



UNIVERSIDADE FEDERAL DO CEARÁ
FACULDADE DE EDUCAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO BRASILEIRA

DANIEL PINTO GOMES

**TRAJETÓRIA DOCENTE E CAMPO DA EDUCAÇÃO FÍSICA NO INSTITUTO
FEDERAL DE EDUCAÇÃO, CIÊNCIA E TECNOLOGIA DO CEARÁ**

FORTALEZA

2024

DANIEL PINTO GOMES

TRAJETÓRIA DOCENTE E CAMPO DA EDUCAÇÃO FÍSICA NO INSTITUTO
FEDERAL DE EDUCAÇÃO, CIÊNCIA E TECNOLOGIA DO CEARÁ

Tese apresentada ao Programa de Pós-graduação em Educação Brasileira da Faculdade de Educação da Universidade Federal do Ceará como parte dos requisitos para obtenção do título de Doutor em Educação. Área de concentração: Antropologia da educação.

Orientadora: Profa. Dra. Bernadete de Lourdes Ramos Beserra.

FORTALEZA

2024

Dados Internacionais de Catalogação na Publicação
Universidade Federal do Ceará
Sistema de Bibliotecas

Gerada automaticamente pelo módulo Catalog, mediante os dados fornecidos pelo(a) autor(a)

- G613t Gomes, Daniel Pinto.
Trajetória docente e campo da educação física no Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Ceará / Daniel Pinto Gomes. – 2024.
354 f. : il. color.
- Tese (doutorado) – Universidade Federal do Ceará, Faculdade de Educação, Programa de Pós-Graduação em Educação, Fortaleza, 2024.
Orientação: Prof. Dr. Bernadete de Lourdes Ramos Beserra.
1. Campo. 2. Trajetória docente. 3. Educação Física. 4. IFCE. I. Título.

CDD 370

DANIEL PINTO GOMES

TRAJETÓRIA DOCENTE E CAMPO DA EDUCAÇÃO FÍSICA NO INSTITUTO
FEDERAL DE EDUCAÇÃO, CIÊNCIA E TECNOLOGIA DO CEARÁ

Tese apresentada ao Programa de Pós-graduação em Educação Brasileira como parte dos requisitos para obtenção do título de Doutor em Educação. Área de concentração: Antropologia da Educação.
Orientadora: Profa. Dra. Bernadete de Lourdes Ramos Beserra.

Aprovada em: 28/7/2022.

BANCA EXAMINADORA

Profa. Dra. Bernadete de Lourdes Ramos Beserra (orientadora)
Universidade Federal do Ceará (UFC)

Prof. Dr. Alcides Fernando Gussi
Universidade Federal do Ceará (UFC)

Profa. Dra. Luiz Sanches Neto
Universidade Federal do Ceará (UFC)

Profa. Dra. Samara Moura Barreto
Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Ceará (IFCE)

Prof. Dr. Lino Castellani Filho
Universidade Estadual de Campinas (Unicamp)

In memoriam:

Fernando Marques “Carioca”

Eduardo da Silva Pereira “Sensei”

Júlio César Sousa de Freitas Filho

Odijas de Pinho Ellery

José Valdeci de Lima

AGRADECIMENTOS

À minha mãe, Janett, por todo o cuidado com minha educação.

A Stephanie, minha esposa, pela conduta com Dandara, nossa filha, e o carinho presente em todos os espaços de nossa casa. Esses cuidados me permitiram longas horas dedicadas à pesquisa. Tenho gratidão por sua vida e pelas inúmeras conversas sobre o IFCE.

A toda minha família. À admiração de vocês devo parte de minhas motivações profissionais.

Aos professores, alunos e demais servidores do IFCE, pelo companheirismo durante esses anos vividos.

À professora Bernadete Beserra. Suas críticas e o cuidado endereçado à pesquisa, além de suas referências e escritos, marcaram o modo como construí a tese.

Ao professor Alcides Gussi, pela gentileza e o encorajamento. Seus comentários a respeito de meus achados de pesquisa foram sempre bastante produtivos, fazendo-me valorizar o que eu estava construindo no doutorado.

Aos professores Fernando Mascarenhas; Lino Castellani Filho; Luiz Sanches Neto; Samara Moura Barreto; e Wanderley Marchi Júnior, por todas as críticas endereçadas à tese durante os ritos de qualificação e defesa.

Aos colegas do Grupo de Pesquisa em Antropologia da Educação Superior, Políticas Educacionais e Escola. Em especial, a Danilo; Ernesto; George, Miguel e Silvio. Entre boas conversas e o cafezinho, vocês me apresentaram diferentes visões de mundo e sobre o mundo.

Aos estudantes do Grupo de Estudos e Pesquisas em Educação Física, Esporte e Lazer (Gepefel), meus orientandos de pesquisa no IFCE *campus* Canindé. Expresso minha gratidão pela paciência e admiração demonstrada a Antônia Jarliânia Sousa Lima; Antônia Rafaeli Castro Fernandes; Antônio Francivaldo Feitosa Teixeira; Antônio Maurílio Silva Pires; Antônio Ulisses dos Santos Barbosa; Áureo Akin Lima Lopes; Cícera Benedita Severino Bernardo; Francisca Edya Esteves de Lima; Francisco Handerson Mendonça Menezes; Francisco Wisllyl Ribeiro dos Santos; José Alexandre Teixeira Rodrigues; Nacélio Silva dos Santos; Roberto Marcelino Gama; Rony Jerônimo Lima; Roberto Marcelino Gama; e Ruan Galdino Fernandes.

Aos professores Antônio Ulisses de Sousa Júnior; Francisca Arivalnir Mendonça Braga; Francisco de Assis Francelino Alves; Jaques Luís Casagrande; Juliana Martins

Pereira; Ialaska Guerra; Raphael Moreira Martins; e Rubens César Lucena da Cunha e, que, de modo muito singular, contribuíram com esta pesquisa respondendo à minha entrevista.

Aos amigos Lafaete Moreira de Assis; Odilon Monteiro da Silva Neto; e Valmir Arruda de Sousa Neto, pelas longas conversas sobre o IFCE.

Aos professores Adelvane; Alison; Ana Amélia; Andreyson; Anne Emanuelle; Arivalnir; Basílio Fachine; César Augusto; Clautistony; Déborah Santana; Eduardo (Sensei); Emerson de Melo; Erick Agapto; Felipe Brasileiro; Fernando Michael; Gilberto; Iza; Jaques Casagrande; Juliana Martins Pereira; Kaline Lígia; Leandro Araújo; Luiz Torres; Leilane; Lívia Mara; Luciano Alves; Marcelo; Marcos Kayro; Nilson; Nimara; Nivaldo Junior; Patrícia Ribeiro; Poliana; Raphael Martins; Regianne Bandeira de Melo; Rômmulo; Samara Moura; Salviano Nobre; Samara Taveira; Stephanie Pereira Pinto; Symon Tiago; Thaidys; Tiago Maia; Ulisses Junior; Valter Barbosa Filho; Valmir; pelas respostas dada à enquete realizada no decorrer da pesquisa.

Aos colegas técnico-administrativos da educação: “Fran”; “Gi”; Morgana Sampaio; Paulo Cunha e Sérgio Ricardo pelo companheirismo estendido à minha pessoa.

Ao Carlos, da Universo das Cópias, pela amizade construída durante esses vários anos de “xerox” que a vida estudantil no IFCE, na UFC e Uece me proporcionou.

Quando você morre em um país sem memória, imediatamente eles te esquecem. (Jorge Amado)

Mas, em qualquer um dos casos a festa está presente, nos que jogam e nos que assistem. Está ali como a garantir que, façam técnicos e dirigentes as tolices e iniquidades que fizerem, o povo irá sempre à frente deles, como também vai no samba. (Ariano Suassuna)

Acende a vida e inicia o grande drama apressado e sem ensaio, sangrando uma vez por dia e nascendo de novo, aprendendo no jogo. (Nação Zumbi)

RESUMO

No presente estudo, analisa-se a trajetória do campo da educação física no Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Ceará (IFCE), à luz da trajetória de alguns de seus agentes. A hipótese da pesquisa é que a educação física do IFCE adquire vários sentidos, em razão das posturas simbólicas de seus agentes; sentido de treinamento esportivo, de disciplina acadêmica, de crítica à cultura corporal de movimento, de formação profissional, de prática de aventura, etc. Nesse movimento, o pertencimento dos agentes da educação física ao quadro de professores e/ou de gestores do IFCE, às associações desportivas, aos conselhos profissionais, aos colegiados de curso, aos programas curriculares da educação básica e/ou da graduação impactam, sobremaneira, suas crenças e práticas no interior do campo. As estratégias desenvolvidas por seus agentes, docentes e demais instituições envolvidas, permitem, ainda, identificar as continuidades e mudanças do campo da educação física do IFCE. Para a demonstração das hipóteses, são descritos os processos históricos vivenciados por este pesquisador, autor da presente tese, ao longo dos primeiros anos do IFCE, colocando-a em confronto com outras trajetórias docentes e a própria trajetória do campo da educação física da instituição. Na análise, as práticas e crenças em torno da educação física são relacionadas aos sistemas de regulação internos do IFCE, com a identificação de seu *modus operandi* e a caracterização dos capitais simbólicos em jogo no campo.

Palavras-chave: Campo; Trajetória Docente; Educação Física; IFCE.

ABSTRACT

This study analyzes the trajectory of the field of physical education at the Federal Institute of Education, Science and Technology of Ceará (IFCE), in the light of the trajectory of some of its agents. The research hypothesis is that physical education at the IFCE acquires various meanings due to the symbolic stances of its agents: a sense of sports training, academic discipline, criticism of the body culture of movement, professional training, adventure practice, etc. In this movement, the belonging of physical education agents to IFCE's teaching and/or management staff, sports associations, professional councils, course collegiate bodies, basic education and/or undergraduate curricula have a major impact on their beliefs and practices within the field. The strategies developed by its agents, teachers and other institutions involved, also allow us to identify the continuities and changes in the field of physical education at IFCE. In order to demonstrate the hypotheses, the historical processes experienced by this researcher, the author of this thesis, throughout the early years of the IFCE are described, placing it in comparison with other teaching trajectories and the trajectory of the institution's physical education field. In the analysis, the practices and beliefs surrounding physical education are related to the IFCE's internal regulation systems, identifying their modus operandi and characterizing the symbolic capitals at play in the field.

Keywords: Field; Teaching Career; Physical Education; IFCE.

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

ABNT	Associação Brasileira de Normas Técnicas
APL	Arranjos Produtivos Locais
Bear	Brasil no Esporte de Alto Rendimento
Bird	Banco Internacional de Reconstrução e Desenvolvimento
BNCC	Base Nacional Comum Curricular
Caef	Coordenadoria Acadêmica de Educação Física
Capes	Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior
CBCE	Colégio Brasileiro de Ciências do Esporte
Cefet-CE	Centro Federal de Educação Tecnológica do Ceará
Cefets	Centros Federais de Educação Tecnológica
Cepal	Comissão Econômica para a América Latina
CF	Constituição Federal
CGU	Controladoria-Geral da União
CLT	Consolidação das Leis do Trabalho
CNCST	Catálogo Nacional dos Cursos Superiores de Tecnologia
CNE	Conselho Nacional de Educação
CNPq	Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico
Conbrace	Congresso Brasileiro de Ciências do Esporte
EaD	Educação a Distância
EJA	Educação de Jovens e Adultos
Enade	Exame Nacional dos Estudantes do Ensino Superior
Enem	Exame Nacional do Ensino Médio
EUA	Estados Unidos da América
Faced	Faculdade de Educação

FBMD	Federação Brasileira de Medicina Desportiva
FIC	Formação Inicial e Continuada
Fifa	Federação Internacional de Futebol
FMI	Fundo Monetário Internacional
IES	Instituição de Ensino Superior
IF	Instituto Federal
IFCE	Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Ceará
Inep	Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira
JIF	Jogos dos Institutos Federais
JIFCE	Jogos do IFCE
LDBEN	Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional
MEC	Ministério da Educação
NDE	Núcleo Docente Estruturante
OCDE	Organização para a Cooperação e Desenvolvimento
ONG	Organização não Governamental
PELC	Programa Esporte e Lazer na Cidade
Pibid	Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência
Planfor	Plano Nacional de Qualificação do Trabalhador
PPP	Projeto Político-Pedagógico
Proen	Pró-reitoria de Ensino
Proep	Programa de Expansão da Educação Profissional
Proext	Pró-reitoria de Extensão
Progep	Pró-reitoria de Gestão de Pessoas
Pronatec	Programa Nacional de Acesso ao Ensino Técnico e Emprego
PRPI	Pró-reitoria de Pesquisa, Pós-graduação e Inovação
PST	Programa Segundo Tempo

PUC	Pontifícia Universidade Católica
Refise	Revista de Educação Física, Saúde e Esportes
Senai	Serviço Nacional de Aprendizagem Industrial
Sesc	Serviço Social do Comércio
Sesi	Serviço Social da Indústria
Setec	Secretaria de Educação Profissional e Tecnológica
Sinaes	Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior
Sinasefe	Sindicato Nacional dos Servidores Federais da Educação Básica, Profissional e Tecnológica
SindsIFCE	Sindicato dos Servidores do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Ceará
TAC	Termo de Acordo de Metas e Compromisso
TCC	Trabalho de Conclusão de Curso
TGDL	Curso Superior de Tecnologia em Gestão Desportiva e de Lazer
Uece	Universidade Estadual do Ceará
UFC	Universidade Federal do Ceará
Unifor	Universidade de Fortaleza
Urca	Universidade Regional do Cariri
USP	Universidade de São Paulo

LISTA DE ILUSTRAÇÕES

Figura 1	Quadro geral de <i>campi</i> do IFCE.....	121
Figura 2	Percentual de cursos ofertados pelo IFCE em 2018, por eixo tecnológico.....	123
Figura 3	Número de ingressantes no IFCE por ano e nível de ensino (2009 – 2018).....	125
Figura 4	Cursos, alunos ingressantes e matriculados no IFCE, no ano de 2018.....	126
Figura 5	Taxas de concorrentes por vagas ofertadas no IFCE, por modalidade de ensino.....	127
Figura 6	Percentual de matrículas do IFCE, no ano de 2018, por tipo de curso.....	127
Figura 7	Relação aluno por professor, no ano de 2018.....	129
Figura 8	Gastos do IFCE em 2018.....	130
Figura 9	Taxa de evasão no IFCE, ano de 2018.....	131

LISTA DE QUADROS

Quadro 1	Marcos de criação da educação profissional da Rede Federal no Ceará.....	120
Quadro 2	Comparativo entre os semestres 2009.1 e 2018.1 do IFCE, em relação ao número de <i>campi</i> , cursos, ingressantes e matriculados.....	121
Quadro 3	Perfis docentes (Área: Educação Física).....	212
Quadro 4	Demonstrativo do número de professores efetivos da educação física do IFCE, em relação ao ano da admissão.....	220
Quadro 5	Demonstrativo do número de professores efetivos de educação física do IFCE no ano de 2020, por sexo e titulação.....	223
Quadro 6	Número de <i>campi</i> por tipo de oferta do ensino de educação física (ano-base 2019).....	224
Quadro 7	Número de matrículas por sexo e por disciplinas de educação física do ensino médio técnico integrado no <i>campus</i> Fortaleza (Semestre 2019.1).....	284

SUMÁRIO

	INTRODUÇÃO.....	17
1	EIXO TEÓRICO E METODOLÓGICO DA PESQUISA.....	28
1.1	Aproximações iniciais ao campo da Antropologia.....	28
1.1.1	<i>Riscos da etnografia feita em casa.....</i>	31
1.1.2	Por uma Antropologia da Educação.....	37
1.1.2.1	<i>Noções antropológicas e tensões no campo da Educação</i>	40
1.1.3	<i>Os conceitos de campo, habitus e capital simbólico.....</i>	48
1.1.3.1	<i>Implicações epistemológicas da teoria do poder simbólico para esta tese.....</i>	60
2	RETOMANDO O INÍCIO DE UMA TRAJETÓRIA.....	67
2.1	Desinvestimento pedagógico na Educação Básica: uma especificidade do campo.....	68
2.2	Desalinhamentos entre os campos acadêmico, da formação e profissional: a graduação em Educação Física na Uece.....	75
2.2.1	<i>Projeto Nascente: os primeiros passos de um professor de educação física.....</i>	84
2.2.2	<i>O imbróglio da relação ciências biológicas versus ciências sociais e humanas no campo acadêmico da educação física.....</i>	87
2.2.3	<i>Por um olhar antropológico à educação física brasileira...</i>	91
2.3	A vida de professor substituto na educação física das prefeituras.....	101
3	OS INSTITUTOS FEDERAIS E O IFCE.....	111
3.1	Institutos Federais.....	111
3.2	O Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Ceará: uma visão panorâmica.....	120
4	SENTIDOS DA EDUCAÇÃO FÍSICA NO IFCE.....	134
4.1	Admissão no IFCE: o momento de chegada.....	134

4.2	Lazer, aventura e turismo.....	142
4.3	Esportes.....	152
4.3.1	<i>Programa Segundo Tempo e o pedido de dedicação exclusiva no IFCE.....</i>	153
4.3.2	<i>Jogos do IFCE e formação atlética no instituto.....</i>	159
4.4	Educação Física: uma disciplina do Ensino Médio Integrado.....	176
4.4.1	<i>Jogo.....</i>	180
4.4.2	<i>Ginástica.....</i>	185
5	EFEITOS DO CAMPO ADMINISTRATIVO BUROCRÁTICO SOBRE A EDUCAÇÃO FÍSICA DO IFCE.....	195
5.1	Custos e dividendos dos movimentos grevistas (anos de 2011-2012).....	197
5.2	Remoção docente.....	203
5.3	Perfil docente no IFCE: o que uma proposta oficial de classificação pode nos dizer sobre a educação física?.....	209
5.4	Sinais de mudança: implicações entre os concursos de admissão e o estado do campo da educação física no IFCE.....	220
6	AGENTES DA EDUCAÇÃO FÍSICA DO IFCE.....	228
6.1	Graduados da Unifor.....	230
6.2	Graduados da UFC e Uece.....	234
6.3	Graduados em outras IESs privadas.....	238
6.4	Graduados do IFCE e Urca.....	240
6.5	Graduados em outros estados do país.....	243
7	PROCESSO DE PADRONIZAÇÃO CURRICULAR DAS LICENCIATURAS EM EDUCAÇÃO FÍSICA DO IFCE.....	247
7.1	Assumindo os riscos de pensar a formação profissional em educação física no IFCE.....	248
7.1.1	<i>Retomando o jogo do poder na educação física.....</i>	251

7.1.1.1	<i>Divisões sociais: a gênese do campo geral da educação física.....</i>	252
7.1.1.1.1	A socialização dos agentes da educação física do IFCE no processo de padronização curricular das licenciaturas.....	255
8	EDUCAÇÃO FÍSICA E ESPORTE NA EDUCAÇÃO BÁSICA DO INSTITUTO.....	278
8.1	A disciplina Educação Física nos cursos de Ensino Médio-Técnico Integrado do campus Fortaleza.....	282
8.1.1	<i>Educação física escolar: pressupostos para sua autonomia.....</i>	289
8.1.1.1	<i>O papel do esporte na Educação Física do IFCE.....</i>	292
	CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	308
	REFERÊNCIAS.....	318
	APÊNDICE A – TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO (TCLE).....	337
	APÊNDICE B – ENQUETE.....	339
	ANEXO A – PARECER CEP/UFC.....	341
	ANEXO B – PARECER CEP/IFCE.....	344
	ANEXO C – MATRIZ CURRICULAR ALINHADA.....	351

INTRODUÇÃO

Quando iniciei a construção deste trabalho de tese aqui apresentado, em meados de 2017, não tinha previsão do que viria a acontecer durante a trajetória no doutorado. Naquele momento, devido ao meu trabalho como professor, em um curso de graduação em Educação Física¹, imaginava que deveria pensar uma didática antropológica que oferecesse à educação física uma melhor análise de seus conteúdos como artefatos culturais, necessitados de serem pensados à luz das formas de ser, sentir e agir relacionadas. Desse modo, parecia-me válido, àquela altura, analisar as relações entre os saberes da educação física e os da Antropologia nas dinâmicas das disciplinas ofertadas nos cursos de formação de professores de educação física.

As relações entre cultura e educação física, grupos sociais e educação física; cultura e natureza; identidade e educação física foram adquirindo, desde o final do século passado, visibilidade e cuidados, em especial, dos estudiosos da educação física brasileira. Nessa perspectiva, algumas teorias antropológicas foram apresentadas como referenciais importantes para repensar a educação física. Nesse bojo, coube revisitar as práticas pedagógicas da educação física e lançar um olhar mais sensível às dinâmicas culturais envolvidas em cada uma de suas práticas, com vistas a desnaturalizá-la.

Nessa ótica, torna-se imprescindível buscar o estranhamento da educação física. Cabe lembrar que o estranhamento como recurso epistemológico advinha do campo da Antropologia. Conseqüentemente, o projeto de pesquisa acerca do ensino de Antropologia nos cursos de formação de professores de educação física, inicialmente apresentado no edital de seleção para o curso de doutorado, de fato, parecia-me bastante promissor.

Na preparação para o referido certame, havia me aprofundado na leitura de alguns trabalhos de pesquisa que orientavam o campo da Antropologia da Educação no qual se situavam, também, as pesquisas desenvolvidas pelo Grupo de Pesquisa em Antropologia da Educação Superior, Políticas Educacionais e Escola, da

¹ Buscando delinear vários sentidos para o termo educação física, passo a utilizá-lo com letras maiúsculas em sua inicial para definir seu caráter de disciplina acadêmica, curso de graduação, nome dado a determinados setores burocráticos da sociedade, etc.; e “educação física” quando o termo for usado de modo geral, com sentido vago e indeterminado.

Universidade Federal do Ceará (UFC), ao qual eu pretendia me filiar. Após a admissão no doutorado e o início de minhas atividades nas reuniões e disciplinas vinculadas ao grupo de pesquisa, várias dúvidas surgiram sobre o meu domínio em Antropologia, em educação física e sobre a própria construção de uma pesquisa. O projeto que me parecia bem circundado e diretivo passou a sofrer inúmeras interferências, a partir das reflexões que surgiam na escrita do diário de campo adotado no início da pesquisa.

Enquanto realizava a pesquisa de doutorado, eu atuava como docente no Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia (IFCE) e essa relação se mostrava vantajosa, diante da etnografia que pretendia desenvolver. Afinal, eu estava lá, no olho do furacão, entre os nativos do meu campo. Contudo, o impacto sobre esse projeto inicial foi maior, quando fui removido de *campus*, de Canindé para Fortaleza, me distanciando da “aldeia” em que pretendia pesquisar. Além disso, passei a observar tantas nuances do trabalho docente no IFCE que se tornou cada vez mais difícil limitar a abrangência do meu olhar sobre a educação física na instituição.

A maior abrangência do meu trabalho de pesquisa foi se evidenciando nas reuniões do grupo de pesquisa, pois, a cada nova apresentação da pesquisa, eu mostrava fatos novos e novos problemas, ora vinculados à diversidade de práticas e crenças vinculadas ao trabalho em educação física no IFCE, ora centrados nos atos de gestão que interferiam nos rumos da educação física, ora alinhados às transformações que o professor de educação física sofre em sua trajetória na instituição.

Concomitantemente, fui me aprofundando na teoria do poder simbólico de Pierre Bourdieu. O autor havia se tornado uma referência importante para as pesquisas desenvolvidas no âmbito do grupo de pesquisa. Entender Bourdieu tornou-se minha atividade preferida por bastante tempo. Comecei a observar que, através das noções de campo, *habitus* e capitais simbólicos, eu poderia oferecer bons *insights* sobre a educação física do IFCE, elucidando como, afinal, ia se constituindo o poder no interior desse espaço social. A noção de trajetória complementava esse caminho epistemológico, permitindo-me observar a educação física do IFCE a partir das transformações ocorridas em seu campo. Mudanças essas das quais fui testemunha em meu trabalho como docente na Instituição, desde meados de 2010.

Para melhor compreender a educação física a partir da noção de campo, três princípios precisaram ser reconhecidos: pluralidade (diferenciação de valores);

não contradição (valores contraditórios e igualmente valiosos); e situacionalidade (condições históricas dos objetivos) (Lovisol, 1995).

Ao longo dos últimos séculos, diferentes valores e sentidos foram atribuídos à educação física; ora como formação militar a ser oferecida a todos os cidadãos do país, ora como formação integral do ser humano, ora como exercitação física na escola (o sentido restrito de ginástica); ora como prática esportiva; ora como Educação Física (sentido de disciplina escolar), etc. Essas diferenças e distinções foram/são provocadas pelo trabalho de diferentes especialistas que, de certo modo, passam a se opor entre si, como é o caso de treinadores esportivos; professores de ginástica; professores de Educação Física nas escolas; instrutores militares; pesquisadores; comerciantes; dirigentes esportivos; árbitros esportivos; terapeutas; etc.

Pensando a partir de Bourdieu (1983b), é possível dizer que, entre professores e cientistas, por exemplo, a luta pela definição da educação física se dá a partir de formas de autoridade específica (pedagógica/científica), que correspondem a espécies específicas de capitais simbólicos produzidos no campo da educação física. Cada um age à sua maneira, a partir de capitais específicos e instituições específicas, que conferem sua autoridade específica, e são justamente essas diferenças que estabelecem a potencialidade de a educação física ser pensada como um campo.

Parte dos esforços que possibilitaram o engendramento do campo da educação física brasileira, teve início, ainda no século XIX, com a difusão do pensamento médico-higienista. Na época, a participação dos médicos na construção das políticas de governo e nos estudos defendidos na Faculdade de Medicina do Rio de Janeiro, deu-se com a reivindicação de espaços destinados às práticas de atividade física, tidas como meio para a promoção da saúde. Parte desse discurso defendia a escolarização da educação física, entendida de modo amplo como a ginástica voltada aos cuidados com o corpo e a higiene. Nesse momento inicial, os médicos atribuíram, também, um caráter científico à educação física Educação Física, aspecto que colaborou para sua legitimação (Paiva, 2003b).

O engendramento do campo da educação física brasileira também contou com a participação efetiva dos militares, em especial, nas primeiras décadas do século XX. O projeto de poder do estado brasileiro visava constituir uma cultura militar de defesa da nação a partir dos princípios da disciplina e hierarquia, e a educação física

e a ginástica nas escolas cumpririam o papel de difundir esses ideais por todo o território nacional.

Esse projeto envidou esforços para a criação dos primeiros cursos de formação em educação física, todos ofertados no interior de instituições militares. Contudo, o método de ginástica francês, largamente utilizado numa primeira fase, resguardava diferenças entre as atividades aplicadas às tropas e aquelas recomendadas às escolas civis (Ferreira Neto, 1999).

Outro setor esportivo profissional e amador também empreendeu esforços na constituição desse campo. Na virada do século XIX para o século XX, o esporte representava a modernidade e uma nova forma de ser corpo, alinhada aos traços civilizatórios dos países europeus. Sua influência repercutiu enormemente na imprensa brasileira do período, ajudando na massificação de sua prática por todo o território nacional (Melo, 1999). A partir dos anos 1940, por influência do inglês Auguste Listello, ganhou força no Brasil o Método da Educação Física Desportiva Generalizada (Betti, 1991).

Alguns anos depois, surgiu o movimento internacional conhecido como Esporte para Todos, que defendia ideais inclusivos para garantir à população a saída do estado de sedentarismo. Contraditoriamente, no Brasil, as aulas de educação física passaram a servir como espaço de segregação e seleção dos alunos “mais aptos” para o esporte. A formação de seleções esportivas e a disputa de torneios no ambiente escolar deram a tônica desse modelo (Cavalcanti, 1984). A Educação Física passou a ser concebida, então, como atividade curricular sobre uma lógica do “fazer pelo fazer”, com o desenvolvimento da aptidão física e do esporte como justificativa para sua inclusão nas escolas (Castellani Filho, 1994).

Assim, dentre as várias finalidades sociais atribuídas à educação física configuraram-se, de maneira mais ou menos consensual, aquelas atreladas ao discurso médico, como atividades de prevenção, manutenção e recuperação da saúde²; às demandas estéticas, na busca por tipos ideais de corpo³; à educação formal, como difusora de uma cultura sistematizada da educação física, confluindo, nessa perspectiva, os interesses vinculados à saúde, ao desenvolvimento motor, o

² Saúde entendida como um conceito polifônico e polimorfo. Desde a prática de atividades físicas e esportivas para a saúde, à visão de uma educação para a saúde. Desde um discurso moralizador, até o entendimento da saúde como processo social (Bracht, 2019).

³ Os gostos e a utilidade como elementos motivadores (Bracht, 2019).

cognitivo e político dos alunos; e às práticas de atividade física e esportes voltadas ao divertimento da população⁴ (Lovisoló, 1995).

Essa classificação não é estanque, tampouco comporta as combinações e possibilidades da educação física, assim como não pretende ser uma sistematização definitiva de sua identidade. Entretanto, segundo Paiva (2004), a luta pela autonomização do campo da educação física (sentido amplo) é fruto das investidas por sua “pedagogização” e escolarização. É notório que “a denominação que se perpetua para designar a passagem da educação física” (diferentes sentidos educacionais) para a educação física escolarizada e escolar é [...] educação física”, diz a autora (Paiva, 2004, p. 75).

Para a autora, foi a escolarização das práticas da educação física que estabeleceu as condições necessárias para sua autonomização, com uma exigência cada vez maior recaindo sobre a formação e o recrutamento de seus especialistas e sobre as lógicas de funcionamento de suas instituições.

Numa análise bourdieusiana, para entender melhor as escolhas dos especialistas da educação física por uma ou outra estratégia de legitimação no campo é preciso considerar que suas disposições se inscrevem numa relação particular com o próprio corpo, por meio do *habitus*, “esse princípio gerador e unificador das condutas e das opiniões” (Bourdieu; Passeron, 2014, p. 199). Nessa perspectiva, os espaços das posturas simbólicas e das posições sociais em relação à educação física, apesar de independentes, apresentam homologias e estão complexamente conectados, de tal modo que uma mudança na postura simbólica pode significar uma mudança da posição social de seus agentes e vice-versa (Hardy, 2018, p. 300).

De dentro do espaço subjetivo e personalizado (o *habitus*) um indivíduo tem consciência de seu lugar e dos lugares ocupados por outros interessados na mesma esfera de atividade (o campo) [...]. Esse domínio é uma compreensão de como campos particulares funcionam, um reconhecimento de estruturas de campo estabelecidas e de como interpretá-las nas lutas por posições de campo desejáveis. Ele é um entendimento intuitivo de “como se melhorar” ao se conformar à *doxa* de um campo particular [...]. Inversamente, a mesma compreensão é necessária para uma rebelião bem-sucedida – *heresia* ou *heterodoxa* (grifos do original).

Para Bourdieu (1990, p. 208-209), “o elemento determinante do sistema de preferências é [...] a relação com o corpo [...] que está associada a uma posição social

⁴ Entram em cena as relações entre trabalho e lazer, nas quais as noções de tempo e atitude, produção e consumo, podem ser utilizadas para definir os critérios de apreciação e organização das práticas.

e a uma experiência originária do mundo físico e social”. Se, do lado da oferta, devemos nos ater aos seus elementos técnicos; às condições de autonomia dos especialistas; e às propriedades relacionais que posicionam um programa de atividades em relação aos outros; do lado da procura, os sistemas de disposições estão caracterizados nas posições ocupadas por seus consumidores em dado momento da oferta.

Vejamos: se, até o final dos anos 1970, o treinamento esportivo, o método Cooper, e os jogos escolares demonstravam um lugar seguro reservado ao esporte, no interior do campo da educação física (Paiva, 2004), “o esporte se impôs à educação física, como conteúdo e como sentido da própria educação física” (Bracht, 1999, p. 23), configurando-se, esse processo, numa “subordinação estrutural”. Pode-se, também, constatar que, nos anos 1980 e nas décadas seguintes, surgiram mudanças. As proposições advindas das pesquisas em educação física realizadas nos cursos de pós-graduação, multiplicaram-se e muitas visaram autonomizar a Educação Física em relação ao sistema esportivo.

Com a reabertura democrática e o fim da ditadura, vários pesquisadores problematizaram o caráter utilitário que os diferentes governos e ideologias faziam imprimir à Educação Física. Nessa esteira, foram delineadas diferentes abordagens pedagógicas para o campo em questão. De modo geral, esse “novo” movimento lançou suas críticas sobre o caráter escolar da Educação Física, que não estaria plenamente em acordo com a formação cidadã prevista para as escolas no plano nacional.

O conjunto de representações oriundas dessas relações tornam difícil pensar sobre o campo da educação física, até porque a legitimidade da Educação Física, de modo consequente, depende do efeito de apropriação que os agentes imprimem ao sentido social dominante entre todos os usuários do campo.

Segundo Paiva (2004), em parte, essa dificuldade em se pensar também ocorre porque somente a partir dos anos 1980 as diferenças da Educação Física começaram a ser mais fortemente tensionadas; a regulamentação da profissão Educação Física, no ano de 1998, e o novo modelo de formação de professores (licenciaturas), a partir dos anos 2000, exigiram um olhar atento sobre os processos sociais em curso.

Desse modo, por maior que seja o esforço de explicar a educação física somente é possível exercer, sobre essa realidade, um ponto de vista parcial, de modo que as conclusões são sempre provisórias. Parte disso decorre porque:

[...] os acontecimentos biográficos se definem pelas *colocações* e *deslocamentos* no espaço social, isto é, mais precisamente nos diferentes estados sucessivos da estrutura da distribuição das diferentes espécies de capital que estão em jogo no campo considerado. O sentido dos movimentos que conduzem de uma posição a outra [...] evidentemente se define em relação objetiva entre o sentido e o valor, no momento considerado, dessas posições num espaço orientado. O que equivale a dizer que não podemos conhecer uma trajetória [...] sem que tenhamos previamente construído os estados sucessivos do campo no qual ela se desenrolou e, logo, o conjunto das relações objetivas que uniram o agente considerado – pelo menos em certo número de estados pertinentes – ao conjunto dos outros agentes envolvidos no mesmo campo e confrontados com o mesmo espaço dos possíveis (Bourdieu, 2006a, p. 190, grifos do original).

Reconhecendo que, a partir da teoria do poder simbólico, de Pierre Bourdieu, eu somente poderia atingir parte da realidade do mundo social no qual me encontrava inserido, optei por mergulhar fundo nisso e analisar as motivações que permeiam as práticas dos agentes da educação física do IFCE à luz dos fatos históricos que atravessaram minha vida na instituição.

Os acontecimentos históricos – abertura e reconhecimento de cursos; concursos de admissão de professores; criação de instâncias e instrumentos administrativos; realização de eventos; reformas de ensino; além da consolidação de programas, projetos, e outros tipos de trabalho – identificados nos atos da Instituição, permitem identificar as estruturas do campo da educação física no IFCE, assim como auxiliam na objetivação necessária à atividade de pesquisa aqui adotada.

É preciso dizer que esses eventos não mantêm uma linearidade e, alguns, sequer seguem uma causalidade, posto que tratam de questões e ações institucionais que remontam a diversas reuniões e encontros em períodos longos de contato entre os agentes do campo da educação física da instituição. Além disso, é preciso considerar que esse campo da educação física no IFCE, possui cadeias de interdependência com os campos mais gerais da educação física, da educação, do esporte, etc.

Nessa perspectiva, a metodologia da pesquisa volta-se para uma coerência do sistema, construído com fatos inteligíveis, deixando evidentes os pressupostos e princípios da teoria adotada (Bourdieu; Chamboredon; Passeron, 1999). Nos discursos e práticas dos agentes da educação física há as aparências dos

comportamentos que precisam ser explicados. Esse tipo de disposição social que, em especial, incentivou a escrita desta tese, revela várias mudanças pelas quais passei, e/ou passou a educação física no IFCE. Esse contato social sedimentou aquilo a que Bourdieu (2015, p. 191) chamou de *habitus*, “o princípio gerador e unificador do conjunto das práticas e das ideologias características de um grupo de agentes”.

As noções bourdieusianas de *habitus*, *campo*, *capital simbólico* e *trajetória*, são fundamentais para instaurar uma ruptura com o senso comum. Logo, as ações dos agentes da educação física do IFCE são analisadas à luz do “sistema completo de relações nas quais e pelas quais elas se realizam” (Bourdieu; Chamboredon; Passeron, 1999, p. 28).

Para a consolidação dos dados, foram realizadas revisões bibliográficas sobre temas específicos, que atravessam a educação física descrições de situações particulares; enquete; entrevistas; e levantamento documental. Na análise, as categorias, os problemas e as estruturas oriundas da linguagem comum, foram submetidas à crítica, e reconhecidas a parcialidade e provisoriedade do conhecimento científico. O interesse esteve em buscar um tipo de distanciamento consciente do real e dos efeitos da ação sobre a realidade (Bourdieu; Chamboredon; Passeron, 1999).

A noção de trajetória serviu para romper com a dicotomia entre os dados objetivos da realidade observada e os dados oriundos da experiência própria no IFCE. Para isso, as posições de cada agente envolvido na história do IFCE em relação aos grupos sociais a que pertencem foram situadas, inscrevendo as mudanças decorridas da trajetória desses grupos no campo da educação física na instituição.

Desse modo, foram esboçadas as relações de subordinação e dominação entre os agentes da educação física em relação à estrutura de poder no IFCE. A partir da história das lutas e dos conflitos que legitimam a educação física na instituição tornou-se possível pormenorizar as estratégias mobilizadas em alguns momentos decisivos do campo. Os *habitus* da educação física foram, a partir daí, explorados e, apesar das variações individuais, as trajetórias do campo demonstraram a forte característica coletiva das histórias de vida de seus agentes na carreira profissional.

Na busca dos sentidos da educação física foram explorados os consensos e dissensos entre seus agentes, visualizados a partir das interações entre pares (professores), e, ainda, com os alunos e dirigentes da instituição, nas eventualidades surgidas em órgãos colegiados, comissões, núcleos, programas, projetos, dentre outros espaços mais gerais que compõem a cultura institucional.

Além da observação atenta dos acontecimentos contemporâneos, dados retrospectivos relacionados à experiência de vida do pesquisador no referido campo foram utilizados. A antiguidade na instituição; o grau e a raridade dos títulos acadêmicos dos docentes; assim como as disposições políticas mais gerais, atreladas ao universo da Educação Física escolar, ao lazer, esporte, à saúde, ao turismo, etc., e em relação às danças, lutas, à ginástica, ao jogo e/ou esporte, ajudaram a reconhecer os agentes da educação física no espaço social do IFCE.

Os dados contidos no Portal da Transparência e na Plataforma Lattes foram utilizados como base para mapear os indicadores de capital simbólico dos docentes/agentes da educação física do IFCE. Além disso, uma enquete realizada com esses docentes serviu para levantar indicadores não contidos nas referidas plataformas. Esses indicadores de capital simbólico permitiram construir um mapa mental que embasa a análise de correspondências entre as posições sociais e posturas simbólicas estabelecidas no campo.

Os dados levantados referem-se à instituição de formação dos docentes; participações (dentro ou fora do IFCE) em conselhos, colegiados, comitês, associações, federações, confederações, etc.; participações como chefia em qualquer instituição (direção, coordenação, secretarias, ministérios, etc.); coordenação de laboratório de pesquisa; liderança de grupo de pesquisa; colaborações em programas de pesquisa; participação em conselhos editoriais e como avaliadores em periódicos científicos; participação em movimentos sociais (partidos políticos, grupos de ativismo social, coletivos, manifestos, ligas, etc.); participação como membro de sindicatos; recebimento de prêmios, condecorações, menção honrosa e cartas de recomendação (de qualquer tipo ou instituição); ainda, a formação e profissão dos pais.

Também foram selecionados/as professores/as para serem entrevistados/as, levando em conta sua antiguidade, grau de formação, especialidade e atuação em situações específicas da vida na instituição. As entrevistas tiveram o intuito de levantar dados autobiográficos, em particular, sobre as eventualidades em comum que marcaram a trajetória da educação física no IFCE. A partir desses achados, assumimos um ponto de vista sobre outros pontos de vista revelados no campo, para articular diferentes vozes no esforço teórico empreendido com a pesquisa (Bourdieu, 2012).

Para obter mais informações sobre o objeto desta investigação, foram realizados, ainda, levantamentos documentais em diferentes plataformas de livre

acesso na internet; os boletins de serviço do IFCE, nos quais constavam resoluções, portarias, etc.; os documentos políticos norteadores da instituição, em especial, o Regimento Geral, o Plano de Desenvolvimento Institucional, o Projeto Político-Pedagógico (PPP) institucional e o PPP dos Cursos. As plataformas IFCE em Números e Nilo Peçanha foram utilizadas, para fins de levantamento demográfico da comunidade investigada.

O encontro de diferentes gerações de profissionais na instituição, ocasionalmente, permitiu posicioná-los no espaço social em razão de cada momento histórico específico. Diante disso, a prática científica adotada foi de caráter experimental. Conseqüentemente, os diferentes subsistemas teóricos e suas inter-relações, que definem as totalidades construídas por meio da experimentação teórica, ativeram-se ao princípio da realidade. Nessa dialética, foram aproveitadas e refletidas tanto as negações quanto as confirmações das hipóteses. As hipóteses foram “retomadas, especificadas e modificadas em contato com os fatos” (Bourdieu; Chamboredon; Passeron, 1999, p. 79).

Seguem algumas hipóteses da pesquisa:

1. A educação física no IFCE adquire vários sentidos, em razão das posturas assumidas por seus agentes na dinâmica institucional; sentido de treinamento esportivo, de disciplina acadêmica, de crítica à cultura corporal de movimento, de formação profissional, de prática de aventura, etc.
2. O pertencimento ao quadro de professores e/ou de gestores da instituição, às associações desportivas, aos conselhos profissionais, aos colegiados de curso, aos grupos de pesquisa, a um curso específico, etc., impactam, sobremaneira, as posturas simbólicas assumidas no campo da educação física no IFCE.
3. O sentido da educação física desse modo, à luz daquilo que fazem seus agentes, vai se demonstrando distante de um sentido arbitrário geral.
4. As histórias de vida dos agentes da educação física são fortemente impactadas pelas mudanças decorridas da trajetória dos grupos que atuam no campo da educação física na instituição.

O estabelecimento de relações entre os diferentes fatos sociais e a reflexividade sobre o processo de objetivação do conhecimento e do próprio sujeito objetivante, foram incorporados como resultados do processo de descoberta do estudo. Para isso, os fatos foram abstraídos a partir de vários instrumentos de coleta de dados.

Contudo, as generalizações não foram fruto das fases parcelares das técnicas de coleta aplicadas. Há uma “ordem lógica dos atos epistemológicos – ruptura, construção e prova dos fatos” (Bourdieu; Chamboredon; Passeron, 1999, p. 73), que não se deu propriamente por uma continuidade sucessiva e cronológica. Foi preciso romper com as semelhanças aparentes entre as relações para construir novas analogias entre as aparências.

Todo posicionamento tomado nesta tese é fruto de um ponto de vista possível dentre tantos outros; mas é conferido a partir do olhar de dentro, da perseguição ao campo onde se desenvolve a experiência particular deste pesquisador, para neutralizar as probabilidades de erro inscritas numa posição perspectiva específica. Essa postura gerou inúmeras situações problemáticas, diante do campo. Portanto, tornou-se eticamente conveniente que os dados de identificação dos sujeitos da pesquisa não fossem revelados, evitando, por conseguinte, retaliações, perseguições e a formação de estereótipos.

O “risco mínimo” oriundo do tipo de pesquisa aqui apresentada encontra um desafio na divulgação dos resultados, para isso foram garantidos o anonimato, a confidencialidade, o sigilo, a representação justa e a devolução dos resultados à comunidade investigada. Entretanto, a própria natureza sociológica da pesquisa pode gerar más interpretações, não devendo ser confundida com os interesses e as expectativas revelados na linguagem comum dos agentes envolvidos.

Os resultados desta pesquisa podem ampliar o acervo científico sobre a diversidade cultural dos Institutos Federais (IFs) brasileiros, oferecendo aos professores, alunos e gestores reflexões sobre os elementos característicos de suas relações. Este estudo pode ter, ainda, alguma serventia para orientar as políticas públicas de educação e da educação física, por oferecer reflexões sobre os processos de planejamento educacional, reformas curriculares, etc., e torná-los ainda mais eficientes, eficazes e, quem sabe, mais democráticos.

1 EIXO TEÓRICO E METODOLÓGICO DA PESQUISA

No ano de 2017, quando dei início à árdua jornada de doutoramento, não estavam claros os objetivos e a metodologia da pesquisa a ser realizada. A cada apresentação do andamento da pesquisa, nas aulas do doutorado, nos encontros de orientação e do grupo de pesquisa⁵ e, ainda, nas conversas informais com colegas pesquisadores e/ou professores, iam surgindo novos questionamentos.

Entretanto, pareciam, desde cedo, bem definidas, primeiro, a certeza de que minha experiência em educação física me ofertava um cardápio variado, com amplo potencial para análises sobre as instituições de ensino, a política pública, as práticas pedagógicas envolvidas, etc. A segunda certeza contemplava os tipos de ganhos que a Antropologia poderia proporcionar ao empreendimento do doutorado, constituindo um tipo de olhar mais atento às dinâmicas cotidianas que afetam o trabalho do professor de educação física do IFCE, local onde atuo como docente.

A Antropologia muito me ajudou a pensar sobre as razões pelas quais eu fazia o que fazia da/na educação física, sofisticando a reflexividade necessária ao trabalho docente.

1.1 Aproximações iniciais ao campo da antropologia

Até o início do doutorado em educação, ao qual me encontrava vinculado para a realização desta pesquisa, minha aproximação à Antropologia havia se dado, de modo mais sistemático, em dois momentos. O primeiro, no curso de Especialização em Cultura Folclórica Aplicada, entre os anos de 2009 e 2011, quando desenvolvi uma pesquisa sobre jogos infantis nas ruas de bairros populares da região metropolitana de Fortaleza.

A realização dessa etnografia possibilitou conhecer uma infinidade de categorias nativas utilizadas pelas crianças na organização da cultura lúdica local. Nesse estudo, os esquemas culturais sobre os quais são produzidos os jogos; os temas envolvidos em suas práticas; as relações do brincar com a vida em sociedade, foram alguns dos pontos abordados. Tive, então, acesso à Antropologia do Jogo, em

⁵ Grupo de Pesquisa Antropologia da Educação Superior, Políticas educacionais e Escola, cadastrado no CNPq.

autores como Gilles Brougerè (1997; 1998a; 1998b), Johan Huizinga (2007), Roger Caillois (1990), dentre outros estudiosos. Algumas críticas a esses trabalhos constam em momento oportuno desta tese.

Uma segunda aproximação à Antropologia se deu com minha entrada no curso de Mestrado em Educação, quando os estudos de folclore despontaram como tema de minha pesquisa. Acabei por apreender o movimento folclórico brasileiro como um capítulo da Antropologia brasileira, com divergências e convergências a respeito do assunto entre sociólogos, antropólogos e folcloristas.

Percebi, no encontro com as fontes bibliográficas, e com os próprios pares, alunos e professores do curso de mestrado, que o questionamento sobre o critério de cientificidade dos estudos folclóricos era o elemento que oferecia maior resistência para sua aceitação no meio acadêmico. Lancei-me novamente para uma experiência etnográfica, na construção dos dados pertinentes e problematização das categorias nativas, a partir da Antropologia, para concretizar um tipo de escrita, também etnográfica, e enunciar os artifícios utilizados por um grupo de brincantes de bumba-meu-boi na constituição de sua identidade.

A relação desses grupos de folguedos com a política pública de cultura em ascensão no período⁶ impactava, sobremaneira, a dinâmica do bumba-meu-boi, pois, de brincadeira a espetáculo, assumia diferentes tipos de organização, artística e empresarial, gerando expectativas, também diferenciadas, entre os participantes.

Dificuldades eram encontradas pelo grupo cultural Boi Juventude para sua aderência aos editais públicos e privados de financiamento da cultura. De modo geral, impunha-se à tradição do bumba-meu-boi um processo de modernização, para o qual a organização quase que inteiramente familiar, do período anterior, possuía pouca eficiência.

Com essas investidas em temas específicos (jogos e folclore), fui desenvolvendo uma maneira peculiar de construir pesquisa. A observação participante; o uso de diário de campo; a construção de acervos de documentos; escritos, fotos, desenhos, etc.; e a aplicação de entrevistas, sobressaíram-se como as principais técnicas de coleta de dados. A revisão de literatura incluiu, dentre outras, o estudo de monografias consideradas clássicas no campo acadêmico da Antropologia. Essa aproximação à Antropologia levou-me a pensar, ainda que de maneira

⁶ Esta pesquisa foi realizada entre os anos de 2011 e 2013.

inconsciente, nas relações entre essa ciência e a educação física, objetivo que eu pretendia cumprir no doutorado (analisar a educação física no IFCE a partir do prisma antropológico).

Passei a acompanhar informações sobre o curso de Doutorado em Antropologia das universidades federais do Rio Grande do Norte e de Pernambuco. Li algumas obras sugeridas no edital de seleção e organizei uma agenda de estudos. Nesse período, conversava regularmente com dois colegas historiadores, que desenvolviam suas pesquisas e atividades profissionais no campo da Antropologia. Nesse diálogo, dava ênfase às orientações para encarar antropológicamente meus próprios problemas; quer dizer, os problemas que não são somente meus, porque muitos são da própria educação física.

Esse meu envolvimento com a Antropologia estava, ainda, enraizado em meu trabalho como professor no IFCE. Entre os anos de 2014 e 2017, ministrei disciplinas no curso de Licenciatura em Educação Física e Gestão do Turismo, nas quais a Antropologia era conteúdo referencial. Nas aulas de *Recreação e Lazer*, retomava a Antropologia do Jogo e, na disciplina *Bases Sócioantropológicas da Educação Física*, evidenciava alguns clássicos da Antropologia – Marcel Mauss (1974), Clifford Geertz (2011) e Franz Boas (2004).

De Mauss (1974), era extraída a noção de técnicas corporais; sua proposta de classificá-las por idade, gênero e rendimento. De Geertz (2011), nos servíamos para a aproximação da noção semiótica de cultura, como teias de relações simbólicas. Franz Boas (2004) auxiliava a compreender a relação entre cultura e natureza. Os estudos de educação física de Jocimar Daolio (1980; 2001; 2006; 2009; 2010), que tomavam teorias e metodologias de empréstimo da antropologia, também compunham a dinâmica da disciplina.

Aos poucos, fui entendendo que as relações entre Antropologia e a educação física não se constituíam como um mero apelo pessoal, mas se definiam por princípios importantes para a própria organização do campo da educação física e de outros campos correlatos, como do lazer; esporte; turismo, etc. Essa diferença demarcava o olhar das Ciências Humanas sobre esses problemas fundamentais à vida em sociedade.

Essa relação minha com a Antropologia foi sendo ratificada por colegas professores da área de história e sociologia, que me convidavam para a participação em bancas de defesa de Trabalho de Conclusão de Curso (TCC) de seus orientandos,

quando se utilizavam de recursos da área. Resultou daí, também, um convite para ministrar a disciplina *Antropologia Cultural*, no curso superior em Gestão do Turismo. Nessa perspectiva, orientei alguns TCCs que procuravam compreender as culturas locais à luz da perspectiva etnográfica.

Esses capitais culturais e sociais foram demarcando minha formação, com a publicação das pesquisas, orientações, ofertas de disciplinas, etc. Marcado por essas experiências, pleiteei uma vaga oferecida pelo eixo temático Antropologia da Educação no curso de Doutorado em Educação da UFC. A bibliografia sugerida na seleção era praticamente toda nova para mim. Consequentemente, precisei de muito mais tempo do que imaginava para me apropriar dos princípios que orientavam as pesquisas nesse campo.

1.1.1 Riscos da etnografia feita em casa

Diante de minhas imprecisões e limitações iniciais sobre o objeto da pesquisa, passei a ler e reunir a maior quantidade de dados possíveis a respeito do IFCE e da educação física na instituição, bem como de outras IFs de educação profissional espalhadas pelo Brasil. Somado a isso, se dava minha familiarização no ambiente da Pós-graduação, em atenção especial às atividades e aos debates no grupo de pesquisa e às teorias antropológicas que por ali circulam.

Nesse sentido, o acesso que tive, na preparação para a seleção do doutorado, ao livro *Dos riscos da diferença: etnografia de um percurso acadêmico*, de Bernadete Beserra (2016b), ajudou-me a projetar, ainda naquele momento, um mapa mental de como poderia organizar meu trabalho de tese. O próprio projeto de pesquisa, submetido no ato da inscrição, remetia, mesmo que ingenuamente, ao que viera acontecer depois.

Achei lúcida e, ao mesmo tempo, provocadora, a maneira como Bernadete Beserra (2016b) conta sua vida acadêmica e situa todos os acontecimentos, familiares e profissionais, em relação às instituições e aos agentes com os quais conviveu. Essa obra trata-se de uma análise das estruturas de um tempo, dos lugares e das maneiras que marcaram sua trajetória acadêmica, quando os sentidos implacáveis das ações que a circundavam se mostraram, muitas vezes, extremamente contraditórios.

