a escolha dessas abordagens teórico-metodológicas.

Também se percebe um momento relevante nas políticas públicas brasileiras, marcado pela implementação do Sistema Nacional do Esporte, pela construção de políticas voltadas às práticas corporais no âmbito do Sistema Único de Saúde e pela consolidação da Base Nacional Comum Curricular.

O leitor terá acesso a uma obra que abarca desde a problematização do conceito para os campos do lazer, da saúde e da educação até projetos que colocam em ação as práticas corporais.

Boa leitura!

Do inverno quente e seco do Centro Oeste do Brasil,

Ari Lazzarotti Filho

REFERÊNCIAS

ANTUNES, P. C. **Práticas corporais integrativas**: experiências de contracultura na atenção básica e emergência de um conceito para o campo da saúde. 2019. 446 f. - Universidade Federal do Rio Grande do Sul, 2019.

BOURDIEU, P. **Razões práticas**: sobre a teoria da ação. São Paulo: Papyrus, 1996.

BOURDIEU, P. **O poder simbólico**. Trad. Fernando Tomaz. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2009.

BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular** (BNCC). Brasília: MEC, 2018.

CORREIA, E. S.; PICH, S.; ZOBOLI, F. Corpo, cultura e correlacionismo: a ontologia como contrapeso da atividade epistemológica da Educação Física. **Motrivivência**, v. 36, n. 67, p. 1-26, 2024.

FELIPE, D.; MARIA DA SILVA, R.; FOSTER GONDIM, D.; GERSON KOHL, H. Práticas corporais indígenas e educação física escolar: uma análise sobre a produção científica em periódicos nacionais. **Pensar a Prática**, Goiânia, v. 27, 2024.

FRAGA, A. B. Negacionismo endógeno no jogo acadêmico da Educação Física. **Motrivivência**, v. 34, n. 65, p. 1-19, 2022.

LAZZAROTTI FILHO, A.; SILVA, A. M.; ANTUNES, P. C. O termo práticas corporais na literatura científica brasileira e sua repercussão no campo da Educação Física. **Revista Movimento**, v. 16, n. 1, p. 11-29, 2010.

MANSKE, G. S. PRÁTICAS CORPORAIS COMO CONCEITO ?. **Revista Movimento**, [s. l.], v. 28, p. 01-17, 2022.

NAZARIO, M. Netnografia da natação e das práticas corporais aquáticas na educação física escolar. **Revista Kinesis**, Santa Maria, v. 39, p.01-17, 2021.

OLIVEIRA, A. A. N.; DE ALMEIDA, D. M. F. Os significados das práticas corporais no tempo de lazer entre pescadores do Cumbe. **Revista Brasileira de Ciências do Esporte**, v. 42, p. 1-8, 2020.

SILVA, A. M.; LAZZAROTTI FILHO, A.; ANTUNES, P. C. Práticas Corporais. In: GONZÁLEZ, Fernando Jaime; FENSTERSEIFER, Paulo Evaldo (org.). **Dicionário Crítico de Educação Física**. 3. Ed. Ijuí: Editora da Unijuí, 2014. p. 522-528.



SUMÁRIO

CRÔNICA ELEMENTAR DE UTOPIA

eu desejei, com todas as minhas forças, colocar a poesia em tudo; fazer com que todas as pessoas pudessem sentir o aroma das flores trazido pelo vento gelado, o assovio de um pássaro distante, a excepcionalidade do gosto dos fotógrafos pelo início e final do dia, a sublime dedicação das artesãs por cada gesto na direção da arte de contrapor os ponteiros dos relógios, a estupenda curiosidade pela semiótica e a busca pelo delicioso frescor da antítese e quis ver tudo isso ricocheteando por entre os pilares que sustentam as idiosincrasias estancadas neste solo flácido e tão humano e, espero não ser este, o ponto final.

Hang Ferrero

APRESENTAÇÃO

PRÁTICAS CORPORAIS, SAÚDE PÚBLICA E EDUCAÇÃO: POTÊNCIAS TRANSFORMADORAS EM ESPAÇOS DE PRODUÇÃO DE CULTURAS

George Saliba Manske

Práticas corporais no campo da Educação Física: interfaces entre saúde e educação é uma obra resultante de esforços de pesquisadores e pesquisadoras em torno da discussão do conceito de práticas corporais como dispositivo de ações em saúde e educação no campo da Educação Física. É a materialidade de inúmeros investimentos teóricos e empíricos que vêm sendo realizados por diferentes agentes da educação física brasileira, de forma sistematizada, ao menos desde o início da primeira década deste século.

Em especial, este livro foi gestado desde um projeto de pesquisa mais amplo, intitulado “Práticas Corporais, Saúde Pública e Educação – potências transformadoras em espaços de produção de culturas”, aprovado no edital de chamada pública Fapesc nº 54/2022 – Programa de Ciência, Tecnologia e Inovação de Apoio aos Grupos de Pesquisa da Associação Catarinense das Fundações Educacionais (ACAFE), da Fundação de Amparo à Pesquisa e Inovação do Estado de Santa Catarina (FAPESC).

Neste projeto se assumiu como pressuposto que a Educação Física possui relações diretas com saúde e educação desde seu surgimento enquanto disciplina e prática social e científica, ao longo dos séculos XVIII e XIX, e que as formas de atuação ao longo de seu desenvolvimento tiveram, na sua grande maioria, ênfases higienistas e tecnicistas como escopo de suas ações; foco na melhoria da aptidão física de indivíduos e populações; processos de disciplinarização dos corpos; centralidade no ensino de gestos

físico-motores muitas vezes descontextualizados de aspectos socio-culturais mais amplos; moralização dos hábitos individuais e populacionais; tendo, especialmente, os espaços escolares como lócus privilegiado para essas intervenções.

E ainda se sobrepõe a esses fatores e os subsidia o fato de que a compreensão das relações entre o movimento humano na interface com saúde e educação, no campo da educação física, ocorreram, majoritariamente, por vieses que valorizavam enlaces epistemológicos com as ciências naturais, em detrimento de discussões mais amplas com perspectivas balizadas pelas ciências humanas.

Considerando os avanços das discussões na educação física que incluíram aspectos históricos, econômicos, culturais e sociais da cultura corporal do movimento humano – ao menos desde a década de 1980 do século passado, de modo sistematizado –, é que se buscou pensar as práticas corporais como dispositivos para ações na educação física. Entendê-las como dispositivos implica compreendê-las como produtoras de culturas que carregam e promovem conjuntos de significados e modo de significação que dizem respeito diretamente às singularidades dos sujeitos envolvidos e às suas materialidades vividas, assim como, aos modos de compreensão e experiência que permitem diálogos com o mundo, da mesma forma que são inextricavelmente pertencentes às comunidades nas quais estão inseridas. Desse modo, as práticas corporais justificam seu estudo e implantação, pois podem ser desenvolvidas enquanto ferramentas de trabalho que potencializam o fortalecimento e empoderamento das culturas locais dos sujeitos atendidos por distintos programas e/ou ações vinculadas a estas, caso da pesquisa mais ampla aqui apresentada.

O projeto de pesquisa aqui referido teve como finalidade a implementação e execução de ações que promovessem o desenvolvimento de ações programáticas de práticas corporais em territórios abrangidos por Unidades Básicas de Saúde (UBS) e escolas de ensino fundamental II no município de Itajaí/SC, Brasil, com vistas a

reconhecer e fortalecer as culturas locais e práticas realizadas pelos profissionais das diferentes áreas de atuação envolvidas no projeto e, em especial, das crianças e adolescentes pertencentes àquele território. O desenvolvimento de tais ações buscou promover a articulação de dois setores fundamentais para o desenvolvimento de uma sociedade, a saber, educação (escolas de ensino fundamental) e saúde (UBS), via práticas corporais, potencializando o desenvolvimento dos sujeitos e território envolvidos.

Nesta pesquisa foram envolvidas uma Instituição de Ensino Superior (IES) de Santa Catarina, a UNIVALI, responsável pela implantação das ações programáticas de práticas corporais, e as Secretarias de Saúde e de Educação do município atendido pelo projeto, a saber, Itajaí/SC. Foram participantes do estudo o público vinculado às ações das UBSs e das escolas de ensino fundamental envolvidas nas atividades, com destaque para: alunos das escolas, usuários dos serviços das instituições envolvidas, profissionais atuantes nas instituições e comunidade de modo geral. As ações foram realizadas em dois territórios distintos, sendo um deles em uma área rural do município, e outro em uma área formada, inicialmente, por ocupações, próxima à margem do leito de um rio que perpassa a cidade.

As atividades realizadas foram das mais diversas, isto porque dependia da própria organização e da dinâmica das pessoas envolvidas. Tivemos jogos com bola (adaptações de voleibol, futebol, tênis de mesa, basquetebol, entre outros), jogos e brincadeiras populares, skate, bicicleta, slackline, espirobol, atividades rítmicas e danças, jogos de dramatização, além de rodas de conversas, piqueniques, lanches coletivos, oficinas de expressão corporal e autocuidado (junto com profissionais da psicologia), entre outras atividades. As ações ocorreram em espaços diversos, com prioridade para praças e parques localizados nos próprios territórios onde era desenvolvido o projeto. Por vezes, também, se ocupou os espaços das próprias instituições, a saber, as escolas e UBS.

As ações ocorreram, em um dos territórios, todas quartas-feiras à tarde ao longo do segundo semestre de 2024, tendo em média a participação de 20 crianças por encontro (variando a cada semana este número). Os profissionais das instituições deste território participavam com menor frequência. No caso do outro território, tivemos menos intervenções (cinco no total) ao longo do primeiro semestre de 2025, e em cada uma das intervenções houve uma dinâmica distinta de participação, tendo, por vezes, 35 crianças de forma concomitante junto a 4 profissionais da UBS e escola juntos às atividades. Mas houve momentos (como o primeiro encontro) que participaram somente profissionais da UBS. Independentemente dos territórios e período de atuação, a equipe de pesquisa sempre se fazia presente.

A equipe de pesquisa foi composta pelo professor coordenador do projeto, dois doutorandos, uma mestranda, um graduando vinculado ao Projeto Institucional de Bolsas de Iniciação Científica (PIBIC/CNPq), duas estagiárias da graduação em Educação Física e dois alunos que conduziam seu Trabalho de Iniciação Científica (TIC) de conclusão do curso de graduação em Educação Física, vinculados à UNIVALI.

Metodologicamente foram realizadas observações e registros em diários de campo das ações realizadas, tomando como referente metodológico pesquisas que se valham de referencial etnográfico, na medida em que este implica uma imersão dos pesquisadores no campo e possibilita uma série de outras articulações metodológicas em seu conjunto, tais como a inclusão de diálogos e conversas com os participantes como produção do material empírico. O número de participantes foi determinado pela própria dinâmica do campo de pesquisa, suscetível a diversas mudanças, em ambos os cenários de pesquisa. No entanto, é possível indicar que foram envolvidos de forma direta no projeto cerca de 120 crianças, nos diferentes espaços, pertencentes às duas escolas de ensino fundamental, e cerca de 15 profissionais tanto das escolas como das UBS dos territórios.

Os resultados das ações realizadas indicaram os seguintes temas de discussão: a) território enquanto espaço de produção cultural e ressignificação pelos participantes do projeto; b) práticas corporais enquanto dispositivos da produção de culturas, educação e cuidado em saúde no território e sujeitos envolvidos; c) interprofissionalidade e interdisciplinaridade enquanto marcadores para as práticas corporais desenvolvidas; e d) desafio da intersetorialidade em ações de saúde e educação.

Cabe destacar que outras subtematizações analíticas foram realizadas, como a construção, limites e potencialidades da produção de vínculos entre os profissionais envolvidos das escolas e UBS do território atendido; as relações das práticas corporais no território em interface com o campo do lazer, aspectos dos determinantes sociais e vulnerabilidades do território; conquista e apropriação do espaço e território como conquista do direito à democracia; entre outras.

Os modos de categorização das informações do campo transformadas em dados empíricos a partir dos diários de campo tiveram relação direta com os conceitos e princípios adotados como balizadores do estudo, sobretudo o de práticas corporais. Assim, as categorias de análise emergiram de uma relação dialógica entre lentes teóricas e materialidade das ações, em tensões que permitiram reflexões e discussões para o campo da educação física em interface com a saúde coletiva e educação.

As ações de práticas corporais desenvolvidas nos territórios junto às crianças e adolescentes participantes do projeto, assim como aos profissionais envolvidos, se demonstraram potentes ferramentas de trabalho em saúde e educação. Houve valorização do espaço pertencente à comunidade através de seu envolvimento em momentos do dia em que normalmente não o ocupavam. As crianças e adolescentes trouxeram suas intenções de práticas corporais e, juntos, negociavam os usos de materiais e espaços da praça onde as atividades eram realizadas. Os profissionais envolvidos puderam

fazer trocas e planejar ações de forma conjunta para além dos espaços institucionalizados, participando das atividades e resignificando e reterritorializando seus espaços de atuação. Percebeu-se uma maior apropriação, integração e pertencimento ao território. Destaca-se que as práticas corporais, no caso deste projeto, promoveram ações de vínculo ao território e foram dispositivos de valorização da cultura local.

Os textos que compõem este livro possuem diferentes vínculos e características. Alguns deles são da equipe de pesquisa, como, por exemplo, o de Leandro Biachini e Kariani de Almeida Leite, ambos doutorandos do Programa de Pós-Graduação em Educação da UNIVALI, que desenvolveram seus escritos com vínculo a suas teses de doutoramento; o de Daniel Nascimento de Melo e Regilane de Souza Barroso, à época formandos do curso de Educação Física, que realizaram seu Trabalho de Conclusão de Curso (TCC) neste projeto sob orientação do professor Gilberto Marcelo Zonta; o de Beatriz Vitória Caetano Vieira e Geovana Luize Pimenta de Paula, à época cursando estágio supervisionado em saúde, sob minha orientação, mas que ao fim transformaram o relatório do estágio no texto aqui apresentado sob supervisão da professora Vanderléa Ana Meller; e o texto de Carlos Eduardo Máximo que à época compunha a equipe do projeto e estava vinculado ao Programa de Pós-Graduação em Saúde e Gestão do Trabalho da UNIVALI.

Outros textos são de professores e professoras de diferentes regiões do País e que, notadamente, têm contribuído para o debate acerca das práticas corporais seja no campo da educação ou da saúde. Em relação à interface das práticas corporais com educação, notadamente os textos dos professores Jorge Luiz de Oliveira Junior e Marcos Garcia Neira, assim como de Giliane Dessbesell e Alex Branco Fraga. Na interface das práticas corporais com a saúde, destaque para: Alexandre Palma, Natália Lôbo e Thaís Soares Corrêa;

Celeste Pastro Botoni e Heitor Martins Pasquim; e Priscylla de Moraes Sousa e Ricardo Lira de Rezende Neves. E por uma perspectiva interdisciplinar das interfaces entre educação e saúde nas práticas corporais, o texto de Fabio Zoboli, Santiago Pich e Alejo Levoratti.

Desse modo, os textos aqui reunidos se apresentam como um conjunto heterogêneo que mesclam registros da equipe de pesquisa sobre o projeto desenvolvido (em forma de textos teórico-ensaísticos, pesquisas empíricas e relatos de experiência), e também, de colegas que gentilmente cederam suas reflexões para compor esta obra (também em formatos de textos teórico-ensaísticos, pesquisas empíricas e relatos de experiência), seja nas interfaces das práticas corporais com os campos da educação ou da saúde.

A proposta de organização dos textos foi de agrupá-los justamente por suas interfaces com esses campos. Assim, ao invés de separá-los por aqueles que eram diretamente vinculados ao projeto aqui apresentado e os que não eram, se propôs que as seções fossem ajustadas a partir dos eixos que estes tematizavam como objetos de problematização. Desse modo, se apresenta ao leitor os seguintes eixos e seções: "Interfaces das práticas corporais com educação e currículo", "Interface das práticas corporais com perspectivas ampliadas de saúde e campos de atuação" e "Interface das práticas corporais com lazer, território e democracia".



1

Parte

INTERFACES DAS PRÁTICAS CORPORAIS COM EDUCAÇÃO E CURRÍCULO

The background is a stylized illustration. On the left, a boy with spiky hair, wearing a red t-shirt and dark shorts, is skateboarding down a wooden ramp. He is in a dynamic pose, leaning forward. On the right, a person in a dark suit is sitting on the edge of the ramp, looking towards the skateboarder. The background features wavy, abstract patterns in shades of blue and green, suggesting a sunset or sunrise. A large yellow number '1' is positioned in the upper right quadrant.

1

*Jorge Luiz de Oliveira Junior
Marcos Garcia Neira*

A TEMATIZAÇÃO DAS PRÁTICAS CORPORAIS NO CURRÍCULO CULTURAL DA EDUCAÇÃO FÍSICA



SUMÁRIO

RESUMO

Nos últimos anos, diante de um cenário educacional complexo e recheado de incertezas, a Educação Física vem sendo convocada a contribuir, à sua maneira, com a formação de uma sociedade menos injusta e mais democrática. Nessa seara, destaca-se o currículo cultural, uma vertente de ensino empenhada em proporcionar aos estudantes o acesso a variadas formas de dizer, fazer e pensar as práticas corporais, intencionalmente atuando na afirmação das diferenças. Ancorado nas teorias pós-críticas, mais especificamente nas contribuições do pós-estruturalismo e dos estudos culturais, o currículo cultural da Educação Física se posiciona como alternativa às demais perspectivas curriculares do componente. A tematização das brincadeiras, danças, lutas, esportes e ginásticas possibilita que estudantes e docentes reconheçam o universo cultural corporal à sua volta, recorram a todo e qualquer conhecimento que auxilie na produção e na leitura da ocorrência social da prática corporal objeto de estudo, posicionando-se como autores e autoras do trabalho pedagógico.

Palavras-chave: Educação Física; Práticas Corporais; Currículo Cultural.

INSPIRAÇÃO EPISTEMOLÓGICA E AÇÃO POLÍTICO-PEDAGÓGICA

Desde meados do século passado, as políticas neoliberais invadiram o contexto educacional com o objetivo de legitimar discursivamente o ensino padronizado, a fim de produzir um certo tipo de cidadão, flexível e de média qualificação, o suficiente para circular entre os postos de trabalho em constante mutação. Ao prometerem igualdade nas condições de acesso aos conhecimentos, as políticas neoliberais transmitem a ideia de que o triunfo se destina apenas aos estudantes mais esforçados e que saibam aproveitar as oportunidades. Por atingir corpos e almas, a ordem discursiva neoliberal tem levado grande parte dos profissionais da educação, estudantes e familiares ao conformismo, a uma situação de “naturalidade” das relações sociais, o que parece ser um caminho sem volta. Todavia, é nesse contexto que, felizmente, emanam propostas pedagógicas que buscam resistir aos ditames neoliberais e, no limite, ofertar possibilidades de ação didática a partir de outras teorias e concepções. Encontramos nas pedagogias pós-críticas ferramentas conceituais que desarticulam a “inabalável” naturalidade do discurso tecnicista e neoliberal.

A seu tempo, as teorias pós-críticas, não satisfeitas com a forma exercida pelas teorias críticas no questionamento às pedagogias tradicionais e tecnicistas, foram além das fronteiras teóricas e forneceram novos olhares à educação. As pedagogias inspiradas no arcabouço teórico do pós-estruturalismo, dos estudos culturais, da filosofia da diferença, do pós-modernismo, do pós-colonialismo, da teoria queer, dos estudos feministas e do multiculturalismo crítico, por sua vez, questionaram alguns pressupostos caros às teorias críticas, entre eles, a necessidade de “tomada de consciência” do sujeito através do processo escolar, bem como a aquisição de conhecimentos provenientes da classe dominante, vistos como aqueles que

são “melhor elaborados”, como forma de emancipação dos sujeitos. Demoveram, ao seu modo, a forma hegemônica de conceber a pedagogia e o currículo.

Influenciado pelas teorias pós-críticas, mais especificamente pelas contribuições teórico-políticas do pós-estruturalismo e dos estudos culturais, o currículo cultural da educação física se coloca como alternativa aos currículos convencionais do componente que conservam a ordem dominante ao exaltarem os mais aptos e habilidosos nas aulas. A aproximação entre a educação física e a pedagogia pós-crítica possibilita outras formas de constituir a experiência pedagógica e as práticas corporais, concebendo-as como práticas culturais, isto é, como produtos da linguagem, de práticas discursivas, de relações de poder e de processos de subjetivação.

Peters (2000) explica que o pós-estruturalismo pode ser concebido como um movimento de pensamento, um estilo de filosofar que desconfia e questiona as estruturas e o cientificismo tecnocrático. É visto como um movimento de continuidade e de transformação – jamais de rejeição – do pensamento que lhe antecedeu, o estruturalismo.

Para ambos, a linguagem é entendida como prática de significação, ou seja, a linguagem produz aquilo que narra, constituindo a vida social. Porém, enquanto na visão estruturalista a função da linguagem é envolver o significado no interior de estruturas com vistas a chegar a um conhecimento seguro, para o pós-estruturalismo, o processo de significação possui um caráter fluido, provisório, sendo constantemente deslocado em meio às relações de poder. Em outras palavras, no pensamento pós-estruturalista os significados não se fixam definitivamente nos elementos nomeados, pelo contrário, a linguagem coloca os significados em incessante disputa.

Na visão pós-estruturalista, o centro das estruturas “não é mais confiável, significativo e melhor conhecido do que seus limites



ou fronteiras externas” (Williams, 2013, p. 14). Enquanto a visão estruturalista se interessa pelo que tem no interior dos limites, aqui vistos como fronteiras que cercam a significação e indicam certa segurança, estabilidade e uma compreensão mais fidedigna a partir do centro, a concepção pós-estruturalista, ao suspeitar do interior das estruturas, atua nos limites, caminha sobre eles na tentativa de alargá-los, observar os efeitos e seguir seus rastros. A sua principal intenção é desestabilizar a significação dos elementos da vida social e resistir às verdades discursivamente estabelecidas. O pensamento pós-estruturalista é visto, nesse sentido, como uma forma de fraturar a sensação segura que tenta fixar o processo de significação.

É a partir da concepção produtiva da linguagem que o pensamento pós-estruturalista substitui a ideia de estrutura pela ideia de discurso. A linguagem, então, ocorre no interior de uma ordem discursiva formada por um conjunto de circunstâncias específicas em determinado tempo e espaço que autorizam e produzem a condição enunciativa. Aquilo que é pronunciado, gestualizado e escrito em certo período só é permitido e legitimado devido a uma ou mais ordens discursivas (Foucault, 2008).

Em diálogo com o pensamento foucaultiano, a autorização ou interdição de práticas discursivas depende das relações de poder. O exercício do poder não se dá com base em relações de violência e de coação, pois ambas submetem e destroem a ação do outro, eliminando todas as suas possibilidades. Pelo contrário, o poder “opera sobre o campo de possibilidade onde se inscreve o comportamento dos sujeitos ativos; ele incita, induz, desvia, facilita, ou torna mais difícil, amplia ou limita, torna mais ou menos provável [...]” (Foucault, 1995, p. 243).

Dessa forma, uma relação de poder ocorre quando o indivíduo, aquele sobre o qual se exerce o poder, seja reconhecido e sustentado como sujeito de ação até o fim, de modo que abra possibilidades de respostas, ações, efeitos e criações desse indivíduo.

É o exercício do poder que favorece o impedimento de alguns discursos e a circulação de outros, tornando-os verdadeiros. A verdade, portanto, trata-se de uma criação discursiva. Nas palavras de Williams (2013, p. 15), a “verdade de uma população está onde ela está mudando. A verdade de uma nação está em suas bordas”.

O impacto do pensamento pós-estruturalista no currículo cultural da educação física é percebido quando o próprio currículo, seu alicerce teórico, sua ação pedagógica e as práticas corporais são compreendidas como produções discursivas, isto é, são frutos de condições específicas que permitiram a veiculação de narrativas que marcam as suas representações. Ao discutirem essa noção, Neira e Nunes (2022a) tomam como exemplo o futebol de meninas e meninos ocorrido nos recreios escolares. Explicam que em outros tempos e locais, em virtude da ordem discursiva da época e do contexto, a circulação de enunciados favoráveis à participação das meninas nesses espaços era interdita, pois “aceitava-se” que esses destinavam-se exclusivamente aos meninos. Atualmente, devido ao deslocamento discursivo, muito por conta das intensas lutas por representatividade dos movimentos feministas, narrativas propícias à participação feminina no futebol em diferentes ambientes têm circulado com maior frequência, incluindo aqui a crescente participação de narradoras e comentaristas mulheres nas transmissões de jogos oficiais.

Outra importante teoria pós-crítica que inspira docentes a criar e recriar a perspectiva cultural da educação física são os estudos culturais. Sob a ótica pós-estruturalista, Hall (1997) explica que a linguagem, ao assumir uma posição privilegiada na produção e circulação dos significados, concebe a cultura como prática de significação, como um território de disputas em que práticas sociais e significados são produzidos, legitimados, contestados e traduzidos. Para o autor, essa concepção ganha força a partir da virada cultural, momento em que a análise social contemporânea “passou a ver a cultura como uma condição constitutiva da vida social, ao invés de uma variável dependente [...]” (Hall, 1997, p. 27), ou seja, a cultura

penetra em cada canto das relações cotidianas. Nessa lógica, não é o sujeito que “possui” uma cultura “boa ou ruim”, antes, o sujeito está imerso, está no interior de uma cultura que o produz, regula e lhe permite enunciar certos discursos.

Os estudos culturais, nesse sentido, examinam as práticas culturais contemporâneas, considerando que toda e qualquer forma de produção cultural precisa ser analisada e interpretada, evitando impor classificações e adjetivos prévios. Por conceberem a cultura a partir da linguagem, os estudos culturais ensinam que não há distinções entre cultura da elite, cultura artística, cultura infantil, cultura midiática, cultura indígena, cultura rural, cultura periférica, entre tantas outras, pois sopesa as relações de poder que as posicionam no interior de ordens discursivas.

O currículo cultural da educação física, ao inspirar-se nos pressupostos dos estudos culturais na sua vertente pós-estruturalista, toma a cultura corporal como objeto de estudo. Diferente de outros currículos do componente que relacionam o termo cultura corporal ao movimento humano – “cultura corporal de movimento”, na perspectiva cultural o termo reflete o conjunto de práticas discursivas, verbais e não verbais, referidas às práticas corporais e aos praticantes. Isso equivale dizer que a cultura corporal não se restringe somente ao “fazer” e “praticar” das danças, esportes, lutas, brincadeiras e ginásticas, mas também incorpora a teia discursiva que abrange as práticas corporais e os sujeitos que delas participam (Gramorelli; Neira, 2016).

Por conceber a cultura corporal como produção discursiva, tanto as práticas corporais a serem tematizadas quanto o modo como isso será feito, dependerão dos regimes de verdade que produziram e ainda produzem as práticas corporais em cada época e local. Isso explica a presença, cada vez mais acentuada, de determinadas práticas corporais no currículo escolar, como é o caso do skate. De uma prática corporal que sofreu (e ainda sofre) repressões



de todas as ordens em virtude da construção de estereótipos ligados à marginalidade, de uns tempos para cá, trabalhos pedagógicos com o skate são frequentemente autorizados pelo discurso pedagógico, o que o posicionou como uma prática bem-vista no interior da escola, principalmente após ter sido elevado à condição de esporte olímpico. As circunstâncias externas à escola, portanto, permitiram a disseminação de narrativas pedagógicas em torno do skate.

O acolhimento de variados temas da cultura corporal e múltiplas formas de representá-los suscita a valorização e afirmação das diferenças no currículo cultural da educação física. A diferença é concebida não como o resultado final de um processo, mas antes, como o próprio processo de significação pelo qual a diferença e a identidade são produzidas. É comum pensar a diferença como algo decorrente da identidade, esta última vista como um ponto original, normativo, de referência. Contudo, é necessário compreender ambas como atos de criação linguística e discursiva em meio às relações de poder, são inseparáveis, uma depende da outra para existir. Nessa linha de pensamento, diferença e identidade não são “criaturas do mundo natural ou de um mundo transcendental, mas do mundo cultural e social. Somos nós que as fabricamos, no contexto de relações culturais e sociais. A identidade e a diferença são criações sociais e culturais” (Silva, 2013, p. 76).

Em vista dessa concepção, a perspectiva cultural da educação física afirma as diferenças quando busca o envolvimento de todos, discentes, familiares, profissionais da educação e representantes das práticas corporais no decorrer do trabalho pedagógico, reconhecendo e valorizando suas vozes e formas de representar o mundo e as práticas corporais tematizadas. Se a identidade instiga a classificar, subordinar e hierarquizar os sujeitos e as práticas corporais no interior de estruturas confortáveis, a diferença ensina o contrário, a não categorizar, não fixar, não hierarquizar. A afirmação das diferenças é o que permite significações inéditas e provisórias sobre as práticas corporais e pessoas que delas participam, é o que

conduz as tematizações aos limites, é o que as leva a transitarem por caminhos inesperados.

Ao investigar a abordagem das diferenças no currículo cultural da educação física, Neira (2020) flagrou docentes empenhados na valorização do patrimônio cultural corporal de grupos desfavorecidos ao tematizarem práticas corporais contra hegemônicas, problematizarem as representações e desconstruírem os discursos ao seu respeito e das pessoas que delas participam, provocando debates e reflexões sobre o modo como as narrativas depreciativas são produzidas e propaladas. Ademais, o engajamento docente a favor das diferenças é percebido no momento em que disponibilizam aos estudantes atividades didáticas que buscam compreender as condições discursivas que levam à legitimação de algumas práticas corporais e determinadas maneiras de gestualizá-las em detrimento de outras.

Desse modo, com o impulso necessário da diferença, crianças, jovens, adultos e idosos são convidados a questionar e transgredir a falsa sensação de estabilidade construída pela identidade em relação às práticas corporais e aos praticantes. É a diferença que os motiva a seguirem em direção às bordas, aos limites, ao inexplorado, ao arriscado, ao incerto. A perspectiva cultural busca, assim,

[...] inspiração para as suas práticas pedagógicas no cinema, nas artes, na literatura, no jogo, na capoeira, no rap, na cultura popular, em outros saberes não disciplinares, nas lutas dos grupos marginais, nas fronteiras da verdade. A diferença é o que lhe permite ver seus sujeitos sempre em trânsito: sujeitos nômades, híbridos, que incitam ao pastiche e à artistagem da sua prática. A diferença é o que faz o currículo cultural escapar dos controles da escola moderna. No currículo cultural, a diferença é o que o potencializa a sua produção. É a condição de sua existência (Nunes, 2016, p. 63).

O currículo cultural da educação física, ao afirmar o direito às diferenças, convoca todo e qualquer conhecimento ao currículo escolar. Conhecimentos urbanos, rurais, ancestrais, poéticos,

artísticos, místicos etc., são promovidos ao mesmo grau de importância que os conhecimentos científicos, pois estes ocupam lugar de destaque devido à sua forte legitimação e posição privilegiada nas práticas discursivas. Ressaltamos que o currículo cultural não é anticientífico, não rejeita a ciência, apenas questiona a sua exclusividade, compreendendo que o conhecimento científico é mais uma fonte de explicação dos fenômenos e elementos das práticas culturais ao lado de tantas outras.

Na perspectiva cultural da educação física, o conhecimento não é concebido a partir de uma visão moderna, pensada dentro dos limites das estruturas, que o definem enquanto resultado da assimilação direta do sujeito que busca apreender o objeto, que por sua vez mostra-se disponível à apreensão. No caminho contrário, o conhecimento é compreendido como invenção, como resultado de relações de força em meio a fluxos de poder, como produto de disputas e negociações de narrativas acerca das práticas corporais e de seus praticantes. O currículo cultural da educação física, dessa forma, “posiciona docentes e educandos como inventores de conhecimentos no mesmo instante em que se encontram para vivenciar e dialogar com e sobre a prática corporal” (Santos Jr.; Neira, 2023, p. 12).

Nesse sentido, para além dos conhecimentos científicos, muitos outros são convidados pela perspectiva cultural da educação física no decorrer da tematização. Os saberes e experiências dos estudantes, de praticantes ou de aficionados das práticas corporais merecem o mesmo espaço e reconhecimento daqueles provenientes de pesquisas acadêmicas, comumente presentes no currículo escolar. Em relação aos primeiros, Foucault (1999, p. 12) os concebe como saberes sujeitados, que são aqueles que se caracterizam como um “saber particular, um saber local, regional, um saber diferencial, incapaz de unanimidade” e que, por isso, são vistos como desqualificados, insuficientemente elaborados e que foram intencionalmente escanteados das relações sociais. Isso quer dizer que o relato de um capoeirista sobre sua experiência na roda de capoeira é tão

importante quanto o saber científico que disserta sobre a história da capoeira e dos capoeiristas ou as reações fisiológicas que ocorrem nos corpos durante o jogo. Todos eles podem figurar no trabalho pedagógico culturalmente orientado em tom de equivalência.

O currículo cultural da educação física, ao entremear diferentes saberes, experiências e posicionamentos referentes às práticas corporais tematizadas, incita estudantes a examinarem como os discursos depreciativos em torno delas e dos grupos que as praticam são elaborados e difundidos. Essa investida nos sujeitos que transitam pelo currículo cultural é vista como aposta, uma vez que não há como assegurar e prever seus efeitos na subjetivação. Em outras palavras, não passam de pretensões, desejos, palpites (Oliveira; Neira, 2019).

A aposta política e pedagógica do currículo cultural consiste em produzir marcas de inquietude nos discentes, algo que busque fazê-los adotar uma postura questionadora e problematizadora sobre as condições que favoreceram a circulação de certos discursos sobre as práticas corporais em detrimento de outros. No limite, a sua ousadia talvez seja “convocar as crianças e jovens a agirem em diferentes espaços, atuando em defesa dos grupos menos empoderados nessas relações que caracterizam a produção e reprodução das práticas corporais” (Oliveira Jr., Neira, 2017, p. 42).

Embora certas narrativas insistam em responsabilizar as teorias pós-críticas pela despolitização e pela dispersão desmobilizadora na área educacional, muito em virtude do seu caráter fragmentado, de abertura ao imprevisto, que não decreta certezas e que muito menos se alinha às metanarrativas modernas, Lopes (2013) argumenta que a ação política do currículo pós-crítico reside na tomada de decisões pelos sujeitos no processo de significação, pois entende que essas decisões são contingentes e ocorrem em meio ao exercício do poder. Além disso, consiste em envolver os sujeitos na invenção do presente, pois compreende que, se não

há regras obrigatórias no jogo discursivo, elas podem ser criadas, logo, são disputadas.

Ao carregar a esperança de construir uma sociedade menos injusta, menos excludente, mais democrática, mais acolhedora, a ação política do currículo pós-crítico ocorre nas disputas pela validação dos significados, nas tentativas de compor múltiplos regimes de verdade, mesmo sabendo que “se é completamente impossível significarmos esse mundo de uma vez por todas, ainda assim é necessário investirmos nessa significação”, pois o processo de significação está aberto a reinvenções inesperadas (Lopes, 2013, p. 21).

Seguindo esse raciocínio, o currículo cultural da educação física escancara sua força política quando, na prática pedagógica, anima o professor a colocá-lo em ação e atuar intransigentemente em defesa das narrativas dos grupos minoritários nas relações de poder; quando realça os diferentes modos de ver, conceber e produzir as práticas corporais; quando pretende a todo custo combater os discursos excludentes, preconceituosos e difamatórios acerca das práticas corporais e dos sujeitos que delas participam por meio de leituras críticas¹ que exponham as condições discursivas que possibilitaram a disseminação dessas representações; quando intenta envolver todos e todas na construção da experiência pedagógica, fazendo com que todas as vozes, experiências e saberes possam ser reconhecidos e valorizados. É a afirmação do direito às diferenças, o acolhimento dos diferentes conhecimentos acerca das práticas corporais e a aposta na formação de sujeitos solidários que fazem professores e professoras ocuparem “um inevitável papel político” (Giroux, 2009, p. 86) no trabalho pedagógico culturalmente orientado.

1 Pautados pelos ensinamentos foucaultianos, a “leitura crítica” na educação física cultural leva em consideração relações de governo e processos de subjetivação. Ao invés da noção clássica que consiste em descobrir as narrativas verdadeiras e falsas que refletem a realidade e que estavam escondidas, a leitura crítica refere-se ao ato de “interrogarmos as formas pelas quais essas narrativas se tornaram verdadeiras/falsas, que efeitos elas produzem e de que modo estamos posicionados nesses jogos de veridicção” (Oliveira; Neira, 2019, p. 19).

É o engajamento político docente que o/a faz atentar ao contexto sócio-histórico-político e local para propor diferentes modos de ação didática. Ao invés da repetição e da mesmice que domina o fazer pedagógico, professores politicamente engajados adotam uma variedade de estratégias didáticas que são constantemente modificadas e reinventadas. É justamente o engajamento que transforma docentes que colocam em ação a perspectiva cultural da educação física em ativistas políticos que “persistem na luta pela afirmação das diferenças e pela construção de uma sociedade menos desigual, mais justa e democrática” (Duarte; Neira, 2020, p. 296).

É esse engajamento político que posiciona docentes enquanto autores de suas experiências pedagógicas, fazendo-os resistir aos sistemas educacionais que teimam em impor normas e estabelecer padrões de ensino. É o engajamento político que conduz professores a organizarem e planejarem situações didáticas específicas conforme a tematização, a partir da escuta atenta das vozes e posicionamentos das crianças, jovens, adultos e idosos sobre as práticas corporais. Planejar o trabalho pedagógico no currículo cultural da educação física, portanto, é um ato político favorável à afirmação das diferenças e ao direito de vivê-las.

AÇÕES (DIDÁTICAS) QUE PRODUZEM AS EXPERIÊNCIAS CURRICULARES CULTURALMENTE ORIENTADAS

Professores que afirmam colocar o currículo cultural da educação física em ação planejam situações didáticas que levam estudantes a compreenderem as práticas corporais e suas inúmeras maneiras de representá-las na teia social. Essas atividades didáticas não são elaboradas e executadas ao bel-prazer, seguindo somente

as vontades e crenças dos docentes, pelo contrário, estudantes são convidados ao diálogo para compor a *tematização* que caracteriza o fazer pedagógico do currículo cultural da educação física.

Nas palavras de Santos e Neira (2019, p. 9), tematizar as práticas corporais nas aulas de educação física requer o “maior compromisso possível do objeto de estudo em uma realidade social, cultural e política, de maneira a possibilitar uma compreensão profunda da maneira como ocorre a prática corporal [...]”. Tematizar, então, suscita planejar e realizar um conjunto de situações didáticas que buscam produzir as práticas corporais segundo as características do próprio grupo, analisar e entender a sua ocorrência social, como são representadas pelos diferentes grupos culturais e os motivos que as colocam em posição privilegiada, ou não, nos discursos preferidos ao seu respeito.

O currículo cultural da educação física, desse modo, se organiza em torno de temas culturais, vistos como a ocorrência social das práticas corporais. Em diálogo com Corazza (1997, p. 128), organizar o trabalho pedagógico em temas culturais transforma o ambiente educativo em um espaço repleto de interações e múltiplas dimensões, porque os temas culturais abarcam o acesso a todo e qualquer tipo de conhecimento que auxilie na compreensão do tema em curso, evitando assim, que ele seja visto por “um único olhar e tampouco atribuída de um só sentido. Mas, entre no jogo da pluralidade e da diferença, sendo falada de muitos lugares, atribuída de múltiplas e, até mesmo antagônicas, significações, por diferentes discursos”.

Ao possibilitar o fluxo de variados conhecimentos, a tematização não se preocupa em ensinar o verdadeiro significado das práticas corporais com base nos conhecimentos tidos como essenciais, tampouco privilegia o conhecimento científico como único modo de concebê-las. A tematização parte do pressuposto de que todo conhecimento é uma invenção discursiva provisória e que a sobresalência de alguns na explicação das práticas corporais decorre de

relações de poder assimétricas. Como mencionado anteriormente, para além das explicações científicas, a tematização abre portas para que os conhecimentos populares, periféricos, místicos, religiosos, experiências vividas, entre outros, sejam reconhecidos e também contribuam para um amplo entendimento da ocorrência social das práticas corporais e das pessoas que delas participam.

Essa ampla circulação de diferentes saberes acontece por meio da tematização, ou seja, do planejamento e realização das situações didáticas de mapeamento, vivência, leitura da prática corporal, ressignificação, aprofundamento, ampliação, registro e avaliação.

Tematizar as práticas corporais, portanto, repulsa qualquer perspectiva de ensino do componente pautada na simples aplicação de sequências didáticas ou de apoio em materiais apostilados que preservam a transmissão dos conhecimentos científicos, como também aquelas em que são realizadas atividades motoras repetitivas e descontextualizadas. Os temas culturais, isto é, as várias brincadeiras, danças, lutas, esportes e ginásticas cultivados por determinada comunidade, praticados em uma região, presentes no universo cultural dos estudantes, são transformados em objetos de estudo para serem lidos e produzidos de infinitas maneiras. Afinal,

Todos os estudantes têm direito de estudar variadas brincadeiras, danças, lutas, ginásticas e esportes, analisando-os sob a perspectiva dos diferentes grupos culturais. A tematização emaranha as experiências dos professores e dos alunos com outros saberes – acadêmicos, do senso comum, populares ou pertencentes a grupos minoritários –, obtendo, dessa forma, a produção de novos sentidos para a prática corporal tornada objeto de estudo [...]. O resultado é o acesso dos educandos a outras representações sobre o tema e as pessoas que o vivenciam, influenciando na constituição de identidades democráticas (Santos; Neira, 2022, p. 70-71).

O *mapeamento* refere-se a uma ação docente inerente ao currículo cultural da educação física que visa identificar as práticas

corporais presentes no universo cultural dos estudantes, como também busca acessar os conhecimentos discentes sobre uma determinada prática corporal, de modo a inseri-los no decorrer da experiência educativa (Neira, 2019).

A literatura recente da educação física cultural permite conceber o mapeamento de duas maneiras. Uma delas corresponde ao mapeamento enquanto encaminhamento pedagógico, à atividade de ensino propriamente dita, ou seja, quando o professor planeja uma situação didática visando mapear algo condizente ao trabalho educativo com vistas a se aproximar dos conhecimentos e representações colocadas em circulação pelos estudantes sobre a prática corporal em questão e os sujeitos que dela participam direta ou indiretamente.

Tomando como exemplo a tematização de lutas ou de uma luta específica, a atividade de ensino de mapeamento pode ocorrer quando o professor realiza uma roda de conversa após a leitura de imagens, vídeos ou textos referentes ao tema quando propõe que estudantes respondam questões ou solicita que eles vivenciem a luta para observar como se organizam e executam-na nesse momento. Essas, entre tantas outras situações didáticas, pretendem acessar os saberes discentes sobre a luta tematizada a fim de propor novas atividades de ensino que mobilizem os saberes mapeados.

O outro aspecto do mapeamento refere-se à percepção docente, isto é, aquilo que é observado, escutado, analisado, interpretado, sentido pelo professor ou pelos estudantes, durante a prática pedagógica e também fora dela, e que contribui diretamente com a organização da prática pedagógica. Mapear enquanto percepção docente acontece o tempo todo – inclusive durante uma situação didática de mapeamento –, é algo “artistado” incansavelmente pelo docente e extrapola o processo meramente informativo. Nas palavras de Neira e Nunes (2022a, p. 115), o mapeamento docente “possibilita o mergulho na geografia dos afetos, dos movimentos e intensidades

que marcam as relações entre alunos, alunas, professores, professoras, culturas e conhecimentos”.

Nascimento e Augusto (2022, p. 34), instigadas pelo pensamento de Judith Butler, propõem o conceito de cenas didáticas que se constituem como “micropolíticas, apostas, possibilidades, em um movimento que não é novo para a Educação Física cultural, tendo em vista que ela se transmuta a cada produção docente, a cada afetação por novas forças, se constituindo necessariamente por constantes aberturas a novas veredas”. Enquanto espaço criado pelo currículo cultural da educação física, as cenas didáticas possibilitam alianças mais solidárias, democráticas e coletivas com vistas a implodir os significados hegemônicos de corpos generificados, regulados e normalizados compulsoriamente.

Ao possibilitarem e participarem dessas cenas, professores mapeiam novas relações, encontros, conexões e gestos discentes em meio às materialidades da arquitetura escolar, práticas corporais tematizadas, enunciações dos estudantes, corpos em movimento. As composições singulares geradas pelas cenas didáticas permitem ao docente atuar em aliança com estudantes visando mapear novas zonas de reconhecimento, novos simulacros e, a partir disso, produzir novas atividades de ensino que favoreçam outras leituras, compreensões e dinâmicas das práticas corporais.

Nesse sentido, agenciados pelos princípios ético-políticos, os docentes aguçam o mapeamento em relação aos participantes, às condições da escola e do bairro, às fronteiras culturais que se estabelecem, às representações produzidas e conhecimentos acessados sobre as práticas corporais, aos afetos que circulam e se formam nos encontros com a prática corporal, aos acontecimentos e contingências pertencentes às aulas e à vida. Ao mapearem, pensam e “artistam” o “plano da viagem, do estudo, das aulas e contribui para a reelaboração ininterrupta do traçado diante dos percalços da caminhada, da navegação, da experiência da viagem [...]” (Neira; Nunes, 2022a, p. 111).

Retomando o exemplo da tematização das lutas (ou de uma luta específica), quando o professor conversa informalmente sobre o assunto com estudantes e profissionais da escola nos horários de intervalo, de entrada ou saída; quando está a caminho do trabalho e observa a presença de academias e outros locais próximos à escola que ofertam a prática de artes marciais; quando sente o grande interesse da turma em um novo filme, seriado, mangá, anime que contenha a prática de lutas; quando, em seu momento de lazer, assiste um filme ou participa de algum evento cultural ou familiar e percebe que há conexões com alguma arte marcial; ou quando nota que há estudantes na turma que são praticantes de lutas, ele está acionando o aspecto perceptivo do mapeamento agenciado pelos princípios ético-políticos.

Isso tudo e muito mais auxilia na identificação de quais lutas estão presentes no universo cultural dos estudantes, sejam elas mais próximas ou mais distantes, no reconhecimento da multiplicidade discursiva em torno das lutas, na observação de pessoas praticantes de determinada luta que podem contribuir com a ampliação dos conhecimentos ao longo do trabalho educativo, entre outras possibilidades. Ademais, o mapeamento docente também é mobilizado para conhecer o funcionamento e organização da escola, saber os horários disponíveis para a utilização dos espaços comuns, examinar as possibilidades para a realização de parcerias com outros profissionais, verificar a quantidade de material disponível (luvas, saco de pancada, aparadores de chute, kimonos, tatames etc.) para a realização da tematização, entre outras possibilidades.

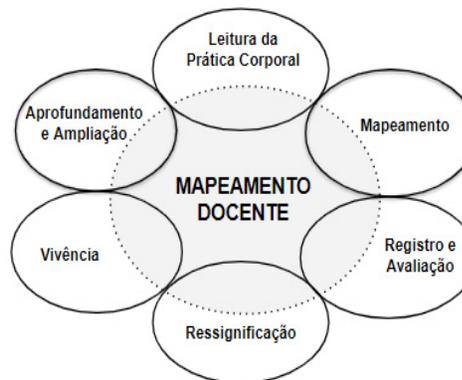
É importante dizer que o mapeamento no currículo cultural da educação física diverge frontalmente da ideia de “avaliações diagnósticas”, “sondagens”, “levantamento dos conhecimentos prévios” e similares. Estes termos, abundantes no discurso pedagógico moderno, buscam a individualização, a vigilância e o controle dos estudantes sobre o que devem aprender em determinadas etapas da escolarização.



A realização de sondagens e avaliações diagnósticas oriundas das vertentes da educação física que emergiram na segunda metade do século passado, permite ao docente levantar os conhecimentos prévios dos estudantes a respeito do seu nível de aprendizagem, se é alfabetizado ou não, se sabe realizar movimentos específicos das práticas corporais e se possui o conhecimento desejado sobre o conteúdo programático que será trabalhado. Independentemente do modo utilizado, o desejo dessas ações diagnósticas é fazer com que estudantes alcancem níveis “equivalentes” de conhecimento e aprendizagem previamente definidos para determinado período do ano/série. No caminho contrário, o mapeamento não serve ao alcance de níveis desejados de conhecimento, nem a etapas essenciais de aprendizagem das práticas corporais. Mapear é aproximação das diferenças, disposição ao diálogo, percepção docente, e não medição, verificação, comparação.

Conceber o mapeamento enquanto percepção e ação docente que não para e que, por isso, se faz presente durante toda a tematização e também longe dela, nos encorajou a traduzi-lo em uma imagem (Figura 1), mesmo sabendo do risco que é representar uma discussão densa em forma de ilustração.

Figura 1 - Mapeamento em ação na prática pedagógica



Fonte: Criação dos autores, 2025.



Diante do exposto, entendemos que o aspecto perceptivo de mapeamento assume uma função imprescindível para o desenvolvimento da prática pedagógica culturalmente orientada. Ele é o responsável direto pelo fluxo de situações didáticas que darão vida à experiência curricular. Quando docentes não mapeiam, o que lhes resta são aulas descompromissadas, descontextualizadas, tornando-se reféns de sequências didáticas muito aquém do universo cultural das turmas às quais se destinam. Sem mapeamento, não há tematização, tampouco didática-artista. Sem mapeamento, não há qualquer possibilidade de existência do currículo cultural da educação física.

É a partir do mapeamento realizado pelo professor que atividades de ensino vindouras são planejadas, dando movimento e intensidade à experiência pedagógica. Ao longo da tematização são planejadas atividades pedagógicas de *vivência da prática corporal*, que nessa perspectiva se refere ao momento efetivo da realização corporal da brincadeira, luta, ginástica, dança ou esporte. Para além da ideia tão propalada pelos outros currículos de educação física que resumem a “aula prática” como o momento em que as técnicas e fundamentos das práticas corporais sejam executados no formato disseminado pelas teorias da aprendizagem motora, a vivência no currículo cultural da educação física caracteriza-se por ser uma ação estritamente individual, pois, a partir de uma perspectiva nietzschiana, a prioridade é o “sentir na pele”, o que toca no corpo. Nunes *et al.* (2022, p. 136) são contundentes quando afirmam que as vivências “dizem respeito exclusivamente à experimentação da gestualidade para novas e inusitadas formas de ver, sentir e experimentar as práticas corporais”.

Essa visão impossibilita que a vivência sofra processos de racionalização com base em explicações científicas, a fim de apreendê-la cognitivamente. As atividades de vivência no currículo cultural, então, buscam a livre expressão gestual, partindo das experiências anteriores dos próprios estudantes ou de como imaginam que deva ser a prática corporal em estudo.



Organizar situações didáticas de *leitura da prática corporal* oportuniza o acesso às diferentes características da prática corporal tematizada como as técnicas e gestos utilizados, estratégias empregadas, vestimentas e materiais, regras e dinâmica de funcionamento, ocorrência profissional e amadora, reconhecimento de praticantes experientes e espectadores, entre outras características. Promover situações didáticas de leitura dos esportes, danças, lutas, ginásticas e brincadeiras faz com que estudantes conheçam os códigos referentes às práticas corporais e analisem os significados que são postos em circulação, momento em que surgem pontos de vista divergentes (Neira, 2019).

O professor, então, pode planejar atividades de ensino que convidem estudantes a lerem vídeos, imagens, memes ou postagens de redes sociais do jogo de taco, por exemplo, e solicitem manifestações a respeito da brincadeira. É bem capaz que aqueles que possuem certa experiência com o jogo façam leituras mais aprofundadas e expliquem sobre os materiais, as regras e um ou outro aspecto da brincadeira, ocasião em que toda a turma acessará esses conhecimentos.

Isso nos leva a pensar na seguinte situação-exemplo: o professor planeja uma atividade de ensino no decorrer da tematização em que propõe a vivência do jogo 3x3 de basquete. A ideia é que estudantes “sintam na pele” ao vivenciarem essa prática corporal. Se o jogo é interrompido pelo docente para que estudantes analisem alguma jogada realizada ou se atentem a uma regra específica, o encaminhamento pedagógico acionado é o da leitura da prática corporal, pois o que se busca nesse instante é reconhecer, analisar ou refletir, isto é, racionalizar alguma característica observada pelo professor durante a vivência do jogo. Essa situação exemplifica que a vivência é aquilo que toca no corpo de quem vivencia a prática corporal. Docentes, quando não estão vivenciando junto às crianças, jovens, adultos e idosos, estão a mapear gestualidades, relações, afetos e conflitos ocorridos durante a vivência.



Neira (2019) argumenta que o envolvimento discente nas atividades didáticas de vivência e leitura da prática corporal favorece a identificação de elementos que possam ser alterados e, possivelmente, inseridos à prática propriamente dita. A tentativa de compreender e vivenciar as práticas corporais no interior da escola levará a novas significações, alterando o modo como são vistas e realizadas. Trata-se da *ressignificação*.

A ressignificação, quando tomada como situação didática², diz respeito à atribuição de significados múltiplos e provisórios à prática corporal em questão, a partir das próprias experiências. Assim sendo, a manifestação corporal produzida em outro contexto é transformada e torna-se mais próxima dos sujeitos que a ressignificaram. De acordo com Neira (2019, p. 68), o processo de ressignificação “não tem qualquer controle, pois não há como pressupor quais são os significados atribuídos quando os sujeitos deparam com manifestações pertencentes a outros grupos”. Na prática pedagógica, o ato de ressignificar as práticas corporais situam os estudantes como sujeitos históricos e produtores da cultura corporal.

Mapear situações e acontecimentos originados nas aulas, seja uma fala ou questionamento discente, seja uma situação observada na vivência da prática corporal, podem desencadear em outras atividades didáticas de ampliação e aprofundamento dos conhecimentos condizentes à prática corporal objeto de estudo. As atividades de ensino de ampliação proporcionam o contato com saberes variados que explicam, descrevem, relatam as práticas corporais, seus aspectos e as pessoas que delas participam, incluindo aqueles

2 A ressignificação tem assumido significações multiformes na literatura. Enquanto Neira (2019) e Neira e Nunes (2022a) concebem a ressignificação como encaminhamento pedagógico do currículo cultural da educação física, as pesquisas de Neves (2018) e de Silva Jr. (2021) passaram a entendê-la, respectivamente, como um processo que pode ocorrer no mapeamento, nas vivências e, especialmente, nas atividades didáticas de aprofundamento; e como uma ocorrência didática, em virtude de sua emergência em diferentes momentos das aulas, o que a afasta da posição de um encaminhamento pedagógico.



subjugados, marginalizados, fazendo-os insurgirem na aula. Fazer circular uma multiplicidade de conhecimentos e representações oriundos de diferentes interlocutores contribui no fortalecimento do confronto aos discursos autoritários e hegemônicos, científicos ou não, que possuem espaço privilegiado quando se miram os esportes, ginásticas, brincadeiras, danças e lutas (Neira; Nunes, 2022a).

Nesse sentido, algumas situações didáticas de ampliação acontecem através da realização de entrevistas com praticantes, visitação a espaços onde ocorre a prática corporal e realização de rodas de conversa e pesquisas livres, por exemplo. Sejam quais forem as atividades de ampliação, o que possuem em comum é o fato de professores não terem qualquer controle do que virá a ser manifestado no momento de sua execução.

Neira e Nunes (2022b), recorrem à concepção foucaultiana de arqueogenealogia para explicar que a situação didática de aprofundamento dos conhecimentos, por meio da arqueologia do saber, implica na problematização de como formações discursivas atuam na fixação de representações acerca das práticas corporais e das pessoas que delas participam e, através da genealogia do poder, suscita a compreensão de como o poder e as forças agem no surgimento e posteriores transformações e ressignificações das brincadeiras, danças, lutas, esportes e ginásticas, bem como dos seus participantes.

Enquanto as situações didáticas de ampliação fazem escapar o controle docente dos enunciados que serão proferidos, as de aprofundamento, desde que bem planejadas e realizadas, permitem a apreensão das relações de poder exercidas na construção dos discursos sobre as práticas corporais, isto é, o professor planeja atividades didáticas de aprofundamento em que seja possível desconstruí-las, problematizá-las e compreendê-las.

O *registro* e a *avaliação* finalizam os encaminhamentos pedagógicos do currículo cultural da educação física. Os registros elaborados pelos professores desempenham um importante papel na

ação didática culturalmente orientada, pois facilitam a retomada das discussões empreendidas, a identificação da abrangência ou não das atividades de ensino realizadas e o planejamento e efetivação de novas situações didáticas, reorientando o trabalho educativo (Müller; Neira, 2018).

Os registros docentes figuram variados formatos: escritas, filmagens, gravações ou desenhos, e comumente narram as ações didáticas desenvolvidas, bem como as respostas, falas, gestualidades, posturas, ânimos e desânimos dos estudantes após a realização de alguma atividade de ensino ou ao longo da experiência pedagógica. Ademais, o ato de registrar a prática pedagógica culturalmente orientada também pode transformar-se em atividade de ensino, quando estudantes são convidados a relatarem suas experiências, confeccionarem cartazes, fabricarem vídeos, apresentarem seminários, criarem coreografias e novas situações de vivência, entre inúmeras possibilidades. Toda essa documentação pedagógica elaborada por docentes e discentes torna-se um importante instrumento de apoio à reflexão sobre os efeitos do trabalho pedagógico, uma vez que o registro de informações importantes permite a sua recuperação posterior e propiciam o planejamento de novas situações didáticas ainda não pensadas.

O registro, ao informar o que foi dito e feito no decorrer da tematização, se configura como um importante aliado da avaliação do trabalho educativo. Segundo Escudero e Neira (2011), a avaliação no currículo cultural da educação física dribla as concepções avaliativas de verificação, somatória e classificação focadas exclusivamente nas aprendizagens dos estudantes, para ceder lugar à avaliação do percurso trilhado na tematização. Isto é, o olhar volta-se ao trabalho educativo como um todo.

Esse novo olhar fez com que Escudero e Neira (2011, p. 303) denominassem de escrita autopoietica o fazer avaliativo no currículo cultural, que pode ser entendida como “um texto provisório produ-

zido a partir das interpretações dos seus autores, estando, portanto, aberto a outras interpretações e tessituras". A escrita autopoiética faz professores e estudantes escaparem do papel de meros executores e receptores de propostas avaliativas tradicionais e tecnicistas, posicionando-os como sujeitos responsáveis pela reescrita da prática educativa.

A prática avaliativa, desse modo, assenta-se no juízo de valor de um conjunto de registros elaborados no decorrer de todo o trabalho educativo. Quanto mais informações das aulas forem registradas, mais situações didáticas condizentes poderão ser planejadas e, conseqüentemente, emergirão mais possibilidades de avaliar a tematização. É possível, então, avaliar se existiram situações didáticas mais aproveitadas pelos estudantes, se houve maior ou menor envolvimento discente e se ocorreram percalços durante a tematização, por exemplo.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Tematizar as práticas corporais abarca um conjunto de ações didáticas que fazem circular critérios, convicções, princípios, crenças, experiências docentes e discentes. A tematização busca, a todo custo, investigar o tema (ocorrência social da prática corporal) reconhecendo o universo cultural e experiencial dos estudantes, o que minimiza as chances de promover um trabalho descontextualizado e sem lastro cultural. Se o que se busca é a afirmação das diferenças e dos diferentes modos de pensar, dizer e fazer as práticas corporais, então, é muito importante que professores organizem situações didáticas condizentes com essas intenções.

