

ALÉM DAS BIODINÂMICAS:

relatos de experiência na formação em um curso de Educação Física

Michel Binda Beccalli¹ – Rede de Ensino Doctum
Iêda Barra de Moura Galvão² – Rede de Ensino Doctum

RESUMO

Trata-se de um registro e análise de experiências de tentativas de rupturas paradigmáticas no âmbito da formação inicial em um curso de Educação Física de uma instituição privada do Espírito Santo. Busca dar visibilidade a essas experiências apresentando algumas possibilidades para as rupturas mencionadas sem constituir-se enquanto modelo a ser seguido. Embora iniciativas individuais sejam louváveis, para a viabilização e qualificação destas, o trabalho coletivo e cooperativo é fundamental, assim como condições institucionais favoráveis ao seu desenvolvimento. Algumas experiências dizem respeito a questões metodológicas, outras a questões avaliativas e algumas a questões político epistemológicas ou mesmo de natureza plural. No entanto, diversas inquietações permanecem e se torna necessário ter clareza de que as iniciativas empreendidas não são suficientes para caracterizar, necessariamente, ruptura paradigmática. Todavia, parecem indicar alguns passos nessa direção.

Palavras-chave: Ensino. Educação Superior. Educação Física.

ABSTRACT

This is a record and analysis of experiences of attempts at paradigmatic ruptures in the context of initial education in a Physical Education course at a private institution in Espírito Santo. It seeks to give visibility to these experiences by presenting some possibilities for the aforementioned ruptures without constituting a model to be followed. Although individual initiatives are commendable, for their feasibility and qualification, collective and cooperative

¹ - Doutorando e Mestre em Educação Física, Especialista em Psicopedagogia – *e-mail*: michelbeccalli@gmail.com

² - Mestre em Letras – *e-mail*: iedagalvao@doctum.edu.br

work is fundamental, as well as institutional conditions favorable to their development. Some experiences relate to methodological issues, others to evaluative issues, and some to epistemological or even plural issues. However, several concerns remain and it becomes necessary to be clear that the initiatives undertaken are not sufficient to characterize, necessarily, a paradigm shift. Nevertheless, they seem to indicate some steps in this direction.

Keywords: Teaching. Higher Education. Physical Education and Training.

INTRODUÇÃO

No campo da Educação Física, os estudos voltados a discutir a formação docente estão direcionados majoritariamente à formação do professor da educação básica. Poucos são os estudos que focalizam as experiências formativas no âmbito do ensino superior.

Um das (diversas e numerosas) questões que tem se apresentado como problemática no campo é a necessidade de uma reorientação da formação inicial no sentido de desconstruir a visão hegemônica de que o sujeito e os saberes são compartimentados. Isso implica, por exemplo, pensar a temática saúde, com a qual o campo mantém fortes vínculos. A formação inicial no campo da Educação Física, a qual sofreu forte influência higienista na década de 1980, na contemporaneidade parece apresentar características neohigienistas, conforme tem apontado Fraga (2006).

Beccalli (2017) demonstrou, por meio de sua investigação, que há um interessante movimento de ressignificação do esporte e da relação deste com a Educação Física e o mesmo não ocorre no que diz respeito à relação entre Educação Física, atividade física e saúde. Dito de outro modo, a formação inicial parece favorecer ainda mais a aproximação entre atividade física, saúde e Educação Física, por meio da relação com os conhecimentos e saberes produzidos no campo das chamadas biodinâmicas. Disso decorre o questionamento de quais compromissos a formação inicial em educação física tem assumido, do ponto de vista ético, estético, político e epistemológico.

No mesmo estudo, é destacada a ênfase dada pelos acadêmicos que se constituíram como sujeitos do estudo à compreensão de que as práticas corporais/atividades físicas são um meio de produzir saúde, com ênfase na prevenção de doenças. Nesse sentido, o axioma “atividade física é saúde” não parece ser questionado pelos acadêmicos. Ocorre, na verdade, o reforço do axioma e o uso das práticas corporais/atividades físicas de modo pragmático e utilitarista.

Carvalho (2005, p.102) nos auxilia a pensar sobre essa questão ao destacar que “[...]”

os saberes e práticas em saúde que prevalecem na Educação Física são ainda os que se fixam em dados estatísticos, que reduzem o processo saúde-doença a uma relação causal determinada biologicamente[...].”

Figueiredo (2004) identificou em estudo realizado com acadêmicos de um curso de graduação em educação física, a hierarquização de determinados saberes e disciplinas, havendo forte tendência, por parte dos professores em formação, de (super)valorização dos saberes ligados às ditas Ciências Naturais. A autora destaca que diversos são os fatores que influenciam esse movimento e aponta as experiências pregressas à graduação como importante elemento nesse processo.

O incômodo com essa hierarquização bem como questões correlatas sempre foram motivo de inquietação para o autor do presente relato, especialmente nos desdobramentos desse movimento na atuação profissional, sobretudo no que se refere ao trato com a temática saúde. Essa inquietação deu origem às experiências que serão relatadas adiante. Cabe destacar que não é intento que tais experiências sejam tomadas como modelos. São possibilidades de rupturas que se materializaram na prática docente, movidas pelo anseio de aproximar saberes produzidos em diferentes áreas de conhecimento, com vistas à contribuir com o processo de formação inicial.