“O campo com o qual e contra o qual” Bernadete se fez, diria Bourdieu, é marcado por boicotes, disputas e tensões. Utilizando-se de vários tipos de dados;

relatos biográficos, memoriais, avaliações, suas e de seus alunos, conceitos-teorias, escritos em caderno de anotações, cartas-denúncia, notas de apoio e de esclarecimento, crônicas sobre acontecimentos, panfletos, cartas etnográficas, relatórios, ensaios; a autora se pôs a experimentar a autoetnografia, como um potente instrumento de autoanálise social.

O livro todo é uma interpretação de como os *habitus*, as práticas e crenças de um campo se impunham como forte senso do jogo no qual Bernadete Beserra esteve envolvida, e para o qual, muitas vezes, se sentiu “desarmada”, ou quase totalmente despreparada. O jogo jogado por seus interlocutores, por vezes, eram outros; as diferenças de concepção de ciência, dos valores atribuídos aos cânones de cada área; essas diferenças ela sentiu na pele, interrogando-se sobre como se sentia diante da mesa de avaliação para iniciar o mestrado em Antropologia Social do Museu Nacional. Naquela oportunidade, diz Beserra (2016b), mais do que os domínios teóricos na Antropologia, entraram em campo todo um senso de distinção, de laços de pertencimento.

A autora se questiona-se intensamente sobre sua posição de pesquisadora-antropóloga, mãe, esposa, aluna, professora, cidadã, em oposição e convergência aos outros de uma relação, em que as fronteiras da identidade são marcadas entre o local e o nacional, entre imigrantes e, em especial, na tensão com seus pares do campo acadêmico.

A pesquisa autoetnográfica gerou um tipo de entendimento que fez Bernadete perceber mais claramente as nuances sociais dos problemas nos quais esteve envolvida. Ajudando-a a entender melhor seus comportamentos mais intuitivos. Nesse interim a autora desenvolveu pesquisas em assentamentos rurais, grupos de imigrantes brasileiros nos Estados Unidos da América (EUA) e escolas, em especial, na UFC. Passou, desse modo, por inúmeros “batismos de fogo” em bancas de concursos, realização de pesquisas, participação em eventos acadêmicos, sindicância, editoração de revistas, etc.

O investimento da “teoria nos dados e dos dados na teoria” (Bourdieu *apud* Beserra, 2016b), foi moldando a maneira como a autora comporta-se como pesquisadora, encontrando semelhanças entre as tensões políticas verificadas em diferentes campos, inclusive compreendendo, enfim, as razões pelas quais agia quase passionalmente, fosse para esquivar-se dos problemas, ou para enfrentá-los com destemperança.

A partir desse estudo, percebi que o antropólogo é, sempre, ou quase sempre, um *outsider*. No caso da autora, as próprias condições das pesquisas situavam as diferenças; a vivência no estrangeiro, com a adaptação da família, a aprendizagem das diferenças culturais, da aquisição de uma nova língua e dos dilemas da pesquisadora sobre nacionalismo, classe e identidade nacional, à luz das dinâmicas de grupos de brasileiros imigrantes nos EUA, etc. Nessa perspectiva, a antropóloga, ela também, adquiriu um *habitus*, um senso prático do sentido do jogo científico da Antropologia. A partir disso, Beserra (2004) questiona se é possível constituir um conhecimento objetivo que não passe pelos interesses, as simpatias, posições políticas e filosóficas do pesquisador.

Outsider entre os brasileiros lá fora, a antropóloga brasileira passa por inúmeras dificuldades, numa pesquisa sobre produtos culturais brasileiros nos EUA, investigando a vida de sambistas e capoeiristas. Por exigir *habitus* bem diferentes que os seus e, ainda, hábitos - como frequentar a vida noturna, o uso de bebidas, o inverno que assolava a cidade de Chicago, no período da pesquisa -, Bernadete percebe o impacto do ofício do antropólogo sobre seus interesses mais particulares. Assim, diz a autora, “o ideal antropológico da compreensão do outro sob a sua própria perspectiva requer uma aproximação que muitas vezes não estamos dispostos a empreender nem de nós mesmos” (Beserra, 2016b, p. 138).

As objeções da escrita, as dificuldades para constituir uma teoria sobre os nativos reais com os quais se envolveu, sem decepcioná-los e a si mesma; a dificuldade nas escolhas do que apresentar, as indagações sobre “o que fazer ou deixar de fazer”, presentes na Antropologia de Bernadete Beserra, demonstram que a pesquisa antropológica não se confunde com uma tábula rasa, em que os dados da pesquisa de campo são depositados em estado cru e através de uma suposta objetividade. Desse modo, o pesquisador não sai ileso da experiência etnográfica (Beserra, 2016b).

Quando observo e interpreto eu o faço com as minhas teorias, mas também com a minha história, minha alma, meu sexo, minhas preferências e minhas restrições e, quer eu explicito ou não, tudo isto está presente na minha interpretação mesmo quando o eu está perdido na indeterminação interessada e autoritária da ciência (Beserra, 2004, p. 43).

Quem sou eu? De onde parto para inferir minhas ideias? Por que escolhi investigar um problema e não outro? Como se desenvolveu minha pesquisa? Beserra

(2004) afirma que os sentimentos e o lugar ocupado pelo pesquisador, diante do seu objeto de pesquisa, também necessita ser tratado como um dado.

Com esses achados teóricos e metodológicos passei a observar mais minhas práticas como docente de educação física do IFCE, para assim compreender a cultura na qual estou envolvido e conhecer mais a mim mesmo a partir do encontro com os outros.

Segundo Beserra e Lavergne (2012), o recurso da etnografia nas escolas permite que se busque compreender cada curso, cada faculdade, e a forma particular como cada um articula seus desejos em torno da educação e as condições concretas de fazê-lo.

Os estudos de Antropologia da educação de Bernadete Beserra promovem a defesa da etnografia para a compreensão da dinâmica do campo universitário brasileiro. A volta de Bernadete para o Brasil poderia ter sido ainda mais frustrante, não fosse seu *métier* antropológico. A professora encontrou dificuldades para sua reinserção entre os pares; ouvia piadas sobre sua estadia lá fora; sofreu com a editoração da revista *Educação em debate* – para a qual não tinha financiamento e nem via muito empenho dos demais docentes da faculdade.

As demandas por antiguidade, na instituição, por representações de gênero e determinadas práticas pedagógicas atribuíam a Bernadete Beserra, no ambiente da Faculdade de Educação da UFC, aquilo que ela nunca esteve disposta a oferecer, ou seja, um olhar passivo e complacente com os problemas da universidade.

“Não é simples refletirmos sobre as nossas próprias práticas, sobretudo porque no nosso pacto de silêncio, está implícito o reconhecimento que transitamos em campo minado” (Beserra, 2016b, p. 158). O olhar antropológico sobre o cotidiano acadêmico anuncia as relações de poder que permeiam suas práticas, “o que torna tanto rara como indesejada” tal perspectiva (Beserra, 2016b, p. 158). Problematicando a prática dos professores da Faculdade de Educação (Faced) em relação às expectativas dos alunos, Bernadete Beserra, em conjunto com duas bolsistas de pesquisa, conclui,

[...] a universidade muitas vezes apenas reforça a cultura paternalista da escola básica reproduzindo, de um lado, a negligência, e, de outro, criando um ambiente de ilusória aceitação do capital cultural trazido pelos estudantes em vez de criar os meios para oferecer a formação de que dela se espera (Beserra; Oliveira; Santos, 2014, p. 151).

O trabalho de pesquisa encontra pouco espaço para o trabalho efetivo de construção que a realidade demanda às escolas. O populismo docente na Faced encontra alunos incapazes de efetivar um julgamento profissional das atividades de seus próprios professores. Os alunos sem serem desafiados, ou mesmo corrigidos, ficam à mercê de dinâmicas que apenas sedimentam as desigualdades sociais existentes (Beserra; Oliveira; Santos, 2014).

A partir dos achados de Bernadete Beserra (2016a), passei a cogitar que minha experiência e trajetória no IFCE poderia passar pelo mesmo tipo de análise, em que as nuances do cotidiano me serviriam para compreender melhor como as coisas funcionam na instituição, em especial, como é o desempenho da educação física. Obviamente, esse processo de autoconhecimento engendrado pela etnografia de uma trajetória serve não apenas para identificar meus erros e abusos do passado, mas, também, para reposicionar a mim mesmo no interior da instituição. Não é apenas o professor Daniel, dando suas aulas, que aqui vos fala, mas o pesquisador nutrido de uma série de prerrogativas teóricas e metodológicas que lhe servem para investigar um fenômeno social.

Porém, transitar entre as fronteiras da educação, da educação física, da educação profissional, da Antropologia, definitivamente, não vem sendo fácil. Meu entusiasmo com a literatura antropológica e com os achados sobre o IFCE e a educação física não se refletiam na apreciação de Bernadete Beserra e Alcides Gussi, professores-pesquisadores responsáveis pelo grupo de pesquisa na UFC. A cada exposição da pesquisa ao grupo mais distante, eu parecia estar à procura de algo que fizesse sentido. Havia tantas especificidades da educação física e tanta coisa a ser dita, sobre o IFCE, que a sensação que me dava era de total indefinição. A catalogação de todos esses dados resultou em um grande volume de informações, e restava a dificuldade de dar caráter de ciência aos achados.

Meu tempo, dividido entre o trabalho como professor, o curso de doutorado e, ainda, as demandas familiares, etc., mal permitiam qualificar, de fato, a pesquisa. O trabalho minucioso da escrita deu-se consumindo minhas noites, fins de semana, férias. Fui organizando a vida como pude, inclusive, abrindo mão de coisas que a educação física atribuía importância, como o tempo livre, o lazer e a saúde.

Embora quase nunca conseguisse expressar com exatidão a ideia da tese, ou pelo menos era assim que me sentia nos encontros com os participantes do grupo de pesquisa, fui consolidando na escrita pequenos excertos, fragmentos, dando conta

de especificidades que surgiam do campo da pesquisa. Os problemas mais pontuais relacionados à educação física, como seus entendimentos interpostos às reformas curriculares; as práticas de seus professores; os princípios de Educação Física dos documentos norteadores; e as dinâmicas institucionais envolvendo diferentes rituais no interior da instituição, foram sendo observados por mim, com cada vez mais atenção.

No desenrolar da pesquisa, a escrita do diário de campo me posicionou muito favoravelmente para a constituição de um olhar mais reflexivo sobre as dinâmicas envolvendo a atividade docente no IFCE, incluindo aí as relações com outros agentes da instituição, com os alunos e, ainda, por meio das interações movidas pelos mecanismos mais burocráticos da gestão escolar. Em busca de respostas para o meu problema, tornei os problemas de ordem cultural das relações entre os pares da educação física meu objeto de pesquisa. Esses momentos foram decorridos das conversas nas salas dos professores; nos corredores da instituição; e nos bastidores do IFCE; nos corredores, durante reuniões institucionais; nos pátios; em salas de aula; mesas de debates; bancas de TCC, etc.

Observar o cotidiano do IFCE ajudou-me a compreender os mecanismos sociais envolvidos nas representações que fazia do campo da educação física. Participava sempre dos debates, defendia posições, etc. Contudo, desenvolvi, nesse ínterim, uma espécie de objetivação participante; eu necessitava distanciar-me o suficiente para que as relações de sentido entre os dados objetivos do campo e a teoria pudessem ser melhor compreendidos. Essa perspectiva me levou, quase sempre, para uma posição muito específica, dentro do espaço social da educação física. Essa posição é demonstrada no interesse em querer compreender porque motivo as pessoas ali faziam o que faziam.

Por um tempo, acreditei fielmente que precisava me manter em silêncio; ouvir mais; perceber mais os movimentos dos outros. E, de certo modo, porque fui treinado a me manifestar, eu acreditava que deveria sempre expressar uma opinião, um ponto de vista sempre muito prático a respeito dos assuntos educacionais. Não percebia que compreender o outro havia se tornado um aspecto fundamental do meu trabalho de pesquisa. Por mais que, na maioria das vezes, a alteridade estivesse em mim mesmo e naquilo que eu mesmo pensava e fazia da educação física na instituição.

A dinâmica da instituição, grosso modo, seguiria a mesma, composta por uma diversidade de perspectivas em torno de uma prática (a educação física) e um espaço (o IFCE). O que de fato mudou, ao menos essa é a intenção, foi a minha postura, que se desdobrou para oferecer um olhar reflexivo sobre as idiossincrasias próprias do campo.

No IFCE, onde atuava como docente, quando iniciei o doutorado, havia uma porção de coisas com as quais eu não concordava; a predominância de determinadas abordagens, conteúdos e práticas, em detrimento de outras; o prestígio dado a determinados alunos; o modo como os rumos da educação e da educação física eram definidos, etc. Sentia que os rumos da área e subáreas para as quais havia prestado concurso eram impactados negativamente devido à própria complexidade da instituição e o resultado disso tudo eram inúmeras hipóteses que precisavam ser melhor elaboradas.

No cotidiano dessa experiência na instituição, agi quase sempre intuitivamente a favor da diversidade, mas me posicionava em meio as disputas. Somente com o desenrolar desta pesquisa e o melhor delineamento de seu objeto, fui paulatinamente descobrindo que, em alguns casos, eu mais polemizava do que propriamente compreendia os problemas da educação e da educação física.

De fato, me revoltava porque acreditava que a distribuição dos recursos e esforços institucionais poderiam ser realizados e decididos de maneira mais participativa, democrática e diversificada. Isso era justo e muitos colegas docentes corriam atrás dos mesmos objetivos. Desse modo, paulatinamente, o cotidiano do trabalho na instituição me situou diante de problemas de ordens pedagógica, gerencial, afetiva e política, relacionados aos processos grupais de trabalho e conjunturas bem mais amplas, as quais, mesmo sem percebermos, se confrontam com a realidade macrossocial brasileira.

1.1.2 Mapeando a Antropologia da Educação

Na aproximação com a Antropologia da Educação é que o objeto desta pesquisa se sofisticou, mesmo que de maneira lenta e gradativa. Os estudos objetivavam coisas sobre as quais eu acreditava ser necessário e possível refletir e chegava a proposições interessantes; sempre para ressaltar a importância de compreender os indivíduos envolvidos numa relação educativa; conhecer os diversos

fundamentos que orientam as práticas educativas; reconhecer o funcionamento das instituições de ensino; desnaturalizar as crenças e práticas correntes na educação; etc.

Segui à risca toda a bibliografia indicada para a seleção do doutorado, da qual conhecia apenas os clássicos *A interpretação das culturas*, de Clifford Geertz (2011), e *Os argonautas do pacífico ocidental*, de Bronislaw Malinowski (1978). O domínio do conteúdo dessas obras indicava que os trabalhos no grupo de pesquisa estavam ancorados nos pressupostos da etnografia moderna, como uma representação do *métier* do antropólogo da educação, ou, pelos menos, daquela Antropologia da Educação praticada na Faculdade de Educação da UFC.

Autores brasileiros como Neusa Maria M. de Gusmão (1997); Amurabi Oliveira (2016); Ana Lúcia E. F. Valente (1996) misturavam-se, na bibliografia, aos nomes de Bernadete de Lourdes Ramos Beserra e Alcides Fernando Gussi⁷, sendo, os dois últimos, os coordenadores do grupo de pesquisa ao qual me filiei no doutorado. Completavam a lista três nomes estrangeiros, Peter McLaren, com o estudo sobre rituais na escola; Paul Willis, em particular, sua etnografia sobre a relação de jovens trabalhadores ingleses com a escola; e Pierre Bourdieu, com seus estudos sobre a reprodução escolar e o *homo academicus*.

Logo de início, recebi a lição de Valente (1986) de que o crescimento do número de pesquisas que se dizem antropológicas, no âmbito geral das Ciências Humanas, não havia se dado com o rigor necessário à formação dos antropólogos. O entendimento da etnografia como mera aplicação de técnicas de coletas de dados, a saber, utilizando-se da observação participante, da prática do diário de campo e da aplicação de entrevistas; projetou, no campo da educação, uma visão caricaturada do trabalho antropológico.

Valente (1996) chama a atenção para outros “deslizes semânticos”, tomando o termo de empréstimo de Eunice Durham. Primeiro, o fenômeno impresso nas pesquisas que escorregam para a militância, com a substituição da análise antropológica pela mera definição das categorias nativas e, segundo, o uso de teorias inteiramente desconectadas da realidade prática nas comunidades investigadas, resultando, esses artifícios, na despolitização dos próprios conceitos.

⁷ Farei referências específicas aos estudos desses dois últimos pesquisadores, indicando, inclusive, a data das publicações, para consulta.

Tais desentendimentos incorrem “numa confusão entre procedimentos de pesquisa e objeto da investigação”, diz Valente (1996, p. 55).

Para Oliveira (2016), o resultado dessas distorções pode ser encontrado em compreensões reificadas e estáticas do próprio conceito de cultura. Em vez disso, Valente (1996) aponta o lugar fundamental ocupado pela Ciência na Antropologia, aspecto que, inclusive, foi utilizado como justificativa para sua consolidação na modernidade, vinculada à ideia iluminista de uma prática universalista de Ciência. Nessa perspectiva, diz a autora, a compreensão dos mecanismos de regulação dos grupos humanos definidos pela teoria social, tarefa objetivada pela Antropologia, deve levar em consideração o cotidiano, as eventualidades e os sentimentos que envolvem seus membros.

Nessa busca pelo outro o diferente não foi limitado apenas ao exótico e distante, exemplarmente representado no universo das comunidades indígenas e aborígenes. O diferente passou a ser também o próximo, o mesmo, o familiar, os camponeses, os populares, os operários, os professores, os alunos, os antropólogos, etc. Talvez por isso os objetos antropológicos são sempre bem definidos no tempo e espaço.

Segundo Peirano (2006, p. 77), “no caso da antropologia, trata-se de defender a tese de que a pesquisa etnográfica é o meio pela qual a teoria antropológica se desenvolve”. Esse processo de conhecimento oriundo do confronto entre pesquisa empírica e pesquisa teórica revela a particularidade e individualidade da aventura antropológica, na qual o pesquisador, por vezes, é levado a superar seus próprios pressupostos, mantendo-se aberto às surpresas que o campo lhe reserva. Não somente isso, diz a autora:

[...] a pesquisa de campo depende, entre outras coisas, da biografia do pesquisador, das opções teóricas presentes na disciplina, do contexto sócio-histórico mais amplo e, não menos, das imprevisíveis situações que se configuram entre pesquisador e pesquisado no dia a dia da pesquisa (Peirano, 2006, p. 79).

Apesar de a coleta de dados ser indissociável das teorias levadas a campo, na Antropologia, não significa dizer que seus achados sirvam apenas para fortalecer o senso comum das teorias e das categorias nativas investigadas. Tampouco que a análise antropológica mantêm-se na mera descrição da singularidade. Em última instância, as diferenças precisam ser relacionadas à realidade ampla da sociedade e da própria comunidade de investigação (Valente, 1996).

De posse dessas informações, passei a entender que, para desenvolver uma aventura antropológica no campo da Educação, seria necessário me desvencilhar de meus próprios preconceitos sobre tudo o que fizesse parte do universo da investigação. Outra lição me dizia que não deveria entrar numa busca desenfreada pela neutralidade, ou a projeção de um relativismo radical, intransponível. Como afirma Forquin (1993), o próprio conhecimento escolar pressupõe uma seleção de conteúdo; sem isso, a escola poderia ser reduzida à reprodução do senso comum. Desse modo, não seria esse, também, o papel da Antropologia da Educação.

1.1.2.1 Noções Antropológicas e Tensões no Campo da Educação

Apesar da aproximação à Antropologia, em minha carreira acadêmica, o conhecimento adquirido durante o doutorado mostrava-me que minha própria docência nunca havia sido acompanhada de uma preocupação antropológica sobre o que eu e meus colegas docentes vínhamos fazendo. Uma dúvida antropológica não havia sido posta como princípio de organização do meu pensamento e de uma pesquisa sobre minhas próprias práticas e as de meus pares. Para isso, diz Peirano (2006), na Antropologia o pesquisador deve manter-se vigilante e atento às suas categorias interpretativas, sejam elas teóricas e/ou nativas.

No trabalho etnográfico de pesquisa, o pesquisador assume um compromisso ético-político em favor da diversidade, do grupo que resolveu estudar e dos valores universais da ciência. Deve relacionar o local ao universal, o particular ao público pois essas comparações permitem desenvolver a exotização do familiar e a familiarização do exótico, e manter a distância necessária à desnaturalização da cultura na qual está inserido, e garantir, dessa maneira, o prisma antropológico adequado ao estranhamento da cultura (Oliveira, 1988).

Ao cultivar o olhar etnográfico, fui percebendo, aos poucos, que no âmbito do IFCE os agentes da educação física refletiam, também, em suas ideias e ações, a própria condição institucional e pública das funções desempenhadas. Por vezes, observei que esses agentes acabam por abrir mão de seus próprios pontos de vista para assumir o interesse institucional. Afinal, o caráter público demarca uma das principais características da cultura como objeto de pesquisas da Antropologia.

Apesar dos vários conceitos de cultura já defendidos e de alguns embates sobre seu entendimento, uma definição amplamente aceita diz que, compõem a cultura, as formas de sentir, pensar e agir no mundo. Mas os significados das relações entre o eu e o outro na cultura não são atributos individuais, são, antes, compartilhados por grupos e se diferenciam no tempo e espaço. Como afirma Gussi (2001, p. 133), “a cultura se manifesta através de símbolos que tem significados próprios para determinados grupos”.

Dessa forma, a cultura é aprendida. Assim, tanto a educação física como o ensino de biologia, ou o ensino de Antropologia, são formas culturais. São culturas especialmente criadas para transmitir determinados valores, práticas e modos de sentir, que se revelam culturais porque são aceitos por determinado grupo.

Entretanto, as relações entre Antropologia e Educação se constituem num “campo de confrontação em que a compartimentação do saber atribui à antropologia a condição de ciência e a educação a condição de prática” (Gusmão, 1997). Isso não significa dizer que as práticas da educação física e da pedagogia não possam nutrir-se dos princípios científicos (seja da Antropologia, da Biologia, etc.) para o seu desenvolvimento, ou que a Antropologia sobreviva de pé sem que os problemas de seu ensino sejam refletidos à luz dos avanços nas suas pesquisas, de maneira pedagógica, articulada, etc.

Mais do que o julgamento moral das práticas alheias, o encontro entre o “eu” e o “outro” permitiu aos antropólogos estranhar-se a si mesmo, a partir do outro, em busca, ainda, de compreender o outro à luz das lógicas culturais próprias da sociedade na qual cada um se encontra inserido. Nessa perspectiva, a busca pelo relativismo cultural e a crítica ao etnocentrismo foram seguidos firmemente pela Antropologia.

Com o relativismo, a Antropologia lançou-se a perceber porque os outros fazem o que fazem, evitando compreender o outro a partir de uma única referência cultural, a do observador. Se se quer que a crítica endereçada ao empreendimento etnográfico, no campo da Educação, seja justa, torna-se necessário reconhecer que, no campo da Antropologia brasileira, a Educação não parece ter se mostrado como um tema privilegiado, quiçá o conhecimento a respeito da Antropologia da Educação, nos cursos da área da Educação é muito menor. Nas licenciaturas, as investidas em Antropologia se dão por intermédio de notas esparsas em algumas disciplinas muito

específicas, o que nos possibilita, contraditoriamente, mesmo com pouco, realizar alguns voos (Gusmão, 1997).

A diversidade cultural como objeto privilegiado da Antropologia pode estar, também, em relação com a educação física, como espaço de possibilidade dos encontros entre diferentes grupos humanos, que consolidam significados variados em torno de práticas e crenças específicas. Desse modo, os sentidos das culturas da educação física estão vinculados aos lugares e funções sociais que a própria educação física assume nas academias de ginástica, nos currículos escolares, nas equipes esportivas profissionais, etc. Ainda, as culturas da educação física estão amarradas à cultura geral, a partir das relações que aí se estabelecem com o gênero, a etnia, a geração, a religião, a classe econômica, a escola, etc. A diversidade cultural contida nessas relações são “a base para a construção das identidades dos distintos grupos” (Gussi, 2001, p. 134).

A alteridade revela-se no fato de que o que eu sou e o outro é não se faz de modo linear e único, porém constitui um jogo de imagens múltiplo e diverso. Saber o que eu sou e o que o outro é depende de quem eu sou, do que acredito que sou, com quem vivo e por que. Depende também das considerações que o outro tem sobre isso, a respeito de si mesmo, pois é nesse processo que cada um se faz pessoa e sujeito, membro de um grupo, de uma cultura, de uma sociedade. Depende também do lugar a partir do qual nós nos olhamos. Trata-se de processos decorrentes de contextos culturais que nos formam e informam, deles resultando nossa compreensão de mundo e nossas práticas frente ao igual e ao diferente (Gusmão, 2003, p. 87).

A Educação está fundamentada nas mesmas relações de alteridade existentes na cultura. As identidades fomentadas no interior da Educação somente são possíveis umas em relação às outras (Rocha; Tosta, 2009). Surgem perguntas, ao lançar essas premissas antropológicas sobre a educação física. Se a educação física é, também, uma forma de controle social que garante a existência da sociedade, estaríamos, então, alienados, cada um de nós, de nossa própria individualidade quando a vivenciamos?

Ainda, qual seria o impacto sobre a diversidade cultural brasileira de uma Educação (Física) escolar que é a “mesma” “para todos” os brasileiros? Não estaríamos fadados a homogeneizar a cultura a partir da cultura escolar? A cultura da Educação Física escolar, ou das educações físicas da escola, não cumpririam um papel homogeneizador diante do universo geral da própria educação física?

Essas perguntas podem ser legítimas, mas não fazem qualquer sentido à luz do caráter nacional da cultura escolar. Na escola que pretende formar o cidadão

brasileiro, as questões regionais não estão necessariamente anuladas. Restaria, se assim não fosse, um caráter pouco revolucionário à própria Educação Física, se ancorada exclusivamente em práticas marginalizadas no campo (Beserra; Lavergne, 2018).

No âmbito da educação física, podemos identificar inúmeras práticas lúdicas e de exercício físico; esportes, danças, jogos, ginástica, lutas, capoeira, aventura, além dos métodos de trabalho assumidos pelos profissionais de diferentes tipos de instituições (escolas, academias, quartéis, clubes). Essas abordagens estão voltadas a diferentes interesses sociais; estéticos, saúde, lazer, distinção social, *performance*, desenvolvimento cognitivo, etc.; de tal modo que os interesses moldam as práticas e as práticas moldam os interesses, conservando uma infinidade de possibilidades de estruturação das culturas da educação física.

Em tese, o estado do ensino da Educação Física (sentido de disciplina escolar e de formação profissional nas suas graduações) nas escolas e universidades, da Educação Básica ao Ensino Superior, é reflexo das culturas específicas do campo da educação física (sentido geral), no qual estão inseridas suas instituições (escolas públicas e privadas de todos os níveis de ensino, mais as federações, clubes, equipes, ligas, associações, sindicatos, colegiados, comissões, ministérios, secretarias, coordenações, revistas, academias, ateliês, núcleos e etc.); seus agentes (professores, educadores, pesquisadores, treinadores, políticos, administradores, terapeutas, etc.), construindo uma infinidade de produtos culturais a serem consumidos por determinados públicos, que também têm suas exigências.

No âmbito das instituições de Educação cabe-nos perceber as relações entre suas normas e o modo como as práticas e crenças que circundam o campo de atuação da Educação Física são assumidas no cotidiano escolar; identificar os grupos que a compõem (alunos, professores, administradores, etc.) e as necessidades sociais que correspondem às identidades representadas. Assim, os indivíduos familiarizam-se de maneira particular com os aspectos da vida social, seja por limites de ordem física, social e/ou cultural.

É bem verdade que a vida em sociedade educa os indivíduos através da cultura, mesmo que não tenham consciência disso (Gussi, 2001). Para Nobeit Elias (1994), é estabelecida uma relação indissociável entre indivíduo e sociedade. As pessoas vivem em dependência funcional umas em relação às outras e essas cadeias de interdependência são chamadas de sociedade. Os indivíduos, nessa perspectiva,

agem para atender a determinadas expectativas impostas por julgamentos sociais, assim como para subvertê-los dentro de certos limites geracionais e espaciais. A sociedade não existe sem os indivíduos e vice-versa.

O processo de individualização é dependente da rede de relações sociais que conformam a estrutura da sociedade onde a pessoa está inserida. A individualidade (eu), dessa maneira, é singular a cada sociedade e a autoimagem individual será um reflexo das relações que se produz junto aos outros. Assim, compreende-se também que, a autoimagem expressa a singularidade da conformação histórica do indivíduo, como também, das suas relações (Silva, 2019, p. 238).

Como diria Marx (2011, p. 25), os seres humanos fazem “sua própria história; contudo, não a fazem de livre e espontânea vontade, pois não são eles quem escolhem as circunstâncias sob as quais ela é feita, mas estas lhes foram transmitidas assim como se encontram”. Essa premissa básica, consenso entre inúmeras teorias sociais, somente pode ser mantida sob o esforço não tão simples de objetivação, à qual o pesquisador se submete com seu esforço de explicação da realidade.

Os aspectos particulares que movem a concepção de mundo dos cientistas contrastam com a distribuição dos capitais da Ciência entre todos os indivíduos de uma sociedade, e são os motivos pelos quais as mudanças culturais são lentas e fruto da dinâmica do próprio sistema cultural, com a conservação e as inovações decorrentes da passagem das gerações e a invenção de técnicas e saberes, ou através do contato com outros sistemas culturais, mais do que propriamente devido à obra de um único indivíduo (Laraia, 2004). É o caráter público da cultura que se evidencia em sua análise. Como diria Bourdieu (1989), as produções culturais não estão separadas de um sistema de referências em relação às quais uma concepção, ou apreciação, se define.

De modo geral, são necessários domínios básicos no campo da linguagem para operar qualquer tipo de comunicação entre os humanos. Logo, as diversas linguagens ensinadas e aprendidas nas escolas cumprem um papel crucial no plano da cultura. Para iniciar uma análise sobre o lugar da educação física no IFCE buscamos referências que abordassem o aspecto cultural nas escolas.

Forquin (1993), no esforço de apresentar os contrastes do debate sobre a teoria do currículo e as funções e implicações culturais das transmissões escolares, desenvolvido, em particular, na Grã-Bretanha, a partir dos anos 1960, indica alguns pontos de análise. O interesse dos estudos analisados por ele tem foco sobre as

estruturas e os efeitos sociais da Educação, ainda, sobre os conteúdos escolares, suas significações e valores.

O autor chama a atenção para a coexistência, na área da Educação, de polos antagônicos vinculados à palavra “cultura”, “um polo individual e um polo coletivo, um polo normativo e um polo descritivo, um polo universalista e um polo pluralista” (Forquin, 1993, p. 166). Conseqüentemente, o choque entre leituras normativa e pedagógica e uma leitura científica sobre a cultura parece ser inevitável.

Para o autor, nos anos 1960, num primeiro momento, havia uma tendência que atuava na defesa do currículo comum, universalista, a ser ofertado a todos os membros de uma sociedade, com a educação escolar operando como parte de um projeto revolucionário. Outra tendência atuava na perspectiva de reservar às elites a educação intelectual e aos “menos dotados” uma educação corporal e emocional.

Nos anos 1970 uma crítica radical passou a ser operada no sentido contrário à ideia de uma universalidade da razão, e uma noção de consistência e hierarquia sobre as utilidades epistemológicas e culturais dos conteúdos escolares, opondo-se também ao plano de que a escola deve atuar com vistas à conservação de determinada parte da cultura (Forquin, 1993). Nesse contexto, a entrada em campo de uma leitura mais sociológica do fenômeno da Educação chama a atenção sobre a desigualdade entre os alunos de diferentes classes sociais, em relação ao grau de aproveitamento do processo de escolarização, ainda, sobre as características culturais dos professores, sua experiência, os valores, referentes à compreensão das práticas e situações escolares. Desse modo, afirma Forquin (1993), a cultura da escola se distingue da cultura escolar, definida por seu conjunto de conteúdos e o efeito de sua pedagogização.

Não é apenas uma noção processual da cultura que persiste na Educação e merece ser aplicada à educação física. Outra concepção encontrada no campo da Antropologia da Educação dá conta de sinalizar aquilo que a escola pretende transmitir; seu conteúdo substancial, instaurando uma concepção seletiva e normativa do que é a cultura. Nessa perspectiva, diz Forquin (1993), a discriminação e preferência por este ou aquele conteúdo/método escolar fere o caráter positivo da interpretação social. Resulta, desse contraste, uma relação paradoxal com o conceito de cultura na Educação. Afinal de contas, há uma diferença brutal entre sinalizar o que deve ser ensinado como padrão de cultura nas escolas e como se dá esse processo, enquanto fenômeno cultural.

Obviamente, a definição das metodologias e do conteúdo da Educação escolar é um fenômeno próprio da cultura, e essas escolhas mudam conforme as sociedades e as circunstâncias em que ocorrem, mas esse movimento de seleção ocorre sobre a cultura e em sua função. Desse modo, definem-se os aspectos da cultura que merecem destaque na Educação, principalmente a relativa à função que a cultura escolar desempenha na sociedade. Para Forquin (1993), a crítica à cultura escolar nos coloca diante de um determinismo cultural, ao qual nada escapa. Esse relativismo radical implica a impossibilidade da hierarquização e discriminação de um conteúdo cultural em detrimento de outro, tratando-se de uma conformação insustentável.

Todo reconhecimento do fato da alteridade cultural supõe o reconhecimento do direito ao reconhecimento da alteridade como identidade, isto é, a possibilidade mesma de uma reciprocidade de perspectivas, e portanto, a co-participação de mim (de nós) e dos outros numa mesma comunidade de locutores humanos e de atores humanos. Empiricamente falando, não se escapa ao relativismo. Transcendentalmente falando, não se escapa ao universalismo. Todas as respostas que se podem dar com referência aos conteúdos e às orientações possíveis da cultura escolar inscrevem-se necessariamente na brecha aberta por esta dualidade de pontos de vista (Forquin, 1993, p. 169).

O que se estabelece no pensamento de Forquin (1993) não é um distanciamento intransponível da escola em relação a aspectos da vida cotidiana. Para ele, a Educação não pode perder de vista as demandas culturais e sociais, tampouco ser reduzida a uma imitação dessas manifestações.

Há, de fato, forte apelo de determinadas tendências pedagógicas de aproximação do ensino à vida; da prática educacional às disposições passionais da vida cotidiana. Para o autor, é necessário reconhecer, nessa separação, uma “lei fundamental” da Educação escolar que visa “uma compreensão científica do mundo construindo-se em oposição às evidências falsamente concretas e saturadas de subjetividade da percepção e do pensamento correntes” (Forquin, 1993, p. 170).

De certo modo, a oferta da educação escolar cria, também, uma demanda por sua virtude extraordinária de produzir e transformar a cultura. Forquin (1993) lança, ainda, considerações à crítica endereçada ao universalismo dos conteúdos e métodos escolares. Essas críticas ressaltam que a cultura escolar reproduziria as culturas de determinados grupos e classes sociais, produzindo assim uma massa de desenraizados e excluídos.

Tal finalismo não se propõe a provar que determinadas aquisições ofertadas pela escola não sejam essenciais, como os exemplos de alguns sistemas cognitivos e de linguagem. Forquin (1993) atribui legitimidade a essa preocupação, ao mostrar-se favorável à desnaturalização dos conteúdos, dos métodos de ensino, das avaliações, dos programas, etc. Contudo, sinaliza que a cultura escolar se situa num “horizonte de racionalidade e de universalidade que transcende os interesses momentâneos, as tradições específicas e as postulações arbitrárias de grupos sociais (ou nacionais) particulares” (Forquin, 1993, p. 172).

Nesse âmbito da discussão, dentre as políticas culturais articuladas no decorrer dos últimos anos, o multiculturalismo, projeto político que pressupõe o respeito a todas as culturas, não esgotou os problemas provenientes da diversidade cultural. O relativismo radical, como efeito paradigmático do multiculturalismo, dissimulou as desigualdades sociais e os conflitos de poder entre os diferentes grupos sociais, evidenciando uma visão estanque das culturas em seus próprios domínios (Gussi, 2001).

O caminho mais simples de reificação das diferenças não permitiu pensar a respeito da equidade, nem problematizar o papel cumprido pela desigualdade nas configurações sociais. Gussi (2001) sugere que um olhar antropológico de compreensão dos aspectos educacionais envolvidos na cultura; reflexivo diante do outro; e que busque a valorização da diversidade cultural, sem negligenciar as desigualdades sociais entre distintos grupos da sociedade, pode contribuir para transformar a educação.

Ele argumenta, chegando a conclusões semelhantes às de Forquin (1993), que a proposta da interculturalidade, seguindo a lógica de pensar a alteridade através de práticas de mediação, levando em consideração a diversidade cultural e o contexto político no qual essas culturas estão envolvidas, pode colaborar na construção de parâmetros mais justos e igualitários de educação.

Por isso, quando se fala em igualdade, na perspectiva da Antropologia da Educação, não se pretende anular as diferenças culturais, mas incentivar um diálogo entre os diferentes. Os entendimentos de equidade e justiça social tornam-se fundamentais para pensar as relações entre os diferentes. Contudo, as relações de alteridade são sempre marcadas por demandas diferenciadas de poder, através de relações conflitivas, que buscam, por vezes, injustamente, anular as diferenças para melhor controlar o “outro” e fazer notar o “eu” no “outro”. Igualdade e diferença são,

desse modo, noções relativas aos processos de poder e dominação. Portanto, diz Gusmão (2003), o maior desafio que se aponta para a Educação é promover a equidade e a solidariedade entre os diferentes.

Gussi (2001) propõe que a revisitação dos conceitos de alteridade, cultura, diversidade, etnocentrismo, relativismo, caros à Antropologia, são fundamentais para a formação de professores e pesquisadores. Com esse espírito de compreensão de si mesmo, do “eu”, do “nós” e dos “outros”, a partir da experiência de contato entre diferentes grupos e culturas que circundam o espaço de encontros e de conflitos da educação física no IFCE, é que pretendo constituir este trabalho de tese.

Se a educação parece representar o caráter arbitrário da cultura, aquilo que permite a conservação e reprodução do caminho cultural a ser perseguido por uma sociedade de indivíduos, isso não significa dizer que as transformações não sejam possíveis. Os diversos tipos de confrontos entre diferentes, entre as demandas específicas de grupos diferenciados, parecem ser o grande motor da história.

As noções de diversidade, desnaturalização, cultura, grupo, relativismo, alteridade, pedagogização, discriminação, interpretação social, multiculturalismo, poder, interculturalidade, cultura escolar, etc., permitiram-me, aos poucos, perceber que um tipo de olhar específico, antropológico, estava se constituindo através da pesquisa. Essas noções são reforçadas pela teoria do poder simbólico de Pierre Bourdieu e esses achados me ajudaram a construir certo distanciamento necessário à análise do objeto da pesquisa.

1.1.3 Os Conceitos de Campo, Habitus e Capital Simbólico

A noção de *campo*, na teoria de Bourdieu (1983a), é concorrencial e envolve a disputa pelo poder em torno de consensos mínimos entre diferentes instituições e agentes. O *campo*, como espaço de lutas sociais, conforma as estruturas estruturadas e as estruturantes, do mercado de bens simbólicos, evidenciados nas questões de representação, seleção e congraçamento da produção e reprodução culturais.

Para o autor, as formas de arbitrariedade encontradas nos sistemas de classificação no campo, na defesa dos valores e dos modos de ação que hierarquizam o espaço social, nem sempre estão devidamente conscientizadas. Surge, desse

aspecto do *habitus*, a noção de violência simbólica defendida pelo autor, como formas arbitrárias legitimadas despercebidamente pelos agentes de um campo.

Bourdieu elucida as lógicas das relações entre os agentes e as instituições de um campo, levando em conta suas práticas e crenças, o *habitus*, explicitando as formas de poder simbólico aí “desconhecidas”.

A adesão expressa na relação dóxica com o mundo social é a forma absoluta de reconhecimento da legitimidade através do desconhecimento da arbitrariedade, já que ele não tem consciência da própria questão da legitimidade que surge da competição pela legitimidade, e, portanto, do conflito entre os grupos que afirmam possuí-la (Bourdieu *apud* Deer, 2018, p. 157).

A semelhança entre os fatos históricos e as expectativas sociais atribuídas às práticas de diferentes campos permite a comparação dos casos e o estudo empírico de diferentes universos.

Com o aprofundamento na teoria de Bourdieu, passei a construir esquemas que me ajudavam a apresentar diferentes posturas e posições no interior do campo da educação física no IFCE, mas, extrair da coisa o objeto, passa pelo processo de objetivação do próprio olhar oferecido pelo observador (Bourdieu; Chamboredon; Passeron, 1999). Eu precisava, além disso, reconhecer-me no campo.

Boa parte do esforço de Bourdieu residiu em compreender como os agentes sociais; as instituições – como as escolas, os museus, o esporte, etc. -, e os indivíduos - professores, juízes, atletas, etc. -, estão em correspondência e concorrência em um mesmo espaço social. Esses agentes encontram-se dispostos em diversos campos específicos - do poder, o acadêmico, do esporte, da arte, do IFCE, da educação física do IFCE, etc. – e seguem na luta pela imposição de posições legítimas porque legitimadas e autorizadas pelos grupos (Bourdieu, 1990).

Compreender a gênese social de um campo, e apreender aquilo que faz a necessidade específica da crença que o sustenta, do jogo de linguagem que nele se joga, das coisas materiais e simbólicas em jogo que nele se geram, é explicar, tornar necessário, subtrair ao absurdo do arbitrário e do não motivado os atos dos produtores e as obras por eles produzidas (Bourdieu, 1989, p. 69).

O campo, desse modo, é apreendido como um espaço estruturado de posições, condição estabelecida pela distribuição dos capitais simbólicos historicamente constituídos ao longo das lutas sociais anteriores. Esses capitais simbólicos servem, inclusive, como senso de orientação prática nas estratégias de

seus agentes. Quais seriam os capitais simbólicos distribuídos no campo da educação física do IFCE? Quais seriam as posições ocupadas nesse campo? Quais seriam as lutas ali travadas? Pensar a educação física do IFCE a partir da teoria do poder simbólico pareceu-me, desde logo, uma atividade bastante promissora.

“As lutas cujo espaço é o campo têm por objeto o monopólio da violência legítima (autoridade específica) que é característica do campo considerado” (Bourdieu, 1983a, p. 90). A cada época, um sentido dominante é aplicado como capital específico de um campo. As posições ortodoxas mantêm um alinhamento forte com esse senso comum que representa também o poder dominante no espaço social.

As posições heterodoxas oferecem resistências que, via de regra, estão condicionadas à adesão das regras do jogo, provocando, quando muito, pequenas rupturas no *modus operandi* do respectivo campo. Os capitais simbólicos são aí importantes porque permitem compreender o funcionamento das estruturas sociais, as condições de dominação e resistência que acabam por oferecer pistas sobre o próprio estado do *campo*, que, sob determinadas condições, altera totalmente os rumos da cultura.

Desse modo, o conjunto de propriedades de um campo é o resultado das circunstâncias históricas e da objetivação dos indivíduos diante das relações de diferenciação econômica, cultural e social (Bourdieu, 1983a). Assim, as propriedades de um campo podem ser analisadas independentemente dos traços característicos dos indivíduos que o ocupam, embora, sejam, em parte, por eles determinados.

É possível dizer, a partir dessa investida inicial à noção de campo, que existem estruturas às quais os indivíduos estão agarrados. Contudo, as noções de *habitus*, campo e capital simbólico representam a estrutura e agência da teoria de Bourdieu.

A teoria da prática como prática evoca, contra o materialismo positivista, que os objetos de conhecimento são *construídos*, e não passivamente registrados e, contra o idealismo intelectualista, que o princípio dessa construção é o sistema das disposições estruturadas e estruturantes que se constitui na prática e que é sempre orientado por funções práticas [...] Trata-se de escapar ao *realismo da estrutura* ao qual o objetivismo, momento necessário da ruptura com a experiência primeira e da construção das relações objetivas, conduz necessariamente quando *hipostasias* essas relações ao tratá-las como realidades já constituídas fora da *história* do indivíduo e do grupo, sem recair, no entanto, no subjetivismo, totalmente incapaz de dar conta da necessidade do mundo social: para isso, é preciso retornar à prática, lugar da dialética do *opus operatum* e do *modus operandi*, dos produtos objetivados e dos

produtos incorporados da prática histórica, das estruturas e dos *habitus* (Bourdieu, 2013b, p. 86-87, grifos no original)⁸.

Os *habitus*, como estruturas estruturadas e estruturas estruturantes de conhecimento e reconhecimento das normas do jogo social, correspondem ao conjunto de categorias mentais, saberes e práticas que compõem o espaço de reflexão e diferenciação de diferentes estratégias em perspectiva (Bourdieu, 2013b). Desse modo, na teoria do poder simbólico de Bourdieu, a história manifesta-se nas estruturas sociais do campo e nos *habitus*, como capital incorporado de seus agentes.

A noção de *habitus*, diz o autor:

é importante para lembrar que os agentes têm uma história, que são o produto de uma história individual, de uma educação associada a determinado meio, além de serem o produto de uma história coletiva, e que em particular as categorias de pensamento, as categorias do juízo, os esquemas de percepção, os sistemas de valores, etc. são o produto da incorporação de estruturas sociais (Bourdieu; Chartier, 2017, p. 58).

Portanto, indivíduo e sociedade, na teoria de Bourdieu, não são dispostos em oposição. A sociedade existe de maneira objetiva, tanto nas estruturas sociais como nos indivíduos. Desse modo, para analisar o campo da educação física do IFCE é preciso reconhecer as circunstâncias históricas de uma existência. Resguardada à homologia do campo da educação física com o campo da educação, semelhanças acentuadas pela própria escolarização da educação física, passarei a analisar os estudos de Bourdieu sobre o campo da educação, buscando pistas para construir a análise de meu próprio objeto de pesquisa.

Bourdieu trabalhou em conjunto com Jean-Claude Passeron publicando dois estudos importantes sobre o campo da Educação; *Os herdeiros: os estudantes e a cultura* e *A reprodução: elementos para uma teoria do sistema de ensino*, publicados originalmente e respectivamente em 1964 e 1970. Ainda sobre o campo da Educação, Bourdieu publicou *Homo Academicus*, em 1984, e *La noblesse d'État*, em 1989⁹, dentre outros escritos divulgados em revistas científicas e coletâneas de textos (Grenfell, 2018).

Em *Os herdeiros: os estudantes e a cultura*, as desigualdades entre diferentes classes sociais em relação à cultura escolar são analisadas. Os processos de distinção social são demonstrados em relação às preferências, aos hábitos e ao

⁸ Grifos do autor em itálico.

⁹ Apenas *La noblesse d'État* não foi traduzida para a língua portuguesa.

sucesso escolar dos estudantes, especialmente daqueles distribuídos entre cinco diferentes cursos de ensino superior: Letras, Ciências, Direito, Medicina e Farmácia.

No estudo, uma hierarquia pôde ser vislumbrada, a partir das condições objetivas do campo – eliminação, atraso, rejeição e superação são exemplificados na vida dos estudantes das classes dominadas. Os hábitos familiares das classes mais favorecidas, de contato, conhecimento e engajamento com obras e práticas artísticas e filosóficas, foram apontados como uma vantagem considerável no campo educacional. Ao passo que a classe média, alimentada pelo desejo de ascensão social, foi a que melhor se adaptava às expectativas professorais. Desse modo, dizem os autores, as regras escolares sob a aparência da integração e igualdade reservam os privilégios dos “herdeiros”, dissimulando as desigualdades sociais entre os estudantes (Bourdieu; Passeron, 2018).

Além da origem social, o critério geográfico resguarda outro diferencial na análise de correspondência dos autores, quando posicionam os estudantes de origem provinciana e parisiense em relação à seriedade nos jogos da escola. O argumento sugere que os estudantes parisienses têm as prerrogativas de fazer suas escolhas de maneira mais livre e diversificada porque conhecem as regras do jogo (Bourdieu; Passeron, 2018).

O *habitus* familiar surge como algo conquistado, quase que indiretamente, através de experiências com vários códigos de linguagem, ou seja, a partir da interação com diferentes sintaxes/formas de compreender o mundo, que consolidam as vantagens de uma classe sobre a outra, concluem os autores. Paradoxalmente, argumentam Bourdieu e Passeron (2018), a escola valoriza o diletantismo em detrimento da seriedade do jogo propriamente escolar.

As avaliações e seleções escolares, enquanto constatarem as preferências e os saberes, dividem em um ponto específico as diversas trajetórias dos estudantes, dizem os autores. A coexistência meramente espacial dos estudantes; a passividade em relação aos professores; a competição individual pelo sucesso escolar e o diploma; o anonimato e a violência dos sistemas de classificação escolares, tendencialmente, agem para que a desintegração seja o principal problema a ser combatido. As regras dissimulam as desigualdades sociais que prevalecem no jogo.

Entretanto, afirmam Bourdieu e Passeron (2018, p. 93), o discurso ideológico da insubmissão à organização universitária, a formação de pequenos grupos de trabalho, o socratismo e a coeducação, não servem de maneira exitosa

para apreender o real e realizar o enfrentamento das desigualdades sociais encontradas no universo escolar. Eles concluem: “o esforço de igualização permanece formal enquanto as desigualdades não forem efetivamente abolidas por uma ação pedagógica”. Os autores reivindicam um tipo de ensino que supere o “racismo de classe” que caracteriza o ensino tradicional, voltado à seleção e formação das pessoas “bem-nascidas” e criticam a formação em série de especialistas que se entregam ao jogo escolar sem a consciência das condições de produção da própria cultura escolar.

Os seis anos de intervalo entre a publicação de *Os herdeiros: os estudantes e a cultura* e *A reprodução: elementos para uma teoria do sistema de ensino* foi tempo aparentemente providencial para desenvolver um tipo de trabalho exaustivo que eclodiu no estabelecimento de diversas categorias teóricas. Além disso, as noções de *habitus* e capital simbólico aparecem de maneira bem mais evidente, na segunda obra. Outros conceitos propostos no livro são: ação pedagógica, autoridade pedagógica, trabalho pedagógico, autoridade escolar, sistema de ensino e trabalho escolar (Bourdieu; Passeron, 2018).

Dois anos antes, em 1968, Bourdieu e Passeron haviam publicado, em conjunto com Jean-Claude Chamboredon (1999), *A profissão de sociólogo: preliminares epistemológicas*, demonstrando a preocupação do grupo em comunicar o esboço metodológico de onde partiam para realizar suas inferências. Em *A reprodução: elementos para uma teoria do sistema de ensino*, Bourdieu e Passeron lançaram os fundamentos de uma teoria do sistema de ensino como uma face da teoria da violência simbólica: “toda ação pedagógica é objetivamente uma violência simbólica enquanto imposição, por um poder arbitrário, de um arbitrário cultural” (Bourdieu; Passeron, 2014, p. 26).

Para os autores, a partir das relações de força entre as classes sociais, um tipo de poder arbitrário, estatisticamente mais afeito ao sistema cultural das classes dominantes, define o arbitrário cultural dominante a ser imposto nas escolas. É, justamente, o desconhecimento da função de reprodução social, da reprodução cultural proporcionada pela escola, o maior empecilho para o enfrentamento das desigualdades sociais na escola. O objetivo central da obra é desnudar a ilusão de independência e neutralidade do sistema de ensino (Bourdieu; Passeron, 2014).

Enquanto violência simbólica, a ação pedagógica não se estabelece por um tipo de comunicação entre interlocutores, mas ocorre por meio de uma relação

arbitrária, quando oferecidas as condições sociais da inculcação, ancoradas sobre os modos de imposição e os interesses materiais, simbólicos e pedagógicos das classes dominantes, que determinam os conteúdos culturais a serem transmitidos pelas escolas (Bourdieu; Passeron, 2014).

O grau objetivo de arbitrariedade dessa relação aumenta na medida em que a cultura imposta é mais discricionária, exercida por delegação, por um corpo de especialistas, como os professores, no caso das escolas. Desse modo, a ação pedagógica oferece dois pressupostos básicos - o exercício de uma autoridade pedagógica (um tipo de poder recebido por delegação) e de um trabalho pedagógico (exercício de inculcação que almeja a produção dos *habitus*).

Como toda ação pedagógica exige uma autoridade pedagógica que é eleita, selecionada e formada para tal, os *emissores pedagógicos* e os *receptores pedagógicos* estarão devidamente dispostos a transmitir e reconhecer, respectivamente, a legitimidade das mensagens e dos modos de imposição das mensagens, na medida em que desconhecem a verdade objetiva do arbitrário cultural dominante a que estão sujeitos (Bourdieu; Passeron, 2014).