O currículo cultural da educação física, portanto, convoca professores a não se acomodarem em narrativas e discursos permeados pela neutralidade e pela indolência do "sempre foi assim e

nada pode ser feito". O que se pretende é a mobilização favorável a uma educação fortemente engajada com a afirmação das diferenças e com as devidas análises críticas em torno de sua produção. Finalizamos a escrita reforçando o pensamento de Santos e Neira (2022, p. 79) de que "[...] permanecer somente na crítica de maneira passiva de nada adianta. É preciso que os docentes busquem reinventar cotidianamente sua ação didática, a fim de promover práticas que confirmem visibilidade aos benefícios da justiça social!"

REFERÊNCIAS

- CORAZZA, S. M. Planejamento de ensino como estratégia de política cultural. *In*: MOREIRA, A. F. B. (Org.). **Currículo: questões atuais**. São Paulo: Papirus, 1997.
- DUARTE, L. C.; NEIRA, M. G. Currículo cultural da Educação Física: a produção de uma pedagogia engajada. **Humanidades & Inovação**, Palmas, v. 7, n. 8. p. 282-300, 2020.
- ESCUADERO, N. T. G.; NEIRA, M. G. Avaliação da aprendizagem em Educação Física: uma escrita autopoietica. **Estudos em Avaliação Educacional**, São Paulo, v. 22, n. 49, p. 285-304, 2011.
- FOUCAULT, M. O sujeito e o poder. *In*: DREYFUS, H. L.; RABINOW, P. **Michel Foucault: uma trajetória filosófica – para além do estruturalismo e da hermenêutica**. São Paulo: Forense Universitária, 1995.
- FOUCAULT, M. **Em defesa da sociedade**: curso no Collège de France (1975-1976). São Paulo: Martins Fontes, 1999.
- FOUCAULT, M. **A arqueologia do saber**. 7ª ed. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2008.
- GIROUX, H. A. Praticando estudos culturais nas Faculdades de Educação. *In*: SILVA, T. T. (Org.). **Alienígenas na sala de aula**: uma introdução aos estudos culturais em educação. 8ª ed. Rio de Janeiro: Vozes, 2009.

GRAMORELLI, L. C.; NEIRA, M. G. Concepções de cultura corporal e seus reflexos no ensino da Educação Física. *In*: NEIRA, M. G. (Org.). **Educação Física cultural**. São Paulo: Blucher, 2016.

HALL, S. A centralidade da cultura: notas sobre as revoluções de nosso tempo. **Educação & Realidade**. Porto Alegre, v. 22, n. 2, p. 15-46, 1997.

LOPES, A. C. Teorias pós-críticas, política e currículo. **Educação, Sociedade & Culturas**, n. 39, p. 7-23, 2013.

MÜLLER, A.; NEIRA, M. G. Avaliação e registro no currículo cultural da Educação Física. **Estudos em Avaliação Educacional**, São Paulo, v. 29, n. 72, p. 774-800, 2018.

NASCIMENTO, A. S.; AUGUSTO, C. N. Apostando em encontros: entrecruzamentos entre as pesquisas de Judith Butler e a Educação Física cultural. **Revista Brasileira de Educação Física escolar**, Curitiba, ano VII, v. III, p. 24-36, 2022.

NEIRA, M. G. A abordagem das diferenças no currículo cultural da Educação Física. **Humanidades & Inovação**, Palmas, v. 7, n. 10, p. 39-56, 2020.

NEIRA, M. G. **Educação física cultural**: inspiração e prática pedagógica. 2ª ed. Jundiaí: Paco, 2019.

NEIRA, M. G.; NUNES, M. L. F. O mapeamento no currículo cultural da Educação Física. *In*: NEIRA, M. G.; NUNES, M. L. F. (Orgs.). **Epistemologia e didática do currículo cultural da Educação Física**. São Paulo: FEUSP, 2022a. Disponível em: <https://www.livrosabertos.abcd.usp.br/portaldelivrosUSP/catalog/book/933>. Acesso em: 5 abr. 2025.

NEIRA, M. G.; NUNES, M. F. F. Ampliação e aprofundamento no currículo cultural da Educação Física. *In*: NEIRA, M. G.; NUNES, M. L. F. (Orgs.). **Epistemologia e didática do currículo cultural da Educação Física**. São Paulo: FEUSP, 2022b. Disponível em: <https://www.livrosabertos.abcd.usp.br/portaldelivrosUSP/catalog/book/933>. Acesso em: 5 abr. 2025.

NEVES, M. R. **O currículo cultural de Educação Física em ação**: efeitos nas representações culturais dos estudantes sobre as práticas corporais e seus representantes. Dissertação (Mestrado em Educação) - Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2018.

NUNES, M. L. F. Afinal, o que queremos dizer com a expressão “diferença”? *In*: NEIRA, M. G.; NUNES, M. L. F. (Orgs.). **Educação Física cultural**: por uma pedagogia da(s) diferença(s). Curitiba: CRV, 2016.

NUNES, M. L. F.; *et al.* Vivência e experiência no currículo cultural da Educação Física. *In*: NEIRA, M. G.; NUNES, M. L. F. (Orgs.). **Epistemologia e didática do currículo cultural da Educação Física**. São Paulo: FEUSP, 2022. Disponível em: <https://www.livrosabertos.abcd.usp.br/portaldelivrosUSP/catalog/book/933>. Acesso em: 5 abr. 2025.

OLIVEIRA, G. N. B.; NEIRA, M. G. Contribuições foucaultianas para o debate curricular da Educação Física. **Educação em Revista**, Belo Horizonte, v. 35, e198117, p. 1-28, 2019.

OLIVEIRA JR., J. L.; NEIRA, M. G. O currículo cultural da Educação Física: entre as teorias críticas e pós-críticas. *In*: PONTES JR., J. A. F. (Org.). **Conhecimentos do professor de educação física escolar**. Fortaleza: EdUECE, 2017.

PETERS, M. **Pós-estruturalismo e filosofia da diferença**: uma introdução. Belo Horizonte: Autêntica, 2000.

SANTOS, I. L.; NEIRA, M. G. A tematização no currículo cultural da Educação Física. *In*: NEIRA, M. G.; NUNES, M. L. F. (Orgs.). **Epistemologia e didática do currículo cultural da Educação Física**. São Paulo: FEUSP, 2022. p. 64-82. Disponível em: <https://www.livrosabertos.abcd.usp.br/portaldelivrosUSP/catalog/book/933>. Acesso em: 5 abr. 2025.

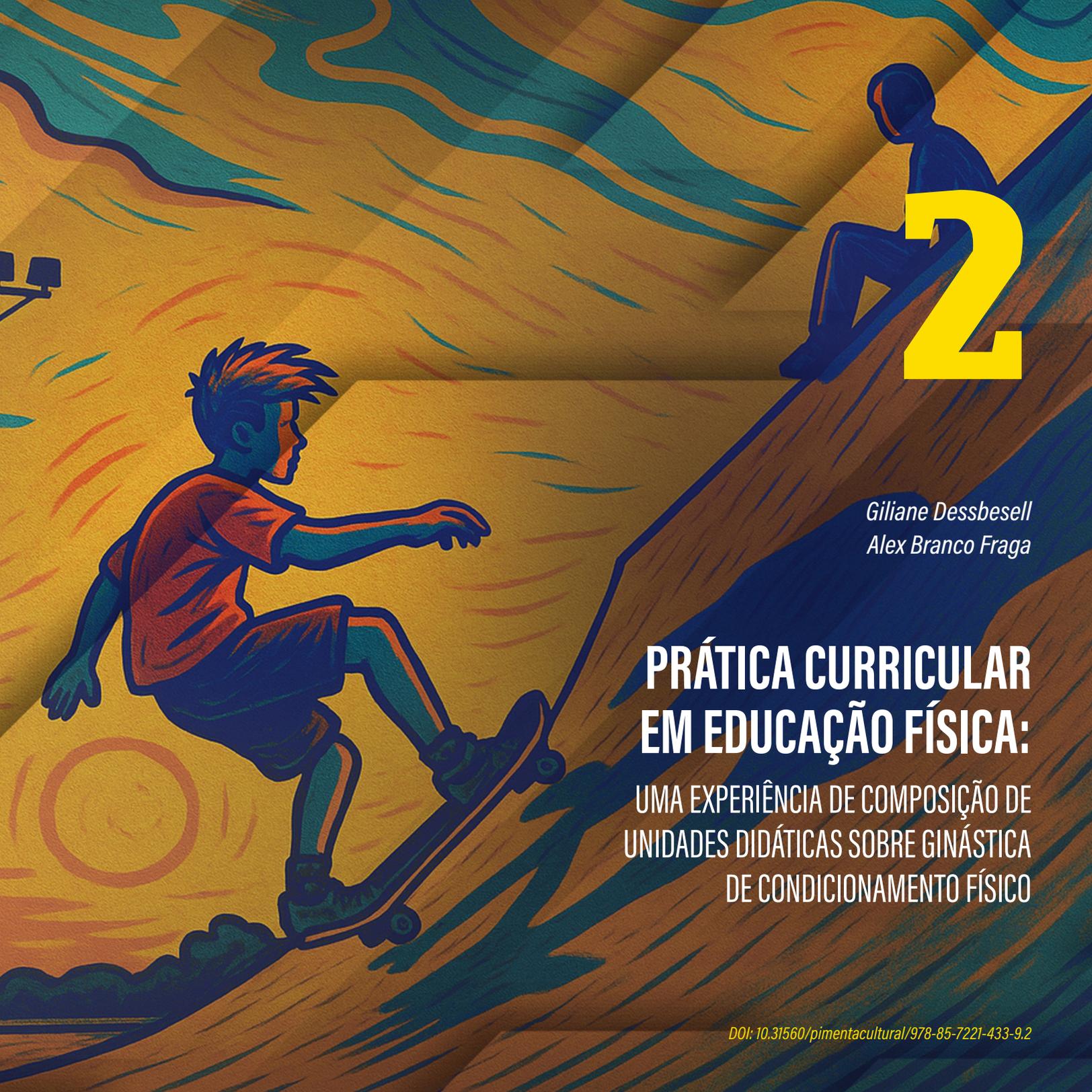
SANTOS, I. L.; NEIRA, M.; G. Tematização e problematização: pressupostos freirianos no currículo cultural da educação física. **Pro-Posições**, Campinas, v. 30, e20160168, p. 1-19, 2019.

SANTOS JR., F. N.; NEIRA, M. G. Conhecimentos, afetos e justiça cognitiva no currículo cultural de Educação Física. **Movimento**, Porto Alegre, v. 29, e29018, p. 1-17, 2023.

SILVA JR., W. S. **Currículo cultural e a resignificação**: efeitos das práticas de resistência. Dissertação (Mestrado em Educação Física) - Faculdade de Educação Física, Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2021.

SILVA, T. T. A produção social da identidade e da diferença. *In*: SILVA, T. T.; (Org.). **Identidade e diferença**: a perspectiva dos Estudos Culturais. 13ª ed. Petrópolis: Vozes, 2013.

WILLIAMS, J. **Pós-estruturalismo**. 2ª ed. Petrópolis: Vozes, 2013.

An illustration of a skateboarder in a red shirt and blue shorts riding a skateboard down a wooden ramp. In the background, another person is sitting on the edge of the ramp. The scene is set against a stylized, wavy background in shades of blue and orange. A large, bold yellow number '2' is positioned in the upper right corner.

2

*Giliane Dessbesell
Alex Branco Fraga*

PRÁTICA CURRICULAR EM EDUCAÇÃO FÍSICA: UMA EXPERIÊNCIA DE COMPOSIÇÃO DE UNIDADES DIDÁTICAS SOBRE GINÁSTICA DE CONDICIONAMENTO FÍSICO



SUMÁRIO

RESUMO

Desde a década de 1990, a Educação Física (EF) faz parte do rol de disciplinas obrigatórias da educação básica. Como componente curricular, em relação às outras áreas, tem buscado nesses quase 30 anos, consolidar seu escopo de conhecimento e legitimidade pedagógica, tanto nas produções curriculares que se seguiram nos anos 2000 como e, principalmente, nas aulas de EF. Nesse sentido, buscamos nesta escrita trazer reflexões sobre prática curricular ao sistematizar a experiência com uma Unidade Didática (UD) que tematizou as práticas corporais relacionadas ao exercício físico a partir da demanda dos próprios estudantes e ancorada nos pressupostos da cultura corporal de movimento.

Palavras-chave: Educação Física; Prática Curricular; Currículo.

INTRODUÇÃO

O termo prática curricular foi o que nos pareceu o mais adequado como fio condutor deste relato, pois em nosso entendimento ele expressa a experiência docente na organização dos conteúdos dos componentes curriculares. Para Sacristán e Pérez Gómez (1998), a prática curricular é um termo que auxilia a compreensão dos contornos da experiência docente de produção curricular no âmbito escolar. Assim, devido a pouca tradição de prática curricular na Educação Física (EF), uma vez que a produção de propostas curriculares para a área é relativamente recente, buscamos nesta escrita trazer reflexões sobre a sistematização da experiência com uma Unidade Didática (UD) que tematizou as práticas corporais relacionadas ao exercício físico a partir da demanda dos próprios estudantes e ancorada nos pressupostos da cultura corporal de movimento em um documento curricular.

Na produção de conhecimento no contexto escolar, é importante destacar que a educação física brasileira passou a ser gestada como um componente curricular a partir da década de 1980. Nesse período, buscou-se alinhar a disciplina ao cumprimento da função social da escola, adotando a dimensão cultural como principal foco. Assim, a educação física passou a ser compreendida como responsável por introduzir os alunos no universo da cultura corporal de movimento (Bracht, 2010).

A Lei de Diretrizes e Bases da Educação nº 9.394/96 (LDB 9.394/96) e os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN) foram os primeiros documentos nacionais que mudaram a EF de patamar no âmbito escolar. O primeiro, garante a EF como componente curricular obrigatório integrado à proposta pedagógica da escola (Brasil, 2010). O segundo, define a disciplina “como expressão de produções culturais, com conhecimentos historicamente acumulados e socialmente transmitidos. Portanto, [...] entende a Educação Física como uma cultura corporal” (Brasil, 2000, p. 25).

As propostas de organização curricular da educação física começaram a ganhar mais força a partir dos anos 2000, quando mais de 20 estados brasileiros começaram a elaborar seus referenciais curriculares. Essas propostas deveriam se basear nas orientações dos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN) e ao mesmo tempo considerar as demandas culturais específicas de cada contexto regional. Além disso, buscava-se sistematizar temas e conteúdos de acordo com a diversidade e complexidade dos temas da cultura corporal de movimento para cada nível de ensino e em articulação com as demais disciplinas da área de conhecimento Linguagens, Códigos e suas Tecnologias.

Nessa linha, uma das proposições foi o Referencial Curricular “Lições do Rio Grande” (RCEF-RS), dentro da EF, em consonância com o que fora pautado pelos PCN. A proposta apresentada em 2009 pela Secretaria de Educação do Estado do Rio Grande do Sul (SEDUC-RS) se orienta por quatro princípios: 1) tematizar a Cultura Corporal de movimento como objeto de estudo; 2) a EF deve promover o acesso às práticas corporais sistematizadas vinculadas a esta cultura; 3) tratá-las pedagogicamente de modo diferenciado de outros espaços (escolinhas, clubes, academias, etc.); 4) ser um documento orientador das escolhas curriculares a serem feitas no contexto de cada instituição (Rio Grande do Sul, 2009).

A partir de 2014, após muitas idas e vindas, a Base Nacional Comum Curricular (BNCC) começou a ser elaborada com o objetivo de definir 60% dos objetivos de aprendizagem a serem alcançados pelos estudantes em todo o território brasileiro. Embora tenha sido construída em um cenário controverso — e sua versão homologada apresente diferenças significativas em relação às versões analisadas nas consultas públicas e por leitores críticos —, no que se refere à educação física, a BNCC conserva traços das construções curriculares anteriores. Em certa medida, continua pautada na cultura corporal de movimento como referência central (Pinheiro; Souza; Lara, 2020). Homologado em 2017, e com início da sua implementação em 2018,



o documento hoje possui caráter normativo e tem orientado a construção de propostas curriculares nas diferentes redes de ensino. O Rio Grande do Sul, por sua vez, apresentou uma proposta alicerçada na BNCC intitulada Referencial Curricular Gaúcho (RCG, 2018), que está estruturado nas habilidades e competências expressas na BNCC e especifica conteúdos da cultura e contexto do Rio Grande do Sul.

Apesar de atualmente dispormos de documentos curriculares mais recentes, retomamos aqui o Referencial Curricular *Lições do Rio Grande* por dois motivos. Em primeiro lugar, porque buscamos enfatizar seu caráter de guia de estudo destinado a professores, considerando a raridade de documentos curriculares com esta característica voltados para a educação física, bem como o fato de que os principais pontos desenvolvidos nesse documento foram incorporados à BNCC, ainda que com modificações. Em segundo lugar, porque o relato remonta a 2016, período anterior à vigência da BNCC e do Referencial Curricular Gaúcho (RCG); mesmo assim escolhemos essa experiência pelo fato de ela ter possibilitado a sistematização do trabalho que orientou a organização das aulas em todos os anos subsequentes de atuação com a educação física na educação básica, no que tange estas práticas corporais.

Para dar conta desta intencionalidade, o objetivo aqui é apresentar a Unidade Didática (UD)³ relacionada às práticas corporais de condicionamento físico, organizada a partir da demanda dos estudantes e da utilização de um documento curricular como orientador do plano desenvolvido. A estratégia é a descrição da prática curricular de uma docente que “lida” com o currículo e o faz funcionar, de um modo ou de outro, em sua rotina laboral, pois, de acordo com Bracht (2010, p. 13), “os professores que atuam nas escolas não são meros ‘aplicadores’ de conhecimentos produzidos por outros, mas, sim, também produtores de conhecimento no seu fazer cotidiano”.

3 Unidade Didática é o planejamento de conteúdos específicos de uma modalidade/assunto, os quais são trabalhados a partir de atividades desenvolvidas de acordo com, no caso do RCEF-RS, as competências e habilidades que se pretende que o estudante adquira ao final de um determinado número de aulas.

Assim, no que se refere ao fundamento metodológico principal, nos valem do relato de experiência como estratégia. Compreendemos que relatar é a dimensão da experiência contada pela perspectiva do sujeito que a vivenciou. Nesse sentido, daremos vazão àquilo que fala sobre a prática curricular na construção de uma UD, tendo como marcador o RCEF-RS “Lições do Rio Grande”, que trouxe orientações sobre a operacionalização do currículo da área na instituição escolar. Além disso, entendemos que trazer à tona uma experiência vivenciada no ‘chão da escola’ contribui para repensarmos uma crítica recorrente ao processo de organização curricular da educação física sob a perspectiva da cultura corporal de movimento: o baixo nível de enraizamento das diferentes propostas no cotidiano escolar. Dessa maneira, o relato que apresentaremos a seguir se justifica como uma oportunidade de evidenciar práticas concretas que dialogam diretamente com as dinâmicas e complexidades do contexto escolar.

O RELATO DA EXPERIÊNCIA ENTRE ALGUMAS CONSIDERAÇÕES

Era início do ano letivo de 2016, meu⁴ segundo ano em uma escola periférica, em zona de vulnerabilidade social na cidade de Porto Alegre/RS⁵ e as turmas assumidas foram 6º, 8º e 9º anos. No contexto geral, as turmas não eram habituadas a ter aula de EF propriamente dita, pois se caracterizava por um momento no pátio, no qual alguns jogavam futebol e outros socializavam ou ficavam ao celular. Assim, evidentemente, esta escola não possuía um projeto pedagógico e nem uma organização curricular para a EF e, por isso, cada professor tinha o “seu” projeto de disciplina.

4 Quando for relatado a experiência em si, nos valem da primeira pessoa pois trata-se da experiência de um dos autores, mas analisada e refletida por ambos.

5 Devido ao contexto da escola, não serão informados maiores detalhes para preservar as pessoas que tiveram relação direta com esta experiência, sejam estudantes, outros docentes ou pessoas da comunidade escolar.

Sabendo deste contexto *a priori*, foi necessário desenvolver estratégias tanto afetivas como pedagógicas para atrair aqueles estudantes para algum tipo de aprendizado em cada um daqueles 50 minutos de aula. No primeiro dia desenvolvi uma aula em que eles pudessem falar suas expectativas com a EF, onde a enxergavam no mundo da vida e como percebiam que ela poderia ocorrer na escola. Este momento foi diverso nas seis turmas em que foi desenvolvido, mas dada a especificidade do relato, irei me ater a uma turma do 8º ano.

Nessas turmas, várias foram as expectativas, além, obviamente do mais requisitado “futebolzinho né sôra?”. Contudo, a turma sabia que a EF tinha mais a oferecer e, quando perguntados sobre onde enxergavam a EF fora dos muros da escola, a maior relação feita não fora com o futebol e sim com as práticas corporais do universo *fitness* como academias, corrida de rua e academias ao ar livre. Além disso, numa dinâmica que chamei de tempestade de ideias, foram colocadas diferentes práticas corporais no quadro branco pelos próprios estudantes, depois eles mesmos selecionaram aquelas que desejavam que fizessem parte do ano letivo, o que levou à muitas práticas, as quais foram anotadas em um grande cartaz para continuar a discussão na aula seguinte.

No encontro seguinte, convidei os estudantes a analisarem quais das práticas poderiam ser tematizadas na escola de acordo com o espaço físico, com os materiais e com o tempo semanal que tínhamos. Com relação ao tempo, também indaguei sob qual perspectiva poderíamos trabalhar essas práticas: entendê-las, experimentá-las ou treiná-las? Chegaram à conclusão de que não seria possível realizar treinamentos e sim, experiências que levariam eles a conhecer e se familiarizar com as diferentes modalidades. Assim, estabelecemos um pacto do que seria trabalhado ao longo daquele ano letivo. É preciso salientar que esses primeiros encontros não foram isentos de negociações, como permitir 10 a 15 minutos do famigerado “futebolzinho né sôra?”, os quais foram tornando-se menos necessários com o passar das aulas. Como pontuam Tardif e Lessard (2011) parte da tarefa do docente está em intermediar e

concretizar o programa de uma disciplina, entrelaçado às limitações temporais, à escassez de recursos, às estruturas precárias e às questões subjetivas do ensino/aprendizagem.

Relatei este primeiro momento no intuito de contextualizar como a UD “Exercícios Físicos” foi possível. Nesse enredo é preciso trazer outro momento, que ocorreu fora da sala de aula com as estudantes desta turma:

Em uma conversa fora do horário da aula, uma estudante do 8º ano me pergunta se eu frequento alguma academia. Respondo que sim. Em resposta, a estudante diz que a mãe a deixará “fazer” academia quando ela puder trabalhar e continua contando que “curte” aqueles “negócios” (suplementos) que o primo toma após o treino. Ao passo que outra estudante entra no assunto e diz que a mãe não a deixa fazer musculação, porque, segundo ela, faz mal para saúde e, por isso, a mãe a leva todos os finais de semana para correr no parque. O assunto e as perguntas seguem sobre como deixar o “bumbum durinho” ... sobre “perder barriga” ... [Acervo pessoal, 2016]⁶.

Ao perceber este imaginário das estudantes, entendi a importância de tematizar isso nas aulas e o quanto, mesmo num contexto periférico, essas práticas estão presentes. Após este *insight*, me debrucei a pesquisar como construir com a turma a UD Exercícios Físicos. É preciso contextualizar ainda que, uma vez em que nem a escola e nem a rede municipal havia me apresentado uma proposta curricular pela qual me embasar, muito embora eu tenha inquirido, busquei no RCEF-RS aporte curricular para desenvolver os temas elencados com as turmas. Portanto, a organização curricular que me orientou na condução dos estudantes pelo universo das práticas *fitness* foi este documento, tanto por não me ter sido oferecida outra referência, mas também e, principalmente, por me alinhar teoricamente com a organização ali proposta.

6 Esse relato faz parte do diário que constitui durante a elaboração do projeto de tese de doutorado que estava desenvolvendo à época.

Nesse sentido, a prática curricular não é uma tarefa isolada do contexto no qual se realiza. Na esteira do que dizem Sacristán e Pérez Gómez (1998), existem diferentes graus de prática curricular, que abrangem desde os documentos oficiais que prescrevem o currículo, passando pelos livros-texto, até os planos de aula dos professores que se desencadeiam nas escolhas metodológicas para desenvolver os conteúdos. Para Palamidessi e Gvirtz (2006), a prática de selecionar, organizar e avaliar os conhecimentos que os currículos arrolam é, segundo a perspectiva sociológica, um processo social construído a partir do cruzamento de diversas práticas.

Por isso, busquei aporte curricular no RCEF-RS, no qual os autores organizaram as práticas corporais em dois tipos de saberes: corporais e conceituais, o que fazia sentido para minha prática. No documento, os saberes corporais são organizados em “para praticar” (no sentido de tornar-se proficiente naquela prática corporal) e “para conhecer” (no sentido de vivenciar), cabendo a eleição do tipo de abordagem pela rede/escola ao constituir seus planos de estudos ou, no caso aqui, pela docente. Os saberes conceituais por sua vez são divididos em conhecimentos técnicos e conhecimentos críticos sobre a prática corporal estudada. Como a turma não havia tido nenhum conhecimento sistematizado *a priori*, as escolhas dos conteúdos valeram-se daquilo que estava proposto para os anos finais do ensino fundamental.

Essas escolhas foram feitas tendo em vista que, no entendimento da docente, não há como dissociar a prática daquilo que é estabelecido em documentos oficiais como ‘o currículo’ e, por outro lado é necessário entendê-lo com duas importantes distinções: o que é o currículo, especificamente estabelecido; e o que são os processos de ensino para o seu desenvolvimento (PALAMIDESSI; GVIRTZ; 2006). Além disso, as normas de funcionamento, a tradição cultural, as preferências e experiências bem-sucedidas são balizadoras da prática curricular e moldam de modo bastante explícito o currículo da disciplina pela qual o docente responde (SACRISTÁN, 2000).



Para Tardif e Lessard (2011, p. 223) “as práticas curriculares dos professores demonstram também suas concepções sobre a natureza do conhecimento e da aprendizagem dos alunos. [...] tais concepções são largamente determinadas pela cultura escolar e curricular”.

Na confluência dessas variáveis que perpassam a prática, a organização curricular da UD ficou sistematizada da seguinte maneira:

Tabela 1 - Organização curricular da UD

Exercícios Físicos			
Saberes corporais - Para Conhecer			
Objetivos		Conteúdo	
Perceber e sistematizar as sensações corporais produzidas por exercícios que demandam diferentes capacidades físicas.		Exercícios físicos de: Resistência aeróbia e anaeróbia; Velocidade; Força; Força muscular localizada; Flexibilidade.	
Conhecer, em linhas gerais, os programas de exercícios físicos mais populares da região.		Aquecimento específico, exercícios básicos, alongamentos específicos utilizados no programa de exercícios físicos: corridas e exercícios com pesos livres e peso corporal	
Saberes conceituais			
Conhec. técnicos		Conhec. Críticos	
Objetivos	Conteúdo	Objetivos	Conteúdo
Compreender os fundamentos da realização do aquecimento antes de iniciar as práticas corporais intensas.	Funções: prevenção de lesões e melhora do desempenho; Tipos: geral e específico;	Problematizar a prática excessiva de exercícios físicos e o uso de medicamentos para a ampliação do rendimento ou potencialização do desenvolvimento corporal.	A prática excessiva de exercícios; Características e consequências. Medicamentos, exercício físico e formas corporais: anabólicos; suplementos alimentares.
Diferenciar as capacidades físicas e estabelecer vínculos com o tipo de exercício físico realizado.	Critérios para realização do aquecimento geral. Conceitos e características das capacidades físicas: resistência (aeróbia e anaeróbia), força muscular, resistência muscular localizada, velocidade, flexibilidade, agilidade e coordenação (geral).		

Fonte: acervo pessoal, 2016.

A partir dessa sistematização do que seria trabalhado, foram organizados 10 encontros (aulas de 50 minutos) do seguinte modo:

Tabela 2 – Organização das aulas da UD

Tema	Objetivos
AULA 1 – Contextualização da ginástica de condicionamento físico no contexto da turma	<ul style="list-style-type: none"> - Discutir com os estudantes as práticas corporais relacionadas ao universo do condicionamento físico presentes no seu cotidiano e imaginário; - Elencar, com base no interesse dos estudantes, nos espaços e materiais disponíveis, quais atividades farão parte do Programa de Exercícios Físicos (PCF).
AULA 2 – Construção do PCF	<ul style="list-style-type: none"> - Apresentar o esboço do programa elaborado com base nas escolhas da aula anterior. - Ajustar o programa de acordo com as inferências que a turma ponderar; - Explicar a forma de registrar as aulas no âmbito da prática para discussões; - Vivenciar a corrida como parte do programa de exercícios físicos e testar a forma de registro elaborada.
AULA 3 – Desenvolvendo conceitos e prática dia 01 do PCF	<ul style="list-style-type: none"> - Apresentar os conceitos de flexibilidade, resistência e força; - Praticar uma sessão de exercícios de intensidade moderada – parte do PCF.
AULA 4 – Desenvolvendo conceitos e prática dia 02 do PCF	<ul style="list-style-type: none"> - Apresentar os conceitos das variáveis de intensidade, duração e frequência; - Praticar uma sessão de exercícios de intensidade moderada – parte do PCF.
AULA 5 – Desenvolvendo a reflexão sobre e prática do dia 03 do PCF	<ul style="list-style-type: none"> - Introduzir o tema "Padrões de desempenho, saúde e beleza: que a ciência estabelece como saudável?" para elaboração do trabalho em grupo; - Praticar uma sessão de exercícios de intensidade moderada – parte do PCF.
AULA 6 – Prática dia 04 do PCF	<ul style="list-style-type: none"> - Praticar uma sessão de exercícios de baixa intensidade e longa duração, parte do PCF.
AULA 7 – Diferenças entre suplementos e anabolizantes e prática dia 05 do PCF	<ul style="list-style-type: none"> - Introduzir e discutir o tema "Suplementos e anabolizantes: para que servem?"; - Praticar uma sessão de exercícios de alta intensidade e curta duração – PCF.
AULA 8 – Prática dia 06 do PCF	<ul style="list-style-type: none"> - Praticar uma sessão de exercícios de baixa intensidade e longa duração – parte do PCF.
AULA 9 – Sistematização das aprendizagens e prática dia 07 do PCF	<ul style="list-style-type: none"> - Retomar os temas "Padrões de desempenho, saúde e beleza: que a ciência estabelece como saudável?" e "Suplementos e anabolizantes: para que servem?"; - Apresentar os trabalhos desenvolvidos em grupos.
AULA 10 – Sistematização das aprendizagens e reflexões do conjunto das aulas anteriores	<ul style="list-style-type: none"> - Retomar os conceitos apresentados ao longo da UD; - Sistematizar as anotações das sensações vivenciadas.

Fonte: acervo pessoal, 2016.



No que se refere ao processo de avaliação, ao longo dos encontros, os estudantes eram estimulados a registrar as sensações que aquela vivência do PCF lhe causou. Assim, ao final dos 10 encontros, os estudantes elaboraram um texto sobre as exigências corporais trabalhadas, relacionando com suas anotações. Essas anotações eram feitas com referência em uma tabela que receberam no primeiro encontro. A outra forma de avaliação foi em grupo, com a escolha de um dos temas (Padrões de desempenho, saúde e beleza; suplementos e anabolizantes) abordados nas discussões sobre os aspectos críticos e sistematizar em diferentes formas informativas (cartaz, *folder*, texto para publicação) e por fim uma avaliação com questões objetivas dos conceitos e temas abordados.

Ao final da UD, após as avaliações de cunho objetivo, avaliei em conjunto com os estudantes o que funcionou e o que não funcionou durante as aulas. Entre as colocações de cunho positivo destaco a fala de uma estudante “você acreditou que poderíamos aprender algo e realmente deu aula para nós”. Quanto aos aspectos que atrapalharam, foi mencionado o pouco tempo de aula, e as vezes em que a aula foi tumultuada e atrapalhada, especialmente quando o espectro do “futebolzinho” ressurgia. No saldo final, os estudantes, em sua maioria, avaliaram como uma experiência pertinente para a sua formação e que o que aprenderam ajudaria nas escolhas do futuro.

Quanto ao desenvolvimento da UD, há vários momentos que chamaram a atenção e aqui trazemos dois que exemplificam como foram se estabelecendo as conexões que os estudantes faziam com a vida fora da escola:

[...] em uma conversa, após a aula sobre alongamento, um aluno me conta que “faz academia” no bairro, e que entrou nela para “ganhar músculos” e me pergunta o que precisa comer para “aumentar os músculos” [Acervo pessoal].

Após a demonstração de algumas sequências de abdominais, uma aluna relata que está frequentando a academia, pois a médica do posto de saúde indicou que precisa perder peso [Acervo pessoal, 2016].

As duas falas trazem curiosidades daquilo que os estudantes vivenciam fora da escola e percebem na aula de EF um espaço para aprender mais sobre. Para além disso, a fala sobre acreditar que eles poderiam aprender algo, chama a atenção para uma outra perspectiva do esvaziamento das aulas de EF: o próprio estudante achar que não precisa ou não consegue aprender nada.

O desinteresse pela EF ao longo dos anos escolares é, em certa medida, marcado pelo esvaziamento na aprendizagem de conteúdos. E quando os professores buscam “preencher” este vazio, sofrem com a resistência dos estudantes que desejam exercer as atividades com as quais estão habituados. É interessante notar que esta não é uma reação isolada em um dado contexto, ela é comum nas aulas de diferentes professores. González e Fraga (2012) chamam a atenção para o mesmo fato e destacam que os estudantes de certo modo já incorporaram a ideia de que há um espaço vazio de conteúdo que pode ser preenchido com atividades que os mantenham ativos e lhes agradem, independentemente do conteúdo. Essa condição evidencia a dificuldade das aulas de EF em fazer com que seus conteúdos sejam um “conjunto de conhecimentos ou formas culturais cuja assimilação e apropriação pelos alunos e alunas é considerada essencial para seu desenvolvimento e socialização” (COLL, 2003, p. 12).

Entendemos que desenvolver UD a partir de um documento curricular possibilita organizar, sistematizar e referendar o conhecimento a ser tratado. Embora os estudantes não tenham ideia da existência das propostas curriculares ou como elas funcionam, são os “consumidores finais” deste produto que é vetorizado pela prática curricular de cada docente. As intensas disputas em torno do que é e como um currículo deve ser elaborado são legítimas e pertinentes, contudo, para além disso, é necessário investir para que os docentes consigam traduzir os “ganhos” destas disputas em algo palatável ao chão da escola e isso me parece um longo caminho a ser percorrido tanto pela EF como pela educação brasileira como um todo.

PARA CONCLUIR

Na página 21 do livro Metodologia de Ensino da EF (SOARES *et al.*, 1992), clássico da literatura curricular da EF brasileira, há uma pergunta que procurava problematizar a posição da EF escolar no cenário educacional à época: "desenvolvimento da aptidão física ou reflexão sobre a cultura corporal?". Anos mais tarde, González e Fensterseifer (2009; 2010) apontam que a EF acumulou conhecimento suficiente para entender que a sua finalidade na escola não podia mais ser o desenvolvimento da aptidão física, porém, ainda não havia conseguido traduzir em prática pedagógica a reflexão sobre a cultura corporal.

A partir da experiência aqui relatada, buscamos deixar vestígios de práticas inovadoras, uma vez que a inovação pode representar, segundo Faria *et al.* (2010), uma ruptura com alguns aspectos da tradição estabelecida. As práticas curriculares que vão se evidenciando em diferentes experiências, vão traçando uma nova composição para a tradição da EF e traduzindo em prática pedagógica a reflexão sobre a cultura corporal.

Por fim, é importante destacar que não há uma única forma de lidar com a prática curricular, não há um modo de ser professor que corresponda exatamente ao perfil projetado nos documentos curriculares, pois são materiais que cumprem uma função muito específica. Por isso, ao falar de prática curricular, ao invés de pensarmos em práticas estanques, sugerimos investir num rol de experiências bem-sucedidas que consolidem os documentos curriculares a partir do chão da escola e da produção de sentido aos estudantes.

REFERÊNCIAS

BRACHT, V. A Educação Física no Ensino Fundamental. **Anais do I Seminário Nacional: Currículo em Movimento – Perspectivas Atuais**. Belo Horizonte, 2010, p. 1-14.

BRASIL. **LDB – Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional**: lei no 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. 5ª ed. Brasília: Câmara dos Deputados, Coordenação Edições Câmara, 2010.

BRASIL. Ministério da Educação. **Parâmetros curriculares nacionais**: ensino médio. Parte I – Bases Legais. Brasília: MEC, 2000.

COLL, C. **Psicologia e currículo**: uma aproximação psicopedagógica à elaboração do currículo escolar. São Paulo: Ática, 2003.

FARIA, B. A.; *et al.* Inovação pedagógica na educação física: o que aprender com práticas bem sucedidas? **Ágora para la Educación Física y el Deporte**. v. 12, n. 1, p. 11-28, 2010.

GONZÁLEZ, F. J.; FENSTERSEIFER, P. E. Entre o “não mais” e o “ainda não”: pensando saídas do não-lugar da EF escolar II. **Cadernos de Formação RBCE**. Florianópolis, v. 2, p. 10-21, 2010.

GONZÁLEZ, F. J.; FENSTERSEIFER, P. E. Entre o “não mais” e o “ainda não”: pensando saídas do não-lugar da EF Escolar I. **Cadernos de Formação RBCE**. Florianópolis, v. 1, n. 1, p. 9-24, 2009.

GONZÁLEZ, F. J.; FRAGA, A. B. **Afazer da Educação Física na escola**: planejar, ensinar, partilhar. Erechim: Edelbra, 2012.

PALAMIDESSI, M.; GVIRTZ, S. **El ABC de la tarea docente**: curriculum y enseñanza. 3ª ed. Buenos Aires: Aique Grupo Editor, 2006.

PINHEIRO, E. G.; SOUZA, V. F. M.; LARA, L. M. Educação física na Base Nacional Comum Curricular: o que apreender de documentos e pareceres oficiais? **Revista Práxis Educacional**. Vitória da Conquista, v. 16, n. 41, p. 739-768, Edição Especial, 2020.

RIO GRANDE DO SUL. **Referenciais Curriculares do Estado do RS**: Linguagens, Códigos e suas Tecnologias - Educação Física. Secretaria de Estado da Educação. Porto Alegre: v. 2, 2009.

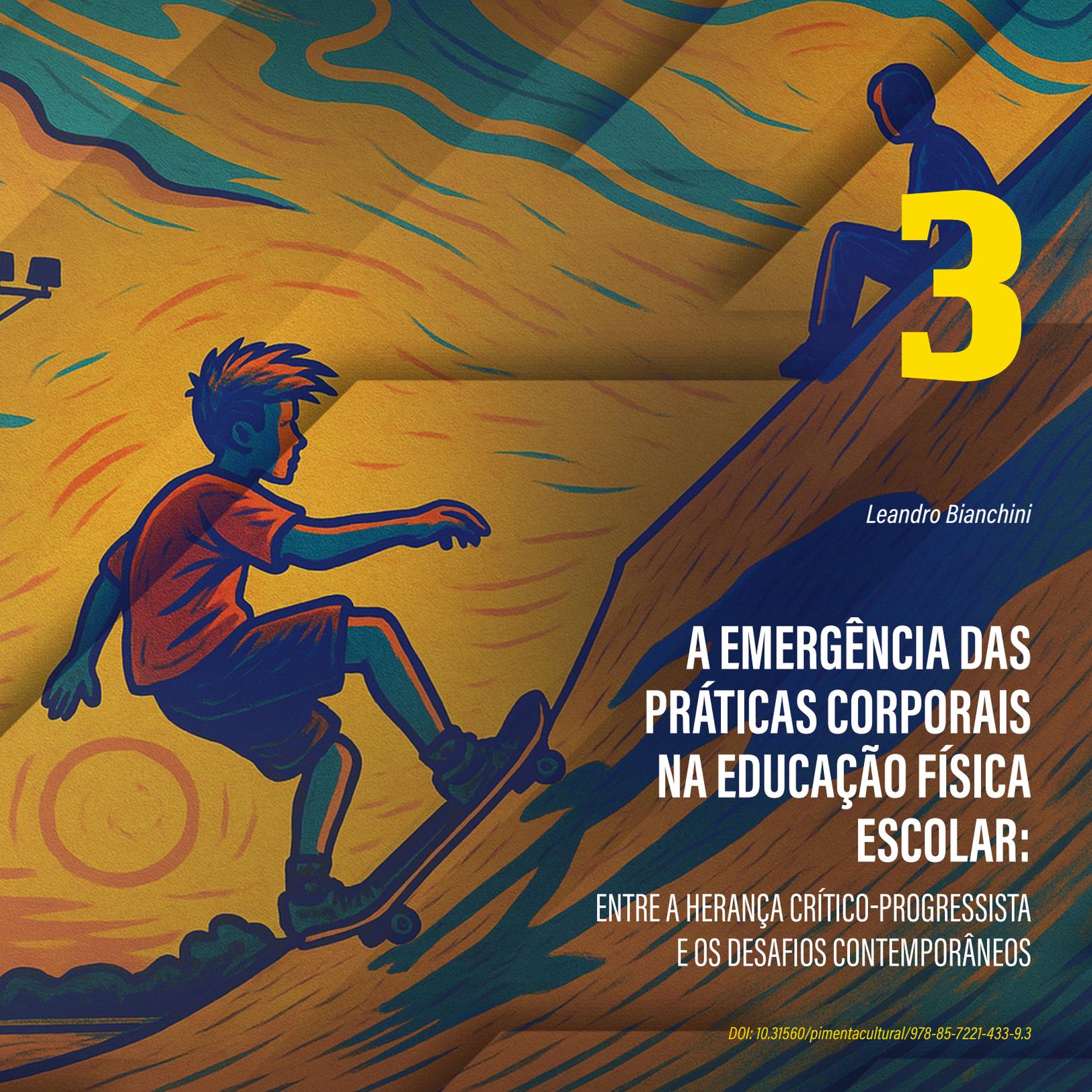
RIO GRANDE DO SUL. **Referencial Curricular Gaúcho**. Secretaria de Estado da Educação. Porto Alegre: v. 1, 2018.

SACRISTÁN, J. G. **O currículo**: uma reflexão sobre a prática. 3ª ed. Porto Alegre: Artmed, 2000.

SACRISTÁN, J. G.; GÓMEZ, A. I. P. **Compreender e transformar o ensino**. Trad. Ernani F. F. Rosa. 4ª ed. Porto Alegre: Artmed, 1998.

SOARES, C. L.; TAFFAREL, C. N. Z.; VARJAL, E.; CASTELLANI FILHO, L.; ESCOBAR, M. O.; BRACHT, V. **Metodologia do ensino de educação física**. São Paulo: Cortez, 1992.

TARDIF, M.; LESSARD, C. **O trabalho docente**: elementos para uma teoria da docência como profissão de interações humanas. 6ª ed. Petrópolis: Vozes, 2011.

An illustration in a vibrant, textured style. A skateboarder in a red shirt and dark shorts is shown in profile, riding a wooden ramp. The background features stylized waves in shades of blue and green, and a large, bright yellow number '3' is positioned in the upper right quadrant. The overall composition is dynamic and energetic.

3

Leandro Bianchini

A EMERGÊNCIA DAS PRÁTICAS CORPORAIS NA EDUCAÇÃO FÍSICA ESCOLAR:

**ENTRE A HERANÇA CRÍTICO-PROGRESSISTA
E OS DESAFIOS CONTEMPORÂNEOS**



SUMÁRIO

RESUMO

O ensaio esboça a trajetória do conceito de práticas corporais na educação física escolar, desde sua ausência – ao menos conceitual – nas discussões do movimento renovador (décadas 1980-90) até sua consolidação na BNCC (Brasil, 2018). Inicialmente tratado como termo correlato a outros tantos, ganhou relevância teórica com as abordagens culturalistas, passando a ser compreendido como manifestações culturais carregadas de significados políticos e identitários. A problematização revela tensões constitutivas do conceito, entre as perspectivas críticas e as abordagens culturalistas. O texto conclui apontando a necessidade de superar tanto o tecnicismo quanto idealismos abstratos, propondo que as práticas corporais sejam entendidas como campos de experimentação e resistência, onde corpos podem desafiar normas hegemônicas e afirmar novas possibilidades de existência. Nesse sentido, a educação física escolar é convocada a assumir seu papel político, transformando-se em espaço de crítica e criação cultural capaz de questionar modos hegemônicos de construção do mundo.

Palavras-chave: Práticas Corporais; Educação Física Escolar; BNCC.

INTRODUÇÃO

A educação física escolar, ao longo das últimas décadas, tem sido palco de intensos debates epistemológicos e pedagógicos. Dentre eles, destacamos nesse trabalho a emergência e consolidação das práticas corporais como categoria central, que revela não apenas transformações no campo, mas também disputas sobre seus sentidos políticos, culturais e educativos. Se, nos anos 1980–1990, o Movimento Renovador da Educação Física (MREF) (Bianchini, 2015) buscava superar o tecnicismo e vincular a disciplina à formação crítica, com destaque para a noção de cultura corporal (Soares *et al.*, 1992), o termo “práticas corporais” surgia de forma ainda marginal, quase como um mero sinônimo de outras atividades correlatas, tal como de atividades físicas, entre outros. Hoje, contudo, práticas corporais ocupa lugar de destaque em documentos oficiais como a Base Nacional Comum Curricular (BNCC) (Brasil, 2018) e em abordagens pedagógicas contemporâneas, como a educação física cultural de Neira (2016), além de ser defendido como um conceito autônomo por autores como Silva, Lazzarotti Filho e Antunes (2014), Furtado (2020) e Manske (2022).

Essa trajetória não é linear. Pelo contrário, é marcada por tensões: de um lado, as concepções crítico-progressistas, que enxergavam nas práticas corporais um potencial crítico e emancipatório; de outro, a apropriação do termo pela BNCC, que o esvazia parcialmente de seu caráter político, reduzindo-o a competências técnicas alinhadas a lógicas neoliberais (Neira, 2017). Paralelamente, outras perspectivas de problematização (Correia, Pich e Zoboli, 2024) questionam o excessivo culturalismo do conceito, propondo uma virada ontológica que resgate a materialidade do corpo.

Diante desse cenário, esse ensaio busca cartografar as transformações do termo práticas corporais, analisando seu papel nas concepções críticas da educação física, sua ressignificação na



educação física cultural e na BNCC, embora de forma distintas, e seu estatuto como conceito na contemporaneidade.

Tratando-se de aspectos metodológicos, este ensaio se baseia em uma revisão documental e bibliográfica, inspirada em uma perspectiva arque-genealógica⁷ foucaultiana, entendendo que os sentidos atribuídos às práticas corporais emergem de disputas discursivas e relações de poder⁸ em documentos legais e na literatura, que refratam na educação física escolar. Para Foucault (2010), a genealogia não busca origens, mas os acidentes, as rupturas e as lutas que constituem um conceito. Reconhecemos, de antemão, que “práticas corporais” já possui estatuto e elementos que a sustentam como conceito, porém ainda pode ser lida como um termo, ou até mesmo, um simples sinônimo. Portanto, existem diferentes discursos⁹ que divergem sobre esse mesmo objeto.

A problematização baseou-se em documentos oficiais (BNCC, Orientações Curriculares) e produções acadêmicas representativas, publicadas entre 1980 e 2024, selecionadas intencionalmente por sua relevância nos debates sobre educação física escolar e a utilização do termo práticas corporais.

- 7 Para Foucault (2010) a genealogia segue uma lógica diferente de um simples retorno histórico ou a um desdobramento meta-histórico das diversas significações ideais e das indefinidas teleologias. A genealogia, como caminho metodológico, se opõe à pesquisa da “origem” [...]. O que se encontra no começo histórico das coisas não é a identidade ainda preservada da origem – é a discórdia entre as coisas, é o disparate [...]. Em um estudo genealógico, não se trata mais de julgar nosso passado em nome de uma verdade que o nosso presente seria o único a deter. Trata-se de arriscar a destruição do sujeito de conhecimento na vontade, indefinidamente desdobrada, de saber.
- 8 Sobre relações de poder, reconhecemos que para Foucault (2006) o poder não é uma propriedade, ele não é algo que alguns possuem e outros não, o poder é multifacetado, horizontal e exercido nas inúmeras relações entre sujeitos, ou seja, o poder está intimamente ligado nos discursos, nas relações sociais entre diferentes classes, grupos e instituições, e intimamente está presente nos corpos que são assujeitados pela normatização autoimposta por dispositivos, tais como hierarquias, controle do tempo, vigilância constante. O poder é repressor, mas também é produtor, pode nos controlar e levar a surgimento de regimes ditatoriais, mas pode igualmente também produzir.
- 9 Foucault define discurso como o “conjunto de enunciados que se apoia em um mesmo sistema de formação; é assim que poderei falar do discurso clínico, do discurso econômico, do discurso da história natural, do discurso psiquiátrico” (Foucault, 2008a, p. 122).

A discussão acerca das práticas corporais no âmbito da educação física escolar se torna imperativa em um contexto de avanço do neoliberalismo, no qual o conhecimento é transformado em competências mensuráveis, esvaziando seu potencial crítico. A apropriação do termo pela BNCC (Brasil, 2018) ilustra tal contradição, pois, embora o legitime institucionalmente, o reduz a habilidades fragmentadas, distanciando-o de seu caráter político e emancipatório.

Diante disso, o presente estudo se justifica pela necessidade de resgatar o conceito como ferramenta de transformação social, capaz de articular as demandas contemporâneas por inclusão e diversidade com uma crítica contundente à mercantilização da educação. Compreender as práticas corporais em sua complexidade é, portanto, fundamental para construir uma educação física que não apenas reproduza normas, mas as questione, formando subjetividades que resistam às lógicas neoliberais e afirmem novas possibilidades de existência.

MOVIMENTO RENOVADOR E AS BASES CRÍTICO-PROGRESSISTAS NO TOCANTE ÀS PRÁTICAS CORPORAIS

O Movimento Renovador da Educação Física brasileira (MREF), que ganhou força no processo de redemocratização dos anos 1980-1990, representou um marco na reconstrução epistemológica da área ao questionar os paradigmas tecnicistas e biologizantes até então dominantes. Devido a constante questão da busca por legitimidade que a educação física, sobretudo escolar, foi passando, desde a abertura política nos anos 80, onde buscou se criar uma identidade própria, não um simples 'meio' de conseguir aptidão física, promoção de saúde, ou ainda, de controle aos corpos indóceis

na escola, entre outras facetas, ela se direcionou a outras áreas e buscou fontes do materialismo histórico-dialético (Soares *et al.*, 1992), da fenomenologia (Kunz, 1994) e da semiótica (Betti, 2005) em prol de uma educação física crítica. O MREF buscou fundamentar a educação física escolar numa perspectiva crítica, tomando a cultura corporal como eixo central (Soares *et al.*, 1992), mas reconhecemos que sem incorporar de forma consistente as práticas corporais como categoria autônoma.

Kunz (1994), em sua análise sobre a transformação didático-pedagógica do esporte, já apontava as contradições desse movimento renovador: enquanto avançava na crítica aos modelos tradicionais, mantinha certa 'cegueira epistemológica' em relação às dimensões corporais concretas da prática educativa. O autor destacava que a ênfase excessiva nos aspectos macrossociais acabava por negligenciar a análise das experiências corporais imediatas que constituem o cerne da educação física.

Analisando a obra "Metodologia do Ensino de Educação Física" (Soares *et al.*, 1992), mais popularmente conhecida como "Coletivo de Autores", o termo "práticas corporais" não é citado em nenhuma parte do texto, mas podemos perceber sinônimos que remetem à tal expressão. Como na passagem abaixo:

É fundamental para essa perspectiva da **prática pedagógica da Educação Física** o desenvolvimento da noção de historicidade da cultura corporal. É preciso que o aluno entenda que o homem não nasceu pulando, saltando, arremessando, balançando, jogando etc. Todas essas **atividades corporais** foram construídas em determinadas épocas históricas, como respostas a determinados estímulos, desafios ou necessidades humanas (Soares *et al.*, 1992, p. 27, grifos nossos).

Porém, em obras de alguns autores desse coletivo, o termo "práticas corporais" é citado, como no caso de Bracht (1992), ou seja, das produções desse período o termo "práticas corporais" ainda é

meramente citado como uma palavra a mais, ou um termo dado por si, e, em algumas produções como as de Bracht (1999, 2007), se dilui em meio ao conceito de cultura corporal, esse sim, sendo defendido e com certo prestígio, a vertente progressista da área (Neira, 2017; Manske, 2022).

Bracht (2007), ao se debruçar sobre cientificidade da educação física e a sua especificidade pedagógica, entra na ambiguidade sobre 'sermos corpo' e 'termos corpo', em consonância com a relação natureza-cultura, e isso causou uma certa encruzilhada, a exemplo: como na educação física, culturalizar sem desnaturalizar? Ou de outro modo, como racionalizar algo que, ao ser racionalizado, se descaracteriza? Essas foram indagações que levaram Bracht a afirmar que:

[...] uma educação crítica no âmbito da EF tem igual preocupação com a educação estética, com a educação da sensibilidade, o que significa dizer, "incorporação", não por via do discurso e, sim, por via das "**práticas corporais**" de normas e valores que orientam gostos, preferências, que junto com o entendimento racional, determinam a relação dos indivíduos com o mundo [...]. Coloquei o termo [práticas corporais] entre aspas para demonstrar, por um lado, que reconheço a falta de um termo que supere o dualismo inevitavelmente presente na nossa linguagem quando usamos a palavra "corpo", mas, por outro lado, preciso reconhecer, também, que ele é fruto da possibilidade que temos de reconhecer nossa existência corporal (Bracht, 2007, p. 54, grifo nosso).

Portanto, os usos do termo práticas corporais começam a trazer uma característica de síntese conceitual em busca de novas respostas à educação física compreendida como linguagem corporal.

Em 2006, houve um marco no que diz respeito ao uso deste termo com a publicação do documento "Orientações Curriculares para o Ensino Médio", especificamente no volume 1, que aborda a área de "Linguagem, Códigos e suas Tecnologias". Nessa obra, a educação física é inserida no escopo do documento, e o termo

práticas corporais é utilizado para se referir às práticas pedagógicas da educação física.

A leitura da realidade pelas **práticas corporais** permite fazer com que essas se tornem “chaves de leitura do mundo”. As **práticas corporais** dos sujeitos passam a ser mais uma linguagem, nem melhor nem pior do que as outras na leitura do real, apenas diferente e com métodos e técnicas particulares (Brasil, 2006, p. 118, grifos nossos).

Percebe-se que, nesse período entre 1980 e 1990 ocorreu uma lacuna terminológica em se tratando das práticas corporais, que pode ser compreendida devido a alguns fatores interligados. Em primeiro lugar, a prioridade política da época concentrava-se em denunciar a educação física como instrumento de dominação, relegando a precisão conceitual a um plano secundário. Além disso, a forte influência da tradição marxista, que privilegiava categorias como trabalho em detrimento de noções como corporeidade, contribuiu para a falta de refinamento terminológico (Kunz, 1994). Por fim, o contexto histórico específico, marcado pela urgência em construir alternativas ao modelo hegemônico, acabou relegando a segundo plano um possível refinamento conceitual.

Como observa Kunz (1994, p. 38, grifo nosso), “[...] o movimento renovador cumpriu importante papel na superação do modelo esportivizado, mas deixou como dívida uma teoria mais consistente sobre as especificidades da **prática corporal** na escola”. Essa ausência só começaria a ser sanada com a emergência das abordagens culturalistas nas décadas seguintes.

VIRADA CULTURALISTA E A SISTEMATIZAÇÃO DE UM CONCEITO

A partir dos anos 2000, a educação física brasileira, sobretudo a escolar, testemunhou uma significativa virada culturalista que redefiniu seu objeto de estudo e prática pedagógica. Esta transformação, liderada por autores como Daolio (1996) e Neira (2016), deslocou o foco da cultura corporal, conceito central ao MREF, para as práticas corporais como um eixo central de compreensão e intervenção. Ainda que de forma incipiente, tais investimentos começam a adentrar nas discussões e produções do campo.

Em Neira (2016), as práticas corporais são entendidas como as inúmeras manifestações da cultura corporal, elas incorporam sentidos às identidades, e possibilitam as relações do ser no âmbito da cultura. Entendo a cultura corporal, além de objeto de estudo do campo da educação física, como uma linguagem, as práticas corporais são produções 'textuais' dessa linguagem no currículo cultural da educação física.

O ensino da Educação Física baseado nas teorias pós-críticas consiste na promoção do diálogo entre as múltiplas lógicas que atravessam os diferentes grupos que coabitam a sociedade e que veiculam seus significados por meio da cultura corporal. Assim como qualquer outro, esse conceito está em contínua reconstrução no jogo das relações de poder. Transformadas em objeto de estudo, **as práticas corporais** são vistas como artefatos culturais gerados no campo de disputas da cultura mais ampla, é o que lhes imprime os signos dos grupos sociais em que são criadas e recriadas. Se estudantes e professores puderem entendê-las dessa forma, terão dado um passo decisivo para compreender o que acontece na sociedade (Neira e Gramorelli, 2017, p. 329, grifo nosso).

Portanto, os estudos de Neira (2016) junto ao Grupo de Pesquisas em Educação Física Escolar da Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo (GPEF-FEUSP) fazem um uso expressivo do termo práticas corporais, vinculado à cultura corporal, o que de certo modo o potencializa e dá visibilidade no campo epistemológico da educação física.

Na proposta de “Educação Física Cultural” desenvolvida por Neira (2016), as práticas corporais são conceituadas a partir de uma sistematização teórica abrangente. Elas são compreendidas como textos culturais, ou seja, produções simbólicas que condensam significados sociais compartilhados. Além disso, funcionam como artefatos pedagógicos, servindo como meios privilegiados de comunicação e expressão no contexto educacional. Por fim, configuram-se como campos de disputa, nos quais identidades, valores e relações de poder são constantemente negociados e contestados.

Paralelo a isso, temos, como já mencionado, a sistematização conceitual de práticas corporais por Silva, Lazzarotti Filho e Antunes (2014), que dá subsídios e reflexões sobre a valoração desse termo agora entendido também como conceito. Em suas palavras:

Essa discussão em torno do conceito de práticas corporais não é meramente uma questão terminológica ou semântica. Essa discussão coloca-se numa tríplice dimensão: como concepção teórica, como prática profissional e como movimento social com repercussões políticas (Silva, Lazzarotti Filho e Antunes, 2014, p. 527).

A compreensão do conceito de práticas corporais amplia o espectro de significados e sentidos, o que pode contribuir para uma valorização da educação física escolar. A sistematização conceitual em questão propiciou a reflexão sobre a atuação profissional, o trabalho docente e uma nova perspectiva para a educação física contemporânea.