Isso posto, o presente texto tem por objetivo dar visibilidade a experiências de tentativas de rupturas paradigmáticas de um docente em um curso de Educação Física de uma instituição de ensino superior privada.

PARA INICIAR O DIÁLOGO

Para iniciar o diálogo a que nos propomos, assumimos que paradigmas são “[...] as realizações científicas universalmente reconhecidas que, durante algum tempo, fornecem problemas e soluções modelares para uma comunidade de praticantes de uma ciência” (KUHN, 2003, p. 13)

Os paradigmas são instituídos dentro de uma coletividade (comunidade científica) e não por indivíduos isolados e representam uma determinada concepção de mundo. Os paradigmas científicos se destinam a dar respostas a determinadas questões, a partir da ideologia/visão de mundo da qual emergem. À medida em que ocorrem mudanças na sociedade e em suas concepções o paradigma não consegue mais responder, de maneira satisfatória, às questões suscitadas pelo cotidiano, uma vez que surge algo que não está circunscrito/previsto no primeiro. À medida em que essa “anomalia” ganha expressividade

ocorre, paulatinamente, “substituição” do paradigma vigente (KUHN, 2003; ALVES, 1987). Isso não significa, necessariamente, que determinado paradigma seja melhor que seu antecessor, mas implica pensar que novas limitações e possibilidades surgem.

Na perspectiva de Santos (2010), vivemos um momento de transição paradigmática no âmbito da produção de conhecimento científico e o que o autor denomina de paradigma emergente se caracteriza fundamentalmente pela convergência entre conhecimentos de caráter científico-natural e científico-social, reconhecendo e assumindo as limitações desses conhecimentos, bem como do próprio processo de produção deste.

Ao tratar do tema, o autor aposta em um “conhecimento prudente para uma vida decente” (SANTOS, 2010, p.60), na medida em que a sociedade modificada pela produção do conhecimento científico dá origem a uma revolução no âmbito da ciência. Nesse sentido, “[...] o paradigma a emergir dela não pode ser apenas um paradigma científico (o paradigma de um conhecimento prudente), tem de ser também um paradigma social (o paradigma de uma vida decente)” (SANTOS, 2010, p.60).

Morin (2006) aponta para a necessidade de repensar o papel do professor na contemporaneidade e alerta para as consequências de pensar o ser humano e os saberes por ele produzidos de modo fragmentado, apontando para as limitações do *modus operandi* do processo formativo na atualidade. O autor enfatiza a necessidade de operar com outro modo de lidar com o saber que o considere em sua totalidade e que esteja vinculado de modo visceral ao contexto de sua produção e às necessidades desse contexto.

Pensar de tal modo, atualmente, representa um grande desafio à educação pois significa caminhar no sentido de reintegrar e convergir os saberes produzidos de acordo com necessidades concretas e, sobretudo, complexas. Não se trata apenas de operar de modo diferente com os saberes produzidos, visto que implica pensar, sobretudo, o modo como esses saberes são produzidos.

Nessa perspectiva, Cunha (1998, 2006, 2010) se dedicou a investigar e pensar esse processo de transição paradigmática no campo da docência no ensino superior, apontando para o protagonismo do professor como força motriz de mudanças paradigmáticas, sendo o elemento central para a materialização destas.

Em seu estudo, Cunha (2006) realizou um mapeamento de experiências consideradas exitosas na busca pela ruptura paradigmática, a partir da atuação de professores considerados como boas práticas. A autora percebeu, no contato com esses professores, que a tentativa de ruptura parece se iniciar com certa inquietação dos docentes em relação a questões como

avaliação do processo ensino-aprendizagem, metodologias de ensino, produção de conhecimento contextualizado, produção colaborativa, relação entre currículo e produção de conhecimento, dentre outros. As inquietações levaram os professores a experimentar formas diferentes de conduzir o processo formativo e, embora em alguns momentos tenham encontrado resistência por parte dos acadêmicos, foram acolhidas por estes, os quais relatam a potência desse tipo de experiência, passado o estranhamento inicial.

Na leitura de Fraga (2006), a capacidade aeróbica do indivíduo e o gasto energético decorrente do engajamento nas práticas corporais/atividades físicas foi e ainda tem sido parâmetro para pensar o estado de saúde do indivíduo, bem como elemento de conexão entre o sujeito e essas práticas. Disso decorre o movimento de homogeneização das práticas corporais, no sentido de reduzi-las à quantidade de energia que podem dispende, de modo a invisibilizar ou, no mínimo, secundarizar os elementos culturais, históricos, sociais, estéticos e biográficos do movimento humano. O próprio reforço dado no campo da Educação Física do uso do termo atividade física em detrimento às práticas corporais demonstra o deslocamento que se produz, na medida em que

[...] a atividade física homogeneiza o coletivo porque é impessoal, padroniza e nivela o corpo, com base na racionalidade biomédica, ao mesmo tempo em que o desqualifica ao destituir o humano do movimento (CARVALHO, 2007, p.65).