O êxito da ação pedagógica é o resultado das semelhanças com a cultura pedagógica própria dos grupos e classes sociais; da abertura aos modos de imposição das ações e da autoridade pedagógica, que a exerce como produto da interiorização de um arbitrário cultural. Um dos privilégios das classes dominantes, dizem os autores, reside na forte interdependência entre os seus *habitus* familiares (um tipo de *habitus* primário) e o arbitrário cultural dominante oferecido nas escolas. Quanto maior a proximidade, menor é a necessidade de justificativas, dizem os autores (Bourdieu; Passeron, 2014).

De certo modo, vários outros mercados sociais estabelecem diferenciação de valores em relação às ações pedagógicas. Na medida em que ocorre o efeito de reprodução, ou seja, o efeito próprio de inculcação, o trabalho pedagógico pode ter sua produtividade específica objetivamente quantificada. Pode ser verificado se o hábito que produz é durável, vinculado aos princípios do arbitrário imposto; se é transferível ao maior número diferenciado de campos; se é exaustivo mantendo-se mais completamente alinhado aos ideais de um grupo ou classe específica; se consegue impor às classes ou grupos dominados a legitimidade da cultura dominante, dissimulando as condições sociais de aquisição do capital cultivado. O trabalho

pedagógico produz e reproduz a integração moral e a intelectual, do grupo ou classe que ele representa (Bourdieu; Passeron, 2014).

O trabalho pedagógico é eficaz quando os sujeitos aceitam e buscam interiorizar os *habitus* definidos como legítimos sem que se deem conta dos aspectos arbitrários envolvidos nessas relações – nesse processo, constitui-se a “ideologia do dom como negação das condições sociais de produção das disposições cultivadas” (Bourdieu; Passeron, 2014, p. 75).

Os autores demonstram que o conhecimento sobre o desconhecimento é capaz de gerar efeitos transformadores, no campo da Educação. Para isso, caberia aos professores, como emissores de códigos, nas escolas, explicitar metodicamente, para o público ainda insensível aos subentendidos dessas escolhas, de onde partem e como se organizam esses mesmos códigos. À escola, caberia indicar as premissas de onde partem para exigir dos seus alunos o que se exige. Contudo, o caráter conservador das escolas reside no fato de permitir somente aos alunos habitualmente familiarizados com a cultura escolar o êxito que lhes é assim exigido.

Mas, e os outros que estão obrigados a seguir um destino no interior da escola? A sugestão é que as escolas façam aquilo que tanto dizem fazer, Ciência, na verdade, uma Ciência de sua própria Ciência incluindo os alunos, nesse processo de construção. Adotando estratégias que superem o “etnocentrismo de classe” dos professores, que dão quase como certo o entendimento dos alunos em relação àquilo que lhes é oferecido.

Fica ressaltado, na obra dos autores, que as sintaxes; os modelos de interpretação; as formas mais ou menos abstratas de compreender e resolver determinadas situações, precisam estar bem compreendidas pelos alunos, aqueles aos quais são destinadas as mensagens escolares. Enfim, os autores atribuem uma importância à explicitação dos códigos transmitidos nas escolas.

A potência da teoria do poder simbólico surge, assim, na produção de uma reflexividade que contesta a própria reprodução social operada no interior das escolas. O sistema de ensino, na perspectiva bourdieusiana, é caracterizado por seu grau de institucionalização, e se organiza para garantir o cumprimento de seu papel na reprodução do arbitrário cultural.

Para isso, um corpo de agentes especializados, os professores, munidos de formação homogênea e instrumentos pedagógicos homogêneos e homogeneizantes, que estabelecem as condições do trabalho escolar, deve estar

disposto a limitar sua prática aos limites estabelecidos para o funcionamento da instituição escolar. O sistema de ensino oferece, aos professores formados e selecionados para executar o trabalho pedagógico, uma autoridade pedagógica que é também uma autoridade escolar, mas que encontra os limites de sua atuação condicionada à função de reprodução cultural das escolas. O desconhecimento dos fundamentos institucionais da autoridade pedagógica gera a ilusão da total independência dos professores em relação ao trabalho escolar a ser desempenhado. Além disso, o sistema de ensino mantém o monopólio sobre a formação desses agentes, constituindo uma inclinação eficaz à autorreprodução (Bourdieu; Passeron, 2014).

Diante da autonomia relativa do sistema de ensino, Bourdieu e Passeron (2014) afirmam que ocorre uma dependência pela independência, por isso é somente com certo atraso que as mudanças no arbitrário cultural a serem reproduzidas pela escola são postas em prática.

Na direção desta pesquisa, os achados de Bourdieu e Passeron (2014) nos permitem pensar no arbitrário cultural assumido pelos agentes da educação física do IFCE e no modo como os mesmos têm objetivado suas posições diante do campo. Afinal, quais são os princípios eleitos para a organização do trabalho pedagógico da educação física do IFCE? Quais as perspectivas de mudanças nas práticas adotadas no campo da educação física do IFCE? Essas são perguntas respondidas mais adiante, com a apresentação desta tese.

Em *Homo academicus*, Bourdieu retoma o olhar sobre a Educação, de certo modo, posto em segundo plano por 14 anos. O cenário de mudanças que permeou o campo da Educação francesa, em meados de 1968, é novamente o objeto da análise. A dificuldade do rompimento com o conhecimento prático e, ainda, o conhecimento erudito desenvolvido às custas desse distanciamento, continuam a estabelecer os problemas epistemológicos fundamentais do autor.

Vários tipos de indicadores de capitais simbólicos são identificados no campo acadêmico, como os econômicos e sociais herdados ou adquiridos; o capital de poder universitário; o de poder e prestígio científico; o de notoriedade intelectual; o de poder político, ou econômico. Além disso, as disposições políticas e os indicadores demográficos são eleitos como propriedades importantes para a identificação e classificação dos universitários. As origens social, geográfica, religiosa e a experiência escolar pregressa dos agentes da educação fornecem, através de enquetes,

entrevistas e levantamentos documentais, o material de base para Bourdieu (2017, p. 58) “esboçar uma história estrutural da evolução” do sistema de ensino na França.

Em busca de conhecer as relações objetivas entre diferentes posições e entre as posições e atitudes correspondentes, mediadas pelos *habitus* dos agentes, a proposta do autor “permite reintegrar na ciência do objeto as representações pré-científicas que fazem parte integrante do objeto” (Bourdieu, 2017, p. 40).

Contudo, ao indivíduo empírico, singular, tal como se percebe nas expectativas estabelecidas em relação aos nomes próprios dos agentes envolvidos com o campo da Educação, o autor opõe o indivíduo empírico, construído, situado no conjunto das variáveis, a partir de coordenadas mais ou menos precisas do espaço social.

Essa proposta metodológica de pesquisa visa a superar o objetivismo positivista que relega às estatísticas a possibilidade de construção das generalizações, e o subjetivismo perspectivista que se esgotaria na inscrição da diversidade das hierarquias. Assim, as práticas e representações do campo funcionam como *sistemas de defesa coletivos* que abrem muitas possibilidades aos agentes.

Contudo, a ambiguidade dos critérios das revistas, dos eventos científicos, cursos e programas; a dificuldade de estabelecer o grau de poder relacionado ao prestígio científico, ao poder universitário, etc., inseridos nas estruturas do campo da Educação, funcionam como uma espécie de empecilho ao acúmulo sem precedentes das leis instituídas, afirma Bourdieu (2017).

Na análise de Bourdieu (2017), dois princípios de legitimação opostos hierarquizam o campo universitário. Por um lado, o tipo de capital político-econômico que manifesta diretamente a relação de dependência ao campo do poder e, do outro, o capital específico de autoridade científica e notoriedade intelectual. O grau de autonomia e dependência do campo universitário ao campo do poder é relativo à representação que os próprios professores fazem da Ciência e da atividade científica em sua economia profissional.

O autor demonstra que os professores universitários estão em boa parte de suas atividades, mais atrelados às atividades estatutárias de caráter essencialmente administrativo, como participação em comitês, comissões, bancas de admissão, em busca de fundos de investimento para pesquisas colaborativas, supervisionando programas e projetos, do que acumulando capital propriamente científico.

Nesse jogo, os professores ocupam posições que dominam outras, sem que, necessariamente, tal tipo de poder represente a autoridade intelectual ou notoriedade científica. Essa “contaminação” de um tipo de capital sobre o outro encontra-se no princípio das próprias faculdades (cursos), estando, essa propriedade, alicerçada na cultura institucional das universidades. Os *habitus*, como disposição ao arbitrário cultural, são a porta de entrada para os grupos universitários, “as operações de cooptação sempre visam selecionar ‘homens’, pessoas totais, *habitus*” (Bourdieu, 2017, p. 88). Pode-se avistar as diferenças, por exemplo, entre as disciplinas jurídicas e as Ciências Sociais, com a primeira buscando a racionalização de uma ordem estabelecida e a segunda visando a pensar sobre como a ordem social é estabelecida, pela comparação histórica ou pelas possibilidades materializadas e imaginárias.

Pode-se observar as relações entre a classificação “objetiva” correspondente à estrutura do espaço das posições que constituem o campo da Educação e a luta pelos princípios da classificação, que visam à manutenção ou à transformação dessas hierarquias; o que faz com que as fronteiras entre a Ciência e a política estejam sempre em movimento.

O que há é a “coexistência concorrencial de vários princípios de hierarquização relativamente independentes”, diz Bourdieu (2017, p. 153). Sobretudo, são as expectativas e estratégias dos estudantes, dos pretendentes à carreira de professor, e dos próprios professores universitários, que fortalecem as relações de cumplicidade e dependência.

Bourdieu (2017) esforça-se para demonstrar que, com a crise de 1968, um novo tipo de *habitus* se instala no campo universitário. A influência dos campos de consagração externos, como o jornalismo, os clubes de reflexão, o colóquio, os movimentos estudantis, e outros tipos de editoriais de ciclos curtos, como revistas e cadernos de formação, desestabilizam os meios tradicionais de consagração interna, de ciclo mais longo, e que geram produtos de maior complexidade, como as teses de doutorado. Desse modo, o tipo de vinculação burocrática que se estabelece com as produções culturais nesse campo passa a se revestir de autoridade científica, impondo novas regras de dominação no campo, às quais os antigos dominantes deveriam inclinar-se para não se conformar com seu próprio declínio.

A estrutura do campo universitário é dinâmica, pois representa somente o estado das relações de poder entre os agentes em determinada conjuntura. Parte importante desses poderes advém da função de reprodução social que as instituições

educacionais oferecem aos seus agentes. As mudanças observadas pela modificação morfológica, nesse campo, como o crescimento do número de estudantes, são confrontadas com os princípios internos de seleção e acomodação dos professores, articuladas às lógicas específicas que diferenciam cada faculdade e cada disciplina. O aumento do número de cursos e estudantes, por exemplo, diminui as barreiras na admissão de docentes que ocorre sem as prerrogativas exigidas para a contratação de professores no estado anterior do campo (Bourdieu, 2017).

No quadro educacional francês, estudado por Bourdieu (2017, p. 183), essas mudanças significaram, caso a caso, maior contratação de mulheres, jovens e docentes com graus mais baixos de titularidade, embora as estratégias tenham sido adotadas para “manter a homeostase social do corpo” professoral. Desse modo, “a instituição consegue excluir naqueles que ela exclui a própria ideia de contestar o princípio da exclusão” (Bourdieu, 2017, p. 189). Aos pretendentes, restava adequar-se às leis da instituição, apropriando-se das condições exigidas pelas novas oportunidades. Condições que podem estar atreladas ao protecionismo de um agente poderoso, à aquisição de algum título raro, etc.

O que pode parecer uma espécie de defesa coletiva e organizada do corpo professoral nada mais é que o resultado acumulado de milhares de estratégias de reprodução independentes e contudo orquestradas, de milhares de ações que contribuem efetivamente à conservação do corpo porque são o produto desta espécie de instinto social de conservação que é um *habitus* do dominante [...] o verdadeiro regulador não é nada mais do que esta espécie de *senso das ambições legítimas* (para si) que leva a se sentir ao mesmo tempo incitado e autorizado a reivindicar as posições ou a fazer o que for preciso para obtê-las, esse sentido do ritmo da vida universitária que não se pode compreender senão como o efeito da incorporação das estruturas de carreiras prováveis (para o conjunto de uma geração e para um indivíduo particular, dotado de propriedades particulares) (Bourdieu, 2017, p. 196 e 202, grifos no original).

A crise de 1968, que dividiu os professores, está relacionada à crença de ordem temporal e dóxica de que o próprio processo de ruptura consente conhecer. Dois obstáculos foram lançados - os novatos sem os títulos e disposições exigidas anteriormente se levantaram contra a vagarosidade e o controle convenientes ao antigo regime, e, por outro lado, uma crítica incisiva sobre as hierarquias até ali adotadas, porém, mal definidas para a adesão ao jogo universitário foi lançada. O paradoxo reside sobre a falha em estabelecer os princípios de produtividade, eficácia científica-pedagógica no “novo” modelo de admissão e progressão na carreira docente.

Além disso o distanciamento necessário para a compreensão da crise, alocando o momento crítico no interior dos estágios sucessivos dos acontecimentos, tinha como maior desafio o engajamento dos próprios professores e estudantes no campo de lutas da Educação, tomando como parâmetros as prerrogativas do estado anterior do campo. Cada disciplina e faculdade, assim como os estudantes das diferentes classes sociais, sentiram os efeitos do crescimento da população escolar, da diferenciação social do público e da desvalorização dos títulos universitários de maneira peculiar (Bourdieu, 2017).

A ruptura objetiva do círculo das esperanças e das oportunidades leva uma fração importante dos menos dominados entre os dominados a sair da competição, isto é, de uma luta de concorrência que implica o reconhecimento do jogo e das apostas colocadas pelos dominantes, e a entrar numa luta que se pode dizer revolucionária na medida em que visa instituir outras apostas e redefinir assim mais ou menos completamente o jogo e os trunfos que permitem nele triunfar (Bourdieu, 2017, p. 223).

Ocorre um efeito de sincronização em que os agentes em situações homólogas e dependentes em relação às estruturas fundamentais fixam expectativas “eufemizadas por uma aparência de universalização política” (Bourdieu, 2017, p. 227), o que acaba dissimulando as especificidades de cada campo e classe social. “A autonomização de uma organização que se torna fim em si mesma leva a submeter as funções externas às funções internas de autorreprodução” (Bourdieu, 2017, p. 246), levando os sindicatos, partidos e as entidades estudantis a uma espécie de incompatibilidade com a situação de crise. A revolução simbólica resultante desses momentos críticos gera desafios à ordem desses mesmos aparelhos.

Os apontamentos de Bourdieu demonstram as estratégias utilizadas por diferentes grupos de agentes durante os processos de mudança pelos quais passou o campo da Educação, na França. Em tese, no campo da educação física do IFCE são, também, alavancadas estratégias e conformações que denunciam o estado peculiar de um campo, em determinado período de sua história. Entretanto, há outros aspectos da teoria bourdieusiana a serem ressaltados.

1.1.3.1 Implicações epistemológicas da teoria do poder simbólico para esta tese

Um aspecto importante a ser retido da teoria do poder simbólico de Bourdieu leva em conta a infinidade de relações construídas entre três conceitos

fundamentais: campo, *habitus* e capitais simbólicos. O autor identifica essas noções como um extenso programa de pesquisa. Seus estudos atribuem flexibilidade ao conceito de campo. No estudo intitulado *Habitus: arqueologia e mudanças*¹⁰, a professora Elizabeth Silva (2018) também reconhece o caráter transitório da noção de *habitus* na obra de Bourdieu.

As concepções de campo, *habitus* e capital simbólico refletem-se na obra de Bourdieu nos tipos de investimentos metodológicos do próprio pesquisador e, ainda, desses em relação a cada campo, *habitus* e capital simbólico investigado. Ainda, as circunstâncias que envolveram as publicações, que, inclusive, demarcam a trajetória do autor, são fundamentais para dar plasticidade aos conceitos.

Bourdieu (1990) pretendeu construir o que ele mesmo chamava de estruturalismo construtivista ou construtivismo estruturalista. Para isso, lançou críticas a diversos autores com quem e contra quem gostava de pensar. Nesse caminho, criticou a noção de sujeito do estruturalismo lévy-straussiano e althusseriano, reintroduzindo em seus estudos a noção de agentes. Diante da ambiguidade do conceito de regra - que pode ser entendido como um sistema jurídico, produzido conscientemente, ou um conjunto de regularidades que atingem em cheio os participantes de um jogo - Bourdieu (1990) preferiu dar maior atenção às estratégias desempenhadas por agentes.

Para ele, a ação não se dá como mera resposta à regra. As estratégias resultam do senso prático como “sentido do jogo”, jogo situado em determinado *campo*, obviamente, e composto por regularidades que orientam, em certa medida, as práticas e as crenças, os *habitus*. Esses sistemas de classificação e apreciação, bem como suas práticas, funcionam basicamente como a ação de um jogador que se antecipa ao lançamento de uma bola, subindo livre da defesa adversária para cabecear e marcar um gol. Nenhuma regra é capaz de prever toda essa sucessão de acontecimentos (Bourdieu, 1990).

O *habitus* como sistema de disposições para a prática, é um fundamento objetivo de condutas regulares, logo, da regularidade das condutas, e, se é possível prever as práticas, é porque o *habitus* faz com que os agentes que o possuem comportem-se de uma determinada maneira em determinadas circunstâncias (Bourdieu, 1990, p. 98).

¹⁰ Trabalho apresentado no III Encontro de Estudos em Bourdieu, realizado na Unicamp: Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=MWqAP3VDc8E>. Acesso em: 3 maio 2021.

As críticas mais contundentes em relação à noção de *habitus* seriam de que remete a regularidades, continuidades, conservação, encontro, reconhecimento, afirmação. De fato, no livro *A distinção*, *habitus* aparece como dispositivos de classes que permitem unificar gostos. Mas, mesmo que pensar em continuidades signifique também pensar em alternativas, ao longo de sua trajetória, Bourdieu vai aprimorando a noção de *habitus*.

Em *Miséria do mundo*, a noção de campo surge dando limites aos *habitus*. Em *Meditações*, Bourdieu sugere que, nos momentos de crise e transformações sociais, os *habitus* passam a ser organizados de maneira diferente, expressando as lutas e diferenças no interior de um campo. Em *Esboço de autoanálise*, o autor propõe a noção de *habitus* clivado, reunindo contradições entre seu *habitus* familiar e o *habitus* acadêmico, adquirido ao longo da vida universitária (Silva, 2018). Enfim, os cientistas sociais trabalham com os conceitos e os fazem trabalhar. A plasticidade do conceito de *habitus* e de campo, em Bourdieu, corresponde à contingência do pensamento do autor.

Para Silva (2018), devido às particularidades dos *habitus*, é desejável que um tipo de pesquisa multivariada seja aplicado em sua análise. O uso da etnografia, de relatos biográficos, podem ser mais eficazes, sugere a autora. *Habitus* serve para mediar entre agência e estrutura; é o espaço do flutuante, do individual, diz Silva (2018). Numa perspectiva mais subjetiva, as particularidades abrem margem para invocar processos de mudanças.

Os *habitus* refletem os processos de conservação e mudanças sociais, posto que apresentam os interesses diversificados que instituem um *campo*. O que permanece desconhecido no *habitus* é o que se remete às principais ferramentas de poder, de violência simbólica. Desse modo, a noção de *habitus* surge como uma avenida integradora entre o externo e interno. Os *habitus* agem no nível das psiques, das relações conscientes e inconscientes, com a cultura, nas quais a experiência é fundamental (Silva, 2018).

Bourdieu chama a atenção para os ajustamentos das disposições quanto à posição que o agente ocupa no campo, uma espécie de balanço das esperanças em conformidade com as chances que uma ou outra maneira de agir e pensar tem a oferecer. Apesar da compatibilidade entre uma necessidade objetiva e uma prática, o *habitus* opera como uma distinção, não é forçoso obtê-lo, trata-se de uma natureza construída socialmente.

O *habitus* mantém com o mundo social que o produz uma autêntica cumplicidade ontológica, origem de um conhecimento sem consciência, de uma intencionalidade sem intenção e de um domínio prático das regularidades do mundo que permite antecipar seu futuro, sem nem mesmo precisar colocar a questão nesses termos (Bourdieu, 1990, p. 24).

Como é possível perceber, a prática, para Bourdieu (1990), não se reduz a uma mera execução, mas possui uma capacidade inventiva e geradora. Contudo, não se trata de uma postura filosófica diante do mundo, como a de um sujeito transcendental, mas da presença de um agente-ativo no mundo. Coube-lhe, em seus estudos, tratar da análise das estruturas de diferentes campos em relação à gênese dos *habitus* (como sistemas de classificação e apreciação das práticas e dos esquemas mentais) e das próprias estruturas sociais.

As implicações da teoria do poder simbólico de Bourdieu, para este trabalho de tese, me levaram a direcionar esforços no sentido de captar os “sentidos do jogo” compartilhado pelos agentes da educação física no IFCE. Captar e analisar o modo como as condições históricas e o arbitrário cultural da educação física marcam as trajetórias dos seus agentes no campo e a própria trajetória da educação física, situando as regularidades, necessidades e a coação social, mas, também, identificando as práticas e crenças incorporadas por seus agentes.

Nessa perspectiva, cabe ao esforço de análise sobre a realidade da educação física no IFCE relacionar o conjunto de suas práticas e crenças ao estado do campo, identificando os capitais simbólicos mobilizados nesse espaço e a maneira como se encontram distribuídos. Assim, parafraseando Bourdieu (1990, p. 34), neste trabalho, busco uma reflexão sobre a pluralidade das lógicas correspondentes ao campo da educação física no espaço social do IFCE, “enquanto lugares onde se constroem sentidos comuns, lugares-comuns, sistemas de tópicos irreduzíveis uns aos outros”.

As distâncias entre as várias classes de agentes são definidas no espaço social do IFCE, a partir da distribuição dos capitais simbólicos, que se refletem no reconhecimento no interior do sistema. As estratégias utilizadas são vitais para a conservação e o fortalecimento do campo contra o qual e com o qual cada um se faz (Bourdieu, 2005a). A partir das estratégias invocadas para ordenar o espaço; da aproximação e do consenso, da separação e divergência é que se pode estabelecer a correspondência entre as posições dos agentes no campo (Bourdieu, 1990).

Não se trata aqui de uma perspectiva “economicista” para pensar as relações de capitais. Muitas vezes, é sobre aquilo que não tem valor financeiro ou material que se assentam as propriedades de honorabilidade de um *campo específico*. Os interesses simbólicos pronunciam o princípio do código de honra, um modo de proceder virtuoso que opera uma distinção capaz de ser reconhecida (Bourdieu, 2013b). O *capital simbólico* é uma espécie de crédito atribuído pela adesão à crença do grupo. Sua exibição é um dos dispositivos que fazem com que os capitais se atraiam. O *habitus*, como capital incorporado, explicita a adesão ao sentido do jogo de um campo.

Contudo:

[...] em um campo particular, nem sempre todas as propriedades incorporadas (disposições) ou objetivadas (bens econômicos ou culturais), associadas aos agentes, são eficientes simultaneamente; a lógica específica de cada campo determina aquelas que tem cotação neste mercado, sendo pertinentes e eficientes no jogo considerado, além de funcionarem, na relação com este campo, como capital específico e, por conseguinte, como fator explicativo das práticas (Bourdieu, 2013a, p. 107).

Em princípio, isso significa dizer que a posição social ocupada por um agente e o poder atribuído, ao mesmo, em um campo, decorre necessariamente do capital específico que ele consegue impulsionar. Cada campo específico possui princípios de notoriedade específicos, capitais culturais específicos e *habitus* específicos, embora o efeito de contaminação de outras espécies de capitais não possa ser descartado (Bourdieu, 2013a). É o que se verifica, ao exercermos essa maneira de apreender o mundo social em relação ao esporte.

Observa-se que, tomando como exemplo o campo esportivo, os tipos de capitais simbólicos que oferecem poder a algum tipo de agente esportivo correspondem às exigências que a própria estrutura do *campo* impõe. O *campo esportivo* é composto por vários tipos de agentes - técnicos, atletas, árbitros, dirigentes, etc. -; dos quais serão exigidas espécies muito específicas de capitais.

Dos atletas, em tese, um tipo de capital corporal propriamente esportivo, atrelado à *performance* atlética, à conquista de façanhas esportivas, troféus, etc. Dos dirigentes esportivos, um tipo de capital cultural vinculado às boas práticas de gestão social e empresarial, que renda frutos, como a captação de recursos financeiros e visibilidade aos negócios esportivos. O efeito de contaminação significa que, em determinadas circunstâncias, um atleta, ou ex-atleta, pode ser eleito como um

dirigente esportivo baseado em suas façanhas esportivas enquanto atleta e não propriamente pela posse do tipo de capital que será exigido em sua nova atividade.

Sua notoriedade social, que permite vencer uma eleição para presidir algum clube, federação, etc., oculta outras regularidades envolvidas no campo. Obviamente, o caso hipotético sumariamente exposto, não leva em conta o fato de que vários atletas podem vir a tornar-se bons dirigentes esportivos, demonstrando grande poder no espaço específico da gestão esportiva; seja por agregação de capital cultural atrelado à capacidade de gestão, seja por capital de notoriedade social, que lhe permite apresentar-se numa empresa privada e/ ou órgãos públicos para conquistar recursos.

A reconversão de um capital de tipo econômico, social, ou cultural, de um campo a outro, ou no interior do próprio campo entre as diversas posições ocupadas no espaço, não se dá sem sua efetiva adequação às disposições e propriedades inerentes a determinada posição em um campo específico. Desse modo, qualquer tipo de capital trabalha como capital simbólico quando conquista uma importância explícita, ou prática, a “de um habitus estruturado segundo as mesmas estruturas do espaço em que foi engendrado” (Bourdieu, 2001, p. 296).

A adequação dos agentes aos capitais simbólicos válidos num campo abre uma via de mão dupla, posto que a apropriação da função pelos agentes ocorre de maneira ativa. “Ser conhecido e reconhecido também significa deter o poder de reconhecer, consagrar, dizer, com sucesso, o que merece ser conhecido e reconhecido” (Bourdieu, 2001, p. 296).

O reconhecimento em um campo é dado pela representatividade que determinados agentes assumem ao falar em nome de um grupo, um campo, uma profissão, uma classe, um gênero, etc., através de um engajamento, de certo modo, ingênuo às crenças e práticas do grupo. Essa imagem social é concebida sob arregimentação a postos de autoridade (através de concursos e nomeações) e conquista de títulos (diplomas, prêmios e menções honrosas), capaz de conferir a autoridade representativa do grupo. Aos agentes cabe oferecer as garantias de sua autoridade, de modo impessoal e anônimo, investindo na construção dos *habitus* específicos do campo a que pertencem, na adequação às práticas e crenças produzidas e reproduzidas pelo grupo (Bourdieu, 2001).

Ao retomar a problemática desta tese e verificar as implicações possíveis da teoria de Pierre Bourdieu para sua construção, considero que, de certa maneira,

são os ritos ocorridos no interior do IFCE que permitem enxergar como a educação física se organiza na instituição. Nos atos cronológicos nesse *campo* é que podemos situar uma trajetória docente. Isso num *campo* da educação física que possui regularidades (as estruturas do campo e suas funções sociais), disputas (os confrontos em torno do campo), *habitus* (as crenças e práticas do campo), e capitais simbólicos (propriedades adquiridas nos jogos de poder que operam no campo).

Enfim, as implicações da teoria do poder simbólico surgem no sentido de organizar o pensamento social para buscar analisar os sentidos do jogo da educação física no IFCE. No entanto, objetivar a posição ocupada pelo observador como umas das especificidades desse tipo de estudo, mesmo que seja para o autocontrole do pesquisador, causa perturbação, porque desnaturaliza a configuração do poder entre os estudiosos e as Ciências (Bourdieu; Chartier, 2017).

Antes de construir o campo da educação física do IFCE, nesta pesquisa, escolhi, primeiramente, remontar minhas primeiras experiências em relação com a disciplina. Esses primeiros passos, decorridos de minha vivência como aluno durante a Educação Básica e como estudante do curso de graduação em Educação Física, serviram-me, também, para sofisticar a abordagem teórico-metodológica empregada nesta tese.

2 RETOMANDO O INÍCIO DE UMA TRAJETÓRIA

A noção de trajetória exige situar as posições assumidas por um agente no campo, ou um corpo de agentes em relação aos estados sucessivos de um campo. Nessa construção, não importam somente as referências individuais, pois as expectativas dos agentes correspondem às chances de as estratégias utilizadas serem bem-sucedidas no campo. Somente é possível agir, pensar e sonhar a partir das condições de existência, moldadas às estruturas sociais correspondentes e às ferramentas metodológicas disponíveis.

Para melhor analisar uma trajetória no campo da educação física e a trajetória do próprio campo em questão recorri, neste capítulo, às minhas primeiras experiências como aluno da Educação Básica e da graduação. Além da rápida carreira profissional que antecedeu minha entrada no IFCE.

Os esforços de objetivação aqui apresentados são essencialmente para melhor compreender os motivos de minhas próprias escolhas e estratégias de trabalho na educação física. As instituições às quais estive e/ou continuo vinculado, seja como aluno ou professor, permitiram-me/permitem-me, de algum modo, falar em nome delas e sobre elas, ao mesmo tempo em que me atribuíram prerrogativas e ofereceram determinadas circunstâncias sobre as quais realizei minhas ações; falar em nome da educação física, a partir de suas funcionalidades escolares, não deixa de ser um recurso amplamente utilizado por nós, seus agentes.

No estudo aqui apresentado as lógicas de organização das práticas da Educação Física e os sentidos que lhe são atribuídos refletem-se à luz da experiência do próprio pesquisador, por meio da reflexão sobre as aulas da disciplina, da relação com outros agentes, e a análise de suas expectativas e intervenções.

Um dos pontos críticos a serem enfrentados nesta análise reside no olhar ainda bastante fragmentado da própria educação física para autocompreender-se como campo, e objeto de disputa de sentidos entre seus agentes. Como revela Oliveira (2015, p. 204), parte dessa história é marcada por boicotes a grupos, marginalização de temas, conteúdos e metodologias. As “retóricas de (auto) legitimação” dão pistas da sobreposição de saberes e grupos acadêmicos, conferindo à educação física um tipo de ação próprio do *establishment* acadêmico.

2.1 Desinvestimento pedagógico na Educação Básica: uma especificidade do campo

Nos meus últimos anos na Educação Básica, numa escola privada localizada na capital do estado do Ceará, em meados dos anos 2000, os alunos eram segregados por sexo nas aulas de Educação Física. Na maior parte das aulas dos “meninos”, eram formadas equipes de futsal, com até cinco estudantes. Em seguida, ocorriam as disputas.

As partidas terminavam quando uma delas marcava dois gols, ou quando a peleja chegava aos 10 minutos em empate, e era destinada à cobrança de pênaltis para a decisão do vencedor. A equipe derrotada saía de quadra e dava lugar ao “time de fora”¹¹. As aulas de Educação Física aconteciam ritualmente nesse formato. Replicava-se, para as “meninas”, a mesma lógica, contudo, com as práticas de voleibol e carimba.

Era comum que a seleção de futsal da escola participasse das aulas de todas as turmas. Logicamente, essa equipe se saía vitoriosa em grande parte das disputas, o que acabava reduzindo em muito o tempo de jogo dos demais alunos. Na maioria das vezes, passávamos mais tempo esperando para entrar em quadra do que propriamente jogando. Esse era o sentimento. O que nós mais queríamos era participar.

Esse tempo de inatividade durante as aulas as tornava monótonas. Só não era desestimulante suficientemente para que os mais competitivos vissem na oportunidade uma maneira de jogar futebol e quem sabe desestabilizar os atletas da seleção. Esse clima de rivalidade expandia-se para os jogos interclasses, também ocorridos ritualmente a cada ano.

Parecia bastante natural que as aulas de Educação Física fossem organizadas em torno de uma única prática esportiva. Não questionávamos a separação entre homens e mulheres e tampouco reivindicávamos diversidade de atividades nas aulas. O acesso ao handebol e basquetebol, na escola, se dava, em especial, para os alunos devidamente matriculados nas escolinhas de esportes, mas esse não era o caso de todos os alunos. As escolinhas incidiam em valores financeiros

¹¹ Equipe formada para entrar na partida seguinte.

agregados à mensalidade normal da escola, fator que impedia mais amplamente seu acesso.

Raramente ocorria, nas aulas, qualquer outro tipo de jogo que não fosse o futsal. Praticamente não havia questionamentos quanto à maneira como a escola organizava esse cenário; salvo os pedidos para que continuássemos jogando por mais tempo e a manutenção de certa liberdade para nos organizarmos livremente fora das aulas.

Os professores estavam sempre bastante ocupados com os alunos/atletas das seleções esportivas. Estavam sempre juntos, em diferentes horários, antes e depois das aulas, durante o recreio e até mesmo nos finais de semana, principalmente quando ocorriam disputas contra outras escolas, em campeonatos esportivos. Nas aulas para as turmas comuns, era diferente, não raramente o professor, após a distribuição das equipes e os acertos sobre a rotatividade das partidas, ausentava-se totalmente da quadra, lugar onde ocorriam as atividades. O descaso era tanto que algumas aulas eram encerradas pelos próprios alunos/atletas da seleção, sem que sequer soubéssemos os motivos que haviam levado o docente a ausentar-se.

No início do ano, ocorria, invariavelmente, a medição do peso e da altura corporal, mas sem qualquer tipo de menção aos motivos da atividade. Esse movimento ocorria ritualmente, no início do ano. Íamos todos para uma sala específica, tirávamos os sapatos, e nos verificavam a altura e o peso. Esperei sempre por algum retorno e tinha curiosidade sobre como utilizariam aqueles dados, mas nunca obtive qualquer tipo de resposta, tampouco indagava aos professores sobre isso.

O comprometimento da escola em relação ao conteúdo das outras disciplinas me parecia diferente, pelo menos a partir das avaliações, sabíamos em que precisaríamos investir algum tipo de esforço, neste ou naquele conteúdo, etc. No tocante à disciplina Educação Física, a avaliação não ocorria da mesma maneira. Mas, talvez seja, por ora, ingênua, minha análise das outras disciplinas e, também, a da Educação Física. Na verdade, nem parecia que éramos avaliados em Educação Física. Havia uma exigência frouxa da frequência escolar e as notas no boletim eram sempre 10.

A escola ficava longe de minha casa e as aulas de Educação Física ocorriam no contraturno escolar. Era, às vezes, frustrante ir e vir no transporte público e participar de uma aula que durava apenas 50 minutos, uma vez por semana. Mas

aproveitei bem o tempo antes e depois dessas aulas, acompanhado de amigos e amigas, pelas esquinas, praças, bares, praia e *shoppings* dos arredores. Às vezes, voltávamos, eu, Júlio e Antônio, que moravam na mesma vizinhança, caminhando, para casa, o que parecia ser uma espécie de continuidade da própria aula. O trajeto durava em torno de uma hora, o que permitia movimentar bem todo o corpo.

Nos encontrávamos em grupos maiores, também, para jogar sinuca em alguns bares da região. Íamos à praia, mergulhar e jogar conversa fora. O recreio escolar também completava uma série de lacunas que poderiam ir sendo articuladas à educação física e pela Educação Física. Nesse intervalo, de maneira livre, jogávamos espirol, vôlei, carimba, e fazíamos muitas outras coisas, algumas às escondidas dos supervisores, coordenadores e outros encarregados da manutenção da escola, principalmente jogos violentos, de apostas, de romance, etc.

No recreio, a quadra não se rendia facilmente a isso, estando quase sempre ocupada pelos meninos que jogavam futebol. Às vezes com um espírito mais desordeiro, como na brincadeira “O queima”¹². Entre tudo, o fato é que, após os dois primeiros anos do Ensino Médio, acabei meio que me obrigando a abandonar a disciplina de Educação Física, recorrendo aos trabalhos entregues no final do período letivo para obter nota. Minha família concordava, em parte, com esse descompromisso em relação a essas aulas.

A estratégia era legitimada por meus responsáveis que viam nas aulas do contraturno um certo risco à minha segurança, por necessitar deslocar-me sozinho pela cidade. O trabalho de fim de ano precisava apenas ser entregue na portaria da escola, sem qualquer tipo de diálogo com os professores de Educação Física. A nota atribuída era sempre 10, sem que houvesse qualquer tipo de retorno que comprovasse a simples leitura do material.

Contraditoriamente, sempre fui muito participativo nos torneios interclasses, “rachas”¹³ e outros tipos de divertimento ocorridos durante os intervalos (recreio escolar). Confesso que, ainda hoje, não compreendia muito bem por que, afinal, abandonei a Educação Física durante o Ensino Médio. Minha conclusão é que nem mesmo a escola dava tanta importância à disciplina.

¹² Os jogadores, numa organização de todos contra todos, chutam uma bola de futsal com toda a força, tentando acertar uns aos outros

¹³ Partidas disputadas em clima de lazer, com equipes formadas aleatoriamente e interesse centrado no tempo estendido de jogo.

Eu tinha uma vida ativa, em relação às práticas lúdicas, esportivas e de atividade física. Tocava numa banda de *rock*, jogava futebol e vôlei, na rua, além de praticar diversos outros jogos. Pratiquei ainda, nesse mesmo período, musculação, corrida, ciclismo e surfe. O aspecto competitivo das aulas que frequentei parecia, para quem não era atleta de seleção, não ajudar muito na motivação dos alunos. Não lhes eram reservadas muitas estratégias, até mesmo para que os fizessem evoluir no próprio futebol, modalidade hegemônica entre os “meninos”.

Aliás, aprendi muito mais e melhor sobre futebol em outros espaços fora da escola, sem a intermediação dos professores. Não havia tanta diferença entre o que ocorria na quadra da escola, nas aulas de Educação Física, e os jogos vivenciados nas ruas, em quintais e campos do bairro. O fator da vizinhança me possibilitou tipos de interação social até mais significativos e duradouros.

Apesar da experiência nessas práticas darem certa vantagem no universo da educação física, o tipo de trabalho que os professores/profissionais desse campo desenvolviam naquela escola não representava os avanços que, em nível nacional, o campo acadêmico da própria educação física havia alcançado. O chamado movimento renovador da Educação Física brasileira, que havia despontado a partir de meados dos anos de 1980, não se refletia nas escolas.

Nem mesmo as práticas de alongamento, corridas e outros movimentos ginásticos bastante difundidos no período eram problematizados na escola que frequentei. Restaria saber por que razões, até o início dos anos 2000, após tantos anos de acúmulo acadêmico na área, as práticas da Educação Física não haviam mudado¹⁴.

Temos em mãos um problema difícil de ser solucionado, posto que seria preciso reencontrar todos aqueles atores, professores, alunos, dirigentes da escola, para remontar esse quadro. Penso que as argumentações apresentadas levam em conta apenas parte do problema, posto que o debate no campo acadêmico da educação física não se reflete inteira e integralmente em seu campo profissional.

¹⁴ Castellani Filho (2019) diz que o movimento renovador no campo acadêmico sempre esteve cindido entre conservadores e progressistas. À direita, o cientificismo biológico e fisiológico legitimava uma educação física através de práticas já dominantes no campo, centradas no interesse da aptidão física e na elevação do nível desportivo brasileiro. Esse movimento propagava-se nos laboratórios e nas pós-graduações de Educação Física impulsionadas pelo governo militar, a partir de meados dos anos 1970. À esquerda, o grupo que buscava pensar a Educação Física a partir das teorias críticas, e romper com os paradigmas da área.

Bracht (2018, p. 46), para compreender a resistência à mudança, em particular devido ao fenômeno denominado por ele de “desinvestimento pedagógico”, chega a conclusões interessantes. Propõe apreendermos esse fenômeno a partir de estudos de caso e experiências particulares, e elucidá-los para além da culpa individual dos professores e/ou exclusivamente do “sistema”, sinalizando que seus estudos se centram sobre professores que não abandonam a carreira, “de uma forma que denota falta de compromisso, empenho, ou seja, que se caracteriza por um desinvestimento (por oposição a investimento de tempo, estudo, esforço, etc.)”, um estado que pode atingir a qualquer momento a carreira dos professores.

O autor também considera o fenômeno da inovação, denominada por “qualquer tentativa de ultrapassar a tradição cristalizada na Educação Física escolar” (Bracht, 2018, p. 46), mas ressalta que esses conceitos não são preditivos, mas flexíveis, originados de uma caracterização ampla do fenômeno, cabendo, com o investimento no campo empírico, chegar-se às possíveis generalizações.

As inovações agem nos conteúdos, na contextualização das aulas, na articulação entre teoria e prática e na adequação dos instrumentos de avaliação ao entendimento de aluno como agente do conhecimento (Bracht, 2018).

Nosso objeto passou a ser não mais apenas a busca das razões das explicações (determinantes) das práticas inovadoras e desinvestimento, mas elas próprias, no sentido de caracterizá-las contextualmente (e não apenas como tipos ideais). Compreender o seu processo de construção, publicizá-las e criticá-las, identificando suas potencialidades e limitações, fazem parte do escopo da pesquisa (Bracht, 2018, p. 47).

Desse modo, Bracht (2018, p. 48) define uma metodologia para ser utilizada como “ponto de partida para uma construção particular e situada”. Noutro artigo, Bracht *et al.* (2018) publicam *O caso do professor José*, sobre o qual procuram analisar os fatores que contribuem para o desinvestimento pedagógico em Educação Física escolar. O estudo visou cruzar os elementos de construção da cultura escolar com o papel cumprido pelas organizações, pelos acontecimentos e pela presença de pessoas envolvidas na carreira profissional do professor José, atuando na maneira como ele concebe a si mesmo, suas perspectivas sobre a vida, e o trabalho.

A prática do professor de Educação Física em “estado de desinvestimento pedagógico” é culturalmente denominada de “rola bola”. O professor não intervém, de modos objetivo e intencional, assim como não tem outra pretensão que não seja ocupar os alunos para que saiam do “tédio” da “sala de aula”, da “aula teórica”. Ele

não oportuniza aos alunos um despertar sobre a aprendizagem de conteúdos e habilidades específicas do campo da educação física (Bracht *et al.*, 2018).

De modo geral, o professor efetiva-se apenas como um administrador dos materiais disponibilizados em quadra, com a aula confundindo-se, justamente, com o recreio, a aula vaga, o brincar livre, sugerindo uma “não aula”, em contraposição à aula como fenômeno vivo, com intenções bem delineadas, articuladas aos projetos de médio e longo prazos e que, com a mediação do professor, incentivam a aprendizagem para todos os alunos (Bracht *et al.*, 2018).

Em termos pedagógicos, a escola mal cobrava a José, requeria apenas sua assiduidade e o preenchimento da frequência dos alunos, dando-lhe quase que inteira liberdade para decidir sobre o que fazer das suas aulas, que se confundiam com os momentos mais livres, como o recreio e as aulas vagas. Não foi possível, pela pesquisa de Bracht *et al.* (2018), observar qualquer tipo de planejamento das atividades, salvo pela administração dos materiais disponibilizados. Durante as aulas, inclusive, alguns alunos aproveitavam o tempo conversando ou realizando atividades de outras disciplinas.

Além disso, o estudo aponta que a direção da escola tinha dificuldades para desenvolver um trabalho coletivo com os docentes. A coordenação técnico-pedagógica não possuía qualquer articulação com José, tampouco tinham uma percepção clara sobre o papel pedagógico da disciplina. Mesmo assim, o culpavam individualmente pela má conduta nas aulas (Bracht *et al.*, 2018).

Para Bracht *et al.* (2018), há enorme distância entre a produção acadêmica da área e a prática pedagógica na escola de José. Na Educação Física, são eleitas funções como auxiliar no disciplinamento dos alunos e fortalecer o esporte através da recreação. Para os autores, o não reconhecimento da Educação Física como disciplina escolar pode dificultar a produção de práticas pedagógicas de qualidade. Eles defendem que, para ser criada uma cultura de Educação Física, na escola, descomprometida com a aula, a condição é a negligência sobre as atitudes e os saberes que devem ter e exercer um professor. Através da indefinição dos conteúdos e das metodologias é que se opera o desinvestimento na Educação Física. E o investimento é uma meta a ser cumprida por todos os agentes da escola.

A dicotomia entre teoria e prática demonstrada na aversão do professor José à teoria caracterizou, também, sua formação inicial, realizada no final da década de 1980, quando o currículo tradicional-esportivo era hegemônico nos cursos de

Educação Física, sugere Bracht *et al.* (2018). Nessa perspectiva, de modo geral, a teoria da Educação Física estava reduzida ao saber sobre as regras esportivas (de cada esporte), o estudo dos movimentos (cinesiologia) das técnicas esportivas, e os métodos de treinamento esportivo.

Os autores ressentem-se por José estar totalmente alheio às novas abordagens pedagógicas que aportaram na Educação Física a partir da década de 1980. A falta de compreensão sobre o próprio papel a ser desempenhado pela disciplina gera um sentimento de impotência e incertezas que incorrem em um movimento de autodefesa do professor.

Há, ainda, uma indefinição entre Educação Física e esporte. Tratando-os como sinônimos, o professor crê que a Educação Física somente tem seu lugar legitimado na escola devido aos aspectos positivos do esporte, tais como proporcionar espaço para a expressão emocional e convivência com outras pessoas (Bracht *et al.*, 2018).

Para os autores (Bracht *et al.*, 2018), a escola precisa imprimir sua marca no conteúdo esporte por meio de uma intervenção pedagógica séria, não somente reproduzindo as práticas esportivas das competições e torneios profissionais, mas construindo um esporte da escola, capaz de oferecer a oportunidade de fomento de uma compreensão crítica sobre tudo o que está envolvido no fenômeno.

Acrescento, aos apontamentos do trabalho de Bracht *et al.* (2018), que, no caso particular de minha experiência, o desinvestimento pedagógico na Educação Física não se dava acompanhado de um desinvestimento pedagógico no esporte. Apesar das aulas de Educação Física se configurarem como “rola bola”, na escola que frequentei, havia a supervalorização do esporte, com vários tipos de equipamentos e atividades diferenciadas ofertadas aos alunos das escolinhas esportivas e aqueles que compunham as seleções esportivas escolares. Isso parece ter intensificado, também, a desigualdade no acesso ao esporte entre os vários alunos da escola.

Diferentemente da monocultura do “rola bola” imposta para alguns alunos, para outros, ocorria a substituição total da Educação Física pelo esporte, em escolinhas e seleções esportivas. Os alunos das escolinhas, em especial, eram “liberados” das aulas de Educação Física. As semelhanças esgotam-se na maneira como José concebia sua aula com o “rola bola” e minhas aulas na disciplina de Educação Física.

Segundo Bracht *et al.* (2018), a indefinição do que seria a Educação Física é que estabelece as condições para o seu desinvestimento pedagógico. Entretanto, não concordo inteiramente com sua tese. Embora, no modo de organizar o esporte nas escolinhas e nas seleções esportivas, o aprendizado das modalidades estivesse invariavelmente preso à lógica do aprimoramento técnico do gesto esportivo e da melhoria das qualidades físicas dos alunos/atletas, tal como estava hegemonicamente configurado o campo da educação física no período anterior aos avanços da década de 1980, havia alto investimento e uma pedagogia em curso, embora nem de perto fosse aquela pretendida por Bracht.

Então, o desinvestimento na Educação Física não representava um desinvestimento no esporte. O que se fomentava, ali, era a reprodução dos valores do sistema esportivo profissional, para o qual os agentes dedicavam muitas horas de trabalho pedagógico. O que significa dizer que nem sempre que ocorre, na escola, um desinvestimento em determinada perspectiva de educação física ocorra, concomitantemente, um desinvestimento pedagógico na ação do respectivo professor.

Minha escola também se empenhava anualmente na realização dos torneios interclasses e na participação em campeonatos municipais. Nesse modelo, os docentes atuavam nas inscrições, na organização das tabelas de jogos, na arbitragem das partidas, na resolução dos casos esporádicos de indisciplina, etc. Eram esses os os sentido da educação física e aí eram investidos tempo e trabalho.

2.2 Desalinhamentos entre os campos acadêmico, da formação e profissional: a graduação em Educação Física na Uece

Somente na graduação é que me dei conta da diversidade de questões conceituais e metodológicas que cercam a educação física. Quanto mais saídas/opções profissionais eram reconhecidas, mais difícil era fazer escolhas. Preparador físico, *personal trainer*, professor de Educação Física, técnico esportivo, enfim, tudo passava por minha cabeça. Era meio desesperador, no início, eu simplesmente havia desembarcado na Educação Física sem um objetivo muito preciso.

Os professores do curso de Licenciatura em Educação Física da Universidade Estadual do Ceará (Uece) sugeriam que seguissemos a carreira

acadêmica, atribuindo bastante importância aos diplomas de mestrado e doutorado. De fato, eram essas experiências que lhes havia garantido melhores condições de concorrência na disputa por uma vaga de trabalho na Universidade.

Mas muito pouco se questionava sobre as concretas oportunidades oferecidas pela própria instituição universitária para que isso ocorresse. As raras bolsas estudantis eram destinadas ao programa de monitoria de disciplinas. A vaga para a disciplina de Anatomia era a mais concorrida. A seleção contava com alunos dos cursos de Enfermagem, Nutrição e Educação Física como candidatos.

O campo profissional extraescolar impressionava por sua diversidade e grandeza, mas as expectativas não eram muito vantajosas se considerados o salário e condições adequadas de trabalho.

O curso de Licenciatura em Educação Física da Uece havia sido projetado após a extinção da obrigatoriedade da Educação Física nos currículos da Educação Superior, fato consumado com a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN) n. 9.394/1996. Os professores que haviam ficado relativamente ociosos, envolvidos apenas com a organização de eventos competitivos e preparação de equipes, tocaram juntos o movimento para a criação do curso (Ferreira; Queiroz, 2010).

Segundo Lino Castellani (1999, p. 138-139), a extinção da Educação Física no Ensino Superior havia sido comemorada por setores “progressistas” que viam nessa obrigatoriedade o caráter antiquado do período ditatorial. Julgava-se que teria cabido à educação física colaborar com a desarticulação política do movimento estudantil.

Para o autor, o campo progressista não advogava pelo desconhecimento dos valores da educação física, que poderia contribuir para o desenvolvimento da capacidade de apreensão dos alunos, “no sentido de constatação, demonstração, compreensão e explicação” (Castellani, 1999, p. 138-139) das condições complexas do mundo onde se encontram inseridos.

Contudo, a inclusão da Educação Física “entendida unicamente enquanto Atividade, vale dizer, fazer prático destituído de qualquer necessidade de ser refletido, teorizado, compreendido”, além do aspecto corporativista atribuído pelos que defendiam sua inclusão no Ensino Superior pelo simples motivo de crescimento do mercado de trabalho, são apontados por Lino Castellani (1999, p. 138-139) como partes do movimento conservador mais amplo que circundava a sociedade brasileira.

A exclusão da Filosofia (dos currículos de 2º grau) e a inclusão de Educação Moral e Cívica (nos currículos de 1º grau), Organização Social e Política do Brasil (nos currículos de 2º grau) e Estudo dos Problemas Brasileiros (nos currículos de 3º grau), somados à Educação Física como prática obrigatória para todos os universitários davam a tônica do período (Castellani, 1999).

O esforço dos professores da Uece para a implementação do curso de Licenciatura em Educação Física foi, sobretudo, político, e buscava suprir a demanda pela formação de profissionais que viessem a qualificar o trabalho com diferentes tipos de práticas corporais nas mais diferenciadas instituições em crescimento no estado do Ceará. Embora a maioria daqueles docentes não estivesse devidamente capacitada para atuar na formação de professores de Educação Física.

Nos anos anteriores, a maioria deles havia sido preparada no trabalho esportivo direcionado à participação em eventos competitivos entre equipes e instituições. O sentido da educação física como mera prática de atividades físicas, voltado à propagação de determinados padrões de corpo, mesmo em ambiente universitário, revelava-se nos discursos mais radicais, que diziam/dizem que o corpo do professor de educação física é o seu cartão de visitas.

Nessa ótica, aqueles que não possuem corpos “sarados” correspondem aos profissionais de práticas questionáveis. No cotidiano das aulas, às vezes, éramos julgados até mesmo por nossas vestimentas. Parecia existir uma maneira apropriada de se vestir, entre os profissionais de Educação Física. Eu não aceitava muito bem que isso pudesse realmente comprometer o exercício do futuro profissional, mas não era custoso perceber que a maioria dos alunos, já no início do curso, aderiam às calças *legging*, *tactel*, e uma série de outros adereços que demarcavam simbolicamente os corpos dos agentes da educação física.

Na Licenciatura em Educação Física da Uece fui aluno da terceira turma, depois de fundado o curso. O debate sobre o currículo do curso era ainda insuficiente e os avanços que haviam sido operados no campo acadêmico da educação física, com as várias propostas distintas que haviam sido desenvolvidas para/sobre a Educação Física escolar nas décadas anteriores, com sua autonomização em relação ao campo esportivo, somente foram por mim conhecidas, muito timidamente, pela influência de uma professora carioca que chegou quando eu estava já cursando a metade final.