A emergência desse conceito na BNCC (Brasil, 2018) representou tanto um reconhecimento institucional quanto um risco de

esvaziamento crítico. Enquanto o documento oficial adota o termo, transforma-o em competências mensuráveis, distanciando-se de sua potência política original (Neira, 2017). Esta trajetória revela como as práticas corporais evoluíram de noção marginal para conceito central, tensionando permanentemente as fronteiras entre corpo, cultura e educação.

A BNCC E A APROPRIAÇÃO DAS PRÁTICAS CORPORAIS

Em 2018 se institui o documento da Base Nacional Comum Curricular (BNCC) da Educação Básica, que ao apresentar o componente curricular da Educação Física faz uso amplamente do termo práticas corporais. Já no início do texto,

A Educação Física é o componente curricular que tematiza **as práticas corporais** em suas diversas formas de codificação e significação social, entendidas como manifestações das possibilidades expressivas dos sujeitos, produzidas por diversos grupos sociais no decorrer da história (Brasil, 2018, p. 213, grifo nosso).

Para a BNCC as práticas corporais são caracterizadas como sendo uma expressão que caracteriza todas as manifestações da cultura corporal de movimento:

Nas aulas, as práticas corporais devem ser abordadas como fenômeno cultural dinâmico, diversificado, pluridimensional, singular e contraditório. Desse modo, é possível assegurar aos alunos a (re)construção de um conjunto de conhecimentos que permitam ampliar sua consciência a respeito de seus movimentos e dos recursos para o cuidado de si e dos outros e desenvolver autonomia para apropriação e utilização da cultura corporal de movimento em diversas finalidades humanas, favorecendo sua participação de forma confiante e autoral na sociedade (Brasil, 2018, p. 213).

Não fica explícito no documento o porquê dessa opção, mas de todo modo o termo “práticas corporais” é amplamente utilizado a partir desse documento e, pela notoriedade que esse documento passou a ter, inclusive como uma espécie de normativa nacional, práticas corporais passam a ser um novo objeto de estudos da educação física escolar, entendida como pertencente da área das linguagens da educação básica (Brasil, 2018).

É válido salientar que a terceira versão, consolidada e definitiva da BNCC, foi modificada com elementos discursivos em que passou a ter caráter normativo, não mais orientador como vinha sendo discutido em sua elaboração, na primeira e na segunda versão, e palavras como ‘competência’ e ‘habilidades’ que demonstram um discurso mercadológico permitem um esvaziamento do potencial crítico e democratizante, dando lugar a uma formação instrumental alinhada ao discurso do mercado (Neira, 2017). Em suma, a BNCC representou um marco ambíguo para o campo da Educação Física brasileira ao eleger as práticas corporais como eixo estruturante do componente curricular.

Apesar de as práticas corporais apresentarem certa afinidade com as abordagens culturalistas (Neira, 2016), sua operacionalização na BNCC revela desafios significativos. Em primeiro lugar, observa-se uma instrumentalização pedagógica, na qual as práticas corporais são organizadas em unidades temáticas (esportes, ginásticas, danças etc.) com o objetivo de desenvolver habilidades específicas (Brasil, 2018), transformando-as em ferramentas para a consecução de metas de desempenho. Além disso, nota-se uma diluição da dimensão política: embora Bracht (2007) e Neira (2016) enfatizassem a crítica às estruturas sociais, a BNCC substituiu essa perspectiva pelo conceito genérico de “participação autoral na sociedade” (Brasil, 2018, p. 213), sem problematizar as desigualdades inerentes a essa mesma sociedade. Por fim, destaca-se a naturalização do movimento, expressa na centralidade conferida à cultura corporal de movimento, que reintroduz, sob um viés biologizante, uma concepção já criticada pelo MREF (Bianchini, 2015).



Neira (2017) denuncia que essa reformulação atende claramente a uma lógica mercadológica, pois, ao fragmentar as práticas corporais em habilidades (como “EF04EF01” – “Experimentar e fruir...”), a BNCC as alinha a uma educação utilitarista, distante da formação integral. Correia, Pich e Zoboli (2024) acrescentam que essa abordagem ignora o contrapeso ontológico do corpo, ou seja, sua materialidade resistente à completa culturalização, e que: a cultura não pode ser entendida como uma ‘cola mágica’ que daria conta de explicar todas as relações corporais.

Paradoxalmente, é possível considerar que a BNCC também apresenta avanços, como a visibilidade institucional para as práticas corporais, o reconhecimento de sua diversidade cultural e sua integração curricular como parte das linguagens. No entanto, essa ambiguidade entre avanços e limitações reflete as tensões do campo: enquanto a BNCC busca enquadrar o conceito em uma perspectiva neoliberal de educação, professores e pesquisadores resistem, utilizando-o como ferramenta crítica. Conforme observado por Manske (2022), o desafio contemporâneo consiste em reinterpretar as práticas corporais no ambiente escolar, não como meras competências a serem desenvolvidas, mas como experiências corpóreas repletas de significado político e cultural.

EDUCAÇÃO FÍSICA E NOVAS DISPUTAS

No contexto contemporâneo e no escopo do campo da educação física escolar, em particular, a BNCC parece operar como um possível mecanismo de governamentalidade¹⁰, na medida em que

10 A governamentalidade, conforme abordada por Foucault (2008b) em seu curso nomeado ‘Nascimento da Biopolítica’ ministrado no *Collège de France* (1978-1979), refere-se à arte ou racionalidade de governar que emerge no liberalismo, caracterizada por uma autolimitação do poder estatal a partir de critérios econômicos (como o mercado) e pela produção de liberdades necessárias ao funcionamento do sistema. Trata-se de uma forma de poder que não apenas restringe, mas também gera e gerencia condições (como segurança, concorrência e interesses individuais) para que a população seja governada de modo “eficiente”. A governamentalidade liberal opera através de mecanismos que equilibram liberdade e controle, sendo a economia política um de seus principais instrumentos de regulação.



estabelece diretrizes que regulam gestos, movimentos e até mesmo desejos, por meio de sua estrutura de competências. Ao incluir, por exemplo, a expectativa de que os estudantes devem 'experimentar e fruir' práticas corporais (Brasil, 2018), a BNCC pode estar contribuindo para a construção de um certo regime de verdade, que define, ainda que de forma não explícita, o que seria um corpo educado, saudável e, em última instância, alinhado às demandas de um mercado produtivo.

Para Foucault (2006), a biopolítica¹¹ pode ser compreendida não apenas como um mecanismo de controle demográfico baseado em proibições, mas também como um processo que participa ativamente na produção de determinadas subjetividades. Sob essa perspectiva, é possível argumentar que, no contexto escolar, a biopolítica atua de maneira mais sutil, transformando práticas corporais em potenciais ferramentas de regulação que envolvem questões como saúde, higiene e produtividade. Nesse processo, discursos científicos, como os provenientes da fisiologia do exercício, tendem a ocupar um lugar central na educação física, o que, em alguns casos, pode acabar marginalizando outros saberes e experiências corporais que fogem a essa normatização. Ademais, a crescente ênfase em avaliações padronizadas parece reforçar uma certa hierarquização entre corpos, classificando-os em categorias como competentes ou deficientes, ainda que essa divisão não seja necessariamente explícita ou intencional.

Em contextos contemporâneos a produção de subjetividade pode ser interpretada enquanto campos de experimentação e resistência. Neira (2016), ao discutir a educação física cultural, enfatiza que o corpo não é mero objeto de disciplinamento, mas um território

11 Foucault (2005) define a biopolítica como uma tecnologia de poder que, a partir do século XIX, passa a gerir a vida populacional através de mecanismos de controle sobre processos biológicos como natalidade e saúde. Nessa lógica, o racismo surge como justificativa para a eliminação seletiva de grupos, articulando o direito de matar com o discurso de proteção da vida.



de reinvenção de significados culturais. Nesse sentido, as práticas corporais, tais como danças, jogos e lutas, mas não somente estes, têm o potencial de desafiar as normas hegemônicas vigentes, promovendo a afirmação de identidades marginalizadas (étnicas, de gênero e das minorias) no âmbito da sociedade. Assim, o biopoder, enquanto uma ferramenta de governo que alia disciplinamento e controle de coletividades (biopolítica), ao invés de apenas reprimir, abre fissuras onde a diferença se inscreve, potencializando a educação física escolar também em um espaço de crítica e criação cultural.

As práticas corporais, enquanto categoria analítica no campo da educação física, transcendem a concepções reducionistas que as limita a meras atividades esportivas ou exercícios físicos. Conforme destacado por Vale, Furtado e Correia (2024), práticas corporais devem ser compreendidas como manifestações culturais plurais, englobando danças, jogos, lutas, práticas corporais de aventura e outras expressões, que carregam em si significados sociais, políticos e identitários. Quando tematizadas no espaço escolar, essas práticas se convertem em “objetos de conhecimento” (Vale, Furtado e Correia, 2024, p. 25), capazes de dialogar criticamente com questões de diversidade (gênero, etnia, religiosidade) e transversalidade (saúde, meio ambiente, tecnologias), desafiando visões hegemônicas que fragmentam o corpo entre o biológico e o cultural. Nesse sentido, a educação física escolar contemporânea assume o papel de mediadora cultural, problematizando não apenas como nos movemos, mas por que nos movemos de determinadas formas em contextos históricos específicos, como apontam Wenez e Macedo (2019 *apud* Vale, Furtado e Correia, 2024) em seus estudos mapeados sobre práticas corporais não normativas (ex.: balé como resistência à heteronormatividade) e suas implicações pedagógicas.

Corroborando com os campos de disputa atuais, Correia, Pich e Zoboli (2024) apontam as implicações da culturalização do corpo na educação física e uma possível virada ontológica que estaria em curso. Os autores defendem que uma educação física crítica

deva demarcar os limites, sua independência e assimetria entre as 'práticas corporais de movimento' e a cultura.

Insistimos que isso não significa de modo algum a negativa de que na experimentação de **práticas corporais de movimento** não estejam presentes as representações culturais. Mas sinaliza a necessidade de considerar que se é verdade que a cultura é participante dessa experimentação, é preciso também mostrar como o "eminente corporal", destacado por Bracht e Betti, é um "contrapeso ontológico" (Hartmann, 2020) das representações culturais nas **práticas corporais de movimento**, pois se assim não for, corre-se o risco do erro de considerar a cultura como uma espécie de "cola mágica" que conduz as relações entre os corpos (Correia; Pich; Zoboli, 2024, p. 16, grifos nossos).

Além de realizar uma análise acerca deste fenômeno culturalista na educação física, o que nos chama a atenção nesse artigo é a adoção do termo "movimento" anexo às "práticas corporais". Em grande parte do texto há uma intenção clara de empregar esse novo conjunto de palavras, cabendo aqui pontuar uma análise desse uso. Dessa forma, questiona-se se seria possível considerar que tenha emergido um outro desdobramento denominado "práticas corporais de movimento". Trata-se de uma questão que requer uma investigação mais aprofundada.

Dentro desse percurso temporal, a finalidade desse ensaio foi, em certa medida, demonstrar que existem inúmeros aspectos a serem investigados sobre o 'uso e o não uso' do termo práticas corporais. Isso possibilita a realização de uma escavação mais complexa, em documentos e outros meios, em busca de gêneses e rupturas, bem como das emaranhadas relações de poder com o objetivo de identificar o papel das práticas corporais na educação física escolar contemporânea (seja ela pós-crítica ou pós-estruturalista).

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A trajetória do conceito de práticas corporais na educação física brasileira revela um percurso marcado por tensões constitutivas: entre emancipação e controle, entre cultura e natureza, entre crítica e adaptação. Se, nos anos 1980-1990, o termo era praticamente ausente no discurso pedagógico hegemônico, relegado como sinônimo secundário de outros termos, hoje ocupa lugar central, não apenas nos debates acadêmicos, mas também no currículo oficial, como atesta sua consagração na BNCC (Brasil, 2018). No entanto, essa ascensão não se deu sem contradições. Se, por um lado, a BNCC conferiu visibilidade institucional ao termo, por outro, operou um esvaziamento de seu potencial crítico, reduzindo-o a competências técnicas alinhadas a uma lógica neoliberal de educação.

A análise aqui empreendida demonstra que as práticas corporais não podem ser compreendidas como um conceito estável, mas sim como um campo de disputa em constante transformação. Se, no movimento renovador da educação física, elas eram encobertas pela ênfase na cultura corporal (Soares *et al.*, 1992), nas abordagens culturalistas (Neira, 2016) elas ganharam centralidade como textos culturais que condensam significados sociais. Contudo, essa virada culturalista também trouxe novos desafios, como o risco de uma excessiva culturalização do corpo, negligenciando sua materialidade resistente (Correia, Pich e Zoboli, 2024). A BNCC, ao adotar o termo, mas deslocá-lo para uma perspectiva instrumental, exemplifica como conceitos originalmente críticos podem ser cooptados por interesses e discursos políticos hegemônicos.

Nesse sentido, o maior desafio contemporâneo talvez seja evitar tanto a armadilha do reducionismo tecnicista quanto a do culturalismo abstrato. Como sugerem argumentos pós-estruturalistas, as práticas corporais devem ser entendidas como campos de poder

onde corpos não apenas reproduzem normas, mas também as contestam e reinventam. A aula de educação física, nessa perspectiva, pode se tornar um espaço não apenas de disciplinamento, mas como território de experimentação de outras formas de existência corporal.

O futuro da educação física escolar dependerá, portanto, de sua capacidade de articular teorias críticas e pós-críticas sem perder de vista a materialidade dos corpos. Isso implica, por exemplo, incorporar contribuições decoloniais para problematizar normas de gênero, raça e capacidade, que permeiam as práticas pedagógicas. Implica também resistir à fragmentação das práticas corporais em habilidades mensuráveis, como propõe a BNCC, e reposicioná-las como experiências significativas de corporeidade. Afinal, como lembra Manske (2022), o potencial desse conceito só se realizará se ele for entendido como um limiar entre a cultura e a natureza, entre a escola e a rua, entre a norma e a diferença.

Em suma, uma lição a ser extraída dessa trajetória é que as práticas corporais não são meramente um objeto de ensino, mas sim um lócus privilegiado de luta política. Dessa forma, a educação física escolar deve não apenas tematizá-las, mas também criar condições para que educandos e professores as vivenciem como espaços de invenção, onde corpos possam, finalmente, escapar às grades curriculares tão diligentemente preparadas para contê-los.

REFERÊNCIAS

BETTI, M. Educação física como prática científica e prática pedagógica: reflexões à luz da filosofia da ciência. **Revista Brasileira de Educação Física e Esporte**, v. 19, n. 3, p. 183-197, 2005.

BIANCHINI, L. **Movimento Renovador na Educação Física e Currículo**: formação docente e consciência crítica. 2015. Dissertação (Mestrado em Educação Física) - Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2015.

BRACHT, V. **Educação física e aprendizagem social**. 1ª ed. Porto Alegre: Magister, 1992.

BRACHT, V. A constituição das teorias pedagógicas da educação física. **Caderno Cedes**, ano XIX, n. 48, p. 69-88, 1999.

BRACHT, V. **Educação Física e Ciência**: Cenas de um Casamento (In)Feliz. 3ª ed. Ijuí: Editora Unijuí, 2007.

BRASIL. Ministério de Educação e Cultura. Secretaria de Educação Básica. **Orientações Curriculares para o Ensino Médio**: Linguagens, Códigos e suas Tecnologias. MEC/SEB, Brasília, 2006.

BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular (BNCC)**. Brasília: MEC, 2018.

CORREIA, E S.; PICH, S.; ZOBOLI, F. Corpo, cultura e correlacionismo: a ontologia como contrapeso da atividade epistemológica da Educação Física. **Motrivivência**, Florianópolis, v. 36, n. 67, p. 1-26, 2024.

DAOLIO, J. Educação física escolar: em busca da pluralidade. **Rev. Paulista de Educação Física**, São Paulo, supl. 02, p. 40-42, 1996.

FOUCAULT, M. Em Defesa da Sociedade: Aula de 17 de março de 1976. In: FOUCAULT, Michel. **Em Defesa da Sociedade**. Tradução de Maria Ermantina Galvão. São Paulo: Martins Fontes, 2005.

FOUCAULT, M. **Microfísica do poder**. 23. ed. Rio de Janeiro: Graal, 2006.

FOUCAULT, M. **A arqueologia do saber**. 7. ed. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2008a.

FOUCAULT, M. **Nascimento da biopolítica**: curso dado no Collège de France (1978-1979). Edição estabelecida por Michel Senellart. São Paulo: Martins Fontes, 2008b.

FOUCAULT, M. Nietzsche, a genealogia, a história. In: FOUCAULT, M. **Ditos & Escritos II**: Arqueologia das ciências e história dos sistemas de pensamento. 2. ed. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2010.

FURTADO, R. S. Práticas corporais e educação física escolar: sentidos e finalidades. **Corpoconsciência**, Cuiabá, v. 24, n. 3, p. 156-167, 2020.

KUNZ, E. **Transformação didático-pedagógica do esporte**. 1ª ed. Ijuí: Unijuí, 1994.

MANSKE, G. S. Práticas corporais como conceito? **Movimento**, v. 28, p. e28001, 2022.

NEIRA, M. G. **Educação Física cultural**. 1ª ed. São Paulo: Blucher, 2016.

NEIRA, M. G. Terceira versão da BNCC: Retrocesso político e pedagógico. *In: XX Congresso Brasileiro De Ciências Do Esporte, 2017. Anais...* Goiânia: **CBCE**, 2017. p. 2974-2978.

NEIRA, M. G.; GRAMORELLI, L. C. Embates em torno do conceito de cultura corporal: gênese e transformações. **Pensar a Prática**, Goiânia, v. 20, n. 2, 2017.

SILVA, A. M.; LAZZAROTTI FILHO, A.; ANTUNES, P. de C. Práticas Corporais. *In: GONZÁLEZ, Fernando Jaime; FENSTERSEIFER, Paulo Evaldo. (Orgs.). Dicionário crítico de Educação Física*. 3. ed. Ijuí: Unijuí, 2014.

SOARES, C. L.; TAFFAREL, C. N. Z.; VARJAL, E.; CASTELLANI FILHO, L.; ESCOBAR, M. O.; BRACHT, V. **Metodologia do ensino de educação física**. São Paulo: Cortez, 1992.

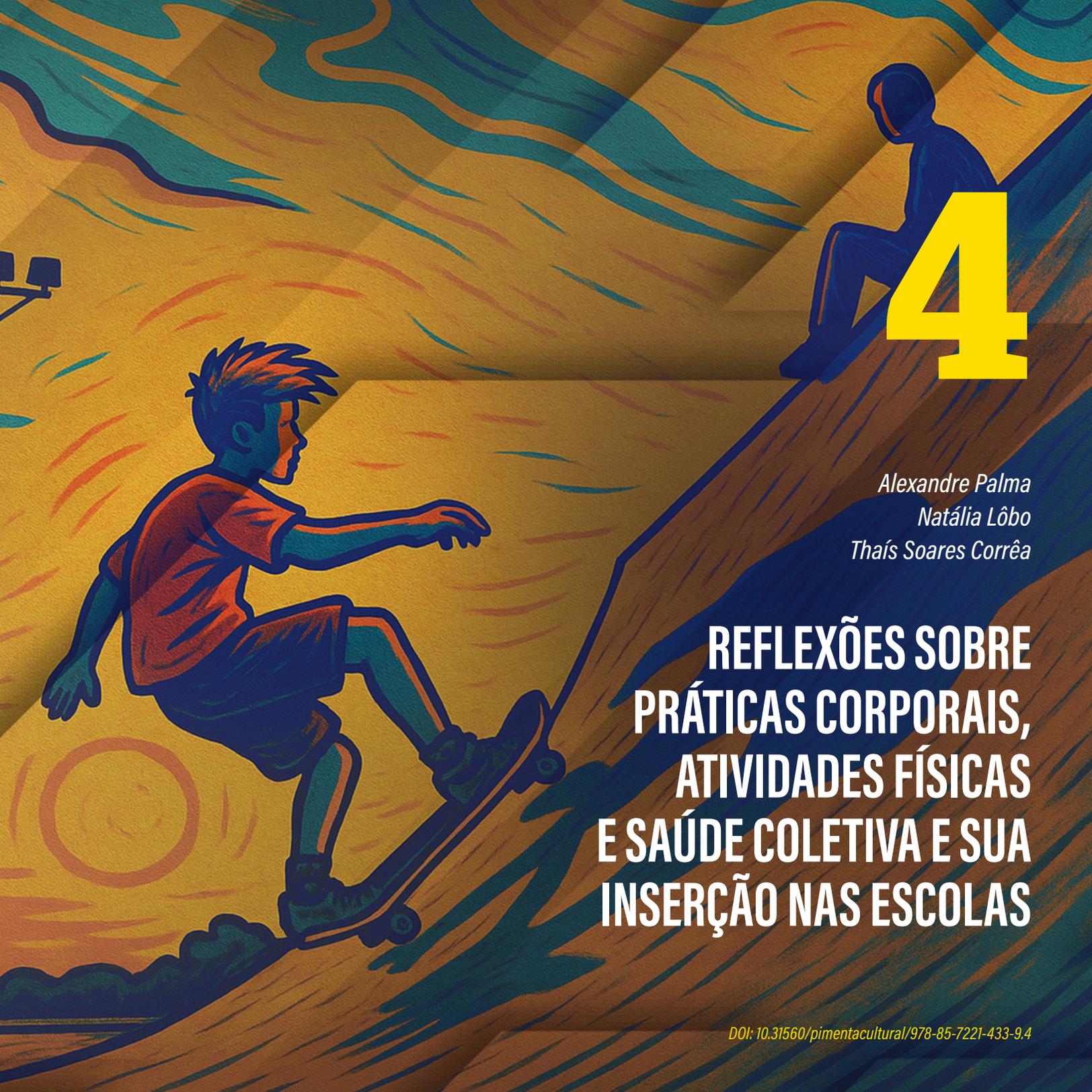
VALE, L. O. P. do; FURTADO, R. S.; CORREIA, M. S. Produção de conhecimento sobre práticas corporais na Educação Física brasileira entre 2012 e 2022. **Periferia**, v. 16, n.1, p. 1-29, 2024.



Parte

2

**INTERFACE DAS
PRÁTICAS CORPORAIS
COM PERSPECTIVAS
AMPLIADAS DE SAÚDE
E CAMPOS DE ATUAÇÃO**

The background is a stylized illustration. On the left, a boy with spiky hair, wearing a red t-shirt and dark shorts, is skateboarding down a wooden ramp. He is in a dynamic pose, leaning forward. On the right, a person is sitting on the edge of the ramp, looking towards the skateboarder. The background features wavy, abstract shapes in shades of blue and green, suggesting water or a sunset sky. A large yellow number '4' is positioned in the upper right quadrant.

4

*Alexandre Palma
Natália Lôbo
Thaís Soares Corrêa*

REFLEXÕES SOBRE PRÁTICAS CORPORAIS, ATIVIDADES FÍSICAS E SAÚDE COLETIVA E SUA INSERÇÃO NAS ESCOLAS



SUMÁRIO

RESUMO

Hegemonicamente, tem sido aceito que o envolvimento regular com diferentes tipos de atividades físicas pode contribuir para a redução da morbimortalidade por inúmeras doenças e, portanto, toda atividade física conta. Por outro lado, essa posição não está isenta de críticas. E na medida em que a escola é um lócus importante para o debate crítico-reflexivo, o objetivo do presente ensaio é realizar discussão sobre os diferentes domínios de atividades físicas e sua relação com a saúde concentrando-nos na abertura de oportunidades para fazê-la dentro do sistema educacional. Para tanto, propomos, de início, apontar uma crítica à razão colonial, cujo pensamento eurocêntrico (ou nortecêntrico) tem invisibilizado outros saberes e dificultado a possibilidade de realizar questionamentos que possam ser mais relevantes para as sociedades periféricas. Posteriormente, tratamos dos domínios das atividades físicas, procurando apontar outros entendimentos. Em seguida, questionamentos à ideia de que toda atividade física conta para a melhoria da saúde, advogando que seja possível a ciência estar ratificando as opressões. Por fim, concluímos trazendo alguns apontamentos para intervenções pedagógicas.

Palavras-chave: atividades físicas; práticas corporais; saúde; interseccionalidade; opressão social.

INTRODUÇÃO

Ainda que as relações entre atividades físicas e a saúde (ou prevenção de doenças) pudessem estar presentes em diferentes textos anteriores, talvez sejam as publicações de Morris e colaboradores, de 1953, que impulsionaram o debate sobre a importância da prática de atividades físicas para evitar determinadas doenças, especialmente as cardiovasculares. Estes pesquisadores investigaram trabalhadores do sistema de transporte urbano em Londres, que envolvia os motoristas de ônibus, com um trabalho menos ativo; e os condutores, com maior esforço físico, transitando no ônibus para recolher o pagamento das passagens, especialmente em veículos de dois andares. Realizaram pesquisas também com trabalhadores do serviço postal que exerciam suas funções de forma “sedentária”, atrás de um balcão, por exemplo, recebendo as correspondências a serem enviadas aos destinatários, confrontando-os com aqueles outros que trabalhavam na entrega das correspondências, caminhando pelas ruas da cidade, e cujo trabalho, obviamente, requeria maior esforço físico. Os autores, então, concluíram que o maior esforço físico ocupacional parecia oferecer maior proteção contra as doenças cardiovasculares, quando confrontados os grupos de trabalhadores mais ativos com os menos ativos (Morris *et al.*, 1953a; Morris *et al.*, 1953b).

Atualmente, tem sido considerado (e hegemonicamente aceito) que a prática regular de atividades físicas no lazer contribui para a redução da morbimortalidade por inúmeras doenças e, desta forma, seria um relevante aspecto para a melhora da saúde da população (Blond *et al.*, 2020; Kyu *et al.*, 2016). Para além disso, há o entendimento, como anteriormente mencionado nos estudos de Morris *et al.* (1953a 1953b), de que a maior atividade física no trabalho, igualmente, poderia contribuir para a redução de doenças. E, neste sentido, diferentes posicionamentos institucionais têm defendido que “toda atividade física conta”. A ideia central é que o maior

esforço físico realizado (leia-se maior gasto calórico) resultaria em maior proteção às pessoas (Brasil, 2021; World Health Organization, 2020; World Health Organization, 2018).

Por outro lado, em contraposição a esse entendimento, um número expressivo de publicações contesta o posicionamento hegemônico e apontam que a atividade física ocupacional parece estar diretamente associada à manifestação de morbimortalidade para diferentes doenças, de tal forma que o aumento da atividade física no trabalho resultaria em aumento dos problemas de saúde (Coenen *et al.*, 2018; Hallman *et al.*, 2017; Holtermann *et al.*, 2012), Holtermann *et al.* (2018) denominam esse fenômeno como “paradoxo da atividade física”.

Em que pese o questionamento biomédico-epidemiológico acerca dos benefícios ou não da atividade física realizada no trabalho (seja nas empresas ou de forma doméstica), a ideia de que “toda atividade física conta”, a qual sugere que as atividades físicas ocupacional e doméstica podem contribuir positivamente à saúde, traz consigo, de modo velado, a justificativa científica para a submissão das pessoas à exploração (ou superexploração) no trabalho.

Ademais, o envolvimento com os diferentes domínios de atividades físicas (no lazer/tempo livre, ocupacional, doméstica e de deslocamento) pode estar assentado em diferentes formas de opressão (racismo, sexismo, aporofobia etc.).

É a partir desta perspectiva que temos procurado nos debruçar sobre um debate crítico acerca dos domínios de atividades físicas, para além da posição biomédica, tentando abrir possibilidades de discuti-los historicamente. Neste sentido, o objetivo do presente ensaio é realizar essa discussão concentrando-nos na abertura de oportunidades para fazê-la dentro do sistema educacional.

CRÍTICA À RAZÃO COLONIAL

A compreensão de Sul Global não se refere à localização geográfica. De forma diferente, traz consigo uma metáfora sociológica utilizada para caracterizar a posição de enfrentamento ao capitalismo global por determinados grupos sociais. Marca as relações de poder, de desigualdades, sofrimentos e lutas que retratam determinadas regiões periféricas ou colonizadas do sistema-mundo contemporâneo. Ademais, entende-se que reproduz uma geopolítica do conhecimento (Mignolo, 2002).

De acordo com Mignolo (2002), o processo histórico de “construção” do capitalismo e da epistemologia ocidental andaram de mãos dadas desde o Renascimento e se integraram em um todo coerente. Para que o capitalismo pudesse se expandir, foi necessário o alargamento da epistemologia europeia. Assim, para a disseminação do capitalismo para além das fronteiras europeias tornou-se preciso organizar o conhecimento e impô-lo universalmente, de modo que enfraquecesse ou “matasse” quaisquer possibilidades de pensamentos distintos. É desta forma, portanto, que o autor pontua que a história da produção do conhecimento não se deu sem violências, descontextualizada ou a-histórica.

Foi a partir de um cenário de ocupação de territórios e imposição de violência física e simbólica sobre os povos, seus saberes e culturas, e que, pode-se afirmar, estende-se até os dias atuais, que se estabeleceu uma forma única, universal e padronizada de ver e pensar o mundo. Portanto, pode-se considerar que o conhecimento hegemônico é resultado deste contexto de violência. Se o processo de colonização provocou genocídios, ao mesmo tempo resultou em epistemicídios (Palma *et al.*, 2023; Grosfoguel, 2016; Maldonado-Torres, 2008; Quijano, 2000).

Tal movimento posicionou a Europa como elemento fundamental na constituição da sociedade moderna, sendo considerada como superior, além de estabelecer uma hierarquia de poder mundial. A Europa (e isso se estendeu para outros países do Norte Global) tem sido usada como modelo teórico de interpretação e dominação, dividindo o mundo para reafirmar essa posição de poder. A geografia, por exemplo, é apresentada de forma a destacar a superioridade europeia. O mapa-múndi que conhecemos reflete isso claramente, com o norte posicionado no topo e a Europa no centro. Contudo, essa configuração nos parece arbitrária, considerando o planeta dentro do universo. Se a geografia fosse representada de outra forma, a Europa poderia não estar no topo, e a noção de “centro do mundo” seria outra.

Esse pensamento, aliás, está profundamente enraizado, especialmente a partir do Iluminismo, movimento no qual grande parte dos filósofos considerados “referências” eram provenientes da Europa. Essa centralidade filosófica e cultural reforça o papel da Europa como modelo de civilização, enquanto outras perspectivas são marginalizadas ou apagadas. É, portanto, esse cenário que precisamos questionar e desconstruir, tanto na ciência brasileira quanto na educação física, para avançar em direção a um pensamento mais plural e inclusivo.

O pensamento eurocêntrico (ou nortecêntrico) alcança diferentes lugares com a ideia de que possui “o melhor” a oferecer. E, frequentemente, incorpora-se essa lógica. No campo da pesquisa, especialmente na biomédica, pode-se observar algo similar: o Norte Global — incluindo Europa, Estados Unidos, Canadá, entre outros — impõe uma agenda de pesquisa que dita prioridades e valores. A pesquisa biomédica, por exemplo, é vista como tendo maior importância, enquanto as ciências sociais estão relegadas a um papel secundário. Isso direciona não apenas o que se pesquisa, mas também onde se publica e como as produções acadêmicas são avaliadas.



Na educação física, essa dinâmica é evidente. Para publicar em revistas consideradas de maior prestígio, muitas vezes, o pesquisador se vê forçado a seguir um fluxo que privilegia a pesquisa biomédica. Contudo, esse processo de colonialismo científico não se resume a uma imposição simbólica de valores e saberes; este, histórica e frequentemente, vem acompanhado de diferentes formas de violência, perseguições e epistemicídios.

Tome-se como exemplo a investigação desenvolvida por Espírito-Santo *et al.* (2023). Nesta pesquisa, os pesquisadores tiveram como propósito verificar se havia, entre os docentes dos programas de pós-graduação *stricto sensu* em educação física de todo Brasil, desigualdades interseccionais de gênero e raça na participação acadêmica, bem como o envolvimento destes com as temáticas sobre gênero e raça em suas linhas de pesquisa. Foi observado que, entre os professores pesquisados (769 docentes em 38 programas), 65,80% (n= 506) eram homens brancos; 28,35% (n= 218) eram mulheres brancas; 2,47% (n= 19) eram homens pretos; 0,52% (n= 4) eram mulheres pretas; enquanto, 2,86% (n= 22) não puderam ser identificados. Além disso, constatou-se que entre as linhas de pesquisa dos programas, 89,5% não abordam as questões de gênero; e 94,7% não abordam as questões de raça ou etnia. Observa-se, ainda, que em relação à distribuição quantitativa de pesquisadores contemplados com bolsa de Produtividade em Pesquisa (PQ) na área da educação física, a partir do sexo e cor da pele, 78,57% (n= 77) são do sexo masculino; e 97,96% (n= 96) são de pele branca.

Segundo Quijano (2005), a classificação das pessoas a partir da ideia de raça tem sido um suporte primordial na ordenação regular de poder, instituindo um imaginário que propicia naturalizar a noção de uma explicação biológica de superioridade/inferioridade e, dessa forma, expressar a dominação colonial, a qual vige até os dias atuais.

É desta forma, portanto, que os processos de designação de identidades raciais, de gênero, ou econômicas, entre outras, podem e

têm assumido elevada relevância na formação discursiva, na medida em que teria a possibilidade de esvaziar ou apagar a crítica, além de naturalizar tais identidades, em conformidade aos sistemas de poder e opressão. A própria atribuição de identidades, neste sentido, poderia simbolizar uma função fundamental na colonização e nos sistemas pós-coloniais de poder. A partir desta compreensão, considera-se que as identidades de raça, gênero, classe econômica, sexualidade etc. devem ser reconhecidas como construções político-sociais, não em consequência de algo transmitido de forma biológica, porém, antes, decorrente de experiências de vida que envolvem distintas situações de opressões, sofrimentos e conflitos (Palma *et al.*, 2023; Sevalho, 2022).

Retomando a questão da prática de atividades físicas e sua associação com a redução de doenças, cabe mencionar que a produção dos saberes biomédicos tem estabelecido um regime de verdade que não se debruça, nem conversa, com os aspectos relativos à determinação social da saúde. Em outras palavras, desconsidera a relação entre o social e o biológico para explicar o processo saúde-doença-tratamento, bem como seu caráter histórico-político-social. Parece haver, assim, uma espécie de cegueira, apagamento ou esquecimento dos aspectos econômicos, étnicos/raciais, de gênero, culturais, sociais etc. que envolvem a saúde. Na esteira dessa compreensão, os problemas científicos das pesquisas nacionais sobre as relações entre a prática de atividades físicas e a ocorrência de doenças parecem acriticamente importados ou subordinados à racionalidade do Norte Global e negligenciam as necessidades e experiências dos grupos sociais marginalizados.

Portanto, entendemos que a produção de saberes e conhecimentos nos estudos que envolvem a saúde, na educação física, vem sendo demarcada por uma epistemologia colonial. De outro modo, consideramos imperioso examinar a inevitabilidade de superá-la, transgredindo com esse modo hegemônico de observar e explicar o mundo. Descolonizar os saberes, portanto, emerge dos movimentos

de resistência e de luta contra o processo de colonização, a qual se posiciona de modo crítico em relação ao conhecimento dominante, o qual, por sua vez, tem reproduzido relações de poder, de dependência e de submissão, e silenciado pensamentos e vozes (isto é, corpos) periféricos. E é neste sentido que se busca abrir espaços para epistemologias subalternas, valorizando formas de conhecimento antes excluídas e marginalizadas.

SOBRE ATIVIDADES FÍSICAS E PRÁTICAS CORPORAIS

A prática de atividades físicas tem ocupado um lugar de destaque nas discussões contemporâneas sobre saúde, sendo considerado um comportamento fundamental para a promoção da saúde e qualidade de vida. Entretanto, a análise dos domínios da atividade física, as relações entre esses domínios, bem como, a forma de compreender a prática corporal revelam tensões e desigualdades que merecem um debate crítico, especialmente considerando as perspectivas da saúde coletiva e decoloniais. Em que pese diferentes tipos (domínios) de atividades físicas e que possam ser considerados como componentes necessários para a manutenção de uma vida saudável, estes são moldados por contextos históricos, políticos, sociais e econômicos que influenciam profundamente suas práticas e seus impactos.

Com o mérito de terem sido um dos primeiros a se debruçarem sobre uma conceituação acerca do que significa “atividade física”, Caspersen *et al.* (1985) a definiram como todo e qualquer movimento corporal produzido pelos músculos esqueléticos que resultasse em gasto energético. Os autores ainda assumiram que a quantidade de energia necessária para realizar uma atividade pode ser medida e expressa em quilojoules ou quilocalorias.

Caspersen *et al.* (1985) também conceituaram “exercício” como um tipo de atividade física, que é planejada, estruturada, repetitiva e intencional e tem como objetivo aprimorar ou manter um ou mais componentes da aptidão física. Por outro lado, pode-se entender “atividade física de lazer” como uma atividade realizada durante exercícios, recreação ou outros momentos que não estão vinculados ao trabalho, tarefas domésticas ou transporte (Itoh *et al.*, 2017).

A “atividade física ocupacional” pode ser entendida como o conjunto de movimentos e esforços realizados no ambiente de trabalho ou, em outras palavras, como toda atividade física realizada durante a prática profissional. De outra ordem, a “atividade física doméstica” pode ser entendida como a totalidade das atividades físicas, relevantes para tarefas domésticas, as quais são realizadas em seu próprio ambiente residencial, sem o objetivo de obter ganhos financeiros (Paiva *et al.*, 2021a).

Ainda que alguns estudos procurem demonstrar que as atividades físicas ocupacional e doméstica podem resultar em redução da ocorrência de determinadas doenças e que, portanto, toda atividade física contaria positivamente para a melhoria da saúde, há, atualmente, uma série de investigações que tem demonstrado um “paradoxo”, na medida em que o aumento da carga de atividade física no trabalho (ou doméstica) poderia gerar maior adoecimento (Paiva *et al.*, 2021a; Holtermann *et al.*, 2018).

Com o objetivo de verificar a existência do paradoxo da atividade física, em que a atividade física no trabalho desencadeia resultados prejudiciais à saúde, Coenen *et al.* (2018) realizaram uma revisão sistemática com meta-análise, que envolveu dados de 17 estudos (com um total de 193.696 participantes). Os autores observaram que homens com atividade física ocupacional elevada apresentaram um risco 18% maior de mortalidade precoce em comparação com aqueles envolvidos em atividade física ocupacional mais leve. Por outro lado, não foi verificada nenhuma associação entre mulheres.



Coenen *et al.* (2018), então, sugerem que as diretrizes de atividade física devem diferenciar as atividades físicas de lazer e ocupacional.

Porém, outro aspecto tem causado preocupação. Em diferentes ocupações profissionais, a atividade física no trabalho tem desempenhado um papel relevante na configuração das condições de trabalho, extração de mais-valor e superexploração do trabalhador (Antunes, 2020). Para Antunes (2020), o que tem sido observado no modo de produção capitalista da atualidade é uma superexploração do trabalhador acompanhada de uma perversa flexibilização do contrato de trabalho, da remuneração, da jornada e dos direitos trabalhistas, que supera, em muito, o aproveitamento abusivo presente no modo de organização taylorista-fordista. Ademais, em países periféricos, crescidos sob o escravismo colonial, cujo proletariado nasceu e se desenvolveu eivado do contexto de submissão e precariedade, o horror da precarização não parece exceção, mas antes um modo corriqueiro de sua particularidade, muito embora o autor destaque que, na atualidade neoliberal, a superexploração do trabalhador atingiu também o centro do *Welfare State*, no Norte Global. Não à toa, essa “nova morfologia do trabalho”, como Antunes (2020) denomina, tem se configurado com diferentes formas de intensificação do trabalho, exigência de metas, superexploração, trânsito entre a formalidade e a informalidade, despotismo das chefias ou do processo e organização do trabalho, salários degradantes, adoecimentos, assédio, violências e morte.

Tome-se como exemplo o caso dos rebocadores humanos que fazem entregas por bicicleta na cidade de São Paulo. Souza (2021), em estudo com esse grupo de trabalhadores, observou que estes podem alcançar valores de até 12 horas de trabalho por dia, a despeito da exaustiva jornada diária, além de estarem todo tempo disponíveis em razão da permanente conexão e “servidão voluntária”¹² com os *smartphones*, impedindo-os ou dificultando-os de

12

De fato, a submissão ao trabalho não passa por uma escolha. Antes, é uma necessidade, na medida em que precisa alcançar determinados resultados. O *infotrabalhador*, assim, acredita estar livre, mas se porta como um escravo do ciberespaço produtivo.



discernir entre o tempo de trabalho e do ócio. A rotina desses trabalhadores, na cidade de São Paulo, inclui entre 10 e 12 horas de trabalho; 6 a 7 dias por semana; a necessidade de alcançar determinadas metas de produtividade; podem percorrer até 55 km/dia; não têm estrutura para descanso, banheiro ou refeitório; são em sua maioria negros; residem em locais de mais baixo Índice de Desenvolvimento Humano (IDH), quando comparados aos locais de trabalho; apresentam elevada inalação de poluentes, os quais podem desencadear doenças do aparelho respiratório e, cardiovascular, câncer, aumento da atividade pró-inflamatória, e maior estresse oxidativo mitocondrial. Talvez, ainda, possamos acrescentar que esses trabalhadores enfrentam suas jornadas sem equipamentos apropriados de segurança (como capacetes, por exemplo); as próprias bicicletas, por vezes, encontram-se em mau estado, o que lhe obriga maior esforço físico; e estão expostos a um elevado risco de acidentes de trânsito.

Sob a ótica da saúde coletiva e da saúde do trabalhador, é fundamental considerar como as condições de trabalho e a divisão social do trabalho influenciam a qualidade e a intensidade da atividade física. Muitas vezes, trabalhadores de setores mais precarizados são expostos a jornadas longas e tarefas fisicamente intensas, sem que haja a devida valorização de sua saúde. Além disso, a atividade física ocupacional, longe de ser uma escolha voluntária, pode ser considerada como uma forma de exploração do corpo, especialmente entre as populações mais vulneráveis. Nesse sentido, é crucial refletir sobre as implicações do processo e organização do trabalho para a saúde dos trabalhadores, superando a ideia, simples, de que a realização de atividades físicas no trabalho, por si, desencadearia melhoras à saúde.

Talvez, seja possível argumentar, ainda, que as lógicas neoliberais do trabalho atual têm imposto uma exploração exacerbada dos corpos, especialmente dos sujeitos historicamente marginalizados. Dentro desta perspectiva, Nobrega (2022) advoga sobre

a urgência em se refletir sobre as condições pelas quais negros, mulheres, pobres e outros grupos sociais em situação de vulnerabilidade têm historicamente sido expostos em distintas sociedades, as quais conformam um contexto de violências, submissões, discriminações, desrespeitos e expressam um espaço e sentimento de “não ser”, “não existir” ou “existir em condição de exaustão”.

E, deste modo, é questionável que a atividade física ocupacional seja compreendida como uma forma de promoção de saúde. Ao contrário, talvez seja mais prudente entendê-la como um fator de desgaste físico, com possíveis impactos negativos à saúde física e mental dos trabalhadores.

A “atividade física doméstica” referem-se às atividades realizadas no espaço doméstico, relacionadas aos cuidados com a casa e com a família, e que incluem, por exemplo, tarefas como limpar, cozinhar, lavar, cuidar das crianças etc., e, portanto, têm sido reconhecidas como fontes significativas de movimento corporal (Lui *et al.*, 2022).

Contudo, é importante questionar as normas sociais que atribuem essas responsabilidades de forma desigual às mulheres e, em especial, àquelas de pele negra e/ou de baixa classe econômica. O entendimento de que cabe às mulheres desempenhar as funções domésticas é uma manifestação das estruturas de poder que remontam ao colonialismo, à sociedade patriarcal e à divisão sexual do trabalho. Não parece ao acaso o fato de Paiva *et al.* (2021b), ao realizarem revisão sistemática sobre a possibilidade de a atividade física doméstica contribuir para a redução de doenças crônico-degenerativas, terem verificado que, da amostra total dos doze artigos selecionados, 58% (n= 94.965) eram mulheres, enquanto 42% (n= 68.750) constituíam-se de homens. Os autores destacam que na revisão elaborada por Coenen *et al.* (2018), para investigarem a associação entre a atividade física ocupacional e a mortalidade por diferentes causas, observa-se um número mais elevado de homens.



A atividade física doméstica, portanto, não deveria ser abordada apenas como mais uma fonte de movimentação corporal, mas, antes, tratada a partir das relações de poder, gênero e classe. É preciso destacar, ainda, de forma crítica aos posicionamentos que se pretendem universais, que em diversas sociedades ou culturas, as mulheres não têm a opção de escolher o tipo ou a quantidade de atividades físicas que realizam, pois suas tarefas domésticas são moldadas por normas sociais profundamente arraigadas, as quais demarcam o processo de exploração, submissão e opressão.

Por fim, a “atividade física de deslocamento” se refere àquelas realizadas como meio de transporte ou deslocamento, como caminhar ou andar de bicicleta, por exemplo, para ir à escola, ao trabalho, ao mercado ou a outros lugares.

Tem sido considerado que a inatividade física tende a se manifestar a partir de critérios objetivos e matemáticos. As recomendações globais da OMS (Organização Mundial da Saúde) (World Health Organization, 2018 e 2020) sobre a quantidade de atividade física para melhorar a saúde, entre adultos, é de 150 a 300 minutos de atividade física de intensidade moderada (ou equivalente) por semana ou 75 a 150 minutos de intensidade vigorosa, considerando os diferentes domínios (lazer, trabalho, doméstico e deslocamento). Ainda assim, é possível encontrar valores de corte ligeiramente diferentes. Hallal *et al.* (2012) consideraram, em seu estudo, inatividade física quando nenhum dos três critérios foi atendido: i) 30 minutos de atividade física de intensidade moderada pelo menos cinco dias por semana; ii) 20 minutos de atividade física de intensidade vigorosa pelo menos três dias por semana; ou iii) uma combinação que atinja 600 equivalentes metabólicos (MET)-minutos por semana.

Essa noção genérica de atividade física, apresentada por Caspersen *et al.* (1985) e mantida até hoje, reflete uma concepção positivista fundada nas ciências biomédicas e matemáticas. É a partir dessa perspectiva que alguns autores tentaram operar com



outras noções e romperam com a concepção dominante. Piggin (2020) entende que a atividade física envolve pessoas se movimentando e agindo em espaços e contextos culturalmente específicos e são influenciadas por uma gama única de interesses, emoções, ideias, intenções e relacionamentos. Portanto, não se pode ou não se deve, para entender o que é atividade física, ficar preso à caracterização biomédica.

No Brasil (Brasil, 2013), anteriormente a Piggin (2020), a percepção do que se apresenta como “práticas corporais” já rompia com os pressupostos hegemônicos. Estas são entendidas como expressões individuais ou coletivas do movimento corporal, advindas do conhecimento e da experiência em torno do jogo, dança, esporte, luta, ginástica, construídas de forma sistemática (na escola) ou não sistemática (tempo livre/lazer). Cabe destacar também que práticas corporais são manifestações da cultura corporal de um determinado grupo que carregam significados que as pessoas atribuem a elas, devendo incluir experiências lúdicas e de organização cultural.

Tais noções, que rompem com o conceito hegemônico de Caspersen *et al.* (1985), assumem uma posição para além da racionalidade biomédica/epidemiológica, buscam trabalhar com a ideia de complexidade que envolve o fenômeno, além de tentar incorporar aspectos políticos, sociais, culturais e emocionais. Por outro lado, a formulação de Caspersen *et al.* (1985) estabelece um parâmetro fisiológico, baseado no gasto energético, que pode ser mensurado. Assim, o não cumprimento dos valores recomendados, em suma, implicaria em “inatividade física” ou “comportamento sedentário”.

É dessa forma, portanto, que a relação entre atividades físicas e saúde tem sido exaustivamente investigada. E dentro dessa perspectiva biomédica, a consequência do citado “comportamento sedentário” tem sido fortemente associada à ocorrência de doenças (Blond *et al.*, 2020; Kyu *et al.*, 2016; World Health Organization, 2018; World Health Organization, 2020).

A partir desta perspectiva Knuth *et al.* (2024) questionam as recomendações colonialistas dos países líderes na produção científica desta área, como Estados Unidos, Canadá, Reino Unido, Austrália, entre outros, que os fazem propondo o envolvimento com todos os domínios de atividades físicas e desconsiderando as questões raciais, de gênero e/ou econômicas. Os autores ainda indagam: quais são as referências humanas para a constituição, por exemplo, do Plano Global de Atividade Física ou das recomendações de atividade física da Organização Mundial da Saúde? Elas refletem as diferentes existências no mundo? Os distintos domínios de atividades físicas, estão profundamente imbricados nas estruturas sociais e econômicas que moldam as condições de vida das pessoas. Portanto, não deveriam se coadunar com a subordinação ou exploração das pessoas.

TODA ATIVIDADE FÍSICA CONTA... PARA QUEM?

A partir das ponderações anteriormente expostas, cabe apresentar alguns cenários. Contudo, primeiro é necessário tecer algumas observações. As diferentes categorias sociológicas, presentes nos estudos epidemiológicos, frequentemente são postas, apenas, como variáveis a serem investigadas, sem a devida contextualização. Desse modo, os investigadores ao se utilizarem de uma categoria como cor de pele/raça/etnia, por exemplo, o fazem sem aprofundar o debate sobre racismo ou sem trazê-lo como uma questão a investigar, ainda que se possa considerar aquilo que se denomina de "racismo estrutural". Os resultados, assim, são o resumo do cálculo frio dos números.

Ainda, assim, é possível observar como os distintos grupos sociais se distribuem entre os diferentes domínios de atividades físicas.



He *et al.* (2005), em estudo conduzido com 9.621 participantes de ambos os sexos, com idades entre 51 e 61 anos, observaram que o grupo mais envolvido com as atividades físicas no tempo de lazer, em três vezes ou mais na semana, de intensidade leve, eram os homens brancos (56,6%), enquanto o grupo com menor envolvimento era o de mulheres pretas (44,5%). Por outro lado, os homens hispânicos de língua inglesa e os brancos (respectivamente, 20,3% e 16,5%) realizavam mais atividades físicas no tempo de lazer de forma vigorosas, três vezes ou mais na semana. As menores taxas para esse domínio corresponderam às mulheres hispânicas de língua espanhola e pretas (respectivamente, 3,4% e 6,3%). Quem menos realiza atividades físicas domésticas, três vezes ou mais na semana, são os homens brancos (4,1%). Não sem surpresa, todos os grupos de mulheres apresentam taxas superiores aos homens no envolvimento com esse domínio, com exceção da mulher branca (hispânicas de língua espanhola: 27,7%; pretas: 12,5%; e hispânicas de língua inglesa: 11,6%). As atividades relacionadas ao trabalho profissional pesado, entre os investigados, são mais realizadas pelos hispânicos de língua espanhola (31,3%), hispânicos de língua inglesa (22,7%), e pretos (21,3%). Entre as mulheres, as de cor de pele preta (17,0%) e as hispânicas de língua espanhola (15,1%), são mais envolvidas. Antunes (2020) tem destacado que a superexploração do trabalhador nos países centrais tem se utilizado com bastante frequência dos contingentes de imigrantes menos qualificados.

Em outra investigação epidemiológica com 1.318 pessoas, entre 18 e 65 anos de idade, de ambos os sexos, vivendo na cidade de São Paulo, Florindo *et al.* (2009) verificaram que 84,8% das mulheres estavam insuficientemente ativas no lazer, contra 70,2% dos homens. Em contrapartida, as tarefas domésticas eram muito mais realizadas pelas mulheres, sendo 37,5% das mulheres insuficientemente ativas neste domínio, enquanto os homens totalizaram 76,2%. A insuficiente atividade física ocupacional foi maior entre as mulheres (77,6%), quando comparadas aos homens (60,0%). Observou-se, ainda,



SUMÁRIO

na comparação entre “brancos” e “não brancos”, que os “brancos” eram menos insuficientemente ativos no lazer (75,7% vs. 80,8% dos “não brancos”). Porém, os “não brancos” estavam mais envolvidos com as atividades domésticas (“brancos”: 58,5%; “não brancos”: 52,7%) e ocupacionais (“brancos”: 72,1%; “não brancos”: 63,2%)¹³. Os autores ainda identificaram que pessoas com 12 ou mais anos de escolaridade eram mais ativas no lazer e menos nas atividades físicas ocupacionais e domésticas.

Estudo conduzido por Del Duca *et al.* (2013) com 1.720 pessoas residentes em Florianópolis, de ambos os sexos e idades entre 20 e 59 anos, permite observar que as mulheres eram mais inativas no lazer (58,1%), quando comparadas aos homens (45,5%); enquanto nas atividades físicas domésticas os homens estavam menos envolvidos, ou seja, mais inativos (mulheres: 40,4%; homens: 79,0%). Em relação à atividade física ocupacional, não foi observada diferenças significativas. Considerando a cor da pele, as pessoas pretas eram mais inativas no lazer (pretas: 67,2%; pardos: 55,6%; brancos: 51,3%), contudo, mais envolvidas (menos inativas) no trabalho (pretas: 62,7%; pardos: 80,9%; brancos: 81,7%) e nas tarefas domésticas (pretas: 46,1%; pardos: 58,6%; brancos: 58,5%), embora neste último não tenha sido verificada diferença estatística significativa. Os autores observaram, também, que as pessoas com 12 anos ou mais de escolaridade eram mais ativas no lazer e menos no trabalho e em casa, enquanto aqueles com menos tempo de escolaridade eram menos ativos no lazer e mais no trabalho e nas atividades físicas domésticas¹⁴. De forma semelhante, considerando a renda familiar, os mais abastados eram mais ativos no lazer e menos nas atividades físicas no trabalho e em casa, enquanto os mais pobres eram menos ativos no lazer e mais ativos no trabalho e nas tarefas domésticas.

13 Cabe destacar que nestes dois domínios (ocupacional e doméstica) não foi encontrada diferença estatística significativa.

14 Os autores dividiram o nível educacional em quatro categorias: até 4 anos de escolaridade; entre 5 e 8 anos; entre 9 e 11 anos; e 12 ou mais anos de escolaridade. Para as tarefas domésticas, o grupo mais envolvido foi o de 5 a 8 anos de escolaridade.



A partir dos dados do Vigitel (Vigilância de Fatores de Risco e Proteção para Doenças Crônicas por Inquérito Telefônico), Paiva (2023) realizou análises interseccionais e verificou que os homens de maior escolaridade (12 ou mais anos) eram mais ativos no lazer (indígenas: 58,8%; pretos: 58,3%; pardos: 56,9%; brancos: 54,4%; amarelos: 52,8%). As mulheres pretas de baixa escolaridade (até 8 anos de estudo) eram aquelas que menos faziam atividades físicas no lazer (19,7%). Em relação às atividades físicas domésticas, as mulheres pretas com escolaridade entre 9 e 11 anos foram aquelas mais envolvidas com essas atividades (45,9%), enquanto os homens brancos de alta escolaridade eram os menos envolvidos (6,7%). Além disso, todos os grupos de mulheres realizavam mais tarefas domésticas do que quaisquer grupos dos homens. Entre as mulheres, o grupo que menos realizava tarefas domésticas foi o de mulheres brancas de alta escolaridade (22,3%), enquanto o grupo de homens mais ativos neste domínio foi o de homens amarelos de escolaridade entre 9 e 11 anos (14,2%). É merecedor de destaque, ainda, que as mulheres brancas de alta escolaridade apresentam taxa bem inferior aos outros grupos de mulheres. Neste sentido, talvez caiba a crítica de Arruzza *et al.* (2019), quando manifestam o feminismo para os 99%¹⁵. Segundo as autoras, o feminismo liberal desacredita o feminismo, uma vez que não está integralmente alinhado às lutas contra as desigualdades sociais e, portanto, terceiriza a opressão. A trajetória das mulheres que têm apoio do feminismo liberal, para que consigam os cargos mais altos das empresas, necessita que estas estejam amparadas por mulheres mal remuneradas, as quais são subcontratadas para realizar o trabalho doméstico, além de, muitas vezes, mostrarem-se insensíveis à classe econômica e à etnia.

SUMÁRIO

15

Arruzza *et al.* (2019) advogam um feminismo que lute contra todas as formas de opressão. Entendem que é preciso afrontar as raízes do capitalismo e da barbárie, procurando proteger aquelas 99% das pessoas em situação minorizada (pretas, pobres, *queer*, trans, com deficiências...). Por essa razão, o denominam de *feminismo para os 99%*.

PARA CONCLUIR... REFLEXÕES SOBRE UMA PROPOSTA DE INTERVENÇÃO PEDAGÓGICA

A articulação de uma proposta de intervenção pedagógica que debata as relações entre práticas corporais/atividades física e saúde traz consigo o desafio de considerar uma concepção ampliada de saúde, ponderar sobre as diferentes visões de mundo, valores, significados, além das possibilidades de interações entre as pessoas (Castro *et al.*, 2021).

Ademais, em uma perspectiva que dialoga com a posição decolonial, Castro *et al.* (2021) propõem que a intervenção pedagógica se construa a partir da participação efetiva dos atores sociais, em consonância com o que se denomina de “Sociologia das Ausências”. De forma bastante simplificada, a “Sociologia das Ausências” pressupõe uma abordagem sociológica que procura compreender e transformar os processos que desencadeiam a invisibilidade de determinadas experiências sociais. Assim, seria possível identificar saberes e experiências que estão “esquecidos” pela cultura dominante, além de fazê-los se tornar presentes; estabelecer posições contra-hegemônicas dos saberes que nos são impostos, refletindo conjuntamente nas possíveis críticas ao conhecimento hegemônico. A ideia, portanto, seria, ao invés da aceitação acrítica e reprodução de determinados conteúdos, propor uma intervenção que possibilite a reflexão sobre as lógicas reducionistas e positivistas que compreendem o corpo somente a partir daquilo que é biológico.

Almeida *et al.* (2021), ao proporem uma intervenção dentro desta perspectiva e apresentarem um relato de experiência dos estudantes da “Educação de Jovens e Adultos” (EJA), do município de Volta Redonda (RJ), trouxeram para o debate a reflexão sobre as diferenças entre as atividades físicas no lazer e no trabalho.

Após mostrarem uma fotografia de trabalhadores de carvoaria, cujo trabalho é demasiadamente pesado, precarizado e insalubre, algo que os estudantes, de forma similar, conhecem em outras profissões, criaram alguns questionamentos. Os estudantes, então, puderam perceber que os trabalhadores, em que pese estivessem realizando atividades físicas pesadas, não necessariamente estas estariam em consonância a uma boa saúde. Ao contrário, identificaram o quão insalubre era tal atividade. A intervenção pedagógica ainda apresentou fotos de um casal de celebridades que ostentava um corpo muito musculoso ou bem transformado ao que era antes (tanto o homem, quanto a mulher), provavelmente pelo uso de substâncias químicas, como os esteroides anabólicos androgênicos. Mais uma vez, a questão do que significa “saúde” e o envolvimento com a prática de atividades físicas foi trazida à reflexão.

Entendemos, portanto, que a escola é um lócus relevante para refletir sobre as contradições aqui apresentadas. Ademais, as experiências individuais de dor e sofrimento relacionadas às diferentes atividades físicas podem e devem ser compartilhadas e tornadas visíveis.