É relevante, nesse momento, enfatizar que não se trata de uma disputa pela unificação e/ou utilização de determinado termo, mas sobretudo se trata da compreensão de que os usos das palavras estão imbricados em relações de força e representam determinados compromissos, do ponto de vista ético, estético, político e epistemológico. Trata-se, portanto, não apenas de uma visão de mundo, mas de uma aposta de construção de mundo.

Disso decorre reconhecer que o emprego do termo “práticas corporais”, para além do reconhecimento da polissemia e do aspecto multidimensional do movimento humano, assumir determinado compromisso com a formação e atuação no âmbito da Educação Física, em diálogo com a saúde.

Embora essa discussão careça de aprofundamento, dado o objetivo central do presente texto, foram utilizados os elementos apresentados para que houvesse clareza em relação às rupturas pretendidas com as práticas a serem evidenciadas. Por se tratar de experiências em disciplinas cujos conteúdos são privilegiadamente de caráter biomédico³, a expectativa que se tem é a de que os saberes produzidos nelas são desvinculados da

³ Conforme será destacado adiante, as experiências de que trata o texto estão encampadas nas disciplinas de Anatomia Humana, Fisiologia Humana, Testes e Medidas, Nutrição e Saúde Coletiva e Epidemiologia.

construção de saberes de caráter pedagógico, por exemplo. Essas experiências buscam, portanto, dar visibilidade a outras possibilidades de pensar a construção de conhecimento no âmbito dessas disciplinas.

Para que sejam apresentadas as experiências é importante que se compreenda o tipo de ruptura que buscam fazer. Isso posto, será apresentada uma breve caracterização de alguns pressupostos que circulam no campo da Educação Física a partir de seus laços com a Medicina (da qual emerge como campo de intervenção social no Brasil, no início do século XX⁴).

A medicina, a partir da segmentação corpo e alma, concebe o corpo enquanto objeto, embasando-se nesse modelo de ciência. Esse corpo, nessa perspectiva, é conhecido por intermédio do que é tangível/visível, uma vez que a visão é tida como o único sentido confiável e “livre” da contingência (MARTINS, 2003), ou seja, o único sentido objetivo.

Massa composta de osso e carne, o corpo é, para Descartes, uma “mecânica articulada” comparada a um relógio “composto de arruelas e contrapesos” (NOVAES, 2003, p.9)

Esse tipo de olhar sobre o corpo faz emergir uma compreensão deste enquanto análogo a uma máquina e, enquanto tal, sua “eficiência” ou seu bom funcionamento é percebido através de sua capacidade de desempenho funcional e a ciência toma para si a responsabilidade de aperfeiçoar esse corpo (máquina) (NOVAES, 2003).

O estudo das questões que envolvem o corpo, a saúde, a doença e a terapêutica muitas vezes encontra barreiras provenientes de preconceitos e constrangimentos relativos ao suposto caráter “supérfluo” das narrativas que o acompanham “[...]. O corpo como sede de emoções e vivências é substituído por um corpo mecânico” [...] (CARVALHO e CECCIM, 2009, p.158).

A formação em cursos do âmbito da saúde tem se pautado no encarceramento de determinados aspectos do cotidiano, a partir do recorte através do qual a ciência opera, dificultando o diálogo entre esse conhecimento e a complexidade dos problemas a serem enfrentados, no que diz respeito às necessidades da população.

[...] a lógica do universo acadêmico ainda predominante postula [que]: a ciência busca a verdade; busca a ruptura com o senso comum e com as primeiras impressões; ordena os saberes e práticas por meio de preceitos

⁴ É importante ressaltar que não há intento de o presente texto resgatar a história da Educação Física no Brasil, nem tampouco descrever as complexas mudanças epistemológicas do campo. Será dada visibilidade a alguns elementos que podem auxiliar na compreensão das tentativas de rupturas a serem apresentadas, dado que o campo da Educação Física está em constantes construção, do ponto de vista epistemológico e que esse processo é marcado por continuidades e discontinuidades.

lógicos, entendidos como regras[...]; defende o distanciamento como garantia de objetividade na relação pesquisador e objeto, tanto nos limites e possibilidades do biológico como no do social (CARVALHO, 2005, p.105)

Isso posto, o ensino, no âmbito da universidade, é compartimentado(r) e vem acompanhado de um movimento corporativista, no sentido de designar atribuições específicas para profissões específicas, dificultando o desenvolvimento de ações interdisciplinares (CARVALHO e CECCIM, 2009). Destacamos que, embora a produção do conhecimento se dê de forma compartimentada (MORIN, 2006), os problemas a serem enfrentados no campo da formação e atuação não se apresentam da mesma forma, nem tampouco as pessoas que com eles se relacionam.

Em suma, o intuito das experiências apresentadas foi o de repensar o modo de produção de saberes no âmbito do ensino na graduação, considerando que esse processo não se limita ao espaço físico e/ou temporal da sala de aula, dos laboratórios e de outros espaços institucionais e entendendo que outros usos são possíveis para esses lugares (CERTEAU, 2014).