Em tese, o próprio fato da primeira década do curso de Educação Física da Uece ter sido comemorada sem que existisse infraestrutura devidamente adequada às práticas lúdico-esportivas e de atividade física; o acervo reduzido e desatualizado de obras relacionadas à matéria, na biblioteca; dentre diversas outras problemáticas decorridas nos anos de 2002 a 2007 dessa trajetória, conduzem a pensar sobre as defasagens mais gerais do próprio campo educacional no qual essa história social se aporta (Ferreira; Queiroz, 2010).

Os cinco primeiros professores efetivos contratados para atuar, especificamente, no curso que havia sido criado, estavam distribuídos nas seguintes áreas: Fisiologia Humana; Anatomia Humana; Biologia e Biomecânica Motora; e Anatomia Comparada. Logicamente, as práticas de educação física dadas nas escolas, ou fora delas, necessitavam da dimensão biológica do conhecimento (FERREIRA; QUEIROZ, 2010). Aliás, os princípios biológicos e fisiológicos exercem grande influência sobre a hierarquização da vida social, somos levados a campanhas de vacinação, exames de rotina, etc. No campo da educação física a relação entre biologia e cultura parece ainda mais nítida; os preceitos teóricos sobre o funcionamento biológico do corpo ajudaram a semear, desde muito tempo atrás, inúmeros métodos de treinamento esportivo.

Como afirma Thorstein Veblen (1988), independentemente dos aspectos metodológicos envolvidos na pesquisa sejam de cunho social e antropológico, ou biológico, os comportamentos estão sempre atrelados a processos simbólicos de dominação. Não fazia parte da atuação de muitos desses professores recém-chegados na Uece, no curso de formação de futuros professores, fazer-nos pensar sobre estratégias e metodologias a serem aplicadas nas aulas de Educação Física nas escolas.

Esse parece ser um problema importante a ser debatido nas disciplinas das áreas biológicas (mas não somente nessas) dos cursos de formação em Educação Física. Afinal, como os conhecimentos biológicos atravessam a prática profissional em Educação Física? As disciplinas tinham, em sua maioria, caráter generalista, às vezes reuniam alunos de diferentes cursos, como Enfermagem, Nutrição, Educação Física, por exemplo.

Além disso, esses primeiros professores recrutados especificamente para atuar no curso de Licenciatura em Educação Física da Uece advinham de campos correlatos da área da Saúde, principalmente da graduação em Nutrição, Farmácia e

Medicina. O resultado inicial foi que os conhecimentos anatômicos e fisiológicos do corpo humano eram, quase sempre, apresentados de forma distante do universo mais específico da educação física, o que, de certo modo, ocasionava um atraso na relação entre oferta e demanda. Ou seja, entre aquilo que se almeja da educação física e aquilo que realmente podia ser ofertado, ou, pelo menos entre aquilo que o campo acadêmico da educação física almejava.

O curso da Uece não é mais o mesmo, tampouco o que fazem da educação física esses mesmos professores referidos nos parágrafos anteriores. Após 20 anos, muitos deles aderiram mais fortemente às práticas e aos discursos que legitimam o campo. O corpo de professores também cresceu. Investiu-se em capacitações e muitos se aposentaram. Dentre as “tribos” da educação física (Lovisol, 2000) que se distinguiram naquele período existiam uns mais alinhados à ciência do treinamento desportivo e à dimensão biológica do conhecimento sobre o corpo e outros, em menor grupo, à perspectiva pedagógica e escolar.

Enquanto a primeira linhagem tinha como pressupostos o conhecimento biológico sobre o corpo, a especialização, o selecionamento e a profissionalização atlética em torno das práticas esportivas, a outra pressupunha a ampliação do repertório motor, a diversificação da cultura lúdica e a formação crítica por meio da pedagogização da educação física. Uma terceira linha, embora ainda mais fraca do que a segunda, girava em torno do estilo de vida ativo e a promoção da saúde. Logicamente, no interior do campo, havia interseções entre os interesses e as estratégias dos diferentes agentes dos grupos.

Em boa parte dessa trajetória na graduação, fiz o percurso entre minha casa e a universidade em transporte público. O deslocamento demorava em torno de 1 hora e 45 minutos. Nesse interstício, passava diariamente 3 horas e 30 minutos confinado em um ônibus. Essa distância dificultava minha vida universitária, mas, no desassossegado vaivém dos ônibus, encontrei um lugar para leituras.

Dadas a escassez de recurso financeiro e a dificuldade para encontrar algumas obras nas livrarias, as “xerox” foram tomando espaço em minha estante. As sugestões de leitura dos professores, em sua maioria, sequer estavam disponíveis na biblioteca da universidade. Não havia laboratórios e nem mesmo espaços adequados para as diversas práticas corporais que compõem o universo da educação física.

Nas aulas práticas, recorríamos à adaptação dos espaços da universidade, como a pista por onde passavam carros, etc. Os professores também recorriam aos

convênios com empresas particulares e outros órgãos públicos, para viabilizar a utilização de suas piscinas, salas de ginástica, salas de musculação, etc. (Ferreira; Queiroz, 2010).

Em 2005, quando me aproximava do final do curso, apresentei, para uma banca de professores, um projeto de pesquisa cujo objetivo era traçar o perfil dos hábitos alimentares de praticantes de musculação. A proposta de estudo foi mal avaliada por um deles. O projeto apresentava inúmeras lacunas metodológicas e estava mais alinhado ao campo da nutrição do que propriamente à educação física.

Naquele momento, estava totalmente despreparado para conceber uma pesquisa. O fato é que não éramos devidamente treinados a escrever textos acadêmicos durante o curso. O mais próximo que havia disso eram as provas com perguntas de caráter subjetivo e compilações de dados bibliográficos a serem apresentados oralmente no formato de seminários.

Esses trabalhos eram, quase sempre, realizados em grupo, o que incidia sobre a divisão de tarefas e temas, dificilmente possibilitando uma visão do todo. A rigor, as questões metodológicas eram deixadas de lado em praticamente todas as disciplinas. A impaciência do professor avaliador, ao apreciar meu texto, não levava em conta que, apesar dos muitos conteúdos que éramos obrigados a estudar no curso de Educação Física da Uece, poucos eram os esclarecimentos sobre como se faz pesquisa; como os métodos utilizados para alcançar tais conhecimentos são importantes para os achados da própria pesquisa, etc. Enfim, éramos cobrados em um tipo de capital cultural que não nos havia sido devidamente transmitido na universidade.

Apresentada essa dificuldade, protelei por dois semestres seguidos a conclusão do curso. Era preciso me formar, mas não tinha ideia do que pesquisar e nem como fazê-lo. Foi quando conheci o livro *Sociologia do corpo*, de David Le Breton. Um amigo que cursava Ciências Sociais apresentou-me à obra. A partir daí, comecei a ler tudo o que encontrava sobre o corpo, no âmbito das Ciências Humanas e Sociais. Reuni muitas informações e identifiquei interessantes pontos desse debate.

Comecei a escrever um novo projeto para o desenvolvimento de uma pesquisa bibliográfica e segui efetivando o fichamento de várias obras articuladas ao tema. A pergunta que me orientava era: Que modelos culturais imperam na sociedade de hoje? Que valores perpassam a educação corporal nas comunidades humanas? (Gomes, 2008).

O resultado final da monografia não apresentava uma metodologia de análise clara, problema que novamente não passou despercebido pela banca de avaliação, me tirando alguns pontos na nota. Apesar de ter sido extremamente prazeroso, principalmente pela leitura daquelas obras, o trabalho de pesquisa não me parecia promissor, naquele momento. Sem contar que a infinidade de dilemas que ocorreram com minha imersão no campo profissional, também me afastara temporariamente da pesquisa.

O que daquilo que havia aprendido na universidade deveria compor o ensino na disciplina de Educação Física nas escolas? As estratégias didáticas dos professores da graduação, com as quais fomos aprendendo, nessa formação inicial, serviriam para ensinar educação física aos alunos da Educação Básica? Sobravam-me dúvidas durante toda a graduação. Eram esses alguns questionamentos básicos que faltavam àquelas minhas aulas de Educação Física quando aluno da Educação Básica.

Afinal, que modelo de educação física era aquele que eu havia conhecido em minha adolescência? Que princípios eram adotados pelos professores para diferenciar o que se fazia, na disciplina Educação Física, daquilo que se fazia nas seleções e escolinhas esportivas da escola? Haja visto o quadro apontado, os professores de Educação Física de minha escola não pareciam pensar muito a respeito dessas distinções. Afinal de contas, as disputas esportivas entre os colégios e a *performance* aprimorada dos alunos/atletas davam o prestígio necessário para a manutenção desse modelo de Educação Física em detrimento de qualquer outro.

Essas eram perguntas que eu nem imaginava fazer, naquele momento de minha trajetória acadêmica. Contudo, no campo acadêmico, uma ideia bastante propagada, no final do século XX e início do XXI, é que a Educação Física precisa/precisava mudar. Para isso, acreditava-se que torná-la uma ciência autônoma, com objeto e métodos próprios, seria a saída. A tese da Ciência da Motricidade Humana, de Manoel Sérgio, é exemplar nesse sentido. Porém, Calegari dos Santos (1999) ressalta que, a proposta do autor é, em partes, ingênua e contraditória.

A obra opõe ciência e ideologia; não se apercebendo que a fragmentação própria do desenvolvimento disciplinar, contida na teoria, circundou o movimento humano por diferentes perspectivas metodológicas, dificultando sua composição como objeto particular da Ciência da Motricidade Humana.

Além disso, as forças externas ao campo exigiam da Educação Física um posicionamento de oposição ao sistema capitalista, o que ficou demonstrado na obra de diferentes intelectuais da educação física¹⁵. A Educação Física deveria ser problematizada, despindo-se de seus antigos trajes, para melhor conhecer-se. O *esportivismo* precisava ser combatido¹⁶. O aprendizado centrado unicamente no aprimoramento técnico dos movimentos corporais e na melhoria do condicionamento físico deveria ser desnaturalizado. As práticas necessitavam ser compreendidas e funcionalizadas para além das alterações biológicas e fisiológicas que promovem no corpo¹⁷.

A diversidade de práticas corporais; jogos, danças, lutas, ginásticas e esportes, precisavam, na perspectiva progressista das transformações iniciadas no campo acadêmico, em meados dos anos 1980, ser compreendidas à luz do conceito de cultura, ou da noção de cultura corporal, ou cultura corporal de movimento.

Eu não me perguntava, na graduação, sobre os impactos do campo acadêmico da educação física em relação ao seu campo profissional, sobre até que ponto as pesquisas convergiam com o que se fazia da área. Quase nunca nos referíamos a esse tipo de pergunta no ambiente de formação da Uece. Parecia óbvio que todas as premissas propostas pelos estudos renovadores da Educação Física, as quais fui tendo acesso somente no momento final do curso, eram verdadeiras e legítimas, assim como seriam as ações daí decorrentes.

Contudo, na prática, fui, aos poucos, percebendo que as críticas lançadas à tradição da Educação Física haviam gerado uma série de desentendimentos entre os agentes do campo. As críticas precisavam ser questionadas e revisitadas, mas sustentavam minhas primeiras propostas de aula.

Uma dessas críticas foi endereçada às técnicas esportivas, principalmente quando desenvolvidas de forma mecânica, fragmentada e voltadas ao rendimento esportivizado. Esse conjunto de características catalisaram o fenômeno chamado de esportivismo. Ao ser tomada ao pé da letra, a crítica ao esporte encerrou uma negação da própria técnica. Atrelou-se à técnica a função de mera reprodutora do *status quo*

¹⁵ Coletivo de Autores: Soares *et al.* (1992); Medina (1990; 1992); Freitas (1991; 1995); Bracht (1992); Castelanni Filho (1991; 2013); Soares (2012).

¹⁶ Os documentos governamentais Parâmetros Curriculares Nacionais do Ensino Fundamental e Médio argumentam nesse sentido.

¹⁷ Principais argumentos desenvolvidos por Jocimar Daolio (1998; 2006; 2010) e Silvio Santin (1987; 1994; 2000).

da sociedade. Algumas posições mais radicais chegaram a defender o fim do esporte, por considerá-lo mero apêndice do capitalismo moderno¹⁸.

Por outro lado, criou-se um obstáculo entre biólogos e pedagogos da educação física. Os paradigmas da aptidão física e da pedagogização da educação física seguiram quase de mãos atadas. Educação física como atividade corporal é diferente da formação crítica sobre as atividades físicas, etc. Teoria e prática aparentemente estavam apartadas nessa perspectiva. Enfim, “em função do processo de especialização não demorou a instalar-se no campo um ‘diálogo de surdos’¹⁹” (Bracht, 1999, p. 31), ou, como queiram, uma sobreposição de monólogos, em que os agentes pouco se dispuseram à interlocução uns com os outros.

A noção de cultura corporal, considerada como um avanço proposto pelo movimento renovador dos anos de 1980, foi, também, reificada²⁰. O livro *Educação física: diversidade da cultura corporal*, de Sérgio Oliveira dos Santos (2002), é emblemático nesse sentido. O texto é inteiramente argumentativo, apresentando preceitos sobre como deveriam ocorrer as aulas, desenvolvendo uma espécie de taxonomia de diversas práticas corporais, sem apresentá-las em relação ao contexto social no qual estão inseridas.

Cultura corporal (ou cultura corporal de movimento) passou a significar, em alguns casos, uma categoria abstrata sob a qual é reunido um cabedal de conteúdos, em que o papel da Educação Física se reduziria à reprodução de valores, temas e esquemas culturais²¹ das “modalidades específicas”²² que compõem tal cultura.

Não é bem essa a postura que pretendo assumir aqui, visto que a cultura, neste estudo, é assumida como um prisma pelo qual podem ser compreendidas as dinâmicas sociais em torno daquilo que as pessoas e os grupos fazem, permitindo, assim, verificar as expectativas que possuem e as estratégias desenvolvidas para alcançar seus objetivos. Desse modo, o problema reside especificamente sobre o processo de desnaturalização das práticas culturais, numa perspectiva processual, ou seja, a questão coloca-se a partir do projeto de conceber a cultura como objeto de

¹⁸ Jean-Marie Brohm (1978) tem posição enigmática, nesse sentido.

¹⁹ Termo inapropriado para descrever a situação, posto que os surdos também dialogam.

²⁰ Sobre o processo de reificação na educação física, ver Bracht (2015).

²¹ Os valores são concepções do desejável que permeiam a escolha das formas, dos sentidos e das finalidades das ações. Os temas são princípios legitimados que estimulam a ação. Os esquemas são formas de compreender e agir diante de situações específicas (Satriani, 1986).

²² Jogos, danças, lutas, ginásticas e esportes.

uma construção provisória e perspectiva do conhecimento, sobre a qual se pode efetuar uma análise.

2.2.1 Projeto Nascente: os primeiros passos de um professor de Educação Física

A experiência da graduação oportunizou, também, dois anos de aprendizado na escola Projeto Nascente, entre 2006 e 2008. Esses anos foram muito importantes para o meu reencontro com as aulas de Educação Física na Educação Básica, agora na vez de professor bolsista.

O Projeto Nascente consistia de uma parceria entre a Uece e a Prefeitura Municipal de Fortaleza (PMF), na oferta de Educação Infantil e Ensino Fundamental da rede pública de ensino. A referida escola fica localizada nos fundos da universidade, mas em espaço pertencente à prefeitura. Tanto os professores que lecionavam nas turmas de disciplinas quanto as supervisoras pedagógicas, todos eram, ainda, estudantes de cursos de licenciatura da referida universidade. As únicas exceções eram a diretora da escola (professora formada e concursada da PMF) e a coordenadora técnico-pedagógica (professora formada e concursada da Uece).

Apesar da crítica que pode ser feita ao fato de a escola ser mantida com aulas de professores ainda não formados, foi justamente ali um dos espaços que mais me exigiram profissionalismo. Como se aponta mais à frente, quando passei a atuar como professor formado em outras escolas, várias obrigações que eu tinha no Projeto Nascente sequer existiam. O trabalho no Projeto Nascente exigia-nos entrega de planos anuais, planos semestrais, planos de aulas, colaboração em projetos transversais, em feiras esportivas e culturais. Precisávamos demonstrar afeto, participação e poder de decisão no dia a dia da escola.

A programação da Semana Pedagógica também dava vantagem ao Projeto Nascente, em relação a outras escolas. Extensa e envolvente, reunia uma rede complexa de agentes; professores, acadêmicos, agremiações estudantis, lideranças comunitárias, pais de alunos, alunos, diretores, etc.; momento em que várias problemáticas envolvendo escola e comunidade eram apreciadas.

Semanalmente, era exigida de todos os professores a entrega do Caderno de Plano de Aulas. Após serem lidos pelas supervisoras pedagógicas, os materiais eram devolvidos com sugestões e comentários para o desenvolvimento das aulas.

Essa prática foi extremamente importante para a consolidação de um tipo de saber que passaria a ser avaliado em várias seleções das quais participei depois. Foi no Projeto Nascente que, finalmente, obtive meus primeiros aprendizados objetivos e intencionais sobre como elaborar um plano de aula, coisa que as disciplinas da grade curricular da graduação não haviam ainda me ofertado, apesar da cobrança feita em algumas delas.

As turmas de Educação Física nas quais fui professor estavam distribuídas entre o 3º, 4º e 5º anos do Ensino Fundamental. Deparar-me com a realidade da escola, agora como professor bolsista, fizeram-me perceber que, na maior parte do tempo dispendido na graduação, nos concentrávamos em aspectos que estavam muito distantes dos reais problemas enfrentados na Educação Básica, como alunos com problemas sociais e psicológicos, inúmeros deles somando várias reprovações anuais, a imaturidade dos professores, o distanciamento entre escola e comunidade e a própria indefinição sobre a identidade da Educação Física.

Pensar sobre as aulas, definir os temas e objetivos a serem alcançados, a metodologia a ser desenvolvida, ajudaram-me a manter o foco no início de minha trajetória no campo. Esses planejamentos também foram importantes porque me faziam melhor compreender o papel do professor de Educação Física.

Reconheço que não existia, no meu trabalho pedagógico, um sentido bem definido para a disciplina, ou para a própria área da educação física. Minhas aulas ali eram organizadas para atingir determinados aprendizados que não estavam devidamente ancorados sobre conteúdos historicamente adotados pela área, pois se davam com muitos jogos, que serviam mais de metodologia do que propriamente como objeto próprio do ensino, o que não deixava de ser uma concepção possível da Educação Física. Mesclavam-se, na organização dessas aulas, alguns princípios da Psicomotricidade, uma educação motora voltada para a formação global da criança; e da recreação, com as atividades voltadas à finalidade meramente lúdica.

Através de diversos tipos de jogos, eu buscava desenvolver nos alunos aprendizagens em Matemática, Português, Biologia, Geografia, etc. A existência de uma quadra esportiva, de espaços ao ar livre, e uma brinquedoteca, facilitavam a organização e o andamento das aulas.

Apesar disso, a relação entre o Projeto Nascente e o curso de Educação Física da Uece não estava bem definida, restringindo-se à participação dos alunos da graduação como professores bolsistas na escola e algum arranjo mais pontual; como

as visitas que a professora Fabiana Rodrigues, à época pertencente ao quadro de docentes do curso, promovia ao projeto, com suas turmas da licenciatura.

Esse é, sem dúvida, um apontamento difícil de ser compreendido. Afinal, como uma oportunidade de integração entre o campo da formação e o campo da atuação de futuros professores, proporcionada aos cursos de licenciatura da Uece, através de um laboratório escolar em pleno funcionamento, como o espaço do Projeto Nascente, recebia tão pouca atenção dos docentes da referida universidade?

Tal questão era recorrentemente lamentada pelos alunos das licenciaturas, principalmente aqueles que compunham as atividades do projeto. Isso demonstrava a distância entre as expectativas de uma formação profissional adequada ao trabalho a ser desenvolvido nas escolas e a formação oferecida nas Instituições de Ensino Superior (IESs).

Sem dúvida, o movimento político estudantil era o maior propagador de uma visão crítica a respeito da vida universitária na Uece. Naquele período, entre os anos de 2002 e 2007, eram os estudantes os agentes mais combativos. Digo isso em razão das várias manifestações destinadas a denunciar a precarização e o descaso com a educação pública na universidade²³.

É importante dizer que os fatos aqui descritos resultam de um tipo de olhar mais clínico sobre minha própria trajetória no campo da educação física, a partir das condições de estudo que fui adquirindo na Pós-graduação. Parafraseando Roberto de Kant Lima (1997, p. 55), as pretensiosas e polêmicas generalizações reveladas neste texto, com o sentido de elucidar o estado do campo da educação física em pontos diferenciadamente situados de uma trajetória, estão baseadas “na especificidade e qualidade de minha experiência e não em eventuais quantificações que descubram o que de comum ela possui com outras experiências”.

Como tentarei demonstrar adiante, certos confrontos persistem na educação física; o distanciamento necessário para me desvencilhar das primeiras impressões do campo somente ocorreu aos poucos, na reconstrução de minha própria trajetória.

²³ Várias denúncias formais sobre as dificuldades encontradas na universidade eram protocoladas, pelos estudantes, na Reitoria, além de realizarem diferentes tipos de manifestações.

2.2.2. O imbróglio da relação Ciências Biológicas versus Ciências Sociais e Humanas no campo acadêmico da Educação Física

Um imbróglio que persiste sobre a educação física encontra-se correlacionado à sua configuração de área de conhecimento na Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (Capes), agrupada à Fisioterapia, Terapia Ocupacional e Fonoaudiologia, compondo a chamada área 21 (Capes, 2016). As áreas de formação e atuação correspondentes contam com os parâmetros das Ciências da saúde como principais critérios estabelecidos para a consolidação dos seus programas de Pós-graduação e classificação das revistas científicas, em detrimento da relação estabelecida dessas mesmas áreas com as Ciências Sociais e Humanas.

Segundo Lovisolo (2003), a maioria dos estudos da subárea Educação Física com perspectivas teóricas e metodológicas das Ciências Humanas e Sociais é desenvolvida no âmbito dos programas de Pós-graduação em Educação e não em Educação Física. Esse cenário vem passando por mudanças, ao longo dos anos. Entretanto, está claro que a natureza das técnicas empregadas em diferentes campos de investigação tem maior ou menor aderência aos critérios da Capes e, conseqüentemente, às suas definições sobre a Educação Física.

Não se trata de incutir, no campo da educação física uma análise pela via do binarismo, provocando uma espécie de guerrilha ideológica.

A diferenciação dos valores, objetivos e tipos de ações indica que, seja lá o que for a educação física ou as ciências dos esportes, sua característica central e positiva é a de intervir mediante programas de atividades para alcançar valores sociais operacionalizados como objetivos de intervenção (Lovisolo, 2000, p. 11).

A paisagem das tribos da educação física permite reconhecer, nas diferenças que atravessam suas crenças e práticas, os princípios que motivam seus agentes. A compreensão do campo da educação física perpassa, desse modo, o reconhecimento de suas homologias e correspondências com outros campos, no estado atualizado de seu devir.

Embora, no campo da saúde, haja adesão às Ciências Humanas e Sociais, conforme apontam os estudos de Carvalho (1995), Lovisolo (2000) e Mendes (2007), ainda, o fato de ser preciso reconhecer o saber biológico como saber cultural e influenciador do comportamento cultural, fato que deve ser assumido para fugirmos

dos binarismos; ainda assim, persistem, em alguns contextos, os paradigmas positivista e biológico como únicos critérios de cientificidade válido no campo da educação física.

Desse modo, os estudos sociais e culturais que se apresentaram ao campo acadêmico da educação física não deram boas receitas à conversão da demanda em oferta, ou não surtiram tanto efeito quanto era esperado para sua autonomização no sistema esportivo e no paradigma da aptidão física. Os critérios endógenos de produtividade científica, de contabilização dos números de citações e quantitativo de produções, ajustaram-se bem aos preceitos teóricos e metodológicos das Ciências Biológica e Biomecânica.

Sobretudo porque as revistas científicas da Educação Física, que mantinham editoriais ancorados nas Ciências Humanas e Sociais estiveram relativamente mal avaliadas no âmbito da área 21. Essa relação entre a instituição Capes e a Educação Física, inclusive, é funcional para que os segmentos voltados à manutenção e prevenção da saúde; ao aumento dos desempenhos físico e esportivo; à recreação; à modelagem do corpo aos padrões dominantes; à formação crítica, etc. pudessem alcançar o *status* que possuem hoje (Lovisolo; Vendruscolo; Góis Junior, 2015).

Uma cultura fraca, em termos de citação de artigos. O maior tempo de interação com o lócus de estudo; o trabalho com textos considerados clássicos e as produções mais amplas, sem adesão à política endógena dos editoriais de revistas científicas; a relação mais particular do que coletiva do pesquisador com o desenvolvimento de pesquisa; todas essas características, de certo modo, situaram os agentes da educação física que buscavam o diálogo com as Ciências Humanas e Sociais no lado mais desprivilegiado da área 21 (Lovisolo; Vendruscolo; Góis Junior, 2015).

Entre pesquisadores das áreas biológicas, a cultura de produção de trabalhos em grupo, de procedimentos mais codificados e dos aspectos endógenos da política de citações, consolidou mais rapidamente um tipo de qualificação institucionalizada dos editoriais (Lovisolo; Vendruscolo; Góis Junior, 2015).

No estudo de Chaves-Gamboa e Gamboa (2019, p. 3-4), sobre a produção de pesquisa em educação física na Região Nordeste do Brasil, em relação às temáticas, áreas e metodologias empregadas, constatou-se que:

[...] predominam as temáticas da atividade física e saúde (33.5%); treinamento desportivo (11.8%) e pesquisa biológica experimental (6.5%), que somam mais da metade dos estudos (51.94%). Esse predomínio correlaciona-se com o uso de métodos quantitativos (50%) e com as abordagens empírico-analíticas (52.6%). Nas temáticas, Escola (10.14%), Cultura e corpo, (7.54%) Formação profissional e mundo do trabalho (5%), Lazer e sociedade (4.7%) que somam 27.34% predominam os métodos qualitativos (44.33%) e as abordagens interpretativas – fenomenológicas e hermenêuticas (33.25%). Em outras áreas tais como, Movimentos Sociais, Memórias da Educação Física, Políticas Públicas, Esporte e Lazer, e Epistemologia que somam (12.95%) predominam os métodos mistos (5.6%) e as teorias críticas com base no materialismo histórico (11.79%). De igual forma, as temáticas tais como, gênero, inclusão e diferença e comunicação e mídia que somam 7.78% predominam os métodos qualitativos e as abordagens interpretativas, algumas delas fundadas nas teorias pós-críticas e pós-estruturalistas (1.6%).

Durante minha graduação, as disciplinas relacionadas às Ciências Biológicas – Anatomia, Fisiologia, Histologia, Nutrição, dentre outras -, que compunham a grade curricular do curso de Licenciatura em educação Física da Uece, exigiam de nós, alunos, um grau de esforço diferenciado. Não que fossem/sejam mais importantes do que outras, ou que as outras não exigissem esforço escolar para serem melhor aproveitadas, mas, sobretudo, devido aos métodos de seus professores.

O tipo de conhecimento objetivo, com seus sistemas complexos de explicação sobre o funcionamento do corpo humano, era convertido, pelos docentes, aos alunos, por meio de regimes rigorosos de controle da aprendizagem. Não à toa, a única disciplina do curso em que fiquei de prova final, Fisiologia Humana, era uma pedra no sapato de muitos outros estudantes.

Em fisiologia, era preciso descrever com riqueza de detalhes e de modo sistêmico diversos tipos de reações bioquímicas desencadeadas no corpo humano. Nas provas de Anatomia, outra disciplina da área de conhecimento biológico, era necessário ter memorizados os nomes de diversas partes do corpo humano; do sistema esquelético ao muscular, do aparelho digestivo ao cérebro, as regiões da língua e os forames encontrados no crânio.

Circundava as disciplinas biológicas um grande número de alunos reprovados e/ou com notas baixas. Mas também infinitas expectativas de trabalho, para a qual as competências necessárias relacionam-se profundamente ao conhecimento de tipo biológico, como ocorre com o *personal trainer*, o preparador físico, o fisiologista do exercício, os avaliadores físicos e, por que não, o professor de Educação Física que inclina sua atividade na direção de alcançar objetivos definidos biologicamente.

A exposição desses pontos não é uma aposta na oposição entre Ciências Biológicas e Ciências Sociais e Humanas, como o fundamento de todas as contradições em torno da educação física e de uma definição clara do que ela seja. “A natureza não é um dado puro, ao contrário, implica as representações científicas e não científicas que dela fazemos” (Moura, 2012, p. 81).

Não podemos agir como se não percebêssemos que a rotina de treino, os cuidados com a alimentação, o sono, enfim, infinidades de demandas culturais, não fossem tão importantes quanto o controle das execuções de determinado gesto para que determinada meta de rendimento corporal, se for o caso, seja atingida. Importa, aqui, que percebamos que os parâmetros que serviram para a qualificação dos cursos de mestrado e doutorado em Educação Física e da produção científica na área trataram/tratam de maneira igual problemas distintos, instaurando um clima de desconfiança entre os agentes e as instituições.

Além disso, os princípios formais utilizados para classificar os cursos de Pós-graduação, medidos pela titulação dos docentes e o alcance de médias estatísticas entre diferentes tipos de atividades desempenhadas pelos professores, prejudicam, de certo modo, a formatação de um campo ainda mais diversificado à educação física, no qual a formação docente, pesquisa acadêmica e inovação tecnológica possam ter avaliações mais substantivas (Lovisoló, 2003).

Não há, de fato, nada que comprove a afirmativa de que o diploma de mestrado e/ou doutorado confira, aos titulados, o mérito de serem bons professores, ou que atuem na produção e no desenvolvimento tecnológico. Os cursos de Pós-graduação, ao mesmo tempo em que aproximam os agentes da educação física à pesquisa, podem afastá-los das problemáticas do ensino. Tampouco podemos afirmar que o mesmo prisma pelo qual se verifica a qualidade das aulas sirva para conferir o impacto das pesquisas em educação física, pois as avaliações devem ser distintas.

Mas, analisando como a hierarquização do campo acadêmico interfere na dinâmica da formação dos agentes da educação física e, conseqüentemente, na oferta de seus cursos, Lovisoló (2003) conclui que os critérios de ordem geral condenam os sujeitos. Os programas promovem certa encenação, mas o aumento no número de publicações não se reflete na qualidade daquilo que se produz, retroalimentando assim o ensejo à endogamia nas produções (Beserra, 2014). A ciência, entretanto, não é “supra-histórica” pois está situada no tempo, dialoga com a tradição de determinado campo e suas mudanças estão ligadas às transformações

sociais de largo espectro, ocorridas a partir da superação de tradições e paradigmas (Oliveira, 2015).

Assim como a Ciência, a prática da educação física é transformada dia após dia. Antes de analisar minha trajetória docente e a trajetória do campo da educação física do IFCE, seguindo o objetivo principal desta tese, venho situando minha experiência regressa e identificando alguns estados latentes de seu campo. Nessa busca, tenho pretendido definir um olhar antropológico à educação física.

2.2.3 Por um olhar antropológico à educação física brasileira

O esforço empreendido no âmbito específico do campo acadêmico da educação física dissipou-se em diferentes direções de pesquisa; na crítica da educação física à luz do materialismo histórico-dialético, de fundamentação marxista; na abordagem de cunho biológico sobre as questões afetas à educação física; na incursão fenomenológica sobre as experiências em educação física, etc.

Um diálogo franco, explícito e direto, entre educação física e Antropologia, no Brasil, ganhou força através dos estudos de Jocimar Daolio²⁴, a partir da década de 1990. O autor utiliza-se da noção de cultura para analisar a educação física, e compreendê-la como um processo social e não um produto acabado. Em suas duas obras inaugurais, Daolio (1998, 2001) apresenta capítulos introdutórios de caráter marcadamente teóricos, onde procura enunciar as transformações históricas sofridas pela Antropologia. Nesse sentido, a passagem da Antropologia evolucionista baseada nas Ciências Naturais; mas que, à luz do etnocentrismo europeu, classificava as diferentes sociedades em supostos estágios de desenvolvimento civilizacional; típica do século XIX, para a Antropologia do século XX é apresentada. Na “nova” perspectiva antropológica, apontada pelo autor, a noção de cultura não se confunde com a de civilização, nem com acúmulo de conhecimentos, segundo ele, possibilita, a partir de seu uso, o exercício da reflexividade sobre a vida em sociedade.

Daolio (2001; 1998) encontra na Antropologia uma maneira coerente e, de certo modo, solidária, para lidar com os outros que compõem o espaço social da

²⁴ As obras de Jocimar Daolio, *Da cultura do corpo, Educação física brasileira: autores e atores da década de 1980*; e *Educação física e o conceito de cultura*, de fato, tiveram suas primeiras versões publicadas em 1992 (dissertação de mestrado), 1997 (tese de doutorado) e 2004, respectivamente. Utilizarei, no corpo do texto, as datas das edições das quais possui exemplar em meu acervo particular.

educação física. O autor pretende, com seus estudos, constituir uma visão pluralista para a educação física, que buscasse compreender as razões pelas quais seus atores fazem o que fazem, afim de que os achados da pesquisa o auxiliassem a pensar as disputas em torno da educação física.

A fragilidade das argumentações de Daolio (2001), em seu primeiro livro publicado, *Da cultura do corpo*, parece resultar do uso pouco comum, na Antropologia, da segregação entre dados empíricos e teóricos. No entanto, a incursão à Antropologia, em seu capítulo introdutório, não parece dar sustentação aos achados apresentados nos capítulos seguintes, quando interpreta as entrevistas realizadas com professores de Educação Física da rede de escolas públicas de São Paulo.

Ou, para ser mais exato, se as noções da Antropologia estão contidas na análise sobre aquilo que se diz a respeito da educação física, faltou dar mais evidência e densidade às argumentações. Apesar dessa imprecisão, o diálogo com a Antropologia o fez enxergar coisas e desenvolver práticas de pesquisa mais antenadas ao cotidiano da educação física brasileira, explorando as dinâmicas sociais que circundam a produção do pensamento sobre a educação física e o desejo de sua transformação.

Em *Da cultura do corpo*, Daolio (2001) enuncia alguns desses conflitos. A falta de especificidade do discurso dos professores sobre o papel da Educação Física, nas escolas, demonstra o desinvestimento pedagógico na própria educação física, conclui. As práticas desses profissionais pareciam se confundir entre preparação de equipes esportivas, organização de eventos escolares; feiras, torneios e festivais; socialização de valores sociais, como coragem, cooperação, respeito, etc.; e recreio, diz o autor.

O elevado grau de importância atribuído à educação física pelos professores é diretamente proporcional à sua falta de especificidade dentro da grade curricular, como se ela fosse identificada e valorizada pelo que ela não é, em termos de uma disciplina específica que compõe o currículo escolar. No discurso dos professores, ela seria tão importante e tão útil que não seria possível pensar na sua especificidade, sob pena de se perder sua função global na escola. A falta de especificidade e de identidade da Educação Física, que deveria ser vista como um problema da disciplina e do próprio sistema escolar que a inclui, é representada pelos professores como uma virtude. Como ela não ensina nada de modo específico, pode ensinar tudo globalmente (Daolio, 2001, p. 71).

É preciso considerar que, a maioria dos professores que participaram da pesquisa de Jocimar Daolio, para sua dissertação de mestrado, foram formados nas

décadas de 1970 e 1980, época na qual, para Bracht (1999), o paradigma do treinamento desportivo era hegemônico no campo da educação física.

A institucionalização das Turmas de Treinamento esportivo e a organização das equipes escolares nos torneios esportivos, somadas às aulas de Educação Física como mero momento de divertimento e liberdade, demonstram as diferentes concepções que permeiam a própria educação física no estudo de Daolio (1998). As conveniências dissimulam a constituição da crença e a naturalização de uma educação física. O problema maior, apontado pelo autor, é a falta de objetividade da própria Educação Física nos currículos da Educação Básica.

Em sua tese de doutorado, posteriormente publicada em forma de livro, o autor revisita a Antropologia, dessa vez, em maior aproximação a Clifford Geertz. Para Geertz, diz Daolio (1998, p. 27), a busca de significados nos comportamentos humanos deve se estabelecer através de uma concepção sintética de homem, “na qual os fatores biológicos, psicológico, sociológico e cultural possam ser tratados como variáveis dentro de sistemas unitários de análise”.

Daolio (1998), pela via da Antropologia, precisava de uma “aldeia” de nativos, de onde ele poderia, enfim, extrair suas generalizações. Sua escolha deu-se sobre os intelectuais brasileiros que estavam em posição de destaque na educação física nos anos de 1980. Quais eram os dados comuns aos integrantes desse grupo, não somente em termos intelectuais, mas, também, políticos, morais e afetivos? Quais as visões de mundo e de educação física desses “nativos”? Como a educação física havia impactado o ciclo de vida desses atores? Perguntava-se Daolio.

Daolio (1998) capta, em gênese, uma verdadeira revolução simbólica no campo da educação física. O momento de ruptura com a ditadura militar e a incorporação de bases teóricas e metodológicas da História, da Sociologia, da Psicologia e da Pedagogia, desenvolvidas a partir das pesquisas realizadas nos cursos de Pós-graduação, para compreender e constituir a educação física, demarcam o interesse comum de uma comunidade de atores da área.

Os manuais de técnicas e táticas esportivas, fisiologia esportiva e preparação física, que divulgavam o pensamento hegemônico da educação física até meados dos anos 1970, passam a conflitar com os interesses de uma aprendizagem pautada na qualidade e no controle motor em vez do rendimento, ainda, na formação do eu e no processo de desnaturalização da educação física (Daolio, 1998).

A noção de crise na educação física representava a demanda de uma ampla rede de professores espalhados por todo o Brasil. Daolio (1998) intenta, com sua pesquisa, compreender as distinções operadas nesse campo, e enaltecer as premissas do pensamento de cada autor envolvido, e compreender o que levou aos excessos cometidos em nome da “nova” educação física que estava sendo gestada.

Em diálogo com Erving Goffman, Daolio (1998) utiliza-se de expressões próprias da dramaturgia, como atores, papéis representados, personagens e outras, para interpretar seus achados. Como atores, os pensadores da educação física, participantes da pesquisa, investem em representações sobre os temas e sobre o contexto histórico em que viviam à época; como personagens, são admirados justamente por sua força, espiritualidade e outras qualidades.

A observação participante também é evocada, na pesquisa. A participação do próprio Jocimar Daolio, em congressos, cursos, etc., constituiu-se na convivência com os principais intelectuais envolvidos nessa cena. Ainda, efetua parte da coleta de dados para sua pesquisa em entrevistas com alguns desses pensadores.

Nesse momento [nos anos de 1980] ficou configurado um primeiro embate na educação física brasileira. De um lado, Go Tani, recém-chegado do Japão, buscando definir a especificidade da educação física, e Victor Matsudo, médico, trabalhando no Celafiscs, numa linha contrária aos laboratórios de aptidão física tidos como oficiais do governo. De outro lado, o grupo de estudiosos que ficou no Brasil, buscando referências nas ciências humanas e, especificamente, no marxismo, com exceção de João Freire (Daolio, 1998, p. 95).

Os intelectuais marxistas, especificamente, são João Paulo Medina, Vitor Marinho de Oliveira, Lino Castellani Filho e Celi Taffarel. A obra de Daolio (1998) quer desmistificar algumas alcunhas utilizadas à época, como “progressistas”, “biológicos”, e suas tendências contrárias, “não progressista”, “não biológico”. Ser progressista, segundo o autor, significava, nesse contexto, enfrentar o regime político instalado no Brasil e operar com teorias e métodos advindos das Ciências Humanas e Sociais, em detrimento das Ciências Naturais, em particular, da Biologia.

Daolio (1998) observa que, mesmo sem tratar especificamente do cenário político brasileiro, os estudos de Go Tani, Victor Matsudo e João Batista Freire ofereciam algum tipo de progresso em relação ao quadro anterior da educação física. Go Tani desviando-se do interesse pautado exclusivamente no rendimento esportivizado, voltando-se para o refinamento do controle motor, construindo uma espécie de taxonomia das habilidades corporais. Victor Matsudo, fomentando

pesquisas que fugiam ao escopo dos interesses do regime militar sobre o esporte; e João Batista Freire preocupado com a formação do eu nos alunos, em diálogo com os estudos de Psicologia.

Daolio (1998) afirma que o fato de os argumentos desses autores não oferecerem oposição direta às nuances históricas e sociais da ditadura militar, no Brasil, acabou impondo-lhes o ostracismo; representando, essa lacuna, numa faceta do regime contra a qual os intelectuais considerados progressistas se puseram.

No estudo de Daolio (1998), os embates são contextualizados no interior do Colégio Brasileiro de Ciências do Esporte (CBCE), em especial nos ritos em torno das eleições para a direção nacional da instituição. Nesse ambiente, as provocações e o debate, mais emocional do que propriamente científico, operou no sentido de destruir reputações e consolidar alguns mal-entendidos. Biológico *versus* cultural, progressistas *versus* não progressistas, técnica *versus* humanidades, etc. Uma dicotomia que, à luz das generalizações finais de Daolio (1998), contraditoriamente, parecem ganhar reforço. Vejamos.

Compreende-se, portanto, por que Victor Matsudo e Go Tani não eram considerados progressistas e João Freire deixou de ser. O primeiro, por utilizar um referencial teórico-metodológico próprio da medicina no estudo da atividade física. O segundo, por considerar as fases do desenvolvimento motor, características biológicas da espécie humana. O terceiro, por utilizar um referencial piagetiano, que também considera fases de desenvolvimento cognitivo no ser humano (DAOLIO, 1998, p. 98).

Uma leitura atenta da abordagem desenvolvimentista de Go Tani e seus colaboradores mostra que uma sequência de desenvolvimento depende do grau de interdependência entre os domínios do comportamento; os arbítrios “motor, afetivo-social (conduta pessoal-social) e cognitivo (conduta adaptativa e linguagem) [...] o comportamento motor é uma expressão da integração de todos os domínios” (Manoel *et al.*, 1988, p. 66).

Na obra de João Batista Freire (1997), a citação das Ciências Humanas e Sociais é enfática. O autor fala de simbolismo, socialização, afetividade, poder. Desse modo, concluo, Daolio (1998), para ser didático, parece propor um reducionismo frágil dos autores-atores com quem dialoga. Além disso, por vezes, apresenta as afirmações de seus entrevistados sem qualquer tipo de contraste com o seu próprio ponto de vista.

A partir de outros posicionamentos do autor, inferem-se algumas perguntas: afinal, seriam mesmo as exigências do ambiente acadêmico, de orientações, cargos de chefia, que teria provocado certo arrefecimento dos debates, tal como sugere Daolio (1998)? O amadurecimento intelectual desses agentes do campo acadêmico da educação física não teria como resultado justamente a maior diferenciação entre as posturas e não o seu contrário, como fica sugerido em seu próprio livro?

Uma consequência importante, que poderia ter resultado do estudo de Daolio (1998), seria o tratamento distinto dado às nuances políticas do campo administrativo nas instituições científicas. Visto que parece residir aí um dos problemas encontrados pelo autor. Afinal, os embates em torno das eleições do CBCE se davam justamente a partir da apreciação das várias abordagens de educação física que estavam sendo gestadas no período.

Desse modo, os compilados científicos das pesquisas científicas do campo acadêmico da educação física e a cultura de pesquisa desse campo precisariam ter sido melhor considerados e relacionados à dinâmica eleitoral, para o comando do CBCE. Aliás, em capítulo à parte, ele faz o apanhado geral dos estudos realizados pelos autores-atores, dando pistas de que o debate acadêmico, à época, tinha muito mais a oferecer do que o embate das torcidas nas disputas eleitorais em torno do CBCE. Mas o autor trata os conflitos em torno do poder no interior dessa instituição e da educação física como se não correspondessem diretamente aos alcances das abordagens científicas realizadas sobre a educação física, gerando uma controvérsia sem fundamentação.

Daolio (1998), mais de uma vez, é contraditório em suas conclusões, ao afirmar que o caráter do discurso era mais denunciador do que propositivo, ao mesmo tempo em que reconheceu, no decorrer do estudo, uma série de proposições para a educação física, como a fundamentação da abordagem desenvolvimentista, da abordagem crítico-superadora, dentre outras.

Vários anos depois, após uma série de críticas, Daolio (2009) reconheceu que não estava devidamente preparado para realizar uma “descrição densa”, assim como se redime do reducionismo pretendido à educação física, através de uma reificação da Antropologia. Ele aponta que a polaridade entre Ciências Naturais e Ciências Humanas, constante em sua obra, na fase inicial, representava uma

intencionalidade para estabelecer um equilíbrio entres ambas as perspectivas, o que pode ter acarretado prejuízo às suas argumentações.

Stocking Jr. (2004) alerta, justamente, para evitar o que ele chama de presentismo, quando estamos imbuídos de investigar a história. Cabe compreender os contextos muito mais do que as causas e, além disso, não infringir o julgamento do presente aos fatos do passado, de tal modo que o aspecto processual, relativista e não evolucionista possa ser empregado na compreensão da cultura da educação física.

Muito se fala, hoje, em Antropologias, no plural, devido às suas inovações a cada novo estudo publicado, a cada novo campo construído; devido às condições existentes nas várias aldeias nas quais investimos um trabalho antropológico (Peirano, 1992; 2014). Partindo desses princípios antropológicos gerais é que podemos conferir autenticidade aos estudos de Jocimar Daolio. O autor alerta sobre a existência de uma série de divergências entre as posturas científicas no campo acadêmico da educação física e, entre as posturas, desses mesmos autores, no nível da organização das instituições vinculadas à produção e publicação das obras científicas (o CBCE). Essas tensões acarretam diferentes consequências no universo da educação física, mas também, em tese, demonstram o acúmulo de diferentes tipos de capitais simbólicos em seu campo.

Tal como aponta Paiva (1994, p. 96-97):

A luta pelo reconhecimento da autoridade e da competência científica é também uma luta pela acumulação de uma espécie particular de capital: capital simbólico, sinônimo de distinção, que faz parte e é valorizado de acordo com o sistema simbólico em questão. No caso do sistema simbólico ciência, o capital social se materializa sob a forma da autoridade científica e o capital cultural sob a forma do conhecimento científico.

No caso abordado por Daolio, era o capital social que estava em jogo. Não bastava, aos diferentes pensadores envolvidos na peleja, constituir suas diferenças científicas propriamente ditas, mas fazer valer suas proposições na governança do CBCE, instituição que lhes daria o prestígio e autoridade necessárias para falar em nome da educação física e em nome de uma classe de profissionais (Paiva, 1994).

Daolio (1998) não percebeu que as diferenças extrapolavam em muito a disputa nos debates eleitorais da instituição. As mudanças almejadas davam-se sobre a condução e qualidade das pesquisas científicas no interior do CBCE, buscando, assim como ele, reequilibrar o jogo de interesses entre as perspectivas biomédicas e

sócio-antropológicas da educação física, reivindicando para isso a democratização das instâncias governamentais da instituição.

O embate no interior do CBCE, analisado por Daolio, não foi o primeiro, nem seria o último. A própria criação do CBCE deu-se a partir de uma cisão na Federação Brasileira de Medicina Desportiva (FBMD), na qual os não médicos não tinham sequer direito a voto em suas assembleias. As ciências do esporte representavam a ideia de um campo inteiramente novo, fruto do investimento de diferentes disciplinas sobre o esporte; Psicologia, Sociologia, Pedagogia, Fisiologia, dentre outras. A ideia de colegiado serviria para aglutinar, em torno da instituição, diferentes tipos de profissionais e especialistas.

Contudo, no período inicial, as práticas de pesquisa se reduziam a meras aferições das qualidades físicas e da composição corporal, submetidas a procedimentos estatísticos e apresentando problematizações superficiais. As pesquisas descritivas davam-se sem teorização, ou com baixo nível de reflexão teórica. Nas primeiras gestões da instituição, Ciência e política eram representadas de forma isolada uma da outra, de modo que a própria análise sobre a política não era reconhecida como Ciência (Paiva, 1994).

O estado do campo muda quando, a partir da segunda metade dos anos de 1980, tanto o caráter político das pesquisas como a política de gestão das atividades do CBCE vão paulatinamente sendo refletidas à luz de seu “processo de democratização”, submetido à revisão de seu estatuto, criação de grupos de trabalho, de secretarias estaduais, enfim, expandindo a instituição por meio da descentralização de suas decisões (Paiva, 1994).

Com isso, outra tendência passa a ser fomentada internamente no CBCE, priorizando problemas de ordens pedagógica e/ou social. Dessas perspectivas se definem também o que é considerado ciência, educação física, esporte, educação e ciências do esporte; às vezes, reproduzindo uma supremacia e/ou supressão da educação física pelo esporte, ou pelas ciências do esporte; ou na busca pela cientificação da educação física, ou sua pedagogização (Paiva, 1994).

Como diz Paiva (1994), esse processo constitui-se de capital simbólico para os diferentes grupos e segmentos que compõem/compuseram o CBCE. Estava lançado, desde o início, o germe da instituição; sua pretensão de se fazer como autoridade científica, representante da comunidade de sócios, capaz de eleger os

agentes porta-vozes do grupo, que produzem e consagram o que é merecedor de existência.

As próprias divisões internas da educação física no CBCE concorrem na e para a legitimação do que é ou não válido. A autora demonstra que vários mecanismos de reconhecimento da autoridade científica são fomentados; criação de títulos, prêmios, cargos, credenciais, etc., visando garantir as vantagens de estar associado à instituição (Paiva, 1994).

Paiva (1994, p. 119) argumenta, em seu estudo, e isso Daolio pouco explorou, que são indissociáveis os “assuntos administrativos e estatutários dos aspectos científicos”. Falar por implica falar em lugar de, uma usurpação potencial. O paradoxo da monopolização da verdade coletiva reside em qualquer ato do representante. Seja um mandatário ingênuo, cínico, ou alguém que age de boa-fé, mas que se considera diferente do que é. A coincidência entre os interesses do representante e os princípios do grupo, e do grupo, em relação ao mandatário, é a base da usurpação bem-sucedida (Paiva, 1994).

O jogo de poder operado no interior do CBCE, e que veio a desencadear conflitos entre seus agentes, não se deu sem que esses mesmos agentes, empenhados em fazer valer sua posição de escolhidos no interior do grupo, para zelar pelos próprios interesses, fizessem mesmo valer seus próprios interesses. O grupo, através de seu representante, faz-se assim representado e passa a existir na realidade. O representante deixa sua prova de altruísmo, o eu – individual, e se torna uma “pessoa moral que solidária e solitariamente fala em nome de um nós” (Paiva, 1994, p. 132).

Outra dimensão que precisa ser considerada, sobre os mecanismos de autoconsagração e desconhecimento produzidos na dinâmica das organizações, salienta Paiva (1994), diz respeito ao investimento que o representante faz nos interesses da instituição específica à qual pertence, por mais que isso não represente as mesmas disposições do grupo que o elegeu. Nesse sentido, a ideia de uma instituição mais democrática, em diálogo com vários estados do país, buscava conferir outro tipo de capital simbólico, aos membros do CBCE.

Paiva (1994) identifica mais uma série de problemas, vinculada ao CBCE, do momento de sua pesquisa: uma luta ainda incipiente por reconhecimento; a baixa participação dos sócios nas decisões da instituição; um ambiente ainda bastante doméstico para uma instituição que pretende ser científica; uma luta ancorada por

domínios gerais e não reflexivos no campo; ainda, uma corrente utilização de categorizações esdrúxulas à sua comunidade; a incompreensão do trabalho de teorização; o editorial diversificado de sua revista, etc. Contudo, diz a autora (Paiva, 1994), desenharam-se princípios de visão e divisão que colocam em dúvida o próprio poder de definição do campo acadêmico da educação física/ Ciências do Esporte.

Podemos extrair, desse período de transigência no CBCE, alguns indicadores que deram outra configuração para o reconhecimento da autoridade e competência científica no campo da produção e veiculação do conhecimento em educação física e Ciências do Esporte. A consolidação de seu organograma administrativo, distribuído em diferentes cargos e funções; a nova representação democrática de seu colegiado; as assessorias prestadas às outras instituições, o espaço ocupado pelo CBCE na Sociedade Brasileira para o Progresso da Ciência (SBPC) e a reordenação teórica dos editoriais da *Revista Brasileira de Ciências do Esporte (RBCE)* dão sinais promissores da mudança (Paiva, 1994).

O CBCE estaria envolvido, ainda, em vários jogos de poder, ao buscar reconhecimento no campo acadêmico; conflitos de interesses com determinados grupos universitários e de universidades; sua consolidação como entidade associada à SBPC; suas posições ante o papel das federações esportivas, e da coordenação da política pública de esporte e educação física brasileira, etc. (Paiva, 1994).