O debate apresentado neste ensaio traz a possibilidade de discussão sobre as questões de gênero em nossa sociedade patriarcal e sexista. Por qual razão as tarefas domésticas ainda parecem destinadas às mulheres (e meninas), enquanto os homens têm maior possibilidade de se engajarem nas atividades físicas de lazer/tempo livre? O que os estudos científicos hegemônicos querem dizer ao tentarem estabelecer associações entre a atividade física doméstica e a “boa saúde”? Ou ainda qual o impacto da violência urbana sobre as práticas corporais entre as mulheres?

Ao mesmo tempo, os dados aqui apresentados podem contribuir para ensejar uma importante discussão sobre racismo estrutural. Não parece à toa que negros estejam mais envolvidos com atividades físicas no trabalho e domésticas e, muitas vezes,

menos com as atividades físicas de lazer. Ou perguntar se a realização de uma corrida, como forma de exercício, nas ruas de um bairro, no horário da noite tem o mesmo significado para um homem branco e para um homem preto?

Pode-se, ainda, trazer à tona o debate sobre interseccionalidade, apontando como homens brancos de classe social elevada estão no lugar do privilégio, enquanto mulheres pretas pobres estão presas por uma gama de opressões.

Os temas são variados e compartilhá-los com estudantes poderia estimular um pensamento crítico acerca daquilo que a ciência tem produzido, notadamente, na área de educação física e saúde.

Bell Hooks (2017), em seu livro *Ensinando a transgredir: a educação como prática de liberdade*, embora aborde outras questões, nos ensina que determinados saberes estão em concordância com posições neoliberais e conservadoras, e parecem se encontrar em espaços que não podem ser perturbados, questionados. Além disso, a autora nos lembra que todo conhecimento é construído a partir de uma historicidade desenvolvida no campo dos antagonismos sociais.

Como sempre buscamos afirmar, o presente texto não procura negar os saberes da epidemiologia tradicional. De modo diferente, traz um convite para lutar contra o colonialismo, em todas as suas diferentes formas, ressaltando de modo crítico aquilo que não tem sido questionado nas investigações científicas sobre educação física e saúde.

Assim, como destacou Hooks (2017), não se busca substituir uma ditadura do conhecimento por outra, mas entender que o racional proposto pelos pesquisadores do Norte Global não tem contribuído para a superação de nossos próprios problemas sociais. É desta forma que se torna possível questionar se tais problemas de pesquisa, e seus resultados, nos servem. O que se tem investigado, nas relações entre educação física e saúde, tem sido social

e historicamente contextualizado ou, ao contrário, apenas assumido a perspectiva biomédica dos fatores de risco? Os achados das pesquisas estão contribuindo para superar as iniquidades nas quais as populações estão expostas ou, diferentemente, parecem favorecer as explorações, opressões e desigualdades?

Assumimos, portanto, a transgressão como prática da liberdade, compreendendo que é necessário desafiar e mudar o modo como pensamos e lidamos com o conhecimento.

REFERÊNCIAS

ALMEIDA, C. E.; PALMA, A.; ALVES, M. P. O currículo como criação cotidiana e as *políticaspráticas* de saúde na educação de jovens e adultos. In: ALVES, M. P.; CUPOLILLO, A. V. (Orgs.). **Pensando ecologicamente a educação física escolar**: entrelaçamentos cotidianos e alternativas emergentes. Curitiba: CRV, 2021.

ANTUNES, R. **O privilégio da servidão**: o novo proletariado de serviços na era digital. 2ª ed. São Paulo: Boitempo, 2020.

ARRUZZA, C.; BHATTACHARYA, T.; FRASER, N. **Feminismo para os 99%**: um manifesto. São Paulo: Boitempo, 2019.

BLOND, K.; BRINKLØV, C. F.; RIED-LARSEN, M.; CRIPPA, A.; GRØNTVED, A. Association of high amounts of physical activity with mortality risk: a systematic review and meta-analysis. **British journal of sports medicine**, London, v. 54, n. 20, p. 1195-1201, 2020.

BRASIL. **Glossário temático**: Promoção da Saúde. Brasília: Ministério da Saúde, 2013.

BRASIL. Ministério da Saúde. Secretaria de Atenção Primária à Saúde. Departamento de Promoção da Saúde. **Guia de Atividade Física para População Brasileira**. Brasília: Ministério da Saúde, 2021. Disponível em: <https://www.gov.br/saude/pt-br/composicao/saps/ecv/publicacoes/guia-de-atividade-fisica-para-populacao-brasileira/view>. Acesso em: 10 de fev. de 2025.

CASPERSEN, C. J.; POWELL, K. E.; CHRISTENSON, G. M. Physical Activity, Exercise, and Physical Fitness: definitions and distinctions for health-related research. **Public Health Rep**, Hyattsville, v. 100, n. 2, p. 126-131, 1985.

CASTRO, J. C. R. C.; PALMA, A.; ALVES, M. P. Saúde e qualidade de vida: uma experiência social na educação de jovens e adultos. *In*: ALVES, M. P.; CUPOLILLO, A. V. (Orgs.).

Pensando ecologicamente a educação física escolar: entrelaçamentos cotidianos e alternativas emergentes. Curitiba: CRV, 2021.

COENEN, P.; HUYSMANS, M. A.; HOLTERMANN, A.; KRAUSE, N.; Van MECHELEN, W.; STRAKER, L. M.; Van der BEEK, A. J. Do highly physically active workers die early? A systematic review with meta-analysis of data from 193696 participants. **British journal of sports medicine**, London, v. 52, n. 20, p. 1320-1326, 2018.

DEL DUCA, G. F.; NAHAS, M. V.; GARCIA, L. M. T.; MOTA, J.; HALLAL, P. C.; PERES, M. A. Prevalence and sociodemographic correlates of all domains of physical activity in Brazilian adults. **Preventive Medicine**, New York, v. 56, n. 2, p. 99-102, 2013.

ESPÍRITO-SANTO, G.; PALMA, A.; VASCONCELOS, R. V.; ASSIS, M. R.; LOTERIO, C. P. Desigualdades interseccionais nos programas de pós-graduação stricto sensu em educação física. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v. 49, e252722, 2023.

FLORINDO, A. A.; GUIMARÃES, V. V.; CESAR, C. L. G. BARROS, M. B. A.; ALVES, M. C. G. P.; GOLDBAUM, M. Epidemiology of Leisure, Transportation, Occupational, and Household Physical Activity: prevalence and associated factors. **Journal of Physical Activity and Health**, Champaign, v. 6, n. 5, p. 625-632, 2009.

GROSFUGUEL, R. A estrutura do conhecimento nas universidades ocidentalizadas: racismo/sexismo epistêmico e os quatro genocídios/epistemicídios do longo século XVI. **Sociedade e Estado**, Brasília, v. 31, n. 1, p. 25-49, 2016.

HALLAL, P. C.; ANDERSEN, L. B.; BULL, F. C.; GUTHOLD, R.; HASKELL, W.; EKELUND, U.; *et al.* Global physical activity levels: surveillance progress, pitfalls, and prospects. **The Lancet**, London, v. 380, n. 9838, p. 247-257, 2012.

HALLMAN, D. M.; JØRGENSEN, M. B.; HOLTERMANN, A. On the health paradox of occupational and leisure-time physical activity using objective measurements: Effects on autonomic imbalance. **Plos One**, San Francisco, v. 12, n. 5, p. e0177042, 2017.

HE, X. Z.; BAKER, D. W. Differences in Leisure-time, Household, and Work-related Physical Activity by race, Ethnicity, and Education. **Journal of General Internal Medicine**, Philadelphia, v. 20, n. 3, p. 259-266, 2005.

HOLTERMANN, A.; MAROTT, J. L.; GYNTELBERG, F.; SØGAARD, K.; SUADICANI, P.; MORTENSEN, O. S.; *et al.* Occupational and leisure time physical activity: risk of all-cause mortality and myocardial infarction in the Copenhagen City Heart Study. A prospective cohort study. **BMJ Open**, London, v. 2, n. 1, p. e000556, 2012.



HOLTERMANN, A.; KRAUSE, N.; Van der BEEK, A. J.; STRAKER, L. M. The physical activity paradox: six reasons why occupational physical activity (OPA) does not confer the cardiovascular health benefits that leisure time physical activity does. **British journal of sports medicine**, London, v. 52, n. 3, p. 149-150, 2018.

HOOKS, B. **Ensinando a transgredir: a educação como prática de liberdade**. São Paulo: WMF Martins Fontes, 2017.

ITOH, H.; KITAMURA, F.; HAGI, N.; MASHIKO, T.; MATSUKAWA, T.; YOKOYAMA, K. Leisure-time physical activity in youth as a predictor of adult leisure physical activity among Japanese workers: a cross-sectional study. **Environmental Health and Preventive Medicine**, Sapporo, v. 22, n. 37, p. 1-8, 2017.

KNUTH, A. G.; LEITE, G. S.; SANTOS, S. F. S.; CROCHEMORE-SILVA, I. Is It Possible to Decolonize the Field of Physical Activity and Health? **Journal of Physical Activity and Health**, Champaign, v. 21, n. 7, p. 633-635, 2024.

KYU, H. H.; BACHMAN, V. F.; ALEXANDER, L. T.; MUMFORD, J. E.; AFSHIN, A.; ESTEP, K.; *et al.* Physical activity and risk of breast cancer, colon cancer, diabetes, ischemic heart disease, and ischemic stroke events: systematic review and dose-response meta-analysis for the Global Burden of Disease Study 2013. **British Medical Journal**, London, v. 9, n. 354, i3857, 2016.

LUI, M.; MITCHELL, J. D. Domestic Physical Activity: An Overlooked Risk-Modifier for Incident Hypertension? **American Journal of Medicine**. New York. v. 135, n. 11, p. 1282-1283, 2022.

MALDONADO-TORRES, N. La descolonización y el giro des-colonial. **Tabula Rasa**, Bogotá, v. 9, p. 61-72, 2008.

MIGNOLO, W. D. The Geopolitics of Knowledge and the Colonial difference. **The South Atlantic Quarterly**, Durham, v. 101, n. 1, p. 57-96, 2002.

MORRIS, J. N.; HEADY, J. A.; RAFFLE, P. A. B.; ROBERTS, C. G.; PARKS, J. W. Coronary heart-disease and physical activity of work (part 1). **The Lancet**, London, v. 262, n. 6795, p. 1053-1057, 1953a.

MORRIS, J. N.; HEADY, J. A.; RAFFLE, P. A. B.; ROBERTS, C. G.; PARKS, J. W. Coronary heart-disease and physical activity of work (part 2). **The Lancet**, London, v. 262, n. 6796, p. 1111-1120, 1953b.

NOBREGA, C. C. S. Educação "física" feminista: saúde é uma questão política dos corpos exaustos. **Revista Brasileira de Educação Física Escolar**. São Paulo. Ano 7, v. 3, p. 62-75, 2022.

PAIVA, G. B.; PALMA, A. O paradoxo da atividade física: esquadrinhando as atividades físicas ocupacionais e domésticas. *In*: PALMA, A.; RODRIGUES, P.; REIS, E. C. (Orgs.).

Práticas corporais & atividades físicas: saúde e sociedade. Curitiba: CRV, 2021a.

PAIVA, G. B.; PINHEIRO, R. F. R.; ARAÚJO, M. F. S.; PALMA, A. Atividades físicas domésticas e doenças crônico-degenerativas: proteção ou risco e discriminação? Uma revisão sistemática. *In*: XXII Congresso Brasileiro de Ciências do Esporte/IX Congresso Internacional de Ciências do Esporte, v. 1, n. 1, 2021, Belo Horizonte. **Anais do XXII Congresso Brasileiro de Ciências do Esporte/IX Congresso Internacional de Ciências do Esporte**, 2021b.

PAIVA, G. B. **Atividades físicas e interseccionalidade de sexo, cor de pele/etnia e escolaridade:** resultados de dois grandes inquéritos brasileiros. 2023. 79 f. Dissertação (Mestrado em Educação Física) – Universidade Federal do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2023.

PALMA, A.; ARAÚJO, M. F. S.; RODRIGUES, P. A. F. Pesquisa em atividade física e saúde: a urgência de uma epistemologia decolonial. **Revista Brasileira de Ciências do Esporte**, Brasília, v. 45: e20230053, 2023.

PIGGIN, J. What Is Physical Activity? A Holistic Definition for Teachers, Researchers and Policy Makers. **Front Sports Act Living**, Lausanne, v. 2, p. 72, jun. 2020.

QUIJANO, A. Colonialidad del Poder y Clasificación Social. **Journal of World-Systems Research**, Pittsburgh, v. 6, n. 2, p. 342–386, 2000.

QUIJANO, A. Colonialidade do poder, eurocentrismo e América Latina. *In*: LANDER, E. (Org.). **A colonialidade do saber:** eurocentrismo e ciências sociais – perspectivas latino-americanas. Buenos Aires: Clacso, 2005.

SEVALHO, G. Contribuições das críticas pós-colonial e decolonial para a contextualização do conceito de cultura na Epidemiologia. **Cadernos de Saúde Pública**, Rio de Janeiro, v. 38, n. 6, e00243421, 2022.

SOUZA, E. R. **Rebocadores urbanos e capitalismo de plataforma:** ensaio sobre a entrega por bicicleta em São Paulo. 2021. 214 f. Tese (Doutorado em Educação Física) – Universidade de São Paulo, São Paulo, 2021.

WORLD HEALTH ORGANIZATION. **Global action plan on physical activity 2018-2030:** more active people for a healthier world. Geneva: World Health Organization, 2018. Disponível em: <https://www.who.int/publications/i/item/9789241514187>. Acesso em: 10 de fevereiro de 2025.

WORLD HEALTH ORGANIZATION. **Guidelines on physical activity and sedentary behaviour.** Geneva: World Health Organization, 2020. Disponível em: <https://www.who.int/publications/i/item/9789240015128>. Acesso em: 10 de fevereiro de 2025.

An illustration in a vibrant, stylized art style. A young boy with spiky hair, wearing a red t-shirt and dark shorts, is captured in profile, riding a skateboard down a wooden ramp. The ramp is a mix of brown and blue tones. In the background, another person is sitting on the edge of the ramp, looking towards the skateboarder. The sky is filled with wavy, colorful patterns in shades of blue, green, and yellow, suggesting a sunset or sunrise. A large, bright yellow number '5' is positioned in the upper right quadrant. The overall composition is dynamic and energetic.

5

*Celeste Pastro Botoni
Heitor Martins Pasquim*

MAIS QUE EXERCÍCIO FÍSICO, MULHERES EM MOVIMENTO



SUMÁRIO

RESUMO

O Mulheres em Movimento de Diadema/SP é um dos primeiros programas públicos no campo das práticas corporais no Brasil. Ele é uma iniciativa consolidada que promove saúde e espaço de coletivização, onde mulheres se encontram, compartilham experiências e constroem laços. Os eixos pedagógicos do programa vão além do exercício físico, abordando temas cruciais como saúde da mulher, território, gênero e pertencimento a grupos, questões relevantes para compreender o universo feminino e o mal-estar na atualidade. O objetivo deste capítulo em forma de ensaio é relatar a experiência do Programa Mulheres em Movimento, dando destaque às estratégias de alargamento do trabalho com as práticas corporais, o que pode contribuir para que outras ações, programas e políticas incorporem esta abordagem ampliada como elemento fundamental do cuidado e da permanência.

Palavras-chave: Práticas Corporais; Saúde das Mulheres; Programas e Projetos de Saúde.

INTRODUÇÃO

A história da região do ABC, localizada na Zona Sudeste da Grande São Paulo, era predominantemente masculina no início do século XX. Isso se devia à moralidade da época, que impunha um estilo de vida confinado às mulheres, restringindo sua presença nos espaços públicos. Consequentemente, as ruas e as atividades que ali se desenvolviam eram majoritariamente ocupadas por homens (MARTINS, 2002).

Contudo, com o fim da ditadura cívico-militar, as mulheres oriundas das camadas populares tomam as cidades. Em Diadema, um dos municípios do Grande ABC Paulista, a presença delas nas lutas sociais e movimentos populares é marcante em reivindicações de bairros, pela conquista de melhorias na saúde, na educação e nas demandas por moradia (CAVALEIRO, 2005). Essas agitações se consolidaram, na década de 1970 e 1980, em círculos de ações, como o Grupo Mulheres em Movimento, o Grupo de Dança Mulheres do Eldorado, o Grupo de Mulheres da Comunidade Negra do Campanário e o Grupo de Apoio e Prevenção ao Câncer de Mama, que tinham como característica uma organização participativa e um horizonte de conquista de direitos (RAMOS, 2022).

Vale mencionar que Diadema possui um legado de políticas públicas voltadas para as mulheres, materializado em iniciativas como a Delegacia de Defesa da Mulher, o Conselho Municipal dos Direitos da Mulher, um centro de referência que oferece atendimento integral às mulheres em situação de violência (Casa Beth Lobo) e diversas ações específicas de capacitação, de assistência e de geração de renda. O Programa Mulheres em Movimento (PMM) é parte deste legado de lutas e de conquistas com e para as mulheres, o qual traz como inovação a integração de ações que alargaram o seu objetivo inicial de melhora do condicionamento físico.

Ao longo dos anos, alguns estudos tomaram o PMM como objeto de avaliações e reflexões científicas, como a dissertação de Cavaleiro (2004) que produziu narrativas com as participantes, observando como a organização delas tensiona a agenda pública a partir das necessidades e carências das diademenses. Entretanto, o PMM segue sendo pouco conhecido fora de Diadema, especialmente no campo das práticas corporais e saúde coletiva, o que justifica a elaboração deste manuscrito, que tem por objetivo relatar, em forma de ensaio, a experiência do PMM, dando destaque às estratégias de alargamento do trabalho com as práticas corporais, o que pode contribuir para que outras ações, programas e políticas incorporem esta abordagem ampliada como elemento fundamental do cuidado e da permanência.

O PROGRAMA MULHERES EM MOVIMENTO ONTEM E HOJE

Atualmente, o PMM atende 17 espaços da cidade, nos períodos manhã, tarde e noite, oferecendo diversas práticas corporais – como dança, ginástica, alongamento e caminhada – e atividades com filmes, palestras, dinâmicas de grupos, passeios culturais, jogos cooperativos e esportivos. Esses espaços não possuem um padrão, como acontece com o programa Academia da Saúde. Alguns espaços do PMM estão localizados em centros culturais, em ginásios, em centros públicos e outros são salas específicas localizadas nos bairros.

Figura 1- Arte comemorativa do Programa Mulheres em Movimento



Fonte: perfil @programamulheresemmovimento (Instagram), 2024.

Em 2025, o PMM completa 36 anos, portanto ele é anterior ao primeiro Programa Nacional de Promoção da Atividade Física “Agita Brasil”, criado em 2002, e anterior ao Serviço de Orientação ao Exercício, criado em 1990 em Vitória/ES, o qual é considerado um dos programas públicos mais longevos e ainda ativos no País, na área de promoção de práticas corporais e atividades físicas.

É fundamental, neste tema, reconhecer as disparidades equitativas que se manifestam no presente. Diversas pesquisas comprovam que há um aumento médio do engajamento no tempo do lazer. Contudo, essa constatação segue outra verificação preocupante: a de que mulheres, em especial as pretas e pardas, periféricas e indivíduos com menor escolaridade, apresentam menor engajamento em práticas corporais e essa desigualdade se manteve ao longo dos anos e em alguns casos aumentou quando relacionada a gênero (ARAUJO *et al.*, 2022; CRUZ *et al.*, 2022). Não pode restar dúvidas de que o histórico envolvimento em tarefas domésticas e o apoio dos pais e da escola são exemplos de diferenças impactantes entre mulheres e homens, o que reproduz uma organização machista da sociedade.

Por isso, o PMM tem como público prioritário as mulheres, reconhecendo a importância de promover a saúde e o bem-estar delas. No entanto, ele é aberto a todas as pessoas a partir dos 16 anos que tiverem interesse em participar, independentemente do gênero, raça, etnia, credo, identidade de gênero e orientação sexual.

O nome “Mulheres em Movimento”, escolhido após consulta às alunas, faz uma referência direta àquelas que se coletivizam para responder às suas necessidades comuns. Como o próprio nome diz, o PMM mobiliza reflexões sobre os diferentes movimentos das mulheres, desde os corporais até os de reivindicação, resistência, reconhecimento e visibilidade.

Como forma de manter viva a memória e homenagear mulheres que foram pioneiras no PMM, foi criado, em âmbito municipal, o “Dia das Mulheres em Movimento” (Lei nº 3.414, de 07 de abril de 2014). Destaca-se também neste sentido que a sala de ginástica, localizada no Centro de Diadema, foi nomeada em 2022 como Dona Elza Neves Gomes, uma ex-aluna e, em 2024, outra sala de ginástica recebeu o nome de Antônia Efigênia Gomes Bezerra “Fifi”, que atuou como professora no PMM.

Figura 2 - Placa com o nome de uma das salas de ginástica do Programa Mulheres em Movimento



Fonte: perfil @programamulheresemmovimento (Instagram), 2025.

Um fato histórico e curioso, é que o educador Paulo Freire conheceu pessoalmente o PMM, em visita à Diadema, e ficou entusiasmado (ARELARO, 2021). Isso porque a iniciativa reunia um grande conjunto de mulheres que, além de se engajarem em aulas de ginástica, participavam à época dos Conselhos de Saúde e dos Conselhos de Escola. De fato, o PMM surge e se respalda na participação popular, sendo uma conquista delas, que se organizaram em diferentes espaços públicos.

Ademais, as contribuições de Paulo Freire influenciaram concretamente as experiências da gestão em Diadema, inclusive no campo das práticas corporais (SOUZA, BOTONI, OLIVEIRA, 2021). Nesse sentido, o PMM implementou, de 2007 a 2009, o projeto “Cogestão” que fomentou a formação de lideranças populares, de maneira a consolidar uma condução compartilhada entre alunas, professores e gestão. Algo similar à metodologia de Apoio Paideia ou Método da Roda, que advoga a construção de uma democracia organizacional (CAMPOS, 2015). Reuniões mensais com representantes eram realizadas na sala do ginásio Ayrton Senna ou em uma das salas de ginástica dos bairros, de acordo com a divisão geográfica (norte, sul, leste, centro-oeste). Essa organização visava facilitar a participação e otimizar as reuniões regionais.

Nesse projeto, as alunas, eleitas como representantes de turma, eram incentivadas a se posicionar e levantar demandas coletivas das suas colegas, sugerindo mudanças organizativas, novas atividades e temas para serem abordados. Este projeto foi encerrado, em especial a formação de lideranças, mas os frutos desse trabalho reverberam por meio de ações coletivas, nas rodas de conversa, nos momentos de reflexão proporcionados pelo desenvolvimento das atividades com base nos eixos que estruturam o PMM.

Após o encerramento do projeto Cogestão organizaram-se as assembleias com um chamado às alunas em geral e não mais a convocação da figura de representante de turma.

Figura 3 – Festa Junina organizada pelo Programa Mulheres em Movimento



Fonte: Arquivos do Programa Mulheres em Movimento, 2024.

O PMM conta com 15 professores de educação física, em sua maioria mulheres, atuando em regime estatutário de 30 horas semanais. Uma professora e um professor, escolhidos pelo grupo, exercem, atualmente, a função de coordenação. O PMM também serve como campo de estágio, contribuindo para a formação de novos profissionais na área.

Ressalta-se, como uma intencionalidade de resistência aos avanços neoliberais, a opção em ter professores concursados, o que permite fortalecer vínculo de permanência, e uma carga horária diferenciada que garante horas para reunião, para formação e para planejamento coletivo das ações, hora-aula e horas para as atividades extra-aula.

A gestão do PMM está a cargo do departamento de lazer da Secretaria de Esporte e Lazer (SEL) da Prefeitura Municipal de Diadema. Contudo, gerir o PMM é um desafio complexo que demanda ações estratégicas e coordenadas devido à sua abrangência em múltiplos eixos e à diversidade de necessidades envolvidas. É crucial ressaltar a consonância do programa com os princípios

estabelecidos na Política Nacional de Promoção da Saúde (PNPS) e na Lei Geral do Esporte (Lei nº 14.597/2023). Estas leis, ao reconhecerem o esporte e as práticas corporais como direitos fundamentais e atividades de alto interesse social, definem a necessidade de colaborações intersetoriais com áreas estratégicas para a promoção da saúde e a inclusão de pessoas em situação de vulnerabilidade social. Ademais, a Lei Geral do Esporte assegura o direito das mulheres à participação em programas e serviços que promovem práticas corporais e esportivas, mas não apenas a participação na atividade em si, mas também em funções de direção, supervisão e decisão.

Em suma, a experiência do PMM encontra-se alinhada com marcos legais que valorizam as práticas corporais como direito fundamental, promovendo a inclusão social e a igualdade de gênero. Por este reconhecimento, o PMM recebeu o 1º lugar no Prêmio Brasil de Esporte, Lazer e Inclusão Social, concedido pelo Governo Federal em 2009 e entregue pessoalmente pelo então presidente Luiz Inácio Lula da Silva.

Em 2021, por meio da Lei Municipal 4.157, o programa se tornou uma política pública na cidade. Segundo essa legislação, são objetivos do PMM: I – possibilitar a manutenção e a promoção da saúde da mulher, considerando os benefícios associados à prática de exercícios físicos regulares; II – garantir a convivência em grupo, incentivando a prática da cooperação, estimulando a solidariedade, o respeito às diferenças e o exercício da cidadania; III – despertar os participantes para a discussão de gênero e do universo da mulher e seus direitos, ampliando os conhecimentos e favorecendo a reflexão, a argumentação e o senso crítico, visando a compreender a realidade em que se vive, estimulando diferentes formas de agir para a qualidade de seu cotidiano; IV – oferecer experiências culturais e sociais para a compreensão da importância do lazer e da participação.

Esses objetivos se articulam por meio de um tema gerador que, por sua vez, busca explorar formas e conteúdos que contemplam eixos

estruturantes, conforme o Quadro 1. A escolha de um tema gerador materializa a necessidade de coordenação e provocação intencional das atividades. Dessa forma, o PMM vai para além do exercício físico e se consolida ao ocupar a cidade, em estreita relação com o território e com os movimentos reivindicatórios de Diadema/SP.

Quadro 1 - Temas geradores escolhidos, de 2016 a 2025

Ano de referência	Tema gerador
2024/2025	Sou uma, mas não sou só
2022/2023	Sankofa: Reverenciando o passado, movimentando o presente e iluminando o futuro
2020/2021	A boniteza de esperarçar por esse chão
2018/2019	Metamorphose
2016/2017	Permita-se

Fonte: Arquivos do Programa Mulheres em Movimento, 2025.

O PMM realiza ainda diversos eventos, como o “Encontro Mulheres em Movimento”, que oferece uma semana de atividades variadas, como rodas de conversa, leituras, apresentações musicais e reflexões relevantes para compreender o universo feminino e o mal-estar na atualidade. Em 2020, as atividades relacionadas ao tema gerador (2020/2021) foram substituídas, por conta da pandemia, pela mostra “#Separados, mas juntos.” Antes dos temas geradores (até 2015), existiam temas pontuais que orientavam a mostra ou o encontro realizado bianualmente.

Figura 4 – Coral se apresenta na comemoração dos 35 anos do Programa Mulheres em Movimento



Fonte: @programamulheresemmovimento – Instagram, 2024.

Ressalta-se que essa forma ampliada não foi oferecida às mulheres, senão conquistada, como pode ser verificado no trecho da apostila do próprio PMM: *“as expectativas das alunas contrariavam os objetivos das aulas, pois as propostas de aulas visavam, exclusivamente, o condicionamento físico”* (DREYS; PIQUINI; NOGUEIRA, 1996, p. 2) e reforçado na investigação de Cavaleiro, sobre o PMM:

Quando suspendiam, ainda que temporariamente, suas tarefas cotidianas, deixavam suas “ocupações de dona de casa” e ultrapassavam as fronteiras da esfera doméstica, do universo do mundo privado, rumo ao espaço público e redefiniam aquilo que lhes falta, reelaborando individual e coletivamente as suas necessidades; formulavam percepções de que “são pessoas”, “indivíduos” (CAVALEIRO, 2005, p. 9).

Portanto, insatisfeitas, as mulheres exigiram a ampliação do PMM, incluindo mais salas, materiais e profissionais. Essa conquista se tornou uma das maiores da cidade.

Figura 5 – Manifestação popular com a participação de integrantes do Programa Mulheres em Movimento



Fonte: Arquivos do Programa Mulheres em Movimento, 2019

Contudo, o movimento conservador da área e da burocracia também disputa esta iniciativa, o que por vezes faz com que o PMM sofra pressões internas e externas que se expressam na cobrança para dar mais aulas de ginástica, para deixar de lado os projetos culturais e abandonar a intenção de ocupar a cidade, ou ainda no visível desmonte de direitos e dos serviços públicos. Neste caso, o olhar atento das participantes é fundamental para a recusa ao retrocesso que desafia essa rica experiência.

EXPERIÊNCIA DE AÇÃO COLETIVA

Diadema foi a primeira prefeitura com administração petista. Essa experiência durou quase duas décadas de gestão ininterrupta (1983-1996), tornando-se um laboratório do 'modo petista de governar'. Segundo Bisilliat (2004), a cidade, que rejeitava o neoliberalismo, serviu como um contraponto às políticas econômicas da época. De fato, a cidade se destaca por seus investimentos

políticos e financeiros no setor social. O município foi reconhecido como Cidade Sul-Americana do Esporte para o ano de 2024 por demonstrar um compromisso com a democratização por meio de políticas e programas públicos que impulsionam a inclusão social, a educação e a cultura.

Entretanto, Bezerra (2019) argumenta que, embora a participação popular continue sendo uma marca dos governos petistas, sua definição mudou significativamente entre as décadas de 1980 e 2000. Se na década de 1980 a ideia era governar por conselhos populares, a partir dos anos 2000, a participação adquire um caráter gerencialista, com foco em fiscalização, controle e colaboração na formulação de políticas públicas. Essa transformação, segundo o autor, é resultado da necessidade do Partido dos Trabalhadores (PT) em se adaptar às dinâmicas institucionais e às demandas de governar.

Essa adaptação conservadora está longe de ser uma exclusividade do PT, Fisher (2020) define como realismo capitalista a convicção de que as alternativas ao modo de vida individualista são inviáveis, resultando em um sentimento de esgotamento e apatia. Ao particularizar as lutas e demandas sociais, essa ideologia direciona a atenção para pretensas soluções individuais, em detrimento da ação política. A crença de que a mudança não é possível ou só é possível por meio de esforços pessoais alimenta um mercado próspero de produtos e serviços que prometem transformações rápidas e milagrosas, como cursos online e coaching.

O PMM é um movimento concreto que produz experiências de participação coletiva, que dialogam com o contexto social e político da cidade e do País. Com os anos, ele se tornou uma influência real na tomada de decisão pública, que, por meio de manifestações do movimento feminista na cidade, participação direta no Orçamento Participativo e em conselhos de saúde, conquistaram a contratação de profissionais, a aquisição de materiais adequados e novas salas/locais para as práticas corporais, assim como a inclusão

de atividades diversificadas (DIADEMA, 2024). Entretanto, as lutas são cotidianas e as conquistas não são eternas. Na gestão passada, o PMM contratou oito professores e mesmo assim fechou salas e turmas, por conta do déficit crônico de profissionais.

O PMM é, portanto, herdeiro de uma tradição de movimento organizado que tem dificuldades diante de uma população excitada para o consumo, mas estruturalmente desorganizada e cansada. A capacidade do programa de responder às necessidades sociais de saúde e de promoção de cultura e lazer para uma grande camada da população continua real. No entanto, à medida que algumas formas de trabalhar e viver a vida se transformaram, como exemplo a mediação das relações humanas por tecnologias, a plataformização e precarização do mundo do trabalho, assim como o avanço neoliberal sobre as subjetividades, aquela herança de movimento e reivindicação parece distante.

Não se quer aqui desvalorizar a ousadia e a potencialidade do PMM, tampouco afirmar que há saídas coletivas que não envolvam a auto-organização e o autocuidado, senão afirmar que o avanço conservador exige respostas distintas daquelas, com construção de novas redes de apoio, para que o PMM não apenas sobreviva, mas se torne um dispositivo de cuidado e de permanência.

Em contraposição a um modo de vida individualista, e no intuito de resgatar a prática do cuidado coletivo, desde 2024 o PMM vem desenvolvendo o tema gerador “Sou uma, mas não sou só”, inspirado nas reflexões de Audre Lorde sobre a necessidade do autocuidado. Lorde enfatizou a importância do autocuidado como uma prática coletiva e um ato de sobrevivência, afirmando: “Cuidar de mim não é autocomplacência, é autopreservação, e isso é um ato de guerra política” (LORDE, 2017, p. 130, tradução nossa). Nesse processo de explorar as ideias de autocuidado como ações coletivas, coloca-se em prática a necessidade de resistir aos papéis impostos pela sociedade. Ao ser entendido como uma prática que transcende o indivíduo, o autocuidado implica o reconhecimento de que nossas ações não afetam apenas a nós mesmos, mas também

a comunidade e o mundo ao nosso redor. Portanto, é imprescindível promover espaços seguros e inclusivos, onde o apoio mútuo, a solidariedade e a conscientização sobre o caráter político dessa prática possam florescer. Este entendimento do autocuidado como um ato ético e político visa fortalecer a coletividade, ao mesmo tempo em que busca a construção de uma sociedade de cuidados, como sugere o marco conceitual proposto pela recente Política Nacional de Cuidados do Brasil (Lei nº 15.069, de 23 de dezembro de 2024).

Como proposição, seria possível ampliar os espaços de escuta e protagonismo das alunas, resgatando, por exemplo, a ideia de formação humana e de lideranças populares (Cogestão). No contexto atual, torna-se urgente problematizar a contemporaneidade e fortalecer as ideias de Bell Hooks (2017), as quais propõem que a pedagogia engajada e transgressora deve desafiar as estruturas tradicionais. Nesse processo, é fundamental promover um ensino e aprendizagem com práticas corporais que sejam ao mesmo tempo democrático e não colonizado, considerando as múltiplas opressões de gênero, etnia e classe, e reconhecendo o impacto desses marcadores sociais da diferença nas vivências tanto das professoras quanto das alunas. A escuta ativa das mulheres, aliada ao processo educativo, tem o potencial de criar um ambiente mais inclusivo, onde as diversas experiências estejam comprometidas com a construção de práticas que respeitem e amplifiquem as vozes marginalizadas.

Esse empoderamento se manifesta não apenas no nível individual, mas também em espaços coletivos, como seus territórios e locais de trabalho, sendo reiterado em práticas corporais e ações comunitárias.

Outro aspecto fundamental a ser reforçado é o fortalecimento do letramento em gênero, com o objetivo de permitir que as participantes se empoderem de maneira não colonizada. Isso significa que as mulheres, por meio desse letramento, podem se reconectar com suas próprias histórias, culturas e formas de expressão, desafiando normas e valores impostos como verdades universais para elas. Essa abordagem é relevante não apenas para o impacto local do

programa, que pode trazer mudanças significativas para as participantes e suas comunidades, mas também como um modelo para outras regiões que buscam promover a equidade e a saúde coletiva.

Seria possível ainda criar com apoio das universidades públicas um observatório do PMM em nível local para acompanhar o financiamento, o planejamento e a implementação de ações relacionadas. Isso serviria de mão dupla, fortalecendo o programa e a universidade, a qual ainda hoje reduz os valores, as habilidades e as competências sociais que poderiam ser ensinadas em cursos de Educação Física, desconsiderando a formação humana, a clínica ampliada e a determinação social da saúde.

As limitações do presente ensaio residem na centralidade do relato de uma única profissional de educação física, autora principal deste capítulo e com experiência decenal de atuação e coordenação do PMM. Não obstante, o manuscrito logrou identificar e descrever processos críticos que merecem atenção e podem servir de inspiração para outros projetos, políticas e programas, mormente o alargamento do trabalho com práticas corporais. Sugere-se que estudos futuros acompanhem o planejamento, a construção participativa e o impacto do tema gerador no cotidiano das práticas desenvolvidas.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

O Programa Mulheres em Movimento se destaca como uma iniciativa de grande relevância, merecendo atenção e estudo aprofundado. Seu impacto positivo e transformador na vida das mulheres da região, aliado à abordagem inovadora de alargamento do trabalho com práticas corporais, o torna um modelo a ser observado, seguido e defendido.

Pioneiro no cenário brasileiro, o Mulheres em Movimento acumula uma trajetória rica, marcada por diversas experiências, adaptações e desafios contemporâneos que vão além da execução

ou operacionalização de atividades. Ele demonstra como políticas públicas podem ser adaptadas para responder às necessidades sociais da população, promovendo inclusão em redes de apoio e solidariedade, essenciais para o enfrentamento de desafios do mal-estar na atualidade, do machismo estrutural e da falta de acesso a direitos.

A essência do programa está na intenção de ampliar e fortalecer a ação coletiva das mulheres em seus territórios, locais de trabalho, grupos de afinidade, por meio do engajamento em práticas corporais, com o objetivo de promover um empoderamento feminino não colonizado. Esse processo permite que as participantes — sejam professoras, professores, alunas ou alunos — se tornem agentes de mudança, tanto em suas vidas pessoais quanto em suas comunidades.

O impacto do programa vai além do âmbito local, podendo servir como um modelo inspirador para outras regiões. Ao promover a equidade e a saúde coletiva com foco no empoderamento não colonizado, contribui para a construção de uma sociedade mais inclusiva e justa. Essa metodologia tem o potencial de inspirar políticas públicas em diversos contextos, ampliando a conscientização sobre os direitos das mulheres e a necessidade de repensar o papel das práticas corporais e do gênero em uma sociedade em constante transformação.

REFERÊNCIAS

ARAUJO, R. H. O.; WERNECK, A. O.; SILVA, D. R.; JESUS, G. M. Sociodemographic inequalities in the trends of different types of leisure-time physical activity among Brazilian adults between 2006 and 2019. **International Journal for Equity in Health**, v. 21, n. 120, 2022.

ARELARO, L. R. G. Um educador sempre presente. In: COLETIVO PAULO FREIRE. **Cem Anos de Paulo Freire**, Cem Vozes de Corações e Mentis. São Paulo: Edição Coletivo Paulo Freire, 2021.

BEZERRA, C. P. Os sentidos da participação para o Partido dos Trabalhadores (1980-2016). **Revista Brasileira de Ciências Sociais**, v. 34, n. 100, p. 1-26, 2019.

BISILLIAT, J. **Lá onde os rios refluem** – Diadema – 20 anos de democracia e poder local. São Paulo: Fundação Perseu Abramo, 2004.

CAMPOS, G. W. S. **Um método para análise e cogestão de coletivos**. 5ª ed. São Paulo: Hucitec, 2015.

CAVALEIRO, M. C. **"Mulheres em movimento"**: identidade coletiva e subjetividade nas práticas culturais de lazer na cidade de Diadema. Dissertação (Mestrado) – Faculdade de Educação Física, Universidade Estadual de Campinas. Campinas, 2004.

CAVALEIRO, M. C. "Mulheres em Movimento": lazer e educação no espaço urbano. 28ª Reunião da Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação (ANPEd), 2005, Caxambu. **Anais da 28ª Anual da ANPEd** – 40 anos da Pós-Graduação em Educação no Brasil, 2005.

CRUZ, D. K. A. ; *et al.* Iniquidades socioeconômicas associadas aos diferentes domínios da atividade física: resultados da Pesquisa Nacional de Saúde 2019. **Epidemiologia e Serviços de Saúde**, v. 31, n. spe1, p. e2021398, 2022.

DIADEMA. **Mulheres em Movimento**: 35 anos. Secretaria de Esporte e Lazer do Município de Diadema, 2024. Disponível em: <https://heyzine.com/flip-book/22bc46e902.html#page/1>. Acesso em: 08 de julho de 2025.

DREYS, K. R.; PIQUINI, L.; NOGUEIRA, M. A. **Mulheres em movimento**: programa de ginástica feminina desenvolvido na prefeitura de Diadema [Apostila]. Diadema, 1996.

FISHER, M. **Realismo capitalista**: é mais fácil imaginar o fim do mundo do que o fim do capitalismo? São Paulo: Autonomia Literária, 2020.

HOOKS, B. **Ensinando a transgredir**: a educação como prática de liberdade. 2. ed. São Paulo. WMF Martins Fontes, 2017.

LORDE, A. **A Burst of Light and Other Essays**. Ixia Press edition. Mineola, New York: Ixia Press, 2017.

MARTINS, J. S. **Subúrbio**: vida cotidiana e história no subúrbio da cidade de São Paulo: São Caetano, do fim do império ao fim da República Velha. 2ª ed. São Paulo: Hucitec; 2002.

RAMOS, J. S. **A busca por Educação Emancipatória na cidade de Diadema**: reflexões, experiências e possibilidades. Tese (Doutorado) – Faculdade de Ciências e Letras, Universidade Estadual Paulista (UNESP). Araraquara, 2022.

SOUZA, A. F.; BOTONI C. P.; OLIVEIRA É. H. Projeto cogestão Mulheres em Movimento: um esperar coletivo. *In*: CARNEIRO, S. (org). **Experiências freireanas**: relatos de formação crítica na região do ABCDMRR. Santo André: UFABC / Fórum Permanente de Políticas Educacionais da UFABC, 2021.

An illustration in a stylized, textured art style. A skateboarder in a red shirt and dark shorts is shown in profile, riding a wooden ramp. The background features a large, stylized sun with radiating lines and a blue silhouette of a person sitting on the edge of the ramp. A large, bold yellow number '6' is positioned in the upper right quadrant.

6

Kariani de Almeida Leite

PRÁTICAS CORPORAIS E CLÍNICA AMPLIADA:

POTENCIALIZANDO PEDAGOGIAS CULTURAIS
EM TERRITÓRIOS NO DIÁLOGO ENTRE
EDUCAÇÃO, SAÚDE E COMUNIDADE



SUMÁRIO

RESUMO

Este ensaio busca refletir sobre as práticas corporais enquanto dispositivos culturais e sociais, articuladas com os conceitos de território e clínica ampliada, situando essas práticas no diálogo entre educação e saúde. O objetivo central é compreender como as práticas corporais, quando inseridas em territórios específicos, podem potencializar redes de sociabilidade e sentimento de pertencimento, ressignificando espaços públicos como locais de educação e cuidado. Para isso, o texto está estruturado em blocos que se conectam como degraus de uma construção teórica: cada seção oferece um suporte para sustentar a argumentação geral. A discussão inicia-se pelo conceito de práticas corporais como dispositivos culturais, segue pelo debate sobre o território enquanto espaço vivo e de trocas simbólicas, e, avança para a clínica ampliada como estratégia de humanização do cuidado. Posteriormente, explora-se a pedagogia cultural e a educação ampliada, redes de sociabilidade, culminando na análise dos processos de desterritorialização e reterritorialização, que ampliam a compreensão do pertencimento comunitário. Cada bloco é indispensável para a construção teórica proposta, formando uma estrutura que permite ao leitor percorrer e conectar diferentes dimensões das práticas corporais em territórios, sempre em diálogo com educação e saúde.

Palavras-chave: Práticas Corporais; Clínica Ampliada; Saúde; Educação; Pedagogia Cultural.

A POTÊNCIA DA ARTICULAÇÃO ENTRE PRÁTICAS CORPORAIS, TERRITÓRIOS E A CLÍNICA AMPLIADA NA INTERFACE EDUCAÇÃO E SAÚDE

As práticas corporais se apresentam como uma importante ferramenta no âmbito da educação e da saúde, sendo compreendidas como dispositivos que transcendem o movimento físico e incluem dimensões culturais, sociais e históricas (Malta *et al.*, 2016). Essas práticas se consolidam no cenário de políticas públicas, especialmente na interface entre educação física e saúde coletiva, promovendo não apenas a saúde física, mas também o fortalecimento de laços comunitários. A clínica ampliada surge como um olhar humanizado da saúde, que valoriza o diálogo com os territórios, enriquecendo as possibilidades de cuidado e educação (Carvalho, 2007).

A noção de território, conforme Santos e Silveira (2001), não se reduz à sua delimitação física, mas deve ser compreendida a partir do seu uso social e simbólico. Nesse sentido, a introdução das práticas corporais nos territórios permite uma ampliação do olhar sobre a relação entre corpo, espaço e pertencimento, ressignificando os lugares e promovendo um diálogo entre diferentes dimensões do saber. A clínica ampliada potencializa essa abordagem ao considerar o território como um espaço de cuidado e construção coletiva da saúde, aproximando saberes populares, acadêmicos e vivenciais (Hallais; Barros, 2018).

Além disso, a inserção das práticas corporais nos territórios favorece um ponto de vista diferenciado, e até mesmo crítico, sobre os processos de saúde e educação, rompendo com a visão linear e homogênea dos sujeitos envolvidos. Como destaca Merhy (2006), as tecnologias leves e a integração de práticas culturais ampliam as

possibilidades de cuidado, promovendo uma atenção mais sensível às realidades locais. Essa perspectiva reafirma a necessidade de olhares que reconheçam a potência das diferenças e das experiências situadas, como elementos essenciais para ressignificar as práticas de cuidado, saúde e educação nos territórios.

As práticas corporais, quando articuladas aos territórios e à clínica ampliada, tornam-se importantes ferramentas para a promoção de saúde e educação em contextos comunitários. Vasconcelos *et al.*, (2024) aponta que, no Sistema Único de Saúde (SUS), as práticas corporais são predominantemente abordadas sob uma lógica biomédica e epidemiológica, focada no controle de fatores de risco e na prevenção de doenças. Essa abordagem, embora relevante, muitas vezes desconsidera a dimensão sociocultural dos corpos e as práticas populares de cuidado que emergem dos territórios.

Dessa forma, a clínica ampliada propõe uma ressignificação das práticas corporais ao considerar as subjetividades dos sujeitos e suas relações com o espaço em que vivem (Mendes; Carvalho, 2015). O território, nesse contexto, não é apenas um espaço geográfico, mas um campo de interações, disputas e produção de saberes, onde o corpo se constitui enquanto experiência coletiva. Isso implica reconhecer que as práticas corporais não são neutras, mas carregam significados culturais e históricos que podem potencializar ou limitar sua importância e interferência na saúde e na educação.

As redes de sociabilidade formadas pelas práticas corporais nos territórios configuram-se como espaços de produção de subjetividades, construção de pertencimento e resistência aos processos de homogeneização cultural. Assim, o diálogo entre práticas corporais, clínica ampliada e territórios, demanda um olhar interdisciplinar e sensível às especificidades locais, valorizando a diversidade de saberes e ampliando o acesso a formas não hegemônicas de cuidado e educação.

PRÁTICAS CORPORAIS COMO DISPOSITIVOS CULTURAIS E SOCIAIS

As práticas corporais são muito mais do que um conjunto de movimentos físicos: são formas de linguagem e expressão que comunicam identidades e pertencimentos culturais. Hall (1997) argumenta que a cultura é um sistema de representação, no qual os sujeitos produzem e compartilham significados por meio de diferentes linguagens, e aqui acrescento, incluindo o corpo. Dessa maneira, ao serem realizadas em territórios específicos, as práticas corporais tornam-se ferramentas de mediação social, atuando na construção de vínculos comunitários e valorização das culturas locais.

Além disso, as práticas corporais possuem um papel essencial na formação da identidade cultural dos sujeitos. O corpo não deve ser entendido apenas como uma estrutura biológica, mas como um campo de significação que reflete as influências culturais, sociais e históricas (Manske, 2022). Ao longo da história, diversas manifestações culturais, como a capoeira, a dança e os jogos tradicionais, foram utilizadas como formas de resistência e afirmação identitária, reforçando a conexão entre corporeidade e cultura (Neira, 2019). Oliveira Júnior *et al.* (2020) argumentam que no contexto da atenção primária à saúde, as práticas corporais ainda seguem uma lógica biomédica, direcionada à prevenção, controle e tratamento de doenças, dessa forma, essas práticas acabam se configurando como dispositivos de biopoder e biopolítica, exercendo controle sobre os corpos e contribuindo para a medicalização social.

Segundo Foucault (1976), o conceito de dispositivo refere-se a uma rede de discursos, práticas, instituições e saberes que regulam e produzem modos de ser e agir, sempre relacionados ao poder.

No contexto das práticas corporais, podemos compreendê-las como dispositivos culturais que, ao serem inseridas nos territórios, produzem subjetividades e ressignificam o espaço público, rompendo com narrativas biomédicas ou medicalizantes do corpo. Assim, as práticas corporais tornam-se elementos de resistência e produção de novas formas de cuidado e pertencimento comunitário, criando discursos alternativos que dialogam com a diversidade cultural local.

Ao compreender o papel das práticas corporais na construção cultural, somos levados a pensar o território como um espaço vivo de trocas simbólicas, onde corpo, saúde e educação se cruzam constantemente.

TERRITÓRIO VIVO: ESPAÇO DE TROCA (ELO) ENTRE CORPO, SAÚDE E EDUCAÇÃO

O território é mais do que um espaço físico delimitado, é uma construção social e simbólica que abriga relações, experiências e disputas (Barbosa, 2021). No contexto das práticas corporais, o território torna-se um lugar de trocas, onde a saúde e a educação se encontram e se ressignificam por meio das experiências vividas.

A realização de práticas corporais nos territórios cria possibilidades de pertencimento e identidade coletiva, fortalecendo os laços entre os sujeitos e suas comunidades. Espaços públicos, como praças, parques e escolas, tornam-se territórios educativos, nos quais o aprendizado ocorre a partir da vivência e da interação social (Bonetti *et al.*, 2014). A apropriação desses espaços por meio das práticas corporais ressignifica o território, promovendo a valorização da cultura e dos saberes locais.

Moraes (2013) reforça que o território, além de espaço físico, é um conceito que se transforma pela presença e ação das comunidades. As práticas culturais e corporais, ao ocuparem esses espaços, evidenciam a pluralidade das experiências humanas e ampliam a noção de território como um campo de resistência e troca de saberes. A escola e a praça, por exemplo, deixam de ser apenas estruturas físicas e passam a ser territórios de convivência e aprendizado mútuo.

Barbosa (2021) enfatiza que o território é o lugar onde se manifestam as forças e fragilidades da sociedade, tornando-se um campo de ação e transformação. No contexto das práticas corporais, o território assume um papel pedagógico e educativo, possibilitando a construção de vínculos comunitários e a resignificação dos espaços públicos. Quando apropriado pela comunidade, por meio das práticas corporais, o território se converte em um espaço de troca e pertencimento, promovendo uma interação direta entre corpo, saúde e educação.

Ao reconhecer o território como um espaço vivo, torna-se possível perceber a potência das práticas corporais na construção de redes de sociabilidade. Bonetti *et al.* (2014) defendem que espaços, como praças e parques, quando utilizados para atividades corporais, tornam-se territórios educativos e de cuidado. Nessas interações, os sujeitos resignificam seu entorno, promovendo um aprendizado que se dá na experiência e na coletividade. Para Santos (1994), o território não é apenas um espaço físico, mas um lugar de encontros, disputas e trocas simbólicas, o que reforça a importância da articulação entre corpo e território na promoção da saúde e da educação, e, ainda por esse viés, conforme Deleuze e Guatarri (2012), o território é um espaço de demarcação e reorganização de forças. Nesse caso, é possível inferir que as práticas corporais se territorializam por meio de ritornelos, motivos rítmicos que transformam os espaços em ambientes de pertencimento e interação. Esses ritornelos, como uma força centrípeta, organizam as práticas corporais em torno de um centro simbólico, resignificando os territórios e fortalecendo os

laços comunitários. Dessa forma, as práticas corporais não apenas ocupam o espaço, mas o transformam, criando novos sentidos e significados para os territórios.

Como destacam Lopes e Vieira (2024, p. 7), “o território é composto em diferentes instâncias, pelas falas, cores, práticas/gestos, enfim, pelos agenciamentos que os envolvem, ou, então, poderíamos dizer, pelos ritornos que os constituem”. A partir dessa reflexão, o território não é apenas um espaço físico, mas uma rede de relações, ritmos e agenciamentos que moldam as práticas corporais, sendo entendidos como um espaço de demarcação, onde as práticas são organizadas e reorganizadas de acordo com as forças que atuam sobre ele. O território é composto por diferentes instâncias, como o corpo, a escola, a rua e o bairro, e é marcado por ritmos específicos que o constituem. O território é um espaço de reorganização das funções e de reagrupamento de forças, onde as práticas corporais são territorializadas de maneiras específicas. Essas práticas são influenciadas por ritmos e agenciamentos que podem ser tanto estabilizadores quanto desestabilizadores, dependendo das forças que atuam sobre o território (Lopes; Vieira, 2024).

Com o território estabelecido como espaço vivo de interação, torna-se importante refletir sobre como a clínica ampliada e as práticas corporais podem contribuir para a humanização do cuidado.

CLÍNICA AMPLIADA: HUMANIZAÇÃO DO CUIDADO POR MEIO DAS PRÁTICAS CORPORAIS

A clínica ampliada surge como uma proposta para superar os limites do modelo biomédico tradicional, tornando a prática em saúde mais humanizada, baseada nas relações e capacidade de observar

as subjetividades (Merhy, 2006). Esse conceito tem uma base interdisciplinar e intersetorial, que considera os determinantes sociais em saúde e as dimensões subjetivas, sociais e culturais do processo de saúde-doença. Nesse sentido, podemos pressupor que as práticas corporais podem fortalecer os vínculos entre profissionais e usuários, promovendo um cuidado humanizado, participativo e relacional.

A inserção das práticas corporais no contexto da clínica ampliada acresce o conceito de cuidado, incorporando elementos da cultura local e das experiências individuais dos sujeitos (Hallais; Barros, 2018). Ao valorizar as especificidades de cada território, essa abordagem permite que a atenção à saúde seja construída de forma mais sensível às demandas da população, promovendo autonomia e protagonismo dos indivíduos no processo de cuidado.

A perspectiva de Merhy (2006) sobre tecnologias leves também dialoga com a proposta da clínica ampliada, enfatizando a importância de escuta ativa e acolhimento, como práticas essenciais para humanizar o cuidado. Assim, as práticas corporais tornam-se ferramentas potentes de mediação entre sujeitos e territórios, promovendo uma conexão entre saúde, cultura e comunidade.

Sendo assim, a clínica ampliada representa um deslocamento do modelo biomédico tradicional para uma abordagem mais integral e humanizada do cuidado. Ao invés de focar exclusivamente na doença e na aplicação de protocolos, essa perspectiva amplia a compreensão da saúde ao reconhecer os sujeitos em sua totalidade, considerando suas subjetividades, experiências e territorialidades (Carvalho, 2010). Dentro desse contexto, as práticas corporais emergem como dispositivos que não apenas promovem uma assim chamada saúde do corpo, mas também atuam como mediadoras de encontros, fortalecendo redes de apoio e promovendo o bem-estar coletivo. Essas práticas possibilitam que o cuidado extrapole a lógica da prescrição, tornando-se um espaço de construção compartilhada entre profissionais de saúde e usuários, potencializando o vínculo e a corresponsabilidade (Mendes; Carvalho, 2015).

Além disso, ao serem incorporadas no âmbito da atenção básica, as práticas corporais ressignificam o espaço do cuidado, integrando saberes locais e ampliam a autonomia dos sujeitos sobre seus próprios corpos e processos de saúde. As autoras apontam que essa abordagem permite um deslocamento das práticas normativas e prescritivas para experiências que valorizam a corporeidade como expressão de saúde e cuidado, articulando subjetividade, cultura e pertencimento. Assim, ao invés de um corpo disciplinado por diretrizes médicas, temos um corpo vivido, experimentado e integrado ao território como elemento ativo na produção de saúde e no fortalecimento das redes comunitárias.

Seguindo essa perspectiva, analisaremos como a pedagogia cultural e a educação ampliada valorizam as vivências comunitárias, tornando-se estratégias fundamentais para a construção de um processo educativo mais democrático.

EDUCAÇÃO AMPLIADA? PEDAGOGIA CULTURAL? (VIVÊNCIAS QUE EDUCAM)

A pedagogia cultural parte do pressuposto de uma educação que valoriza a cultura local e os saberes populares, indo além das fronteiras tradicionais da sala de aula (Andrade; Costa, 2017). Ao incorporar as práticas corporais em territórios comunitários, essa pedagogia fortalece a identidade coletiva e promove a inclusão social, ressignificando os espaços públicos como ambientes educativos. Essa perspectiva se ancora no entendimento de que a educação não ocorre apenas em espaços formais, mas se dá também por meio das experiências e interações cotidianas, tornando o processo de construção do conhecimento dinâmico e relacional (Neira, 2019).

A noção de educação ampliada sugere uma ruptura com modelos tradicionais e normativos, deslocando o processo educativo para além das salas de aula e reconhecendo os territórios como espaços vivos de aprendizagem. A pedagogia cultural, conforme



desenvolvida por Neira (2019) e aprofundada em Neira e Nunes (2021), reconhece a importância das práticas corporais como mediações simbólicas que carregam histórias, identidades e modos de estar no mundo. Esse entendimento está em consonância com Santos (2009), que defende uma ecologia de saberes, na qual diferentes formas de conhecimento, sejam acadêmicas ou populares, coexistem e se potencializam mutuamente.

A educação física cultural, ao adotar essa perspectiva, propõe um currículo rizomático (Neira; Lopes; Vieira, 2024) que valoriza as experiências vividas e a diversidade cultural das práticas corporais, fugindo de modelos rígidos e centralizados no desempenho técnico e na padronização dos movimentos (Neira, 2019). No contexto das práticas corporais inseridas nos territórios, a educação se dá na vivência, no encontro e na troca de saberes, permitindo que os sujeitos construam conhecimento de forma coletiva e contextualizada. Neira, Lopes e Vieira (2024) propõem que esse modelo educativo não se baseie em uma transmissão vertical de conteúdos, mas sim na produção compartilhada do saber, em um processo contínuo de problematização e ressignificação das experiências corporais. Essa abordagem se alinha à educação popular, que, como destacado por Oliveira Júnior *et al.* (2020), reconhece o território como campo de saber e resistência, resgatando conhecimentos ancestrais e práticas locais como fontes legítimas de aprendizagem. Essa abordagem busca desconstruir as hierarquias impostas às práticas corporais e reconhecer sua dimensão política e social (Santos Júnior; Neira, 2019). Essa abordagem pode ser encontrada em reflexões de Deleuze e Guattari (1995), que compreendem o território como um espaço de demarcação e reorganização de forças. Assim, as práticas corporais se territorializam por meio de ritornelos, configurando espaços de pertencimento e interação.

A tematização e problematização das práticas corporais, conforme argumentam Santos Júnior e Neira (2019), representam uma mudança paradigmática ao deslocar o foco do ensino para um processo de diálogo e construção coletiva do conhecimento. Ao considerar os territórios como espaços educativos, a pedagogia cultural reconhece que a educação não se restringe ao contexto escolar formal, mas se

estende às experiências e interações cotidianas. Nesse sentido, a educação física cultural, opera como uma pedagogia do conceito, no qual o currículo não é fixo, mas se transforma a partir das vivências e das subjetividades dos sujeitos envolvidos (Bonetto; Neira, 2019).