DANDO VISIBILIDADE ÀS EXPERIÊNCIAS

As experiências de que trata o texto foram categorizadas de acordo com as disciplinas nas quais foram gestadas, a saber: Anatomia Humana, Fisiologia Humana, Saúde Coletiva e Epidemiologia e Nutrição e Educação Física. A opção por essa categorização foi feita na tentativa de elucidar a articulação de cada proposta com a disciplina, bem como entre propostas dentro do universo da mesma disciplina.

Anatomia Humana⁵

Tendo como base os saberes produzidos na disciplina, no decorrer do semestre letivo, os acadêmicos interviam, enquanto monitores, no Programa ESFA Portas Abertas⁶, recebendo grupos visitantes e ministrando miniaulas para esses grupos, no laboratório de Anatomia Humana. Essa intervenção teve como objetivo colocar os acadêmicos em situações em que possam estar em contato direto com um público com o qual podem atuar, estimulando-os a participar no processo de ensino-aprendizagem desses sujeitos, por meio dos saberes produzidos na disciplina.

⁵ A disciplina de Anatomia Humana possui carga horária de 60 horas e está situada no 1º período do curso.

⁶ O Programa tem por objetivo “proporcionar aos/as alunos/as da rede pública e privada da região centro-serrana do Espírito Santo, vivências em atividades físicas de lazer ao ar livre e visitas/aulas nos laboratórios de química, anatomia humana, microbiologia, ecologia e fisiologia da Instituição, com o intuito de possibilitar atividades que venham a melhorar o processo educativo dessas escolas e o auto-conhecimento [sic] desses/as alunos/as” (SILVA, 2014, p.1) e existe na instituição há cerca de 10 anos e foi reestruturado a partir das propostas de inclusão deste como espaço de formação para os acadêmicos dos cursos da instituição.



Figura 1 – Intervenção realizada no Laboratório de Anatomia Humana

Fonte: BECCALLI (2013)



Figura 2 - Intervenção realizada no Laboratório de Anatomia Humana

Fonte: BECCALLI (2013)

Além desse tipo de intervenção, os acadêmicos foram estimulados a apresentar um plano de aula elaborado para a disciplina, em parceria com a disciplina de Biologia Celular e Histologia. A atividade consistiu em aproximar os conhecimentos produzidos em ambas as disciplinas com os conteúdos específicos da Educação Física Escolar, na tentativa de articulá-los. Ou seja, a proposta foi articular os conhecimentos das disciplinas com os conteúdos específicos da educação física escolar. Tanto faixa etária quanto série ficaram a critério dos acadêmicos para definição e surgiram diversas propostas como, por exemplo, articular jogos e brincadeiras.



Figura 3 – Atividade proposta a partir de um jogo

Fonte: BECCALLI (2012)

Dentre as propostas, cabe exemplificar com uma pensada para ser desenvolvida com crianças de 5 e 6 anos de idade, denominada de “Senhor Esqueleto” a qual será descrita a seguir:

Consiste na realização de uma pequena caminhada no jardim da instituição, havendo proposição de atividades envolvendo partes do corpo como, por exemplo, caminha movendo os braços, pulando, balançando a cabeça, mexendo o tronco, etc. A proposta da caminhada com pequenos exercícios é poder promover as crianças o uso dos membros e partes do corpo para que as mesmas consigam trabalhar com a consciência corporal. No final da caminhada está um boneco confeccionado de material reciclado o qual ficará faltando membros, como por exemplo o braço, uma perna, a cabeça. O professor então estimula as crianças a completar o boneco. As partes que faltam se relacionam de algum modo com as atividades realizadas na caminhada e podem ser feitas perguntas como, por exemplo “você me usou para pular na caminhada, o que eu sou?”

Podem ser distribuídas folhas de papel com canetas coloridas para as crianças desenharem uma parte de seu corpo com seu respectivo nome e falarem em voz alta para todos os colegas para que utilizam essa parte do corpo no seu dia a dia. Exemplo: perna = uso para jogar futebol com amigos.



Figura 4 – “Senhor esqueleto” e esqueleto sintético de resina

Fonte: BECCALLI (2012)

Embora seja necessário reconhecer que essas propostas apresentadas podem possivelmente contribuir para o reforço do paradigma biomédico na educação física (escolar), há que se considerar que a proposta em si pode representar uma tentativa de incentivar os professores em formação a fazer com que os saberes produzidos no âmbito da sala de aula e laboratório de anatomia humana transcendam esses lugares, operando com a transposição didática. Não são experiências que possam ser consideradas inovadoras, mas são, sobretudo, tentativas de ruptura com certo tradicionalismo⁷.

Outra tentativa de ruptura se deu no processo avaliativo que, além de incluir a proposição descrita acima, incluiu avaliações orais e escritas, em detrimento da avaliação “clássica” utilizando alfinetes em peças anatômicas e cronômetro destinado a limitar os tempos de resposta. As avaliações escritas privilegiaram a articulação entre os conteúdos específicos da disciplina com situações do cotidiano dos acadêmicos, conforme exemplo ilustrativo que segue:

Você, professor(a) de Educação Física de uma turma de EJA (Educação de Jovens e Adultos), percebe que seus alunos levam para a escola mochilas muito pesadas e que, além disso, possuem o hábito de sentar com postura incorreta. Alguns reclamam sobre dores em forma de choque na região dos membros inferiores e você suspeita que possa ser uma hérnia de disco. A partir da situação exposta, (A) justifique sua suspeita e (B) discorra sobre o que é uma hérnia de disco e como ela se forma, fazendo relação com a situação apresentada.