A partir da década de 1990, a representação da Ciência como crítica à produção do conhecimento começa a ser perceptível. A qualidade da programação dos eventos e dos trabalhos publicados no ambiente do CBCE passam a manifestar os desentendimentos no pensar e fazer científicos da formação em educação física e Ciências do Esporte. Enfim, a instituição assume seu caráter pedagógico-científico:

[...] através da assunção de formas mais elaboradas de organização e comunicação, na busca intensa da apropriação do conhecimento acadêmico de ponta e suas atuais problemáticas, investindo assim na fundamentação acumulação de capital cultural, de forma a lentamente deflagrar um conjunto de práticas que superem o campo da doxa e se coloquem, eminentemente, como científicas, refletindo, no duplo sentido, a representação da teoria do conhecimento como uma dimensão da teoria política, na medida em que ambas, como poder simbólico propriamente dito, constituem princípios de construção da realidade social (Bourdieu *apud* Paiva, 1994, p. 187).

O que devo extrair de essencial dos estudos de Jocimar Daolio e Fernanda Paiva, mas, também, da análise de minhas primeiras experiências na educação física, é que os agentes de seu campo, em particular professores e pesquisadores, ao se

fazerem corpo, demonstram as categorias de percepção e ação que se configuram como capitais simbólicos no campo da educação física, um tipo de propriedade à qual se pode atribuir um valor; seja um tipo de capital científico mediado pela produção científica, ou um tipo de capital social como aquele que reverbera das posições de mandantes nas instituições que concorrem no campo.

Nessa perspectiva, as categorias de percepção e apreciação do campo da educação física são produto da incorporação de suas divisões internas e/ou das oposições esboçadas na estrutura da distribuição de seus capitais simbólicos. Desse modo, as oposições e complementariedades entre esporte e educação física, prática e teoria, ciência e política, biológico e social, profissional e acadêmico, treino e aula, foram vistas, nesta pesquisa, como um senso prático de orientação no interior do campo e sobre as quais se pode emitir um julgamento.

Os sentidos da educação física são construídos a partir de inúmeros jogos de poder no campo. Essa dinâmica não é diferente no interior do IFCE, lócus desta pesquisa, lugar em que a educação física também ocupa diferentes posições e assume diferentes perspectivas. Cabe ao trabalho de investigação analisar os mecanismos de poder presentes na instituição e suas relações com as diferentes concepções de educação física ali existentes.

2.3 A vida de professor substituto na Educação Física das prefeituras

No período que antecedeu minha entrada no IFCE, atuei como professor da Educação Básica em escolas públicas municipais. Fui também estudante bolsista e professor de Educação Física em três diferentes programas de política pública de esporte e lazer, como o Segundo Tempo na Escola, Mais Educação e Academia na Comunidade. Além disso, desenvolvi trabalhos autônomos como professor de natação para crianças e como musicista, numa banda que compunha a cena *underground* da cidade de Fortaleza.

Apesar da luta encampada nesses espaços ser pela conquista de uma estabilização financeira, parte das expectativas sobre meu trabalho de professor dava-se por reconhecimento profissional. Para isso, investi no aperfeiçoamento de estratégias didáticas e na observação da relação entre ensino e aprendizagem.

Já diplomado em Educação Física pela Uece, no ano de 2009, obtive êxito em seleções para professor substituto de escolas vinculadas às prefeituras dos

municípios de Caucaia/CE e Fortaleza/CE. O trabalho como professor substituto tinha o limite de 20 horas semanais, em cada uma das prefeituras, e as aulas eram distribuídas de maneira disforme, ao longo dos turnos e dias da semana, de tal forma que me exigia agilidade e gastos financeiros, para ir de uma escola a outra. No caso de Fortaleza, tive passagem por duas escolas, de modo que com a chegada de uma professora definitiva para a vaga, fui transferido da Escola de Ensino Fundamental José de Alencar para a Escola de Ensino Fundamental Antônio Fragoso, ambas localizadas próximas de minha residência.

O trabalho na prefeitura de Fortaleza, naquela ocasião, me trazia um pouco mais de tranquilidade, por ser regido pela Consolidação das Leis do Trabalho (CLT), que dava direito a férias, décimo terceiro salário e garantia de indenização, no caso de demissão do cargo. Na prefeitura de Caucaia, o contrato de trabalho era de apenas 4 meses, sem renovação; somente após as férias escolares o município poderia, ou não, promover nova convocação de professores substitutos, o que gerava uma série de dúvidas sobre a futura lotação.

À medida que desenvolvi minha experiência nessas escolas percebi que, diferentemente do Projeto Nascente, as reuniões de planejamento eram esparsas; não havia projetos com temas transversais; e os planos de aula se resumiam à sinalização dos conteúdos no diário de classe. Não havia iniciativa da escola (corpo gestor) para avaliar os dados inseridos nos diários. A falta de articulação entre professores e gestão escolar dava a impressão de que as respostas para os problemas apresentados nas escolas eram quase sempre individualizadas, condição em que ficávamos à mercê da arbitrariedade de algumas decisões.

Inicialmente, atribuí boa parte das dificuldades encontradas para desenvolver meu trabalho pedagógico ao fato de ser um professor inexperiente e devido à falta de infraestrutura adequada às práticas tradicionalmente atreladas à Educação Física. Faltavam materiais esportivos e utensílios acessórios para as práticas.

Estava nítido, para mim, que o trabalho do professor/profissional de Educação Física envolvia planejamento, pesquisa, organização, execução e avaliação. Contudo, percebi que nem sempre era dada a devida importância a esses processos. O mais intrigante é que somente anos depois fui capaz de enxergar que são atribuídos, à educação física, muitos sentidos e que se mal resolvidos geram

conflitos e frustrações nas expectativas de alunos, professores, gestores, enfim, de todos aqueles envolvidos nesse universo.

Um primeiro conflito que precisou ser resolvido residiu na distribuição da carga horária de trabalho dos professores, em perspectiva daquilo que os gestores dessas escolas almejavam da educação física. Na Secretaria Municipal de Educação, os professores eram lotados por turmas de disciplina. Entretanto, nas escolas, recaiam, sobre o professor de Educação Física, a organização do recreio escolar; o planejamento e a execução de eventos esportivos e culturais; a preparação de dinâmicas em reuniões gerais; o atendimento aos alunos de outras turmas, que se encontravam dispersos no interior da escola²⁵; dentre outras tarefas que fugiam ao escopo da divisão do trabalho por turmas e em caráter de disciplina.

Em uma dessas escolas, encampei uma luta pela adequação da carga horária da disciplina de Educação Física, atrelando os objetivos e a distribuição dos dias das aulas às turmas. O desenho consistia em duas aulas de Educação Física distribuídas em dois dias alternados da semana. Acreditava que as atividades de ampla movimentação corporal poderiam enfadar fisicamente os alunos, então, na minha proposta, eles teriam um dia de descanso entre uma aula e outra.

O princípio de sobrecarga e repouso, amplamente difundido na teoria do treinamento desportivo, era uma variável considerada por mim, naquele momento. Além disso, não queria juntar turmas nem aglutinar as duas aulas previstas, prática comum nas escolas. Isso supostamente me ajudaria a acompanhar com mais profundidade cada uma das turmas. A falta de outro professor de Educação Física permitiu, na escola, inicialmente, que a sugestão fosse acatada mais facilmente.

Propus cumprir, com a disciplina de Educação Física, simplesmente aquilo que acreditava ter sido, também, estabelecido pela Secretaria de Educação Municipal no ato do processo de lotação por turmas, com duas horas destinadas para cada uma delas, através de um sistema computadorizado.

Logo nos primeiros dias, percebi que minha organização não traria uma solução definitiva. Bastava que os professores de outras áreas faltassem ao expediente de trabalho (e não eram poucas as faltas), para que a coordenação enviasse os alunos ociosos para qualquer lugar onde eu estivesse. Fosse em sala, quadra, ou no pátio, as turmas para as quais havia preparado aulas eram invadidas

²⁵ Alunos que, devido à falta do professor, eram liberados até o início da aula seguinte.

por outras turmas (dos professores faltosos). Como esse problema era corriqueiro, na escola, não conseguia desenvolver plenamente as aulas planejadas.

Os alunos do sexo masculino, em sua maioria, desejavam que as aulas se resumissem a jogar futebol. Era assim que me recebiam em praticamente todas as aulas. Perguntas como: “Nós vamos jogar hoje?”; “Hoje tem futebol?”, eram comuns. As meninas, inicialmente, mostravam imenso desinteresse pelas atividades da disciplina. Ao perceberem que havia, de minha parte, um entusiasmo com a participação delas, passei a ser constantemente convocado para negociar com os meninos o espaço da quadra de esportes. Mas, costumeiramente, elas solicitavam o jogo de carimba.

A formação de turmas mistas, com meninos e meninas, participando juntos dos mesmos tipos de atividades, parece-me ser um obstáculo ainda enfrentado nas aulas de Educação Física. Vários comentários dos alunos a respeito das práticas propostas nas aulas davam conta de que o papel de cada um estava sedimentado em estereótipos previamente definidos. Nesse jogo, nada parecia possível de ser efetivado sem longa e prévia negociação.

A disciplina de Educação Física era sempre relacionada à prática de esportes. Os torneios interclasses resumiam-se às competições do futebol de salão e carimba. De fato, boa parte da história da Educação Física confunde-se com a história do esporte, mas eu acreditava não poder tratar suas confluências e semelhanças como faces de uma mesma instituição social. Entre os agentes das escolas, as distinções entre esporte e educação física não estavam mesmo explícitas.

Em um determinado dia, ao chegar à Escola Antônio Fragoso, deparei-me com um novo professor de Educação Física que, presumivelmente, chegava para somar forças. Rapidamente, o coordenador pedagógico me chamou até a antessala da direção, onde havia um comunicado fixado na parede com os novos horários das disciplinas de Educação Física.

Eles teriam sido negociados, no dia anterior, com o “novato”. Para minha surpresa, havia sido alterado o horário de todas as aulas, inclusive de minhas turmas. Mas não havia problema de espaço. Na Escola Antônio Fragoso, existiam duas quadras esportivas, algo bastante raro, principalmente em escolas públicas. Se ao menos o objetivo fosse melhorar a organização da Educação Física da escola, a mudança seria bem-vinda. Contudo, o professor novato, com o coordenador pedagógico, aglutinou as turmas e germinou os horários. Além disso, fizeram um

acordo para que a “educação física” abarcasse os alunos ociosos que vagueavam pela escola, sem que pudessem ser liberados.

Esses eram os princípios mínimos aos quais fui contrário, anteriormente. A nova decisão beneficiaria o dito professor com a redução do horário efetivo de suas aulas (devido ao ajuntamento de turmas) e, ao coordenador pedagógico, que via no acordo um modo de se livrar de vez do problema com os alunos ociosos.

Nada foi discutido a respeito de como essa nova composição impactaria o aprendizado dos alunos. A naturalidade como tudo isso foi orquestrado dava conta de demonstrar que a miséria da Educação Física nessas escolas era uma coisa, de fato, construída. Mas isso representava o estado do campo no período, contra o qual pouco poderia fazer sozinho. O problema é que eu não me dava conta da magnitude desse problema. Somente hoje, a partir deste estudo, percebo que muitas forças, inclusive internas, impediam os processos de mudança projetados pelo campo acadêmico da educação física.

A alteração nos horários gerou bastante tumulto, nas semanas seguintes. Quando a maioria dos alunos havia se adaptado ao novo horário, me dei conta de que estava ministrando “aulas” para até 72 alunos. A confusão maior ficava no portão de entrada da escola. Como as aulas de Educação Física funcionavam no contraturno, restava ao porteiro organizar a entrada e saída dos alunos a cada aula. Muitos esperavam sentados na calçada externa da instituição.

Minhas reclamações à direção, para que os horários iniciais fossem reestabelecidos, não surtiram qualquer efeito. Era angustiante trabalhar com grupos tão grandes e diversificados. Um bom número de alunos escondia-se em diferentes ambientes da escola, para conversar, namorar, brincar, etc., assim, nossas aulas foram sendo reduzidas à organização de atividades recreativas e rodas de conversa ao final dos encontros.

O trânsito de alunos era enorme. Os alunos, professores e gestores pareciam estar acostumados com aquela situação. A mim, soava estranho que o papel do professor de Educação Física tivesse sido reduzido ao de monitor de atividades lúdicas, ou supervisor de turmas. A importância do trabalho propriamente pedagógico havia sido posta de lado. A ocasião demonstrava uma articulação que impedia de vez minhas tentativas de transformar um pouco a realidade da Educação Física naquela escola.

Apesar dessa preocupação com o que estava sendo feito da disciplina, os grupos de crianças tinham uma dinâmica própria, resguardados por interesses diferenciados em torno do esporte, das brincadeiras, do namoro, da conversa; ainda, a divisão voluntária dos grupos pela idade, pelo gênero, por turma, etc., davam pistas para a continuidade do trabalho escolar. O reconhecimento dessas diferenças permitiu identificar alunos com os quais eu poderia contar para “organizar” atividades mais diretas à socialização de novas práticas lúdicas e de atividade física.

Nas aulas, eu buscava não descartar os conhecimentos técnicos das práticas da educação física. A abordagem passava pelo reconhecimento das finalidades a que serviam essas técnicas, e os contextos nos quais eram produzidas. Além disso, a preocupação era adequar a problematização pedagógica nas aulas ao universo da cultura local dos estudantes. Não se tratava, minha escolha, de uma particularidade, eu adotara princípios dos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs), uma coletânea de documentos orientadores lançados entre os anos de 1997 e 2000, pelo Ministério da Educação, destinados à organização curricular nas escolas de Ensino Fundamental e Médio. Assim traz o documento:

[...] a influência do esporte no sistema escolar é de tal magnitude que temos não o esporte da escola, mas sim o esporte na escola. Isso indica a subordinação da educação física aos códigos/sentido da instituição esportiva: esporte olímpico, sistema desportivo nacional e internacional. Esses códigos podem ser resumidos em: princípios de rendimento atlético/desportivo, comparação de rendimento, competição, regulamentação rígida, sucesso no esporte como sinônimo de vitória, racionalização de meios e técnicas etc. Essa espécie de atividade determina relações entre professor e aluno que passam a ser: professor-treinador e aluno-atleta (Brasil, 2000a, p. 34).

Além da crítica à subordinação da Educação Física ao esporte, os PCNs chamam a atenção para dois outros pontos em respeito à Educação Física escolar: da relação entre aptidão física e saúde e do fenômeno da educação física enquanto linguagem. O primeiro paradigma agrupa vários autores preocupados com a massificação das práticas esportivas e de atividade física para toda a população, como forma de combater o crescente nível de obesidade e incidência de outros tipos de doenças relacionadas ao sedentarismo.

Esse paradigma indica ser atribuição da Educação Física escolar a disseminação de hábitos considerados saudáveis. Contudo, diz o documento (Brasil, 2000a), a simples elaboração de programas voltados ao condicionamento físico não é capaz de modificar o estado atual das coisas, no qual as pessoas estão cada vez

mais sujeitas aos grandes veículos de comunicação de massa e à criação incessante de novas práticas da educação física.

Para isso, a linguagem corporal a ser ensinada nas escolas, composta por códigos, signos e símbolos dos esportes, jogos, das danças, ginásticas e lutas, permite, ao ser humano, expressar sua personalidade e suas afeições; comunicar as finalidades de seus atos e transmitir informações. Conforme a experiência em torno dessas práticas venha sendo diversificada, ampliada e compreendida como textos a serem decifrados, maior será a competência dos alunos para analisar a cultura corporal, defende-se no documento (Brasil, 2000b).

A divulgação das tendências pedagógicas da Educação Física, através dos PCNs (Brasil, 1998), também teve efeito importante no campo da educação física brasileira, inclusive impactando minha própria trajetória no campo. Com o caráter de documento oficial do MEC, os PCNs circularam em todo o território nacional, inclusive, orientando os concursos públicos e seleções de professores, dando também notoriedade ao trabalho desenvolvido por diferentes pesquisadores. No documento, as tendências pedagógicas da Educação Física são divididas em quatro abordagens; psicomotora, construtivista, desenvolvimentista e crítica.

Àquela altura de minha trajetória havia, também, entrado em contato com o livro *Metodologia do ensino de educação física*, publicado no início dos anos 1990, divulgando o trabalho de um coletivo de autores que, com base no materialismo histórico-dialético, propuseram um modo de apreciação da Educação Física (Soares *et al.*, 1992). Essa teoria pedagógica foi autodenominada de crítico-superadora.

De modo geral, a reflexão pedagógica proposta pelo Coletivo de Autores possui três características: é diagnóstica (porque se destina à observação da realidade); judicativa (porque emite um julgamento de valor pautado no interesse de classe); e teleológica (porque busca alcançar um determinado objetivo) (Soares *et al.*, 1992).

Minha aproximação do texto se deu no trabalho como professor de educação física da Secretaria de Esporte e Lazer do município de Fortaleza, no programa Academia na Comunidade, em que mediava atividades de dança, ginástica e jogos para um público, em sua maioria, formado por mulheres. Esse programa de política pública tinha a pedagogia crítico-superadora como base filosófica de suas ações. Desse modo, cabia à organização das atividades físicas e lúdicas

proporcionadas nas praças e parques públicos da cidade fomentar uma reflexão pedagógica sobre essas próprias práticas.

Desse modo, as expectativas em torno da saúde, estética corporal, sociabilidade, bastante evidentes no discurso do público atendido pelo programa, iam, na medida do possível, sendo relativizados à luz dessa proposta pedagógica. O que nos leva a desejar determinada concepção de corpo? O que mais nos motiva a participar dessas atividades? O que significa saúde? Esses questionamentos passaram a compor as aulas.

Observei, nessa experiência, que a tematização da cultura corporal de movimento não inviabilizou que uma série de cuidados com o corpo e a saúde dessas alunas fosse realizado. O compartilhamento de informações a respeito da alimentação e da hidratação do corpo, antes e depois das aulas, do tempo de repouso e de descanso necessários, dos desconfortos corporais, tudo isso passou a dividir o espaço com a reflexão sobre termos, ou não, o hábito de praticar atividades físicas e/ou esportivas, enfim, se perguntando sobre a inserção da educação física em nossas vidas.

No trabalho docente nas escolas municipais, também passei a fazer uso da proposta crítico-superadora na organização de parte das aulas. Eu acreditava que ali a proposta fazia ainda mais sentido. A realidade dos alunos era bastante precária, em termos de acesso a equipamentos de esporte e lazer, além disso, mantinha-se certa distância de visões mais sofisticadas a respeito do universo da educação física. Então, problematizar essa condição de desigualdade poderia despertar os alunos jovens para a realidade e a transformação do quadro.

As aulas eram dadas com a mediação de jogos, danças, lutas, ginásticas e esportes, e assim diversificar a oferta da educação física. As finalidades lúdicas e/ou de aptidão física, supostamente perseguidas nas aulas, eram problematizadas à luz das expectativas particulares dos alunos e as condições de acesso à educação física em suas realidades. Para isso, além do ensino dessas técnicas corporais (jogos, danças, esportes, ginásticas e lutas) levantávamos as dificuldades encontradas para sua realização, identificando os valores a elas atribuídos e sua capacidade de permanência e inovação. Vários alunos, antes excluídos da disciplina de Educação Física, relatavam ter encontrado mais espaço e reconhecimento nessas aulas, enquanto outros se frustravam porque esperavam das aulas mais tempo voltado à prática esportiva.

Em tese, a movimentação corporal, seja para alcançar finalidades lúdicas e/ou de exercitação física, seja por questões estéticas e/ou de *status*, somente se dá sob certas condições biológicas, psicológicas, históricas, filosóficas e sociais, de onde emerge o ser humano em sua corporeidade. Nesse sentido, o *saber sobre o fazer* e o *saber fazer* das práticas da educação física estão em relação de interinfluência no desenvolvimento de sua aprendizagem.

Importa que os espaços e materiais requeridos para as práticas da Educação Física sejam diferenciados, em relação aos jogos, às danças, lutas, ginásticas e aos esportes, assim como sua abordagem é diferenciada em relação às outras disciplinas escolares e aos interesses externos do campo escolar, em especial, quando se trata da disciplina de Educação Física distribuída nos currículos da Educação Básica.

Afirmar que as aulas de Educação Física necessitam de materiais e teorias pedagógicas distintas daquelas provenientes de outras disciplinas escolares, porque estão ancoradas em práticas que se distinguem pelo movimentar-se. Desse modo, os interesses do sistema esportivo profissional; da indústria midiática em torno do esporte; da formação cívico-militar exercida nos exércitos; da indústria dos cosméticos e receitas milagrosas para se obter um corpo de tipo perfeito; do coordenador pedagógico que pretende livrar-se de um problema gerando outro, todos eles perpassam a Educação Física e precisam ser devidamente questionados, principalmente se a experiência ocorre no âmbito escolar.

Embora o diálogo com diferentes áreas de conhecimento sirva para encampar inovações e avanços da Educação Física, é preservando os aspectos educacionais e críticos de suas práticas que devemos prosseguir. Uma pergunta feita recorrentemente sobre a existência de quadra e/ou de outros materiais esportivos nas escolas chama atenção para uma de suas especificidades, suas atividades de caráter prático, comumente desenvolvida em salões, quadras, campos e piscinas. A quadra esportiva, nessa perspectiva, não representa necessariamente a complexidade da cultura corporal de movimento. Contudo, a inviabilidade de um projeto digno para a Educação Física brasileira esbarra na falta de acesso aos equipamentos e técnicas difundidos em seu campo.

Enfatizo, ainda, a relação dicotômica entre teoria e prática na Educação Física, como foma de romper com uma visão fragmentada de ambas. Essa fragmentação opera como se apenas as atividades práticas fossem possíveis. Como

se as práticas não fossem guiadas por interesses e perspectivas teóricas, cabendo ao corpo, no mais das vezes, apenas uma espécie de sujeição como apetrecho para algum critério da moda.

Estamos sempre discutindo com os alunos, os pais de alunos e a direção da escola, tentando demonstrar que a Educação Física não é somente isso, não é somente aquilo. As expectativas atribuídas à atuação do professor de Educação Física, seja para a organização das competições esportivas na escola; ou para que esse profissional ocupe improvisadamente os alunos ociosos que circulam pela escola durante as aulas dos professores faltosos, ou o desejo de que as aulas de Educação Física sejam resolvidas dentro da quadra e não atrapalhem muito o ambiente “sério” e “organizado” da “sala de aula”; ou mesmo que meninas pratiquem voleibol e carimba, enquanto meninos jogam futebol; remetem a perspectivas naturalizadas da própria educação física.

Para analisar, adiante, as estruturas lógicas de ação e apreciação da trajetória do campo da educação física no interior do IFCE, à luz do cabedal teórico-metodológico revisitado até aqui, bem como apreender os sentidos que lhe são atribuídos e o impacto desse campo sobre minha trajetória, no próximo capítulo, situarei o próprio IFCE no espaço mais geral da educação brasileira.

3 OS INSTITUTOS FEDERAIS E O IFCE

Uma parte da *inércia* das estruturas do espaço social resulta do fato de que elas estão inscritas no espaço físico e que não poderiam ser modificadas senão ao preço de um *trabalho de transplantação*, de uma mudança das coisas e de um desenraizamento ou de uma deportação de pessoas, as quais suportariam transformações sociais extremamente difíceis e custosas (Bourdieu, 2012, p. 161, grifos nossos).

Neste capítulo, o objetivo é situar os IFs, em especial o IFCE, no quadro mais amplo da Educação brasileira. Faço essa caracterização à luz do processo de expansão e interiorização da Rede de Educação Profissional e Tecnológica do Governo Federal do Brasil, ao longo dos últimos anos, analisando as expectativas gerais criadas em torno da instituição. De modo geral, é preciso conhecer a história e os principais problemas do IFCE; compreender sua condição secular; e mapear as expectativas atuais em torno dessa instituição, para que se possa analisar o lugar da educação física em seu interior.

3.1 Os Institutos Federais

As várias reformas pelas quais passaram as instituições da chamada Educação profissional, no Brasil, desde meados do século XX, alterando suas lógicas de ação, podem trazer pistas sobre o presente do *campo* da educação física do IFCE. Não se pode esquecer que a construção do conhecimento a seu respeito envolve também disputas mais gerais ligadas ao contexto social brasileiro, sua política de educação, de esportes, etc.

Entretanto, é necessário levar em conta que o ponto de vista burocrático que distingue o IFCE de outras instituições educacionais tende a reproduzir os princípios das “categorias de percepção e de apreciação” (Bourdieu, 2012, p. 162), que produzem a diferença do trabalho dos próprios agentes do IFCE. A *illusio* dos agentes do IFCE, aquilo no que se acredita, como agente de um campo, parte dessa *violência desapercibida* que se passa na relação dos agentes entre si, representando as posições de determinados cargos públicos veiculados à instituição e nas interações de seus agentes com os documentos, as leis e os projetos que norteiam as suas ações, como uma instituição que possui “natureza jurídica de autarquia, detentoras de

autonomia administrativa, patrimonial, financeira, didático-pedagógica e disciplinar” (Brasil, 2008).

Situar os IFs no espaço da Educação brasileira significa posicioná-los a uma relativa distância das universidades, de outros tipos de centros de formação profissional - como o Serviço Social do Comércio (Sesc), Serviço Social da Indústria (Sesi), Serviço Nacional de Aprendizagem Industrial (Senai), etc. - e das escolas regulares de Educação Básica. Para captar sua diferença e, inclusive, dimensionar os *ganhos de localização* (Bourdieu, 2012) desse tipo de instituição, é necessário analisar a rentabilidade em volta da complexidade de seus itens e a distinção de sua oferta.

Ao longo da história, as instituições de educação profissional brasileiras passaram por inúmeras mudanças. Nas Escolas de Aprendizes Artífices, inauguradas na primeira década dos anos 1900, eram ofertados cursos que atendiam mais à produção artesanal - alfaiataria, marcenaria, sapataria, encadernação, tipografia, carpintaria, ferraria, selaria, etc. Esses cursos eram voltados a atender a uma diversidade de demandas da vida social nos centros urbanos, que cresciam em todo o território nacional (Floro, 2016).

A partir de 1937, essas instituições transformam-se nos Liceus Industriais²⁶, com a oferta de formação para empregos fabris, como com os cursos de mecânica, tornearia e eletricidade. Logo em seguida, em 1942, ocorre nova reforma, através de leis orgânicas que visavam a normatizar os ensinos comercial, industrial, agrícola e secundário, transformando os Liceus Industriais nas Escolas Técnicas e Escolas Industriais, diversificando a oferta de cursos (Floro, 2016).

Nessas décadas iniciais do século XX, a formação para o trabalho de nível técnico ofertada nas instituições de educação profissional, estava diretamente atrelada ao destino escolar das classes mais desfavorecidas. Enquanto, aos ricos, se destinava a formação de quadros intelectuais, nos cursos de nível superior, ofertados nas universidades, às classes pobres, o governo oferecia o ensino profissionalizante, de duração mais curta e caráter pouco reflexivo. O discurso eugênico que marcava as leis educacionais desse período somente foi abandonado aos poucos (Floro, 2016).

Uma nova modificação no sistema foi constituída em 1959²⁷, com a inserção experimental do Ensino Superior nas Escolas Técnicas Federais,

²⁶ Lei 378, de 13 de janeiro de 1937.

²⁷ Decreto-Lei 547/1969.

nomenclatura adotada a partir dali. O novo Programa de Desenvolvimento Econômico visava ao aperfeiçoamento técnico-pedagógico e aparelhamento físico das escolas, com o intuito de alavancar a industrialização brasileira. Entretanto, esse modelo dava-se pela importação de normas, métodos e procedimentos dos países centrais. As expectativas em torno dos avanços iniciais dessa proposta foram sendo relativizadas na medida em que evidenciava-se uma incapacidade de fomentar as bases científicas e tecnológicas de origem brasileira.

A importação de tecnologia correspondia à importação de pacotes educacionais, inaugurando a tendência do tecnicismo educacional²⁸, em que as formações se resumiam aos repasses de fluxos de ação, de maneira totalmente irrefletida. Essa perspectiva exerceu influência, também, sobre o Ensino Superior, com a legitimação dos cursos de bacharelado de curta duração, atrelada à expectativa de formação de mão de obra técnico-profissional para o atendimento imediato do mercado²⁹. Uma série de ações é desencadeada a partir daí, como a construção de diretrizes curriculares, o reconhecimento profissional, e a autorização de funcionamento dos cursos (Floro, 2016).

Somente no ano de 1978 são efetivados os primeiros Centros Federais de Educação Tecnológica (Cefets)³⁰, consolidando a oferta de cursos superiores no âmbito das escolas profissionalizantes do Governo Federal. Nesse momento, poderiam ser ofertados cursos de engenharia, licenciatura e tecnologia, nessas instituições, porém, até 1982, a predominância era, ainda, dos cursos tecnológicos, demonstrando uma das diferenças dessas instituições em relação às universidades.

Na década de 1990, sob a égide do governo de Fernando Henrique Cardoso, na Presidência do Brasil, a rede federal de educação profissional sofre com a contenção de recursos e o favorecimento do setor empresarial. Ainda, cresce exponencialmente, no Brasil, a oferta de cursos técnicos e de nível superior na rede privada (Tavares, 2014).

Disseminam-se, com essa política de Educação adotada no país, as expectativas sobre a formação de um trabalhador versátil e responsável por seu próprio sucesso profissional, independentemente das condições sociais de vida encontradas. Esse modelo era legitimado nos interesses expressos pelo Fundo

²⁸ Separação entre teoria e prática, na educação.

²⁹ Lei 4.024, de 20 de dezembro de 1961, de Diretrizes e Bases da Educação Nacional.

³⁰ Lei 6.545/1978.

Monetário Internacional (FMI), Banco Internacional de Reconstrução e Desenvolvimento (Bird) e pela Comissão Econômica para a América Latina (Cepal), agências financiadoras do Estado brasileiro, no período. Outras instituições públicas e privadas, além dos demais agentes das classes política e profissional, da Educação, envolveram-se nos confrontos em torno de tal política (Oliveira, 2014).

O embate político colocou-se entre o Fórum Nacional em Defesa da Escola Pública na LDB (FNDEP), formado por 26 entidades (científicas, especialistas de educação, secretários estaduais de educação e dirigentes municipais de educação, sindicais e estudantis) e as entidades que representavam o ensino privado, a Confederação Nacional dos Estabelecimentos de Ensino (Confenen), do lado do grupo empresarial, a Associação de Educação Católica (AEC) e a Associação Brasileira de Escolas Superiores Católicas (Abesc), do lado do grupo confessional (Oliveira, 2014, p. 37).

O resultado desses conflitos resultou, em parte, na aprovação da LDBEN de 1996, que não encaminhou, de fato, as decisões. Em particular, sobravam dúvidas sobre quem teria a responsabilidade sobre a Educação profissional.

A cargo de quem estaria essa educação profissional? Da União, dos Estados, dos municípios, das empresas, da iniciativa privada indistintamente? Localiza-se aí o chamado “sistema CNI”, isto é, o Senai, o Sesi? E também o Senac, o Sesc etc.? A nível da União o órgão responsável seria o Ministério da Educação ou o Ministério do Trabalho? Ou ambos? A lei foi omissa em relação a questões desse tipo (SAVIANI, 2016, p. 240, grifos no original).

Uma das expectativas mais propaladas em torno da criação dos IFs foi a superação da dualidade estrutural constituída entre a formação geral (de caráter propedêutico) e a formação para o mundo do trabalho. A crítica à formação profissional/formação para o mundo do trabalho é de que sempre esteve atrelada quase que exclusivamente aos interesses mercadológicos e à mera transmissão de técnicas já previamente consolidadas (Oliveira, 2014).

Essa dualidade, segundo Oliveira (2014), marcou praticamente a história de todas as instituições de Educação profissional no Brasil, desde a Escola de Aprendizes Artífices, os Liceus Industriais, as Escolas Técnicas e Industriais, os Cefets e os próprios IFs.

Ainda, para melhor posicionar os IFs, frutos da última reforma da Educação profissional pública no cenário educacional brasileiro, consideremos os levantamentos dispostos a seguir. Dos cursos de Formação Inicial e Continuada (FIC)³¹ e cursos técnicos de Nível Médio ofertados no Brasil, a partir do Programa Nacional de Acesso

³¹ Cursos técnicos de nível básico.

ao Ensino Técnico e Emprego (Pronatec), entre os anos de 2011 e 2015, 90% vinham da iniciativa privada, e praticamente 86% pertencentes ao Sistema S (Senai, Senac, Serviço Nacional de Aprendizagem do Transporte – Senat e Serviço Nacional de Aprendizagem Rural – Senar) (Fonseca; Santos, 2019).

Desse modo, diz Fonseca e Santos (2019, p. 17), o Sistema S, que funciona com recursos públicos, porém, sem nenhuma linha avaliativa sobre os interesses privatistas das entidades, “detém a autonomia” e a hegemonia “de como se deve qualificar e/ou formar o trabalhador brasileiro”. Porém, esses dados apontam que, mesmo com a oferta desse tipo de formação, a 5,6 milhões de brasileiros, entre os anos de 2011 e 2015, as taxas de pessoas desocupadas cresceram 1,4%, em 2012, em relação a 2015, concluindo que a mera adesão à ideologia da empregabilidade, de “que sobra mão de obra sem a qualificação” e de que o sucesso ou fracasso dos trabalhadores são de inteira responsabilidade deles próprios, não tem resolvido a vida profissional de um bom número de brasileiros.

Oliveira (2014) destaca que, devido à superficialidade da LDBEN, uma série de outras medidas precisaram ser aprovadas para legitimar o campo da educação profissional³². Mas, as bases para esse processo haviam sido lançadas pela Lei 8.948/1994, criando o Sistema Nacional de Educação Tecnológica que, dentre outras ações, havia transformado inúmeras Escolas Técnicas Federais em Cefets (Floro, 2016).

Nesse modelo, a “reabertura” da formação profissional no Nível Fundamental, com a previsão da formação profissional de Nível Básico; a formação de Nível Técnico-Profissional, ainda condicionada aos matriculados e egressos do Ensino Médio; somados aos cursos superiores tecnológicos; passaram a ter suas formações ofertadas prioritariamente por módulos, e previstas as certificações de caráter parcelar (Oliveira, 2014).

A revogação do Decreto 2.208/1997, pelo Decreto 5.154/2004, restabeleceu a integração entre Ensino Técnico e Ensino Médio, exigindo mais comprometimento entre essas esferas. Porém, manteve as certificações gradativas, que proporcionam várias opções de saída aos estudantes. Desse modo, garantiu a

³² O Decreto 2.208/1997, a Portaria 646/1997, a Lei 9.649/1998, o Parecer 16/1999 e a Resolução CNE/CEB 04/1999.

permanência das formações de nível técnico de tipo modular, que puderam ser ofertadas separadamente do Ensino Médio.

A expansão desse modelo garantiu à rede privada o acesso ao fundo público do Programa de Expansão da Educação Profissional (Proep) e ao Plano Nacional de Qualificação do Trabalhador (Planfor). Somado a isso, a manutenção do distanciamento entre a educação básica e a educação profissional desarticulavam a Rede Federal de Educação Tecnológica (Escolas Técnicas Federais, Centros Federais de Educação Tecnológica, Escolas Agrotécnicas Federais e Escolas Técnicas vinculadas às Universidades Federais) que mantinham a maioria de seus alunos vinculados ao Ensino Médio (Oliveira, 2014).

Segundo Ramos (2002), estava em curso uma pedagogia de formação polivalente, prescritiva, própria de processos estáveis, nas quais a descrição das competências subjacentes ao desenvolvimento das atividades apontava para a formação de trabalhadores multifuncionais.

Os cursos tecnológicos não só sofreram os impactos da reforma universitária, como também influenciaram-na, visto que se difundiu a ideologia de que as graduações tradicionais deveriam formar um novo tipo de trabalhador, capaz de se adaptar às constantes mudanças da ciência e tecnologia (Floro, 2016, p. 39).

A tese de que as instituições de educação profissional diminuiriam as dificuldades para a oferta de um Ensino Superior mais facilmente ajustado às urgências do mercado, em vista de que as universidades ofereciam relativa resistência a esse interesse, atenderia, neste caso, ao grupo de pressão do próprio Governo Federal, que tem, ainda, nesse mecanismo, a ampliação da capacidade do número de diplomados no Ensino Superior (Tavares, 2014).

Essa filosofia expressa-se em diferentes documentos publicados pelo MEC na década de 1990 - Parâmetros Curriculares Nacionais; Diretrizes Curriculares Nacionais; Referenciais Curriculares Nacionais -, apresentando como princípios desse “novo paradigma” as seguintes competências: aprender a aprender; aprender a fazer; aprender a viver; e aprender a ser (Brasil, 1998; 1999).

Com a oferta dos cursos de graduação, surge o processo de desvalorização do ensino técnico de Nível Médio, assim como crescem os conflitos relativos à pesquisa e extensão no quadro da Educação profissional brasileira (Pena, 2014).

Ao alçar os cursos tecnológicos ao nível da Educação Superior, as instituições foram submetidas, também, aos trâmites legais para credenciamento, avaliação e credenciamento de cursos previstos para os demais tipos de graduação ofertadas no Brasil. O problema, segundo Viana (2017), é que a prerrogativa do Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior (Sinaes), para a avaliação externa das instituições de Educação profissional não contribuiu a contento com o desenvolvimento dos diferentes níveis e modalidades de ensino, pesquisa e extensão, ofertados no âmbito dos Cefets, das Escolas Agrotécnicas Federais e dos IFs.

Desse modo, apesar do fomento dos cursos de graduação tecnológica poder colaborar para pensar o Ensino Superior brasileiro, a partir de modelos alternativos aos da Universidade, segundo Araújo (2013), a Educação profissional brasileira priorizou a dimensão do ensino em detrimento da pesquisa e extensão, provocando um atraso nas expectativas sobre a inovação tecnológica e científica nacional. Para Franzin (2017), a própria noção de formação integrada, disposta nos cursos de Ensino Médio – Técnico Integrado, oferecidos nos institutos, nem sempre, corresponde à educação politécnica prevista, esvaziando, em tese, o sentido de uma “nova” roupagem para o ensino profissionalizante brasileiro.

Contudo, os diferentes *habitus* que distinguem o campo da educação superior, principalmente aqueles atrelados à pesquisa, conferem, também, no campo da educação profissional, *status* e prestígio aos alunos e professores. Nesse contexto, a verticalização do ensino desponta como um caminho para diminuir as tensões entre os diversos níveis de ensino (Boaventura, 2016).

Segundo Franzin (2017), a partir do final dos anos 2000, orientado pelo Ministério do Planejamento, Desenvolvimento e Gestão, o modelo de gestão de excelência nas instituições voltadas à educação profissional, determinava a articulação entre ensino, pesquisa e extensão, a justaposição com o setor produtivo, e, ainda, a melhoria e adequação dos índices de eficácia e eficiência como princípios a serem alcançados. Justamente nesses pontos residem alguns problemas. Primeiramente, porque parte de seus docentes estavam devidamente implicados com as formações de nível médio-técnico e, mais timidamente, com a proposta de formação tecnológica de nível superior.

Com a criação dos IFs, em 2008, esse problema agrava-se, posto que as antigas Escolas Agrotécnicas, Escolas Técnicas Federais e os Cefets não estavam

devidamente preparadas para a oferta de cursos de Licenciatura, Bacharelado e Pós-graduação, tal como ficou previsto (Franzin, 2017).

Além disso, o aumento na oferta de Educação profissional, no Brasil, com a criação dos IFs de Educação, Ciência e Tecnologia, a partir de 2009, não esteve devidamente atenta às diferenças e necessidades regionais de cada *campus* inaugurado. Persistem, após seus primeiros anos, muitas incongruências entre as metas estabelecidas para a instituição e a sua realidade concreta (Silva, 2017).

Em pesquisa realizada no ano de 2014, 64% dos professores que atuavam na Educação Profissional Técnica de Nível Médio não eram licenciados, ou possuíam registro de complementação pedagógica (Silva, 2014b). Pena (2014) afirma que esses docentes, em geral, são bacharéis com qualificação em cursos de mestrado e doutorado, sem formação voltada para o ensino.

Para Borborema (2013), esse conjunto de inconsistências abre espaço para o gerencialismo e a performatividade nas relações de trabalho dos servidores dos IFs. A proposta de uma educação profissional aligeirada e massificada, sob condições precárias de trabalho docente, contraditoriamente, oferecia os atributos de notoriedade social importantíssimos para o projeto.

A crise internacional de 2008 e a relativa perda de espaço da fração bancário-financeira para os segmentos de exportação de *commodities* e da indústria nacional, que dava sinal de melhoras, trouxe condições para que o governo brasileiro retomasse o discurso de projeção do desenvolvimento nacional. A ideia dos Arranjos Produtivos Locais (APLs) revela o tom economicista da política de educação dos institutos, que, dentre outras metas, buscava fortalecer as parcerias público-privadas na expansão da Rede Federal de Educação Profissional e Tecnológica. Para alcançar tal êxito não houve medição de esforços. O discurso é o de que os IFs, articulados ao mundo do trabalho e às diversas frações sociais, devem ter vistas ao desenvolvimento regional e à consolidação da plena cidadania dos brasileiros (Franzin, 2017).

Um dos objetivos a serem alcançados, com o fortalecimento dos (APLs, que permeia as finalidades da instituição, é oferecer-lhe estatuto acadêmico, em tese, com o desenvolvimento de pesquisas, produção e transferência de tecnologias. Sobretudo, com a verticalização entre a Educação Básica, o Ensino Técnico e Ensino Superior (Brasil, 2008).

Entretanto, os profissionais de nível técnico, formados para atuar em situações de trabalho formalizadas, encontram uma realidade totalmente diferente,

nas pequenas e médias cidades, onde foram instaladas as unidades dos IFs. Muitas dessas microrregiões mantêm altos índices de desemprego e de trabalho informal (Nogueira, 2016). Desse modo, os APLs não decorreram sem as dificuldades que imprimem o ritmo lento desse trabalho em cada uma das localidades.

Antes da criação dos IFs, existiam 160 autarquias, distribuídas entre Cefets, Unidades de Ensino Descentralizadas, Escolas Agrotécnicas, Escolas Técnicas Federais e escolas vinculadas às universidades. Em 2008, esse quadro foi segmentado em 38 IFs, dois Cefets, o Colégio Pedro II, uma Universidade Tecnológica e 25 escolas vinculadas às universidades, num total de 67 autarquias e 562 unidades em funcionamento.

A lei que criou os IFs e constituiu a Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica, deu autonomia a essas instituições para a criação e extinção de cursos, além de registro dos diplomas oferecidos. Na prática, as regras que garantiam o “aligeiramento” da formação, se estenderam dos cursos técnico para os cursos superiores de tecnologia, às engenharias e licenciaturas (Oliveira, 2014). Para isso, foram publicados dois documentos, pelo MEC: Princípios Norteadores das Engenharias nos Institutos Federais (Brasil, 2009b) e Contribuições para o Processo de Construção dos Cursos de Licenciatura dos Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia (Brasil, 2009a).

A redução do papel das graduações disposta nos cursos de Licenciatura Curta, com a formação de professores para atuação restrita na Educação Básica, demonstra a preocupação em acelerar o lançamento desses profissionais no mercado. Tal caráter prescritivo atrela-se também à proposta das engenharias, sugerindo uma carga horária mais enxuta do que das universidades, além da previsão de diferentes certificações. Nesses encaminhamentos, os currículos deveriam partir de um núcleo comum de disciplinas que pudessem compor diferentes cursos, manifestando uma perspectiva economicista sobre os processos que circundam a formação profissional e poderiam contornar os cursos.

Nesse cenário, está incluído o atual IFCE. Adiante, constam algumas peculiaridades dessa instituição.

3.2 O Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Ceará: uma visão panorâmica

Constituído nos termos da lei de criação dos IFs, o IFCE é fruto da integração dos antigos Cefet-CE, Escola Agrotécnica Federal do Crato e Escola Agrotécnica Federal de Iguatu. Anteriormente a esse fato, algumas unidades educacionais vinculadas ao Governo do Estado do Ceará, por iniciativa da Secretaria de Ciência e Tecnologia e Educação Superior, já haviam sido transferidas para o antigo Cefet-CE (Quadro 1).

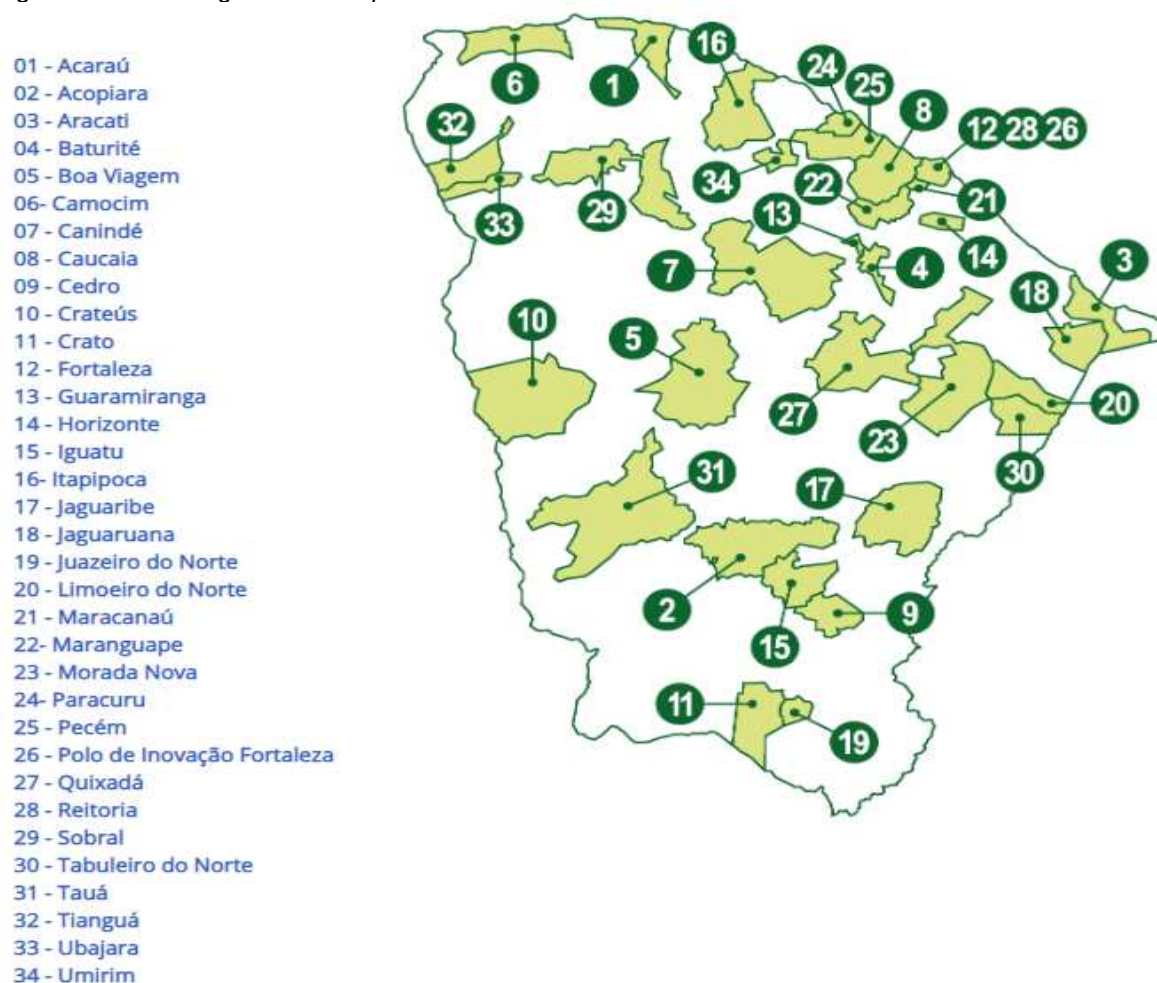
Quadro 1 – Marcos de criação da educação profissional da rede federal no Ceará

1909 – Escola de Aprendizizes Artífices
1941 – Liceu Industrial de Fortaleza
1942 – Escola Industrial de Fortaleza
1954 – Escola Agrotécnica (Crato e Iguatu)
1959 – As instituições viram Autarquia Federal/ Autonomia pedagógica e administrativa.
1962 – Colégio de Economia Doméstica Rural Elza Barreto (Iguatu)
1964 – Colégio Agrícola do Crato
1965 – Escola Industrial Federal do Ceará
1968 – Escola Técnica Federal do Ceará
1979 – Escola Agrotécnica Federal do Crato e do Iguatu
1994 – Centro Federal de Educação Tecnológica (Fortaleza)
1995 – Unidades de Ensino Descentralizadas (Uned) de Juazeiro do Norte e Cedro
2007 – Uned Maracanaú
2008 – Transferência do Estado do Ceará das então Centecs de Limoeiro do Norte e Sobral, que passaram a ser Uneds do Cefe-CE, juntamente com as anteriores
2008 – Uned Quixadá.
2009 – Criação do IFCE, Unificando o Cefet-CE e as Escolas Agrotécnicas Federais (nove <i>campi</i>)

Fonte: Elaborado pelo autor.

O IFCE cresceu 12,5 vezes o número de alunos matriculados, após seus primeiros 9 anos de existência, transformando-se numa instituição gigante. Tomando como referência o primeiro semestre de 2018 o IFCE contava com 40.113 alunos matriculados (IFCE em Números, 2020); 1.846 docentes e 1.595 técnicos administrativos (Plataforma Nilo Peçanha, 2020). Falta somar, a esses números, os trabalhadores que prestam serviços terceirizados, entre eles vigilantes, motoristas, auxiliares de serviços gerais, etc.

O IFCE expandiu sua rede em 32 *campi* distribuídos em diversos municípios do Estado do Ceará (Figuras 1 e 2).

Figura 1 – Quadro geral de *campi* do IFCE

Fonte. Disponível em: <https://ifce.edu.br/acesso-rapido/campi/campi>. Acesso em: 20 maio 2019.

Quadro 2 – Comparativo entre os semestres 2009.1 e 2018.1 do IFCE, em relação ao número de *campi*, cursos, ingressantes e matriculados

	Ano 2009.1	Ano 2018.1
<i>Campi</i>	7	32
Cursos	78	469
Ingressantes	3.218	12.469
Matriculados (em curso + egressos)	3.218	40.113

Fonte: Elaboração própria com base em dados disponíveis no *site* IFCE em números.

O artigo 2º da Lei de Criação dos Institutos Federais os caracteriza como

[...] instituições de educação superior, básica e profissional, pluricurriculares e multicampi, especializados na oferta de educação profissional e tecnológica nas diferentes modalidades de ensino, com base na conjugação de conhecimentos técnicos e tecnológicos com as suas práticas pedagógicas (Brasil, 2008, s/p).

Um dos movimentos que antecedeu a criação dos IFs se deu a partir do Decreto 5.573, de 9 de maio de 2006, que atribuiu competência à Secretaria de

Educação Profissional e Tecnológica (Setec), do MEC, para estabelecer diretrizes para a elaboração, em conjunto com o Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP), dos mecanismos de credenciamento de IES tecnológicas e das bases para os processos de autorização, reconhecimento, e renovação de reconhecimento dos cursos superiores de tecnologia, além da análise das propostas de inclusão e exclusão desses cursos (Brasil, 2006a).

O Catálogo Nacional dos Cursos Superiores de Tecnologia (CNCST), previsto no Decreto 5.573/2006, e o lançamento de sua primeira edição, no mesmo ano, permitiu que, em 2007, esses cursos fizessem parte do Exame Nacional dos Estudantes do Ensino Superior (Enade) (Brasil, 2006a). Após as atualizações de 2010 e 2016, o CNCST totalizou 134 denominações de cursos. Dentre outros aspectos, esse documento apresenta os 13 eixos tecnológicos que estruturam a organização dos cursos, atribuindo a denominação de cada modalidade; o perfil profissional de conclusão; a infraestrutura mínima requerida; a carga horária mínima do curso; o campo de atuação dos egressos; as ocupações constantes na Classificação Brasileira de Ocupações correlacionadas aos cursos; além da indicação das possibilidades de prosseguimento de estudos na Pós-graduação (Brasil, 2016).

A Portaria MEC 870, de 16 de julho de 2008, instituiu, por sua vez, o Catálogo Nacional de Cursos Técnicos, com o mesmo intuito de orientar cursos, instituições e a sociedade, de modo geral. Os 227 cursos que compõem o catálogo também estão classificados em 13 eixos tecnológicos. O documento visa a atribuir a carga horária dos cursos; o perfil profissional do egresso; a infraestrutura necessária; o campo de atuação; as ocupações e possibilidades de certificações intermediárias, de especializações e graduações aproximadas de cada curso (Brasil, 2014).

Segundo Machado (2010, p. 93) a Resolução CNE/CEB 4/1999, que organizava a Educação profissional por áreas, alinhada à lógica dos setores produtivos, gerava uma série de dificuldades, tais como:

Grande heterogeneidade entre as 21 áreas com relação ao número de cursos abrangidos e pouca identificação de uns com relação aos outros de uma mesma área; cursos alocados em mais de uma área profissional; enorme dispersão e multiplicidade de denominações de cursos; cursos focados ora em produtos e ora em processos; dificuldades para o MEC exercer sua função reguladora e efetuar censos educacionais.