A articulação entre a pedagogia cultural e a educação ampliada evidencia como as práticas corporais podem ser estratégias educativas potentes, promovendo processos de formação que respeitam os contextos socioculturais e históricos dos sujeitos. Ao invés de serem reduzidas a instrumentos de disciplinarização do corpo, as práticas corporais assumem o papel de dispositivos de empoderamento, construção identitária e fortalecimento comunitário (Neira; Nunes, 2021). Além disso, o currículo cultural possibilita a tematização de diferentes manifestações culturais, como a capoeira, o jongo e o passinho, permitindo que essas práticas sejam reconhecidas como legítimos conteúdos educativos (Neira; Nunes, 2021).

Dessa forma, as vivências que educam não são apenas aquelas mediadas por instituições formais, mas também aquelas que emergem do cotidiano, do brincar, do dançar, do lutar e do experienciar coletivamente os espaços e suas narrativas. Santos (2009) reconhece que a aprendizagem se dá nas relações entre sujeitos e territórios, na pluralidade de saberes, esse entendimento é um passo fundamental para uma educação ampliada, que dialoga com a diversidade cultural dos espaços onde as práticas corporais se desenvolvem.

REDES DE SOCIABILIDADE E CONSTRUÇÃO DE SIGNIFICADOS EM TERRITÓRIOS

As redes de sociabilidade são fundamentais para a construção de significados em territórios, pois permitem a troca de saberes e a criação de laços comunitários (Santos; Silveira, 2001). Quando associadas às práticas corporais, essas redes ampliam o sentido de

pertencimento e promovem dinâmicas de inclusão social, fortalecendo a relação entre corpo, saúde e educação.

A construção de redes em territórios é um movimento contínuo de troca e resistência, no qual os sujeitos se tornam protagonistas de suas histórias, evidenciando como as práticas corporais podem ser dispositivos que transcendem a dimensão individual e se conectam à coletividade (Moraes, 2013; Bonetti *et al.*, 2014). Essas redes atuam na promoção da saúde e da educação de forma integrada, sendo um elo essencial entre os sujeitos e seus espaços de vivência.

Desta forma, as redes de sociabilidade possibilitam a formação de uma coletividade ativa, que transforma espaços em territórios de significação, onde o saber compartilhado ganha centralidade nas práticas comunitárias.

Segundo Turra Neto (2008), as redes de sociabilidade são estruturadas por processos de territorialização que emergem das interações juvenis e suas dinâmicas culturais. No contexto urbano, essas redes não são estáticas, mas sim fluidas, marcadas por conexões e desconexões que moldam os espaços e as experiências sociais. Além disso, o autor ressalta que as culturas juvenis, como o hip-hop e o punk, exemplificam como as redes sociais contribuem para a resignificação dos territórios e das formas de pertencimento, demonstrando que a sociabilidade não é apenas um fenômeno espontâneo, mas resultado de interações históricas e espaciais.

A partir dessas interações, os jovens constroem um senso de identidade coletiva que ultrapassa a dimensão local, mas que ainda se ancora nas especificidades do território em que estão inseridos. Esse processo de territorialização está diretamente ligado às dinâmicas culturais e políticas que permeiam o espaço urbano, evidenciando que os territórios não são apenas delimitados fisicamente, mas também simbolicamente, por meio das experiências sociais e culturais dos grupos que os habitam.



Outro ponto relevante é que as redes de sociabilidade, ao se estabelecerem em territórios urbanos, criam circuitos próprios de pertencimento e circulação de saberes (Turra Neto, 2008). Essas redes funcionam como vetores que conectam diferentes contextos e possibilitam a articulação de novas formas de socialização e expressão cultural. Nesse processo, os jovens não apenas se inserem nos territórios, mas também os ressignificam, transformando espaços comuns em locais de memória, resistência e identidade. Nesse sentido, as redes de sociabilidade juvenis não apenas operam como espaços de encontro, mas também como mecanismos de resistência e reconfiguração dos territórios (Turra Neto, 2008).

Assim, compreender as redes de sociabilidade exige uma abordagem que considere tanto os processos históricos, quanto as novas formas de territorialidade construídas pelas juventudes nos espaços urbanos. Implica reconhecer que a sociabilidade juvenil é dinâmica e mutável, influenciada por transformações sociais, econômicas e políticas mais amplas. Esse entendimento permite analisar como as juventudes contemporâneas operam na construção de novos espaços de sociabilidade, reafirmando sua presença e agência nos territórios em que estão inseridas.

Deleuze e Guattari (1995) introduzem a ideia de rizoma como metáfora para compreender essas conexões fluidas e descentralizadas, nas quais múltiplos fluxos de significação se entrecruzam, desafiando hierarquias estabelecidas e permitindo novas formas de ser e estar no mundo. Um movimento constante, onde a estrutura não segue linhas lineares, onde qualquer ponto pode conectar-se a outro. No contexto das práticas corporais, o rizoma se manifesta na maneira como os sujeitos se apropriam dos espaços, ressignificam suas experiências e estabelecem redes afetivas e culturais dentro do território.

Neira, Lopes e Vieira (2024) aplicam essa perspectiva rizomática à educação física cultural, argumentando que a construção do conhecimento não se dá de maneira linear, mas sim em múltiplas

direções, conectando diferentes formas de saber e experiência. Essa visão se alinha à concepção de território como espaço vivo, conforme defendido por Barbosa (2021), no qual se materializam relações de poder, disputa e solidariedade.

A partir dessa abordagem, a construção de significados nos territórios não se dá apenas pela presença física dos corpos em movimento, mas também pelos processos de troca, narrativa e pertencimento que essas práticas geram. Como destaca Moraes (2013), o território não é um espaço estático, mas um campo dinâmico de interações, no qual se cruzam memórias, afetos e disputas simbólicas. Dessa forma, compreender as práticas corporais como dispositivos de sociabilidade significa reconhecer sua potência em fortalecer laços comunitários, preservar saberes tradicionais e criar novas possibilidades de existência coletiva.

Compreender essas redes nos leva a refletir sobre os movimentos de desterritorialização e reterritorialização, processos que revelam a potência das práticas corporais na transformação de territórios e na construção de novas formas de pertencimento.

DESTERRITORIALIZAR E RETERRITORIALIZAR PARA PERTENCER: PRÁTICAS CORPORAIS QUE POTENCIALIZAM COMUNIDADES

A desterritorialização e a reterritorialização são conceitos fundamentais para compreender os movimentos e fluxos que atravessam os territórios e suas práticas culturais (Deleuze; Guatarri, 1995). No contexto das práticas corporais, esses processos ocorrem

quando o corpo se desloca e se apropria de diferentes espaços, resignificando o ambiente e criando novas formas de sociabilidade. A resignificação dos territórios por meio das práticas corporais contribui para a valorização da identidade cultural e para a construção de redes de pertencimento.

Barbosa (2021) ressalta que a desterritorialização não é uma perda de identidade, mas uma possibilidade de reconstrução constante, e assim podemos compreender que as práticas corporais atuam como ferramentas de resistência e recriação de novos territórios. Esses processos fortalecem comunidades, promovendo a integração de saberes e a renovação das relações sociais, e, esses processos de desterritorialização e reterritorialização são fundamentais para compreender a dinâmica dos territórios e a transformação dos espaços de vivência. De acordo com Deleuze e Guattari (1995), a desterritorialização deve ser compreendida como um processo dinâmico que implica a saída de um território, sendo sempre acompanhada por uma reterritorialização. Os autores ressaltam que esses movimentos ocorrem de forma simultânea e interdependente, não se tratando de uma ruptura isolada, mas de uma dinâmica que desestabiliza arranjos prévios e possibilita a emergência de novas formas de organização, sentido e existência.

No contexto das práticas corporais, esses processos ocorrem quando os sujeitos se apropriam dos territórios, resignificando-os a partir de suas experiências e vivências. Barbosa (2021) reafirma que o território não é fixo, mas se redefine constantemente a partir das relações sociais que nele se desenvolvem. A reterritorialização, por sua vez, permite que as comunidades fortaleçam seus laços de pertencimento e promovam a valorização de suas tradições e culturas.

Santos (1994) enfatiza que o território é um espaço de encontros e disputas, onde diferentes forças atuam na construção das identidades locais. Bonetti *et al.* (2014) entendem que as práticas corporais desempenham um papel importante nesse sentido,

pois permitem que os sujeitos se reconectem com seus espaços e fortaleçam sua identidade coletiva. Assim, esses processos não apenas transformam os territórios, mas também ampliam a potência das comunidades na construção de novos significados e pertencimentos.

A desterritorialização, segundo Lopes e Vieira (2024), pode ser compreendida como um movimento que rompe com formas estabelecidas de apropriação e organização do espaço, possibilitando a emergência de novos territórios marcados por diferentes expressões e arranjos. Esse processo não se encerra na ruptura, pois abre caminho para reconfigurações que dão origem a novos modos de viver e ocupar o território. Na perspectiva de Deleuze e Guattari (1995), desterritorialização e reterritorialização são movimentos inseparáveis, que operam conjuntamente na constituição de agenciamentos e na transformação contínua. Não se trata de um deslocamento linear, mas de uma dinâmica rizomática que redefine sentidos, posições e pertencimentos.

No contexto das práticas corporais, a desterritorialização pode ocorrer quando as práticas corporais tradicionais são questionadas e reorganizadas, abrindo espaço para novas formas de brincar, jogar, dançar, lutar e reinventar. A reterritorialização, por sua vez, ocorre quando essas novas práticas são incorporadas e estabilizadas em novos territórios, criando formas de organização e expressão corporal (Lopes; Vieira, 2024).

Dessa maneira, as práticas corporais funcionam como dispositivos que potencializam a criação de novos sentidos para os espaços comunitários.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

As reflexões apresentadas neste ensaio buscaram evidenciar que as práticas corporais, quando compreendidas como dispositivos culturais, assumem uma potência significativa na articulação entre

saúde, educação e território. Essas práticas, ao serem vivenciadas nos territórios, têm o potencial de fortalecer a cultura existente, ativar vínculos comunitários e intensificar o sentimento de pertencimento dos sujeitos, contribuindo para a valorização e ressignificação das experiências locais. Ao superarem uma lógica biomédica e normativa, elas mobilizam saberes, experiências e pertencimentos, funcionando como elementos que reforçam redes comunitárias e ampliam os sentidos de cuidado e educação nos espaços onde são desenvolvidas.

Além disso, o diálogo teórico proposto, atravessado pelos conceitos de território vivo, clínica ampliada e pedagogia cultural, demonstrou que as práticas corporais podem ser não apenas integradas a uma rede disciplinadora, mas também produzirem subjetividades e ressignificarem os espaços públicos, transformando-os em territórios de convivência, resistência e criação. A clínica ampliada, ao valorizar as subjetividades e os saberes locais, amplia as possibilidades de cuidado, enquanto a pedagogia cultural reconhece as práticas corporais como ferramentas educativas que transcendem os limites formais da sala de aula, promovendo uma educação ampliada e contextualizada.

Por fim, os processos de desterritorialização e reterritorialização apontam para a capacidade dos sujeitos de ressignificar os espaços que habitam, criando formas de organização e expressão. Esses processos não apenas transformam os territórios, mas também fortalecem as comunidades, promovendo a integração de saberes e a renovação das relações sociais.

Assim, este ensaio reforça a importância de uma abordagem interdisciplinar capaz de integrar diferentes saberes e promover uma compreensão mais ampla das práticas corporais como dispositivos culturais e sociais. A articulação entre corpo, saúde, educação e território abre caminhos para a construção de experiências coletivas que valorizam a diversidade cultural e fortalecem as redes de sociabilidade, contribuindo para a transformação dos espaços públicos em ambientes de cuidado, aprendizagem e pertencimento.

REFERÊNCIAS

- ANDRADE, J.; COSTA, L. **Processos educativos e vivências comunitárias**. São Paulo: Editora Cultural, 2017.
- BARBOSA, J. O. **O território como conceito de vida**. 2021. Disponível em: <https://observatoriodefavelas.org.br/wp-content/uploads/2021/07/O-territorio-como-conceito-e-pratica-social.pdf>. Acesso em: 7 nov. 2024
- BONETTI, D. *et al.* **Território e práticas corporais: uma perspectiva coletiva e cultural**. São Paulo: Editora Saúde Coletiva, 2014.
- BONETTO, P. X. R.; NEIRA, M. G. A escrita-currículo da perspectiva cultural da Educação Física: por que os professores fazem o que fazem? **Educação UFSM**, v. 44, e11, 2019.
- CARVALHO, Y. M. de. Práticas corporais e comunidade: um projeto de educação física no Centro de Saúde Escola Samuel B. Pessoa (Universidade de São Paulo). In: FRAGA, A.B.; WACHS, F. (Orgs.). **Educação física e saúde coletiva: políticas de formação e perspectivas de intervenção**. Porto Alegre: UFRGS Editora, 2007. p. 63-72.
- CARVALHO, Y. M. de. **As práticas corporais como práticas de saúde e de cuidado no contexto da promoção da saúde**. São Paulo: USP, 2010.
- DELEUZE, G.; GUATTARI, F. **Mil platôs: capitalismo e esquizofrenia**. Vol. 1. São Paulo: Editora 34, 1995.
- FOUCAULT, M. **Vigiar e punir: nascimento da prisão**. Petrópolis: Vozes, 1976.
- HALL, S. A centralidade da cultura: notas sobre as revoluções culturais do nosso tempo. **Educação & Realidade**, v. 22, n. 2, 1997.
- HALLAIS, J.; BARROS, P. Clínica ampliada e práticas corporais. **Revista Brasileira de Educação Física**, v. 14, n. 2, 2018.
- LOPES, J. P. G.; VIEIRA, R. A. G. Territórios, linhas e práticas corporais: a dimensão geomorfológica da Educação Física escolar. **Práxis Educativa**, v. 19, e22573, 2024.
- MALTA, D. C. *et al.* Política Nacional de Promoção da Saúde: práticas corporais no Brasil. **Revista Saúde**, v. 45, n. 1, 2016.
- MANSKE, G. S. Práticas corporais como conceito? **Movimento**, v. 28, e28001, 2022.

- MENDES, R.; CARVALHO, R. A clínica ampliada no SUS. **Revista Saúde Pública**, v. 25, n. 3, 2015.
- MERHY, E. E. **Saúde pública e tecnologias leves**. Rio de Janeiro: Fiocruz, 2006.
- MORAES, A. C. R. **Território na geografia de Milton Santos**. São Paulo: Annablume, 2013.
- NEIRA, M. **Educação Física cultural e currículo**. São Paulo: Editora Freireana, 2019.
- NEIRA, M. G.; LOPES, J. P. G.; VIEIRA, R. A. G. Currículo cultural da Educação Física e a perspectiva rizomática do conhecimento. **Dialogia**, v. 51, e27728, 2024.
- NEIRA, M.; NUNES, A. Tematização das práticas corporais na Educação Física. **Revista Brasileira de Educação Física e Esporte**, v. 35, n. 2, 2021.
- OLIVEIRA JÚNIOR, M. *et al.* Educação popular e práticas corporais na saúde coletiva. **Revista Saúde & Sociedade**, v. 29, n. 1, 2020.
- SANTOS, B. de S. Para além do pensamento abissal: das linhas globais a uma ecologia de saberes. *In*: SANTOS, B. de S.; MENESES, M. P. (orgs.). **Epistemologias do Sul**. São Paulo: Cortez, 2009. p. 23–71.
- SANTOS JÚNIOR, F. N.; NEIRA, M. G. Contribuições do pós-colonialismo para o currículo cultural da Educação Física. **Educação UFSM**, v. 44, e85, 2019.
- SANTOS, M. O retorno do território. *In*: SANTOS, M.; SOUZA, M. A. A.; SILVEIRA, M. L. (orgs.). **Território, globalização e fragmentação**. São Paulo: Hucitec/ANPUR, 1994. p. 15-28.
- SANTOS, M.; SILVEIRA, M. L. **O Brasil: território e sociedade no início do século XXI**. São Paulo: Record, 2001.
- TURRA NETO, N. **Múltiplas trajetórias juvenis em Guarapuava: territórios e redes de sociabilidade**. Orientadora: Maria Encarnação Beltrão Sposito. 2008. 533 f. Tese (Doutorado em Geografia) - Faculdade de Ciência e Tecnologia, Universidade Estadual Paulista, Presidente Prudente, 2008.
- VASCONCELOS, Renata et al. Dossiê das práticas corporais e atividades físicas no SUS: discursos nas produções científicas. **Physis: Revista de Saúde Coletiva**, v. 34, p. e34081, 2024.

An illustration of a skateboarder in a red shirt and blue shorts riding a wooden ramp. In the background, another person is sitting on the edge of the ramp. The scene is set against a stylized, wavy background in shades of blue and yellow. A large, bold yellow number '7' is positioned in the upper right corner.

7

*Priscylla de Moraes Sousa
Ricardo Lira de Rezende Neves*

ENFRENTAMENTO DA OBESIDADE NO ÂMBITO DO SUS:

**ANÁLISE DE CONCEITOS E CONTEÚDOS
DO CURSO DE FORMAÇÃO PARA
TRABALHADORES DO SUS DE GOIÁS**



SUMÁRIO

RESUMO

A obesidade tem sido considerada como um dos principais problemas de saúde pública no mundo e, por isso, exige um olhar complexo para o seu enfrentamento porque é produto da determinação social e das condições gerais de vida da população. Tema relevante para o campo da Educação Física, a obesidade pode ser enfrentada com ações de promoção da saúde que ensejam diferentes conceitos e conteúdos, entre eles a obesidade, a promoção da saúde, as Práticas Corporais (PC), as Atividades Físicas (AF) e as Práticas Integrativas e Complementares (PICs). Nesse manuscrito, problematizamos os conteúdos do curso do projeto intitulado “Ações de enfrentamento e controle da obesidade no âmbito do SUS no estado de Goiás”. Como procedimentos teóricos e metodológicos utilizamos as técnicas de análise documental e o olhar do campo da saúde coletiva. Em síntese, o curso ampliou o olhar dos trabalhadores sobre o fenômeno obesidade, considerando que a estrutura do PPC é multidimensional interdisciplinar. As noções, saberes e práticas do campo da saúde coletiva foram abordados de maneira superficial. A concepção de PC, AF e PICs buscaram superar a dimensão exclusiva biomédica e, por isso, poderiam fortalecer a promoção da saúde da população.

Palavras-chave: Educação em Saúde; Obesidade; Práticas Corporais; Saúde Pública; Saúde Coletiva.

INTRODUÇÃO

Com a finalidade de desenvolver o campo científico e tecnológico do País no que tange a implementar ações referentes à Linha de Cuidado com a Obesidade (LCO) nos municípios brasileiros, o Ministério da Saúde (MS) lançou edital de chamada pública (CNPq/MS/SAS/DAB/CGAN Nº 26/2018), intitulado “Enfrentamento e controle da obesidade no âmbito do SUS”. A chamada tinha como intuito selecionar propostas de diversas unidades federativas para contribuir com orientação e educação continuada dos profissionais de saúde a respeito da temática obesidade.

Objetivou-se a formulação de ações de atividades de desenvolvimento, pesquisa, extensão e formação para os profissionais da Atenção Básica (AB) para o enfrentamento da obesidade com ações de diagnóstico, prevenção e tratamento no âmbito do SUS. O edital estruturou-se em quatro principais eixos: 1º) pesquisa e desenvolvimento com o foco no diagnóstico situacional da rede de atenção à linha de cuidado da obesidade; 2º) formação através de cursos de capacitação para gestores e profissionais da AB; 3º) monitoramento e avaliação como o acompanhamento das ações desenvolvidas por profissionais de saúde no manejo da obesidade; e 4º) difusão científica, através de eventos e publicações sobre as experiências para o enfrentamento da obesidade.

No estado de Goiás, a Universidade Federal de Goiás (UFG) em parceria com as secretarias de saúde do estado e do município de Goiânia, aprovou uma proposta. O referido projeto interinstitucional foi intitulado: “Ações de enfrentamento e controle da obesidade no âmbito do SUS no estado de Goiás” (financiado pelo edital CNPq/MS nº 26/2018). O projeto coordenado pela UFG contou com uma equipe docente multiprofissional de diferentes unidades dos cursos da área da saúde e promoveu atividades de pesquisa, desenvolvimento, extensão e formação para os profissionais da AB diante da temática da obesidade no âmbito do SUS.



O projeto seguiu a estruturação proposta pelo edital e contemplou os municípios de todas as regionais de saúde de Goiás no item de formação continuada no serviço. O curso de formação para gestores e profissionais da AB e Atenção Primária em Saúde (APS) foram estratégicos, bem como trabalhadores da Estratégia de Saúde da Família, NASF e do Programa Academia da Saúde.

O curso de formação para profissionais no âmbito do SUS em Goiás direcionou-se a estabelecer relações com os atores envolvidos (profissionais de saúde), considerando a realidade dos serviços de saúde dos municípios e as políticas públicas de saúde, para criar estratégias e ações práticas de atenção à saúde considerando a multiprofissionalidade e a rede de cuidado intersectorial dos municípios goianos, considerando os seguintes eixos de formação, ação e avaliação: conhecimentos sobre a obesidade, Alimentação saudável (AS), Práticas corporais (PC), Atividades físicas (AF), Práticas Integrativas e Complementares (PICs), entre outros. A formação em serviço e a sensibilização dos profissionais em saúde sobre a complexidade da obesidade e a necessidade de criar e/ou fortalecer a LCO, bem como a institucionalização de ações de prevenção da obesidade, foi o desafio maior colocado para as regionais de saúde de Goiás (UFG, 2018).

De maneira geral, na perspectiva macro do projeto, suas fundamentações e bases teóricas destacam os princípios e diretrizes norteadores do SUS e as políticas públicas de saúde, especialmente envolvendo noções e conceituações de atenção integral e cuidado em saúde. Princípios estes que perpassam o entendimento da promoção, proteção e recuperação em saúde. Visou também, criar estratégias que respondessem às necessidades de saúde da população em seus municípios de acordo com cada realidade. A equidade, o desenvolvimento humano e social, a diversidade, a autonomia dos sujeitos, a qualidade de vida e, principalmente, a intersectorialidade (PAIM, 2009; BRASIL, 2006) foram os constructos trabalhados na estruturação das ações do projeto.

Considerando esses desafios propostos e a execução realizada do projeto interinstitucional e multiprofissional, esse manuscrito tem como objetivo analisar o conteúdo do curso de formação para profissionais da saúde no que se refere às concepções e características da obesidade que fundamentaram o curso e com vistas a avaliar as aproximações com conceitos de promoção da saúde, educação em saúde, bem como as concepções de PC, AF e PICs. Destacamos que esse manuscrito é parte de uma dissertação de mestrado defendida no PPGEF da Faculdade de Educação Física e Dança da Universidade Federal de Goiás, EFD-UFG.

ASPECTOS METODOLÓGICOS

A CONCEPÇÃO E O CONTEXTO DO CURSO

Para essa empreitada utilizamos de um olhar metodológico fundamentado na abordagem qualitativa de análise de documental (JUNIOR, *et al.* 2021). Nesse caso, o documento selecionado foi o Plano Pedagógico de Curso, examinando o conteúdo expresso no documento para compreender a concepção de obesidade e outros conceitos relacionados como possíveis eixos de ação para estruturar o enfrentamento dessa condição de saúde nos municípios goianos.

O curso apresentou carga horária teórica e prática de 182 horas e foi desenvolvido por meio da plataforma Moodle IPÊ – ambiente virtual de aprendizagem oficial da UFG. Sua estrutura teórica compôs sete módulos teóricos com atividades, vídeos e materiais complementares, que exigiam a participação dos inscitos ativamente no ambiente virtual, além da elaboração de um plano de ação de enfrentamento da obesidade para ser implementado no município/distrito do cursista.

Foi estruturado na modalidade semipresencial com uma proposta inicial de realizar três encontros presenciais no município de Goiânia, em conjunto com módulos em EaD. A matriz curricular do projeto foi estruturada com carga horária teórica (20 horas presenciais e 42 horas de modo remoto) e prática (120 horas de acompanhamento por EaD).

Foram formadas dez salas voltadas para os profissionais de saúde e as duas primeiras foram estruturadas como piloto, desenvolvidas especificamente para os inscritos da cidade de Goiânia. As demais salas abrangeram as macrorregiões de saúde do estado de Goiás: Centro-Oeste, Centro-Sudeste, Nordeste, Centro-Norte e Sudoeste. Em cada uma destas salas foram disponibilizados os conteúdos teóricos e o conteúdo interativo, composto por texto-base, leituras obrigatórias, vídeos, links, fóruns de debates e dúvidas, atividades e materiais complementares.

Os inscritos do curso totalizaram 429, mas 159 não iniciaram as atividades e dos restantes, 78 o concluíram. Dentre os concluintes, 22 municípios foram representados, sendo eles: Bom Jesus, Cidade Ocidental, Cristalina, Firminópolis, Formosa, Goianésia, Goiânia (Distritos Sanitários: Norte, Oeste, Sudoeste, Sul, CSF Novo Planalto, CAIS Amendoeiras, Finsocial/Cachoeira Dourada, Luana Park), Inhumas, Ipiranga de Goiás, Jaraguá, Jataí, Luziânia, Mambaí, Minaçu, Mineiros, Mundo Novo, Posse, Rio Verde, São Miguel do Araguaia, Senador Canedo, Silvânia e Terezinha de Goiás (UFG, 2018).

O perfil dos cursistas foi caracterizado por diferentes áreas de profissionais da saúde, tendo como destaque uma grande inserção de nutricionistas e enfermeiros (Quadro 1).

Quadro 1 – Perfil profissional dos cursistas

Profissões	
Nutricionista	22
Enfermeiro	9
Agente de Saúde	6
Psicólogo	6
Técnico em Enfermagem	6
Fisioterapeuta	5
Profissional de Educação Física	5
Assistente Social	3
Coordenador	3
Analista em Assuntos Sociais	1
Auxiliar de Dentista	1
Cirurgiã Dentista	1
Farmacêutica	1
Fonoaudióloga	1
Agente de Endemias	1
Terapeuta Ocupacional	1
Sem identificação	1
Total	78

Fonte: Dados da pesquisa.

No Plano Pedagógico do Curso (PPC) as metodologias adotadas possuem fundamentação no princípio da educação permanente e nas metodologias ativas e participativas para estruturar a busca de soluções viáveis e compartilhadas, com trocas de experiências entre os participantes. Diante disso, os tutores/formadores preconizaram

uma sequência de trabalho denominada investigação-ação participativa, visando alterar momentos de prática-teoria-prática com foco na complementariedade dessas ações.

A proposta pretendia abarcar três etapas que se complementassem. A primeira etapa consistia na participação prática dos inscritos, tanto nas oficinas presenciais quanto nos fóruns de discussão remotamente, a fim de levantar os conhecimentos prévios dos participantes e promover uma reflexão acerca da realidade. A segunda etapa consistia na teoria concreta sobre o assunto, determinada pelo estudo dos materiais disponibilizados na plataforma. E, por último, a terceira etapa consistia na prática propositiva de um plano de ação a ser desenvolvido no município do participante (UFG, 2018).

Por consequência da pandemia causada pela COVID-19, as atividades presenciais foram modificadas. O primeiro encontro foi realizado presencialmente, já o segundo e o terceiro foram substituídos por videoconferência. Dessa forma, não foi possível realizar a implantação das ações nos locais de trabalho (prevista no módulo 6), impossibilitando a efetivação dos planos de ação e, conseqüentemente, a avaliação e o monitoramento das ações, que seria a última etapa do curso (módulo 7). Tais mudanças fizeram com que o produto final do curso fosse desenvolvido somente na elaboração escrita dos planos de ação propostos pelos cursistas para cada município.

A orientação didático-pedagógica para a elaboração dos planos seguiu a linha problematizadora de casos e incentivo do trabalho interprofissional. A concepção teórica para sua elaboração baseou-se em conceitos do Caderno de Educação Popular em Saúde, na proposta do Arco de Maguerez¹⁶, por meio da problematização da realidade e na tabela 5W3HS¹⁷ (UFG, 2018). Além das atividades práticas e fóruns de discussão em cada módulo, o curso ainda contou

16 (BORDENAVE; PEREIRA, 1989; BERBEL, 1998).

17 (Who, Where, What, When, Why, How, How Much, How Many).

com atividades práticas por meio de vídeos interativos, auxiliando e apresentando estratégias para etapa de construção do plano de ação.

O curso teórico foi dividido em sete módulos com as seguintes temáticas: 1º) conhecendo o problema: epidemiologia da obesidade; 2º) ações de alimentação e nutrição, e a RAS; 3º) sistemas alimentares; 4º) promoção da alimentação adequada e saudável; 5º) abordagens coletivas, inovadoras, participativas e efetivas; 6º) nutrição comportamental, PC, AF e Práticas Integrativas e Complementares (PICS) na APS; e 7º) elaboração, (implementação) e apresentação do plano de ação.

As bases teóricas, conceitos e referências utilizadas no curso foram elementos importantes para a interpretação e a análise de pesquisa, uma vez que os planos de ação desenvolvidos pelos cursistas expressaram também as informações, conceitos e perspectivas apresentadas ao longo do curso. Para tal exercício, destacamos as conceitualizações de obesidade, PC, AF e PICS, presentes nas referências bibliográficas e reflexões dos profissionais que elaboraram os módulos¹⁸.

A análise de documentos se deu focada nos conceitos e conteúdos teóricos do curso de formação preparado para profissionais trabalhadores do SUS em Goiás, apresentando o material analisado através de recortes do texto. O foco de investigação concentrou-se nos conceitos e conteúdos teóricos disponibilizados nos módulos do curso.

ANÁLISE DOS CONCEITOS E CONTEÚDOS DO CURSO

Iniciaremos com as análises sobre o conceito de obesidade, seus desdobramentos e características em relação a outros



constructos. No PPC obesidade está baseada na concepção da OMS ainda de 2006 e do Departamento de Atenção Básica do Ministério da Saúde definida em 2019¹⁹. O conceito gira em torno da caracterização de epidemia mundial, fator sustentado pela exposição de dados da evolução da obesidade no Brasil. Também é considerado como um fator de risco para o desenvolvimento de outras doenças e uma das principais causas de morte no mundo.

Nos referenciais do curso, a etiologia da obesidade é considerada como multifatorial ou multicausal, por isso considera exclusivamente as dimensões biofisiológicas e patogênicas, visão simplista e insuficiente para contemplar a complexidade do problema. Como podemos ver no trecho abaixo, o material do curso demarca que tanto os aspectos individuais do estilo de vida do ambiente são determinantes na obesidade, no entanto, chama a atenção para a responsabilidade das instituições do poder público.

Tudo isso também é influenciado pelo comportamento desse indivíduo (estilo de vida, motivação, alimentação, estresse) associado ao ambiente que esse indivíduo está inserido [...]. Ou seja, o poder público, bem como as instituições têm um papel fundamental na influência para o sucesso no ganho ou perda de peso (Módulo 1, 2018).

O PPC traz ao debate referente ao alto custo que a obesidade desencadeia para a saúde pública e para a sociedade. Este custo é definido de três modos: custo direto – gastos em saúde, custo indireto – o que o indivíduo deixa de produzir social e economicamente e os custos intangíveis – perda da qualidade de vida. Assim, ressalta que a obesidade deve ser controlada pelas diversas consequências patológicas causadas por ela (aumento de risco de doenças e complicações).

19

O Departamento de Atenção Básica do Ministério da Saúde (2019) usa o conceito de "epidemia mundial" para descrever a obesidade, sustentado pelos dados da evolução da obesidade no Brasil. Essa perspectiva sublinha a gravidade do problema de saúde pública e a necessidade de ações de prevenção e combate à obesidade em nível global.

O conteúdo contempla, de maneira simplificada, a perspectiva dos determinantes sociais da saúde e da obesidade como consequência, colocando em foco fatores como renda, escolaridade, sexo e o contexto da modernização da sociedade, indicando, assim, as aproximações com a concepção ampliada da saúde instituída na 8ª Conferência Nacional de Saúde realizada em 1986. Vejamos dois trechos do documento:

Nesse campo, entende-se a obesidade como uma manifestação individual resultante da interação desse indivíduo com o meio social, físico, emocional, cultural, econômico, do trabalho e doméstico, que envolve necessariamente a alimentação e como o ser humano se relaciona com essa (Módulo 1, 2018).

É na APS que deve ocorrer o diagnóstico tanto biológico e físico quanto da situação social-econômica e cultural do sujeito, dentre tantos outros fatores que podem fazer toda a diferença para o correto tratamento daquele indivíduo. Dessa forma, a APS, sendo a ordenadora do cuidado, vai definir e encaminhar todas as demandas verificadas para fornecer o cuidado na perspectiva da **integralidade** (Módulo 1, 2018).

A orientação para o diagnóstico da obesidade perpassa o parâmetro clínico: IMC e sua classificação para cada faixa etária. Avança criticamente sobre a avaliação não ser apenas testar e medir os sujeitos, mas indica a necessidade da utilização deste parâmetro em conjunto como senso crítico, devido à limitação no diagnóstico nutricional, demarcando que esse não reflete a real distribuição de peso no corpo.

Nessa linha, outro parâmetro de avaliação indicado seria a coleta e análise dos dados antropométricos periodicamente, e salienta que a aferição dos dados só faria sentido se integrada ao sistema de vigilância alimentar e nutricional. Dessa forma, há a visualização dos agravos em saúde por meio do acesso à situação nutricional geral da população, assim como outros fatores influenciadores relevante na elaboração do plano estratégico de cuidado nutricional.

Além dos parâmetros de avaliação biofisiológicos, também é demarcada a importância de compreensão do planejamento em saúde. Ressalta-se que os eixos de ação para o enfrentamento inter-setorial da obesidade perpassam a compreensão dos problemas, práticas, necessidades e ações, presentes no território. Compreensão que só seria possível através do mapeamento do território, assunto de extrema importância na efetivação da promoção de saúde, que o curso aborda de maneira pertinente.

Quando se fala em serviços públicos de saúde a noção de território é de extrema importância, pois toda logística de um planejamento, estratégia e ações de saúde devem perpassar e estar pautados pela compreensão do território (AMARAL, 2021). O curso ressalta que é necessário compreender o “[...] território para além de um espaço delimitado geograficamente, mas também um espaço de disputa de poder e construção sociocultural, política e econômica” (Módulo 1, 2018), reafirmando que conhecer os desafios e potencialidades do contexto e território em que estão inseridos é essencial para as ações estratégicas de saúde. Nessa questão vemos que a equipe formadora estava preocupada com que os trabalhadores tivessem um olhar para os modos de vida, processos fortalecedores e deterioradores das condições de saúde de suas comunidades, aproximando das ideias defendidas por diferentes autores do campo da saúde coletiva, entre eles Breilh (2006, 2010, 2021) e Laurell (1982).

São referidas, em todos os módulos, as documentações e marcos legais das políticas de saúde que se relacionam com a temática da obesidade. Grande parte destas orientações gira em torno, principalmente, da questão alimentar e nutricional, deixando em segundo plano as outras dimensões que são influentes nas ações de cuidado com a obesidade, como a relação psicológica/mental, desigualdade social e de gênero, influência midiática, PC/AF, entre outras. Apesar desses conceitos e conteúdos estarem presentes pontualmente na construção dos textos, não há aprofundamento.



Elencam-se documentos relevantes como o Plano de Enfrentamento das Doenças Crônicas Não Transmissíveis 2011-2011, além de documentos relacionados à complexidade da obesidade como: Portaria nº 424, de 19 de março de 2013 que redefine as diretrizes para a organização da prevenção e do tratamento do sobrepeso e obesidade como linha de cuidado prioritária da Rede de Atenção à Saúde das Pessoas com Doenças Crônicas (2013a); Portaria nº 425, de 19 de março de 2013 que estabelece regulamento técnico, normas e critérios para a Assistência de Alta Complexidade ao Indivíduo com Obesidade (2013b); Estratégias para o cuidado da pessoa com doença crônica: obesidade (2014a); Manual Instrutivo: Organização Regional da Linha de Cuidado do Sobrepeso e da Obesidade na Rede de Atenção à Saúde das Pessoas com Doenças Crônicas (2014b).

No entanto, os destaques para as políticas centralizam-se nas diretrizes da Política Nacional de Alimentação e Nutrição, política voltada para a regulação das ações de alimentação e nutrição. Dessa forma, ressalta a segurança alimentar e nutricional e o direito à alimentação adequada como direito humano, dever do Estado e responsabilidade da sociedade.

Positivamente trata das desigualdades sociais em saúde ao engendrar a pauta do debate sobre a dinâmica dos sistemas de produção e abastecimento de alimentos. A reflexão levanta questionamentos sobre como as desigualdades sociais relacionadas ao sistema alimentar atual e o modelo de mercado alimentício têm afetado significativamente a biodiversidade do planeta.

A Soberania Alimentar está relacionada ao direito à alimentação, à disponibilidade e oferta de alimentos, bem como ao mercado e às relações comerciais, aos sistemas de produção desses alimentos, ao controle da base genética das sementes (Módulo 3, 2018).

Nessa direção, é abordada a importância de se compreender a relação do indivíduo com a comida e significações do ato de



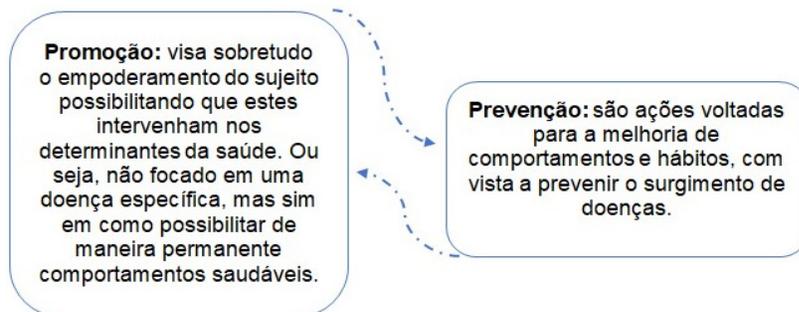
se alimentar para além dos seus aspectos nutricionais. Para isso, utilizam-se como base teórica os documentos Conselho Nacional de Segurança Alimentar e Nutricional e o Guia Alimentar para a População Brasileira, considerando os significados históricos, culturais e sociais da alimentação. Debate-se os princípios da promoção da alimentação adequada e saudável como a cultura regional e os hábitos alimentares da população brasileira, bem como seus determinantes sociais e econômicos. Nesse sentido o debate, mesmo não tendo sido fundamentado em alguma vertente teórica do campo da saúde coletiva, aproxima-se do que foi aponto pela clássica autora Rita Barradas Barata quando ela propõe reflexões sobre “como e por que as desigualdades sociais fazem mal à saúde”. Um debate necessário que considera aspectos da deterioração da vivência provocada pelas más condições de vida de grande parte da população de baixa renda no Brasil (Barata, 2009). Veja as preocupações do PPC sobre esse tema:

Leva-se em consideração o fato de que o alimento tem funções que transcendem as necessidades biológicas, pois agrega significados culturais, comportamentais e afetivos singulares que não podem ser desprezados. A garantia de uma alimentação adequada e saudável deve contemplar o resgate de hábitos e práticas alimentares regionais que valorizem a produção e o consumo de alimentos locais de baixo custo e elevado valor nutritivo, livre de contaminantes, bem como os padrões alimentares mais variados em todos os ciclos de vida (Módulo 4, 2018).

Outro assunto relevante e constante nos módulos do curso seria a conceituação dos termos promoção e prevenção. Os módulos abordam esses termos como abordagens de intervenção no processo saúde-doença, perspectivas que possuem diferenças, mas que estão interligadas.



Figura 1 – Conceito de promoção e prevenção



Fonte: Imagem retirada do curso (Módulo 4, 2018).

Afirma-se que as ações no campo da promoção da saúde estabelecem a reorientação dos serviços e a criação de ambientes favoráveis à saúde. Dessa forma, se estabelece relação entre ações de promoção com a abordagem de educação em saúde pautada por uma prática participativa e pela autonomia dos sujeitos. Esse debate vai ao encontro do que propôs Candeias (1996) ainda na década de 90 e que se mantém como desafio para a promoção da saúde. Para a autora, promover saúde é mais que prevenir o surgimento de doenças, mas sim desenvolver ações e intervenções nos vários determinantes que estabelecem relação entre apoios educacionais e ambientais com a finalidade de influenciar as condições de vida e fortalecer a saúde. Também avança na discussão a crítica da educação em saúde:

A Educação em Saúde é o processo pedagógico pelo qual se busca compartilhar informações de saúde importantes por meio de estratégias que se aproximam do sujeito e **possibilitam seu protagonismo**. Esse processo vai muito além da transferência de conteúdo às pessoas, pois acontece de forma **problematizadora e significativa**. Isso porque o fortalecimento da autonomia das pessoas em relação à sua saúde é mais **sustentável**, dinâmico e econômico, a médio e longo prazo (Módulo 4, 2018).



Especificamente no Módulo 4, apresenta-se a abordagem da Educação Popular em Saúde (EPS). Caracterizada como uma das matrizes teóricas do SUS, ela é definida como política pública em 2013, a Política Nacional de Educação Popular em Saúde no âmbito do SUS Brasil (2013c). Esta vertente educacional baseia-se na problematização, colocando em evidência os sujeitos como protagonistas do processo de construção do aprendizado, considerando seu conhecimento e experiências de vida. Outro documento importante que estabelece relação com a EPS é o Caderno de Educação Popular em Saúde, o qual evidencia a necessidade da criação de ambientes saudáveis para a promoção da saúde como um todo.

O curso mostra uma perspectiva interessante sobre um dos pilares da saúde coletiva, o planejamento em saúde. No PPC são disponibilizadas orientações para planejamento de intervenção para o cuidado com pessoas com obesidade, abrangendo métodos de planejamento, dispondo vídeos explicativos para construção prática do plano de ação. Como exemplo, destacam-se etapas de um planejamento caracterizado como participativo e compartilhado, como podemos ver nos trechos do Módulo 4 (2018):

O primeiro passo é conhecer a história do indivíduo, abrindo espaço para suas ideias. Além da anamnese inicial, uma questão que pode auxiliar na aproximação e formação de vínculo é: **por que você acha que adoeceu?**

Outra questão importante é conhecer o que o indivíduo pensa em relação ao seu estado atual para compreender melhor qual a motivação para a mudança de comportamento. Assim, outra questão fundamental é: **como você se sente em relação à sua doença?**

A partir da anamnese, é traçado um **projeto multidisciplinar** que buscará agir sobre os pontos de conflito identificados para atingir os objetivos estabelecidos, nesse caso, o controle pressórico, a perda de peso e a mudança do estilo de vida [...].

Nesta perspectiva, considera-se a abordagem coletiva como uma metodologia de trabalho em saúde, principalmente na APS, centralizada na participação mútua entre gestores, profissionais da saúde e população, construindo saberes, coletivamente, em vista da transformação de problemas.

A institucionalização da Educação Popular em Saúde no SUS se deu a partir da necessidade de se ampliar o escopo das ações de saúde e superar as práticas impositivas baseadas na prescrição de comportamentos “ideais”, que eram totalmente alheios à realidade vivenciada pelo indivíduo, colocando esse sujeito como um objeto passivo no processo saúde-doença (BRASIL, 2017) (Módulo 5, 2018).

São apresentados instrumentos, estratégias e metodologias de trabalho importantes para uma Estratégia de Promoção da Saúde (EPS) efetiva, alguns constantes na Política Nacional de Humanização do SUS. Dentre eles, é destacada a **escuta qualificada**, definida como fundamental no processo educativo, funcionando como tecnologia leve e inovadora para o cuidado. Está pautada pelo diálogo, acolhimento e formação de vínculo, possibilitando compreender melhor o processo saúde-doença, valorizando assim os sujeitos, sendo eles ativos em seu autocuidado.

A **clínica ampliada** é apresentada como uma das principais diretrizes da Política Nacional de Humanização, em 2003, que busca ampliar as possibilidades de conduta dos atores envolvidos e dos arranjos organizacionais, indo além de ações estritamente biofisiológicas, mas que valorizam educação em saúde e apoio psicossocial. Permite a atenção em saúde considerar aspectos além do biológico, visando a integralidade do cuidado em saúde, reconhecendo as relações com o contexto em que vive.

A clínica ampliada é uma das diretrizes da Política Nacional de Humanização (BRASIL, 2009), sendo uma metodologia de trabalho que visa articular o enfoque biomédico, social e psicológico no cuidado em saúde,

reconhecendo que, muitas vezes, um ou outro enfoque pode ser mais necessário, porém, sem desconsiderar o restante. Isso porque os indivíduos não se limitam às expressões das doenças que manifestam, apresentando uma complexidade de sinais e sintomas que, em muitos casos, têm ligação com problemas de ordem social e psicológica. Por isso, a clínica prática **centrada na doença** tem limitações, sobretudo quando o tema é doenças crônicas não transmissíveis (BRASIL, 2009). Além disso, ela visa aumentar a autonomia do usuário, do serviço de saúde, da família e da comunidade (Módulo 5, 2018).

Os **grupos operativos e o trabalho em grupo como tecnologia de cuidado** são estratégias da EPS que o curso apresenta teoricamente como fundamentação teórica. Indicam sua utilização por serem uma das ações mais utilizadas em programas de longa duração e/ou permanentes. Estes levantam algumas questões relevantes como os papéis que os sujeitos podem assumir durante as atividades grupais, identificação de barreiras, superação de práticas em grupo, fatores facilitadores e dificultadores, complexidades e peculiaridades de grupos específicos para pessoas com obesidade na AP.

De acordo com Liebmann (2000), as principais razões para o surgimento de um grupo são: aprendizado social, **união de pessoas com necessidades semelhantes** para se apoiarem de forma mútua e feedback do outro como ferramenta de desenvolvimento pessoal. Nesse contexto, a formação de grupos para enfrentamento da obesidade possibilita um ambiente no qual se unirão indivíduos com um problema em comum, e que se relacionarão entre si durante o processo educativo e motivacional da mudança de comportamento (Módulo 5, 2018).

[...] Além disso, a intervenção coletiva na obesidade facilita a expressão das expectativas e necessidades dos participantes em relação ao processo de controle de peso, proporcionando, assim, um cuidado mais integral (Módulo 5, 2018).

Outra estratégia citada são as **oficinas**, caracterizadas como uma ação coletiva, que devem propor, para além do objetivo predefinido, também a importância de promover espaços de socialização, recreação e trocas de experiências de diferentes percepções.

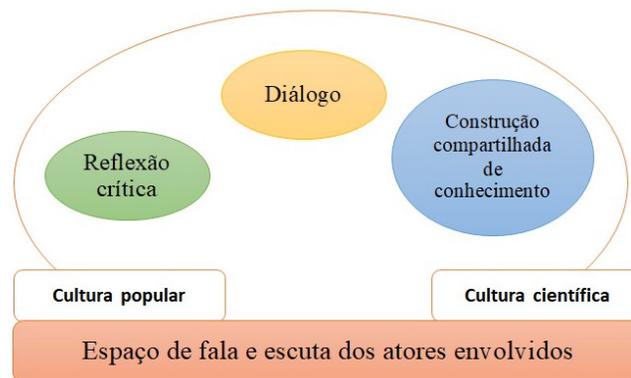
Oficinas são ações coletivas baseadas em um tema sugerido para reflexão e contribuição de todos no grupo, promovendo, assim, a construção do conhecimento por todos. Além disso, a oficina é planejada com base no **contexto social, econômico e pedagógico do grupo** (Módulo 5, 2018).

O tópico sobre nutrição comportamental não possui aprofundamentos acerca da sua conceitualização, mas estabelece relação com o assunto da EPS. Ao relatar a necessidade de superação das práticas impositivas baseadas na prescrição de “comportamentos ideais”, direciona a abordagem comportamental a uma conexão da realidade vivida para a crítica social, dando voz aos sujeitos em seu processo de saúde-doença (Figura). Uma das atividades aborda esta questão, ao pedir que os cursistas compartilhem, no fórum, as formas de repensar a abordagem comportamental nas condutas dos profissionais na AB.

[...]Doenças como Obesidade e Diabetes, por exemplo, como já vimos, exigem mudanças comportamentais que dependem da **tomada de consciência** do sujeito (BRASIL, 2014) (Módulo 5, 2018).

Na Educação Popular, a realidade é tomada como referência, ou seja, há abertura para a problematização daquele contexto e para a crítica social, dando voz a partes antes invisíveis, sendo daí que se parte a **mudança efetiva**. É importante compreender que tudo isso parte de um processo dinâmico e contínuo [...] (Módulo 5, 2018).

Figura 2 – Processo de construção das práticas de EPS



Fonte: imagem retirada do curso (Módulo 4, 2018).

O curso reserva o penúltimo módulo para abordar questões referentes à temática sobre PC e AF e PICS, indicando que estes são temas prioritários estabelecidos no PNPS. Ressaltar a importância de estar ativo e, mais que isso, considerar a cultura local incorporando jogos, brincadeiras, danças e práticas culturais.

Explora brevemente a diferenciação entre AF e PC, admitindo-as como ações potencializadoras de saúde. AF é abordada como qualquer movimento corporal que consome energia. Salienta a comprovação científica de seus efeitos positivos sobre a saúde, apesar de apresentar divergências na literatura sobre quantidade, frequência, duração, intensidade e tipo. São utilizadas como referência principal as recomendações da OMS no quesito de estímulo à AF.

A **Organização Mundial da Saúde** recomenda, no mínimo 150 minutos de atividades físicas semanais (30 minutos de atividade física por dia de segunda a sexta) de natureza leve a moderada ou 75 minutos de atividade intensa (15 minutos de atividade física por dia de segunda a sexta), variando de acordo com a faixa etária. Para idosos é mais recomendado atividades de locomoção,



esporte e lazer. Cabe destacar que essas recomendações são importantes, contudo, existem diferentes tipos de atividades físicas que também podem elevar o nível de gasto calórico diário do sujeito e motivá-lo a alterar seu estilo de vida. Exemplos: Atividades domésticas e no trabalho, deslocamentos diversos, caminhadas leves e moderadas (Módulo 6, 2018).

Além disso, são expostas, no início do curso, a representação e a significação de sedentarismo relacionadas com a falta de AF:

O Colégio Americano de Medicina do Esporte (ACSM) define sedentarismo como a prática insuficiente de atividades físicas leves, ou seja, inferior a 150 minutos por semana ou 30 minutos em 5 dias (de segunda a sexta), para a população entre 18 e 60 anos (Módulo 1, 2018).

Apresenta as PCs como conceito recente da literatura no campo da educação física, o qual caracteriza-se como manifestações culturais englobando o ato de se movimentar e carrega aspectos culturais e históricos, bem como subjetividades, sentidos e significados que os sujeitos atribuem às ações, motivações e interesses (Lazarotti Filho *et al.*, 2010). O PPC do curso exemplifica que essas atividades ligadas ao movimento englobam a ginástica, dança, luta, tai chi chuan, yoga, aventura na natureza, jogos, acrobacias, dentre outras.

As práticas corporais buscam superar a fragmentação do ser humano ampliando a visão sobre a sensibilidade do corpo e sobre a relação entre o indivíduo e seu contexto sociocultural. Abaixo, são descritas as principais características das práticas corporais (GRANDO, 2006): São representadas essencialmente pelo movimento corporal; São exercidas por um conjunto de técnicas organizadas a partir de um saber histórico e cultural; Surgiram a partir de interações sociais que têm sentido coletivo; Possuem um aspecto lúdico e são desenvolvidas no tempo livre; Podem necessitar de um espaço específico ou de objetos específicos (Módulo 6, 2018).

Esse módulo, ao esboçar reflexão sobre o papel do profissional de educação física na área da saúde, considera que as prescrições de protocolos predefinidos propiciam ações desencadeadoras de frustração e desmotivação, por desconsiderar os “determinantes sociais” envolvidos e as individualidades dos sujeitos. Ressalta ainda, a importância de outros aspectos, além da aptidão física, ao prescrever atividades. Questões como vestimenta, julgamentos, vergonha, também são relevantes ao planejamento das ações.

É colocada em foco a existência de dois subcampos quando se fala em PC e AF, deixando em evidência que, para atuação na saúde, a abordagem mais indicada é a aquela que possui aproximação com o campo da saúde coletiva, considerando o corpo e o movimento através de aspectos socioculturais e pedagógicos.

[...] existem dois **subcampos**: um que utiliza a abordagem mais biofisiológica, focando no corpo orgânico e nos resultados obtidos com programas de treinamento, e outro que associa essa abordagem biofisiológica com **aspectos socioculturais e pedagógicos**. Essa segunda abordagem pode balizar a atuação dos profissionais de saúde na aproximação **com o campo da saúde coletiva**, pautando as intervenções na clínica ampliada e no bom acolhimento na formação de vínculo, não havendo separação dos usuários em grupos distintos, mas sim promovendo uma prática integrada, trabalhando o desenvolvimento da autonomia do sujeito (Módulo 6, 2018).

As práticas corporais e atividades físicas são consideradas como estratégias eficazes de promoção da saúde e enfrentamento da obesidade. No entanto, O PPC, sensivelmente, destaca o pouco alcance de resultados se centradas apenas em palestras e ressalta que a grande maioria dos serviços da AB não desenvolvem essas práticas nas ações devido ao contexto estrutural dos serviços e as dificuldades de manterem como permanentes. Por isso, indicam que as palestras e campanhas proporcionam pouco resultado no quesito de alteração no estilo de vida, principalmente quando se trata de incentivo às PC e AF.

Campanhas para esclarecer e incentivar a aderência a essas práticas têm sido fortemente organizadas e defendidas pelos meios de comunicação e entidades científicas em âmbito mundial, regional e local. No entanto, esse tipo de estratégia tem limitações importantes, sendo necessário garantir não apenas o esclarecimento e o incentivo à promoção das PC/AF de abrangência populacional por meio de políticas públicas, com ações permanentes, sendo este um desafio que precisa ser superado e repensado também na Atenção Básica (Módulo 6, 2018).

Quanto a essa importante questão, destaca-se a produção atual de Knuth e Antunes (2021). Os autores criticam palestras, eventos, movimentos, documentos, entre outras estratégias, que supostamente incentivam o aumento do nível de atividades físicas da população, mas que tratam-se de atividades de forte apelo emocional mas que não tocam no ponto central que seria a necessidade de democratizar as PC/AF para toda a população, visando minimizar os processos de exclusão e as desigualdades sociais nessas práticas e oportunizar ações nos serviços do SUS nas comunidades atendidas nos serviços. Da mesma forma, Vieira *et al.* (2024) apontaram a necessidade de se desenvolver a equidade na promoção das práticas corporais e atividades físicas no SUS, a partir de reflexões quanto ao Serviço de Orientação ao Exercício de Vitória-ES.

Por fim, a explanação sobre as Práticas Integrativas e Complementares em Saúde (PICs) é direcionada para a orientação e divulgação desta prática em saúde. É apresentada como um conjunto de técnicas, práticas, produtos e saberes não convencionais na medicina ocidental, advindos da medicina tradicional complementar. O módulo trata essas atividades como política pública que tem a finalidade de ampliação da oferta dos recursos terapêuticos no SUS, com ênfase na integralidade. Enfatiza que são práticas com o foco principal nos sujeitos e não na doença, possibilitando ampliar a visão a respeito da saúde.



Para compreender melhor isso, precisaremos retomar o conceito de saúde e doença na perspectiva de uso das PICS. A saúde é o resultado do equilíbrio multidimensional do ser humano em meio às transformações constantes da vida, um processo ligado intrinsecamente à natureza. A doença seria a resultante do desequilíbrio interno e externo (natureza, meio social e espiritual). Dessa forma, as PICS buscam restabelecer esse equilíbrio perdido (Módulo 6, 2018).

Expõe que a desmedicalização também é uma pauta importante ao que se refere às PICs, pois essa se faz legítima através de práticas de saúde naturais, custo-efetivas e seguras. A busca da cura se estabelece de maneira menos intervencionista e invasiva, centrada na autonomia e num amplo repertório terapêutico que define um processo de corresponsabilização e formação de vínculo entre profissional e paciente, proporcionando uma nova cultura de cuidado para a promoção de saúde e, assim, fortalecendo os modos de viver.

A principal característica das PICS para o **enfrentamento da obesidade** é o fato de que, ao ampliarem a **compreensão do indivíduo** sobre sua saúde e seu corpo, acabam por estimular esses indivíduos a refletirem sobre seus **modos de viver**, considerando todas as dimensões do ser: física, mental, emocional, espiritual e energética. Sendo a obesidade um problema de complexidade diversa, essa abordagem pode beneficiar a atenção à saúde das pessoas obesas (Módulo 6, 2018).

O módulo ainda traz orientações para o cadastramento de serviço para atuação das PICs nas unidades de saúde, e enfatiza que elas têm um forte potencial interdisciplinar por não pertencer a nenhuma área profissional. Sendo assim, qualquer profissional da saúde, a partir da formação e capacitação, é hábil em ministrar as práticas. O módulo apresenta e disponibiliza o documento específico sobre o tema: Glossário Temático de PICS publicado pelo MS, e destaca o Centro Estadual de Referência em Medicina Integrativa e Complementar em Goiânia (GO) e orienta sobre a disponibilidade de cursos oferecidos pelo MS no *site* e na plataforma digital AVASUS.

Apesar dos avanços em considerar elementos conceituais e das práticas ampliadas no cuidado com a obesidade e algumas aproximações com o campo teórico da saúde coletiva, a percepção geral dos conceitos e conteúdos do curso é de que as contradições presentes nos marcos legais da saúde brasileira e na realidade dos serviços estão expressas, mas não são hegemônicas as ações quando se considera aspectos como cuidado, promoção, prevenção, diagnóstico e tratamento das condições crônicas e agravos à saúde da pessoa obesa. Na dimensão biofisiológica ainda se mantêm alguns aspectos que precisam ser superados como: caracterizar obesidade com doença/epidemia, manter o foco na mudança de hábitos, centralizar as ações na alimentação saudável e perda de peso, prever risco e reduzir danos. Dessa forma, os conteúdos geram incongruências, pois ora estão centrados em concepções mais comportamentalistas e ora abrangem questões do campo epidemiológico crítico, fato que podemos comparar nos trechos abaixo:

A atenção nutricional deve ser ofertada de maneira ordenada e de acordo com o perfil epidemiológico da população adstrita (identificada no diagnóstico) nos níveis **individual, familiar e coletivo**, de forma a desenvolver e fortalecer a **Rede** de cuidado (Módulo 4, 2018).

[...] é preciso complementar estratégias educativas com mudanças no ambiente onde as pessoas vivem, praticam atividades físicas e escolhem seus alimentos. É necessário repensar e definir estratégias que interfiram nos determinantes das escolhas alimentares, bem como o ambiente alimentar e social desse indivíduo para um enfrentamento efetivo da obesidade (Módulo 3, 2018).

Portanto, o território no âmbito da saúde pública deve ser um aliado para a promoção da saúde, organizado para prevenir riscos e evitar e/ou reduzir danos (Módulo 1, 2018).

Além disso, os grupos têm sido utilizados em programas permanentes de melhoria da qualidade de vida e/ou mudanças de comportamento, como, por exemplo, no enfrentamento da obesidade, com diversos resultados positivos (Módulo 5, 2018).