Fonte: Acervo pessoal

A avaliação oral consiste em um momento individual do professor com o aluno, no

⁷ Cabe destacar que não é intuito desse texto estabelecer juízo de valores em relação à pedagogia tradicional. Trata-se de uma crítica a alguns limites intrínsecos a determinados modos de conduzir o processo de formação docente em educação física.

laboratório de anatomia, constituído de um diálogo com roteiro que privilegia a identificação de peças anatômicas e a mobilização de saberes para solucionar situações-problema relacionadas aos conteúdos estudados. Portanto, o foco é retirado da memorização de nomenclaturas padronizadas e colocado na construção de conhecimentos e saberes envolvendo a constituição anatômica do organismo humano.

Fisiologia Humana⁸

Considerando o caráter muitas vezes abstrato relatado pelos acadêmicos ao lidar com os conteúdos específicos da disciplina, algumas estratégias metodológicas foram pensadas para tratar desse problema e, dada a natureza da proposição, foram incorporadas também (como consequência e não como ponto de partida) como instrumentos avaliativos.

Ao tratar dos transportes transmembranares, por exemplo, os acadêmicos foram estimulados a construir e apresentar atividades didático-pedagógicas relacionadas ao ensino desses transportes, a partir dos conteúdos específicos da Educação Física.

As atividades foram pensadas e desenvolvidas em grupos e demonstraram apropriação dos conceitos de transportes transmembranares e operaram de modo satisfatório no sentido de utilizar as atividades propostas como forma de ensinar esses conceitos. É importante destacar que o foco da atividade proposta não era secundarizar os conteúdos específicos da Educação Física Escolar mas, sobretudo, de utilizar esses conteúdos para abordar questões relacionadas especificamente à Fisiologia Humana. Houve claramente priorização dos conteúdos de jogos e brincadeiras para as propostas.



Figuras 5 e 6 – Atividade sobre transportes transmembranares tematizando o transporte ativo primário

Fonte: BECCALLI (2015b)

⁸ Disciplina com carga horária de 60 horas situada no 2º período do curso.



Figura 7 – Atividade sobre transportes transmembranares tematizando difusão facilitada

Fonte: BECCALLI (2015b)



Figura 8 – Atividade sobre transportes transmembranares tematizando difusão simples

Fonte: BECCALLI (2015b)

Especificamente no tocante à fisiologia muscular, foi realizada uma mostra pedagógica intitulada “A Contração Muscular”. A atividade foi desenvolvida em grupos cujos integrantes construíram uma maquete de um sarcômero e expuseram para o público presente a composição do sarcômero e como ocorre o processo de contração muscular. A mostra foi aberta a todo o público que compõe a comunidade acadêmica da instituição e foi uma importante estratégia de mobilização dos acadêmicos, além de ter se constituído enquanto ferramenta na construção da identidade docente e na demonstração de apropriação conceitual sobre o tema.

Na avaliação coletiva realizada com a turma, foram destacados alguns aspectos interessantes que extrapolaram a relação dos acadêmicos com os conteúdos da Fisiologia Humana. Ainda que de modo não muito expressivo, houve considerações como “eu me senti

um professor, realizando a atividade” e “[...] quando eu não sabia alguma coisa, outra pessoa do grupo começava a falar e eu ficava prestando atenção e consegui entender melhor o que eu tinha dúvida”.



Figura 9 – Mostra pedagógica “A contração muscular”

Fonte: BECCALLI (2015a)

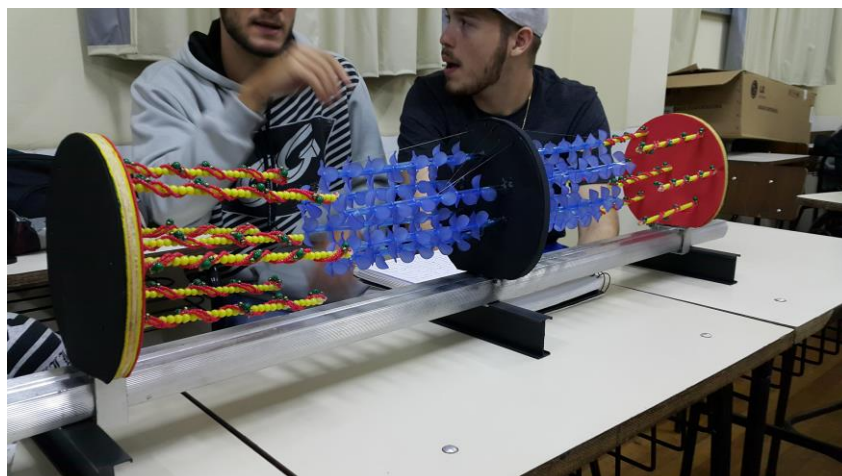


Figura 10 - Mostra pedagógica “A contração muscular”

Fonte: BECCALLI (2015a)

Não se pode perder de vista que as proposições apresentadas estão longe de serem soluções (únicas, definitivas e modelares) para algumas das dificuldades que atravessam a docência no ensino superior. Contudo, foram louváveis e significativas no contexto em que foram gestadas e desenvolvidas e, de algum modo, podem contribuir com algum avanço em relação à formação em Educação Física, na tentativa de romper com algumas práticas engessadas.