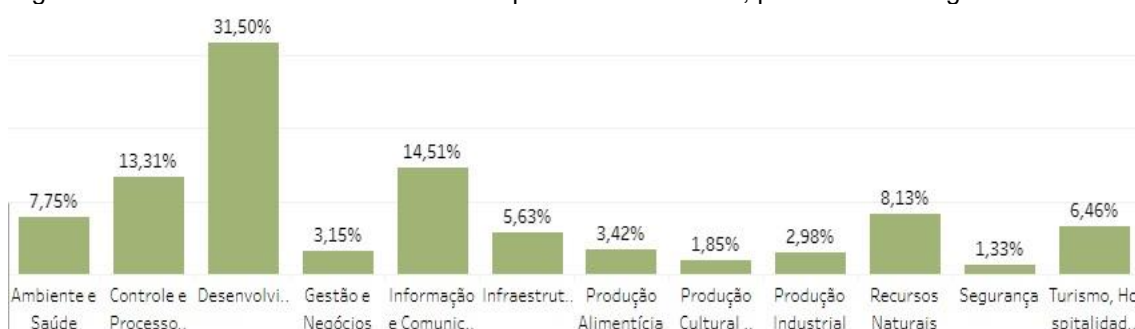
Inaugura-se a matriz de interdependência entre a noção de área profissional e eixo tecnológico, direcionando os cursos para uma lógica do

conhecimento e da inovação tecnológica. Aglutinar pelas semelhanças de seus processos tecnológicos permitiria o adensamento tecnológico da natureza própria dos cursos. A identidade dos fluxos pressupõe a existência de princípios e métodos comuns. O itinerário formativo com muitas opções de entradas e saídas, articuladas ao uso de abordagens alternativas e interdisciplinares, é apresentado como caminho capaz de indicar as transformações sociais exigidas na educação profissional. No entanto, as relações entre trabalho, ciência e tecnologia, na formação profissional, precisavam estar evidenciadas em cada curso (Machado, 2010).

A noção de eixo tecnológico serve ao agrupamento das aplicações científicas às atividades humanas de mesma natureza, constituindo um núcleo de saberes comuns embasados nas mesmas ciências e metodologias. Os 13 eixos tecnológicos provenientes dessa articulação são: Ambiente e Saúde; Controle e Processos Industriais; Desenvolvimento Educacional e Social; Gestão e Negócios; Informação e Comunicação; Infraestrutura; Militar; Produção Alimentícia; Produção Cultural e *Design*; Produção Industrial; Recursos Naturais; Segurança; Turismo, Hospitalidade e Lazer (Machado, 2010).

Como demonstra a Figura 2, no IFCE, destacam-se os seguintes eixos tecnológicos: Desenvolvimento Educacional e Social (31% dos cursos); Informação e Comunicação (14%); e Controle e Processos Industriais (13%).

Figura 2 – Percentual de cursos ofertados pelo IFCE em 2018, por eixo tecnológico



Fonte: Plataforma Nilo Peçanha, 2020.

No ano de 2014, existiam 61 cursos superiores no IFCE, dos quais 59% tiveram origem no antigo Cefet-CE e Escolas Agrotécnicas do Crato e de Iguatu. Dentre os cursos, 24 eram tecnológicos; 9 licenciaturas e 3 bacharelados (Floro, 2016). Contudo, os dados do ano de 2018 apontam que, após a primeira década de funcionamento do IFCE, houve crescimento de 733% dos bacharelados; 333% das

licenciaturas; e 41,6% dos cursos superiores tecnológicos, expressando uma mudança significativa em relação ao período anterior, no qual a maioria dos cursos superiores era na área tecnológica.

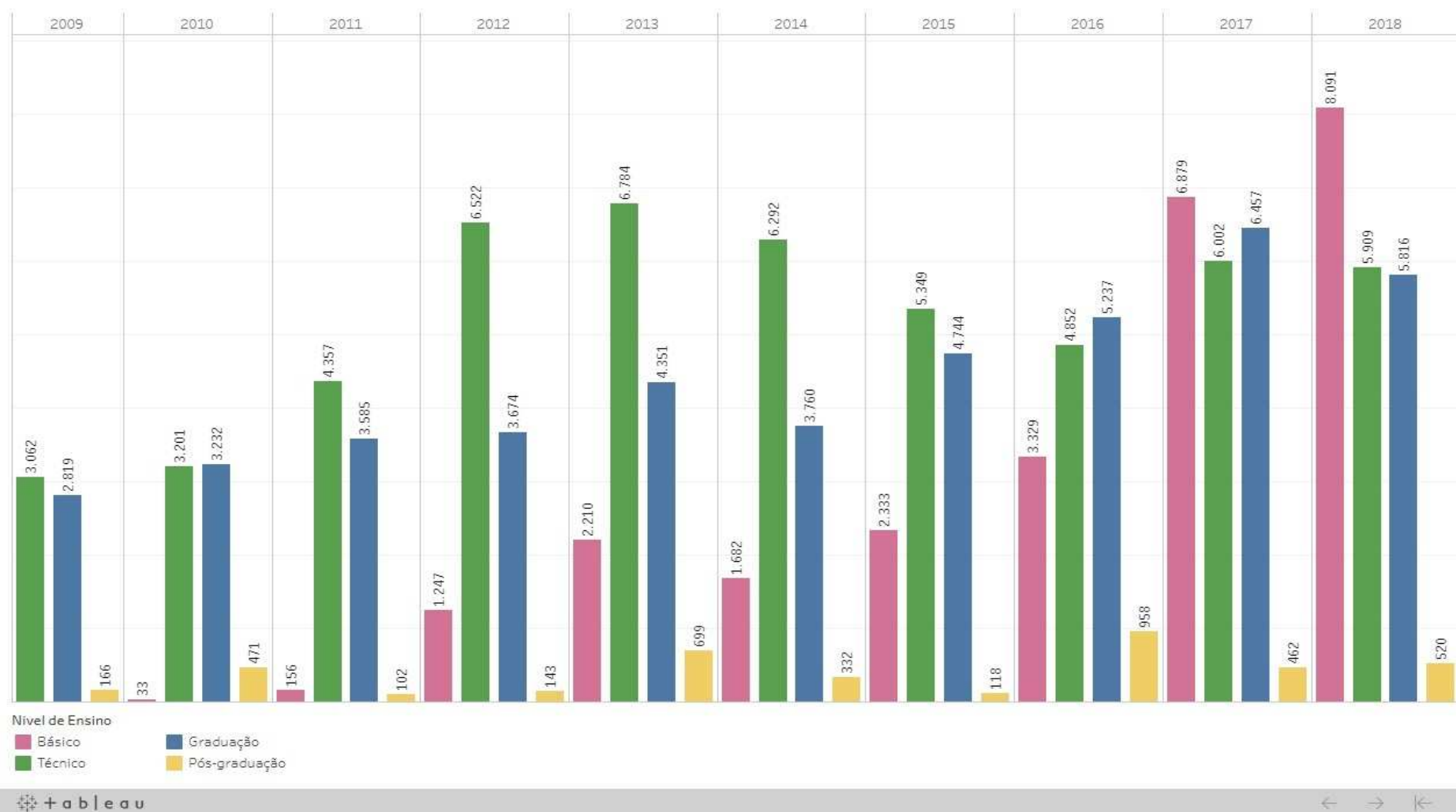
Apesar da ampla oferta de vagas no Nível Superior, uma curva ascendente dos cursos de Qualificação Profissional e de FIC de trabalhadores, de Nível Básico, vem ocorrendo, desde o ano de 2011 (Figura 3). Esse crescimento situa esse tipo de curso (FIC) no patamar superior do quadro de alunos ingressantes do ano de 2018. O quadro demonstra forte investimento do IFCE nas formações de Ensino Técnico de nível Básico em detrimento da opção pelos cursos de Ensino Médio - Técnico Integrado, resultando no aumento do número de matrículas e da quantidade de alunos por professor.

Essa estratégia também ofereceu aos docentes um modo de legitimar suas cargas horárias de trabalho, sem as dificuldades da implantação dos outros tipos de cursos (os cursos técnicos de Nível Médio, os cursos técnicos integrados à Educação Básica, as Graduações e Pós-graduações).

Os cursos de FIC exigem carga horária mínima de 60 e máxima de 160 horas, devendo estar, preferivelmente, articulados à Educação de Jovens e Adultos (EJA). São cursos de capacitação, aperfeiçoamento, especialização e atualização, que podem ser ofertados a alunos de todos os níveis de escolaridade. A medida busca “o aproveitamento contínuo e articulado dos estudos” que se dá sobre “as unidades curriculares de cursos e programas da educação profissional”, nos chamados “itinerários formativos ou trajetórias de formação”, conforme preconiza o Decreto 5.154, de 23 de julho de 2004 (Brasil, 2004).

Mesmo que equiparadas às universidades federais, em termos de autonomia administrativa e didático-pedagógica, as IFs da educação profissional e tecnológica distinguem-se, principalmente, no que diz respeito à rapidez das formações oferecidas. Segundo Floro (2016), até 2014, 63% dos cursos de licenciaturas, bacharelados e tecnólogos de nível superior, ofertados pelo IFCE, possuíam carga horária inferior a 3 mil horas, um fluxo menor do que o primeiro curso superior de curta duração brasileiro, criado em meados de 1960.

Figura 3 – Número de ingressantes no IFCE por ano e nível de ensino (2009 – 2018)



Fonte: IFCE em números, 2020.

Ainda, a lei de criação dos IFs traz que essas instituições devem ser direcionadas a “promover a integração e a verticalização da educação básica à educação profissional e educação superior, otimizando a infraestrutura física, os quadros de pessoal e os recursos de gestão” (Brasil, 2008). Na prática, a verticalização é percebida ora como vantagem, ora como desvantagem, pelos docentes da instituição. A intensificação do trabalho em diferentes níveis de ensino torna precárias as condições para a docência.

Entretanto, não são todos os professores que desempenham tal multifuncionalidade, ratificando as respostas individuais ao problema. A valorização das ações dispendidas em cada um dos níveis de ensino corresponde aos ganhos adquiridos sobre cada estratégia específica, a depender da situação exigida pela própria contingência do campo (Blenda, 2016).

Figura 4 – Cursos, alunos ingressantes e matriculados no IFCE, no ano de 2018

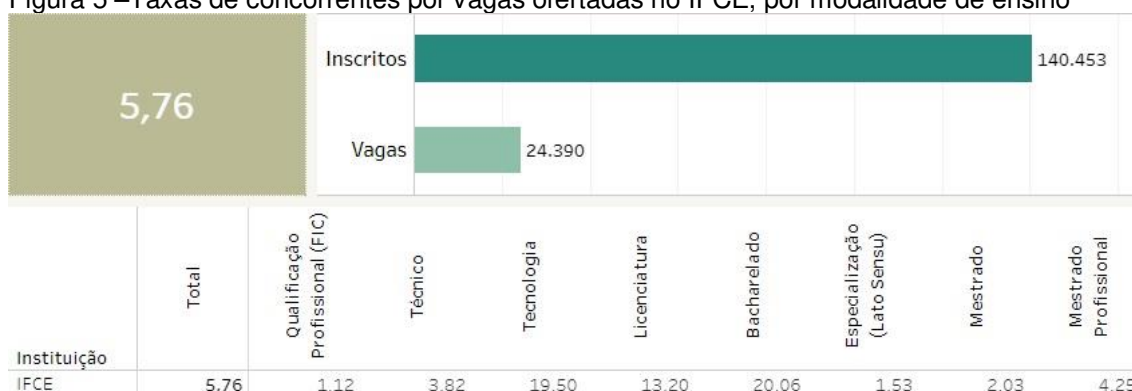
	Básico	Técnico			Graduação			Pós-graduação	
	Fic	Concomitante	Integrado	Subsequente	Bacharelado	Licenciatura	Tecnologia	Especialização	Mestrado
Cursos	197	38	38	68	25	39	34	20	10
Ingressantes	5.338	467	1.469	1.655	867	1.304	1.030	225	114
Matriculados	5.629	3.219	5.159	6.670	5.819	6.642	6.016	605	354

Fonte: Disponível no *site* da Plataforma Nilo Peçanha, 2020.

Os docentes do IFCE apontam que os principais problemas enfrentados na instituição dizem respeito à insuficiência do material de apoio para as práticas das aulas, o elevado número de turmas, a falta de laboratórios, a estrutura inadequada dos laboratórios disponibilizados e a própria falta de estímulo para as práticas laboratoriais (Floro, 2016).

Apesar das inúmeras dificuldades enfrentadas pela instituição, a procura por seus cursos continua (Figura 5). No ano de 2018, conforme demonstram os dados da Plataforma Nilo Peçanha, a média de 5,76 pessoas concorreram por vaga ofertada. Os bacharelados e cursos tecnológicos despontaram como os de maior procura, com 20,06 e 19,50 concorrentes por vaga, respectivamente.

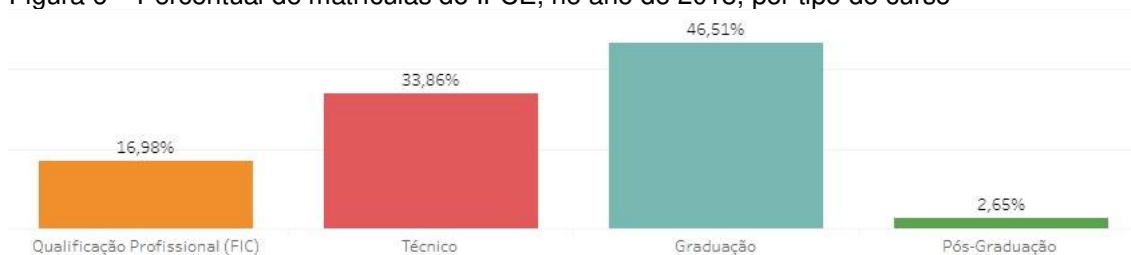
Figura 5 – Taxas de concorrentes por vagas ofertadas no IFCE, por modalidade de ensino



Fonte: Plataforma Nilo Peçanha, 2020.

No ano de 2018, 46,51% dos alunos do IFCE estavam matriculados em cursos de graduação; 33,86% em cursos técnicos; 16,98% em cursos de FIC de Qualificação Profissional; e 2,65% em cursos de Pós-graduação. Esse total aparenta ser uma incongruência com o número de ingressantes, no mesmo ano, quando os cursos de Qualificação Profissional ocuparam o maior número de vagas disponibilizadas. Contudo, deve ser considerado o fluxo contínuo de matrículas e não somente as vagas disponibilizadas aos ingressantes, para alcançar os percentuais apresentados na Figura 6.

Figura 6 – Percentual de matrículas do IFCE, no ano de 2018, por tipo de curso



Fonte: Plataforma Nilo Peçanha, 2020.

A lei de criação dos IFs previa que 50% das vagas disponibilizadas deveriam ser na “educação profissional técnica de nível médio, prioritariamente na forma de cursos integrados, para os concluintes do ensino fundamental e para o público da educação de jovens e adultos”. Mais 20% em “cursos de licenciatura; bem como programas especiais de formação pedagógica, com vistas à formação de professores para a educação básica, sobretudo nas áreas de ciências e matemáticas, e para a educação profissional” (Brasil, 2008, s/p). Além disso, o Decreto 5.840, de 13

de julho de 2006, que instituiu o Programa Nacional de Integração da Educação Profissional com a Educação Básica na Modalidade de EJA, estabelece que 10% dessas vagas devem ser destinadas ao referido programa, em cursos de FIC e Educação profissional técnica de Nível Médio (Brasil, 2006b).

Pelo cálculo simples, a partir do número de matrículas, no ano de 2018, apenas 37,5% das vagas são destinadas à Educação profissional técnica de Nível Médio, não atingindo a prerrogativa da lei. Ainda, apenas 12,8% das vagas são destinadas ao Ensino Médio – Técnico Integrado, o que demonstra que esse tipo de oferta não se configura como prioridade, como exige a normativa. 16,5% das vagas são ofertadas em cursos de licenciatura, também, não alcançando a expectativa exposta na norma. Sobre este último percentual resta a dúvida se entre os cursos de Qualificação Profissional (FIC) e pós-graduação, “os programas especiais de formação pedagógica” elevam esse número até o percentual de 20% estabelecido na lei.

Os números apontam que o IFCE ainda não alcançou os limites estabelecidos nas normativas. A missão de atingir os percentuais exigidos em lei imprime aos agentes o objetivo de estabelecer estratégias que proporcionem o melhor aproveitamento da força de trabalho de seus servidores. Nesse sentido, o IFCE vem sendo paulatinamente avaliado e notificado pela Controladoria-Geral da União (CGU), assim como tem passado por avaliações sistemáticas de seus órgãos internos, avaliação e reconhecimento de cursos, além da participação dos alunos no Exame Nacional do Ensino Médio (Enem) e Enade dos cursos de graduação.

No ano de 2014, a CGU, em seu relatório de auditoria anual de contas aplicada ao IFCE, identificou que todos os *campi* da instituição eram ineficientes no que tange à relação do número de alunos por professor³³. No relatório, o órgão credita o insucesso da instituição à alta taxa de evasão escolar, à baixa procura por determinados cursos, à criação insuficiente de cursos, à limitação de espaços físicos, ao não controle da carga horária dos professores e à atuação deficiente da Pró-reitoria

³³ Atualmente é estipulado como meta o número de 20 alunos por professor, de acordo com os cálculos ponderados pela complexidade dos cursos e o regime de trabalho docente, pela Portaria 1.162, de 9 de novembro de 2018 (Brasil, 2018b).

de Ensino³⁴. Além disso, aponta o relatório, as metas para o desenvolvimento de pesquisa, inovação e extensão estabelecidas desde o ano de 2010, pelo Termo de Acordo de Metas e Compromisso (TAC), firmado entre o MEC e os IFs, não estavam sendo cumpridas efetivamente. Outros pontos estabelecidos nesse acordo dizem respeito à eficiência do IFCE para o êxito e a permanência de seus alunos, quantificada pelo número de diplomados.

A Portaria 1.162, de 9 de novembro de 2018, que regulamenta o conceito de Aluno-equivalente³⁵, estabelecendo critérios para o cálculo da relação aluno por professor, no âmbito da Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica, é um dos itens que surge como forma de aferir os níveis de eficiência e eficácia nos IFs (BRASIL, 2018b). Isso conforma a hierarquia de valores atribuídos a cada tipo de atividade docente, seja no ensino, na pesquisa, extensão ou gestão. A Plataforma Nilo Peçanha apresenta o quadro sobre a relação aluno/professor, no IFCE, conforme a Figura 7.

Figura 7 – Relação aluno por professor, no ano de 2018



Fonte: *Site* da Plataforma Nilo Peçanha, 2020.

Em 2018, é demonstrada significativa melhora na relação aluno/professor, no IFCE, se levada em consideração a proposta encaminhada nos parâmetros legais. Em 2014, a CGU apontava que essa relação estava 87% abaixo do valor estipulado de 20 alunos para cada professor. Em 2018, o *site* da Plataforma Nilo Peçanha registra o quantitativo de 29,63 alunos por professor, ultrapassando em muito o valor estipulado. Esse número elevado de alunos por professor pode representar a massificação dos instrumentos de ensino e avaliação da aprendizagem no interior da instituição.

³⁴ Em momento oportuno desta tese, serão avaliadas as medidas para a regulamentação das atividades docentes.

³⁵ O conceito de aluno-equivalente, ou matrícula equivalente, pondera dois fatores: a equiparação de carga horária e o esforço relativo aos cursos que demandam menor número de matrículas por professor.

Outro fator que demonstra o caráter economicista das ações planejadas para a gestão do IFCE, nos últimos anos, é revelado no gasto total por matrícula. O gasto corrente, no ano de 2018, colocou o IFCE na terceira posição dentre as mais baratas, no universo de 40 instituições articuladas à Rede Federal de Educação Profissional e Tecnológica brasileira. O gasto corrente de R\$ 12.877,85 por matrícula, no IFCE (Figura 8), o aproximou mais da média anual de R\$ 10 mil gastos pelos alunos do programa Fies do que da média anual de R\$ 20 mil gastos nas próprias IFs³⁶.

Figura 8 – Gastos do IFCE em 2018

Instituição	Gasto Corrente por Matrícula	Matrículas Equivalentes	Gastos Totais	Gastos Correntes	Inativos e pensionistas	Investimentos	Inversões Financeiras
Total	R\$ 12.877,85	47.301	696.349.669	R\$609.134.432,00	R\$63.539.455,00	R\$23.675.781,00	R\$0,00

Fonte: Plataforma Nilo Peçanha.

Mas isso ocorre no contexto em que, o Brasil, no ano de 2011, ocupava a 33ª posição, o penúltimo lugar, em gastos por aluno, entre os países da Organização para a Cooperação e Desenvolvimento (OCDE), aplicando apenas 1/3 do valor dos recursos destinados pela média das 34 nações que compõem a organização³⁷.

À época da divulgação desses dados, o presidente do Inep ressaltava que, até os anos 2000, o gasto com Ensino Superior havia sido 11 vezes maior do que o da Educação Básica. Em 2011, essa diferença havia diminuído para 3,7 vezes. Mesmo com o saldo negativo em relação aos outros país da OCDE, o novo equilíbrio entre os gastos com Ensino Superior e a Educação Básica era comemorado pelos governantes brasileiros como uma demonstração do avanço na distribuição dos recursos.

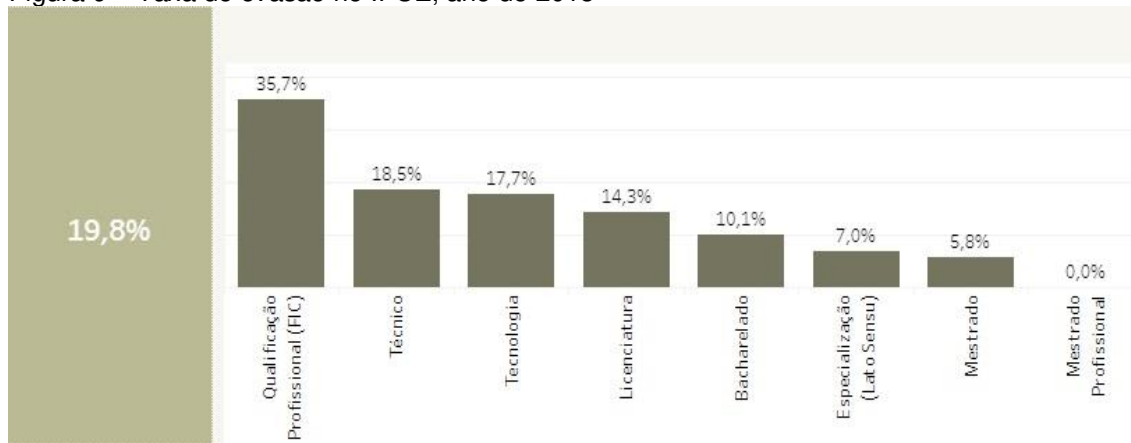
Mesmo com os avanços proporcionados à Educação nos níveis Básico, Técnico e Tecnológico, bem como no Ensino Superior, de modo geral, nos últimos anos, o problema da evasão de alunos persiste e continua como um desafio a ser constantemente revisto e enfrentado pelas instituições de ensino. No ano de 2018,

³⁶ Disponível em: <https://abmes.org.br/noticias/detalhe/2081/estudante-de-universidade-publica-custa-89-a-mais-que-aluno-fies>. Acesso em: 11 fev. 2020.

³⁷ Disponível em: <http://g1.globo.com/educacao/noticia/2014/09/brasil-gasto-por-aluno-um-terco-do-valor-de-paises-desenvolvidos.html>. Acesso em: 12 fev. 2020.

conforme figura 9, o índice de evasão dos alunos, no IFCE, foi de 19,8% dos matriculados.

Figura 9 – Taxa de evasão no IFCE, ano de 2018



Fonte: Plataforma Nilo Peçanha, 2020.

Desse modo, o percentual ainda alto de 19,8% de alunos evadidos, faz unicamente aumentar as dúvidas sobre a eficiência e eficácia das atuais ações vigentes na instituição. De fato, o problema da evasão escolar é mundial, mas estão resguardadas diferenças em diversas etapas, modalidades e níveis de ensino.

É preciso considerar, como diz Floro (2016), que os cursos ofertados no IFCE, em grande parcela, são de EJA, que, com as licenciaturas de Matemática, Química e Física, têm demonstrado historicamente altos índices de evasão e reprovação, além de baixas taxas de conclusão. Na pesquisa realizada por Amaral (2013), o perfil dos alunos evadidos do IFCE - *campus* Sobral, entre os anos de 2009 e 2011, segue as seguintes características: 65,7% moram com os pais; 78,6% são oriundos de escola pública; 83% são filhos de pais com a escolaridade restrita à Educação Básica; além de 54,3% terem interesse em retornar para o curso.

O estudo apresenta os seguintes fatores determinantes para a evasão: a condição economicamente precária dos alunos; a incompatibilização entre estudos e trabalho; dificuldades de acesso aos programas de assistência estudantil; descoberta de novos interesses/cursos; falta de ações institucionais de combate à evasão; insatisfação com o curso; e sucessivas greves dos servidores públicos (Amaral, 2013).

Muitos alunos, que se evadem do Ensino Superior, o fazem para ingressar em novos cursos (Gomes, 1999), mas isso não significa que os problemas financeiros

e estruturais que perpassam a vida dos alunos, além das motivações pessoais e os problemas de ordens pedagógica e curricular, devam ser desconsiderados (Amaral, 2013).

Especificamente no campo da EJA, o estudo de Rocha (2011), a partir do diálogo direto com os alunos do IFCE – *campus* Fortaleza, considera outros pontos da evasão escolar. Estudar e trabalhar dificulta o acompanhamento das atividades discentes, nos cursos da EJA; 65% desses alunos eram de baixa renda; e 83% deles já trabalhavam. O nível de exigência acadêmica nos cursos, conforme demonstrado pela pesquisa, parece não considerar as condições reais dos alunos, que, também, denunciam casos de discriminação dos próprios professores em relação ao tipo de oferta de ensino e de público a ser atendido, considerado, por esses, de baixo rendimento acadêmico. Apesar do empenho para qualificar essas aulas, supostamente, os professores não estavam devidamente preparados para aquele trabalho (Rocha, 2011).

A própria gestão reconhecia, à época, que vários professores, devidamente capacitados para atuar com EJA, não mantinham atividade diretamente nesses cursos. Os alunos ressentiam-se da falta de diálogo com a gestão e os docentes, além disso, faltavam equipamentos específicos para manter determinadas práticas. Para o autor, havia, também, desconhecimento dos alunos sobre a perspectiva do EJA, que não é de mero repasse de práticas, como alguns pensavam ser. Por fim, no estudo, conclui-se que a retração da carga horária dos cursos, sem a devida alteração curricular, dificultou muito a adequação do trabalho outrora realizado em maior lastro de tempo (Rocha, 2011).

Estabelecendo o quadro acumulativo das matrículas no IFCE, ao longo dos anos, se, em 2019.2, o número de egressos sem êxito³⁸ era de 1.987 alunos, 61,7% das matrículas do mesmo período; o número de matrículas ativas, somadas aos egressos com êxito³⁹, era de 1.231 alunos. Havia mais alunos evadidos da instituição do que em permanência. Em 2012, o percentual de egressos sem êxito era de 60%.

³⁸ Egressos sem êxito: abandonos, cancelados compulsoriamente, cancelados voluntariamente, transferidos externos e transferidos internos.

³⁹ Egressos com êxito: concluídos, formados, aguardando colação de grau, aguardando Enade, concludentes, estagiários concludentes, projeto final concludentes e trancados em alguns estudos.

Em 2018.2, o IFCE apresentou o acúmulo histórico de 64.137 egressos sem êxito e 65.939 egressos com êxito.

Esse dado, apesar de alarmante, revela que os índices de evasão diminuíram, ao longo dos anos. Se, em 2009, os egressos sem êxito eram 61,7% do total dessa população, em 2018, esse percentual havia diminuído para 49,3%, levando em conta o total de matrículas efetivadas após os primeiros nove anos da Instituição. Apesar de o número de evadidos estar diminuindo e as taxas de permanência estarem em crescimento, o número de alunos por professor é alta, superando, inclusive, a média exigida na regulamentação. São 29 alunos para cada professor, enquanto a indicação é de 20 para 1, portanto, se os índices de permanência se mantiverem em crescimento, a instituição precisará de ainda mais professores para viabilizar sua política. Ressalta-se que os alunos da Educação a Distância (EaD) não são considerados, nessa equação, o que pode configurar, ainda, um quadro de acentuada precarização do trabalho docente.

Segundo Floro (2016, p. 58), após seus anos iniciais, os institutos aliaram-se “mais do *ethos* empresarial, em detrimento de um *ethos* acadêmico/universitário”, ou seja, suas ações/decisões estiveram mais voltadas ao aproveitamento extensivo da força de trabalho de seus professores do que propriamente sobre a manutenção do rigor acadêmico nessas atividades.

Apesar de problemas recorrentes com os altos índices de evasão e a baixa empregabilidade dos alunos egressos, o cardápio de cursos do IFCE cresceu vertiginosamente, nos últimos 10 anos, o que, de certo modo, projetou a instituição para atingir algumas metas previamente estabelecidas. Contudo, a massificação dos diplomados não se deu sobre as melhores condições de formação, para que esses profissionais exercessem as funções para as quais supostamente foram preparados.

Diante do contexto, podemos pensar a trajetória da educação física no IFCE; para isso, adiante, passo a analisar minha própria trajetória docente no campo referido.

4. OS SENTIDOS DA EDUCAÇÃO FÍSICA NO IFCE

Neste capítulo, volto o olhar para meu processo de admissão no IFCE e as primeiras atividades por mim desenvolvidas, procurando, com a análise dessa trajetória, identificar as lógicas de pensar e agir que me permitem falar na construção do campo da educação física no interior da referida instituição.

Os sistemas simbólicos que circundam a educação física como dispositivos de percepção e apreciação do mundo, somente podem exercer um poder estruturante porque são estruturados. Desse modo, os lugares reservados à educação física no interior do IFCE, estabelecem uma ordem que torna possível alguma concordância, em termo de práticas e crenças. Neste capítulo, enunciarei alguns sentidos atribuídos à educação física, nesse espaço.

Nos primeiros dez anos, desde a criação dos IFs brasileiros, poucos investiram tanto na educação física como o IFCE. Foram criados três cursos de Licenciatura em Educação Física, distribuídos em *campis* nas cidades de Juazeiro do Norte, Canindé e Limoeiro do Norte, respectivamente, nos anos de 2009, 2010 e 2011. Esses cursos somaram-se às disciplinas de Educação Física em todos os cursos de Ensino Médio dos antigos Cefet-CE e Escolas Agrotécnicas do Ceará e são as principais estruturas estruturadas do campo da educação física no IFCE.

Os Jogos do Instituto Federal (JIF) e as atividades vinculadas à preparação de atletas e equipes esportivas para a participação em eventos competitivos, assim como o lugar reservado à educação física nos cursos da área de Turismo, Hospitalidade e Lazer, complementam esse quadro. Deve-se levar em conta, também, os diferentes programas e projetos de ensino, extensão e pesquisa, que se entrelaçam no campo da educação física do IFCE.

4.1 Admissão no IFCE: o momento de chegada

Entre os anos de 2008 e 2010, minha trajetória profissional na educação física basicamente, se situava em torno da atividade de professor substituto nas

escolas municipais e no projeto Academia na Comunidade⁴⁰, e, ainda, na preparação para concursos docentes.

Ainda em 2008, fui aprovado no concurso para o Cefet-CE; áreas de estudo: Dinâmica e Lazer, Primeiros Socorros, Ecoturismo e Esportes de Aventura. A quarta posição não me garantia uma convocação de imediato. Enquanto isso não acontecia, minhas tentativas para assumir um cargo efetivo no magistério continuavam. Era aquilo mesmo que eu queria. Mesmo diante de tantas pelejas em torno da educação física eu a encarava sempre como uma novidade.

Em 2009, em novo concurso, fiquei em terceiro lugar para o já “reformulado” IFCE, na área de estudo: Fundamentos da Educação Física Escolar. No ano de 2010, acumulei a aprovação em mais três concursos para professor da Educação Básica: do Governo do Estado do Ceará; da Prefeitura do Município de Fortaleza; e Prefeitura do Município de Caucaia. As oportunidades de emprego no campo da educação e, conseqüentemente, da educação física estavam em alta.

Dando continuidade à nova política que havia sido traçada pela Década da Educação (via LDBEN e seus efeitos), com a expansão da Rede Federal de Educação Tecnológica e Profissional, a partir de 2009, surge a necessidade da contratação de mais professores. No IFCE, paulatinamente, vários candidatos classificados nos concursos foram sendo contratados ao longo de 2 anos de suas validades; profissionais recém-formados, com titulação de especialista, ou apenas de graduado, como eu, à época, mas que haviam realizado boas provas de escrita e apresentação oral foram admitidos. O concurso ocorria sem restrições na titulação de Pós-graduação, diferentemente dos concursos para as universidades, que exigem o grau de doutor aos seus ingressantes. Hoje, percebo que, mesmo sem experiência no Ensino Superior e/ou na Educação Básica, os agentes da educação física são admitidos na instituição e tem, no IFCE, sua primeira experiência como professores, problema que afeta tanto aqueles que mantiveram sua trajetória exclusivamente na produção de pesquisa nas Pós-graduações como os que obtiveram sua experiência regressa inteiramente fora do ambiente escolar.

⁴⁰ Projeto da Prefeitura do Município de Fortaleza que levava aulas de ginástica para as praças públicas da cidade.

Fui convocado pelo IFCE somente em 2010, ainda como aproveitamento do concurso prestado em 2008. Motivaram-me, na escolha da instituição, dentre outras possibilidades, as expectativas sobre meu próprio desenvolvimento profissional. Independentemente de todos os obstáculos a serem enfrentados na instituição, apesar de encontrar-me acomodado no trabalho nas escolas municipais, conforme exposto no capítulo II, enxergava caminhos pelos quais poderia ter alguns avanços, principalmente devido ao perfil do cargo a ser ocupado estar vinculado ao lazer e aos esportes de aventura. Embora fosse quase impossível, naquele momento, ter clareza do que se tratava, mesmo, o exercício da docência no IFCE.

O concurso foi bastante concorrido, com 50 candidatos inscritos para uma única vaga destinada para a unidade descentralizada do Município de Quixadá, do ainda então Cefet-CE. Em 2010, quando fui convocado, o IFCE já havia sido criado, mas sem que essa mudança provocasse impeditivo para a minha contratação. Na época o salário era relativamente compatível com o dos professores do Município de Fortaleza.

O valor salarial seria equivalente principalmente considerando os gastos com transporte e hospedagem acumulados com as viagens ao interior do Ceará. Os exames do concurso ocorreram em três fases específicas - prova dissertativa, apresentação oral e exame de títulos. Uma prova longa, com dez questões dissertativas demandou bastante esforço na formulação das respostas. A amplitude do perfil docente - Dinâmica e Lazer, Primeiros Socorros, Ecoturismo e Esportes de Aventura -, objeto do cargo, correspondia à diversidade do conteúdo programático das provas, impondo um extenso volume de informações ao estudo preparatório, posto que os temas estavam ancorados em bases inteiramente diferentes; dinâmica e lazer nos campos da Psicologia e Sociologia; primeiros socorros no campo médico; ecoturismo no campo do turismo; e esportes de aventura, no campo do esporte e da educação física. Embora eu tivesse um senso de direção para pensar sobre essas áreas de estudo, a graduação havia deixado inúmeras lacunas em minha formação, conforme tentei demonstrar no capítulo II.

Minha experiência nesses concursos me apontava que a exigência da formulação de ideias de modo formal, nas respostas a serem redigidas na prova, assim como a organização e oralidade da aula (etapas do concurso) deslocavam

inteiramente a centralidade da seleção (concurso) do cotidiano de uma atividade profissional. Precisaríamos de experiências de contratação mais longas e qualitativas para corrigir as possíveis falhas oriundas daí.

A prova dissertativa, como espaço para escrever bem e escrever corretamente e a aula prática, como lugar privilegiado do diletantismo, constituíram duas etapas fundamentais do concurso. Ambas funcionaram como rituais com enunciados previamente acordados como legítimos na esfera do campo. Contudo, os agentes revelam, cada um a seu modo, um olhar mais seletivo, considerando seus gostos, levando em conta a cronologia do próprio certame, a postura de seus avaliadores e os aspectos mais relevantes sobre as temáticas observadas. A condição psicológica nos dias das provas e uma compreensão exata do papel dos avaliadores interferem enormemente na *performance* dos candidatos. Justamente esse conjunto de propriedades e a distância que se mantém entre essa espécie de espetáculo (do concurso) e o trabalho mais lento e estendido exercido na docência é que me levam a crer que as instituições têm, também, muitas dificuldades em selecionar os profissionais com perfis adequados às suas efetivas necessidades.

Preparei-me arduamente para a prova escrita. Pela manhã e à tarde, nos intervalos entre os trabalhos anteriores, assim como em muitas noites que antecederam a prova escrita. Fiz a leitura de livros, artigos e documentos legais vinculados à área de estudo do concurso. No caderno, fazia anotações sobre tópicos importantes dos conteúdos programáticos, além disso, formulava respostas para perguntas que eu acreditava poder compor a prova. As 48 horas que dividiam o momento do sorteio da aula prática e a realização da aula propriamente dita, foram de entrega total, para a qual construí um plano de aula e uma nota de aula a serem entregues para os avaliadores.

Embora minha trajetória profissional, até aquele momento, fosse mais “sólida” na atuação como professor da disciplina Educação Física na Educação Básica, minhas investidas no campo acadêmico haviam me aproximado de algumas áreas de estudo, como Jogos, Lazer, Educação Física escolar; e parte disso compunha o perfil docente do cargo para o qual havia prestado o concurso.

Ainda em 2007, havia me matriculado em um curso do, ainda, Cefet-CE, Tecnologia em Gestão Desportiva e de Lazer, no *campus* Fortaleza. Nesse curso, tive

a oportunidade de conhecer algumas teorias e métodos aplicados ao lazer, assim como concluí a disciplina Fenomenologia do Turismo. Tudo isso tinha muito em comum com o objeto do concurso. Boa parte dos meus professores nesse curso do IFCE adinham de formações em Turismo, Administração, Artes, História e Sociologia. Essa aproximação com o instituto ofereceu-me uma posição mais adequada no espaço social da Educação e da educação física de onde pude perceber suas correlações com o Turismo, Lazer, Esporte, Gestão, Política Pública, etc.

Enfim, um cabedal de saberes importantes para localizar diferentes perspectivas de trabalho no campo mais geral da educação física. Entretanto, não precisei cursar a maioria das disciplinas ministradas pelos professores com formação específica, devido ao aproveitamento de estudos da Licenciatura em Educação Física da Uece. Esse fato me distanciava, temporalmente, do trabalho dos docentes da educação física do IFCE.

Também, por ser surfista desde os 14 anos, havia uma aproximação aos esportes de aventura. Gostava de realizar trilhas, tomar banho de cachoeira e acampar. Essas atividades foram vivenciadas em grupos de amigos, religiosos e escolares. As práticas de aventura constituíam um tema sobre o qual pouco se falava na graduação em Educação Física da Uece. Lembro-me nitidamente de uma aula na qual o professor questionava a prática do surfe. Ele afirmava que a dificuldade em compreender de forma clara os critérios de classificação das manobras impediam o reconhecimento do surfe como esporte.

Não é sem embaraço que essa foi a única oportunidade de discussão sobre as práticas de aventura durante toda minha trajetória na graduação. O posicionamento do professor sobre o que era preciso para que uma prática fosse considerada esporte, tratava de mistificar o próprio entendimento do esporte, aspecto conceitual, também, bastante negligenciado durante minha formação profissional em educação física, até aquele período.

Desse modo, apesar da intimidade com as práticas de aventura, sentia-me ainda bastante despreparado para ser avaliado sobre o assunto, porque reconhecia haver deficiências em minha formação, além de não ter experiência profissional na área. Somente anos depois da graduação percebi que havia uma polissemia sobre o próprio entendimento de esporte. As circunstâncias impostas às diferentes

configurações do esporte, seja como esporte educacional, esporte lazer e/ou esporte de rendimento, para utilizar uma classificação amplamente difundida no campo, dificulta o reconhecimento do que é, ou não é esporte, como se a mera constatação de um conjunto de características universais do esporte, como competição e comparação do resultado, fosse a única maneira de construir toda a cultura esportiva.

Desse modo, desde a admissão no IFCE, minha trajetória no campo da educação física tem sido instigante e desafiadora. Em tese, as atividades docentes desenvolvidas na instituição estão atreladas a diferentes lógicas de praticar e pensar a educação física. Nesse contexto, na medida em que fui me envolvendo nos processos de planejamento e execução da política de educação física da instituição, precisei adotar métodos didáticos muito específicos e me relacionar com mecanismos burocráticos, também específicos de cada tipo de situação vivida no campo.

Nunca havia trabalhado em um curso de formação técnico-profissional. Precisava dar aulas para um público desconhecido, composto de adultos e jovens moradores do interior do Ceará. Ainda, minha trajetória até ali havia sido quase que essencialmente atrelada à disciplina Educação Física no Ensino Fundamental. Além disso, estava relativamente longe de casa, distante três horas e trinta minutos de viagem. Mas nem tudo era insegurança e dúvidas. Senti-me encantado pela paisagem de Quixadá, logo na primeira ida à cidade. O *campus* do IFCE, em Quixadá, é rodeado de enormes paredões de pedras e fica a poucos metros do açude do Cedro, inaugurado em 1906 e tombado pelo Instituto do Patrimônio Histórico e Artístico Nacional (Iphan), em 1977, por sua beleza natural e importância histórica. Nessa microrregião, está localizada a Pedra da Galinha Choca, formação rochosa mais conhecida de Quixadá.

Éramos sete profissionais recém-chegados no *campus*. Com outros docentes das áreas de Turismo e Línguas, fui apresentado ao professor Eduardo Lúcio, que à época assumia a Coordenação do Curso Técnico em Guia de Turismo, chefia sob a qual imediatamente ficamos subordinados. Tomei posse no cargo de professor do Ensino Básico, Técnico e Tecnológico do IFCE no dia 1º de julho de 2010.

Após a apresentação dos espaços do prédio e dos servidores que trabalhavam em cada setor, fomos levados para um pequeno cômodo, no qual cabiam

não mais do que seis a oito cadeiras. Ali funcionava a sala dos professores. O prédio havia sido cedido pela Prefeitura do Município de Quixadá (Figueiredo, 2012).

No *campus* Quixadá, eram ofertados os cursos de Licenciatura em Química; Tecnologia de Agronegócios; Técnico em Edificações; Técnico em Guia de Turismo; e Técnico em Química. As coordenações de curso não possuíam locais específicos de trabalho e parte da administração funcionava numa espécie de escritório no centro da cidade, distante uns 6 quilômetros de onde ocorria a maioria das aulas.

Hoje sei que a trajetória profissional não segue um desenvolvimento linear, em escala ascendente. Passados dez anos de trabalho no IFCE, reconheço altos e baixos, nessa trajetória. Ora com restrições, ora com ampliação de oportunidades. Ora com dificuldades, ora com facilidades, em relação às várias atividades docentes desempenhadas. Seria um esforço inglório comparar em graus a importância dada por mim entre a condução de uma disciplina, o trabalho administrativo numa comissão, a orientação de um projeto de pesquisa, ou a execução de atividades de extensão. Eu me doava ao máximo, para as atividades, independentemente da esfera de atuação. Contudo, o estado do campo da educação física deve-se a determinadas circunstâncias que legitimam diferenciadamente os diferentes capitais simbólicos em concorrência.

Em termos quantitativos, isso se torna evidente quando algumas iniciativas são contempladas nos programas gerais da instituição, garantindo-se financiamento, infraestrutura, etc. Desse modo, a constituição dos estados sucessivos do campo da educação física pode não deixar muito nítidos os benefícios que um projeto sem muito apoio gerou/gera para espaços muito específicos do campo. Contudo, esse é o resultado esperado desta pesquisa, a identificação das lutas simbólicas no interior do campo.

O processo de legitimação da educação física no IFCE dá-se na objetivação e subjetivação das práticas institucionalizadas, relacionando-as a uma explicação consciente que resulta em sua normatividade (Bracht, 2019). “Para entender o estado do universo socialmente construído em qualquer momento, ou a variação dele com o tempo, é preciso entender a organização social que permite aos definidores fazerem sua definição” (Berger; Luckmann, 2014, p. 151), afinal, o poder

simbólico que confere legitimidade a dada construção da realidade é, também, uma construção epistemológica dessa realidade (Bourdieu, 1989).

No IFCE, alguns docentes da educação física são vinculados a uma maior complexidade de trabalho escolar do que outros. Se estão lotados em cursos diferentes, submetidos aos ditames de várias coordenações, colegiados e currículos, a complexidade sem dúvida aumenta. O mesmo pode ser dito se desenvolvem um ou mais projetos de extensão, de pesquisa, etc.

Entretanto, o esforço é conferível apenas em relação aos capitais simbólicos legitimados no campo. Se trabalhamos em diferentes níveis de ensino, se assumimos cargos de gestão, etc.; ou se escolhemos e/ou tivemos oportunidade de nos especializarmos no interior do campo, situando as ações num espaço específico, o valor de nossas ações equivale às apostas feitas pelos outros agentes do campo, num sentido ou outro de educação física, esporte, lazer, etc.

Enfim, a orientação dada pelo docente à sua própria trajetória profissional está sempre condicionada pelo valor que a instituição escolar atribui às suas áreas de atuação e conhecimento, além do investimento nas práticas e crenças envolvidas em cada tipo de atividade desenvolvida. A rigor, uma trajetória profissional se dá sob as circunstâncias que definem um estado específico da trajetória do campo. Tudo isso significa dizer que as decisões individuais podem resultar em inúmeros posicionamentos no interior do campo, a depender da ortodoxia hegemônica no campo e o grau de aceitação das mudanças.

As reformas curriculares, nesse sentido, são decisões políticas mais gerais, que exemplarmente alteram os rumos de uma trajetória individual e algumas áreas acabam perdendo carga horária no interior do curso, ou mesmo sendo extintas de determinado currículo, incidindo em perda de posições no campo. As condições sociais da produção e circulação desses discursos configuram as estruturas e funções específicas de suas ideologias. Essas funções sociais são cumpridas para os especialistas e pelos especialistas que estão em concorrência pelo monopólio do poder de definição no campo, e, por acréscimo, aos não especialistas.

Mas, para Bourdieu (1989), devemos evitar a redução dessa produção aos interesses das classes que lhes servem, assim como não se deve tratar essas produções como totalidades independentes e finalistas. Os sistemas simbólicos, como

estruturas estruturantes, pressupõem que “a objectividade do sentido do mundo define-se pela concordância das subjectividades estruturantes (senso = consenso)” (Bourdieu, 1989, p. 8). Como estruturas estruturadas, eles buscam “apreender a lógica específica de cada uma das ‘formas simbólicas’” (Bourdieu, 1989, p. 9), como condição de inteligibilidade das próprias práticas.

Os sistemas simbólicos são compostos de práticas e crenças distintas, em consonância com sua produção e apropriação no espaço social. Seu efeito mais efetivo se dá quando produzidos por especialistas, “por um campo de produção e de circulação relativamente autônomo” (Bourdieu, 1989, p. 12).

A destruição deste poder de imposição simbólico radicado no desconhecimento supõe a tomada de consciência do arbitrário, quer dizer, a revelação da verdade objetiva e o aniquilamento da crença: é na medida em que o discurso heterodoxo destrói as falsas evidências da ortodoxia, restauração fictícia da doxa, e lhe neutraliza o poder de desmobilização, que ele encerra um poder simbólico de mobilização e de subversão, poder de tornar atual o potencial das classes dominadas (Bourdieu, 1989, p. 15).

“A reflexividade de um campo aumenta na medida em que precisa constantemente justificar sua inserção social” (Bracht, 2019, p. 33). No caso do campo da educação física do IFCE, os discursos sobre Educação, Lazer, Esporte, Ciência, Corpo, Cultura, Saúde, Aventura, se confrontam. Cumpre-me, no decorrer deste capítulo, desvelar alguns sentidos da educação física do IFCE. Para isso, seguirei meus primeiros passos na instituição, para desnudar os mecanismos de poder em volta das práticas e crenças contidas no interior do IFCE.

4.2 Lazer, Aventura e Turismo

Apesar das experiências já situadas sobre minha trajetória e de minha relação de proximidade com a área de estudo para a qual tinha prestado concurso, não imaginava que a primeira disciplina a ser ministrada por mim no IFCE seria Dinâmica e Lazer, no Curso Técnico em Guia de Turismo. Mas, em agosto de 2010, quando iniciadas as aulas, propus, para a disciplina, um curso teórico-prático que pudesse instrumentalizar os futuros guias de turismo na dinamização de pequenas atividades de lazer para turistas.

Para isso, a compreensão do conceito de lazer, a caracterização das práticas de lazer e dos grupos sociais que o circundam, a partir da utilização das categorias gênero, geração e gostos, e, ainda, a reflexão sobre os aspectos educacionais do lazer, orientaram os rumos da disciplina.

De modo geral, a leitura e discussão de textos, a oferta de oficinas de práticas lúdicas e a construção de planos de ação para o desenvolvimento do Turismo de Lazer perpassavam as atividades.

Propus, para a turma, a discussão de algumas obras como base para a segunda parte da disciplina. Os textos eram *O direito à preguiça*, de Paul Lafargue (1999) e partes dos trabalhos intitulados *Lazer e cultura popular* e *Sociologia empírica do lazer*, de Joffre Dumazedier (2004; 2008).

Àquela altura, acreditava que esse material ajudaria com o objetivo de reconhecer no fenômeno do lazer as condições sociais e culturais de uma época. Um estudo de Mascarenhas (2005) apontava que o quadro de acesso ao lazer era de extrema desigualdade entre os diversos segmentos da sociedade. De válvula de escape das relações de trabalho, o lazer havia subsumido a forma de mercadoria, capaz de reproduzir os interesses em torno do capital. Diante da fetichização das mercadorias do lazer, tornou-se necessário estabelecer os parâmetros de uma Educação para o lazer.

Apesar de seu desenvolvimento, na modernidade, ter contado com os benefícios da regulamentação do trabalho, que ampliou o tempo livre dos trabalhadores assalariados, o quadro social no qual estávamos inseridos em Quixadá demandava pensar sobre o lazer diante dos subempregos, do desemprego e das iniciativas mais espontâneas encontradas na comunidade.

Além da leitura e discussão dos textos, duas outras atividades importantes ocorreram, nesse primeiro momento da disciplina. Uma delas deu-se com a apreciação do filme *Tempos modernos*, de Charlie Chaplin, em particular, a cena em que o ator principal entra em pânico devido ao trabalho repetitivo e automatizado realizado no interior de uma fábrica. Procurávamos, com isso, atribuir importância aos vários tipos de atividades que compõem o universo do lazer, refletindo no limite da oposição entre lazer e trabalho.

No filme, o personagem age como se rivalizasse contra seu próprio ser, no ambiente de trabalho, para, em seguida, romper com as expectativas desse corpo dócil através da dança. Agi na direção de valorizar o tempo livre, o tempo disponível, enfim, o lazer, como mecanismo de formação da humanidade. Parte dessa discussão foi guiada pela apreciação do conceito de ócio criativo, desenvolvida por Domenico De Masi (2000). O autor defende que estaríamos vivenciando uma nova revolução no mundo do trabalho, em que a flexibilização do tempo de atividade, a ampliação do trabalho realizado em casa, e os trabalhos por produção, teriam feito aumentar o tempo livre das pessoas, diluindo as fronteiras entre o ócio e o trabalho.

Contudo, minha intenção inicial era apresentar outro ponto de vista, levando em conta as considerações de Mascarenhas (2005) sobre a flexibilização do trabalho e a questão do tempo livre. Segundo o autor, no quadro mundial, a flexibilização do tempo de trabalho significa a diminuição do tempo livre, entendido como pressuposto para o lazer. O aumento do tempo de trabalho até a aposentadoria, os contratos por tempo de trabalho, ou por produtividade, significam ataques ao tempo livre e, logo, resistência ao lazer. Segundo Mascarenhas (2005), somente se enquadrariam na tese de De Masi (2000) uma pequena aristocracia do trabalho. Ao mesmo tempo em que a flexibilização provoca a aparência de liberdade, o que ocorre é uma colonização do tempo livre pelo trabalho, afirma Mascarenhas (2005).

Essas diferentes posições precisavam ser equacionadas à luz da realidade da cidade de Quixadá e a vida daqueles alunos. A outra atividade organizada na aula deu-se com um grande jogo teatral envolvendo toda a turma. Para isso, foram distribuídos diferentes papéis a serem representados pelos estudantes - prefeito, secretário de Turismo, secretário de Meio Ambiente, ambientalistas, empreendedores, dono de pousada, dono de restaurante, dono de supermercado, trabalhadores rurais, religiosos, crianças e outros tipos sociais. A encenação deu-se na projeção do ambiente de uma audiência pública, tendo como pano de fundo a disputa entre dois projetos a serem postos em apreciação para o desenvolvimento do lazer na cidade de Quixadá.