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Esse manuscrito teve a intenção de problematizar conceitos e os conteúdos do curso de formação de trabalhadores do SUS em Goiás quanto ao enfrentamento e controle da obesidade no âmbito da saúde pública.

O curso ampliou o olhar sobre o fenômeno obesidade, considerando que a estrutura do PPC é multidimensional e multiprofissional. As noções, saberes e práticas do campo da saúde coletiva foram abordados de maneira geral, estabelecendo apontamentos importantes, como a compreensão de território, a diferenciação entre prevenção e promoção, conceitualização de PC e AF, apresentação das PICs, entre outros.

Apesar dos avanços em políticas públicas e incentivos em relação à temática obesidade, como o promovido nesse edital em específico, muito ainda se deve avançar na formação e prática dos profissionais da saúde a respeito do cuidado e atenção para pessoas com obesidade.

As PC e AF que, na maioria das vezes, são trabalhadas pelo campo da educação física, estão inseridas como ações e temas que podem fortalecer a promoção da saúde da população, no entanto, quando se olha para a realidade dos municípios goianos, ainda são privilégios de poucos. Pois a democratização dessas práticas e de outras no sentido da construção e reorientação do planejamento, execução com orientação pedagógica das ações e avaliação nos processos de saúde-doença-cuidado da obesidade ainda são frágeis.

As ações das áreas das PC, AF e PICs, entre outras, são defendidas no curso com visão plural e integrada e demonstram a busca por superar o discurso comportamental de busca por uma alimentação, aptidão física e emagrecimento individualmente pelo sujeito da ação. A efetivação do cuidado e atenção integral ao obeso dá indícios da busca por aproximações do que aponta Breilh (2006).

Para o autor a saúde é síntese de processos dinâmicos, contraditórios, determinados socialmente.

Por isso, defende-se que, para o desenvolvimento de uma intervenção ampliada e complexa no trato com a obesidade, é necessária a consolidação de bases teóricas sociocríticas do campo da saúde coletiva como orientação balizadora e centrada nos modos de vida dos sujeitos e comunidades.

Em síntese, consideramos que o curso abordou conceitos e conteúdos de extrema relevância para o cuidado com a obesidade, evidenciando aspectos fundamentais, como a compreensão do território, senso crítico sobre aspectos sociais, problematização de conceitos e termos (promoção e prevenção), tecnologias de cuidado e atenção em saúde, além de enfatizar conceitos recentes e pouco popularizados no campo da saúde, como PC e PICs, contribuindo para a construção de debates que retratam a contraposição da hegemonia determinada pelo paradigma biomédico ainda forte nos marcos legais e na realidade do trabalho nos serviços do SUS.

REFERÊNCIAS

AMARAL, Mariane Marques Santos; ESCÓSSIA, Liliana da. Por uma clínica de(s) território no contexto do SUS. **Fractal: Revista de Psicologia**, v. 33, n. 1, p. 31-40, 2021.

BERBEL, Neusi Aparecida Navas. **A problematização e a aprendizagem baseada em problemas**. Interface comunicação saúde educação, Botucatu, v.2, n.2, p. 139-154, 1998.

BORNAVE, Juan Díaz; PEREIRA, Adair Martins. **Estratégias de ensino aprendizagem**. 4. ed. Petrópolis: Vozes, 1989.

BRASIL. **Portaria nº 424, de 19 de março de 2013**. Redefine as diretrizes para a organização da prevenção e do tratamento do sobrepeso e obesidade como linha de cuidado prioritária da Rede de Atenção à Saúde das Pessoas com Doenças Crônicas. Brasília, DF: Diário Oficial da União, 2013a.

BRASIL. **Portaria nº 425, de 19 de março de 2013.** Estabelece regulamento técnico, normas e critérios para a Assistência de Alta Complexidade ao Indivíduo com Obesidade. Brasília, DF: Diário Oficial da União, 2013b.

BRASIL. **Portaria Nº 2.761, de 19 de novembro de 2013.** Institui a Política Nacional de Educação Popular em Saúde no âmbito do Sistema Único de Saúde (PNEPS-SUS). Brasília, DF: MS, 2013c.

BRASIL. Ministério da Saúde. Secretaria de Atenção à Saúde. Departamento de Atenção Básica. **Estratégias para o cuidado da pessoa com doença crônica:** obesidade. Cadernos de Atenção Básica, n. 38 Brasília, DF: MS, 2014a.

BRASIL. Ministério da Saúde. **Manual Instrutivo:** Organização Regional da Linha de Cuidado do Sobrepeso e da Obesidade na Rede de Atenção à Saúde das Pessoas com Doenças Crônicas. Brasília, DF: MS, 2014b.

BRASIL. Ministério da Saúde. Secretaria de Atenção à Saúde. Departamento de Atenção Básica. **Obesidade.** Cadernos de Atenção Básica, n. 12 - Série A: Normas e Manuais Técnicos Brasília, DF: MS, 2006.

BREILH, Jaime. **Critical epidemiology and the people's health.** Oxford University Press, Nova Iorque, 2021.

BREILH, Jaime. Las tres 'S' de la determinación de la vida: 10 tesis hacia una visión crítica de la determinación social de la vida y la salud. *In:* NOGUEIRA, Roberto Passos. (org.). **Determinação social da saúde e Reforma Sanitária.** Rio de Janeiro: Cebes, 2010.

BREILH, Jaime. **Epidemiologia Crítica:** ciência emancipadora e interculturalidade. Rio de Janeiro: Fiocruz, 2006.

CANDEIAS, Nelly Martins Ferreira. Planejamento em promoção em saúde uma abordagem integrada. **Revista da Escola de Enfermagem da USP**, São Paulo, v. 30, n. 1, p. 149-166; 1996.

JUNIOR, Eduardo Brandão Lima; *et al.* Análise documental como percurso metodológico na pesquisa qualitativa. **Cadernos da FUCAMP**, v. 20, n. 44, p. 36-51, 2021.

KNUTH, Alan G.; ANTUNES, Priscilla de Cesaro. Práticas corporais/atividades físicas demarcadas como privilégio e não escolha: análise à luz das desigualdades brasileiras. **Saúde e sociedade**, São Paulo, v. 30, n. 2, p. e200363, 2021.

LAURELL, Asa Cristina. La salud-enfermedad como proceso social. **Revista Latinoamericana de Salud**, México, v. 2, n. 1, p. 7-25, 1982. Tradução: E. D. Nunes.

LAZZAROTTI FILHO, Ari; SILVA, Ana Marcia; ANTUNES, Priscilla de Cesaro; SILVA, Ana Paula Salles da; LEITE, Jaciara Oliveira. O termo práticas corporais na literatura científica brasileira e sua repercussão no campo da Educação Física. **Movimento**, Porto Alegre, v. 16, n. 1, p. 11-29, 2010.

PAIM, Jairnilson Silva. **O que é o SUS**. Rio de Janeiro: Editora Fiocruz, 2009.

UNIVERSIDADE FEDERAL DE GOIÁS (UFG). Faculdade de Nutrição. Secretaria de Estado da Saúde de Goiás. Secretaria Municipal de Saúde de Goiânia. **Matriz da proposta:** ações de enfrentamento e controle da obesidade no âmbito do SUS no Estado de Goiás. Goiânia: FANUT, 2018.

VIEIRA, Leonardo Araújo *et al.* Equidade na promoção das práticas corporais e atividades físicas no SUS: reflexões a partir do Serviço de Orientação ao Exercício. **Pensar a Prática**, v. 27, 2024.

The illustration features a vibrant, stylized scene of a skateboarder in a red shirt and dark shorts riding a wooden ramp. The background is a mix of warm yellow and orange tones with blue and green wavy patterns, suggesting a sunset or sunrise. In the upper right, a silhouette of a person sits on the edge of the ramp. A large, bold yellow number '8' is positioned in the top right corner.

8

*Daniel Nascimento de Melo
Regilane de Souza Barroso
Gilberto Marcelo Zonta*

PERCEPÇÕES DE SAÚDE E VULNERABILIDADE SOCIAL EM OFICINAS DE PRÁTICAS CORPORAIS NO BAIRRO BARRA DO RIO, ITAJAÍ-SC



SUMÁRIO

RESUMO

O entendimento da saúde e do processo saúde-doença passou por diversas transformações ao longo do tempo, e até hoje é um tema muito debatido, alvo de diversas reflexões sobre qual é o conceito ideal de saúde e como deve acontecer o processo de cuidado para aqueles que buscam os serviços de saúde. Diante disso, o presente estudo traz à tona a seguinte questão problema: qual a concepção de saúde dos participantes das oficinas de práticas corporais no bairro Barra do Rio, Itajaí-SC? Para respondê-la, este estudo teve como objetivo geral investigar a concepção de saúde dos participantes das oficinas de práticas corporais no bairro Barra do Rio, Itajaí-SC. Os sujeitos desta pesquisa foram crianças e pré-adolescentes da comunidade em questão, participantes das oficinas de práticas corporais realizadas toda quarta-feira, das 14h às 16h. A abordagem da pesquisa caracteriza-se como qualitativa, utilizando o diário de campo como principal instrumento e empregando a análise de conteúdo para a análise dos dados. Os resultados revelaram que, embora as concepções sobre saúde sejam amplamente ligadas a um entendimento biológico, a UBS transcende seu papel funcional, tornando-se um espaço de acolhimento e construção de laços. Além disso, a vulnerabilidade social aparece fortemente no cotidiano dos participantes, refletindo as condições socioeconômicas locais e destacando a relevância da determinação social na saúde. Assim, compreender essas relações permite a promoção de intervenções mais significativas que não apenas respondam às demandas de saúde, mas que também levem em consideração as realidades vivenciadas pelos cidadãos.

Palavras-chave: Saúde; Vulnerabilidade Social; Determinação Social em Saúde; Práticas Corporais.

INTRODUÇÃO

O processo saúde-doença é complexo e envolve diversos fatores interconectados, tanto biológicos quanto sociais. Da Ros e Kieling (2019) afirmam que esse processo é influenciado pela biologia, cultura, ambiente, estilo de vida e condições socioeconômicas, sendo um fenômeno relacionado às condições sociais e econômicas do indivíduo. Posto isso, os conceitos de saúde evoluíram ao longo da história, refletindo diferentes visões e podem ser entendidos como uma construção social moldada pela cultura, religião, economia, política e ciência de cada época.

Para os antigos hebreus, a doença era vista como um sinal da ira divina em resposta aos pecados humanos, pois a concepção mágico-religiosa acredita que a doença é causada por forças externas introduzidas no organismo devido a pecados ou maldições. Essa concepção de doença como resultado do pecado e cura concedida pela fé religiosa se manteve durante a Idade Média, período no qual as ordens religiosas cuidavam dos doentes e administravam hospitais, que eram considerados locais de abrigo e conforto para os enfermos (Scliar, 2007).

Com o advento da modernidade, a visão religiosa da saúde começou a mudar. No século XIX, “com o surgimento do modelo teórico da unicausalidade, pela bacteriologia, que as portas se abriram ao modelo biomédico”, destacando a dimensão biológica da saúde e da doença (Lima, 2019, p. 108). A ciência médica moderna, desde então, passou a enfatizar abordagens científicas, substituindo práticas religiosas. No entanto, embora a medicina baseada em evidências tenha ampliado a compreensão das doenças, ela “coibiu o modelo da determinação social do processo saúde-doença” (Lima, 2019, p. 108). Em resposta, a Organização Mundial da Saúde (OMS) definiu saúde como “o estado do mais completo bem-estar físico, mental e social” (1946, p. 1), reafirmando o direito à saúde e a responsabilidade do Estado em sua promoção.

Segre e Ferraz (1997, p. 539) afirmam que esta definição “é, no momento, irreal, ultrapassada e unilateral”, pois a ideia de “perfeição” é algo que transcende a capacidade de definição precisa, sendo uma noção subjetiva e relativa, que varia de acordo com as perspectivas e valores individuais. Não há um critério absoluto e universalmente aceito para determinar o que é perfeito em termos de saúde ou bem-estar. Cada pessoa, comunidade ou cultura pode ter sua própria compreensão do que seria uma condição de saúde perfeita.

Da Ros e Kieling (2019) também apresentam uma análise crítica e reflexiva desse conceito, argumentando que a saúde não pode ser vista como um estado ideal de completo bem-estar, mas sim como um fenômeno coletivo, moldado por processos sociais, econômicos, culturais e políticos. Ao longo da história, esses processos mudaram a forma como a saúde é percebida e vivenciada, impondo normas e valores que influenciam diretamente as condições de vida e saúde das populações. A relação entre saúde e doença não pode se limitar a fatores biológicos, pois envolve determinantes sociais que refletem desigualdades históricas e culturais.

Assim, o que se entende por saúde é também resultado de transformações sociais, muitas vezes impostas por relações de poder, que moldam os padrões de vida e as percepções de saúde da população. Segundo os autores, a saúde “determinada biologicamente não consegue abranger nem os aspectos emocionais, nem os chamados determinantes e muito menos a determinação social do processo saúde-doença” (Da Ros e Kieling, 2019, p. 39). Sendo assim, a relação entre determinação social e determinantes sociais é fundamental para a compreensão do processo saúde-doença. Enquanto os determinantes sociais são os fatores que influenciam diretamente a saúde da população, a determinação social se refere às causas profundas e estruturais dessas desigualdades em saúde em relação à sua produção social.



Buss e Pellegrini Filho (2007) destacam que, segundo a Comissão Nacional sobre os Determinantes Sociais da Saúde (CNDSS), os determinantes sociais incluem fatores sociais, econômicos, culturais, étnicos/raciais, psicológicos e comportamentais que afetam a ocorrência de problemas de saúde e seus fatores de risco na população. A comissão da Organização Mundial da Saúde adota uma definição mais concisa, considerando os determinantes como as condições sociais em que as pessoas vivem e trabalham.

Já a determinação social é um conceito que busca entender como as condições sociais, econômicas, políticas e ambientais afetam a saúde das pessoas e das comunidades. Da Ros e Kieling (2019) enfatizam a importância dos determinantes sociais, mas argumentam que a saúde é fundamentalmente determinada por fatores sociais mais amplos. Assim sendo, a determinação social se refere à compreensão de que os fatores sociais e econômicos têm um papel fundamental na determinação do estado de saúde de uma pessoa ou de uma população, sendo adquirido e construído em seu processo de vida.

Na atualidade, a discussão sobre o conceito de saúde teve um marco histórico e político com a participação popular na formulação durante a 8ª Conferência Nacional de Saúde (CNS), a fim de promover uma reforma profunda no setor de saúde do Brasil, culminando no reconhecimento do conceito ampliado da saúde, que leva em consideração tanto os determinantes, quanto a determinação social (Zonta, 2007). A partir deste marco na história da saúde no Brasil, surge uma nova concepção de saúde que:

Em seu sentido mais abrangente, a saúde é a resultante das condições de alimentação, habitação, educação, renda, meio ambiente, trabalho, transporte, emprego, lazer, liberdade, acesso e posse da terra e acesso a serviços de saúde. É assim, antes de tudo, o resultado das formas de organização social da produção, as quais podem gerar grandes desigualdades nos níveis de vida (Brasil, 1986, p. 12).



Tal marco foi reconhecido na Constituição Federal de 1988, que consolidou a saúde como direito da população e dever do Estado, resultando na criação do Sistema Único de Saúde (SUS), fundamentado em três doutrinas: universalidade, equidade e integralidade, de acordo com as Leis Orgânicas de Saúde n.º 8.080/90 e 8.142/90 (Brasil, 1990). O SUS é organizado em três níveis de complexidade: atenção básica, média e alta complexidade. Segundo o Ministério da Saúde (2017), a atenção básica representa o primeiro nível de atenção e compreende um conjunto abrangente de ações de saúde voltadas para indivíduos, famílias e comunidades, sendo por meio das Unidades Básicas de Saúde (UBS) a principal porta de entrada na Rede de Atenção à Saúde, coordenando e organizando os serviços de forma integral e gratuita, de modo a atender às necessidades da população de um determinado território.

Cada UBS conta com uma equipe de Estratégia Saúde da Família (ESF) que tem como objetivo promover a qualidade de vida e prevenir riscos à saúde, oferecendo assistência integral à comunidade. Em 2008, foi criado o Núcleo Ampliado de Saúde da Família (NASF), com equipe multidisciplinar, incluindo profissionais de educação física, para fortalecer a ESF e ampliar ações de cuidado, como práticas corporais, integrativas e nutricionais (Brasil, 2017).

Em relação à compreensão do conceito de território, Monken e Barcellos (2007) enfatizam que todos habitam um espaço geográfico composto por elementos que facilitam o cotidiano, como moradia, trabalho e comércio. No entanto, os modos de vida e condições variam entre as pessoas, com bairros de menor renda tendo características diferentes dos bairros com maior poder aquisitivo.

A territorialidade, por sua vez, refere-se à abordagem que leva em consideração as características e particularidades de cada território no planejamento e na implementação de ações intra- e intersetoriais. Essa ação busca influenciar, de forma equitativa, os determinantes e os condicionantes de saúde presentes nos

territórios, reconhecendo suas especificidades e promovendo intervenções ajustadas às suas realidades (Brasil, 2017).

No contexto da educação física, as práticas corporais surgem como uma ferramenta fundamental para a intervenção profissional, principalmente quando consideramos o conceito de território que, entendido como um espaço geográfico e social, influencia diretamente as práticas culturais e corporais dos indivíduos que o habitam. Wachs (2007, p. 95) afirma que as práticas corporais “são elementos constituintes de uma dada comunidade e constituídas por elas, de tal forma que se configuram como um potencial veículo de pertencimento”, dessa forma, devem ser significativas para as pessoas de uma determinada comunidade, promovendo o senso de pertencimento e o sentido de identidade.

Assim, González (2015), ao considerar as singularidades de cada território, destaca que as práticas corporais podem ser adaptadas e transformadas de acordo com o contexto local, reforçando a ideia de que essas práticas são mais do que meras atividades físicas. Elas se tornam expressões da cultura corporal de uma comunidade, estando profundamente ligadas à realidade territorial, pois é por meio das práticas corporais que se estabelece uma conexão com o espaço e as condições sociais, econômicas e culturais que moldam a vida cotidiana.

Dessa forma, integrar território, educação física e práticas corporais possibilita uma abordagem mais ampla e contextualizada, onde as práticas corporais proporcionam o sentimento de pertencimento, identidade e conexão comunitária, promovendo assim a saúde integral. Diante disso, o presente estudo traz à tona a seguinte questão-problema: “qual a concepção de saúde dos participantes das oficinas de práticas corporais no bairro Barra do Rio, Itajaí-SC?”

Para respondê-la, este estudo tem como objetivo geral investigar a concepção de saúde dos participantes das oficinas de

práticas corporais no bairro Barra do Rio, Itajaí-SC. Para atingirmos essa delimitação da pesquisa, foram traçados os seguintes objetivos específicos: compreender a percepção dos participantes sobre o papel da UBS na promoção da saúde; identificar a relação dos participantes com a UBS; e compreender a situação de vulnerabilidade social enfrentada pelos participantes em seu cotidiano, destacando os desafios e os fatores determinantes que impactam suas vidas.

METODOLOGIA

A abordagem da pesquisa caracteriza-se como qualitativa, quanto ao delineamento, trata-se de uma pesquisa de aproximação participante. Segundo Gil (2002, p. 55), “a pesquisa participante, assim como a pesquisa-ação, caracteriza-se pela interação entre pesquisadores e membros das situações investigadas”.

Os participantes desta pesquisa foram crianças e pré-adolescentes da comunidade do território do Imaruí, localizado no bairro Barra do Rio, em Itajaí-SC, que utilizam o entorno da UBS — um espaço que inclui um parque arborizado e uma pista de skate — como ambiente de lazer e convivência. No contexto da pesquisa, os participantes se reuniam semanalmente às quartas-feiras, das 14h às 16h, exceto em dias de chuva, para participar de oficinas de práticas corporais que ofereciam práticas diversificadas, como vôlei com redes improvisadas, tênis em espaços delimitados, futebol, slackline, skate e brincadeiras como queimada e espirobol, sempre adaptadas ao ambiente e aos materiais disponíveis, aproveitando toda a área ao redor da UBS. A quantidade e faixa etária dos participantes foram determinados pela própria dinâmica do campo, sendo suscetíveis a variações conforme as circunstâncias do momento.



O instrumento utilizado para pesquisa foi o diário de campo que, conforme afirma Cachado (2021), se trata de um instrumento descritivo que reúne observações detalhadas e reflexões metodológicas e teóricas sobre o que foi presenciado no campo, se destacando em pesquisas etnográficas, oferecendo uma base documental central, na qual são registradas as vivências e interações dos sujeitos observados. Esse tipo de registro permite desconstruir realidades sociais, revelando as intersubjetividades presentes nos espaços e nas dinâmicas da comunidade estudada, em muitos casos resultando de interações informais e do contato contínuo do pesquisador com os participantes. Por ser um espaço confiável de armazenamento dos dados empíricos, o diário de campo torna-se fundamental para capturar a essência da pesquisa e oferecer uma base sólida para a análise de conteúdo, possibilitando uma interpretação detalhada e profunda dos eventos e dinâmicas registradas.

Sendo assim, o procedimento de análise foi de análise de conteúdo com ênfase na análise temática que, de acordo com a ideia de Bardin (2011, p. 38), “aparece como um conjunto de técnicas de análise das comunicações, que utiliza procedimentos sistemáticos e objetivos de descrição do conteúdo das mensagens”, na busca de revelar o que se oculta por trás das palavras analisadas, explorando outras realidades através das mensagens.

Nesse sentido, a autora evidencia que a análise de conteúdos em categorias deve observar três fases principais. A primeira é a pré-análise, que envolve a organização e seleção do material a ser analisado. Em seguida, ocorre a exploração do material, etapa em que são aplicadas técnicas específicas de acordo com os objetivos da pesquisa, com foco na descrição analítica e na categorização dos dados. Por fim, há o tratamento dos resultados e interpretações, fase em que os dados são analisados de forma crítica, permitindo a construção de significados e a formulação de conclusões.

A organização do material coletado envolve quatro etapas essenciais para o desenvolvimento do processo analítico. A primeira etapa é a efetivação das leituras flutuantes, que exploram o campo epistemológico e permitem a familiarização com os dados. Em seguida, realiza-se a escolha dos documentos que consubstanciam a execução do estudo, garantindo que sejam adequados aos objetivos propostos. A terceira etapa corresponde à formulação de hipóteses e objetivos, momento em que se levantam questionamentos acerca do problema de pesquisa e se elaboram os indicadores analíticos. Por fim, a preparação do material consiste na organização formal de todo o conteúdo coletado, preparando-o adequadamente para a análise subsequente (Bardin, 2011).

Dessa forma, a partir dos registros presentes nos diários de campo, que detalharam as práticas e interações nas oficinas, os dados foram organizados em expressões e palavras que refletissem os principais temas, apoiados por tabelas para melhor explanação e visibilidade das informações obtidas. A exploração do material levou à categorização dos dados, seguida da decupagem para reduzir e estruturar as informações em três categorias principais para análise e interpretação.

Os procedimentos éticos seguiram as normas propostas pela Resolução nº 466/2012 do Conselho Nacional de Saúde, regularizadora das pesquisas com seres humanos.

RESULTADOS E DISCUSSÕES

As discussões e análises subsequentes foram organizadas em três categorias principais de análise, que permitem compreender diferentes aspectos das percepções e relações dos participantes com a UBS e seu contexto social. As três principais categorias abordadas

foram: percepção dos participantes sobre o papel da UBS na promoção da saúde, que explorou como os participantes entendem a saúde a partir de suas percepções sobre as funções desempenhadas pela UBS; UBS como instrumento de vínculo e pertencimento à comunidade local, que buscou identificar como a UBS ultrapassa seu papel institucional para se tornar um ponto de integração e apoio comunitário; e vulnerabilidade social como consequência da determinação social local, que evidenciou as condições socioeconômicas e estruturais que influenciam a vida dos participantes, destacando a relação entre vulnerabilidade e saúde.

Vale ressaltar que este estudo não deve se limitar aos resultados encontrados, mas sim abrir caminho para novos questionamentos e debates sobre a saúde comunitária e o papel de instituições como a UBS no fortalecimento e apoio a comunidades em situação de vulnerabilidade. Assim, contribui para futuras discussões, reflexões e construção de estratégias mais abrangentes e inclusivas de promoção da saúde e bem-estar.

PERCEPÇÃO DOS PARTICIPANTES SOBRE O PAPEL DA UBS NA PROMOÇÃO DA SAÚDE

Para refletir e analisar as percepções dos participantes quanto ao papel da UBS na compreensão de suas concepções de saúde, as análises foram fundamentadas em uma aproximação com os dados coletados nos diários de campo, resultando na definição de uma categoria e subcategorias para a análise. Embora cada diário apresente suas particularidades, de modo geral, as concepções dos participantes são bastante semelhantes.



A principal categoria identificada em relação à concepção de saúde foi a do modelo biomédico, que apresenta uma visão reducionista, fragmentando o corpo humano em partes separadas e enfatizando a necessidade de cuidados especializados para cada uma dessas partes. Essa abordagem fragmentada leva em consideração apenas os aspectos biológicos e físicos do sujeito, desconhecendo fatores sociais, culturais, ambientais e econômicos que desempenham um papel fundamental na determinação da saúde de uma pessoa (Lima, 2019). Enquanto as subcategorias geradas foram: doença e medicalização, conforme apresentado no quadro abaixo.

Quadro 1 - Categoria e subcategorias de análise

Categoria	Subcategorias
Modelo biomédico	Doença
	Medicalização

Fonte: Diários de campo (2024)

Para ilustrar a relação entre a percepção do papel da UBS e as concepções de saúde dos participantes das oficinas de práticas corporais, a análise propõe discutir os contextos específicos, conforme revelados nas falas durante as conversas, registradas nos diários de campo, apresentadas a seguir:

“Só vou quando estou doente, ou para buscar água e ir ao banheiro” (Diário de campo, 2024).

“É um lugar para fazer exames quando está doente” (Diário de campo, 2024).

A partir dessas falas, percebe-se que os participantes associam a doença como o oposto da saúde, revelando uma concepção predominantemente biológica. Eles entendem a saúde como a ausência de enfermidades, o que remete à ideia de saúde atrelada ao bem-estar e a uma vida sem doenças. Segundo Czeresnia (1999), a saúde não pode ser tratada como um conceito fixo e delimitado,

pois está diretamente relacionada à vivência de cada indivíduo. Dessa forma, a concepção de saúde expressa pelos participantes não está equivocada, pois reflete suas experiências pessoais e o contexto social e cultural em que estão inseridos.

No entanto, Da Ros e Kieling (2019) também afirmam que a saúde não pode ser vista como um estado isolado do indivíduo, mas sim como um fenômeno coletivo, profundamente influenciado pelas condições sociais e econômicas em que vive. Fatores como moradia, trabalho, alimentação e acesso a serviços básicos são determinantes no processo saúde-doença, tornando insuficiente uma visão meramente biológica, reforçando que a saúde deve ser entendida em sua complexidade, como resultado das interações entre o sujeito e o meio social, influenciado por desigualdades que afetam o bem-estar da população.

Sendo assim, saúde e doença são manifestações da vida que envolvem experiências complexas e abstratas, difíceis de expressar completamente em palavras. A experiência da doença situa-se entre a subjetividade da experiência e a objetividade dos conceitos que buscam explicá-la e propor intervenções. O conceito de doença é muitas vezes restritivo, sendo usado para definir o processo de adoecer, limitado à dimensão biológica do corpo. Essa visão fragmentada do corpo e da doença também é resultado de uma construção social que tende a tratar o corpo em partes, focando apenas nos aspectos biológicos (Czeresnia, 1999).

Nesse sentido, fica claro que os participantes veem a UBS principalmente como um local focado na prestação de cuidados em situações de adoecimento, refletindo uma visão de saúde focada na ausência de doença. Essa compreensão revela uma concepção reducionista de saúde, na qual a prevenção de agravos e o cuidado contínuo são desvalorizados, podendo ser influenciada pelo contexto social e cultural em que eles estão inseridos.

Além da ausência de doença, a subcategoria medicalização emergiu nas análises, evidenciada nas falas dos participantes. Essa subcategoria reflete a percepção dos indivíduos sobre o papel da UBS como um espaço prioritariamente voltado para a distribuição de medicamentos e administração de vacinas, além da realização de exames. As falas a seguir exemplificam essa visão:

“É um lugar para tomar remédio” (Diário de campo, 2024).

“É um lugar importante para tomar vacinas e remédios” (Diário de campo, 2024).

A medicalização da sociedade, segundo Caron, Ianni e Lefevre (2018), é uma forma de biopolítica, ou seja, uma estratégia de poder que busca controlar aspectos da vida, como natalidade, morbidade e comportamentos, por meio de prescrições de condutas, medicamentos e intervenções médicas. Por conseguinte, influencia diretamente na formação de costumes e conceitos, bem como nos hábitos de higiene, alimentação e moradia dos indivíduos, posicionando o corpo biológico como objeto do conhecimento médico, que define o que é considerado normal ou patológico. Esse processo ocorre com base nas leis gerais das ciências biomédicas, estruturando a medicalização como mecanismo de controle sobre os corpos e impulsionando a criação de novos hábitos e comportamentos na população.

Em linhas gerais, a saúde passou a ser tratada como objeto de intervenção médica, estando intimamente ligada a um poder normativo e autoritário, cujas funções vão além da mera presença de doenças ou das necessidades do paciente. Esse poder busca garantir a saúde do indivíduo dentro de padrões estabelecidos. Nesse cenário, a medicalização interfere diretamente na capacidade dos indivíduos de atuarem de forma autônoma na construção e manutenção da própria saúde (Foucault, 2010).

Para romper com esse paradigma, é preciso superar o processo hegemônico, afastando-se das necessidades impostas pela mercantilização que permeia o processo saúde-doença. Isso inclui

rejeitar a ideia de que a solução para os problemas de saúde reside exclusivamente nos recursos tecnológicos, sendo essencial adotar uma visão de saúde que vá além da dependência de tecnologias médicas (Lefevre e Lefevre, 2007).

Lima (2019) enfatiza que, ao afirmar que o modelo biomédico tem uma abordagem mercadológica, estamos destacando a maneira como ele fragmenta a percepção do corpo humano, apresentando a ideia de que um indivíduo é um “corpo dividido”, cujas partes devem ser tratadas por especialistas. Essa visão segmentada não apenas desconsidera a interconexão entre saúde e sociedade, mas também reflete nossa compreensão atual de saúde, doença e sua relação com o contexto social em que vivemos. Assim, essa perspectiva destaca como a concepção biomédica molda as experiências e expectativas dos indivíduos em relação ao cuidado e bem-estar.

Nesse contexto, Manske (2019) faz uma reflexão na qual a saúde, sob influência dessa abordagem tecnológica aplicada aos corpos e à vida, torna-se cada vez mais suscetível a manipulações de natureza biológica, negligenciando, assim, os aspectos sociais mais amplos que moldam os contextos dos processos saúde-doença. Diante desse cenário, é imperativo que reexaminemos e fortaleçamos a ideia de saúde coletiva, especialmente nas novas formas de organização que envolvem os corpos e as experiências de vida, evitando a repetição de determinismos biológicos que, no passado, serviram de base para a compreensão dos processos de saúde nas populações.

Sendo assim, a percepção dos participantes sobre a UBS revela uma visão predominantemente medicalizada da saúde, onde o espaço é compreendido como um local de acesso a medicamentos, vacinas e exames, em vez de um centro integrado de promoção da saúde. Essa abordagem reflete uma concepção limitada de saúde, reduzida à ausência de doenças e dependência de intervenções médicas, destacando como a medicalização influencia suas ações e compreensão do cuidado à saúde.

UBS COMO INSTRUMENTO DE VÍNCULO E PERTENCIMENTO À COMUNIDADE LOCAL

Iniciando uma nova etapa de análise, buscou-se identificar a relação cotidiana dos participantes com a UBS. As reflexões partiram de uma leitura atenta dos dados coletados nos diários de campo, resultando na definição de uma categoria principal e subcategorias para uma análise mais aprofundada. Apesar das particularidades observadas em cada diário, nota-se uma forte similaridade na forma como os participantes se relacionam com a UBS em suas vidas cotidianas. A categoria central que emergiu deste estudo foi a participação ativa da comunidade, enquanto as subcategorias geradas foram: vínculo e pertencimento e práticas corporais, conforme apresentadas no quadro a seguir.

Quadro 2 - Categoria e subcategorias de análise

Categoria	Subcategorias
Participação ativa da comunidade	Vínculo e pertencimento
	Práticas corporais

Fonte: Diários de campo (2024)

Para evidenciar o contraste entre a percepção dos participantes sobre o papel da UBS e sua relação cotidiana com esse espaço, a análise propõe explorar os contextos específicos observados. Esses contextos são revelados tanto nas falas dos participantes durante as conversas quanto nas atitudes registradas ao longo das oficinas de práticas corporais, conforme detalhado nos diários de campo apresentados a seguir:

“Venho aqui para buscar água depois da escola” (Diário de campo, 2024).

“Vou ali para buscar água e usar o banheiro quando brinco por aqui” (Diário de campo, 2024).



As falas dos participantes refletem uma correspondência direta com suas ações, pois em vários momentos das oficinas de práticas corporais eles interrompiam sua participação para buscar água ou utilizar o banheiro da UBS. Esse comportamento indica que, mesmo que inconscientemente, os participantes recorrem à UBS não apenas para tratar doenças, mas também como um recurso cotidiano, reforçando o papel da unidade como um espaço que vai além de sua função biomédica. Assim, a UBS emerge como parte integrante de suas rotinas e práticas, revelando um vínculo de pertencimento e uso comunitário.

Embora os participantes não frequentem a UBS exclusivamente para o tratamento de doenças, suas ações refletem o exercício de seus direitos como cidadãos e membros da comunidade, colocando em prática algumas das doutrinas e princípios fundamentais do Sistema Único de Saúde, conforme estabelecido pelas Leis Orgânicas de Saúde n.º 8.080/90 e 8.142/90 (Brasil, 1990). Dentre eles, destacam-se: universalidade, que assegura o direito de todos os cidadãos ao acesso aos serviços de saúde; integralidade, que reconhece o ser humano como um todo, em sua inserção na comunidade, exigindo que o sistema de saúde ofereça assistência integral, adaptada às necessidades de cada sujeito; e resolubilidade, que determina que os serviços de saúde devem ser capazes de responder às demandas da população, proporcionando soluções efetivas.

Assim, considerando que a UBS faz parte da comunidade e que os participantes, como membros dessa comunidade, utilizam o espaço no entorno da unidade para realizar práticas corporais, eles fazem uso dos serviços de saúde conforme suas necessidades. Dessa forma, exercem, na prática, a doutrina da universalidade, ao garantir seu direito ao acesso aos recursos da UBS; da integralidade, ao utilizar esses recursos de forma a responder às suas necessidades cotidianas, como buscar água ou usar o banheiro; e o princípio da resolubilidade, ao ter um serviço de saúde preparado para atender a essas demandas, por menores que pareçam, mas essenciais em seus cotidianos.

Além disso, alguns participantes possuem familiares que trabalham na UBS, o que contribui para sua presença frequente nos arredores da unidade e para sua participação nas oficinas de práticas corporais ali realizadas. Essa dinâmica é evidenciada nas próprias falas dos participantes, conforme destacado abaixo:

“Minha mãe trabalha ali e estou esperando por ela”
(Diário de campo, 2024).

“Sempre venho aqui porque minha tia trabalha lá e minha irmã está grávida, então quando ela está aqui venho com ela” (Diário de campo, 2024).

A presença de familiares atuantes na unidade contribui para uma conexão mais direta com o espaço, reforçando um vínculo que integra o cotidiano dessas crianças e adolescentes ao ambiente da UBS. Essa proximidade resulta em uma convivência natural com a unidade de saúde, transformando-a em um local não apenas de atendimento médico, mas também de socialização e apoio familiar.

Essa relação estabelecida com a UBS também reforça a prática de princípios e diretrizes fundamentais previstos no Plano Nacional de Humanização (PNH), como o protagonismo, corresponsabilidade e autonomia dos sujeitos e coletivos, que promove a ampliação da autonomia dos usuários e trabalhadores da saúde, estimulando o compartilhamento de responsabilidades e reconhecendo que os usuários não são apenas pacientes e os trabalhadores não se limitam a cumprir ordens. Bem como, o acolhimento, que busca atender às necessidades únicas de cada indivíduo e fortalecer laços de confiança, compromisso e vínculo entre equipes/serviços, trabalhador/equipes e usuário com sua rede socioafetiva; e ambiência, que promove espaços acolhedores e confortáveis, sendo lugares de encontro entre as pessoas (Brasil, 2013).

Dessa forma, os participantes e seus familiares exercem o princípio do protagonismo, corresponsabilidade e autonomia dos sujeitos e coletivos ao utilizarem a UBS de forma autônoma, de acordo

com suas necessidades cotidianas. Ao fazer isso, eles deixam de ser vistos apenas como pacientes ou trabalhadores, mas sim como membros ativos da comunidade à qual a Unidade Básica de Saúde pertence. Esse vínculo também reforça as diretrizes do acolhimento, pois suas necessidades específicas são atendidas, promovendo uma relação de confiança e proximidade entre usuários, trabalhadores e a própria UBS. Bem como, a ambientação se manifesta ao proporcionar um ambiente acolhedor e confortável, ao mesmo tempo em que o espaço facilita o encontro e a convivência entre os usuários e seus familiares que ali trabalham, fortalecendo os laços comunitários.

Essa dinâmica vivenciada no cotidiano das crianças e adolescentes, familiares e UBS também dialoga com a reflexão de Maeyama e Da Ros (2019) que enfatizam a importância central da humanização da atenção ao sujeito, ressaltando a qualidade das interações entre os serviços de saúde e usuários. Pois, o estabelecimento de vínculos sólidos com as pessoas e comunidades se torna um elemento fundamental para a legitimação das ações e condutas adotadas no cuidado, e está em consonância com o modelo de atenção à saúde que privilegia a integralidade, ao reconhecer que o cuidado deve considerar o ser humano em todas as suas dimensões, e com a determinação social da saúde, que reconhece que os contextos sociais e econômicos influenciam diretamente a saúde das populações.

Sendo assim, as falas e atitudes dos participantes demonstram que a relação deles com a UBS vai além do atendimento médico tradicional, revelando uma interação cotidiana que reflete o uso ativo desse espaço de forma integrada à vida comunitária. Ao utilizarem a UBS para atividades rotineiras como buscar água ou usar o banheiro, e ao conviverem ali devido à presença de familiares que trabalham na unidade, eles reforçam um vínculo que legitima a UBS como parte de suas rotinas, o que gera um sentimento de pertencimento. Essa convivência cotidiana entre usuários, trabalhadores e a própria UBS reforça também uma relação de proximidade,

confiança e corresponsabilidade, na qual a unidade se insere na comunidade não apenas como um espaço de saúde, mas também como um ponto de encontro e apoio, integrando-se ativamente à vida das pessoas que a frequentam.

Vale ainda ressaltar que, além da utilização dos recursos da UBS e da presença de familiares que ali trabalham, alguns participantes também utilizam o entorno da unidade como espaço de práticas corporais. A área ao seu redor conta com uma ampla praça que dispõe de um parquinho, pista de skate e, mais ao fundo, uma quadra poliesportiva, o que contribui significativamente para a presença constante dessas crianças e adolescentes no local. Esses elementos não só estimulam a participação nas oficinas de práticas corporais, como também são mencionados pelos próprios participantes, como demonstrado nas falas a seguir:

“Sempre venho aqui para jogar bola na grama e andar de skate” (Diário de campo, 2024).

“Sou de Bento Gonçalves, cheguei ontem em Santa Catarina e vim para a pracinha para dar uma volta e conhecer pessoas novas” (Diário de campo, 2024).

“É legal vir aqui para brincar de esconde-esconde, mas tem que ser de noite, porque está escuro” (Diário de campo, 2024).

As falas dos participantes revelam o papel das práticas corporais no fortalecimento das relações sociais e na construção de um sentimento de pertencimento comunitário, reforçando o vínculo dos jovens com o território, tornando o ambiente da unidade de saúde um ponto de convivência, além de atendimento médico. Nesse sentido, Wachs (2007) afirma que as práticas corporais são um potencial veículo de pertencimento, promovendo o sentimento de identidade e conexão com determinado grupo, o que pode ser a chave para a promoção da saúde integral.

González (2015) ainda diz que as práticas corporais podem mudar em várias dimensões, incluindo forma, produtores, atores,



significados e função, de acordo com o contexto em que são inseridas, de modo que faça sentido para os sujeitos de determinado grupo ou comunidade. Contudo, enfatiza a importância da diferenciação entre os conceitos de práticas corporais e exercício físico, definindo-o como “práticas corporais para melhorar o rendimento, manter a condição física ou modificar a composição corporal, organizados em sessões planejadas de movimentos, repetidos com frequência e intensidade definida” (González, 2015, p. 140-141).

Wachs (2007) ainda traz à tona o conceito de atividade física adotado pela OMS, presente na folha informativa nº 385 (2014), que define atividade física como “qualquer movimento corporal produzido pelos músculos esqueléticos que requeiram gasto de energia – incluindo atividades físicas praticadas durante o trabalho, jogos, execução de tarefas domésticas, viagens e em atividades de lazer” (OMS, 2014, p. 1). Ao analisar os dois conceitos, é possível perceber que há uma notável diferença entre eles; os exercícios físicos são intencionalmente planejados, estruturados e repetidos com o intuito de melhorar ou manter um ou mais componentes do condicionamento físico de determinados grupos de pessoas, enquanto a atividade física não possui uma intencionalidade específica e engloba todo e qualquer movimento corporal produzido pelos músculos esqueléticos que resulte em gasto de energia.

Todavia, González (2015) destaca a importância de ir além da concepção simplista da atividade física como um mecanismo de gasto energético e considerar as práticas corporais como parte de um modelo mais abrangente de atenção à saúde. Para isso, é necessário que as práticas corporais sejam interpretadas dentro de um modelo de atenção à saúde que leve em consideração fatores sociais, culturais e psicológicos. Isso implica reconhecer que as práticas corporais têm significados simbólicos e culturais, são influenciadas por normas sociais e valores culturais, e podem desempenhar papéis importantes na identidade, no bem-estar emocional e na qualidade de vida das pessoas.

Sendo assim, a conexão entre o espaço da UBS e seu entorno evidencia como as práticas corporais vão além do simples movimento físico, integrando-se ao cotidiano e fortalecendo os vínculos comunitários. As falas dos participantes revelam que o espaço se tornou mais do que um local de passagem, mas um verdadeiro ponto de encontro que promove práticas corporais e fortalece os laços sociais, contribuindo para a construção de um profundo sentimento de pertencimento à comunidade, transformando a UBS em um espaço que transcende o atendimento médico e se estabelece como um lugar de convivência e interação social. As práticas corporais, portanto, desempenham um papel vital na criação de uma identidade coletiva e conexão com o território, integrando elementos de lazer, socialização e bem-estar à rotina dos jovens e suas famílias.

VULNERABILIDADE SOCIAL COMO CONSEQUÊNCIA DA DETERMINAÇÃO SOCIAL LOCAL

Ao avançar para a última fase da análise, o foco se direcionou para compreender como a vulnerabilidade social se manifesta no cotidiano dos participantes, influenciando suas ações e interações com a comunidade e a UBS. A partir de uma leitura minuciosa dos registros dos diários de campo, foi possível estabelecer a categoria central, a vulnerabilidade social, e uma subcategoria associada, a determinação social, proporcionando uma compreensão mais abrangente do fenômeno. Esta subcategoria é essencial para entender o impacto dos fatores socioeconômicos na saúde, uma vez que, a determinação social se refere à compreensão de que os fatores sociais e econômicos têm um papel fundamental na determinação do estado de saúde de uma pessoa ou de uma população (Albuquerque e Silva, 2014).

Quadro 3 – Categoria e subcategoria de análise

Categoria	Subcategoria
Vulnerabilidade social	Determinação social

Fonte: Diários de campo (2024)

Para evidenciar a situação de vulnerabilidade social vivenciada pela comunidade em questão, a análise busca examinar os contextos específicos identificados. Esses contextos são revelados nas falas dos participantes durante as conversas e nas atitudes observadas ao longo das oficinas de práticas corporais, conforme documentado nos diários de campo apresentados a seguir:

Observamos um conflito se desenrolar entre dois meninos. Um deles, ao perder a partida, ficou irritado e jogou a bolinha para longe, recusando-se a buscá-la mesmo com os pedidos insistentes dos colegas. Essa atitude gerou provocações entre o grupo, e, após uma segunda derrota, as provocações se intensificaram. Um dos meninos chamou o outro de assassino, em alusão ao pai dele que está preso por assassinato. As trocas de ofensas culminaram em uma briga física. Os dois meninos começaram a trocar socos, e rapidamente intervimos para separá-los (Diário de campo, 2024).

Ao conversar com um menino, ele nos contou uma história impactante sobre sua vida. Ele relatou que seu pai foi morto a tiros por bandidos na sua frente porque estava devendo dinheiro. Para piorar, quando a polícia chegou, seu irmão, ao sair de casa, foi confundido com os bandidos e baleado, ficando paraplégico. 'Ele ficou paraplégico por engano da polícia', contou o menino, referindo-se ao irmão. O menino explicou que sua família havia se mudado para Itajaí e que, durante a campanha eleitoral, um candidato prometeu ajuda caso fosse eleito: 'Ele disse que, se ganhar, vai ajudar meu irmão a conseguir uma cadeira de rodas nova.' Por isso, o menino estava distribuindo panfletos desse candidato na pracinha, na esperança de que a promessa fosse cumprida (Diário de campo, 2024).



Para aprofundar a compreensão da vulnerabilidade social vivida pela comunidade em questão, foram consultados dados fornecidos pelo Sistema IBGE de Recuperação Automática (SIDRA), referentes à última atualização disponível. Essas informações dizem respeito ao bairro Barra do Rio, que engloba as localidades de Imaruí, Nova Brasília e 1º Distrito Industrial que, somadas, possuem uma população total de 6.177 habitantes, com 104 terrenos ocupados e uma média de 213 pessoas por ocupação total. No que se refere ao rendimento, observa-se que 834 pessoas acima de 18 anos não possuem nenhum tipo de rendimento, evidenciando aspectos socioeconômicos que impactam diretamente a comunidade local.

Essa realidade reflete a vulnerabilidade social que Bauman (2001) descreve como um subproduto da modernidade líquida, em que a instabilidade e a fluidez das relações sociais e econômicas tornam grande parte da população mais suscetível à precariedade e à exclusão. A instabilidade dessas relações faz com que indivíduos e comunidades enfrentem condições de insegurança e desamparo, em um contexto em que as instituições, que deveriam oferecer suporte, tornam-se mais voláteis e incapazes de garantir estabilidade e proteção.

Assim, a vulnerabilidade social reflete as consequências da modernidade líquida, na qual, rápidas mudanças e instabilidade criam condições propícias ao aumento da exclusão social. A globalização e o avanço do capitalismo contemporâneo reforçam a marginalização daqueles que não conseguem se adaptar às exigências de flexibilidade e consumo, fazendo com que esses indivíduos sejam frequentemente descartados e empurrados para as margens da sociedade, tornando-se exemplos de vidas “desperdiçadas” que enfrentam condições de precariedade e desamparo (Bauman, 2004; Bauman, 2007).

Nesse contexto, a determinação social se refere, justamente, à compreensão de que os fatores sociais e econômicos têm um



papel fundamental na determinação do estado de saúde de uma pessoa ou de uma população. Portanto, a ideia de simplesmente identificar os determinantes da saúde, conforme expostos pelos dados do IBGE, sem levar em consideração o contexto social, é considerada insuficiente, pois a compreensão da determinação social envolve uma análise mais ampla das condições sociais e econômicas que moldam a saúde das pessoas, reconhecendo que as ações de saúde devem abordar não apenas os determinantes individuais, mas também as desigualdades estruturais presentes na sociedade (Albuquerque e Silva, 2014).

De acordo com Das Ros e Kieling (2019), é a partir da determinação social que é possível compreender por que uma parcela da população enfrenta dificuldades de acesso a recursos essenciais, como habitação, renda, serviços de saúde, educação, saneamento, entre outros, que são chamados de determinantes ou condicionantes. Nesse sentido, os determinantes “estão submetidos hierarquicamente à determinação social” (Cutolo e Oliveira, 2019, p. 120), e compreender essa hierarquia e interconexão é fundamental para promover abordagens de saúde mais abrangentes e efetivas, que busquem transformar as condições sociais desfavoráveis e reduzir as disparidades em saúde.

Portanto, a situação de vulnerabilidade social observada na comunidade local reflete uma complexa interseção de fatores que influenciam diretamente a vida e as atitudes dos sujeitos. As experiências vivenciadas pelos participantes revelam um cotidiano permeado por desafios significativos, como a violência, a precariedade econômica e a falta de apoio institucional, que criam um ambiente de insegurança e desamparo. A determinação social desempenha um papel crucial na saúde e no bem-estar dessa população, evidenciando que, sem a compreensão dessas interconexões, as ações de saúde e suporte comunitário se tornam insuficientes, sendo essencial reconhecer que as desigualdades estruturais e a instabilidade das relações sociais geram ciclos de vulnerabilidade que se perpetuam e marginalizam ainda mais esses indivíduos.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Ao longo desta pesquisa, foi possível perceber como a UBS se configura não apenas como um espaço de atendimento, mas como um elemento central nas relações de saúde e cuidado da comunidade local. As percepções dos participantes sobre a saúde e o papel da UBS revelam uma concepção biológica do entendimento de saúde. No entanto, suas atitudes refletem uma relação com a UBS que transcende o aspecto biológico, tratando-a como um instrumento de pertencimento, evidenciado pela interação cotidiana que demonstra o uso ativo deste espaço de forma integrada à vida comunitária.

Além disso, as experiências compartilhadas pelos participantes ilustram a complexidade da vulnerabilidade social que permeia a comunidade. A determinação social se mostrou um fator crítico para a compreensão das condições de saúde e qualidade de vida dos sujeitos, evidenciando como aspectos socioeconômicos e estruturais impactam diretamente na saúde coletiva. A análise dos diários de campo e das situações vivenciadas durante as oficinas destacam a presença de desafios significativos, como violência, falta de recursos e marginalização, que afetam o cotidiano e as perspectivas de futuro dos jovens da comunidade.

As experiências narradas também apontam para a importância de promover ações integradas que considerem não apenas as necessidades imediatas de saúde, mas também as condições sociais que afetam os cidadãos. A UBS, portanto, deve ser vista como um agente transformador que pode contribuir para a redução das desigualdades e a construção de uma saúde mais equitativa e acessível para todos. Por meio de um trabalho que priorize a escuta ativa, a valorização das vozes dos moradores e o fortalecimento das redes de apoio, é possível caminhar para uma comunidade mais saudável e coesa, onde cada indivíduo tenha a oportunidade de construir seu próprio caminho de vida com dignidade e esperança.

Por fim, esta pesquisa destaca a interligação entre saúde, vulnerabilidade social e o papel da UBS, evidenciando a necessidade de uma abordagem mais ampla e sensível às realidades vivenciadas pelos cidadãos. Ao compreender essas relações, podemos promover intervenções mais efetivas e significativas que não apenas atendam às demandas de saúde, mas também promovam o fortalecimento do senso de pertencimento e da identidade comunitária, fundamentais para a construção de um futuro mais justo e saudável.

REFERÊNCIAS

- ALBUQUERQUE, G. S. C.; SILVA, M. J. S. Sobre a saúde, os determinantes da saúde e a determinação social da saúde. **Saúde Debate**, Rio de Janeiro, v. 38, n. 103, p. 953-965, 2014.
- BARDIN, L. **Análise de conteúdo**. São Paulo: Edições 70, 2011.
- BAUMAN, Z. **Modernidade líquida**. 1ª ed. Rio de Janeiro: Editora Zahar, 2001.
- BAUMAN, Z. **Tempos líquidos**. 1ª ed. Rio de Janeiro: Editora Zahar, 2007.
- BAUMAN, Z. **Vidas desperdiçadas**. 1ª ed. Rio de Janeiro: Editora Zahar, 2004.
- BRASIL. Conselho Nacional de Saúde. **Resolução nº 466**. Brasília: DF, 2012.
- BRASIL. Ministério da Saúde. **8ª Conferência Nacional de Saúde**: Relatório Final. Brasília: DF, 1986.
- BRASIL. Ministério da Saúde. **Leis Orgânicas de Saúde. Lei 8080/90 e Lei 8142/90**. Brasília: DF, 1990.
- BRASIL. Ministério da Saúde. **Política Nacional de Humanização PNH**. 1ª edição, 1ª reimpressão. Brasília: DF, 2013.
- BRASIL. Ministério da Saúde. **Portaria de Consolidação Nº 2** - Consolidação das normas sobre as políticas nacionais de saúde do Sistema Único de Saúde. Brasília: DF, 2017.
- BRASIL. Senado Federal. Secretaria-Geral da Mesa. **Constituição Federal de 1988**. Brasília: DF, 1988.

BUSS, P. M.; PELLEGRINI FILHO, A. A saúde e seus determinantes sociais. **PHYSIS: Revista de Saúde Coletiva**, Rio de Janeiro, v. 17, n. 1, p. 77-93, 2007.

CACHADO, R. Diário de campo. Um primo diferente na família das ciências sociais. **Sociologia & Antropologia**, Rio de Janeiro, v. 11, n. 2, p. 551-572, 2021.

CARON, E.; IANNI, A. M. Z.; LEFEVRE, F. A saúde como ciência e o corpo biológico como artefato: o caso do Jornal Nacional. **Ciência & Saúde Coletiva**, v. 23, n. 4, p. 1333-1342, 2018.

COMISSÃO NACIONAL SOBRE DETERMINANTES SOCIAIS DA SAÚDE. **As causas sociais das iniquidades em saúde no Brasil**. Relatório Final da Comissão Nacional sobre Determinantes Sociais da Saúde (CNDSS). 2008.

CUTOLO, L. R. A.; OLIVEIRA, I. C. Integralidade. *In*: DA ROS, M. A. (Org.). **Como pensa a contra-hegemonia na área da saúde**. Porto Alegre: Editora Rede Unida; Santa Catarina: Editora Univali, 2019.

CZERESNIA, D. O conceito de saúde e a diferença entre prevenção e promoção. **Cadernos de Saúde Pública**, Rio de Janeiro, v. 15, n. 4, p. 701-709, 1999.

DA ROS, M. A.; KIELING, M. G. O conceito de saúde e a determinação social do processo saúde-doença. *In*: DA ROS, M. A. (Org.). **Como pensa a contra-hegemonia na área da saúde**. Porto Alegre: Editora Rede Unida; Santa Catarina: Editora Univali, 2019.

FOUCAULT, M. Crise da medicina ou crise da antimedicina. **Verve**, n. 18, p. 167-194, 2010.

GIL, A. C. **Como elaborar projetos de pesquisa**. 4ª ed. São Paulo: Atlas S.A., 2002.

GONZÁLEZ, F. J. Práticas corporais e o Sistema Único de Saúde: desafios para a intervenção profissional. *In*: GOMES, I. M.; FRAGA, A. B.; CARVALHO, Y. M. (Org.). **Práticas corporais no campo da saúde: uma política em formação**. Porto Alegre: Editora Rede Unida, 2015.

IBGE – INSTITUTO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA E ESTATÍSTICA. **Censo Demográfico Brasileiro de 2000**. Rio de Janeiro: IBGE, 2000.

IBGE – INSTITUTO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA E ESTATÍSTICA. **Censo Demográfico Brasileiro de 2010**. Rio de Janeiro: IBGE, 2010.

LEFEVRE, F.; LEFEVRE, A. M. C. Saúde como negação da negação: uma perspectiva dialética. **PHYSIS: Revista de Saúde Coletiva**, Rio de Janeiro, v. 17, n. 1, p. 15-28, 2007.

LIMA, R. C. G. S. Em defesa da ética aplicada: contribuições de Giovanni Berlinguer. *In:* DA ROS, M. A. (Org.). **Como pensa a contra-hegemonia na área da saúde**. Porto Alegre: Editora Rede Unida; Santa Catarina: Editora Univali, 2019.

MAEYAMA, M. A.; DA ROS, M. A. Um modo crítico de ver a produção do conhecimento: a epistemologia de Ludwik Fleck. *In:* DA ROS, M. A. (Org.). **Como pensa a contra-hegemonia na área da saúde**. Porto Alegre: Editora Rede Unida; Santa Catarina: Editora Univali, 2019.

MANSKE, G. S. A molecularização dos corpos na medicalização da vida: entre a saúde coletiva e a biopolítica. *In:* DA ROS, M. A. (Org.). **Como pensa a contra-hegemonia na área da saúde**. Porto Alegre: Editora Rede Unida; Santa Catarina: Editora Univali, 2019.

MONKEN, M.; BARCELLOS, C. O Território na Promoção e Vigilância em Saúde. *In:* FONSECA, A. F.; CORBO, A. M. D. (Orgs.). **O Território e o Processo Saúde-Doença**. Rio de Janeiro: EPSJV/Fiocruz, 2007.

ORGANIZAÇÃO MUNDIAL DA SAÚDE. **Atividade Física** - Folha Informativa N° 385. 2014.

ORGANIZAÇÃO MUNDIAL DA SAÚDE. **Constituição da Organização Mundial da Saúde**. 1946.

SCLIAR, M. História do conceito de saúde. **PHYSIS**: Revista de Saúde Coletiva. Rio de Janeiro, v. 17, n. 1, p. 29-41, 2007.

SEGRE, M.; FERRAZ, F. C. O conceito de saúde. **Revista de Saúde Pública**. São Paulo, v. 31, n. 5, p. 538-542, 1997.

WACHS, F. Educação física e o campo da saúde mental: uma reflexão introdutória. *In:* FRAGA, A. B.; WACHS, F. (Orgs.). **Educação física e saúde coletiva**: políticas de formação e perspectivas de intervenção. Porto Alegre: Editora da UFRGS, 2007.

ZONTA, G. M. **Promoção da saúde**: concepções e práticas no Conselho Municipal de Saúde de Itajaí/SC. Dissertação (Mestrado em Saúde) – Universidade do Vale do Itajaí. Itajaí, 2007.



Parte

3

**INTERFACE DAS
PRÁTICAS CORPORAIS
COM LAZER, TERRITÓRIO
E DEMOCRACIA**

A stylized illustration in a woodcut or linocut style. The background is a warm, golden-yellow color with wavy, textured lines in shades of blue and green, suggesting a sunset or sunrise over water. In the foreground, a skateboarder in a red t-shirt and dark shorts is captured in a dynamic pose, riding a skateboard down a wooden ramp. The skateboarder is rendered in dark blue and black outlines. In the upper right corner, a large, bold yellow number '9' is superimposed over the scene. To the right of the number, a dark blue silhouette of a person is sitting on the edge of the ramp, looking towards the skateboarder. The overall composition is energetic and visually striking.