Saúde Coletiva e Epidemiologia⁹

Como forma de materializar as discussões realizadas no decorrer da disciplina, foi proposta conjuntamente entre professor e acadêmicos a construção de material para

⁹ Disciplina de 60 horas, oferecida como optativa para a modalidade licenciatura e obrigatória na modalidade bacharelado.

divulgação em mídia social com vistas a chamar a atenção para a necessidade de disseminar os conhecimentos construídos no âmbito da disciplina para os demais períodos do curso, bem como a comunidade, de modo geral, visto que esse espaço foi dedicado à discussão/reflexão sobre conceitos (saúde, promoção de saúde, prevenção de doenças, risco, estilo de vida, dentre outros) até então naturalizados e tratados, em alguma medida, de maneira axiológica pelo campo da Educação Física (FRAGA, 2006; CARVALHO, 2004).

A produção dos materiais teve como elementos norteadores a demonstração de capacidade de síntese, sistematização e produção de conhecimento; produção de material de qualidade para divulgação que demonstre as capacidades citadas anteriormente e sejam dirigidas tanto a profissionais do campo da Educação Física quanto ao público, de modo geral; Todo o material foi publicado na página www.facebook.com/scepi.esfa¹⁰ e o exemplo que segue foi produzido a partir da intervenção da ciência sobre o corpo e as implicações e limites (éticos e morais) dessa intervenção.

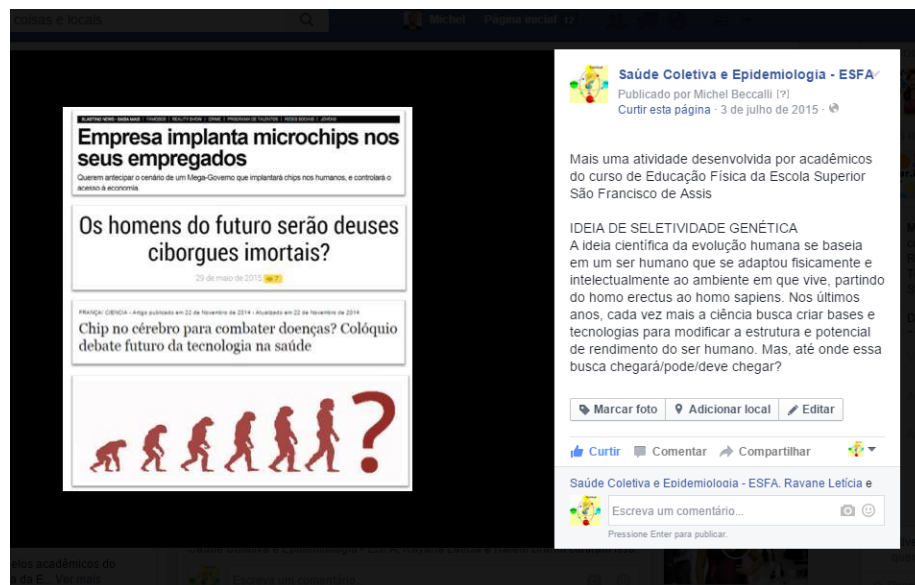


Figura 11 – Postagem realizada na página destinada à divulgação das produções e discussões da disciplina de Saúde Coletiva e Epidemiologia

Fonte: <<https://www.facebook.com/scepi.esfa>>

A estratégia de utilizar as redes sociais consiste em utilizar da apropriação de uma ferramenta importante de disseminação de informações para dar visibilidade ao contraponto de alguns discursos hegemônicos no campo da Educação Física e que não se limitam a ela, oportunizando a circulação de informações.

Além dessa estratégia de materialização da construção de saberes, houve parceria

¹⁰ Boa parte dos materiais produzidos é composta por vídeos e estes podem ser acessados no endereço eletrônico da página. O recorte selecionado para exemplificação foi escolhido pela característica de sua forma.

com a disciplina de Estágio Supervisionado II¹¹ para cumprimento de estágio supervisionado em serviço público de saúde. Essa carga horária, inicialmente, é específica da disciplina de Estágio Supervisionado II, contudo, as discussões e reflexões sobre a práxis foram realizadas em conjunto entre a disciplina supracitada e a disciplina de Saúde Coletiva e Epidemiologia. As experiências trazidas pelos acadêmicos para serem refletidas/discutidas/debatidas foram de fundamental importância para a qualificação desse momento de formação. Ou seja, as discussões e reflexões privilegiaram as experiências pessoais dos acadêmicos nos serviços de saúde, buscando a construção de sentido/significado na relação com os conteúdos da disciplina.