O grupo dos ambientalistas e dos empreendedores tinha em torno de 30 minutos para formular a proposta de seus respectivos projetos. Em seguida, todos os outros personagens tiveram que justificar seu voto numa das propostas, cabendo, no

final, ao prefeito, a escolha de uma delas, também justificando sua posição. A atividade foi bastante movimentada e os alunos foram muito criativos na defesa de seus pontos de vista. Logicamente, adequavam suas interpretações aos papéis que representavam naquela atividade. Toda a encenação teve a duração de 4 horas, distribuídas em duas semanas de aulas.

Ao final discutimos as polêmicas surgidas em torno dos projetos. Os ambientalistas fundamentaram uma proposta sustentável, com poucas alterações na paisagem local e de fomento às práticas de lazer populares na região, enquanto os empreendedores trouxeram a proposta de construção de vários equipamentos sofisticados, com diversas demandas em termos de construção dos equipamentos e qualificação da mão de obra.

Buscava, com essa experiência, que os futuros guias de Turismo compreendessem a correlação entre seu trabalho e a produção e circulação das mercadorias do lazer, incluindo aí uma previsão sobre os impactos dessa cultura na paisagem local. Para isso, foi exaltada a importância da articulação do trabalho do guia de Turismo com aquilo que fazem os outros profissionais do lazer; esportistas, dançarinos, pintores, atores, palhaços, acrobatas, músicos, chefes de cozinha, escritores, historiadores, empreendedores, ambientalistas, políticos, etc. Foi ainda ressaltado o valor de conhecer os vários tipos de organizações/instituições envolvidas com o lazer; museus, cinemas, bibliotecas, teatros, parques, agências de viagem, restaurantes, estádios, academias, clubes, prefeitura, etc.

À medida que a disciplina foi se desenvolvendo, intentei fazê-los perceber que o fenômeno do lazer dependia inteiramente da profissionalização e especialização dos guias de Turismo. Dessa maneira, foi possível situar meu trabalho a certa distância do entendimento que outros colegas docentes deixavam escapar em nossas conversas informais sobre a concepção da disciplina Dinâmica e Lazer.

Para eles, sempre me pareceu que o curso deveria se definir pela preparação dos alunos para a condução de simples atividades de lazer; como brincadeiras voltadas à integração de grupos, solidificação de conteúdos abordados no guiamento e distribuição de brindes. Consideravam-se apenas as intervenções mais imediatas da condução de grupos de turistas pelo guia de Turismo.

Parte da organização da disciplina também sugeria a abordagem de técnicas de recreação, com planejamento, execução e avaliação de atividades lúdicas. Mas, particularmente, acreditava que a compreensão do lazer pelos alunos deveria estar comprometida com o desenvolvimento da cadeia produtiva do Turismo, o que implicava ter uma visão mais abrangente do lazer no interior da própria disciplina.

Meu entendimento era que os guias deveriam agir como alguém que elabora um cardápio situado em relação ao gosto dos turistas e à oferta local das atividades de lazer, demandando, logicamente, o trabalho de outros profissionais para a qualificação dessa oferta. Por isso, parte importante da disciplina concentrava-se em conhecer e desenvolver metodologias para a caracterização de grupos de turistas. As obras *Festa no pedaço: cultura popular e lazer*⁴¹ na cidade, de José Guilherme Cantor Magnani (1998), e *Lazer e recreação: repertório de atividades por fases da vida*,⁴² de Nelson Carvalho Marcelino *et al.* (2006), eram referenciais, nesse sentido.

A primeira, por demonstrar a importâncias das relações micro sociais na concepção do lazer, à luz das atividades cotidianas nas comunidades. A segunda obra salienta os grupos de gerações - infância, jovens, adultos e idosos -, como categorias importantes na construção da oferta do lazer. Com a identificação das características regionais vinculadas ao lazer e a análise do perfil dos grupos de turistas, supostamente, os guias poderiam realizar seus planejamentos de forma a auxiliar na satisfação dessa demanda. O trabalho de pesquisa tornava-se fundamental na condução desse processo. Porém, esse momento não se dava sem que os estudantes refletissem sobre aspectos mais gerais da relação entre o lazer e a sociedade.

O terceiro momento da disciplina Dinâmica e Lazer dava-se justamente com o planejamento de roteiros de Turismo de Lazer, a partir de dados extraídos das realidades local e regional nas quais nos encontrávamos.

No segundo semestre de 2012 e, no seguinte, também no curso Técnico em Guia de Turismo, ministrei a disciplina Ecoturismo. Intentei fazer com que os alunos compreendessem que, além do compromisso com a natureza, o Ecoturismo

⁴¹ Magnani (1998) utiliza a categoria do *pedaço* para compreender os significados atribuídos pelos moradores da periferia de São Paulo aos elementos que compõem determinados espaços sociais.

⁴² Infância, juventude, idade adulta e segmento idoso são categorias importantes na planificação das atividades de lazer.

pressupõe responsabilidade social. Sua função é o desenvolvimento de experiências turísticas em atrativos naturais e culturais, tendo a sustentabilidade como seu princípio.

O conhecimento sobre a geografia e biodiversidade, assim como o interesse das populações locais, despontaram como importantes aspectos a serem considerados no campo. Conciliar os interesses econômicos com impactos positivos sobre a Ecologia e cultura local estabeleciam os parâmetros de avaliação de sua efetividade (Western, 1999).

O Plano de Unidade Didática da disciplina exigia, ainda, a aquisição de conhecimentos básicos sobre Turismo de Aventura com a indicação dos critérios da Associação Brasileira de Normas Técnicas (ABNT) como documento de referência para o seu desenvolvimento. O propósito dessas normas é oferecer indicadores para a certificação, qualificação, regulamentação, recrutamento profissional e usos voluntários relacionados ao Turismo de Aventura.

Essas indicações aplicam-se ao Turismo de Aventura; sua terminologia; informações a serem prestadas aos turistas; procedimentos e produtos oferecidos pelas empresas; elaboração de sistema de gestão de segurança das atividades; competências necessárias aos profissionais; e classificação dos percursos turísticos (Brasil, 2010).

Para a aproximação aos dados mais técnicos e teóricos da disciplina, eram propostos seminários, com a distribuição dos alunos em pequenos grupos, responsáveis pela apresentação e mediação das discussões dos textos indicados para leitura. Acreditava que essas apresentações orais eram fundamentais na formação do guia de Turismo. Apesar do nervosismo, da timidez e imaturidade, muitas vezes anunciada diante dos temas, os seminários permitiam um diálogo mais aberto, com trocas de argumentações e perguntas entre alunos e professor.

Os textos escolhidos apresentavam experiências de desenvolvimento do ecoturismo em diferentes tipos de lugares, como parques, comunidades tradicionais e outras áreas naturais. Por tratar-se de disciplina ofertada no ano final do curso, momento em que são realizadas as práticas profissionais de guiamento, a disciplina estipulava, também, objetivos práticos de intervenção profissional.

O fazer profissional de guiamento consistia de várias atividades a serem desempenhadas em duas viagens técnicas realizadas por toda a turma durante o semestre. O planejamento e a execução dessas viagens envolviam bastante trabalho administrativo no IFCE como a solicitação de ajuda de custo e diárias para alunos e professores; definição do transporte; supervisão sobre os estabelecimentos a serem contatados para viabilizar a viagem; levantamento de orçamentos; etc.

As viagens técnicas eram o espaço reservado para o Estágio Supervisionado dos futuros guias de Turismo e duravam, em média, quatro dias, durante os quais várias cidades eram visitadas, com destaque para o Parque Nacional de Ubajara (Ceará), Parque Nacional de Jericoacoara (Ceará) e o Parque Nacional de Sete Cidades (Piauí).

A visitação aos parques envolvia caminhadas de longo percurso, espeleoturismo de aventura (turismo em caverna) e turismo fora de estrada (em veículos 4x4). A cada local visitado, um dos alunos assumia a responsabilidade sobre o guiamento que havia sido orientado e planejado nas semanas que antecederiam a viagem. Um grupo específico de alunos operava o agenciamento com hotéis, parques e restaurantes. Outro organizava o serviço de bordo, com lanches e fornecimento de água durante o percurso. A viagem era realizada com ônibus oficial do IFCE.

O aluno-guia atuava, principalmente, apresentando os aspectos culturais, geográficos e a biodiversidade do local visitado. Nessas oportunidades, por vezes, eram propostas atividades lúdicas para integração do grupo e apreensão dos conteúdos que perpassavam a experiência turística.

As viagens técnicas mostravam-se extremamente cansativas, pois era preciso cumprir rigidamente os horários de café da manhã, saída, almoço, jantar e, ainda, a visita aos pontos turísticos que haviam sido previamente selecionados. O descanso iniciava-se, de modo geral, às 20 horas. A retomada das atividades ocorria nas primeiras horas da manhã do dia seguinte. A obrigatoriedade da convivência coletiva por vários dias seguidos, em ambiente, de certo modo, restrito, resultava em desentendimentos entre os alunos e professores, principalmente quando algo planejado fugia do controle, cabendo aos professores realizar as mediações.

Em relação à disciplina Ecoturismo, as viagens técnicas oportunizavam alguns aprendizados experienciais; sobre como construir roteiros turísticos e o

guiamento turístico em determinados locais. Dentre os aprendizados aí ocorridos, existe um ganho muito específico relativo à observação feita pelos alunos do trabalho executado nos parques visitados. Ainda, pelos saberes compartilhados nessas viagens acerca da historicidade de cada local, seus modos de vida e o contexto geral da organização e execução de uma viagem em grupo.

Apesar das viagens técnicas promoverem esse espelhamento no outro, naquilo que a oferta do Turismo em outras cidades e regiões tem a oferecer, o próprio sertão central do Ceará, onde fica a sede do IFCE - *campus* Quixadá, era utilizado para delinear planos sobre o desenvolvimento do Ecoturismo local e a preparação de guiamentos vinculados ao Turismo de Aventura.

O trabalho com as turmas das disciplinas de Ecoturismo resultou na experiência de três guiamentos distintos: 1. Açude do Cedro e Pedra da Galinha Choca; 2. Centro de Quixadá e Pedra do Cruzeiro; e 3. Véu de Noiva do Açude de Banabuiú. O estudo nesses locais era dividido em duas fases: 1. Elaboração de inventário turístico e 2. Prática do guiamento.

A primeira fase dava-se com o levantamento de informações sobre as localidades (cultura, geografia e biodiversidade); o mapeamento dos prestadores de serviços locais (alimentação, transporte e hospedagem); e o planejamento das práticas de Turismo de Aventura (escaladas e caminhada de longo percurso). As informações precisavam ser colhidas com antecedência para melhor apreciação e fundamentação da fase seguinte.

Na prática do guiamento, é preciso organizar a apresentação das informações colhidas relativas à observação da paisagem local e a realização das práticas de aventura. A equipe de alunos responsável pelo guiamento, obrigatoriamente, tinha que entregar um pôster aos turistas (demais alunos da turma), com imagens e dados informativos do local a ser visitado. Para o guiamento, é necessário contabilizar o tempo efetivo da aventura; dos momentos de diálogo; dos intervalos para descanso, alimentação e deslocamento até o local da atividade. Desse modo, o mapeamento do percurso, com anotações sobre os principais pontos de apoio e observação da paisagem local, além da identificação dos APLs que circundam os atrativos, é imprescindível.

No final da disciplina, os alunos apresentaram um relatório explorando as potencialidades turísticas do local, considerando a conservação da sua biodiversidade e a responsabilidade social diante das comunidades envolvidas. Além disso, precisaram distinguir o grau de dificuldades para cada atividade que poderia ser realizada, descrevendo os processos que poderiam ser implementados para a gestão de segurança no Turismo de Aventura na região, projetando ações que pudessem aprimorar os APLs.

O trabalho despendido no Curso Técnico de Guia de Turismo do IFCE – *campus* Quixadá esbarrava na baixa empregabilidade desses profissionais na região. Existia apenas uma agência especializada na cidade, que empregava não mais do que dois a três profissionais. Tal resultado levou à extinção do curso e abertura do curso Técnico em Hospedagem, avaliado como de melhor aderência à transformação da cidade de Quixadá em polo comercial e universitário da região. O Ecoturismo e o Turismo de Aventura, aparentemente fortalecidos em Quixadá, desde a primeira década do século XXI, não se consolidaram na década seguinte. Os eventos de aventura que continuaram a ocorrer movimentam o setor de maneira pontual e esporádica. Ainda, são poucos os empreendimentos locais que atuam nesse segmento. Mesmo com a inclusão do município de Quixadá na Associação Mundial de Montanhas Famosas/World Famous Mountains Association, em 2010, esse cenário não se modificou.

Consoante a experiência que venho descrevendo, verifica-se que, no âmbito do IFCE, os professores de educação física atuam diretamente na formação dos profissionais do campo do Turismo, apesar de terem sido formados a partir de teorias, objetos e métodos profissionais próprios. Dessa cadeia de interdependência entre Turismo e educação física surgem práticas e crenças que assumem sentidos próprios - atividade física de aventura, turismo de aventura, turismo de esporte, turismo de lazer, turismo educacional, etc. Essas práticas são permeadas de conhecimentos e práticas do turismo e da educação física, como no caso das trilhas ecológicas; com o guiamento da trilha a partir de aspectos históricos e geográficos do local, preparação física para o início da caminhada, sistematização de esforço físico, etc.

Muito do que vivenciamos em Quixadá ocorreu em momentos fora dos limites da Instituição, quando procurávamos conhecer os atrativos naturais das cidades visitadas e os modos de vida de sua população. Buscávamos dados sobre a cultura e biodiversidade local com o intuito de dar às longas caminhadas e escaladas o sentido de viagem, com a finalidade básica de se divertir e/ou de se aventurar no desconhecido, com o objetivo de atribuir algum valor à experiência de uma visita.

A relação da educação física com as danças, os jogos, as ginásticas, as lutas e os esportes, aliada ao fato de essas modalidades estarem vinculadas às movimentações turísticas em situações específicas - seja no ato do turista de consumir algum espetáculo corporal durante sua viagem, ou mesmo na experimentação das práticas citadas acima no contexto de alguma viagem -, desenvolvem-se as cadeias de interdependência entre educação física e Turismo.

Essas relações, de certo modo, implicam o processo de diferenciação da educação física e conseqüente definição das especificidades de seu campo. O mesmo ocorre com o campo do turismo. Obviamente, o curso de Guia de Turismo não é uma formação adequada para que seus futuros profissionais desempenhem todo tipo de trabalho para os quais os profissionais de educação física recebem algum aprendizado.

Se os turistas desejam práticas sistemáticas de atividades físicas e esportivas durante suas viagens, os guias de Turismo deveriam estar preparados, também, para promover contatos com outros profissionais - professores/ profissionais de educação física, treinadores, preparadores físicos, etc. -, além de interligarem as demandas turísticas às instituições, como academias, clubes, parques, etc., nas quais os especialistas da educação física, também podem atuar, facilitando, de algum modo, a satisfação da experiência turística de seus clientes. Contudo, existem professores/profissionais de educação física e guias de Turismo malformados, assim como pessoas bem formadas em ambas as áreas de atuação, o que pode dificultar ou facilitar, na prática, a identificação dos limites entre ambas as atuações.

As perspectivas adotadas nas aulas requeriam reconhecer o lazer, o Ecoturismo e o Turismo de Aventura como categorias importantes a serem refletidas, descortinando, também, a concorrência entre diferentes segmentos profissionais.

Além disso, buscavam identificar nas disciplinas as contradições e contrariedades sombreadas pelo discurso positivista e economicista de legitimação do Turismo.

Nesse movimento, procurei chamar a atenção para formas criativas e sustentáveis de envolvimento entre o Turismo e as atividades corporais. Essas expectativas eram nutridas da experiência pela qual eu havia passado em minha trajetória como docente, no encontro com as teorias críticas da educação física e os estudos do lazer.

Gradativamente, fui tomando gosto pelo trabalho como professor no IFCE. Muitos colegas professores estavam em trânsito entre a capital e o interior do Ceará, o que possibilitava a organização dos grupos de carona e o compartilhamento do aluguel de moradias na cidade de Quixadá, onde eu me encontrava lotado. O ritmo das atividades docentes me permitiu, naquele momento, continuar estudando e preparando as aulas.

4.3 Esportes

A criação do Departamento de Educação Física e Esportes, no âmbito da Pró-reitoria de Ensino⁴³ do IFCE; o reconhecimento dos Jogos do Instituto Federal (JIF) como programa institucional⁴⁴; a institucionalização da formação esportiva por meio das Disciplinas Extracurriculares⁴⁵; a implementação do Programa Segundo Tempo⁴⁶ (PST), do Programa de Esporte e Lazer na Cidade (PELC⁴⁷), da Rede

⁴³ O Departamento de Educação Física e Esporte foi criado com a Portaria GR 788, de 29 de julho de 2014. As atribuições do chefe do Departamento de Educação Física e Esporte somente foram regulamentadas com a Resolução Consup 007, de 4 de março de 2016, que aprovou o Regimento Geral do IFCE.

⁴⁴ A Resolução Consup 46, de 28 de maio de 2018, que aprovou o Projeto Político-Pedagógico Institucional do IFCE, explicitamente legitimou os Jogos do Instituto Federal como programa de ensino na Instituição (IFCE, 2018b).

⁴⁵ A Resolução 120, de 27 de novembro de 2017, aprovou o Regulamento de Organização e Implantação de Disciplinas Extracurriculares no IFCE. A partir daí, vários docentes institucionalizaram o trabalho nas equipes esportivas. Outras possibilidades de disciplinas são possíveis, além daquelas atreladas diretamente ao esporte.

⁴⁶ Abordaremos esse programa adiante.

⁴⁷ Programa Esporte e Lazer da Cidade (PELC), desenvolvido por intermédio da Secretaria Nacional de Esporte, Educação, Lazer e Inclusão Social, do antigo Ministério do Esporte. Também o Programa Segundo Tempo, promovido em parceria com outras instituições. O programa visa proporcionar a prática de atividades físicas, culturais e de lazer, para todas as faixas etárias e as pessoas com deficiência. Estimula a convivência social, a formação de gestores e lideranças comunitárias; favorece a pesquisa e socialização do conhecimento, contribuindo para que o esporte e lazer sejam tratados

Cedes⁴⁸ e, ainda, a criação dos cursos de Licenciatura em Educação Física e de Tecnologia em Gestão Desportiva e de Lazer, dentre tantas outras ações, como as disciplinas de Educação Física nos cursos de Ensino Médio, demonstram o prestígio alcançado pela educação física e o esporte na Instituição.

Neste subitem, demonstro, à luz de meus primeiros anos no IFCE, o engendramento dos sentidos da educação física como prática esportiva, verificando sua autonomia e dependência relativa aos outros sentidos atribuídos à disciplina, nesse sistema.

4.3.1 O Programa Segundo Tempo e o pedido de dedicação exclusiva ao IFCE

A baixa carga horária de ensino disponível no *campus* Quixadá me incomodava, nesse momento inicial de minha trajetória no IFCE. Ministrei apenas duas disciplinas de 40 horas em meu primeiro ano de trabalho na Instituição. O restante do tempo de trabalho era destinado à participação em reuniões, elaboração de projetos, coordenação de projeto de extensão, preparação de equipe esportiva, organização de eventos esportivos e realização de viagens técnicas. Essas atividades demandavam muitas horas de planejamento e dias ininterruptos longe de Fortaleza, onde se encontrava minha família. O problema era o registro da carga horária desempenhada nessas outras atividades. Até hoje, a maioria delas não é considerada como atividade de ensino, pela Instituição, gerando, nas condições do *campus* Quixadá, dificuldades para atender à carga horária mínima de 8 horas em sala de aula, conforme previsto na LDBEN⁴⁹.

Com o passar dos anos, a preparação de equipes esportivas, devidamente cadastrada como disciplina extracurricular, e, em alguns casos, as atividades de extensão, podem ser legitimadas como atividades de ensino no âmbito do IFCE,

como políticas e direitos de todos. Parte do texto acima foi extraído do *site* do próprio Ministério do Esporte.

⁴⁸ “A Rede Centros de Desenvolvimento de Esporte Recreativo e de Lazer (Cedes) foi implantada como ação programática da Secretaria Especial do Esporte, gerenciada pelo Departamento de Ciência e Tecnologia do Esporte, da Secretaria Nacional de Esporte, Educação, Lazer e Inclusão Social”, em parcerias com outras instituições.

⁴⁹ LDBEN, Art. 57: “Nas instituições públicas de educação superior, o professor ficará obrigado ao mínimo de oito horas semanais de aulas”. É comum, entre os servidores do IFCE, mencionar tal lei como válida para os docentes da Instituição.

conforme regulamentação das atividades docentes. Mas, se eram poucas as aulas a serem destinadas aos professores de educação física naquele *campus* por que fui convocado?

Antes de minha convocação para o Instituto, em uma reunião com o chefe do Departamento de Ensino e uma professora do *campus* Quixadá, fui apresentado aos documentos que instituíam a parceria do Ministério do Esporte com aquela unidade de ensino do IFCE, através do PST. O edital de fomento tinha sido publicado antes mesmo de minha chegada e tratava-se de uma oportunidade ímpar para a qual não havia me planejado.

Conforme previa o convênio, o *campus* precisava de dois professores de educação física para sua implementação. Naquele mesmo ano, o PST nos convocou para um curso de formação que foi realizado em Brasília, com professores de educação física de vários IFs. Àquela altura, estávamos realizando o trabalho de base para a implementação do programa em Quixadá; visitando secretarias, escolas municipais e cadastrando alunos. O público-alvo eram crianças e adolescentes em situação de vulnerabilidade social. O programa assumia uma perspectiva de esporte educacional voltado para a inclusão social.

No âmbito do IFCE, as atividades do convênio configuravam-se como ação de extensão e estabeleciam um regime de 20 horas semanais de dedicação ao programa. A demora na construção do campo de futebol e da pista de atletismo, infraestrutura oferecida como contrapartida do Ministério do Esporte ao *campus*, impossibilitou temporalmente a execução das principais atividades previstas.

Para explicar as condições em que se deu a minha contratação, é necessário reconhecer que o campo esportivo brasileiro, no início do século XXI, estava em erupção. Em 2003, havia sido instituído o Ministério do Esporte, com quatro programas principais: Brasil no Esporte de Alto Rendimento (Bear); Rumo ao Pan 2007; Esporte e Lazer na Cidade (Pelc); e o PST (Athayde; Mascarenhas; Salvador, 2015). Com alta capilaridade de atendimento, o Pelc e o PST detinham, respectivamente, 10% e 22% dos recursos do Ministério.

Marcados pelo investimento no esporte-lazer e no esporte-educação, com suas características e funcionalidades próprias, esses programas estavam espalhados pelo Brasil em mais de 20 mil núcleos. O Rumo ao Pan 2007 ficou com

58% e o Bear com 10% do total dos investimentos, tomando como referência as médias de gastos entre 2004 e 2010 (Athayde; Mascarenhas; Salvador, 2015). Esse desequilíbrio nos gastos entre os programas demonstra a preocupação do Estado com a promoção da prática esportiva profissional (Athayde; Mascarenhas; Salvador, 2015).

Como apontado ao longo desta tese, os parâmetros aportados sobre o esporte são variados e, no interior mesmo, do IFCE, ocorre a prevalência de um ou outro tipo de esporte. Naquele período, a campanha em torno da candidatura do Brasil e da cidade do Rio de Janeiro para sediar os megaeventos esportivos mundiais, aglutinou um conjunto de forças. Grupos empresariais dos ramos da construção civil, telefonia e aviação, presidentes de federações e comitês esportivos, vereadores, prefeitos, governadores, deputados e senadores, figuravam nos jornais como os principais interessados no assunto, que tinha o Presidente da República como principal articulador da campanha. Esses processos culminaram com a realização dos Jogos Mundiais Militares (2011), a Copa das Confederações (2013); Copa do Mundo da Federação Internacional de Futebol (Fifa) (2014); Copa América (2015); e Jogos Olímpicos e Paralímpicos (2016) (Mascarenhas, 2012).

Em 2013, durante a Copa das Confederações, houve ampla mobilização de intelectuais, políticos, estudantes, esportistas, etc., vindo a público manifestar seus pontos de vista diante dos megaeventos esportivos previstos no Brasil. Problemas emergenciais nas áreas de transporte, da educação e saúde, foram ressaltados como contrapontos críticos da realização dos eventos. O modo como as leis municipais, estaduais e federais foram reformuladas para atender ao interesse das empresas envolvidas na organização e realização da Copa do Mundo e das Olimpíadas configurou-se no que se convencionou chamar de “cidades de exceção” (Castellani Filho, 2015).

As cidades-sede flexibilizaram seus Planos Diretores, removeram comunidades inteiras de suas áreas tradicionais de convívio; abriram mão da cobrança de impostos; privatizaram espaços públicos para a realização de festas; etc. (Castellani Filho, 2015). Apesar das críticas, havia uma política esportiva sendo gestada, no Brasil, compactuando com a promoção do esporte como direito social, conforme divulgado na Constituição Federal de 1988 (CF/1988).

Relativamente, os gastos não eram vultuosos. O orçamento de R\$ 26 bilhões gastos com a Copa do Mundo, ao longo de 7 anos, entre 2007 e 2014, foi R\$ 12 bilhões menor do que os gastos com Educação apenas do ano de 2013. Um total de R\$ 8,6 bilhões dessa verba foi destinado a obras de mobilidade urbana; R\$ 6,8 bilhões para a reforma de aeroportos; e R\$ 7 bilhões para a reforma dos estádios, o que não resultou em mudanças profundas na cultura esportiva brasileira, afirma Castellani Filho (2015).

A parceria entre o IFCE e Ministério do Esporte surge nessas circunstâncias. O PST foi criado em 2003, vinculado à Secretaria Nacional de Esporte Educacional, assim como a idealização do próprio Ministério do Esporte. Na visão dos gestores da secretaria, a democratização do esporte ocorreria na articulação entre os sistemas educacional e esportivo. O problema dessa chamada residiria na reprodução dos parâmetros do sistema esportivo profissional sobre as atividades do PST, o que representaria um anacronismo no campo; uma volta aos anos 1970, quando a Educação Física escolar esteve subordinada estruturalmente ao esporte.

No entanto, essa preocupação levou seus executivos ao debate com os agentes, nas universidades, com o intuito de subsidiar conceitualmente o “novo” programa. Desse modo, foram estabelecidos os fundamentos pedagógicos do PST, dando relevância social ao papel de seus professores. A perspectiva adotada visava a promoção do esporte para a melhoria da qualidade de vida e a construção da plena cidadania, rompendo com os parâmetros do esporte de alto rendimento. Entretanto, a abrangência de sua proposta permitia que caminhassem lado a lado, no interior do programa, diferentes tendências da educação física e esporte, seja pautada na melhoria da aptidão física, na busca pela qualidade de vida e/ou no exercício da cidadania (Oliveira; Perim, 2009).

Nesse sentido, a ação pedagógica no PST deveria “fortalecer seu aluno, fazendo com que ele supere a adversidade, lute e reclame pela sua cidadania e tenha qualidade de vida a partir do contexto social em que vive” (Oliveira *et al.*, 2009, p. 238). Resulta, desse paradigma, um paradoxo, afinal, parece presumir que, mudando a consciência dos alunos, também seria transformada a realidade social em que vivem. Na prática, era ainda mais difícil saber se o trabalho docente nos núcleos do PST acompanhava o que estava sendo pensado em suas instâncias superiores.

Após a conclusão das obras da infraestrutura esportiva no *campus* Quixadá, deu-se início a uma nova celeuma em torno do PST, este que se demonstrava, até aquele momento, a principal justificativa de minha contratação pelo instituto. Vários casos de corrupção estavam sendo veiculados na grande mídia, em torno do programa⁵⁰, com denúncias de recebimento de propina, favorecimento em processos licitatórios e superfaturamento de obras, o que acabou interferindo diretamente em suas ações. Vários meses se passaram sem que conseguíssemos qualquer tipo de comunicação com o Ministério do Esporte, do qual dependíamos para a emissão da ordem de início das atividades.

Devido à baixa carga horária de ensino e às dificuldades para viabilizar o PST, resolvi submeter um projeto de pesquisa que, dentre outros benefícios, me garantiria o regime de Dedicção Exclusiva⁵¹ ao IFCE. Nesse momento inicial, as informações sobre como funcionava o Instituto não estavam muito claras. Algumas decisões administrativas fugiam ao escopo do ordenamento burocrático disponível no período, fato que motivava os servidores a acionarem a justiça para requerer seus direitos.

No *campus* Quixadá, o entendimento da direção do *campus* era de que submetêssemos um projeto para a mudança do regime de trabalho de 40 horas para 40 horas com Dedicção Exclusiva (DE), o que nos proporcionava, também, aumento salarial. A política de extensão e pesquisa do IFCE era ainda bastante incipiente. Além disso, após a admissão na Instituição não passávamos por qualquer tipo de capacitação para lidar com procedimentos de submissão, aprovação e realização desses projetos. Não existiam sistemas integrados para a documentação dessas

⁵⁰ Disponível em: <https://noticias.uol.com.br/politica/ultimas-noticias/2011/10/15/orlando-silva-recebeu-propina-na-garagem-do-ministerio-do-esporte-aponta-reportagem-da-veja.htm>. Acesso em; 18 nov. 2020

Disponível em: <https://josecruz.blogosfera.uol.com.br/2012/11/confirmada-a-corrupcao-no-programa-segundo-tempo/>. Acesso em: 18 nov. 2020

Disponível em: <https://josecruz.blogosfera.uol.com.br/2015/06/justica-confirma-corrupcao-no-segundo-tempo-que-derrubou-ministro/>. Acesso em: 18 nov. 2020

Disponível em: <https://www.uol.com.br/esporte/ultimas-noticias/2016/10/29/ong-que-desviou-verba-do-ministerio-do-esporte-tera-de-devolver-r-5-mi.htm>. Acesso em: 18 nov. 2020

⁵¹ Dedicção Exclusiva (DE) é o regime de trabalho que impede o docente, servidor federal, de o exercer qualquer outra atividade remunerada, pública ou privada, com as exceções previstas na Lei 12.772/2012.

atividades, apenas o Qacadêmico, destinado a organizar o trabalho docente nas disciplinas curriculares.

Por estar atuando no Curso Técnico de Guia de Turismo e estudando práticas de folguedos/jogos nos cursos de especialização e de mestrado, à época, acabei submetendo um projeto de pesquisa-ação, no qual seriam mapeados três grupos de folguedos da região de Quixadá, especificamente distribuídos nos distritos municipais de Cipó dos Anjos, Juatama e Dom Maurício.

O bumba-meu-boi, os pastoris e a dança de São Gonçalo, compunham o repertório dos grupos. O projeto visava a analisar a identidade desses grupos e a estética envolvida em suas atividades. A segunda etapa do projeto previa articular as atividades desses grupos em ações do IFCE, visando ao fortalecimento dos APLs.

Chegamos, finalmente, ao ponto sobre o qual gostaria de lançar luz para pensarmos. O referido projeto de DE foi indeferido. A justificativa dada pelo Departamento de Ensino, em conversa realizada na sala da direção, foi de que minha DE seria vinculada ao PST. Na continuidade da conversa, me foi perguntado se na “academia” ainda havia alguém com interesse em estudar tal tipo de coisa que eu estava propondo (grupos de folguedos). Aquilo soou estranho para mim. A especialização em folclore, na qual fui aluno, era ofertada no IFCE – *campus* Fortaleza. Havia disciplinas específicas nos cursos da área de Turismo e Lazer para abordar esse tipo de manifestação cultural. Não havia, de fato, algo palpável no campo do IFCE que remetesse a tal preconceito contra o tema em questão.

Entretanto, ficou claro que o poder conferido ao agente do IFCE em cargos de chefia interferia radicalmente na atuação dos professores da Instituição e no avanço de uma ou outra perspectiva de trabalho docente, por conseguinte, colaborando para a hegemonia de um ou outro sentido da educação física no Instituto, mesmo que o agente não fosse de fato um especialista do campo.

Eu estava ainda tão desatento a esses jogos do poder que o projeto submetido não havia sido sequer protocolado e o indeferimento foi dado numa conversa pessoal, sem qualquer tipo de formalidade. O indeferimento beneficiou o Esporte em detrimento do Turismo e, ainda, prejudicou minha intenção de adequar a carga horária de trabalho, visto que não existia a necessidade de desligamento do PST, mas um acúmulo das atividades. Contudo, independentemente da visão dos

especialistas do campo do Esporte, na postura do chefe de ensino, demonstrava-se com um forte poder de aglutinar interesses no interior da Instituição.

No mês seguinte, meu regime de trabalho havia sido alterado para DE. Outros colegas docentes não obtiveram a mesma sorte, nessa migração de regime, relatando a reincidência de indeferimentos e longos atrasos na apreciação dos processos. Além disso, após o diálogo com membros do sindicato dos servidores do IFCE, descobri que não havia obrigatoriedade da apresentação de qualquer projeto para a mudança de regime de trabalho, o que deveria ser efetivado com o simples pedido do servidor.

Não quero afirmar, com a exposição desse caso, que a exigência de submissão do projeto à direção fosse de fato má ideia, muito pelo contrário, tal iniciativa estimulava os professores a melhor qualificar as funções que desempenhariam, mas pretendo demonstrar que, na interação entre os agentes da Instituição, surgiam decisões pessoais que extrapolavam as normativas oficiais. Não somente isso. O destino de um ou outro campo de atuação na Instituição era decidido de maneira inteiramente autocrática, sem que os especialistas fossem ouvidos.

A situação de minha carga horária de ensino melhorou um pouco somente no terceiro semestre de trabalho no IFCE, com aulas em dois cursos de Ensino Médio - Técnico Integrado nos quais a disciplina Educação Física tinha caráter obrigatório, e, ainda, o trabalho desempenhado nas equipes esportivas da Instituição.

4.3.2 Jogos do IFCE e Formação Atlética no Instituto

A programação dos jogos do IFCE e as disciplinas obrigatórias do currículo dos cursos foi o que me aproximou diretamente dos alunos. Os primeiros jogos dos quais participei, ao chegar na Instituição não ocorriam do mesmo modo como são operados hoje. Há uma série de mudanças decorridas nesses eventos esportivos competitivos que não terei a oportunidade de abordar aqui, em especial, o modelo de organização estadual desses jogos e os esforços para sua melhor execução. Cabem, nesse momento, *insights* sobre como minha trajetória inicial na educação física do IFCE foi impactada pelos jogos esportivos da Instituição, constituindo, em tese, um tipo de *habitus* específico no interior do campo.

É preciso considerar que são diversificados os entendimentos sobre jogos e os modos como se constituem como práticas da educação física Educação Física no IFCE. Os sentidos dos jogos mudam devido à própria estrutura em que decorrem e às circunstâncias cotidianas do trabalho na Educação escolar. Uma vertente, são os jogos como conteúdo da disciplina Educação Física, aberto a inúmeras compreensões sobre o jogo - jogo como arte, jogo como esporte, jogo como discurso social, jogo como ferramenta pedagógica, etc. Outra concepção de jogos, é o entendimento dos Jogos do IFCE, caracterizando-se basicamente como um evento esportivo de caráter competitivo promovido pela Instituição. Esse é o entendimento que me interessa no momento.

Segundo Allen Guttman (1978 *apud* Stigger, 2005), em estudo da história evolutiva do esporte, o esporte moderno define-se pelas seguintes características: secularização (encontra-se desvinculado de rituais religiosos, diferentemente do esporte medieval e esporte antigo); igualdade (o direito de competir e em igualdade de condições, exemplificado com a criação dos regulamentos); especialização (diversificação de papéis e sua profissionalização); racionalização (tecnologização, cientifização, construção de relações entre meios e fins das ações); burocracia (sistema de organização hierarquizado); quantificação (desenvolvimento de avaliação da *performance*, de tal modo que a legitimidade do mérito possa ser conferida), recorde (busca pela vitória, comparação de resultados e progressismo).

Mesmo um observador desatento será capaz de perceber que esse conjunto de características encontra-se nos Jogos do IFCE e, conseqüentemente, na própria noção de jogo inerente às práticas desenvolvidas no âmbito desse evento. Contudo, considerando Stigger (2005), o fenômeno esportivo não pode ser homogeneizado com a procura de imprimir na realidade as características apontadas acima. É necessário, segundo o autor, evitar um obscurecimento das heterogeneidades que podem se constituir da relação concreta que os esportistas têm com o esporte.

Diferentemente da concepção de Guttman (1978 *apud* Stigger, 2005), que vê o esporte como um fenômeno contínuo, propondo uma espécie de periodização histórica do esporte em primitivo, grego, romano, medieval, moderno, Bourdieu (1983b) parte do elemento da ruptura para ressaltar que o esporte é um fenômeno

inteiramente novo, não podendo ser reduzido a um simples jogo ritual ou divertimento festivo.

Segundo Bourdieu (1983b), o efeito de apropriação sobre as atividades aparentemente “ancestrais” do esporte é contemporâneo à constituição de um campo de produção inteiramente novo, inicialmente desenvolvido no interior das *Public schools* inglesas, grandes escolas reservadas às minorias que detinham o prestígio e domínio da sociedade a partir do século XVIII.

Nesse momento inicial, as escolas reservaram ao esporte o mesmo interesse gratuito reservado às artes e ao corpo, e o distanciamento eletivo aos interesses materiais, próprio do “*ethos*” das elites burguesas. O campo das práticas esportivas adquire, ainda, maior autonomia relativa com a constituição de agrupamentos, federações, clubes, responsáveis pela regulamentação dos esportes, sua autoadministração e a condecoração dos méritos esportivos (Bourdieu, 1983b).

Os eventos esportivos realizados entre diferentes escolas e regiões fortaleceu a necessidade dessas instituições. Além disso, uma filosofia política do esporte é gestada; a teoria do amadorismo e o *fair play* passam a compor o esporte como a escola de coragem e virilidade dos futuros líderes da burguesia (Bourdieu, 1983b). Para Bourdieu (1983b), está em jogo, em torno do esporte, a própria definição de Educação, numa diferenciação entre a educação burguesa e a pequeno burguesa e professoral, operando em oposições entre as grandes escolas de elite e o grande liceu-caserna, entre a “energia” e a “coragem” contra o saber e a docilidade “escolar”, entre educação e instrução.

O campo esportivo, para Bourdieu (1983b), é o lugar das disputas pelos monopólios de imposição das definições do esporte e das funções a serem desempenhadas; esporte de elite contra esporte de massa; amadorismo contra profissionalismo; esporte prática contra esporte espetáculo, etc.

Ou ainda na oposição recorrente entre duas filosofias antagônicas sobre o uso do corpo, uma mais ascética que nesta espécie de aliança de palavras que é a própria expressão “educação física”, coloca a ênfase na educação, no anti-physis, na contra-natureza, no esforço, na correção, na retidão, e a outra, mais hedonista, que privilegia a natureza, a physis, reduzindo a educação do corpo, a educação física, a uma espécie de “*laisser-faire*” ou de retorno ao “*laisser-faire*”, como faz atualmente a expressão corporal, que ensina a desaprender as disciplinas e as contenções inúteis, impostas, entre outras coisas, pela ginástica comum (Bourdieu, 1983b, p. 142).

A autonomia relativa do campo mais amplo das práticas corporais no qual o campo do esporte encontra-se inserido, inevitavelmente implica a sua dependência relativa, ou seja, no engendramento no interior do campo das ações voltadas a um polo ou outro do espaço social, dependendo, logicamente, das relações de força entre os diferentes grupos que o compõem. Daí, podem ser analisados os sentidos que vão sendo aplicados aos novos esportes, como os californianos, ou ao esporte espetáculo, como uma mercadoria de massa pautada no consumo passivo dos leigos e no benefício dos *experts* do campo, acentuando o caráter distinto, porque diferente, e distintivo dos esportes, de tal forma que sua prática gere algum lucro de distinção. Da separação entre os profissionais e os leigos, o esporte torna-se uma estrutura profunda da consciência coletiva com forte força política (Bourdieu, 1983b).

Ao analisar a passagem do amadorismo para o esporte como espetáculo, promovido por profissionais e destinado a um grande público de consumidores, Bourdieu (1983b) sugere que não se pode apenas invocar a lógica da autonomia relativa do campo esportivo, com a formação de especialistas e o fomento de uma gestão científica das ações em torno do esporte como únicos responsáveis para explicar seus efeitos.

O esporte, como uma prática capaz de domesticar e ocupar os jovens é, diz o autor, um dos principais argumentos para sua difusão e aderência ao conjunto de iniciativas privadas e, inclusive, aquelas oferecidas pelo Estado para cumprir esse papel. Partidos, sindicatos, empresas, igrejas, Estado, diversas instituições estiveram/estão envolvidos com o desenvolvimento do esporte, um objeto de lutas capaz de exercer, também, algum controle sobre a população. Essa concorrência entre diversas iniciativas auxilia na promoção do esporte como uma necessidade social.

É evidente que a divulgação do esporte desde as escolas de "elite" até as associações esportivas de massa, é necessariamente acompanhada tanto de uma modificação das funções que os próprios esportistas e os que os enquadram dão a prática, quanto de uma transformação da prática esportiva que vai no mesmo sentido da transformação das expectativas e exigências do público, que por sinal engloba muito mais do que os antigos praticantes (Bourdieu, 1983b, 147).

Para Bourdieu (1983b), o esporte como objeto de lutas não passa incólume aos efeitos de apropriação por grupos e pessoas, os quais estabelecem nas práticas

esportivas um modo de propagar estilos de vida. A evolução das práticas está em confronto permanente com as expectativas dos praticantes. A relação com o esporte é uma dimensão de uma relação particular dos agentes com o próprio corpo, desse modo, estando sujeitas às disposições mais duradouras desse corpo, suas crenças e práticas mais comuns.

As diferentes classes provocam as variações de sentidos e de funções sociais nos esportes porque possuem expectativas desiguais em relação aos lucros que podem ser dele extraídos. O capital econômico, o capital cultural e o tempo livre, são apontados, por Bourdieu (1983b), como fatores preponderantes na definição do gosto pelo esporte, dentre as diferentes classes sociais, através da combinação entre os preceitos éticos e estéticos vinculados a determinada posição no espaço social e os ganhos relativos em função dessas disposições anunciados para cada esporte em sua especificidade.

A análise sociológica de Bourdieu (1983b) sugere que o esporte, como um campo de lutas sociais, está em constante mudança. A invenção de novos esportes e/ou as reinvenções de antigas práticas esportivas, assim como sua diferenciação interna e o trânsito dos produtos esportivos, entre diferentes regiões do espaço social, são ocasionadas, justamente, pela concorrência operada pelos agentes especialistas do campo esportivo e das estratégias utilizadas para persuadir os praticantes comuns.

Lutas entre diferentes esportes e, no interior de cada esporte, entre as diferentes escolas ou tradições (por exemplo, esqui de pista, fora da pista, de fundo, etc.), lutas entre as diferentes categorias de agentes engajados nesta concorrência (esportistas de alto nível, treinadores, professores de ginástica, fabricantes de equipamentos, etc.) (Bourdieu, 1983b, p. 152).

Contudo, as práticas e crenças defendidas pelos especialistas, como visto em Bourdieu (1983b), constituem-se a partir de princípios, disposições comuns, que definem determinado tipo de *habitus*, por consequente, uma posição no campo dos especialistas e no espaço social. Como estão, esses especialistas, agindo em nome do esporte, ou de um grupo esportivo, e em virtude dessa corporificação, manifestam as expectativas mais ou menos conscientes dos praticantes comuns.

Mauro Betti (2001) chamará a atenção para os efeitos do mundo dos negócios, das mídias e universidades sobre o esporte, durante todo o século XXI, afirmando que, concomitantemente a esse processo, se multiplicou o número de

práticas corporais, com a criação de novas e o firmamento de tradicionais, bem como houve o alargamento polissêmico do conceito de esporte.

A cultura corporal de movimento no mundo contemporâneo alargou-se, as práticas se multiplicaram e pulverizaram: ginástica aeróbica, tai-chi, musculação, windsurf, hidroginástica, skate, capoeira, street dance, dança-afro, rapel e tantas outras. A denominação esporte, sob o patrocínio da mídia, passa a designar essa diversidade de práticas, as quais já não atendem mais aos critérios clássicos da Sociologia do Esporte que definem o que é esporte: competição, comparação de desempenhos, busca da vitória ou recorte, etc. Fala-se em prazer, bem-estar, aventura, desafio, natureza, diversão. A Sociologia do Esporte foi subvertida (Betti, 2001, p. 159).

Não fica claro, nos argumentos de Betti (2001), de que Sociologia do Esporte o autor está falando. Ele acredita que o próprio termo Sociologia do Esporte é inadequado, propondo uma mudança para se referir a essa área de conhecimento: Estudos Socioculturais da Educação Física e do Esporte. O esporte da TV, o videogame, os jogos de computador; o esporte como meio de promoção da saúde e qualidade de vida; a carnavalização e musicalização da cultura esportiva; bem como outros fenômenos, ampliaram os significados em torno da prática esportiva, diz o autor. O problema é que a mudança do nome não interfere diretamente nos paradigmas que orientam seus agentes no campo. Além disso, Betti (2001) não relativiza o alcance da Sociologia do Esporte para interpretar as novidades que passaram a ocupar espaço no campo, o que acaba apresentando uma visão estanque das teorias.

Betti (2001) estabelece a expressão *esporte formal* para se referir aos esportes que se organizam a partir das características anunciadas pela Sociologia clássica: competição, comparação e sobrepujança. Stigger (2005), autor citado anteriormente, prefere o termo *esporte oficial*, quando fala do mesmo tipo de esporte. Kunz (2009) refere-se ao esporte do chamado leque olímpico, tendo como regras básicas a sobrepujança e a comparação objetiva, donde derivam a especialização, o selecionamento e a instrumentalização esportiva. Contudo, na linha do processo de diversificação da cultura esportiva, ou, para utilizar um termo bastante aceito no universo da educação física, no processo de diversificação da cultura corporal de movimento, cabe-nos investigar suas inúmeras expressões, em clubes, órgãos públicos e privados, comissões, federações, eventos, escolas, etc.

Em tese, as características anunciadas por diferentes autores para diferenciar o *esporte moderno*, o *esporte formal*, o *esporte oficial*, o *esporte olímpico* de outros, é, também, marcante, no espectro das atividades esportivas relacionadas aos Jogos do IFCE. Por ora, o que interessa analisar, atrelado à trajetória docente na referida instituição, é se o princípio da organização do esporte, nos termos dos Jogos do IFCE, coaduna, de fato, com um tipo de *habitus* específico sobre o esporte.

Em síntese, vários docentes da educação física do IFCE desempenham funções específicas nos eventos esportivos-competitivos da Instituição; de coordenação-geral do evento, de chefe de delegação (por *campus*, quando nos eventos de âmbito estadual; e por instituição, quando o evento é regional, ou nacional) e de técnico esportivo (função que transcende a participação nos jogos). Logicamente, para cada função, modos distintos de pensar e agir são postos em prática.

A coordenação-geral do evento, geralmente, é distribuída em atividades desempenhadas em comissões, conselhos e subcoordenações responsáveis pelas ações de representação do evento; logística de infraestrutura; organização técnica da competição; organização das regras de participação em cada modalidade esportiva; penalidades previstas para mau comportamento disciplinar; premiação; etc. Essas atividades são desenvolvidas por docentes especialmente designados para essa tarefa.

Vários alunos são recrutados para desempenhar parte das ações administrativas exigidas nesses eventos. A participação dos alunos do curso de Gestão Desportiva e de Lazer, como parte do processo de curricularização de algumas de suas disciplinas, por exemplo, abriu oportunidades pedagógicas específicas aos seus estudantes e professores. Embora o mesmo não possa ser dito sobre os cursos de Licenciatura em Educação Física, visto que a participação de seus alunos nos jogos da Instituição limita-se à atuação como atletas e/ou em atividades voluntárias. Nos jogos locais de cada *campus*, em específico, a participação dos alunos na organização do evento também não está bem definida, assumindo o caráter de ação voluntária.

Entre os anos de 2010 e 2013, participei de três jogos estaduais do IFCE (em Fortaleza, Crato e Crateús) e de uma edição de jogos locais no *campus* Quixadá.

Os jogos locais envolvem apenas alunos de uma sede específica de lotação, enquanto os jogos estaduais reúnem estudantes de todas as *campi* do IFCE.

Como informado, faltava-nos, em Quixadá, espaços adequados para as práticas esportivas tradicionalmente incluídas nos jogos da Instituição, leia-se: natação, futsal, voleibol, handebol e basquetebol. O problema com a infraestrutura somente foi parcialmente resolvido, tardiamente, com a inauguração do campo de futebol e da pista de atletismo, que haviam sido financiados pelo PST do Ministério do Esporte. Nesse contexto, os jogos internos contaram com a parceria de escolas municipais e da Secretaria de Esportes de Quixadá que oportunizaram o acesso às suas quadras esportivas.

Mais atenção é dada aos jogos estaduais do IFCE, por entender que os jogos locais são quase uma reprodução do evento principal. Essa escolha, no entanto, não anula as inovações locais, com a inclusão de novas práticas esportivas e de lazer, aproximando o sentido desses jogos à festa e arte. Há, ainda, um caráter marcadamente competitivo, nas inovações. Por exemplo, um festival de dança onde, necessariamente, uma equipe se consagra como campeã, uma prática corporal de aventura onde alguém há que ser o vencedor, etc. Outras atividades, como oficinas de construção de brinquedos, apresentações científicas; aulas de ginástica; prática de trilhas; rodas de capoeira; etc., geralmente, encontram mais espaço em outros eventos do que propriamente nos jogos oficiais da Instituição.

Na primeira edição de jogos estaduais da qual participei, ocorrida no *campus* Fortaleza, ainda no primeiro semestre de trabalho no IFCE, fui surpreendido pela magnitude do evento. As expectativas dos alunos eram as melhores possíveis. Eles nos procuravam com listas pré-seletivas dos alunos atletas que deveriam representá-los nas equipes e queriam participar do evento a qualquer custo, o que, de certo modo, facilitava o trabalho de chefe de delegação. Ao mesmo tempo, a iniciativa dos alunos me levava a questionar o papel assumido pelos professores de educação física na composição das equipes e na condução das ações que antecederiam o evento.

A chefia de delegação encarregava-se de inscrever os alunos em suas respectivas modalidades; dar encaminhamento ao pedido de auxílio estudantil; organizar o recolhimento da autorização dos responsáveis pelo aluno; e, ainda,

arranjar transporte, hospedagem, alimentação e adquirir uniformes para toda a delegação.

O auxílio estudantil era depositado na conta bancária particular do professor/chefe de delegação, o que resultava em bastante trabalho e ansiedade, devido aos atrasos no pagamento; ao controle de distribuição das diárias e à devolução das diárias não pagas em decorrência da desistência de um ou outro aluno.

Apesar do trâmite desses processos burocráticos serem lentos, no interior da Instituição, contávamos com a simpatia do diretor do *campus* Quixadá pela atividade. Havia, de um modo, ou outro, resistências, da parte de professores de outras áreas, que indagavam sobre os valores gastos com os jogos, enquanto suas atividades não contavam com o mesmo tipo de apoio, apesar de a maioria também atribuir importância aos jogos.

Cabia, ainda, ao chefe de delegação, organizar o tempo livre dos alunos no decorrer dos dias de jogos, nos intervalos entre uma partida e outra, assim como conferir o estado de saúde e a entrega do atestado médico de cada um, liberando-o para a prática esportiva.

As funções de chefe de delegação e técnico esportivo, por vezes, confundem-se, no IFCE. A rigor, a chefia de delegação participa ativamente da organização geral dos jogos, o que não ocorre com a função específica de técnico esportivo. Por mais que um mesmo professor assuma, em algumas situações, as funções de chefe de delegação e de técnico esportivo, são distintas as estruturas de cada atividade. Quando delimito aqui as atribuições de cada função, não utilizo como amparo qualquer documento norteador, mas as informações sobre a dinâmica desses processos no cotidiano da Instituição. Enfim, é uma categorização instituída pela própria pesquisa, a partir das peculiaridades envolvidas nas atividades dos agentes da educação física. Aliás, muitos docentes não gostam de receber a alcunha de técnicos, mas preferem, mesmo no processo de treinamento das equipes e atletas/alunos, ser chamados de professores.

No decurso de minha trajetória no IFCE, a capacitação para gerenciar os processos mais gerais vinculados à administração pública, como aquisição de materiais pedagógicos; captação de recursos externos à Instituição; firmação de

parcerias; alocação de transporte; pedidos de diárias para os alunos; etc., deu-se, em geral, pela comunicação informal com os demais colegas docentes.