9

Carlos Eduardo Maximo

TERRITÓRIO:
UMA ABORDAGEM CRÍTICO-SOCIAL



SUMÁRIO

Resumo

Este artigo discute o conceito de saúde coletiva, destacando o território como espaço vivo, coproduzido por relações sociais, culturais e ambientais. Além do espaço físico, o território inclui histórias, valores e sentimentos que moldam as práticas de cuidado e saúde. Referências como Bakhtin, Certeau e Freire orientam uma compreensão do território como espaço de relação, apropriação e reconhecimento, onde o corpo e a linguagem têm papel central na vida comunitária. A organização social e o poder influenciam a configuração física e simbólica do território, gerando desigualdades, como periferia e centro, e reforçando a necessidade de uma abordagem que considere necessidades subjetivas e coletivas. O texto aborda ainda a influência das forças sociais na naturalização de necessidades e emoções, como o fatalismo, que afetam a experiência de vida e a saúde subjetiva. Por fim, defende uma postura de humildade e diálogo na prática profissional em saúde, valorizando a capacidade de construir, junto às comunidades, territórios fortalecidos, que promovam a saúde integral e a convivência solidária. A ideia central é que o território é uma construção social dinâmica, essencial para práticas de cuidado mais humanas e inclusivas.

Palavras-chave: Território. Comunidades. Vida comum.

PARA COMEÇAR....

Retomamos neste texto nossa conversa sobre saúde. Retomamos? Como assim? Assim como a conversa de um grande coletivo de trabalhadores e cidadãos, por vezes dispersos demais, que ocupam os espaços de trabalho e até pela busca de cuidado em saúde nos contextos de práticas de saúde deste País. Cada palavra, frase ou discussão na qual nos envolvemos contribui para os textos que se materializam em torno das questões da saúde. Afinal, texto é sobretudo contexto, quer dizer, uma sobreposição de outros textos que disputam verdades, valores e sonhos. Neste sentido, abordar o tema território é a continuação de uma conversa de décadas. Desde políticas públicas e ações de diferentes instituições, o território como recurso ou forma de organização do trabalho está em foco mesmo quando não é mencionado. Ora como princípio técnico e político, ora como espaço de intervenção e controle, território é um problema e também solução para a vida cotidiana de cidadãos e trabalhadores dos diferentes tipos de cuidado.

O texto que ora iniciamos tem a pretensão de ser um debate entre interlocutores que não se conhecem pessoalmente, mas que mantém entre si uma sensível aproximação com a saúde coletiva. Assim, o debate estará em constante circulação pois como propõe Bakhtin (2003), não existe a primeira nem a última palavra. Toda palavra é contra palavra.

Não sei exatamente o que cada leitor tem a dizer sobre saúde coletiva, mas gostaria de ir dizendo que diferente do que tenho ouvido e observado em diferentes espaços entre a universidade e os serviços, a expressão saúde coletiva não pretende definir práticas de saúde por atacado, ou coletiva no sentido quantitativo. Explico! Em contato com muitos trabalhadores, estudantes e professores ouço e vejo que sua noção de saúde coletiva se refere àquelas práticas e conhecimentos que se aplicam a quantidades de pessoas



e procedimentos. Por isso, e só por isso, que a saúde se torna coletiva. Que desvio no debate! A palavra “coletiva” junto à saúde não é um substantivo, é antes de tudo um adjetivo, ou seja, aquilo que dá qualidade e sentido para nossas falas e palavras. Coletivo ou coletiva quer dizer um modo de entender saúde, uma forma de assumir que não há saúde para um indivíduo só, que saúde não se compra e não se vende, mas que é resultado da vida em sociedade, daquilo que transformamos em cultura, das práticas que sustentam nossa vida, nossa economia, do modo como vivemos com os outros, nossa política. Coletivo então não é uma forma de fazer conta matemática ou discriminar o que é público e privado. É, antes de tudo, um compromisso com a vida. O ponto em que minha vida se liga à vida de todos e todas, na medida em que quando temos relações solidárias somos mais fortes como pessoas, ou quando vivemos da competição e meritocracia amargamos o desconforto de que os outros são uma ameaça a nossa existência, fico só, fraco e desprotegido frente aos desafios para sobreviver.

No ponto em que assumimos a saúde coletiva como sentido para o trabalho e reivindicações de saúde, o tema território ganha um entendimento todo especial. De modo geral as pessoas fazem referência ao território como espaço físico. Assim o território de uma unidade básica de saúde seria tudo aquilo que existe de físico entre a rua Dominginhos e a rua Lupicínio Rodrigues no bairro Música Popular Brasileira (quem não conhece estes personagens que emprestam nome às ruas deste bairro procure pesquisar). Com este olhar, nos resta contar e descrever. Logo vamos saber que há tantas residências, escolas, ruas, padarias, praças, valas a céu aberto, terrenos baldios, indivíduos doentes, óbitos, bebês recém-nascidos, enfim, tudo aquilo que podemos ver e contar como dados físicos.

Por outro lado, também podemos prestar atenção nas qualidades do território, naquilo que não observamos diretamente, mas que movimenta aquele espaço. São histórias, modos de fazer e conviver, necessidades, valores, gostos, sentimentos diversos, expressões



usadas ao falar e escrever só para citar alguns aspectos que podem ser chamados de sociabilidade. Oliveira e Furlan (2008) apresentam o território como lugar de coprodução da vida, da saúde. Esta ideia de coprodução nos remete a enxergar o território como espaço vivo, baseado no conviver, viver com, viver junto. Viver junto pode ser algo que acontece como intimidade, mas também pode ser pela via do compartilhar espaços, trajetos, recursos, sotaques, valores, mitos, entre outras coisas. Situações que vamos levando de modo espontâneo e sem pensar e que as vezes só sentimos e pensamos quando nos distanciamos por uma viagem ou mudança de endereço mesmo.

É importante pensar o quanto estas “coisas” compartilhadas indiretamente potencializam ou limitam a vida que levamos. O ponto de ônibus, por exemplo, pode ser também ponto de encontro, lugar no qual as pessoas se veem. Um ver sem intenção de ver muitas vezes, mas que vai imprimindo em cada um modelos de gestos, roupas, expressões faciais que vão indicando posições de estudantes, trabalhadores de fábrica, trabalhadores do comércio, donas e donos de casa e tantas outras posições que expressam o modo como as pessoas vivem e suas rotinas de ir e vir entre o território e a cidade. O antropólogo Michel de Certeau, junto com Giard e Mayol (1996), ao refletir o espaço vivo da convivência entre pessoas, tomando-o numa dimensão maior como bairro, explica estes processos de interação pelo ver, sentir, agir que nos referimos. Atente para os recortes de seu texto:

[...]quase por definição, um domínio do ambiente social, pois ele constitui para o usuário uma parcela conhecida do espaço urbano na qual, positiva ou negativamente, ele se sente reconhecido (Certeau; Giard; Mayol, 1996, p.40).

O bairro é uma noção dinâmica, que necessita de uma progressiva aprendizagem, que progredindo mediante repetição do engajamento do corpo do usuário no espaço público até exercer aí uma apropriação (Certeau; Giard; Mayol, 1996, p. 42).

Além disso, o bairro é o espaço de uma relação com o outro como ser social, exigindo um tratamento especial (Certeau; Giard; Mayol, 1996, p. 43).

Para destacar alguns aspectos dos recortes expostos podemos indicar “espaço de relação com o outro”, “engajamento do corpo”, “apropriação”, “reconhecimento”. Os elementos em destaque podem orientar nossa atenção para observarmos os movimentos, potencialidades e vulnerabilidades do território. A conexão diária com o outro, um outro que pode ser uma pessoa que ocupa certa posição na nossa vida tanto na intimidade quanto no espaço público ou mesmo o outro como os objetos produzidos pela política e cultura do lugar, leva ao engajamento do corpo, ou seja, envolvimento visceral do corpo nas práticas do território. Esta conexão gera um processo de apropriação. Apropriar-se é tomar para si, assumir, misturar-se com os conteúdos do cotidiano de relações e interações que vão tocando a vida enquanto não prestamos atenção nela. A força da repetição vai fazendo experiência e, assim, acabamos por fazer parte daquela realidade. Ao fazer parte de uma realidade nos identificamos com ela e, a partir disto, nos reconhecemos e somos reconhecidos por outros que vivem no mesmo lugar.

Dentro do que temos exposto até então, o território tem vida própria. Certo? Certo, mas tem mais questões aí. A vida no território, sua forma, seu arranjo de funcionamento, seus limites e possibilidades de resistência tem a ver com coisas que vêm da sociedade e da história social. A forma como uma sociedade se organiza para produzir política e economia vai colocando pessoas, coisas e espaços no “seu devido lugar” segundo quem tem poder de dar direção a esta sociedade. Assim, o que define periferia e suas características físicas, quanto seus valores e esperanças, tanto quanto o centro da cidade e seu valor, não é o destino, mas uma intenção de discriminar oportunidades de acesso e dar valor as pessoas que ali vivem.



Se tomarmos nosso imaginário o bairro da Música Popular Brasileira podemos pensar nestas forças. Em termos de história social, a Música Popular Brasileira é uma das produções humanas do Brasil que mais leva este País longe no mundo, o leva sempre com marca de grande qualidade artística e intelectual. Sendo assim, nomear um lugar por Música Popular Brasileira poderia ter uma intenção de distinção, de grande valor. Marcar suas ruas, praças e serviços com nomes tipo Dominginhos e Lupicínio Rodrigues, e mais Tom Jobim, Chico Buarque, Milton Nascimento, Yamandu Costa, Moacir Santos, Pixinguinha, Cleiton e Kleidir, Mario Zam, Fafá de Belém, Gilberto Gil, Spok Frevo... teria mais um monte de nomes, poderia marcar possibilidades de sentir, de conhecer e, sobretudo, uma forma de pôr o Brasil inteiro em um pedaço de terra e de memória em que brasileiros e brasileiras vivem.

Quem conhece todos estes nomes? De que regiões vêm? Que gêneros musicais fazem? Tentei contemplar intencionalmente todas grandes regiões do País. Temos aí intérpretes e compositores de canções assim como artistas da música instrumental. Procure pesquisar os nomes que não conhece. Entre contato sem julgamentos com suas produções. Esta proposta, ainda que imaginária, permite pensar que em um território dá para conviver com todo o País tanto em sua beleza e diversidade como em suas dificuldades do tipo preconceitos e desqualificação dos diferentes. No nosso exemplo de território, a delimitação entre as ruas Dominginhos e Lupicínio Rodrigues poderia nos mostrar a beleza da convivência entre as produções culturais e afetivas do Nordeste e do Sul do País. Uma riqueza ímpar que poderia agregar recursos intelectuais e sensíveis para todos os que compartilhassem dos saberes que emergem destas regiões. Pelo contrário temos assistido manifestações, guiadas por interesses estranhos à vida das pessoas, vindos de grupos que querem dividir as forças da gente que vive neste país, que pregam a separação das regiões.



Decorre de todo este processo cheio de contradições que a vida no território é organizada pela produção de necessidades. Estas necessidades são sentidas, raramente refletidas por quem as vive. É possível reclamarmos da saúde de um lugar sem ao menos parar para pensar, principalmente se for para pensarmos juntos, sobre o que pode ser saúde, ou, o que pode melhorar a saúde. Será que mais procedimentos, remédios e vacinas para tratar das doenças, ou trabalho, segurança econômica, moradia, espaço de convivência pública, amizade, boa escola, enfim, o que fortalece a saúde mesmo? Ainda que os insumos para tratamento de doenças tenham sua importância quando necessários, se os tomarmos como condição de saúde pouco vamos nos importar com outras coisas. Muitas vezes o estado de degradação da vida é tamanho que sentimos apenas o que é emergente, ou seja, tratar das doenças que têm atrapalhado a vida da pessoa, da família e da população do território.

Para cuidar da saúde da população de um território, uma equipe de saúde deveria buscar compreender quais são suas necessidades e como são produzidas. Como acessar aquilo que é sentido pelas pessoas e que, portanto, se manifesta de modo pouco racional? Paulo Freire, a muitos anos, desenvolveu um método, veja bem, um método não uma técnica, que possibilita isto. Quando falamos de método falamos de caminho, um caminho mapeado com indicações, conceitos e valores que permitem inspirar e criar diferentes técnicas. Por exemplo, podemos caminhar pelo território a partir do método ou simplesmente cumprir um itinerário entre a UBS e um domicílio. Se o fazemos de modo metodológico pensando no que ensina Paulo Freire, colocamos como orientação deste caminhar a palavra.

A palavra para Paulo Freire (1987) é carregada da condição de vida das pessoas. Sendo palavra própria, escrita ou dita de sua boca ou palavra do outro, que impõe seus interesses e aliena nossa vontade. Então para lidar com as palavras das pessoas no território não é apenas deixar falar e ouvir, é necessário também sentir e pensar sobre o que é dito. Admitir que uma palavra está sempre

grávida de muitas ideias, limites e possibilidades. Palavras como remédio e participação podem assustar e fortalecer as pessoas de diferentes formas.

O trabalho dos profissionais de saúde também é feito de palavras carregadas de ideias, limites e possibilidades, tanto quanto é um componente do território. O que lhe diz a palavra trabalhador ou trabalhadora? Como se sente ao lhe atribuir esta palavra? Qual seu interesse como trabalhador ou trabalhadora? Trabalho é rotina penosa ou possibilidade de criação e satisfação? Que direções dar ao trabalho em saúde e quais seriam os impedimentos?

Este campo das necessidades e sentimentos é discutido de modo muito interessante por Heller, cientista social que discute as relações humanas e seu cotidiano situados na história da sociedade. Para Heller (1999), o modo como as pessoas experimentam a vida com os outros está baseado em duas dimensões que ligam o nível pessoal ao nível da história social. Estas dimensões são as necessidades e os sentimentos. As necessidades são ordenações, direções e valores que se produzem por instituições sociais, pela economia, pela cultura. Por exemplo, a mídia tem a capacidade de integrar todos estes processos e transferir para as pessoas todos os dias. Deste modo, a forma como as pessoas olham para si e para o lugar onde vivem, vai chegando em pedacinhos aqui e acolá na forma de comerciais de produtos, comportamentos de artistas e jogadores de futebol, modelos de roupas, casas, carros, uma infinidade de coisas e manifestações humanas selecionadas criteriosamente pela economia, coisas que vão aparecendo de tal modo que as pessoas as vivenciam como naturais, tanto quanto a primavera sucede o inverno.

Esta vivência natural, ou melhor, naturalizada, movimenta a vida das pessoas enquanto uma base sentimental. Isto mesmo, algo que é sentido, ou seja, não estamos falando de uma informação que nos chega clara e possível de ser refletida ou pelo menos pensada. Os sentimentos estão por detrás daquilo que fazemos e

geram nossas motivações, dirigem nossa imaginação e, portanto, reproduzem nossa forma de fazer, pensar e de nos relacionarmos com tudo na nossa vida.

Um importante pensador social latino-americano, da América Central, Ignacio Martín-Baró, nos fala de uma composição de sentimentos, pensamentos e ações humanas resultantes de forças sociais intencionadas em mascarar as situações de opressão e violência. Esta composição muito bem amarrada nas relações sociais e até íntimas pode ser chamada de “fatalismo” (1990). O fatalismo é uma forma de visão do mundo e de si que considera os limites da vida e as suas necessidades como coisas como destino. É um jeito que as pessoas fazem para resolver as dificuldades. Enfraquecidos pelas dificuldades de acesso aos bens mal distribuídos da sociedade, são capturadas por uma produção de necessidades que se transformam em sentimentos, algo às vezes estranho que impulsiona gestos e pensamentos que as próprias pessoas não sabem de onde vêm, daí, então, falam: “é assim mesmo...” ou brincam, fazem piada de si mesmos – “quem mandou não estudar? Agora carrega pedra...!”

Estamos buscando neste texto ultrapassar aquilo que está aparente no território. Já falamos de tudo que podemos contar matematicamente, processos importantes. Além destes processos temos as questões humanas. Nossa condição humana é posta na trama e no drama da história social. História sem determinismos e que nos alcança como sociedade e sujeitos na medida em que se cristaliza ou se objetiva em instituições, práticas, objetos e corpos junto aos quais vivemos nossa vida. Assim, podemos configurar o domínio particular e contextual do território, dimensão do que é comum, e, simultaneamente o domínio da intimidade, daquilo que é singular, a vivência da pessoa. Tudo isto está conectado. Quando abordamos ou observamos uma criança, quer seja brincando ou saindo da escola pelas ruas do território, é possível usar todas estas questões que expomos para entender seus sonhos, comportamentos, identidade e desejos. Isto nos alerta quanto às práticas muito comuns nos serviços de saúde,

educação e assistência social, que são os julgamentos. Ao descon- siderar, naturalizar ou banalizar o que vemos, suprimimos a condição de construção e tomamos como algo dado e determinado pela natu- reza física das pessoas. Com isto temos julgamentos e preconceitos, explicações que muitas pessoas conseguem dar para aquilo que não entendem por completo pois só alcançam o que aparece de imediato.

A saída para isto é uma mudança de postura. Novamente, Paulo Freire (1999) chama atenção de quem educa o educador, o que serve para nós profissionais do cuidado com certeza. Nesta chamada de atenção uma indicação propõe que a abordagem das pessoas seja feita baseada na perspectiva da humildade. Humildade não é resigna- ção, muito pelo contrário é uma postura ativa de querer saber. Saber tudo o que a vida dos outros pode me ajudar para recriar as possibi- lidades de diálogo e de práticas que fortaleçam a saúde. O relato de Maximo e Hoffman (2019) mostra como a forma de se relacionar com os usuários de um serviço de saúde orientado pela humildade freiriana aumenta a possibilidade de resolver necessidades de saúde.

PARA FECHAR....

Neste texto nos propusemos a pensar o território, conceito e diretriz de trabalho de diferentes práticas de saúde e assistência social. Nosso pensar procurou indicar o território como espaço vivo e coproduzido por muitas relações da sociedade e daquilo que as pessoas que ali vivem conseguem fazer disto. Também procuramos mobilizar a sensibilidade de diferentes atores do território, como usu- ários e profissionais, a enxergar este contexto através de processos mais profundos que superam o quantitativo e revelam as relações possíveis, processos de sociabilidade, que podem ser tomados como limites, mas também como possibilidades para o trabalho de for- talecimento da saúde.

REFERÊNCIAS

- BAKHTIN, M. **Estética da Criação Verbal**. 4ª ed. São Paulo: Martins Fontes, 2003.
- CERTEAU, M. de; GIARD, L.; MAYOL, P. **A invenção do cotidiano: 2. Morar e Cozinhar**. 1ª ed. Petrópolis: Vozes, 1996.
- FREIRE, P. **Pedagogia do oprimido**. 17ª ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987.
- FREIRE, P. Criando métodos de pesquisa alternativa: aprendendo a fazê-la melhor através da ação. *In*: BRANDÃO, Carlos Rodrigues (Org.). **Pesquisa Participante** (8a ed., pp. 34-42). São Paulo: Brasiliense, 1999.
- HELLER, A. **Teoría de los Sentimientos**. Coyoacán: Ediciones Coyoacán, 1999.
- HOFFMANN, J.; MAXIMO, C. E. A Educação Popular em Saúde como dispositivo transformador das práticas da Rede de Atenção Psicossocial no município de Itajaí-SC. **Pesquisas e práticas psicossociais**. São João del-Rei, v. 14, n. 1, p. 1-14, 2019.
- MARTÍN-BARÓ, I. **Accion e ideologia**: Psicología Social desde Centroamérica. San Salvador. 4ª ed., UCA Editores, 1990.
- OLIVEIRA, G. N.; FURLAN, P. G. Co-produção de Projetos Coletivos e Diferentes "Olhares" Sobre o Território. *In*: CAMPOS, Gastão Wagner de Sousa; GUERREIRO, André Vinicius Pires. (Orgs) **Manual de Práticas de Atenção Básica**: saúde ampliada e compartilhada. 1ª ed. São Paulo: Aderaldo e Rothschild, 2008.

A stylized illustration of a young boy with spiky hair, wearing a red t-shirt and dark shorts, riding a skateboard down a wooden ramp. The background features a large, vibrant number '10' in yellow, set against a backdrop of blue and orange wavy patterns. The overall style is graphic and energetic.

10

*Beatriz Vitória Caetano Vieira
Geovana Luize Pimenta de Paula
Vanderléa Ana Meller*

PRÁTICAS CORPORAIS E CRIANÇAS EM SEU TEMPO DE LAZER



SUMÁRIO

RESUMO

Os direitos sociais indicam áreas essenciais para o bem-estar e bem-viver humano e integram a saúde, a educação e o lazer. No presente estudo, compreendemos que as práticas corporais têm como potencial a conquista desses direitos, proporcionando vivências de pertencimento social e cultural. Neste sentido, este relato busca descrever as experiências educativas em saúde com crianças no campo do lazer desenvolvidas no projeto “Práticas corporais, saúde e educação” junto à Unidade Básica de Saúde (UBS) do Imaruí. Para tanto, apresenta as práticas corporais desenvolvidas com crianças entre 8 e 12 anos participantes do projeto no ano de 2024. Evidenciamos o processo educativo das práticas corporais para a qualificação do tempo livre/Kairós das crianças, repercutido no lazer criativo e inclusão social. A diversidade de saberes e práticas corporais envolveram jogos e brincadeiras em ambientes naturais e estruturados para a educação em saúde e a promoção de estilos de vida ativos das crianças, com estratégias para expressão lúdica; a cultura de movimento foi ampliada por meio da otimização dos locais públicos e fortalecimento das políticas públicas de saúde.

Palavras-chave: Práticas corporais. Lazer. Saúde.

INTRODUÇÃO

Tempo é criança brincando, jogando.

*O relógio é o tempo do
dever: corpo engaiolado.*

*Mas as crianças só reconhecem,
como marcadores do seu tempo, os
seus próprios corpos.*

*Brinquedo é o tempo do
prazer: corpo com asas.*

(Alves, 2001)

Viver é atravessar o tempo em movimento, livre, dinâmico e imprevisível, como a consciência perceptiva e criativa de uma criança que brinca em seu lazer. Alves (2001) nos provoca a pensar o tempo vivido corporalmente do ser criança, no “corpo com asas” que permite voar e ser livre para sentir e aprender com prazer.

Respeitar o tempo da criança envolve o direito ao brincar, que integram outros direitos sociais, como o lazer, a saúde e a educação, concebidos como necessidades humanas básicas e fundamentais na Constituição Federal (Brasil, 1988). As dinâmicas sociais das práticas corporais na perspectiva do lazer envolvem a visão ampliada de saúde, que considera os aspectos físicos, sociais, psicológicos, emocionais, econômicos e ambientais do ser humano, os quais influenciam permanentemente o bem-viver e a qualidade de vida.

Com a inserção profissional, por meio da formação inicial no curso de Educação Física da UNIVALI, foram desenvolvidas práticas corporais na perspectiva do lazer com crianças que frequentam a UBS do Imaruê e são participantes do projeto. Tais vivências tornaram-se o escopo deste registro. Para Silva (2014), as práticas corporais integram significações sociais, pois as subjetividades expressam interesses e são fortes motores para a saúde e para a educação.

No contexto das Unidades Básicas de Saúde (UBS), a clínica ampliada integra teoria-prática na abordagem, considerando a singularidade da pessoa e a complexidade do processo saúde-doença, bem como evitando a fragmentação do conhecimento e das ações de saúde (Brasil, 2013). Essa proposta envolve uma abordagem mais abrangente do cuidado em saúde, superando a visão biomédica tradicional e limitada ao diagnóstico e ao tratamento de doenças, incorporando a integralidade do ser humano como centro da atenção.

A partir de perspectivas ampliadas, a inserção da educação física no campo da saúde pública tornou-se essencial para a atuação multidisciplinar. Em 2008, foi aprovada a Portaria nº 154, que instituiu os Núcleos de Apoio à Saúde da Família (NASF). Com isso, o profissional de educação física passou a atuar diretamente no Sistema Único de Saúde (SUS), nas Unidades Básicas de Saúde (UBS), possibilitando o desenvolvimento de um trabalho integrado com os demais profissionais de saúde.

De modo específico, destaca-se a Política Nacional de Promoção da Saúde (PNPS) (Brasil, 2006), que tem como objetivo promover a qualidade de vida da população. Essa política orienta o mapeamento, o apoio e a inserção de ações relacionadas às práticas corporais e à atividade física nos serviços de atenção básica e na estratégia de saúde da família. Propõe a oferta de caminhadas, prescrição de exercícios, práticas lúdicas, esportivas e de lazer na rede básica de saúde, voltadas tanto para a comunidade em geral quanto para grupos em situação de vulnerabilidade.

Ao refletir sobre os desafios relacionados ao papel das práticas corporais e às possibilidades de atuação do profissional de educação física, compreendemos que “[...] as práticas corporais fazem parte das manifestações culturais dos mais diferentes grupos sociais” (González, 2015, p. 136). Nesse sentido, foi fundamental, no planejamento, considerar o conjunto de conhecimentos, valores e

linguagens presentes nas manifestações de cada criança que compõem o grupo participante das práticas corporais.

Identificamos que as crianças tinham uma visão da aula de educação física baseada na vivência escolar, centrada na organização e em atividades sistematizadas, comandadas pelo professor. Diante disso, buscamos estimular formas mais livres, espontâneas e criativas de desenvolvimento das práticas corporais, conforme propõe o projeto, como potência transformadora dos ambientes e das pessoas na produção de culturas, em especial, da cultura do movimento.

Entre as diversas definições do termo práticas corporais, Silva (2014) as considera como fenômenos que se constituem corporalmente em manifestações culturais, cita como exemplos os jogos, as danças, as ginásticas, os esportes, as artes marciais, as acrobacias, entre outros, que ocorrem no tempo livre das pessoas e impactam organicamente. Tais fenômenos representam formas de expressão, interação e construção de sentidos, refletindo valores, identidades e modos de vida dos grupos sociais aos quais pertencem. “São constituintes da corporalidade humana e podem ser compreendidos como forma de linguagem com profundo enraizamento corporal que, por vezes, escapam ao domínio do consciente e da racionalização, o que lhes permitem uma qualidade de experiência muito diferenciada de outras atividades cotidianas” (Silva, 2014, p. 18).

Na concepção de práticas corporais, identificamos relações conceituais que convergem com os propósitos do lazer. Nesse sentido, as propostas desenvolvidas na UBS do Imaruí integraram ambas as finalidades. Para Dumazedier (2008), o lazer depende da livre escolha dos indivíduos e, ao superar os determinismos sociais do mundo do trabalho profissional, também se caracteriza como um tempo livre.

Entendemos que a liberdade é um fator determinante para o envolvimento das pessoas na escolha das práticas corporais durante

o tempo de lazer. Para Alves (2001), a liberdade é a coragem de ser quem realmente somos. Nesse sentido, acreditamos que o tempo livre nos permite realizar ações autênticas que revelam nossos desejos. O tempo pode ser medido pelas batidas do relógio (*Chronos*), que representa o tempo cronometrado, exato, previsível e sem surpresas, ou pelo tempo do coração (*Kairós*), que é imprevisível, livre e pleno de surpresas (Alves, 2001).

O tempo *Kairós* foi vivido pelas crianças nas propostas do projeto, com liberdade expressiva nas escolhas e ações, qualificando o tempo *Chronos*, definido institucionalmente. “Que maravilhosa transformação: usar a máquina mediadora do tempo para subverter o tempo. Criança é *kairós* brincando com o *Chronos*, como se ele fosse bolhas de sabão...” (Alves, 2001, p. 176). O brincar na infância se configurou como uma forma de experimentar o tempo sem o controle de sua duração.

Neste contexto, foi fundamental valorizar o tempo das crianças para garantir a integração entre as práticas corporais e o lazer em prol da saúde. Consideramos que “a criança tem o seu tempo e o seu mundo, que são diferentes dos do adulto. Mundo esse que é vivido e pelo qual ela se desenvolve como um ser livre, com sensibilidade para sentir o mundo, ou seja, o eu, os outros e as coisas como extensão do seu corpo” (Surdi; Melo; Kunz, 2016, p. 460).

O processo de educação em saúde envolveu aprofundamentos sobre os temas e atividades coerentes com as propostas. Para Gomes (2014), o lazer é necessidade humana e dimensão da cultura constituída nas práticas sociais e com vivências lúdicas em diversos tempos, lugares e contextos. “[...] o lazer representa a necessidade de fruir, ludicamente, as incontáveis práticas sociais constituídas culturalmente [...] e pode ser satisfeita de múltiplas formas, segundo os valores e interesses dos sujeitos, grupos e instituições em cada contexto histórico, social e cultural” (Gomes, 2014, p. 12).

O objetivo do presente estudo busca descrever as experiências educativas em saúde com crianças no campo do lazer desenvolvidas no projeto “Práticas corporais, saúde e educação” junto à Unidade Básica de Saúde (UBS) do Imaruí. Expressa experiências profissionais na educação física, desenvolvidas em um ambiente público e democrático, pois o acesso era livre e incluiu as crianças que frequentavam a UBS ou que moravam na comunidade.

Trata-se de um relato de experiência acadêmico que apresenta as práticas corporais desenvolvidas com as crianças entre 8 e 12 anos participantes do projeto, no ano de 2024. Foram realizadas 13 intervenções planejadas para integrar os participantes nas oficinas, realizadas às quartas-feiras de julho a dezembro de 2024. Foram realizados relatórios descritivos a cada encontro, os quais se tornaram instrumentos de coleta de dados.

A partir dos dados coletados e resultados do estudo definimos duas categorias temáticas para o presente relato de experiência: processos integradores das práticas corporais e lazer no contexto da UBS; práticas corporais e vivências no projeto “Práticas corporais, saúde e educação”.

PROCESSOS INTEGRADORES DAS PRÁTICAS CORPORAIS E LAZER NO CONTEXTO DA UBS

Na atenção básica à saúde, a UBS é uma instituição com finalidades específicas para o atendimento e tratamento das pessoas. Nesse contexto, buscamos desenvolver práticas corporais integradas à visão da clínica ampliada. A partir da realidade da UBS Imaruí, o projeto ‘Práticas Corporais, Educação e Saúde’ foi desenvolvido por meio de diversas estratégias educativas, com o objetivo de favorecer o acesso das pessoas que frequentavam o local.

Destacamos que o bairro Imaruí, da cidade de Itajaí, está localizado nas proximidades do rio Itajaí-Açú, em área de manguezal, sendo recorrentemente afetado por inundações. O território, de acordo com Linheira *et al.* (2023), é uma ocupação urbana informal que surgiu em 1999 e até 2017 o bairro cresceu ocupando uma área de 48.961m², após esse tempo ocorreu a remoção de habitações, reduzindo a área ocupada para 25.715m². São questões socioambientais que caracterizam a realidade dos moradores e impactos nas estruturas do bairro e qualidade de vida.

Com um olhar ampliado e inclusivo, os ambientes foram adaptados e integrados para o desenvolvimento das práticas corporais na pracinha próxima à UBS. Reconhecemos a importância de otimizar o acesso aos espaços públicos e aos recursos, promovendo a participação social das crianças. Democratizar a saúde e o lazer envolveu um planejamento que visou agregar qualitativamente os ambientes e as pessoas, consolidando, com criatividade, as adaptações necessárias para as práticas. Em especial, os espaços externos ampliaram o contato com a natureza e favoreceram relações saudáveis com o ambiente ao nosso redor.

As práticas corporais foram planejadas com uma ampla diversidade cultural de movimento, e os processos educativos em saúde integraram o lazer. Reconhecemos convergências entre ambos, pois ambos exigem liberdade nas ações. Para Silva (2014), as práticas corporais são fenômenos que se constituem em manifestações culturais, incluindo jogos, danças, ginásticas e esportes, e apresentam uma diversidade de expressões corporais, as quais ocorrem no tempo livre ou disponível.

Observamos o quanto as crianças necessitavam de orientações para favorecer o tempo de lazer e qualificá-lo como um estilo de vida, no tempo livre de cada uma. Compreendemos que o tempo livre é “[...] o tempo que se mede com as batidas do coração. Ao coração falta a precisão dos cronômetros. Suas batidas dançam ao ritmo da



vida – e da morte [...] A esse tempo de vida os gregos davam o nome de *Kairós* [...]” (Alves, 2001, p. 168). Momentos de tempo livre foram desejados e planejados, dando oportunidade para as surpresas e ampliando a cultura temporal da UBS, pois “*Chronos* é um tempo sem surpresas: a próxima música do carrilhão do relógio de parede acontecerá no exato segundo previsto” (Alves, 2001, p. 168).

Na liberdade temporal, organizamos práticas corporais diversificadas que ampliassem a cultura de movimento dos participantes, bem como os recursos educativos. De acordo com Assmann (2001, p. 232), o tempo vivencial é o *Kairós*, o qual pode ser educativo, pois é pedagógico “[...] tempo dedicado a produzir vivências do prazer de estar aprendendo”. Prazer foi um sentimento que agregou valor educativo nas práticas corporais, pois envolveu a busca do equilíbrio entre prazer e desprazer que compõe a atividade lúdica.

Para Santin (2003), o lúdico é uma atitude diante da vida, que ocorre no momento do acontecer, como uma forma de ser e estar no mundo, envolvendo prazer, frustrações, criação, liberdade e autonomia. O lazer, por sua vez, é o momento livre e disponível que possibilita o surgimento do lúdico, transformando-se em jogo, como uma ação e ocupação livre, sem preocupação com rendimentos. “[...] o lúdico não é conceituável. [...] situa-se na esfera do simbólico, ele é um modo de comportamento, o que significa dizer que é uma valoração, um sentido, uma intencionalidade do homem” (Santin, 2003, p. 132).

No primeiro momento, ao apresentarmos o ambiente de práticas na pracinha, identificamos que as crianças demonstraram desejo de participar e logo exploraram os espaços com prazer. Com liberdade, expressaram suas preferências pelas dinâmicas de lazer, especialmente fora dos horários das obrigações escolares. Para Dumazedier (2008), o lazer é uma prática que não tem caráter obrigatório e envolve interesses físicos, práticos, artísticos, intelectuais e sociais, os quais dependem dos condicionamentos econômico, social, político e cultural de cada sociedade.

Para as atividades de lazer, respeitamos o tempo e a intenção pessoal na sua efetividade, permeados por processos criativos e lúdicos, possibilitando níveis de socialização e acesso cultural. Para Ribeiro *et al* (2021, p. 76) "O lazer, como dimensão da cultura construída socialmente, em nosso contexto, se relaciona a partir de quatro elementos: o espaço lugar, as manifestações culturais, as ações ou atitudes fundamentadas no lúdico e o tempo".

Os diálogos iniciais com as crianças participantes foram fundamentais para o reconhecimento das subjetividades ao longo das intervenções. Para isso, no primeiro encontro, questionamos: O que é lazer? Foi interessante uma resposta coletiva "o projeto é um momento de lazer". Confirmando essa definição, os participantes disseram que preferiam práticas livres, pois as práticas guiadas pareciam aulas de educação física escolar. Para Almeida (2021), a atividade de lazer é liberatória se resultar de uma livre escolha, atingindo prazer e as necessidades pessoais, pois envolve vivências pessoais.

Entre as respostas, uma participante expressou que lazer é um momento relaxante. Portanto questionamos: "quanto custa de modo geral um momento de lazer relaxante?" Os participantes responderam que tem muitos custos para comprar recursos, ingressos, equipamentos, roupas e o tempo é restrito para isso, pois vão na escola e precisam ajudar nos serviços de casa. Perante a realidade, o projeto se tornou uma grande oportunidade porque era gratuito. Ribeiro *et al.* (2021), ao entrevistarem crianças de todas as regiões do País, identificaram que as principais barreiras para viver o lazer expressas por elas são a falta de recurso financeiro e de tempo.

A partir das expressões, dialogamos sobre a validade do projeto ao promover o acesso ao lazer gratuitamente. Neste momento, entendemos que políticas públicas para o incentivo ao lazer e os projetos sociais são importantes para tornar o lazer acessível, organizado como processo democrático e para garantia do direito ao lazer. Um ponto importante foi o reconhecimento da realidade das crian-



ças, com limitações de tempo para o lazer, entendemos o quanto este tema necessita de reflexões e ações em prol do respeito ao ser criança e ao tempo da infância. Para Ribeiro *et al.* (2021, p. 81), “[...] a busca por preparar a criança para a vida adulta ‘bem-sucedida’, a falta de tempo também se apresenta como uma barreira que afeta a população de 7 a 10 anos de idade no Brasil”.

Refletimos sobre as condições econômicas e sociais das crianças, pois as dificuldades de tempo para o lazer revelam suas próprias necessidades. Quais são as ocupações das crianças que estão privadas de tempo livre? Trata-se de uma realidade que envolve aspectos psicológicos, culturais, sociais e físicos. Para Capi *et al.* (2019), as pessoas com condições econômicas mais elevadas têm maior acesso à diversidade de atividades de lazer, com mais disponibilidade de tempo e acesso aos bens culturais.

A fim de fortalecer o acesso ao lazer e aos processos educativos, produzimos e distribuímos *flyers* (imagem 1) que expressaram sobre a importância das práticas corporais, e dialogamos em torno dos benefícios e cuidados no foco da educação em saúde.

[...] as práticas corporais representam uma possibilidade fundamental para a educação, o lazer e para a manutenção da saúde. Mais do que isso, possibilitam o desenvolvimento da condição de humanidade, dado que o gênero humano, mais do que a espécie humana, permanece constituindo-se a partir de um conjunto de experiências que se constroem no corpo, a partir do corpo e por meio do corpo (Silva; Damiani, 2005, p. 23).

Para favorecer os conhecimentos incluímos temas educativos sobre o lazer, a saúde mental, o cuidado com corpo e a relevância das práticas corporais e do brincar na infância. Foi interessante que algumas das crianças participantes estavam na UBS e souberam do projeto por meio dos *flyers*.

Imagem 1 – Flyers “Importância das práticas corporais”



Fonte: Relatórios das pesquisadoras, 2024.

Para integrar as atividades do “Dia das Crianças” produzimos *flyers* sobre a importância das práticas corporais na infância. Entendemos que o lazer se tornou uma necessidade pessoal, consolidada pela realidade social e territorial da cidade e das famílias.

Para Ribeiro *et al.* (2021) as crianças apresentam interesses físico-esportivos mais frequentes no fim de semana, no decorrer da semana as evidências são de envolvimento com internet e mídias. Uma questão importante evidenciada pelas crianças foi a limitação de ambientes internos e externos em suas casas. “As ruas, antigos territórios de brincadeiras e partilhas coletivas de jogos, são tomadas por veículos e as famílias confinadas em apartamentos ou casas” (Ribeiro *et al.*, 2021, p. 81). A otimização dos espaços disponíveis para o lazer no desenvolvimento do projeto contribuiu para amenizar as barreiras arquitetônicas, bem como as limitações de tempo.

[...] barreiras apontam a necessidade de mais políticas públicas, privadas e do terceiro setor na área do lazer, em suas diferentes inter-relações com as demais políticas sociais, que tenham preocupação com a questão da criança uma vez que tais barreiras são elementos injustos para a apropriação de um direito que é de todos (Ribeiro *et al.*, 2021, p. 83).

As atividades de acesso ao lazer e à educação em saúde, expressas nos folhetos, foram importantes para aprimorar conhecimentos e incentivar a participação nas práticas. Nesse contexto, reconhecemos o quanto as experiências de lazer são fundamentais, assim como a importância dos projetos sociais e educativos para o acesso das pessoas. Os participantes destacaram o valor educativo do projeto, pois aprenderam que cada pessoa pode auto-organizar seu tempo e dedicar-se ao lazer. Além disso, relataram que, nos dias em que o projeto não ocorria, se encontravam na praça para realizar as práticas e apreciaram compartilhar os momentos de lazer.

As dinâmicas envolvendo diálogos e reflexões com as crianças foram importantes para o desenvolvimento das atividades propostas. De acordo com Cruz *et al.* (2024), a educação popular em saúde é comprometida com a produção de uma rede tecida de forma autônoma e emancipada pelas pessoas, apoiadas pelos profissionais de saúde, buscando sempre ler e interpretar criticamente o mundo em busca da superação dos problemas.

Ao conviver e cuidar das crianças nas vivências das práticas corporais, foi fundamental adotar perspectivas críticas para situar os problemas de saúde no âmbito social e ambiental, buscando estratégias para facilitar as mudanças sociais e comunitárias. Estabeleceram-se conexões entre as práticas em saúde e questões sociais mais amplas, incluindo reflexões sobre os problemas e condicionantes econômicos, culturais e políticos que envolvem as condições de vida e as oportunidades de lazer. As diferentes práticas corporais foram desenvolvidas para contribuir com os processos educativos e com as mudanças necessárias para o lazer das crianças.

PRÁTICAS CORPORAIS E VIVÊNCIAS NO PROJETO “PRÁTICAS CORPORAIS, SAÚDE E EDUCAÇÃO”

No desenvolvimento das práticas corporais, foi possível relacionar diversos fatores que impactam culturalmente o lazer e as redes de sociabilidade das crianças. Consideramos, nas propostas educativas, que a criança é um fluxo contínuo da existência, em constante transformação, aprendizado e construção de si. Nesse sentido, ela não é apenas um ser em formação, mas um ser completo no presente, com uma existência própria, plena de sentido, emoções, linguagem e potência para desenvolver e aprender.

Para Silva e Marcelino (2015), a criança produz cultura e tem a necessidade de um espaço de criação para não se tornar uma consumidora passiva no campo do lazer. Esse espaço pode se manifestar em três formas: praticar, assistir ou conhecer. Quando a criança não tem um repertório próprio, é importante que ela pratique, a fim de criar condições para aprender com criatividade. Se não houver a criação cultural pela própria criança, ocorrerá a produção cultural para ela, comandada por um sistema econômico que elimina o lúdico.



Nas propostas das práticas criativas e críticas para o lazer, buscamos diversificar e respeitar o brincar expressivo das crianças, considerando aspectos culturais, psicológicos e sociais que interferem na saúde. Entre as práticas ocorreram brincadeiras populares e tradicionais, como três cortes, pular corda, queimada, pique-bandeira, skate, bicicleta, roller, slackline, voleibol, futevôlei, tênis e futebol. No desenvolvimento do projeto foi importante a participação das crianças nas escolhas das brincadeiras, nas criações e compartilhamentos de brinquedos e brincadeiras. O senso de pertencimento social ficou evidente na integração e diálogos reveladores de desejos e necessidades.

Por meio das expressões reconhecemos as preferências individuais e a organização dos grupos nas vivências. Para Surdi, Melo e Kunz (2016, p. 467) "Pensar uma prática educativa que considere um Ser que "se-movimenta" é pensar nas múltiplas dimensões da expressividade humana". Neste foco, ocorreram diversas oportunidades para as práticas corporais que favoreceram a ampliação do repertório cultural e de movimento das crianças, usufruindo o brincar livre no seu tempo livre.

O slackline foi uma prática corporal que possibilitou desafios no âmbito das atividades de aventura. Ocorreu forte ligação com o meio ambiente e a consciência ecológica. Para Silva e Marcelino (2015) a criança é um ser natural e social e não pode ser vista somente como um organismo em movimento, mas como um ser enraizado em um tempo e espaço de ser criança, que influencia o meio e que é influenciada por ele.

As interações corporais nos ambientes naturais proporcionaram maior sensibilidade e liberdade para o brincar. As crianças tiveram a oportunidade de perceber que a natureza é parte e extensão de seus corpos, por meio das trocas e desafios proporcionados pelas práticas corporais. Os elementos da natureza tornaram-se recursos para a construção de brinquedos e organização de brincadeiras,

permitindo que as crianças usufruíssem e interagissem com o que a natureza ofereceu gratuitamente. Os piqueniques diários foram momentos de estímulo à sensorialidade e compartilhamento de alimentos, evidenciando a integração social.

Uma das atividades mais desejadas pelos participantes foi o voleibol, envolvendo jogos adaptados no meio ambiente. Uma corda amarrada entre árvores e grades tornou-se a rede, possibilitando a criação de estruturas de jogo e promovendo a coletividade. O tema lazer foi evidenciado, pois as crianças afirmaram que o voleibol é uma das práticas realizadas no tempo livre e que consideram prazerosa. Com a bola de vôlei disponível, as próprias crianças organizaram os times e criaram as regras, garantindo que todos tivessem a oportunidade de participar. Buscamos suprir “[...] a escassez de relações espontâneas, de atividades que não acontecem fora de espaços e horários predeterminados” (Ribeiro *et al.*, 2021, p. 82).

Ficou evidente o quanto é importante e necessário adaptar os espaços públicos para que todos possam vivenciar o lazer com dignidade, autonomia e prazer. As práticas corporais possibilitam a valorização da cultura local e diferentes formas de expressão. Para Dumazedier (2008), os lazers integram diferentes práticas e interesses físicos, artísticos, intelectuais e sociais, e envolvem condicionantes econômicos, sociais, políticos e culturais das pessoas.

Considerando as estruturas e condições locais, buscamos possibilidades reais de práticas, como a pista de skate na praça, um local estruturado e desafiador para diversas brincadeiras e aprendizagens relacionadas ao skate, além de caminhar. Observamos que apenas os meninos gostavam e praticavam skate, então buscamos incluir as meninas por meio de brincadeiras. Foram estratégias para despertar o desejo pela prática, e conseguimos a participação das meninas. Organizamos brincadeiras como a queimada e o vôlei cego na pista de skate (imagem 2), onde a rampa elevada no centro da pista se tornou a barreira ou a rede, e cada time ficou de um lado da pista.

Na queimada, o objetivo era agarrar a bola jogada pelo adversário do outro lado da pista. Se ela encostasse no chão, seria ponto de quem a jogou, e todos os participantes gostaram da dinâmica. No vôlei cego, o objetivo era passar a bola para o outro lado da pista com toque, sem deixar cair no chão ou segurar. Também brincamos de subir e escorregar nas rampas, além de criar desafios de equilíbrio e manobras no skate. Essas práticas apresentaram finalidades próprias em seu acontecer. “O brincar, como possuidor de um valor em si mesmo, constitui uma realidade própria. Por isso, quando estamos brincando, envolvemo-nos de tal forma na atividade que ela própria nos satisfaz por inteiro” (Surdi; Melo; Kunz, 2017, p. 469).

Imagem 2 - Crianças brincando na pista de skate



Fonte: Relatório das pesquisadoras, 2024.

Entre as práticas corporais, os esportes de raquete foram opções desejadas pelas crianças, especialmente para conhecer o tênis. Apresentamos a elas as raquetes e as bolinhas de tênis,

improvisamos a quadra com bancos da praça e a rede com cordas e cones. As crianças brincaram lançando as bolinhas com a raquete e criando variações do jogo, expressando prazer e socialização nos minijogos sem regras fixas. Várias crianças comentaram que não conheciam o jogo e o associaram ao tênis de mesa, tornando-se, assim, uma nova opção que integrou o lazer.

As integrações foram importantes para as dinâmicas do tênis e muitas brincadeiras ocorreram. Para Surdi, Melo e Kunz (2017, p. 468) “O brincar, para a criança, é sinônimo de autonomia, liberdade de expressão e de simbolismo. É no brincar que surgem diversas possibilidades de sensibilidade para que as crianças sejam elas mesmas”. Foi possível perceber o quanto as crianças desejam brincar e aprender. Portanto, o tempo e os ambientes não foram limitadores. Os diálogos foram importantes para o planejamento e continuidade do projeto, aproximando as crianças e despertando sentimentos de pertencimento social.

Todos os dias realizamos momentos de confraternização com o lanche, que foram importantes para a socialização e o diálogo. Esses momentos possibilitaram a expressão das crianças e de suas diferentes percepções em relação às práticas corporais. Solicitamos que compartilhassem suas impressões sobre as atividades, e as falas mais recorrentes foram: “foi divertido; sentimos muita alegria; legal as práticas; brincadeiras que gostamos e aprendemos; conhecimentos sobre saúde; momentos de lazer; pessoas novas”.

As práticas corporais propiciaram presenças sensíveis e conscientes das crianças, favorecendo o autoconhecimento por meio das diversas descobertas de si mesmas, de suas capacidades e de novas formas de brincar e conviver. No processo criativo, elas tiveram a oportunidade de explorar e ampliar tanto o mundo imaginário quanto o real, buscando formas de expressão e compreensão de si e do outro. Foi revisado o processo educativo tradicional pois, para Surdi, Melo e Kunz (2017), na atualidade existe grande interesse

para o processo educativo voltado à formação profissional e técnica, principalmente nas escolas, com função de formar pessoas produtivas para atender ao mercado de trabalho, educar os corpos para serem ágeis, fortes, belos e saudáveis.

Neste contexto, desde a infância as crianças são encaminhadas para práticas instrumentalizadas, portanto as oportunidades para vivenciar experiências livres são limitadas. Buscamos no decorrer de todo processo ampliar aprendizagens integradas com experiências sensíveis e lúdicas. Quando as práticas corporais foram vividas de forma criativa, espontânea e afetiva elas se tornaram meios para experimentar o mundo corporalmente e impactar positivamente nos processos de lazer e saúde.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Ao descrevermos as experiências educativas em saúde no campo do lazer, desenvolvidas no projeto “Práticas Corporais, Saúde e Educação”, junto à Unidade Básica de Saúde (UBS) do Imaruí, evidenciamos relações ampliadas com o ambiente de práticas destinadas às crianças, bem como oportunidades enriquecidas para o tempo de lazer. A valorização do tempo *Kairós*, livre e qualitativo, impactou diretamente na dedicação ao brincar e nos estilos de vida ativo das crianças.

Atualmente, muitas crianças enfrentam dificuldades para vivenciar o lazer de forma espontânea, livre e significativa. Essa limitação está diretamente relacionada à maneira como a infância vem sendo tratada na sociedade contemporânea, cada vez mais marcada por exigências escolares, compromissos estruturados e pelo comando dos adultos, o que resulta na escassez de tempo livre.



A otimização dos ambientes públicos foi essencial para garantir o acesso ao lazer e favorecer a socialização das crianças. O processo educativo desenvolvido pelos profissionais de educação física, no âmbito da saúde, fortaleceu a diversidade das práticas corporais e os processos de educação em saúde na atenção básica.

Verificamos a importância do profissional de educação física na área da saúde, especialmente no desenvolvimento das práticas corporais que integram o lazer e a saúde. Houve grande adesão das crianças nas atividades e qualificação das vivências. Os conhecimentos também foram sistematizados em *folders* educativos, os quais contribuíram para ampliar o acesso das crianças aos conhecimentos.

As crianças perceberam que as práticas corporais realizadas no projeto possibilitaram vivências de lazer como um tempo privilegiado de expressão humana, de experiências pessoais criativas e prazerosas. As intervenções nos espaços públicos, sob a perspectiva da saúde, promoveram práticas reflexivas nas relações entre lazer, bem-estar e bem-viver.

O lazer vivenciado por meio das práticas corporais configurou-se como uma atitude essencial da vida humana, envolvendo atividades realizadas de forma livre, prazerosa e significativa, desvinculadas das responsabilidades formais. Quando vivido de maneira autêntica e acessível, o lazer contribui de forma direta para a saúde na multidimensionalidade humana.

REFERÊNCIAS

ALMEIDA, F. M. de. O conceito de lazer: uma análise crítica. **Revista Novos Rumos Sociológicos**, v. 9, n. 16, p. 206-229, 2021.

ALVES, R. **As cores do crepúsculo**: a estética do envelhecer. Campinas: Papyrus, 2001.

ASSMANN, H. **Reencantar a educação**: rumo à sociedade aprendente. 5. ed. Petrópolis: Vozes, 2001.

BRASIL. **Constituição Federal de 1988**. Brasília: Senado Federal, 1988.

BRASIL. Ministério da Saúde (MS). **Política Nacional de Promoção da Saúde**. Brasília: MS; 2006.

BRASIL. Ministério da Saúde. **Portaria nº 154, de 24 de janeiro de 2008**. Cria os Núcleos de Apoio à Saúde da Família – NASF. Diário Oficial da República Federativa do Brasil. Brasília-DF.

BRASIL. Ministério da Saúde. **Política Nacional de Humanização**. 1ª Edição, Brasília-DF, 2013.

CAPI, A. H. C.; BAHIA, M. C.; GRASSO, R. M. P.; STOPPA, E. A.; ISAYAMA, H. F. Lazer na região norte do Brasil: as práticas cotidianas das diferentes classes sociais. **Paper do NAEA**, v. 28, n. 1, p. 153-171 2019

CRUZ, P. J. S. C.; SILVA, J. C. da; DANIELSKI, K.; BRITO P. N. A. Educação popular em saúde: princípios, desafios e perspectivas na reconstrução crítica do país. **Interface**. Botucatu, v. 28 2024.

DUMAZEDIER, J. **Sociologia empírica do lazer**. 3ª ed. São Paulo: Perspectiva, 2008.

GOMES, C. L. Lazer: necessidade humana e dimensão da cultura. **Revista Brasileira de Estudos do Lazer**. Belo Horizonte, v. 1, n. 1, p. 3-20, 2014.

GONZÁLEZ, F. J. Práticas corporais e o Sistema Único de Saúde: desafios para a intervenção profissional. In: GOMES, Ivan Marcelo; FRAGA, Alex Branco; CARVALHO, Yara Maria de (Orgs.). **Práticas Corporais no Campo da Saúde: uma política em formação**. Porto Alegre: Rede Unida, 2015.

LINHEIRA, G.; OLIVEIRA, F. H. de; SILVA, S. A. da; HOLME, L. de M.; SILVA, M. P. da. Conflitos ambientais e desastres naturais em Itajaí, SC: Estudo de caso da comunidade do Imaruí. **Revista FT. Ciências da Saúde, Saúde Coletiva**, v. 27, n. 120, 2023.

RIBEIRO, S. P.; COELHO, L.; MEDINA, A.; ISAYAMA, H.; STOPPA, E. Lazer de crianças brasileiras: análise sobre o direito ao lazer. **Interfaces Científicas - Humanas e Sociais**, [S. l.], v. 9, n. 2, p. 71-86, 2021. DOI: 10.17564/2316-3801.2021v9n2p71-86. Disponível em: <https://periodicos.set.edu.br/humanas/article/view/9458> Acesso em: 8 jul. 2025.

SANTIN, S. **Educação física: uma abordagem filosófica da corporeidade**. 2 ed. Ijuí: Ed. Unijuí, 2003.

SILVA, A. M. Entre o corpo e as práticas corporais. **Arquivos em Movimento**, Rio de Janeiro, Edição Especial, v. 10, n. 1, p. 5-20, 2014.

SILVA, A. M.; DAMIANI, I. R. As práticas corporais na contemporaneidade: pressupostos de um campo de pesquisa e intervenção social. *In*: SILVA, Ana Márcia; DAMIANI, Iara Regina (Orgs.). **Práticas corporais**: gênese de um movimento investigativo em educação física. Vol. 1. Florianópolis: Nauembla Ciência & Arte, 2005.

SILVA, D. A. M. da; MARCELINO, N. C. Considerações sobre o lazer na infância. *In*: MARCELINO, Nelson Carvalho. **Lazer e Recreação**: Repertório de atividades por fases da vida. Campinas: Papyrus, 2015.

SURDI, A. C.; MELO, J. P. de; KUNZ, E. O brincar e o se-movimentar nas aulas de educação física infantil: realidades e possibilidades. **Movimento**, Porto Alegre, v. 22, n. 2, p. 459-470, 2016.

The background is a stylized illustration. On the left, a skateboarder in a red shirt and dark shorts is riding a skateboard down a wooden ramp. The ramp is made of dark brown planks. In the upper right, a person in a dark blue hoodie is sitting on the edge of the ramp, looking out. The sky is a mix of yellow and orange, with wavy blue and green lines representing clouds or water. A large yellow number '11' is positioned in the upper right quadrant.

11

*Fabio Zoboli
Santiago Pich
Alejo Levoratti*

A POLÍTICA E OS USOS DOS CORPOS NA CICLOVIA DE ARACAJU/SE: QUALIDADE DE VIDA E DEMOCRACIA²⁰

20

Esse escrito aprofunda e amplia uma discussão já iniciada em publicação anterior: Levoratti, A., Zoboli, F., & De Oliveira, S. S. D. (2024). O acesso à cidadania e os usos políticos dos corpos na ciclovia de Aracaju/SE. *Revista Da ALESDE*, 16(2). Disponível em: <https://doi.org/10.5380/rav.v16i2.95503> Acesso em 08 de março de 2025.



SUMÁRIO

RESUMO

O presente texto parte do pressuposto de que a ciclovia aracajuana é, em grande medida, antidemocrática, portanto, não pode ser vista como um quesito de cidadania. Para sustentar tal suspeita são tensionados alguns questionamentos: para quais atores sociais a ciclovia foi pensada enquanto política pública? Para qual prática corporal urbana ela foi concebida? Que relações de poder e de saber permeiam a sua implementação? Para quais tipos de corpos e bicicletas ela foi pensada? Em termos geopolíticos, qual a função da malha cicloviária de Aracaju? Qual a função biopolítica da ciclovia no que tange a gestão dos usos dos corpos de seus usuários? Entendemos que os usos dos corpos dos ciclistas são distintos na medida em que, política e esteticamente, usam suas bicicletas com diferentes objetivos. Conclui-se que o controle dos corpos pelo uso do espaço da ciclovia não é de modo algum aleatório, mas está inscrito nos modos como esta foi concebida enquanto elemento que compõem o meio. A ciclovia compõe o meio urbano de controle da circulação dos corpos na cidade, ordenando seus trajetos, seus ires e vires.

Palavras-chave: Ciclovia; Aracaju/SE; Cidadania; Política; Práticas corporais na cidade.

INTRODUÇÃO

Aracaju é a capital de Sergipe²¹, estado que faz parte dos nove estados federados da região Nordeste do Brasil. A capital sergipana²² conta com uma população aproximada de 665.000 habitantes, distribuída em sua área territorial de 181,9 km². O nome Aracaju deriva da junção de duas palavras: Arara – nome de uma ave que já foi típica da região – e Caju – pedúnculo floral ou pseudofruto de onde deriva o fruto da castanha do caju. Segundo dados do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE) de 2021²³, Aracaju possui uma taxa de escolarização de 97,4% da população entre 6 e 14 anos, e um PIB per capita de R\$ 27.364,40, o que o coloca em primeiro lugar entre os municípios do estado, mas deixa-o na posição 2.381 entre os 5.570 municípios do País.

Aracaju figura entre as melhores capitais do Brasil para se morar. Por muitos anos foi considerada a capital brasileira da qualidade de vida. Esse título foi concedido à Aracaju, no ano de 2008, considerando dados do Ministério da Saúde. Esse prêmio rendeu a Aracaju um episódio no programa Globo Repórter, exibido pela maior emissora de TV aberta do Brasil²⁴. A partir dessa conquista, o título de capital brasileira da qualidade de vida tornou-se um marketing, que condiz muito mais com o campo do imaginário, do que com a realidade da cidade.

- 21 Sergipe é o menor estado do Brasil (dos 27 existentes) com uma área de 22.050,4 km². O estado conta atualmente com 75 municípios. O nome “Sergipe” é homenagem a um cacique indígena chamado *Serigy*.
- 22 Os dados foram extraídos do site oficial da cidade de Aracaju <https://www.aracaju.se.gov.br/>, no dia 01/02/2024.
- 23 Ver estes e outros dados sobre a cidade de Aracaju/SE (2021) no site do IBGE: <https://www.ibge.gov.br/cidades-e-estados/se/aracaju.html>. O acesso foi feito em 21/06/2024.
- 24 Verificar informações a respeito na reportagem disponível em: <https://g1.globo.com/globoreporter/0,,MUL1035187-16619,00.html> Acesso em 20/06/2024.