Nutrição e Educação Física¹²

Se retomarmos as considerações feitas por Beccalli (2017), percebemos que ainda prevalece a percepção de que o processo saúde-doença é mediado por fatores mensuráveis e determinados por parâmetros biológicos pré-definidos. A presença de alguns elementos do movimento eugênico e higiênico ainda são consideráveis na construção dessa relação. Desse modo, são dadas ênfases a determinantes biológicos, invisibilizando os chamados determinantes sociais da saúde (BUSS, 2007).

Na tentativa de romper essa lógica, Rocha e Centurião (2007, p.22) apostam que a formação deve abranger “além das habilidades técnicas, são necessárias “tecnologias” que assegurem a integração “entre os conhecimentos científicos e empíricos, aos demais saberes contidos nas vivências e interações estabelecidas com a população em nossa prática cotidiana”.

Na tentativa de romper com esse movimento cíclico, houve destinação de carga horária da disciplina ao desenvolvimento de uma intervenção em ambiente escolar que buscasse problematizar uma das temáticas discutidas/abordadas na disciplina¹³.

A intervenção foi gestada e desenvolvida em grupos e teve o intuito de aproximar os conhecimentos produzidos na disciplina com um dos possíveis campos de atuação profissional, bem como contribuir no retorno desse conhecimento produzido para a sociedade, de modo a dar visibilidade a questões atuais relacionadas ao tema.

Como resultado, foram realizadas intervenções desde a Educação Infantil, com a utilização de teatro de fantoches, até o Ensino Médio, com realização de palestra seguida de

¹¹ Disciplina da modalidade bacharelado, ofertada concomitante com a de Saúde Coletiva e Epidemiologia.

¹² A disciplina de Nutrição e Educação Física possui carga horária de 60 horas e está alocada no 6º período do curso.

¹³ Dentre as temáticas abordadas destacam-se, a título de exemplo: distúrbios alimentares e autoimagem corporal; alimentação e evolução humana; digestão e absorção de nutrientes alimentares.

diálogo com uma turma do 2º ano.



Figuras 12 e 13 – Teatro de fantoches realizado com turma da Educação Infantil

Fonte: BECCALLI (2015c)



Figura 14 – Palestra/Roda de debates realizada com alunos de uma turma de Ensino Médio

Fonte: BECCALLI (2015c)

Na mesma disciplina foi desenvolvida uma atividade denominada de Café com Prosa. Essa atividade consiste em um diálogo de um (ou mais) convidado(s) com uma turma, a partir do direcionamento de um tema. A principal característica da atividade é o clima de informalidade que é estabelecido. São destinados em torno de 20 minutos para uma fala inicial e cerca de 1 hora para a conversa.

Desse modo, foi realizado o Café com Prosa com a temática “Educação Física, alimentação e nutrição: (des)construindo saberes. A fala do convidado abordou questões relacionadas à alimentação e nutrição em interface com a Educação Física, problematizando a visão clássica de que a alimentação se constitui enquanto fenômeno eminentemente biológico

e que independe de outros fatores e, sobretudo, de condições de vida; explorou os limites da intervenção no campo da nutrição em interface com a Educação Física.



Figura 15 – Café com Prosa intitulado “Educação Física, alimentação e nutrição: (des)construindo saberes”

Fonte: BECCALLI (2015d)

Trata-se de uma discussão atual e relevante no campo da Educação Física na atualidade, dada a sinalização do surgimento/resgate de um (neo)higienismo (FRAGA, 2006), na medida em que tem sido crescente no campo o discurso eminentemente biológico que busca controlar o corpo via dispositivos biopolíticos (FOUCAULT, 1988), em nome de uma coletividade. A reflexão sobre esse movimento é primordial no atual momento, na medida em que busca resgatar o olhar para o sujeito e sua subjetividade, na medida em que, por exemplo, o mapa metabólico só faz sentido se vinculado a um ser humano que a ele dá materialidade; as ditas “escolhas” alimentares são influenciadas pelas condições de vida que o sujeito possui; os distúrbios alimentares são gestados em uma sociedade que valoriza, por exemplo, determinados comportamentos e padrões numéricos mas que desconsidera as diferenças de condições individuais para atingi-los; ao se alimentar, o sujeito pode estar interessado em outras questões que não apenas nutrientes alimentares e pode atribuir, portanto, sentidos diversos ao ato de alimentar-se os quais podem, inclusive, divergir da racionalidade científica.

CONSIDERAÇÕES COMPLEMENTARES

Cabe destacar que as experiências apresentadas, embora partam de anseios individuais, são ações pensadas e desenvolvidas por um coletivo de professores e que são viabilizadas por condições institucionais favoráveis (CUNHA, 2010), embora algumas questões precisem ser repensadas como, por exemplo, o controle de carga horária realizado pela estrutura organizacional da instituição que pode contribuir para limitar a potência de algumas propostas.

Algumas experiências dizem respeito a questões metodológicas, outras a questões avaliativas e algumas a questões político epistemológicas ou mesmo naturezas híbridas. No entanto, diversas inquietações permanecem e se torna necessário ter clareza de que as iniciativas empreendidas não são suficientes para caracterizar, necessariamente, ruptura paradigmática. Todavia, parecem indicar alguns passos nessa direção.

O estudo de larga escala de Stringhini et al (2017) demonstra como os determinantes sociais da saúde (BUSS, 2007) são essenciais para pensar a relação com a vida, na medida em que o referido estudo equipara a desigualdade social com os principais problemas que têm sido apontados pelas produções hegemônicas como produtores de morte prematura, a saber: obesidade, sedentarismo, etilismo, dentre outros. Disso decorre reconhecer que tanto a produção acadêmica hegemônica do campo da Educação Física, quanto a formação e atuação profissional parecem lançar um olhar míope e seletivo sobre a relação saúde-doença.

As contribuições de Amorim e Castanho (2008) e Federici (2015), nos provocam a construir caminhos e estabelecer compromissos que considerem, por exemplo, a dimensão estética das práticas corporais e, em última instância, da vida, extrapolando a interpretação do ser humano como ser racional, por excelência e em primeira e última instâncias. Dito de outro modo, é necessário que a formação e a atuação profissional em Educação Física possa ultrapassar os limites estabelecidos por uma hegemonia técnico-instrumental e com forte apelo mercadológico.

REFERÊNCIAS

ALVES, R. *Filosofia da ciência: introdução ao jogo e suas regras*. São Paulo: Brasiliense, 1987.

AMORIM, V. M. de; CASTANHO, M. E. Por uma educação estética na formação universitária de docentes. *Educação e Sociedade*. Campinas, vol. 29, n. 105, p. 1167-1184, set./dez. 2008

BECCALLI, M. B., 2010.

_____. 2012. 2 fotografias.

_____. 2015b. 4 fotografias.

_____. 2015d. 1 fotografia.

_____. 2015c. 3 fotografias.

_____. 2015a. 2 fotografias.

_____. 2013. 2 fotografias.

_____. Saúde e formação inicial: um estudo de caso de um curso de educação física brasileiro. In: *12º Congreso Argentino de Educación Física y Ciencias*, La Plata, Argentina, 2017.

BUSS, Paulo Marchiori; PELLEGRINI FILHO, Alberto. A saúde e seus determinantes sociais. *Physis: revista de saúde coletiva*, v. 17, p. 77-93, 2007.

CARVALHO, Y. M. de. Entre o biológico e o social: tensões no debate teórico acerca da Saúde na Educação Física. *Motrivivência*, ano XVII, n. 24, p. 97-105, 2005.

_____. *O “mito” da atividade física e saúde*. 3 ed. São Paulo: Hucitec, 2004.

_____. 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*. 2ª ed. Porto Alegre: Editora da UFRGS, 2007.

CERTEAU, M. de. *A invenção do cotidiano: artes de fazer*. 22 ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2014.

CUNHA, M. I. da. *O professor universitário na transição de paradigmas*. 1 ed. Araraquara, SP: JM Editora, 1998.

_____. (org.). *Pedagogia universitária: energias emancipatórias em tempos neoliberais*. Araraquara, SP: Junqueira&Marin, 2006.

_____. (org.). *Trajetórias e lugares de formação da docência universitária: da perspectiva individual ao espaço institucional*. Araraquara, SP: Junqueira&Marin; Brasília, DF: CAPES:CNPq, 2010.

FEDERICI, C. Práticas corporais, alegria e saúde. In: GOMES, I. M.; FRAGA, A. B.; CARVALHO, Y. M. de (Orgs.). *Práticas corporais no campo da saúde: uma política em formação*. 1 ed. Porto Alegre: Rede UNIDA, 2015.

FIGUEIREDO, Z. C. Formação docente em educação física: experiências sociais e relação com o saber. *Movimento*. Porto Alegre, v. 10, n. 1, p. 89-111, janeiro/abril de 2004.

FOUCAULT, M. *História da sexualidade I: A vontade de saber*. Rio de Janeiro: Edições Graal, 1988.

FRAGA, A. B. *Exercício da informação: governo dos corpos no mercado da vida ativa*. Campinas, SP: Autores Associados, 2006.

KUHN, T. S. *A estrutura das revoluções científicas*. São Paulo: Perspectiva, 2003.

MARTINS, P. H. *Contra a desumanização da medicina: crítica sociológica das práticas médicas modernas*. Petrópolis, RJ: Vozes, 2003.

MORIN, E. *Os sete saberes necessários à educação do futuro*. 11 ed. São Paulo: Cortez; Brasília, DF: UNESCO, 2006.

NOVAES, A. A ciência no corpo. In: _____ (org). *O homem máquina: a ciência manipula o corpo*. São Paulo: Companhia das Letras, 2003.

ROCHA, V. M.; CENTURIÃO, C. H. Profissionais da saúde: formação, competência e responsabilidade social. In: FRAGA, A. B.; WACHS, F. (Org.). *Educação física e saúde coletiva: Políticas de Formação e Perspectivas de Intervenção*. 1 ed. Porto Alegre: UFRGS, 2007.

SANTOS, B.de S. *Um discurso sobre as ciências*. 7 ed. São Paulo: Cortez, 2010.

STRINGHINI, Silvia et al. Socioeconomic status and the 25× 25 risk factors as determinants of premature mortality: a multicohort study and meta-analysis of 1· 7 million men and women. *The Lancet*, v. 389, n. 10075, p. 1229-1237, 2017.