O sistema cicloviário da cidade é um dos ícones utilizados para enaltecer a titulação de Aracaju como capital brasileira da qualidade de vida. Isto porque a capital sergipana tem uma malha cicloviária de 74 km – 66 km de ciclovia e 8 km de ciclofaixa. Essa rede passou a ser ampliada a partir do ano de 2001, atingindo uma extensão de 53 km, quando a cidade apresentou um crescimento em suas diferentes áreas. Antes disso, havia pequenos trechos de ciclovias.

A saúde está na praça, bem ao lado de casa. A qualquer hora do dia, professores de educação física estão a postos para orientar milhares de alunos — e de graça. É muito fácil espantar a preguiça quando se vive em Aracaju [...] O hábito de usar a bicicleta ganha incentivo extra quando se tem quase 40 quilômetros de ciclovia. A vida é mais tranquila em uma cidade com pouco mais de 500 mil habitantes. E a saúde agradece quando são poucos os fumantes e se consome gordura e álcool com moderação. Junte a isso frutas, verduras e exercícios físicos e é possível chegar ao topo do ranking da qualidade de vida (Globo Repórter, 2009).

Atualmente, em termos proporcionais, a rede cicloviária de Aracaju pode ser considerada a maior do País. É certo que os indicadores de qualidade de vida urbana de uma cidade devem estar focados no bem-estar humano, abrangendo aspectos referentes aos recursos ambientais e ao desenvolvimento sustentável. No entanto, acreditamos que eles também devem abranger a análise de questões como cidadania, democracia, participação política, conforto habitacional, segurança, dentre outros.

Suspendendo o sistema cicloviário de Aracaju como campo empírico de análise, o argumento de nosso escrito pretende ir na direção contrária da titulação de capital brasileira da qualidade de vida. Em outros termos, pretende-se destituir a ciclovia como lugar que a aponta como influenciadora desse índice. Isso é feito sob o pressuposto de que ela não pode sustentar um dos pilares dessa condecoração, pois é, em grande medida, antidemocrática.



Desse modo, não pode ser vista como um quesito de cidadania, ou seja, como algo que é um bem comum de todos. Assim, o presente texto tem como objetivo interpelar o espaço público urbano da ciclovia de Aracaju e a segregação social, em função dos descompassos provocados pelos fluxos neoliberais de produção de riqueza e manutenção/reprodução de pobreza. Nessa direção, consideramos oportuno pensarmos o lugar da cidade no contexto da vida moderna, na medida em que o período moderno é, por definição, um período histórico marcado pela vida social, política, econômica e cultural centrada na vida urbana. O desenvolvimento urbano se organiza em paralelo com o desenvolvimento desse período histórico.

Para tal, serão tensionados alguns questionamentos: para quais atores sociais a ciclovia foi pensada enquanto política pública? Que relações de poder e de saber permeiam a sua implementação? Para qual prática corporal urbana ela foi concebida? Para quais tipos de corpos e bicicletas ela foi pensada? Geopoliticamente falando, qual a função do sistema cicloviário de Aracaju? Qual a função biopolítica da ciclovia no que tange à gestão dos usos dos corpos de seus usuários?

O conceito de cidadania trata do direito do cidadão de ter acesso à cidade, aos bens da cidade, à estrutura da cidade. A cidadania como prática da reivindicação, da apropriação de espaços para fazer valer direitos, é imprescindível como fundamento de uma nova ordem social, encontrando seu aporte na democracia (Bonamigo, 1999). A essência – tanto da cidadania, como da democracia – reside na supremacia da vontade popular, deste modo, se o único poder legítimo é o que emana da vontade dos cidadãos, a participação e o uso/ocupação dos espaços públicos caracterizam a expressão da liberdade (Bonamigo, 1999). Por isso, o fato de as pessoas morarem em uma mesma cidade não as torna igualmente cidadãs.

Na cidade, o espaço está sujeito a tensões e ao jogo de forças existentes no interior da sociedade urbana:

“o espaço não é reflexo da sociedade, é sua expressão”. As formas e processos espaciais são constituídos pela dinâmica de toda a estrutura social. Em uma sociedade desigual como a brasileira, as nossas cidades vão ser a expressão desta desigualdade, que estrutura espaços, lugares e práticas sociais. Como ideal, a cidade deveria ser o lugar da realização da cidadania, onde direitos e deveres do cidadão poderiam ser efetivados de forma igualitária. Mas se a cidade é a própria sociedade na qual está inscrita, as desigualdades sociais são obra e causa de uma espacialidade excludente, na forma de territórios isolados e alienados. Suas marcas estão impressas no espaço urbano, que por sua vez a reforça e a mantém (Silva, 2014, p. 71).

Os usos dos corpos aqui neste escrito estão sustentados pelo conceito de “técnicas corporais”, de Marcel Mauss (1979), que os conceitua como sendo os modos como os seres humanos, sociedade por sociedade e de maneira tradicional, fazem uso de seus corpos. Assim sendo, nas técnicas do corpo culturalmente transmitidas estão imbricados discursos políticos e sentidos estéticos. Tornar o corpo um objeto de estudo nas ciências humanas é dar a ele palavra, é fazer falar os sentidos conjunturais outorgados aos modos como se concebem os sujeitos e a política (Galak, 2014). Deste modo, este escrito parte da prognose de que os usos dos corpos dos ciclistas que fazem uso do sistema cicloviário de Aracaju são distintos na medida em que política e esteticamente usam suas bicicletas com diferentes objetivos. Além disso, os processos de transmissão e utilização dessas técnicas corporais são estruturados por questões de pertencimento de classe e de gênero, questões estas que, como veremos, moldam a forma como essa política pública é apropriada.

CIDADES SAUDÁVEIS, BIOPOLÍTICA E CICLOVIAS

Sabemos que o período moderno está marcado pela emergência da cidade como lócus político, econômico e cultural da vida social. A cidade é um lugar no qual as indústrias vão florescer e atrair uma massa crescente de trabalhadores em sua maioria proveniente desenraizados do meio rural, que se aglutina de modo acelerado nas urbes modernas. A crescente e vertiginosa urbanização das cidades europeias que se consolida no século XIX, vai ser umas das questões mais prementes com as que as nascentes repúblicas modernas liberais vão se confrontar. Em particular, a saúde será uma das questões destacadas em virtude das precárias condições de saneamento, do modo de construção das habitações, do abastecimento de água e alimentos, e das práticas culturais da crescente população urbana. Destarte, o planejamento das cidades vai ser uma questão que se coloca como urgente, e que levará à criação do urbanismo na segunda metade do século XIX pelo arquiteto espanhol Idelfonso Cerdá em 1867, quando do replanejamento e modernização da cidade de Barcelona.

Nesse contexto é que os saberes biomédicos vão ser cruciais na reorganização da vida urbana, na medida em que as práticas culturais calcadas em saberes pré-modernos vão mostrar sua insuficiência para lidar com as diversas doenças que acometem as populações urbanas e que se alastram rapidamente. Em particular, os saberes biomédicos vão, aos poucos, encontrando ressonância nas práticas culturais das pessoas, na medida em que se evidencia sua eficácia (Costa, 2004). Por exemplo, a construção de moradias com aberturas maiores e a orientação de deixar ventilar as casas durante o dia, vai ajudar com a diminuição dos miasmas.



Além disso, outras práticas culturais referenciadas no saber biomédico vão começar a ser adotadas: asseio diário das partes íntimas, uso de roupas soltas para deixar o corpo respirar e o saneamento básico começam a ser parte do planejamento e da vida urbana. O modelo de circulação do sangue descoberto por William Harvey no século XVII vai servir de base para pensar e planejar a cidade pensando as ruas como “artérias” nas quais o fluxo da vida da cidade, o trânsito, deve circular sem congestionamento, assim como o sangue deve fluir pelas artérias (Sennett, 2006)²⁵. Também devia se pensar um lugar para purificar o ar urbano (os pulmões da cidade), bem como promover a prática de exercício dos habitantes urbanos, espaço que vai ser ocupado pelos parques e praças. O encanamento sanitário e o esgoto também fazem parte desse cenário: “dessa forma, as ruas tornaram-se mais limpas; abaixo delas, ‘veias’ urbanas substituíram bueiros rasos, carregando água suja e excrementos para novos canais de esgoto” (Sennett, 2006, p. 220).

Um aspecto importante para o nosso problema é o fato de que a cidade cresce ao sabor e ao saber da teoria econômica liberal. O número crescente de funções, fruto da complexificação da sociedade moderna, irá provocar o aumento do deslocamento dos indivíduos tanto na cidade, como entre o campo e a cidade. Portanto, “quanto mais circulação houver, quanto mais especializado for o trabalho, maior será o número de atores individuais” (Sennett, 2006, p. 224). Vemos então, que desde os seus albores a cidade moderna está atravessada pelo problema da mobilidade individual, por causa da lógica do trabalho que caracteriza o capitalismo. Embora, a mobilidade individual, preconizada pelos liberais, estava sempre sob a ameaça dos movimentos insurgentes da multidão. O espaço urbano sempre foi um terreno em disputa. Entendemos que esse problema

25 Importa destacar aqui que a ideia de livre circulação e de fluxos que não tenham barreiras obstrutivas também se faz presente na teoria econômica liberal, tanto na versão inglesa, quanto na francesa. Para que a economia cresça deve haver um livre fluxo econômico e um bom funcionamento do mercado, não deve haver interferências externas (leia-se Estado).



precisa ser colocado no contexto do presente trabalho, uma vez que as ciclovias cumprem o papel, não só de um suposto espaço de práticas corporais orientadas à promoção da saúde e de sociabilidade (aqui também nos perguntamos sociabilidade para quem?), mas também (e talvez principalmente) de promover o deslocamento seguro e saudável dos trabalhadores desde suas moradias até seus locais de trabalho.

A cidade, como baluarte do projeto de modernização do mundo social, e o urbanismo como domínio de saber que será central no desenvolvimento e transformação das vilas e burgos pré-modernos em cidades modernas, vão ter, segundo Foucault (2008) uma estreita relação com a questão da circulação e da relação e a ação entre os corpos que nela circulam. Nesse lugar que o problema do meio é situado pelo autor, mesmo que não seja um termo evocado no próprio campo do urbanismo, nem por isso a noção deixa de ter operatividade técnica nesse domínio de saber. Para o pensador francês o meio é a: “estrutura pragmática que a desenha [a cidade] previamente. O meio está presente na maneira como os urbanistas procuram refletir e modificar o espaço urbano” (Foucault, 2008, p. 28). Ao tentar definir o conceito aqui citado, Foucault entende que: “O que é o meio? É o que é necessário para explicar a ação à distância de um corpo sobre outro. É, portanto, o suporte e o elemento de circulação de uma ação. É, portanto, o problema circulação e causalidade que está em questão nessa noção de meio” (Foucault, 2008, p. 27). Ao se referir ao conceito de meio, entendemos que a cidade será um lócus privilegiado desta noção, uma vez que é nela que as ações sobre ações possíveis, isto é o governo dos corpos de uma população, acontece. Vejamos:

(...) o meio aparece como um campo de intervenção em que, em vez de atingir os indivíduos como um conjunto de sujeitos de direito capazes de ações voluntárias - o que acontecia no caso da soberania -, em vez de atingi-los como urna multiplicidade de organismos, de corpos capazes de desempenhos, e de desempenhos requeridos

como na disciplina, vai se procurar atingir, precisamente, uma população. Ou seja, uma multiplicidade de indivíduos que são e que só existem profunda, essencial, biologicamente ligados à materialidade dentro da qual existem (Foucault, 2008, p. 27).

Ao afirmar a centralidade do meio ao problema da população, e ao dissociá-lo tanto da sociedade de soberania, quanto do poder disciplinar, o conceito é situado como uma questão crucial da biopolítica. Nessa direção entendemos que a cidade, atravessada pelo problema do meio, é uma questão de extrema importância em uma das duas tecnologias modernas de poder, do biopoder: a biopolítica. O controle da circulação dos corpos na cidade como meio tem diversas técnicas para ser realizado, consideramos que na contemporaneidade umas das técnicas mais relevantes nesse contexto é o desenvolvimento das ciclovias. Assim, questionar os lugares em que elas se encontram, os pontos que cruzam, que partes da cidade são privilegiadas e quais negligenciadas, por que e para que corpos são construídas são questões que tangem ao problema do meio e da circulação dos corpos aqui proposto. Dito isso, entendemos que a ciclovia participa do controle biopolítico dos corpos, como uma técnica eficaz para tal processo. Neste momento, vale destacar o conceito de biopolítica conforme o autor francês:

O segundo [a biopolítica], que se formou um pouco mais tarde, por volta da metade do século XVIII, centrou-se no corpo-espécie, no corpo traspassado pela mecânica do ser vivo e como suporte dos processos biológicos: a proliferação, os nascimentos e a mortalidade, o nível de saúde, a duração da vida, a longevidade, com todas as condições que podem fazê-los variar; tais processos são assumidos mediante toda uma série de intervenções e controles reguladores: uma biopolítica da população (Foucault, 1985, p. 131).

Biopolítica, meio e população fazem parte de um tripé que precisa ser considerado ao pensar o desenvolvimento urbano das



cidades modernas. A cidade é o meio privilegiado para controlar a circulação corpos e intervir neles a partir de parâmetros populacionais, de modo a majorar a vida da população. Com base nisso, podemos dizer que uma ciclovía não é só uma ciclovía.

Na sua obra “Confiança e medo na cidade”, Zygmunt Bauman (2021) traça as linhas fundamentais daquilo que se pode considerar a dinâmica básica em torno da qual giram as principais cidades do mundo. Para Bauman (2021), as cidades globais entraram em uma nova fase histórica, inaugurada no fim do século XX. Por diversas razões, essas áreas são o epicentro das transformações em curso e, como tal, constituem observatórios importantes para compreender o mundo e a política capitalista. Fernando de Souza, em sua obra “Formação, movimento e descompasso da rede urbana de Sergipe” (2015), parte dos mesmos pressupostos de Bauman ao afirmar que “o espaço urbano moderno é uma categoria que possibilita compreender a gênese do fenômeno urbano ligado à economia industrial e suas transformações no movimento da sociedade” (Souza, 2015, p. 52).

Para Bauman (2021), a transformação nasce dos efeitos produzidos por um duplo movimento:

Por um lado, é nas grandes áreas urbanas que se concentram as funções mais avançadas do capitalismo, que tem se acomodado segundo uma lógica de rede, cujos núcleos estruturais são justamente os centros globais. Por outro lado, as cidades tornaram-se objeto de novos e intensos fluxos de população de uma profunda redistribuição de renda: seja nos bairros nobres, com a formação de uma elite global móvel e altamente profissionalizada. Seja nos bairros populares, com a ampliação dos cinturões periféricos, onde se junta uma enorme quantidade de população deserdada (Bauman, 2021, p. 8).

Portanto, diante do que viemos dizendo, entendemos que a instalação de uma ciclovía como parte de um projeto urbanístico de desenvolvimento de uma cidade não pode ser situada descolada de

uma preocupação mais ampla sobre os saberes que a fundam e seus efeitos de poder, colocando no centro das preocupações o controle e a circulação dos corpos na cidade.

A cidade é aqui “compreendida como a manifestação material de um campo de potência geográfico que se configura como uma localidade espacial central, dito de outra forma, a cidade é um retrato do movimento espacial geográfico, é uma forma espacial” (Souza, 2015, p. 36). Por conseguinte, o espaço urbano é tido como um espaço de pujança que submete e mantém as relações sociais a uma determinada ordem geográfica em um território definido, sempre modelado e reproduzido dentro de um tempo histórico. É um espaço “constituído por um campo de forças apto a promover um movimento territorial endógeno e exógeno de atração, repulsão e manutenção da população e das atividades que compõem a centralidade urbana” (Souza, 2015, p. 37). Sob esta mirada Silva afirma que:

Como projeto coletivo, a cidade é, por definição, uma construção pública. Não apenas em sua materialidade física – por exemplo, espaços e vias de circulação pública e uma infraestrutura urbana que atuam diretamente sobre a vida privada dos indivíduos – mas especialmente como construção cultural e simbólica. Muito embora a definição de cidade passe pela diferenciação clássica entre público/privado, os seus limites são tênues, quase impossíveis de se determinar mesmo quando nos restringimos à materialidade espacial (Silva, 2014, p. 22).

Ainda, entendemos que a questão da ciclovia, tão em voga na atualidade, deve ser situada no contexto das políticas de promoção e prevenção da saúde que são propagadas por organismos multilaterais, com destaque para a Organização Mundial da Saúde (OMS) e, no nosso continente, a Organização Pan-Americana da Saúde (OPAS).

A Organização Mundial da Saúde (OMS) vem assinalando a importância que tem o planejamento urbano calcado no conceito de “cidades saudáveis”. Segundo o documento “Critérios para municípios,

idades e comunidades saudáveis da Região das Américas” elaborado pela “Organização Pan-Americana de Saúde” (2024) e pautado na “Organização Mundial de Saúde (OMS)” (1995) um município saudável é aquele que:

[...] está comprometido com a promoção da saúde, do bem-estar e da equidade por meio da implementação de políticas públicas saudáveis, intersetoriais e participativas. Cada município saudável deve basear suas políticas no direito humano à saúde e nos valores de justiça social, igualdade de gênero, solidariedade, inclusão e desenvolvimento sustentável” (OPAS, 2024, p. 11).

Os critérios regionais são sustentados por três pilares estratégicos (ação intersetorial, participação e equidade) e agrupados em seis áreas de ação política (1. fortalecer a liderança e a governança locais para a saúde e o bem-estar de todas as pessoas; 2. promover ações intersetoriais para a saúde e o bem-estar; 3. promover a participação, o empoderamento da comunidade e a coesão social; 4. garantir o acesso de toda a população a serviços básicos essenciais para a saúde e o bem-estar; 5. promover ambientes saudáveis, inclusivos e seguros ao longo de todo o curso de vida; e, 6. fortalecer a capacidade de gestão de emergências de saúde e desastres (Organização Pan-Americana de Saúde, 2024).

Dentro do item da promoção de ambientes saudáveis, inclusivos e seguros é citada a promoção de uma política de mobilidade sustentável, saudável e segura e dentro dessas políticas é mencionado o incentivo ao transporte ativo que favoreça a caminhabilidade e a ciclabilidade bem como a promoção da segurança rodoviária a fim de prevenir acidentes de trânsito por meio da adoção de planos, programas ou ações locais. São sugeridos a operacionalização das ciclovias ou ciclofaixas, ou ao menos, o fechamento de estradas para promover a mobilidade ativa em horários/dias específicos (Organização Pan-Americana de Saúde, 2024). Destarte, vemos que o problema com o qual aqui nos ocupamos é um elemento



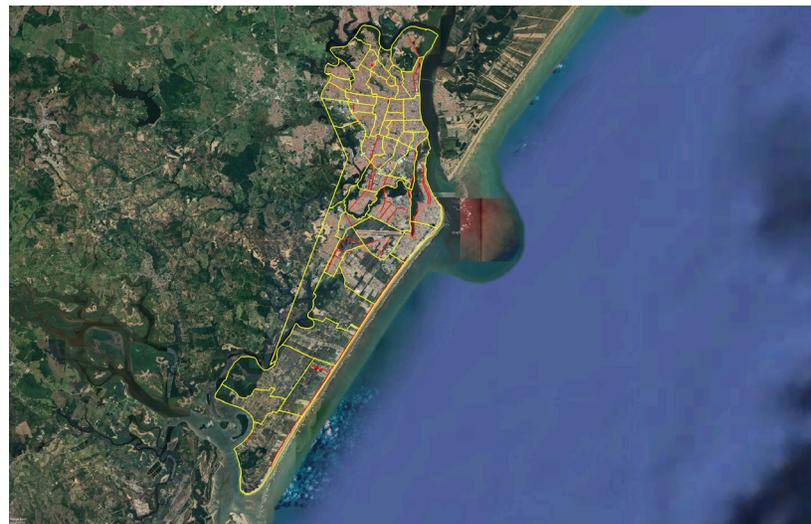
importante nos projetos promovidos pelos órgãos multilaterais que operam no âmbito da saúde pública como um dos seus eixos na promoção de implementação de políticas públicas de promoção e prevenção da saúde, no gerenciamento da saúde da população, com base na melhoria da qualidade (biológica) dessa vida, e na segurança para que isso aconteça, em um território determinado, a cidade.

Em 23 de novembro de 2023, o Presidente da República, Luiz Inácio Lula da Silva, sancionou a lei 14.729 que altera as Leis n. 13.724, de 4 de outubro de 2018, e 10.257, de 10 de julho de 2001, “para ampliar a participação popular no processo de implantação de infraestruturas destinadas à circulação de bicicletas, bem como para determinar a compatibilização do Plano de Mobilidade Urbana com a ampliação do perímetro urbano” (Brasil, 2023). Essas leis ecoam com o nosso escrito na medida em que incentivam a implementação do sistema ciclovitário e, por consequência, tornam a cidade pretensamente mais democrática. Problematizar a ciclovía nesse contexto nos parece uma tarefa profícua, porque retira a suposta positividade intrínseca dessa infraestrutura urbana e a situa no contexto das relações de poder e de saber, de controle e administração dos corpos e da saúde que baliza a sua implantação.

A CIDADE DE ARACAJU E OS MODOS DE APROPRIAÇÃO DO SISTEMA CICLOVIÁRIO

Aracaju possui um total de 42 bairros. Esses bairros podem ser visualizados na Figura 1, contornados em amarelo. Os traços vermelhos são os 74 km de ciclovía da cidade. A imagem abaixo nos foi cedida pela Empresa Municipal de Obras e Urbanização de Aracaju (EMURB, 2023), via solicitação assinada por um dos autores do texto.

Figura 1 – Os bairros de Aracaju/SE e a malha cicloviária



Fonte: Empresa Municipal de Obras e Urbanização de Aracaju (EMURB, 2023).

Pela imagem (Figura 1), percebe-se que o sistema cicloviário de Aracaju atravessa basicamente 12 bairros, os mais centrais, os mais elitizados e a orla. Nestes locais residem, quase que em sua maioria, a população de classe média-alta. A ciclovía inicia no centro da cidade, próximo ao late Clube passando pelo bairro “Treze de Julho” (local mais caro da cidade) e segue até os “Arcos da Atalaia”, um cartão postal situado na praia – 7.7 km. Esta é a principal via da cidade. Dos “arcos” pela esquerda, a ciclovía ladeia toda a praia da Atalaia, ponto principal do turismo da cidade. Pelo lado direito, a ciclovía segue contornando a praia, se estendendo pela “Passarela do Caranguejo” seguindo até o fim da praia pela zona de expansão – 18.7 km. Por esta região, mesmo que atravessasse bairros periféricos, a ciclovía é muito utilizada para pedaladas à beira-mar onde há muitos condomínios com vista para a praia.

De acordo com a análise de Franca (2018) sobre o desenvolvimento urbano da cidade, encontramos paralelos entre as regiões



onde se concentrou a produção habitacional organizada pelo mercado imobiliário para a construção de condomínios fechados voltados aos setores médio-altos, bem como também com as áreas onde o desenvolvimento estava sendo planejado e com as regiões onde a ciclovia foi implantada. Esse dado deixa clara a geopolítica da ciclovia, ou seja, ele responde à pergunta: para quais corpos e bicicletas ela foi feita? Quem ou que corpos são chamados a circular por ela? E por quais motivos? Aqui suspeitamos que a relação com o tempo de trabalho e o tempo do não trabalho, pode ser uma baliza importante para compreendermos a circulação dos corpos de diferentes classes sociais. “Enquanto os bairros centrais são valorizados e tornam-se objeto de grandes investimentos urbanísticos, outras áreas são corroídas pela degradação e tornam-se marginais” (Bauman, 2021, p. 8-9). Além disso, “a desigualdade toma forma de segregação, em especial em segregação socioespacial, designando, como algo supostamente naturalizado, o ‘lugar de cada um’ no interior da cidade” (Silva, 2014, p. 71).

Em uma pesquisa feita em 2018 pela organização não governamental Ciclo Urbano Aracaju, quando perguntados os motivos da utilização da malha cicloviária, 14,8% dos usuários responderam que utilizam a ciclovia para fazer atividade física e lazer, os outros 85,2% fazem uso do sistema cicloviário como meio de transporte para ir ao trabalho. Nesta mesma pesquisa, 42% dos ciclistas responderam ter renda entre um e dois salários-mínimos²⁶.

Diante destes dados, ariscamos afirmar que o sistema cicloviário foi feito para atender às “pedaladas” de lazer e saúde da classe média-alta da cidade. No entanto, os dados apontam que os corpos e bicicletas que fazem uso destas são outros. Os 85,2% dos ciclistas

26

Esses dados estão disponíveis nas postagens do Instagram (https://www.instagram.com/ciclo_urbano/) e do Facebook (https://www.facebook.com/ongciclourbano/?locale=pt_BR) da ONG Ciclo Urbano, de Aracaju/SE. Os resultados da pesquisa foram entregues e debatidos com a Superintendência Municipal de Transportes e Trânsito (SMTT) de Aracaju, no ano de 2018. O estudo feito propunha uma melhor ciclomobilidade aos cidadãos aracajuanos.



que utilizam a ciclovia para ir ao trabalho são oriundos de bairros mais periféricos, eles geralmente precisam andar de bicicleta de 3 a 5 km até chegar a alguma ciclovia. Destacamos assim, conforme assinalamos no tópico anterior acompanhando a Sennett (2006), que a circulação dos indivíduos pela cidade está, em boa medida, marcada pela lógica do trabalho. Além disso, lembramos que a ciclovia vem a compor a ideia de uma cidade que flui, em que se promove o uso saudável da bicicleta que contribui para diminuir os engarrafamentos das “artérias da cidade”, e assim contribuir com um fluxo adequado, conforme se espera de uma cidade moderna.

Aqui parece haver um descompasso, um equívoco: a ciclovia foi feita geopoliticamente para os bairros mais nobres, no entanto, são utilizadas por trabalhadores, que saem da periferia para prestar serviços nos condomínios de casas e prédios desses bairros. Ou então vêm trabalhar em locais vinculados à praia (restaurantes, vendas ambulantes, dentre outros), afinal onde está a praia estão basicamente a classe média-alta e os turistas.

Percebe-se assim que “o espaço, em sua própria materialidade, está sujeito a dispositivos de poder tanto na definição de seus limites propriamente físicos, quanto às formas simbólicas de acesso e apropriação” (Silva, 2014, p. 22). Desse modo, pode-se concluir que a condição pública de um espaço da cidade não é necessariamente sinônimo de liberdade política ou de democracia. Há uma diferença de poder optar ou escolher “andar de bicicleta” quando, por exemplo, duas pessoas acordam de manhã e está chovendo. Uma delas precisa ir trabalhar para prover seu sustento e a outra tinha programado uma pedalada de 20km para perder calorias ou aliviar o stress do cotidiano. Destarte, entendemos que o controle dos corpos pelo uso do espaço não é de modo algum aleatório, mas está inscrito nos modos em que os elementos que compõem o meio, conforme indicamos na seção anterior acompanhando a Foucault (2008). A ciclovia compõe o meio urbano de controle da circulação dos corpos na cidade, ordenando seus trajetos, seus ires e vires.



Isso implica diferentes experiências corporais e estéticas entre os usuários do sistema cicloviário. Enquanto aqueles que a utilizam para treinar o corpo investem elevados recursos econômicos em suas bicicletas e vestimentas, seu tempo livre que forma parte de seu capital econômico, o que lhes permite construir certos corpos que os inscrevem em termos de classe social. Paralelamente, os setores populares recorrem às bicicletas e ao sistema cicloviário com a finalidade de se deslocarem até o local de trabalho, estabelecendo uma referência instrumental para seus corpos e para essa prática.

Essa referência, em termos de mobilidade urbana dos setores populares, que lhes permite aceder aos bairros onde trabalham, também mostra uma falta de desenvolvimento dessa política pública em bairros mais periféricos, onde a rede não foi ampliada, implicando um elevado risco de deslocamento, uma vez que devem atravessar o tráfego de veículos com seus inúmeros riscos, como veremos mais adiante. Pensar o sistema cicloviário, como política pública do município, e a experiência cidadã envolve compreender esse hibridismo em termos culturais característicos da América Latina e a desigualdade em termos socioeconômicos, questões que fazem com que projetos e experiências de vida antagônicas coexistam no mesmo espaço público.

Porém, esses dados também podem ser vistos como potencialmente políticos para pensar aprimoramentos de políticas públicas para a ciclovias na medida em que “a fusão que uma compreensão recíproca exige só poderá resultar de uma experiência compartilhada, e certamente não se pode pensar em compartilhar experiências sem partilhar um espaço” (Bauman, 2021, p. 51). Aqui podemos visualizar um desafio da política, afinal, há um comportamento universal pautado no quesito “segurança” que faz com que a partilha de locais públicos por diferentes classes sociais seja diminuída. Essa redução do compartilhamento do local público está pautada no “medo de misturar-se”, ou seja, na mixofobia. Para Bauman (2021, p. 50), isso “diminui a tolerância à diferença; e multiplica, assim,

as ocasiões mixofóbicas, fazendo a vida na cidade parecer mais 'propensa ao perigo' e, portanto, mais angustiante, em vez de mostrá-la mais segura e, portanto, mais fácil e divertida". Ao mesmo tempo, que dar visibilidade aos corpos marginais na ciclovia aumenta a capacidade de controle da circulação desses corpos que são produzidos a partir de nomeá-los como "potencialmente perigosos". Assim, o controle da circulação também se inscreve na segurança que se promove, paradoxalmente, pela visibilidade dada aos corpos marginais nesse equipamento urbano.

Eis aí o desafio da implantação das políticas públicas que incentivem e assegurem esse convívio. Faz-se necessário:

Um deslocamento do interesse que faça com que passemos do planejamento de espaços privados para o planejamento de um espaço público mais amplo, que seja ao mesmo tempo frutivo e estimulante. É necessário criar uma variedade de usos alternativos, agindo como catalisadores, e não como barreiras para a interação humana (Bauman, 2021, p. 72).

Um dado importante para sustentar o nosso pressuposto é que, em média, seis ciclistas morrem por ano em Aracaju. Cinco deles morrem no trânsito, quando o/a ciclista está indo em direção à malha cicloviária, ou quando saiu da ciclovia e está retornando para sua casa. Afinal, quando saem de suas casas em bairros mais periféricos, precisam pedalar por alguns quilômetros até terem acesso à ciclovia

Somente uma das seis mortes ocorre em trajetos com ciclovia, as outras ocorrem em cruzamentos ou com ciclistas que andam fora da ciclovia. Ou seja, pode-se dizer que as ciclovias são seguras, e as mortes que ocorrem em áreas de ciclovia são por imprudência dos usuários ou de motoristas em cruzamentos. No dia 9 de agosto de 2023, morreu um estudante de medicina que estava fazendo uso do sistema cicloviário e foi cruzar a faixa. Um dos carros parou para ele seguir, no entanto, o carro que vinha na segunda via o atropelou.



Aproximadamente três semanas depois, no dia 27 de agosto, um senhor de 61 anos é morto também atravessando uma faixa em um bairro da zona norte da cidade. O homem tentava atravessar de bicicleta pela faixa de pedestre quando foi atingido por um carro. Chegando ao hospital, o ciclista não resistiu aos ferimentos e veio a óbito. No dia 29, os moradores do bairro Porto Dantas, onde a vítima residia, levaram o caixão com o finado para o meio da rua como forma de protesto. Em reportagem ao G1 Sergipe, um parente da vítima relatou: “Essa foi a única forma que encontramos para chamar a atenção das autoridades. Meu primo foi atropelado e o motorista nem parou para prestar socorro. Ele foi levado pelo SAMU para o hospital, mas morreu quando chegou lá” (G1 Sergipe, 2023).

No dia 21 de fevereiro de 2024, uma mulher de 40 anos se choca com outro ciclista. Ambos estavam andando em uma pista sem acesso à ciclovia. A colisão fez com que a mulher caísse na rua, onde foi atropelada por um ônibus que passava no momento. O acidente aconteceu em uma via próxima ao aeroporto. Esse acidente fora da ciclovia encontra ecos com vários outros que são noticiados anualmente na cidade.

Ainda, trazendo dados da organização não governamental Ciclo Urbano Aracaju, a utilização do sistema ciclovitário de Aracaju é feita basicamente por 87,9% de homens e por 12,1% de mulheres. No que diz respeito à faixa etária, 30,5% são de pessoas entre 18 e 30 anos e 27,2% entre 31 e 40 anos, ou seja, 57,7% das pessoas que utilizam a ciclovia tem idade entre 18 e 40 anos²⁷.

O baixo uso do sistema ciclovitário por mulheres denuncia, principalmente, questões de segurança no que tange à violência

27 Esses dados estão disponíveis nas postagens do Instagram (https://www.instagram.com/ciclo_urbano/) e do Facebook (https://www.facebook.com/ongciclourbano/?locale=pt_BR) da ONG Ciclo Urbano de Aracaju/SE. Os resultados da pesquisa foram entregues e debatidos com a Superintendência Municipal de Transportes e Trânsito (SMTT) de Aracaju, no ano de 2018. O estudo feito propunha uma melhor ciclomobilidade aos cidadãos aracajuanos.



sexual. As violências são geralmente simbólicas, por meio de comentários feitos por homens que frequentam a ciclovia, ou por motoristas que direcionam as agressões pelas janelas de seus veículos. A pesquisa evidenciou que a presença das mulheres no sistema cicloviário é muito comum nos “grupos de pedalada”. Ou seja, quando há um grupo de pessoas se deslocando em equipe, a segurança deixa de ser um fator de impedimento do acesso. Nas ciclovias da Orla de Atalaia e da avenida Treze de Julho, é mais comum a presença de mulheres, que geralmente estão pedalando com seus maridos e filhos.

Percebe-se que andar de bicicleta pela cidade não é alheio às práticas violentas que o modelo patriarcal reproduz em todos os seus espaços. No entanto, nesse processo de conquistas e reivindicações das mulheres (advindas principalmente de movimentos feministas) para acessar espaços masculinos foi muitas vezes confundido como a masculinização das mulheres.

Em suas relações sociais, atravessadas por diferentes discursos, símbolos, representações e práticas, os sujeitos vão se construindo como masculinos e femininos, arranjando e desarranjando seus lugares sociais, suas disposições, suas formas de ser e estar no mundo. Essas construções e esses arranjos são sempre transitórios, transformando-se apenas ao longo do tempo, historicamente, como também transformando-se na articulação com histórias pessoais, as identidades sexuais, étnicas, de raça, de classe (Louro, 1997, p. 28).

Devemos reconhecer que essa questão, que não é fixa, e as conquistas do movimento de mulheres são um exemplo de conquistas femininas e de reconhecimento por parte de outros grupos sociais, ainda em disputa, visto que a forma de realizar a prática é junto a grupos mistos e em modalidades mais desportivas e elitizadas que apresentamos. Ou seja, as desigualdades para as mulheres na possibilidade de acesso às ciclovias, além de serem estruturadas por estereótipos de gênero, também diferem de acordo com a pertença a um determinado estrato social (Garton e Hijos, 2018).

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Retomando o objetivo desse estudo, que foi o de interpelar o sistema cicloviário de Aracaju e a segregação social em função dos descompassos provocados pelos fluxos neoliberais de produção de riqueza e manutenção/reprodução de pobreza, acreditamos, amparados em Bauman (2021), que a geopolítica da ciclovias de Aracaju gera e sustenta uma exclusão física e social, logo, precisa ser questionada enquanto equipamento de cidadania.

Por isso, a ciclovias não pode ser reduzida a um equipamento que gera qualidade de vida na medida em que as pessoas que a utilizam para pedalar, supostamente estão tendo melhorias de saúde – o que não desconsideramos. Por tal motivo, a ciclovias de Aracaju foi aqui analisada sob um pressuposto socioeconômico mais amplo e como uma representação do modelo socioespacial das cidades. O auge das ciclovias como políticas públicas promovidas pelo Estado recupera um caráter globalizado, em que certas práticas são promovidas como meio de construir e posicionar um determinado território, mesmo que na prática os cidadãos lhes deem outros usos e coloquem em jogo outras estéticas. Importa dizer ainda, que a ciclovias não poder ser pensada de maneira alheia ao processo de modernização urbana que é própria da modernidade, desta vez como um equipamento que participa da “boa circulação”, do fluxo de vida da cidade e do deslocamento dos indivíduos em função da lógica do trabalho.

Importante mencionar os esforços em ampliar a rede cicloviária na cidade bem como de gerir sua manutenção, afinal, a ciclovias é um equipamento importante para o transporte de pessoas. No entanto, também é válido salientar que o sistema cicloviário de Aracaju é prova de que o Estado não cria condições democráticas a todos os seus moradores, nem acesso universal e amplo de seus serviços básicos. E essas desigualdades são sentidas principalmente pela população mais pobre e com acesso escasso a serviços

públicos, logo, à sua cidadania. Entendemos que isto não é fruto do acaso, mas do modo como se organiza a cidade como meio de controle da circulação dos corpos por ela, sendo a ciclovia um dos equipamentos do meio urbano. Nessa direção, não pensamos que a ciclovia seja um equívoco, mas que, pelo contrário, urge pensar as condições para que ela possa ser efetivamente um elemento que contribua para o uso democrático do espaço urbano.

Encerrando o nosso escrito, lançamos alguns questionamentos à guisa de considerações finais: frente às políticas neoliberais e do fosso que elas geram, é possível fugir desse destino trágico? Diante disso, em que medida ainda podemos falar em democracia?

REFERÊNCIAS

BAUMAN, Z. **Confiança e medo na cidade**. Rio de Janeiro: Zahar, 2021.

BONAMIGO, R. I. H. **Cidadania**: condições e possibilidades. Dissertação (Mestrado em Direito). Universidade Federal de Santa Catarina. Florianópolis, 1999.

BRASIL. (2023). **Lei 14.729 de 23 de novembro de 2023**. República Federativa do Brasil. Brasília/Distrito Federal: Presidência da República. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2023-2026/2023/Lei/L14729.htm Acesso em 31 de janeiro de 2025.

COSTA, J. F. **Ordem médica e norma familiar**. Rio de Janeiro: Graal, 2004.

FOUCAULT, M. **Segurança, território, população**: curso dado no Collège de France (1977-1978). São Paulo: Martins Fontes, 2008.

FOUCAULT, M. **História da Sexualidade I** – A vontade de saber. 3 ed. Rio de Janeiro: Graal, 1985.

FRANÇA, S. L. A. Vetores de expansão urbana em Aracaju-SE, Brasil: produção (entrelaçada) de cidade pelo Estado e mercado imobiliário. **X Seminário Internacional de Investigación en Urbanismo**. Barcelona, 2018.

G1 Sergipe. Moradores colocam corpo no meio da rua em protesto na Zona Norte de Aracaju. **G1**. 29 de agosto de 2023. Disponível em: <https://g1.globo.com/se/sergipe/noticia/2023/08/29/moradores-colocam-corpo-no-meio-da-rua-em-protesto-na-zona-norte-de-aracaju.ghtml> Acesso em 07 dez. 2024.

GALAK, E. L. Construir el cuerpo: cuatro consideraciones epistemo-metodológicas y tres metáforas para pensar el objeto de estudio 'cuerpo'. **Poiésis**, Tubarão, v. 8 n. 14, p. 348-364, 2014.

GARTON, G.; HIJÓS, N. La deportista moderna: género, clase y consumo en el fútbol, running y hockey argentinos. **Antípoda**, n. 30, p. 23-42, 2018.

Globo Repórter. Aracaju é campeã em qualidade de vida. **G1**. 09 de março de 2009. Disponível em: <https://g1.globo.com/globoreporter/0,,MUL1035187-16619,00.html>. Acesso em: 7 de dezembro de 2024.

LOURO, G. L. **Gênero, sexualidade e educação**: uma perspectiva pós-estruturalista. Petrópolis: Vozes, 1997.

MAUSS, M. Técnicas y Movimientos corporales. *In*: MAUSS, M. **Sociología y Antropología**. Tecnos: Madrid, 1979.

OMS. **Veinte pasos para formular un proyecto de ciudades sanas**. Washington D.C.: Organización Panamericana de la Salud. División de Promoción y Protección de la Salud, 1995.

Organização Pan-Americana da Saúde (OPAS). **Critérios para municípios, cidades e comunidades saudáveis da Região das Américas**. Washington, D.C.: OPAS, 2024. Disponível em: <https://doi.org/10.37774/9789275728109> Acesso em 07 de fevereiro de 2025.

SENNETT, R. **Carne e Pedra** – o corpo e a cidade na civilização ocidental. 4ª ed. Rio de Janeiro: Record, 2006.

SILVA, C. H. **Espaços políticos fortes**: transformações e ressignificações do centro da cidade de Aracaju. São Cristóvão: Editora da UFS, 2014.

SOUZA, F. A. S. **Formação, movimento e descompasso da rede urbana de Sergipe**. São Cristóvão: Editora da UFS, 2015.



SUMÁRIO

SOBRE O ORGANIZADOR

George Saliba Manske

Licenciado em Educação Física (ESEF/UFRGS) e Mestre e Doutor em Educação (PPGEDU/UFRGS). Docente do curso de Educação Física e dos Programas de Pós-graduação em Educação (PPGE) e Saúde e Gestão do Trabalho (PPGSGT) da Universidade do Vale do Itajaí (UNIVALI). Líder do Grupo de Estudos e Pesquisas em Estudos Culturais (GEPEC/CNPq). Membro associado do Colégio Brasileiro de Ciências do Esporte (CBCE). Editor-chefe da Revista Contrapontos (UNIVALI/Itajaí).

Correspondência: george_manske@univali.br ou gsmanske@yahoo.com.br



SUMÁRIO

SOBRE OS AUTORES E AS AUTORAS

Alejo Levoratti

Doutor em Ciências Sociais e Humanas pela Universidad Nacional de Quilmes (UNQ/Argentina). Pesquisador do Consejo Nacional de Investigaciones Científicas y Técnicas (CONICET).

Correspondência: levoratti@gmail.com

Alex Branco Fraga

Doutor em Educação (PPGEDU/UFRGS). Professor Titular da Escola de Educação Física, Fisioterapia e Dança (ESEFID/UFRGS) e docente do Programa de Pós-graduação em Ciências do Movimento Humano (PPGCMH/UFRGS). Líder do Grupo de Pesquisa Políticas de Formação em Educação Física e Saúde (POLIFES/CNPq) e editor-chefe da Revista Movimento (Porto Alegre).

Correspondência: brancofraga@gmail.com

Alexandre Palma

Doutor em Saúde Pública (ENSP/FIOCRUZ). Docente do curso de Educação Física e do Programa de Pós-graduação em Educação Física (PPGEF), da Universidade Federal do Rio de Janeiro (UFRJ). Coordenador do Salus: Laboratório Integrado de Pesquisas em Exercício, Biomedicina e Saúde Coletiva. Membro associado do Colégio Brasileiro de Ciências do Esporte (CBCE).

Correspondência: palma_alexandre@yahoo.com.br



Ari Lazzarotti Filho

Doutor em Educação Física pela Universidade Federal de Santa Catarina com estágio doutoral (sanduíche) na Università Cattolica del Sacro Cuore di Milano, Itália e realizou estágio pós-doutorado na Free University of Bozen-Bolzano também na Itália. É professor associado da Universidade Federal de Goiás, com atuação em ensino, pesquisa, extensão e gestão universitária, tendo exercido os cargos de diretor da Faculdade de Educação Física e Dança e de coordenador do curso de Licenciatura em Educação Física. É professor no Programa de Pós-Graduação em Educação Física, e professor colaborador na Universidade de Brasília. É editor da Revista Brasileira de Ciências do Esporte.

Correspondência: lazzarotti@ufg.br

Beatriz Vitória Caetano Vieira

Graduanda em Educação Física pela Universidade do Vale do Itajaí (UNIVALI). Bolsista do Programa Institucional de Bolsa de Iniciação a Docência (PIBID). Estagiária do Luiza Vinotti Centro de Treinamento de Ginástica Artística (LVCT).

Correspondência: vieira.beatriz@edu.univali.br

Carlos Eduardo Maximo

Doutor em Psicologia (PPGP/UFSC). Docente aposentado do Programa de Pós-graduação em Saúde e Gestão do Trabalho da Universidade do Vale do Itajaí (PPSGT/UNIVALI). Psicólogo Clínico e Consultor de Saúde Mental no Trabalho.

Correspondência: carlosemaximo@gmail.com

Celeste Pastro Botoni

Graduação em Educação Física (licenciatura e bacharelado) (USP). Pós-Graduada em Medicina Tradicional Chinesa – Ebramec. Professora do Programa Mulheres em Movimento - Secretaria de Esporte e Lazer de Diadema (SEL). Professora em Capoeira Angola - Nova Geração de Angola.

Correspondência: rubrocel@gmail.com



SUMÁRIO

Daniel Nascimento de Melo

Graduado em Educação Física Licenciatura/Bacharelado pela Universidade do Vale do Itajaí (UNIVALI). Membro do Grupo de Estudos e Pesquisas em Estudos Culturais (GEPEC/CNPq).

Correspondência: daniel_1998@hotmail.com ou daniel_melo@edu.univali.br

Fabio Zoboli

Pós-doutor em Educação do Corpo (UNLP/Argentina), Doutor em Educação (PPGED/UFBA). Docente do curso de Educação Física e do Programa de Pós-graduação em Educação (PPGED) da Universidade Federal de Sergipe (UFS). Membro do Grupo de Pesquisa "Corpo e política".

Correspondência: zobolito@gmail.com.br

Geovana Luize Pimenta de Paula

Graduanda em Educação Física pela Universidade do Vale do Itajaí (UNIVALI). Bolsista do Programa Institucional de Bolsa de Iniciação a Docência (PIBD). Estagiária da Escola de Ballet Berenice Vianna.

Correspondência: gpaula@edu.univali.br

Gilberto Marcelo Zonta

Mestre em Saúde e Gestão do Trabalho da Universidade do Vale do Itajaí (UNIVALI). Docente do Curso de Educação Física da Universidade Do Vale do Itajaí (UNIVALI). Membro do GEPES - Grupo de Estudos e Pesquisa Educação Física e Sociedade (CNPQ).

Correspondência: gzonta@univali.br

Giliane Dessbesell

Doutora em Ciências do Movimento Humano (PPGCMH/UFRGS). Docente substituta do curso de Licenciatura em Educação Física (ESEFID/UFRGS). Integrante do Grupo Pesquisas em Estudos Políticas de Formação em Educação Física e Saúde. Editora de Seção da Revista Movimento (UFRGS/Porto Alegre). Assessora da Secretaria Municipal de Educação de Porto Alegre (SMED-POA).

Correspondência: gili.edf@gmail.com



SUMÁRIO

Hang Ferrero

Escritor, poeta, letrista, ensaísta, ativista, produtor cultural e militante do movimento negro de Itajaí/SC. Realiza espetáculos de poesia, performances, vídeo-poemas. Lança livros e visita escolas com seu trabalho. Tudo o que desenvolve leva em consideração a importância de aproximar autores e leitores de uma melhor leitura dos contextos sociais, implicando em um “pertencimento responsável”. Tem livros publicados [poesia, crônica e antologias poéticas], organiza saraus, ministra workshops e oficinas, mas é nos palcos que realiza o trabalho pelo qual vem sendo reconhecido.

Correspondência: ferrerohang72@gmail.com

Homepage: <https://hangferrero.com.br/>

Heitor Martins Pasquim

Graduação em Educação Física (licenciatura e bacharelado) e Doutor em Ciências (USP). Professor do Instituto Saúde e Sociedade (ISS Unifesp) e membro do Programa de Pós-Graduação Interdisciplinar em Ciências da Saúde (PPGICS) e do Programas de Pós-Graduação da Faculdade de Medicina da Universidade de São Paulo (FMUSP). Coordenador do Grupo de Trabalho Saúde do Colégio Brasileiro de Ciências do Esporte (CBCE).

Correspondência: pasquim@unifesp.br

Jorge Luiz de Oliveira Junior

Doutorando e Mestre em Educação (Faculdade de Educação/USP). Docente efetivo de Educação Física da Rede Municipal de Ensino de São Paulo. Membro do Grupo de Pesquisas em Educação Física Escolar (GPEF/FEUSP - www.gpef.fe.usp.br).

Correspondência: jorgejr.ef@gmail.com

Kariani de Almeida Leite

Mestra em Saúde e Gestão do Trabalho (PPGSGT) pela Universidade do Vale do Itajaí (UNIVALI). Doutoranda do Programa de Pós-graduação em Educação (PPGE) pela mesma universidade. Professora de Educação Física da Rede Municipal de Itajaí/SC. Integrante do Grupo de Estudos e Pesquisas em Estudos Culturais (GEPEC/CNPq). Membro associada do Colégio Brasileiro de Ciências do Esporte (CBCE).

Correspondência: kari-edf@hotmail.com ou kariani@edu.univali.br



SUMÁRIO

Leandro Bianchini

Mestre em Educação Física (PPGEF) pela Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC). Doutorando do Programa de Pós-graduação em Educação (PPGE) da Universidade do Vale do Itajaí (UNIVALI). Professor de Educação Física da rede municipal de Balneário Camboriú./SC. Integrante do Grupo de Estudos e Pesquisas em Estudos Culturais (GEPEC/CNPq). Membro associado do Colégio Brasileiro de Ciências do Esporte (CBCE).

Correspondência: bc.leandro@gmail.com ou leandro.bianchini@edu.bc.sc.gov.br

Marcos Garcia Neira

Licenciado em Educação Física e Pedagogia, com Mestrado e Doutorado em Educação, Pós-Doutorado em Currículo e Livre-Docência em Metodologia do Ensino. Professor Titular da Universidade de São Paulo e membro do Grupo de Pesquisas em Educação Física escolar (GPEF/FEUSP - www.gpef.fe.usp.br). Investiga questões curriculares com o apoio da FAPESP e do CNPq, do qual é Bolsista de Produtividade em Pesquisa.

Correspondência: mgneira@usp.br

Natália Lôbo

Bacharel em Educação Física (EEFD/UFRJ). Especialista em Saúde da Família (ENSP/FIOCRUZ). Mestranda em Educação Física (PPGEF/EEFD/UFRJ). Membro do Salus: Laboratório Integrado de Pesquisas em Exercício, Biomedicina e Saúde Coletiva.

Correspondência: nataliasrlobo@gmail.com

Priscylla de Moraes e Sousa

Mestre em Educação Física (PPGEF/UFMG). Membro do Grupo de Pesquisa Educação Física, Trabalho e Formação (ECOS/CNPq).

Correspondência: priscylla.ufg@gmail.com

Regilane de Souza Barroso

Graduanda em Educação Física Licenciatura/Bacharelado pela Universidade do Vale do Itajaí (UNIVALI).

Correspondência: regilane@edu.univali.br ou lanyfotografa@gmail.com



Ricardo Lira de Rezende Neves

Graduado em Educação Física (UFG). Mestrado e Doutorado em Educação (UCB). Professor adjunto na Faculdade de Educação Física e Dança da Universidade Federal de Goiás. Membro do Grupo de Pesquisa "Educação Física, Trabalho e Formação". Professor do Programa de pós-graduação em educação física em nível de mestrado.

Santiago Pich

Pós-doutor em Educação (UB/Espanha). Doutor em Ciências Humanas (PPGICH/UFSC). Docente do Departamento de Estudos Especializados em Educação (EED/CED) e do Programa de Pós-Graduação Interdisciplinar em Ciências Humanas (PPGICH) da Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC). Líder do grupo de estudos e pesquisa LAPSB.

Correspondência: santiago.pich@yahoo.com.br

Thaís Soares

Graduanda em Educação Física na Universidade Federal do Rio de Janeiro (UFRJ). Estudante de Iniciação Científica do Salus: Laboratório Integrado de Pesquisas em Exercício, Biomedicina e Saúde Coletiva. Bacharel em Comunicação Social – Jornalismo (ECO/UFRJ) e Especialista em Marketing e Mídias Digitais (FGV).

Correspondência: thais285soares@gmail.com

Vanderléa Ana Meller

Doutora em Educação (PPGE/UNIVALI). Mestre em Educação nas Ciências (PPGEC/UNIJUÍ). Docente do curso de Educação Física e do Programa de Pós-graduação em Gestão de Políticas Públicas (PPGPP) da Universidade do Vale do Itajaí (UNIVALI). Líder do Grupo de Pesquisa Saúde, educação, cultura e tecnologia nas Políticas Públicas (CNPq). Coordenadora do Projeto de Extensão "Mãos de Vida" da UNIVALI. Coordenadora do Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência - PIBID (CAPES), da UNIVALI.

Correspondência: vanderlea@univali.br

ÍNDICE REMISSIVO

A

ações didáticas 53, 54
 ações programáticas 23, 24
 atividade de ensino 45, 50, 53
 atividade física 15, 17, 96, 97, 98, 103, 104, 105, 106, 107, 108, 109, 110, 111, 112, 115, 120, 138, 178, 208, 233, 267

B

Base Nacional Comum Curricular 19, 61, 72, 76, 84, 92
 brincadeiras populares 24, 244

C

cenários didáticos 46
 cidadania 129, 252, 253, 255, 256, 257, 273, 274
 clínica ampliada 10, 136, 139, 140, 141, 142, 146, 147, 156, 158, 175, 180, 233, 236
 conhecimento científico 39, 43
 cultura corporal 23, 36, 37, 51, 56, 59, 60, 61, 63, 71, 76, 79, 80, 82, 83, 84, 85, 90, 93, 109, 194
 cultura local 27, 147, 148, 178, 245
 currículo cultural 9, 30, 31, 33, 35, 36, 37, 38, 39, 40, 41, 42, 43, 44, 46, 47, 49, 51, 52, 53, 54, 56, 57, 82, 150, 158
 currículo escolar 36, 38, 39, 72

D

diferença 32, 37, 38, 43, 57, 88, 91, 112, 135, 169, 208, 215, 268, 269
 discurso pedagógico 37, 47, 90
 dispositivo mobilizador 18

E

educação e saúde 28, 140, 141
 educação física 9, 10, 13, 20, 22, 23, 26, 30, 33, 35, 36, 37, 38, 39, 40, 41, 42, 43, 44, 45, 46, 47, 48, 49, 51, 52, 53, 54, 57, 58, 60, 61, 62, 63, 72, 73, 74, 75, 76, 77, 78, 79, 80, 81, 82, 83, 85, 86, 87, 88, 89, 90, 91, 92, 93, 100, 101, 102, 116, 117, 118, 128, 136, 141, 149, 150,

152, 157, 179, 180, 184, 193, 194, 233, 234, 236, 239, 249, 251, 255, 282

engajamento político 42
 epistemologia 99, 102, 120, 216
 estudos culturais 31, 32, 33, 35, 36, 55
 experiência 9, 14, 23, 28, 33, 39, 41, 45, 46, 49, 50, 53, 57, 58, 59, 60, 62, 63, 69, 71, 109, 114, 118, 122, 124, 129, 132, 136, 142, 145, 153, 200, 219, 223, 234, 236, 269
 experiência pedagógica 33, 41, 49, 53

I

intervenção pedagógica 114, 115

J

justiça social 55, 264

L

lazer 11, 16, 18, 19, 20, 26, 28, 47, 97, 98, 104, 105, 108, 109, 111, 112, 113, 114, 115, 116, 125, 128, 129, 134, 138, 179, 192, 195, 208, 209, 217, 230, 231, 232, 233, 234, 235, 236, 237, 238, 239, 240, 241, 242, 243, 244, 245, 247, 248, 249, 250, 251, 267

leitura da prática corporal 44, 50, 51

livros 66, 280

M

mapeamento docente 45, 47

N

neoliberalismo 78, 132

P

pedagogias pós-críticas 32
 perspectiva cultural 35, 36, 37, 38, 39, 42, 157
 políticas públicas 19, 123, 133, 137, 141, 162, 181, 184, 220, 231, 239, 242, 264, 265, 269, 270, 273
 pós-estruturalismo 31, 32, 33



práticas corporais 9, 10, 11, 13, 14, 15, 16, 17, 18, 19, 20, 22, 23, 24, 26, 27, 28, 29, 30, 31, 33, 35, 36, 37, 38, 39, 40, 41, 42, 43, 44, 46, 48, 49, 50, 51, 52, 54, 56, 59, 60, 61, 62, 64, 66, 67, 68, 74, 75, 76, 77, 78, 79, 80, 81, 82, 83, 84, 85, 86, 87, 88, 89, 90, 91, 93, 94, 95, 96, 103, 109, 114, 115, 122, 124, 125, 127, 129, 133, 135, 136, 137, 140, 141, 142, 143, 144, 145, 146, 147, 148, 149, 150, 151, 152, 153, 154, 155, 156, 157, 158, 179, 180, 181, 187, 188, 189, 193, 194, 195, 199, 203, 204, 205, 207, 208, 209, 210, 217, 231, 232, 233, 234, 235, 236, 237, 238, 240, 241, 243, 244, 245, 246, 247, 248, 249, 251, 260

práticas corporais aquáticas 15, 16, 20

práticas corporais de aventura 16, 88

práticas corporais de lazer 16

práticas corporais indígenas 16

práticas corporais integrativas 16

produção de culturas 9, 13, 22, 26, 234

produção do conhecimento 18, 99, 216

projeto de pesquisa 13, 22, 23

R

relações de poder 33, 34, 36, 37, 41, 44, 52, 77, 82, 83, 89, 99, 103, 108, 153, 191, 253, 256, 265

ressignificação 26, 44, 51, 57, 76, 142, 145, 149, 151, 154, 156

S

saberes locais 144, 148, 156

saberes populares 141, 148

saúde coletiva 10, 26, 95, 103, 106, 124, 136, 137, 141, 157, 158, 160, 170, 172, 174, 180, 183, 184, 185, 202, 213, 216, 219, 220, 221

significação 23, 33, 34, 35, 37, 40, 41, 84, 143, 151, 152, 179

Sistema Nacional do Esporte 19

Sistema Único de Saúde 19, 142, 186, 193, 204, 214, 215, 233, 250
subjativação 33, 40, 41

T

tematização 9, 30, 31, 39, 42, 43, 44, 45, 47, 48, 49, 50, 53, 54, 57, 149, 150

território 11, 18, 24, 25, 26, 27, 28, 35, 61, 87, 91, 122, 130, 140, 141, 142, 144, 145, 146, 147, 148, 149, 151, 152, 153, 154, 155, 156, 157, 158, 170, 183, 184, 185, 193, 194, 195, 207, 209, 217, 219, 220, 221, 222, 223, 224, 225, 226, 227, 228, 237, 263, 265, 273, 274

V

vivência da prática corporal 49, 51

vulnerabilidade social 11, 63, 129, 188, 189, 195, 198, 209, 210, 211, 212, 213, 214

WWW.PIMENTACULTURAL.COM

PRÁTICAS CORPORAIS NO CAMPO DA EDUCAÇÃO FÍSICA

interfaces entre saúde e educação



fapesc
Fundação de Amparo à
Pesquisa e Inovação do
Estado de Santa Catarina



pimenta
cultural