Minha experiência de trabalho anterior não exigia tanto tempo dedicado a planejamentos e atividades de gestão. Mas, devido a todos esses mecanismos burocráticos não vinculados apenas às atividades dos Jogos do IFCE, como indicado ao longo de toda a tese, não são poucos os desafios para a implementação de uma política pública eficiente e eficaz, no interior do Instituto. Ainda mais a própria carga horária de trabalho cumprida, por exemplo, como chefe de delegação nos Jogos do IFCE é pouco reconhecida na Instituição, assim como outras atividades de planificação e organização. Enfim, são dedicadas inúmeras horas ao planejamento e à condução dessas atividades, porém, não está nítido, ainda hoje, como essas horas são contabilizadas na carga horária docente.

Tanto minhas atividades no PST, como em torno dos Jogos do IFCE, fugiam do escopo de conteúdos e competências para os quais eu havia prestado concurso. Mas as demandas esportivas iam sendo vinculadas ao campo geral da educação física e “naturalmente” sendo atribuídas aos professores com habilitação em Educação Física. Aliás, para mim, tornaram-se, os jogos e seus preparativos, um modo de legitimar uma carga de trabalho no interior da Instituição.

Somente em 2012, exerci efetivamente a função de “técnico esportivo”, na preparação da equipe de futebol de campo do *campus* Quixadá. A participação nos jogos estaduais do IFCE, previstos para ocorrer na cidade de Crateús, era nosso objetivo inicial. A essa altura, o campo de futebol havia sido finalmente entregue, e tornou possível organizar o trabalho com os alunos entre o treinamento de qualidades físicas (força, velocidade, coordenação, resistência), aperfeiçoamento técnico dos fundamentos do futebol, e conhecimento tático sobre a modalidade.

Entendia, naquele momento, que os alunos precisavam conhecer o que faz cada jogador de futebol numa partida: os laterais, meio-campo, volante, atacante, zagueiro e goleiro. Precisavam estabelecer relações entre essas posições e o funcionamento de diferentes sistemas táticos. Além disso, deveriam estar fisicamente preparados para disputar 90 minutos de jogo.

Os alunos apresentavam alta motivação para desempenhar cada atividade. Como eles advinham de diferentes cursos da Instituição e estavam relativamente

dispersos nesse universo, para melhor organização dos treinos, foi criado um grupo, no Facebook, onde compartilhávamos os horários e materiais a serem utilizados; notícias acerca do esporte no IFCE; e as listas de seleção dos alunos/atletas. A maioria dos alunos já possuía experiência com futebol, inclusive, alguns jogavam em times de várzea, que são equipes amadoras que disputam torneios de bairros e/ou municipais. O desafio maior parecia ser o que eu enfrentava, sem nunca antes ter treinado uma equipe esportiva.

Os treinos eram sempre iniciados com atividades de preparação física, visando ao aprimoramento da velocidade, força, equilíbrio, coordenação, ritmo, agilidade, resistência, flexibilidade e descontração. Eram utilizados cones, bastões, bolas e arcos, dispostos no campo de futebol para a execução dos exercícios que, muitas vezes, representavam situações de jogo - como condução de bola, execução de passes e chutes -, levando em conta as especificidades necessárias à preparação dos goleiros. Além disso, realizávamos encenações de situações táticas de jogo para melhor coordenar as ações de setores específicos da equipe, como meio-campo, ataque e defesa. Ainda executávamos partidas de futebol em que a equipe principal enfrentava o time reserva, com alterações de jogadores no decorrer do jogo.

O trabalho com a equipe de futebol foi extremamente difícil. O total de 22 jogadores necessários para uma partida nos impunha certos limites, devido às faltas esporádicas de um ou outro atleta/aluno. O horário dos treinos nem sempre era compatível com o cronograma de cada atleta/aluno na Instituição. Os alunos que moravam em locais mais distantes do *campus* e as dificuldades gerais com transporte, também impactavam a frequência nas atividades. Até mesmo o espaço amplo do campo de futebol dificultava, para mim, o diálogo direto com os jogadores. Enfim, não era esse um tipo de trabalho que eu estava devidamente acostumado a realizar. Mas havia as cobranças e uma boa vontade em fazer as coisas acontecerem. Em Quixadá, estávamos realmente empolgados com a participação nos jogos daquele ano. Outro professor de educação física do *campus* havia se comprometido a mostrar o mesmo empenho de treinos para a composição de uma equipe de futebol de salão.

Na prática, muitos alunos transitavam entre as duas equipes que tinham horários de treinos em dias e horários alternados. Os treinos da equipe de futsal dependiam do empréstimo de uma quadra esportiva situada numa escola municipal.

Devido aos eventos dessa escola, alguns treinos precisavam ser desmarcados sem antecedência, em caráter de urgência. Além disso, somente podiam ser realizados no período da noite, horário em que a escola estava vazia, o que impedia a adequada participação dos alunos/atletas que moravam nas cidades circunvizinhas.

Essas condições impunham mais responsabilidades ao docente, tendo que se preocupar com a chegada dos alunos em casa após os treinos, e ainda apresentar um plano de emergência para possíveis acidentes que viessem a ocorrer durante as práticas. Era com o veículo particular dos professores e com o gasto financeiro próprio que boa parte das ações eram agilizadas.

Quando os jogos de Crateús se iniciaram, logo percebi que nossa equipe de futebol de campo era bastante jovem, em relação aos adversários. Assim como outras equipes encontravam-se em nível de aplicação técnica e com tática superior à nossa. Percebi ali, em conversa com alguns colegas docentes, que uma prática comum nos *campi* era a realização de “peneiradas” internas, ou seja, a organização de várias partidas esportivas, em um único dia, para identificar os “melhores” jogadores disponíveis. Além disso, os jogos locais/internos de cada *campus* funcionavam como espaços de observação e escolha de atletas, eventos nos quais as equipes formadas por curso, ou por turma, disputavam partidas entre si.

Ainda, um ou outro docente desempenhava o papel de “olheiro” nas partidas de futebol de várzea, assistindo aos jogos esportivos para identificar “bons” atletas. Após identificar um “bom” atleta, o “olheiro” lhe apresentava a oportunidade para tornar-se aluno do IFCE e jogar pelas equipes da Instituição. Aliás, esse é um fator extremamente positivo, verificado em torno do esporte, na Instituição, posto que, dos atletas/alunos, é exigido não somente empenho nas equipes esportivas, mas êxito e permanência no andamento do curso ao qual se encontra vinculado.

Percebi que o ritmo e tempo de treino somados à *expertise* docente situavam as equipes diferenciadamente na competição. Perdemos duas e empatamos uma partida, das três disputadas nos jogos em Crateús. Apesar dos resultados insuficientes, a equipe melhorou muito durante o evento, principalmente na aplicação tática em campo. Somado a isso, as oportunidades de mudança oferecidas pelas substituições dos jogadores durante as partidas exigiam do treinador/professor uma

visão geral do andamento do jogo; da condição física dos jogadores; dos espaços abertos no campo de jogo; da disposição tática da equipe adversária; etc.

Tudo isso precisava ser refletido muito rapidamente, ali, na beirada do campo, e o técnico/professor não tinha muitas oportunidades para se comunicar com seus atletas/alunos, a não ser com a exaltação da voz, ou cochichos ao pé do ouvido dos jogadores que se situavam à beira do campo.

Naquela mesma edição de Crateús, a equipe de futebol de salão do *campus* Quixadá havia superado todas as nossas expectativas e estava classificada para as fases finais da disputa, na qual se sagrou campeã. Como alguns jogadores participavam tanto do futebol de campo como do futebol de salão, tivemos que poupá-los do massacre que seria disputar todas as partidas. A equipe de futebol de campo acabou saindo prejudicada, com a estratégia adotada. Nossas melhores chances de sucesso eram com a equipe de futebol de salão e foi nessa modalidade que depositamos nossas forças para a vitória. Após essa decisão, não ficou perceptível qualquer abandono, ou negligência com a equipe de futebol de campo. Aliás, nosso último jogo foi aquele em que perdemos pelo placar mais apertado.

Como apontado, os Jogos do IFCE promovem um rico ambiente de aprendizagem, proporcionando-nos inúmeras reflexões. O clima era bastante motivador, nos dias que antecediam a competição. O fato de viajarmos para outras cidades e passarmos três, quatro, e até mesmo cinco dias, almoçando e dormindo juntos, nas salas de aula da Instituição, em colchonetes distribuídos pelo chão, estabelecia circunstâncias nas quais o trabalho de equipe precisava ser implacável. Superação, cooperação e coragem não são os únicos valores evidenciados nesse processo em que ensinamos e aprendemos mesmo que não queiramos. Se a docência, no campo da educação física implica desmistificar a situação de docilidade a que os atletas ficavam sujeitos, no caso específico dos eventos esportivos competitivos, podem ser descortinadas várias incongruências da relação entre esporte e saúde, esporte e educação, etc.

Após as primeiras partidas do evento, o clima da competição acirrava o ânimo dos alunos; as partidas ficavam mais duras; e o departamento médico tornava-se o lugar mais visitado pelos atletas. Sem o conhecimento e consentimento dos docentes, alguns alunos faziam uso de bebidas energéticas, antes das partidas, e/ou

usavam anti-inflamatórios indiscriminadamente. Compressas de gelo e *sprays* analgésicos de uso tópico eram avistados por todos os lados.

Até o último jogo daquela temporada, várias disputas de poder, no interior do campo da educação física haviam ficado escancaradas. Tudo o que havia antecedido meu envolvimento com os Jogos do IFCE, naquele ano, me posicionou de maneira muito diferenciada, no espaço social do futebol, na região do município de Quixadá.

Um dos embates no campo ocorreu quando tomei a iniciativa de inscrever a equipe de futebol de salão do *campus* Quixadá no torneio realizado por uma faculdade privada da região. Durante a reunião de apresentação geral do evento, foi informada a obrigatoriedade do registro no Conselho Regional de Educação Física (Cref) para que pudesse ocorrer o acompanhamento da equipe como técnico responsável. Situação, inclusive, em que provoquei o desentendimento da regra, questionando o caráter pedagógico dos jogos escolares.

Eu acreditava, naquele momento, e ainda hoje, que, como professor de educação física, numa instituição educacional, teríamos nosso trabalho fiscalizado pelo Conselho Nacional de Educação. Desse modo, não caberia qualquer tipo de fiscalização do Cref sobre os eventos esportivos escolares. Meu ponto de vista amparava-se em notas e pareceres emitidos por diversos tipos de instituições públicas distribuídas por todo o território nacional, inclusive, posicionamentos do próprio MEC, além de encontrar consenso quanto a essa posição em diversos outros eventos esportivos escolares⁵².

Esse tipo de situação restritiva à atuação indicava que o sistema de consagração no interior dos eventos esportivos competitivos, mesmo aqueles realizados no âmbito das instituições de Educação, no Brasil, correspondem a mecanismos muito específicos, para os quais somente alguns agentes se encontravam eleitos. Embora, nos Jogos do IFCE, o sistema de representação organizado como estratégia de legitimação dos agentes da educação física fosse outro.

⁵² Ver publicações e materiais jurídicos disponíveis em: <http://mncref.blogspot.com/>.

Nos Jogos do IFCE, a presença, na quadra, durante as partidas, limitava-se aos jogadores e a um “técnico/professor” principal, sem a restrição prevista no caso antes relatado. De tal modo que, nas partidas finais dos jogos de Crateús, por mais que se afinilasse, a cada momento, o trabalho pedagógico em conjunto, meu e do outro professor de educação física do *campus* Quixadá, com toda a delegação, me senti compelido a atuar como mero torcedor do time. Uma participação, de certo modo, passiva, no interesse do certame, afinal, apenas um “técnico” era aceito em quadra.

No dia da final dos Jogos do IFCE, realizados em Crateús, o colega professor, ainda quando estávamos acomodados no dormitório, dentro da sala de aula, deitados nos colchonetes e sentados no chão, em frente à lousa, apresentou a todo o grupo um sistema de rodízio de jogadores no futebol de salão. O tipo de trabalho que ele desempenhava com os alunos muito se assemelhava ao que fazíamos no futebol de campo. Mas o trabalho do “técnico” também não era meramente técnico, pois se somava ao trabalho motivacional.

Na noite anterior, eu havia levado o grupo a um choro copioso, quando, juntos, nos reunimos para uma fala motivacional anterior à partida das semifinais. Por mais que, como se diz no Ceará, os atletas tenham entrado nas duas disputas finais com “sangue nos olhos”, “no gás”, isso não parecia ser mesmo nada diante de tudo o que envolvia aquele campeonato. Uma série de outros mecanismos foi se impondo como formas de consagração dos atletas e treinadores/professores.

A participação no conselho técnico do evento, onde a maioria das decisões deveria preservar a ética e a adesão às regras previamente estabelecidas; a colaboração com o corpo gestor do evento; no sistema de inscrições de jogadores e técnicos, a passo do campeonato, a cada súmula⁵³ registrada; a premiação final de jogadores e comissão técnica das equipes, etc., ocorria, nesse clima, exigências técnica e moral aos agentes do campo.

Tentei demonstrar, com a análise de minha trajetória, que os Jogos do IFCE são eventos esportivos de caráter marcadamente competitivo e que, na forma como ocorrem, estão pautados nos princípios da sobrepujança e na comparação de resultados, e suas regras reproduzem o sistema oficial do esporte profissional. O

⁵³ Súmula é um instrumento de registro das partidas do torneio, na qual são incluídos o nome dos participantes, o número de falta cometidas, o número de pontos marcados, entre outros dados.

habitus sobre o qual se organiza o trabalho pedagógico nas equipes e as decisões desportivas normativas e éticas da participação nos torneios legitima capitais simbólicos muito específicos no campo, de tal modo que o investimento que se faz aí traz como lucro um tipo de capital corporal (Wacquant, 2002) específico; em tese, um tipo de capital propriamente esportivo.

Isso não significa que a formação propriamente esportiva prescindia de conhecimentos anatômicos e fisiológicos do corpo humano, bem como das explicações sociais e antropológicas do fenômeno esportivo. Contudo, nos Jogos do IFCE, um atleta/aluno pode saber muito sobre sua prática esportiva, mas não é com isso que estará concorrendo e seus professores sabem disso. Ocorre, aí, um tipo de disposição corporal muito específica, que torna o esporte, ou esse tipo de esporte, mas não somente esse, um modo exemplar de domesticação dos corpos (Bourdieu, 1990).

A preparação atlética ofertada aos alunos está voltada para a aquisição de marcas, recordes e a busca da vitória. O tipo de *capital propriamente esportivo* exigido dos atletas está muito mais ancorado no *saber fazer* das competições esportivas do que no tipo de *capital cultural* acumulado no *saber sobre o fazer* dessas práticas, ou seja, na reflexão pedagógica sobre a prática. As ações em torno do campeonato e das equipes apresentam as idiossincrasias surgidas no campo, sem, contudo, dar conta de suas incongruências diante de um sistema geral de educação física, enfim, um sistema explicativo de campo.

Com isso, não quero dizer que as ginásticas, os jogos e as lutas, ou o esporte, desenvolvido nas disciplinas de Educação Física ofertadas nos cursos de Ensino Médio não tenham qualquer relação com a formação propriamente esportiva. Nem que o Turismo de Aventura, de lazer, ou de esporte, também tenham inteira autonomia em relação ao esporte propriamente dito, ou o esporte oficial, ou vice-versa.

Não estou afirmando que a formação profissional em educação física prescindia dos mecanismos envolvidos nesse espaço específico do campo da educação física, que são os eventos esportivos competitivos. Estou demonstrando a distinção do processo de formação propriamente esportiva vivenciado como preparação atlética no IFCE, estabelecendo um sentido específico da educação física

no interior da Instituição. É necessário perceber a dependência e autonomia relativa do esporte de rendimento, ou do esporte oficial, em relação à Educação Física; a outras formas de organizar o esporte; aos métodos ginásticos; à escola, política pública; ao turismo; à gestão escolar, etc. O mesmo pode ser dito sobre a análise a ser realizada sobre qualquer esporte em particular que deverá ter seu valor distintivo relativizado no espaço geral das práticas esportivas (Bourdieu, 1990).

Conforme apontado, o processo de esportivização das práticas da Educação Física escolar sofreu duras críticas, nas décadas finais do século XX. Os processos de exclusão dos alunos com menor capital propriamente esportivo, em tese, e uma nova roupagem crítica à Educação Física estabeleceram novos princípios para a organização das ações no campo. O reconhecimento da importância dessas críticas e a nova demanda de trabalho que se apresentava na preparação da equipe de futebol, me colocava em condição quase esquizofrênica, no interior do campo.

As críticas recaíam sobre um tipo de formação meramente técnica no esporte; ainda, recorria uma suspeita sobre o verdadeiro valor educacional das práticas esportivas, devido à importância exacerbada atribuída ao rendimento esportivizado e o abandono da reflexão na ação docente. De algum modo, essas críticas eram reproduzidas por mim de forma maniqueísta, como se analisar o esporte e compreender os problemas em torno das práticas esportivas significasse ser contra o esporte, ser contra a técnica, ser contra o rendimento.

Conforme Bracht (2009), esse fenômeno gerou uma série de equívocos/mal-entendidos entre os agentes da educação física. Havia a falta de experiência com treinamento de equipes esportivas, as dificuldades com a infraestrutura do *campus*, e as circunstâncias sobre as quais essa trajetória ocorria. Desse modo, àquela altura de minha trajetória no IFCE, eu não estava devidamente à vontade para atuar na preparação de uma equipe esportiva. Pairava em meus pensamentos as contradições do campo propriamente esportivo; a exclusão dos mais fracos; a sobreposição do rendimento esportivo sobre a saúde; valores que eu não esperava do trabalho pedagógico a ser desempenhado no instituto.

Para o interior de uma instituição educacional, pensava na formatação de outro esporte, mais educacional, que desviasse o foco específico do rendimento esportivizado, para uma compreensão crítica do lugar assumido pelo esporte na

sociedade. Minha visão, logicamente, impactava de alguma maneira o trabalho na equipe. Nas conversas informais e particulares com os alunos, nos diálogos coletivos que tínhamos antes e depois dos treinos, fui apresentando incongruências entre o que era propagado nas grandes mídias, em torno do futebol, e aquilo que ocorria com sua prática na realidade local.

As principais dificuldades locais davam-se com as perdas de campos de futebol para a especulação imobiliária e a rotineira extinção de equipes. Parte desses diálogos concentrava-se em deixar nítidas, aos alunos/atletas, as dificuldades da vida profissional de um jogador de futebol. Apresentei levantamentos a respeito do baixo salário da ampla maioria dos atletas de futebol no Brasil, dados divulgados anualmente pela própria CBF. Dialogávamos sobre os problemas de saúde que a prática do alto rendimento esportivo trazia. Além de criticar o baixo investimento efetivo na massificação e qualificação do esporte brasileiro. Enfim, eram muitos acontecimentos, além dos campeonatos. Contudo, o *modus operandi* no campo específico dos Jogos do IFCE parecia não estar configurado de modo a suportar aqueles diálogos. Os corpos ali, ao que parece, estavam ávidos por outras competências exigidas em um espaço muito específico do campo. Os interesses e investimentos dos agentes que atuavam nos Jogos do IFCE produziam uma crença compartilhada que dava sentido ao jogo no campo, o jogo da seleção dos alunos mais aptos, e da condecoração dos vitoriosos.

4.4 Educação Física: uma disciplina do Ensino Médio Integrado

A abertura dos cursos de Ensino Médio – Técnico Integrado em Edificações e Química, no *campus* Quixadá, em 2011, lugar onde me encontrava em atividade no início da década, demonstravam a preocupação e o empenho do IFCE para cumprir o percentual de 50% do número de matrículas nesse nível e nessa modalidade de ensino. Como a LDBEN dá à educação física o caráter de componente curricular obrigatório, era de se esperar que crescesse, também, a demanda de trabalho dos professores dessa disciplina do *campus* Quixadá. Isso equacionava meu problema de carga horária e me abria novos ciclos na Instituição, embora a luta pela inclusão da

Educação Física nos currículos de Ensino Médio do IFCE continuasse como uma crença constante do pensamento de seus agentes.

A Educação Física marcada pelo caráter de disciplina escolar no currículo dos cursos de Ensino Médio – Técnico Integrado do IFCE pode dar pistas, também, da autonomização do campo da educação física (sentido geral) na instituição. O campo é apreendido como um espaço estruturado de posições, condição estabelecida pela distribuição dos capitais simbólicos historicamente constituídos ao longo das lutas sociais anteriores, servindo como senso de orientação prática nas estratégias dos seus agentes, expressamente contidos nas posturas dos sujeitos e instituições envolvidas (Bourdieu, 1983a).

Advoga-se, no campo acadêmico da educação física pela distinção de uma abordagem especializada nos problemas enfrentados pelas escolas de Educação Básica. No interior do IFCE, as discussões sobre como deveria ser essa disciplina nos cursos de Ensino Médio se apresentam, a todo momento, nas conversas em sala de professores, nas aulas, nas reuniões de colegiado, no diálogo com os alunos, etc. Essas diferenças estão dispostas na própria organização curricular da Educação Física nos cursos de Ensino Médio.

Por ora, temos como fio condutor da análise o impacto da disciplina de Educação Física em minha trajetória inicial no IFCE, em busca de caracterizar sua organização, a identificação de suas práticas e compreender os valores sociais em torno da formação proposta. Minha intenção, nesse momento, é demonstrar como se efetivava o trabalho pedagógico em torno dessa disciplina, nos anos de 2011 e 2012, procurando as pistas que constituem um sentido diferenciado de educação física no interior de seu campo.

Nesse ponto de minha trajetória nos cursos de Ensino Médio – Técnico Integrado do *campus* Quixadá, a Educação Física assumia caráter de disciplina curricular e estava distribuída em seis semestres, com regime semestral de 40 horas. Os cursos tinham duração de quatro anos, em regime semestral. A disciplina Educação Física não constava nos dois últimos períodos do curso, momento no qual predominavam as disciplinas técnico-profissionalizantes do currículo.

Os alunos das disciplinas de Educação Física II e IV, que assumi nesse período, tinham entre 14 e 17 anos, com média de idade de 15 anos. Chamava minha

atenção o quantitativo médio de apenas 10 alunos por turma. Apenas 15 alunos haviam ingressado no curso de Química e 40 em Edificações, no início do curso. Nas disciplinas de Educação Física IV, apenas 9 e 13 alunos, respectivamente, estavam matriculados. Em 2018, dessas respectivas turmas, apenas 3 alunos haviam concluído o curso de Química e 13 o de Edificações, revelando alto índice de reprovação e evasão entre os estudantes.

A falta de espaços construídos especificamente para a prática de esporte e atividade física, por um lado, limitava nossas possibilidades de trabalho na disciplina Educação Física. Por outro, as aulas práticas funcionavam quase sempre ao ar livre, nos entornos do *campus*; em terrenos descampados e áreas de vegetação nativa, por entre os monólitos (que nos serviam para trilhas e escaladas), etc. Uma quadra “abandonada”, localizada ao lado da barragem do açude Cedro, lugar de visitação turística na região, também nos servia na realização das aulas.

A falta de espaço protegido do sol restringia as aulas aos primeiros horários da manhã e finais de tarde. Além disso, as aulas de Educação Física eram as únicas que ocorriam no contraturno escolar.

Muitos alunos, que vinham de municípios vizinhos, e dependiam do transporte escolar público, chegavam quase sempre atrasados pela manhã e exigiam a saída mais cedo, à tarde, para que não perdessem o ônibus de volta para casa. Além disso, do centro da cidade de Quixadá ao bloco de salas de aula são 5 quilômetros a serem percorridos. Para evitar esses deslocamentos, vários alunos se viam obrigados a esperar por horas, nas dependências da Instituição, até o momento da aula de Educação Física. Logicamente, após as aulas, a depender das atividades, alguns estavam banhados em suor. Entretanto, não havia espaços em quantidade e qualidade suficientes para o asseio corporal.

Preciso registrar que se tratou, nessas circunstâncias, de um período bastante germinal das atividades de implantação do IFCE em Quixadá. Não eram incomuns as greves do sistema de transporte escolar, serviço prestado pelas prefeituras municipais em colaboração com empresas terceirizadas. A falta de repasse financeiro das prefeituras era o estopim para as paralisações.

O setor de transporte não foi o único a cruzar os braços. Em 2011, os servidores do IFCE permaneceram em greve por três meses e, em 2012, por mais

uns dois meses e meio. O segundo semestre de 2011 foi iniciado em novembro daquele ano. O primeiro semestre de 2012, apenas em maio daquele ano, mas foi interrompido um mês depois, terminando somente em outubro. Em 2017, algumas sedes ainda não tinham “recuperado” o calendário afetado pelas greves ocorridas no início da década.

Em outro momento, mais à frente, voltarei a atenção aos movimentos paredistas, inclusive para identificar os interesses em torno dessas greves e seus desdobramentos no IFCE.

Esse calendário, que destoa do escolar adotado no país, faz com que ocorram, ainda, interrupções, no meio dos semestres, pelo recesso natalino e outras datas comemorativas. No caso específico do *campus* Canindé, pelos festejos de São Francisco das Chagas, a cada ano. Nos anos de 2014 e 2016, também ocorreram interrupções devido à Copa do Mundo de Futebol e das Olimpíadas e Paralimpíadas Mundiais, no país. Esses fatos, em termos organizacionais, dificultam a padronização dos calendários e o cumprimento dos dias letivos preconizados na LDBEN.

Devido as especificações sobre os programas das disciplinas de Educação Física estarem apenas superficialmente descritas nos projetos pedagógicos dos cursos de Ensino Médio Integrado do *campus* Quixadá, eram flexíveis as margens para inovações. Basicamente, o texto sugeria como objetivos a compreensão dos conceitos de atividade física, exercício físico e aptidão física; o estudo dos esportes, das ginásticas, lutas, danças e outras atividades rítmicas e expressivas; conhecimentos de fisiologia humana e noções de primeiros socorros (Brasil, 2011)⁵⁴.

Distribuímos, eu e outros docentes, os conteúdos previstos ao longo das disciplinas. Jogo e Ginástica foram os conteúdos trabalhados, separadamente, nas respectivas disciplinas Educação Física II e Educação Física IV. Foram essas as disciplinas assumidas por mim.

Construí, a partir daí um plano de disciplina mais sistematizado, prevendo os objetivos gerais de aprendizagem, as unidades temáticas e as metodologias a serem empregadas nas aulas, especificando de maneira mais esmiuçada como os conteúdos previstos no projeto do curso seriam abordados.

⁵⁴ Citação indireta do Projeto Pedagógico do Curso Técnico Integrado em Edificações.

4.4.1 Jogo

As experiências de pesquisa pelas quais eu vinha passando no curso de especialização e de mestrado, aproximando-me da Antropologia do Jogo, e os anos de professor de Educação Física no Ensino Fundamental, ajudaram a organizar o conteúdo Jogos na disciplina Educação Física em Quixadá.

Eu não compreendia o jogo de modo inteiramente separado das danças, lutas, dos esportes, mas como um aspecto a ser observado nessas manifestações. Também o jogo representava uma categoria própria de divertimentos ou, pelos menos, é assim que mais comumente apreendemos. Então, o que é jogo e o que não era? Era preciso minimamente responder a essa questão.

Para guiar a relação entre teoria e prática do jogo, foram realizadas aulas expositivas, leitura e construção de textos, levantamento de dados e debates. Em aula expositiva à parte, foi apresentada, aos alunos, a teoria do jogo, de Johan Huizinga (2007), que, dentre outros aspectos, define um conceito de jogo a partir da identificação de suas características universais.

Para Huizinga (2007), o jogo é uma atividade que se desenrola dentro de limites temporais e espaciais, segundo a ordem estabelecida por um conjunto de regras livremente aceitas que se realiza fora da esfera da necessidade ou da utilidade material, com vistas ao divertimento e sob um estado de tensão e incerteza sobre seu resultado.

Tentei demonstrar para os alunos que havia disputas em torno dessa conceituação. Huizinga (2007) assemelhava o jogo a uma espécie de instinto, além de não levar em conta que os jogos, muitos deles, evoluíram para formas de trabalho, tal como vêm sendo praticados por esportistas profissionais, o que contrastava com a ideia de jogo como atividade realizada fora da esfera da necessidade ou utilidade material, defendida pelo autor.

Além disso, a importância dada por Huizinga (2007) às regras e à função de competição dos jogos, não permitiu levar em conta a importância que a representação (simulação) e a busca pelo perigo (aventura) tem na própria concepção do jogo.

Huizinga (2007) tinha outras considerações importantes. Para ele, o ambiente em que se desenrola o jogo é de arrebatamento e entusiasmo; a ação é acompanhada por um sentimento de exaltação e tensão, seguida por um estado de alegria e distensão. Com isso, o autor relacionava o jogo aos estados emocionais do ser humano. Entender o jogo como elemento da cultura demandava a análise dos aspectos psicológicos, históricos e filosóficos envolvidos no fenômeno.

A proposta de Roger Caillois (1990) para a classificação dos jogos também foi estudada na disciplina, com o intuito de reconhecer uma diversidade da cultura dos jogos. O autor identifica quatro tipos de atitudes elementares que comandam o jogar: competição, sorte, simulação e vertigem.

Os jogos de competição envolvem uma disputa contra o outro e competências necessárias para se definir um vencedor. Os jogos de sorte impõem o acaso à ordem do jogo e aos jogadores. Os jogos de simulação remetem ao faz-de-conta e à imaginação. Os jogos de vertigem pressupõem o risco e a aventura (Caillois, 1990).

Para Caillois (1990), existem várias combinações possíveis entre essas atitudes. Por exemplo, o jogo de dominó envolve a sorte na distribuição de peças e a competição nas estratégias a serem utilizadas para vencer o jogo. As combinações podem ser binárias, terciárias e até quaternárias, de acordo com cada jogo e situação de jogo.

Fora a distribuição no quadrante indicado, Caillois (1990, p. 32 -33) afirma que, simultaneamente, podemos hierarquizar os jogos ainda em dois polos antagônicos. Numa das extremidades, a *paidia*, como “um princípio comum de diversão, turbulência, improviso e despreocupada expansão, através do qual se manifesta uma certa fantasia contida”. Na extremidade oposta, o *ludus*, representando uma tendência contrária à exuberância alegre e impensada exposta pela *paidia*. O *ludus* surge subordinado “a regras convencionais, imperiosas e incômodas”, que visam a “dificultar a consecução do objetivo desejado”, exigindo “um número sempre crescente de tentativas, de persistência, de habilidade ou de artifício”.

Na teoria do jogo de Caillois (1990) existem, ainda, apontamentos sobre a corrupção do espírito do jogo, o que pode levar a comportamentos indesejáveis perante a sociedade; como a competição desenfreada (própria dos jogos de

competição), a passividade (dos jogos de sorte), a ilusão (dos jogos de simulação) e a inconsciência (dos jogos de vertigem). Essa corrupção ocorreria como resultado do transbordamento de aspectos da vida temporária do jogo para a vida ordinária.

A partir desse estudo classificatório, os alunos foram desafiados a catalogar os jogos vivenciados em suas comunidades de origem. A catalogação envolvia a identificação das regras básicas do jogo; a descrição de estratégias utilizadas no jogo; uma classificação dos jogos que haviam sido catalogados; e uma construção da relação desses jogos com as dinâmicas sociais das quais eles foram extraídos.

Os desdobramentos da teoria do jogo de Huizinga (2007) e Caillois (1990) advinham de uma metodologia positivista de análise, fragmentando o jogo e identificando, em suma, seus aspectos objetivos. Mas as características universais que identificariam os jogos estão presentes em outras atividades. Estabeleceu-se, com a ideia de separação, uma dicotomia entre jogo e trabalho, jogo e esporte, jogo e arte.

O jogo precisava ser compreendido como um produto cultural, demandando o esforço de transmissão de seus códigos e a convenção entre diferentes interlocutores (Brougère, 1998a). A seriedade e frivolidade dos jogos, conforme ressalta Brougère (1998b), surgem, também, como fatores imprescindíveis a serem observados.

Entendê-lo como um fenômeno da linguagem, outra dimensão importante, demandava o esforço de relacionar a enunciação do discurso no jogo ao contexto social no qual ele é produzido, identificando os esquemas de ação e percepção que atrelam os jogos a uma época histórica. Nessa perspectiva, com o jogo, são estabelecidas diferentes relações de gênero, raça, classe, etc (Costa, 2007; 2014).

É importante fazer, ainda, uma distinção entre jogo como conteúdo específico do ensino e jogo como ferramenta auxiliar de ensino. Não é raro que, no campo educacional, jogos e brincadeiras sejam inventados com o objetivo de provocar interações sociais específicas entre seus participantes ou para fixar determinados conhecimentos. O jogo, nesse sentido, é entendido como meio para aprender outra coisa.

Minha visão é que não há contradição entre jogo e interesse pedagógico. O contrário funciona como se o professor de álgebra não pudesse aplicar exercícios

de álgebra para ensinar álgebra. O jogo pedagógico, o jogo educativo, é, antes de tudo, jogo, então, precisa ser bem pensado para isso. Desse modo, parece bastante óbvio que o lugar do jogo, nessas aulas, pode estar devidamente instrumentalizado aos interesses da Educação Física na escola. Um bom jogo pode suscitar questões sobre os jogos e oferecer aprendizados extraídos da experimentação.

As psicologias do jogo defendidas por Vigotski (1998) e Jean Piaget (1990) davam um sobressalto sobre os estudos classificatórios e conceituais anteriormente apresentados.

Para Piaget (1990, p. 116):

[...] em vez do pensamento objetivo, que procura submeter-se às exigências da realidade exterior, o jogo da imaginação constitui, com efeito, uma transposição simbólica que sujeita as coisas à atividade do indivíduo, sem regras nem limitações. Logo, é assimilação quase pura, quer dizer, pensamento orientado pela preocupação dominante da satisfação individual.

Somente com a sociabilização da criança, a assimilação individual cede às regras ou ao símbolo representativo, ou aos dois, conforme as características particulares de cada jogo, mas, ainda, através de construções espontâneas (Piaget, 1994).

Para Vigotski (1998, p. 128), a situação imaginária é definidora do jogo, não importa se ele possui regras explícitas, ou é uma simulação. O jogo, para o autor, é uma representação mental, nele “o pensamento está separado dos objetos e a ação surge das ideias e não das coisas”.

Desse modo, o jogo estabelece uma “zona de desenvolvimento proximal”. No jogo, o jogador relaciona sua vontade a uma personalidade fictícia e/ou às regras do jogo, “aquisições básicas para a ação real e o desenvolvimento moral” (VIGOTSKI, 1998, p. 131).

Levando esses entendimentos em consideração, a disciplina Educação Física II tinha como principal objetivo oferecer aos alunos a possibilidade de apreciar o jogo pelo prisma da Educação escolar. Para isso, era necessário um olhar mais refinado, constituído na intermediação entre as atividades práticas e os apontamentos teóricos apresentados nos textos escolhidos para compor as atividades.

Por mais que muitas aulas se dessem com a prática de jogos, a interpelação do professor, as perguntas feitas aos alunos sobre as experiências, e a

articulação dessas narrativas com os apontamentos extraídos do campo dos estudos dos jogos, expressam a complexidade da proposta pedagógica.

O que fazíamos não se confundia com um passeio ao parque de diversões, nem de perto se aproximavam do clima de brincadeiras que às vezes se instalam nas festas de aniversário. Tínhamos um modo específico, em tese, um tipo de *habitus* propriamente escolar de tratar o assunto, incorporado numa maneira peculiar de lidar com o jogo como conteúdo.

Nas aulas “práticas”, o gasto energético dos alunos era visível; eles suavam, ficavam ofegantes, mesmo assim nenhum tipo de conhecimento técnico relacionado à área do conhecimento biológico sobre o corpo era refletido. Os princípios das explicações fisiológicas sobre o corpo serviam, no máximo, para que me mantivesse, enquanto professor, atento à condição física dos estudantes, evitando qualquer tipo de acidente e/ou mal-estar durante a aula.

Iniciamos as aulas de Educação Física II com o foco em aprender novos jogos e, articulado a isso, apreender a teoria do jogo. Isso ocorreu com inúmeras trocas entre professor e alunos. Esse era o acordo: contrastar a teoria dos jogos com nossas experiências. O formato das aulas era diverso e intercalado. A maioria das *aulas abertas*, nas quais ensinávamos jogos uns aos outros, ocorria numa quadra abandonada, localizada a poucos metros do *campus*.

Parte de minhas intervenções nessas aulas consistia em fazê-los perceber a experiência como parte do processo de transmissão da cultura lúdica. Para isso, atribuíamos importância aos encontros intergeracionais (porque envolviam professor e alunos) e intrageracionais (entre os alunos) no interior das aulas (Sarmiento, 2005). As trocas de saberes possibilitaram o aprendizado de vários tipos de pegas⁵⁵, brincadeiras de roda⁵⁶, parlendas⁵⁷, jogos de salão⁵⁸ e outros jogos táticos e de ampla movimentação, como carimba, travinha, esconde-esconde, arranca-rabo, etc.

Uma parte mais refletida desses momentos dava-se ao final das aulas, nas rodas de conversa, quando identificávamos as regras dos jogos, seus limites espaciais

⁵⁵ Exemplos de pegas: *polícia e ladrão, meninos e meninas, jô ajuda, jô atrepa, jô a cola*, etc.

⁵⁶ Brincadeiras cantadas e dançadas em forma de ciranda.

⁵⁷ Brincadeiras em forma de recitação de versos, que pode se dar, em alguns casos, em pares de jogos competitivos.

⁵⁸ Pequenos jogos de atenção, memória e estratégia, como o *detetive, adedonha, a brincadeira do anel, telefone sem fio*, etc.

e temporais; conversávamos sobre os sentimentos e a tensão surgidos no brincar; sobre as estratégias e ações desempenhadas nas partidas e, ainda, sobre os tipos de relações aquelas práticas mantinham com a teoria que estávamos estudando.

As especificidades temáticas e esquemáticas de cada jogo também eram discutidas durante toda a aula. As relações que os jogos escolhidos mantinham com determinadas definições de gênero e classe, também, provocaram vários diálogos.

Conforme demonstrei, o aporte do ensino e da aprendizagem sobre o conteúdo jogo estava mais bem alinhado às suas questões culturais e pedagógicas. Para isso, não nos bastava conhecer uma infinidade de jogos e nos divertir, fomos obrigados a aplicar um tratamento pedagógico. Havia aqueles alunos que questionavam por que as aulas não se resumiam às práticas de jogos. Mas também os que, desde o início, perceberam que tínhamos nos jogos muitas oportunidades para construir conhecimento e aprendizagem. Essa mesma perspectiva de Educação Física se aplicava sobre o conteúdo Ginástica.

4.4.2 Ginástica

No conteúdo jogo, um tipo de capital cultural emulava daquelas aulas e dava poder de distinção no campo da educação física. Enfim, um capital pedagógico, uma espécie de capital cultural, que busca uma reflexividade a respeito dos temas da educação física, composto por práticas e crenças específicas que organizam a função do professor de Educação Física, em razão das desigualdades sociais encontradas no contexto educativo; as diferenças entre os alunos; e o efeito prático das aprendizagens para o exercício da cidadania.

A diversidade de alunos com uma ampla mistura de gêneros e representações, advinda de uma realidade local bastante peculiar, no ambiente rural do Sertão Central do Estado do Ceará, impunha ao professor considerar as condições socioantropológicas do processo educativo. Nessa perspectiva, não poderia deixar de definir estratégias para a transmissão do conhecimento que levassem em conta as especificidades locais.

Nas aulas da disciplina Educação Física IV, onde o conteúdo era Ginástica, iniciamos o semestre estudando o *Método natural de ginástica*, criado por George

Hebert. O objetivo era fazer com que os alunos compreendessem que não havia nada de natural nesse método.

Os *gestos naturais* são todos aprendidos, inventados e utilizados para alcançar objetivos sociais, eis uma afirmação de George Hebert, criador do método de Ginástica que começamos a estudar. Fosse como estratégia de sobrevivência para fugir de intempéries e/ou de riscos ambientais, seja como preparação e enfrentamento às guerras, fosse como formas de divertimento, o corpo dos seres humanos havia adquirido uma gama de capacidades para as quais o autor gostaria que nos inclinássemos a condicionar (Marinho, s/d).

George Hebert (Marinho, s/d) acreditava que a vida moderna havia reduzido a experiência corporal dos seres humanos que, nesse novo contexto estava circunscrita aos espaços restritos das cidades. Essa mudança causaria o declínio na saúde física e na moral do corpo. Esse corpo estava, em período anterior, conforme o pensamento do autor, devidamente capacitado para desempenhar as funções naturais do homem primitivo - andar grandes distâncias, caçar, pescar, guerrear, etc.

Partindo dessa premissa o método natural de ginástica se volta, principalmente, aos exercícios e jogos em ambientes ao ar livre, à exposição ao sol, à água, aos ventos, nas montanhas, nos campos, etc., não desconsiderando os limites que a restrição espacial e a organização da lição preconizam à qualidade do trabalho. A lição configura-se como uma aula, uma sessão, uma unidade programática, podendo ser subdividida em diferentes momentos, aplicações e expectativas parcelares de um todo (Marinho, s/d).

Marinho (s/d) diz que o método natural de ginástica de George Hebert, nutre-se da obra de outros dois militares educadores - do utilitarismo e da adaptação ao fim, de Francisco Amóros y Ondenano (autor do século XIX) - e da ideia de medida, progressão e graduação no espaço, de George Démeny, que levou à construção de sistemas inclusivos de toda ordem (na virada para o século XX).

No método de Ginástica de Hebert, a lição pode ser elementar ou primitiva, sem que haja pretensões de qualquer ordem, ocorrendo de maneira improvisada. Pode ser, também, metódica ou racional, quando faz parte de um programa mais amplo. As sessões consistem de um percurso no qual podem ser exercitados vários gestos naturais. Os gestos fundamentais, ou naturais, são: marcha, corrida, saltos,

quadrupedismo, escalada, atividades de equilíbrio, levantar, carregar e arremessar objetos, lutas e natação (Marinho, s/d).

Percebi, de antemão, uma aderência entre o método natural de Hebert e as atividades de Turismo de Aventura que organizava desde alguns semestres anteriores. A marcha, a escalada, as atividades de equilíbrio e mesmo a natação eram utilizadas no Turismo de Aventura. Os entornos do *campus* Quixadá, onde realizávamos as atividades de guiamento turístico, uma grande área de mata nativa, com depressões e elevações geográficas “naturais”, já mencionadas, conhecidas como monólitos, e o açude do Cedro, reuniam, também, os elementos materiais necessários para as aulas.

Contudo, foi preciso lançar um outro olhar sobre o percurso pedagógico nesse ambiente. Não foi propriamente de forma metódica, racional (no sentido aplicado por Hebert) que organizamos as lições sobre o método natural. A disciplina de 40 horas era relativamente curta para uma aplicação de longo prazo, necessária para o aprimoramento do método e a análise dos seus efeitos nos participantes. Ainda mais considerando que, no mesmo semestre, tínhamos outros métodos de ginástica para conhecer.

Faltava-me, naquele ponto de minha trajetória, o conhecimento necessário para identificar com mais detalhes a função que o método natural de ginástica havia alcançado na própria França, seu contexto de origem. De tal modo que nossas aulas não se resumissem a ressaltar os aspectos práticos e metodológicos da proposta. Para resolver essa questão, perguntei aos alunos qual sentido atribuir, hoje, ao tipo de prática de Ginástica proposto por George Hebert. Ainda, nos inclinamos a pensar sobre os efeitos práticos do aprendizado de tal método de Ginástica em nossas vidas hoje.

Outro fator limitante encontrava-se na distribuição das aulas da disciplina em um único encontro semanal, o que dificilmente nos daria a possibilidade de um rendimento considerável em termos de qualidades físicas, campo de aplicação prática do método em sua origem. Enfim, existia o efeito da transposição histórica da Ginástica de Hebert para a Educação Física escolar dos dias atuais, 100 anos depois. O aspecto civilizacional em torno dos métodos ginásticos, os apelos moral e militar vinculados ao método natural de Hebert e os princípios a serem adotados para o

aprimoramento técnico e a conservação física de seus praticantes, precisaram ser discutidos com os alunos da disciplina Educação Física IV.

Considerava esse tipo de aprendizagem importante para que os alunos pudessem organizar suas próprias atividades físicas e esportivas de maneira não totalmente “despreparada”. Além disso, diferentes experiências em torno do tema lhes dariam mais capital cultural para pensar e agir no campo da educação física, reconhecendo, sobretudo, a função social desempenhada pela Ginástica no contexto brasileiro.

Em duas semanas de aulas, desenvolvemos lições elementares. Vale lembrar que a lição elementar, no sentido do método de Hebert, não é propriamente parte de um programa mais geral de treinamento. Na primeira delas, concentramos na marcha, escalada e nas atividades de equilíbrio. Os gestos decorreram de um percurso de 2 quilômetros, realizado em 1 hora e 30 minutos, com elevação de 129 metros. Um esforço relativamente forte, para indivíduos sedentários e não tão forte para os jovens que compunham a turma. Ao longo de toda a lição, retomamos os prenúncios do conteúdo estudado em sala de aula, ressaltando as qualidades físicas envolvidas naquela ocasião e benefícios que poderiam ser obtidos com a atividade.

Nos encontros seguintes, assistimos ao filme *A guerra do fogo*, dirigido por Jean-Jacques Annaud, em que membros de uma tribo menos desenvolvida precisam sair à procura de fogo em outras tribos. Ao longo do trajeto percorrido no filme, ocorrem pequenas batalhas com tribos rivais, cenas de caça, escalada, marcha, mergulho, dentre várias outras formas de movimentação corporal.

Ao final da exibição, foi promovida uma roda de conversa para extrairmos relações entre o filme e a lição de Ginástica realizada pela turma. Ocorreram, ainda, aulas expositivas sobre o método natural de Ginástica. Nessas oportunidades, foram apresentados *slides* com fotos, vídeos e uma sistematização do conteúdo. Vários princípios fisiológicos foram descritos, - a alternância de esforços contrários; sucessão de gêneros de exercícios; graduação de intensidade do trabalho, dosagem da quantidade (individualização); regulação das velocidades e da duração da atividade - ; o controle dos resultados (provas de medidas por idade, sexo e *performances*).

Para George Hebert, o instinto e a necessidade dos seres humanos na modernidade não eram mais os mesmos, de modo que somente uma ação racional e

metódica poderia atender às demandas que se sobrepõem ao corpo para recuperar seu aperfeiçoamento físico (Marinho, s/d). Desse modo, ocorre, no pensamento de Hebert, uma divisão entre corpo e alma. Uma visão dualista do corpo sobrepõe a superioridade da razão sobre o físico.

Nesse sentido, a generosidade, o altruísmo, a honra, a lealdade, circulam entre os valores morais a serem alcançados. Entre o princípio doutrinal do método com vistas à recuperação do que havia de primitivo no corpo e sua efetividade prática poderia haver incongruências que deveriam ser resolvidas pela experiência. Desse modo, no método natural, George Hebert propõe uma resistência escancarada ao esvaziamento da técnica, provocado por seu aprimoramento sem fins práticos. O autor situava sua Educação Física no campo pedagógico e não fisiológico. Opondo, também, sua proposta à Ginástica analítica, considerando que a modalidade provocava deformidades e desequilíbrios corporais (Marinho, s/d).

No segundo momento da disciplina, estudamos a Calistenia. Na disciplina Educação Física foram realizadas aulas expositivas para a apresentação do contexto histórico de origem do método.

A origem da palavra *kalistenés* vem do grego e significa “cheio de vigor”, uma ideia de força aliada à beleza e harmonia das formas corporais. No século XX, a Calistenia desenvolveu-se ora como método eclético, ora como método sistematizado de Ginástica. Catherine Beecher, em meados do século XIX, agiu como importante liderança do movimento de Educação feminina norte-americana. Com seu livro *Psicologia e calistenia*, colaborou para a disseminação da modalidade na Educação das mulheres.

Em seguida, Dio Lewis estabeleceu um plano denominado A Nova Ginástica para a Educação Física norte-americana. O trabalho era mais inclusivo, alcançando a todos os estereótipos. Posteriormente, Skarstrom revisou a Calistenia, conceituando-a como combinações de movimentos simples executados com beleza e ao som de música, para fins de exercitação corporal e para alcançar “graça na mulher e elegância no homem”, sem distinção de idade. O programa de Skarstrom integrava a lógica do sistema de Ginástica sueco ao efeito psicológico da Ginástica alemã (Corrêa, 2002, p. 27).

Até o início do século XX, a Calistenia proliferava-se pelas escolas dos EUA, principalmente nas instituições ligadas à Associação Cristã de Moços. Quer dentro ou fora das escolas, os ideais de saúde da Calistenia, atrelados ao bem-estar físico e mental, alinhavam-se ao interesse governamental de manutenção da força de trabalho industrial, propulsor econômico da época, configurando-se como método de Ginástica a ser aplicado, também, aos trabalhadores (Corrêa, 2002).

Segundo Corrêa (2002), a busca pela higiene, educação, recreação e adaptação ao meio urbano, estabelece as finalidades práticas perseguidas através da Calistenia. A precisão das estratégias, nesse método, diz o autor, é relativa aos efeitos esperados da prática, aliando conhecimentos de caráter científico às expectativas sociais em jogo. Dessa maneira, uma visão de totalidade é importante para pensar a conjugação entre força, beleza e outras qualidades esperadas das lições.

Diferentemente do método natural, a Calistenia é composta por exercícios analíticos, geralmente vinculados à exercitação de pequenos e grandes agrupamentos musculares - braços, pernas, ombros, tronco, abdômen, mais saltos e corridas. Alguns exercícios conhecidos como apoio de frente, polichinelos, flexões abdominais, dentre outros, são exemplos do tipo de movimento analítico que compõe a Calistenia.

Nas aulas “práticas” da disciplina Educação Física IV, os exercícios de Calistenia foram realizados numa quadra de esportes. Essas aulas iniciavam-se, geralmente, com os alunos distribuídos em linhas e colunas, separados entre si por distâncias equitativas, que permitiam as movimentações corporais.

Os exercícios foram divididos em oito grupos, conforme proposta de Skarstrom e Wood (Marinho, s/d): (1) braços e pernas; (2) região pósterio-superior do tronco; (3) região pósterio-inferior do tronco; (4) região lateral do tronco; (5) equilíbrio; (6) abdominais; (7) geral de ombros e espáduas; e, por fim, (8) saltos e corridas.

Os exercícios seguiam uma escala progressiva de esforço, com menos intensidade nos momentos finais da lição.

O espaço em que realizávamos essas aulas não possuíam energia elétrica, o que prejudicava nossa experiência com a Calistenia, devido à música ser fundamental em sua estrutura. O método consiste no exercício de formas analíticas de movimento, realizadas por um determinado número de tempo e ritmo. A música e

pequenos aparelhos, como alteres, bastões, maçãs e bolas, deveriam compor as sessões de Calistenia, mas, em nossa “improvisação”, apenas bastões e bolas foram utilizados (Marinho, s/d).

Os defensores da Calistenia criticavam os jogos e desportos como práticas para alcançar a melhor forma do corpo. Julgavam que somente partes específicas do sistema muscular seriam recrutadas, de acordo com a particularidade de cada modalidade. Alguns de seus articuladores iniciais, como os norte-americanos Catherine Beecher e Dio Lewis, distanciavam a Calistenia dos métodos de Ginástica que traziam como pressuposto o treinamento militar e o aumento desproporcional da força, em relação a outras qualidades físicas - como agilidade, velocidade, ritmo, resistência, flexibilidade (Marinho, s/d).

Aproveitamos essas aulas para compreender os sistemas energéticos em funcionamento no corpo, correlacionando o esforço físico exigido aos sistemas de produção de energia correspondentes, explicitados pela teoria fisiológica. Dividimos os exercícios das “aulas práticas” em aeróbicos - realizados moderadamente e por uma longa duração -; e anaeróbicos - com exercícios de maior vigor, envolvendo força e velocidade. Ainda durante as aulas, fomos identificando os principais agrupamentos musculares alvo dos exercícios.

O pressuposto de que estudávamos a Calistenia sob a ótica da Educação Física escolar, dentre outras coisas, ou a partir de determinada postura da educação física na escola, que era também um pouco da minha visão, nos impelia a realizar várias experimentações corporais. O método Calistenia ganhava elasticidade e debatíamos sobre como poderia ser atualizado na busca por outras finalidades não exclusivamente físicas.

As aulas iniciavam-se com exercícios mais simples, envolvendo a articulação de poucos segmentos corporais, seguindo para situações mais complexas, com coordenação de braços, pernas e tronco. O ritmo, a coordenação e agilidade dos movimentos eram refinados, a cada aula.

Ao final do semestre, os alunos, divididos em pequenos grupos, receberam um pequeno roteiro de pesquisa, com o objetivo de aprender mais sobre a diversidade de Ginásticas existentes na atualidade.

Após algumas semanas, os grupos apresentaram, ao restante da turma, os resultados encontrados. Os temas foram as Ginásticas laboral, rítmica, artística, localizada, aeróbica e, ainda, algumas modalidades alternativas, relativamente próximas à Ginástica, como Tai Chi Chuan, Pilates e Ioga.

Nas turmas de Educação Física IV do *campus* Quixadá, alguns alunos resistiam a participar das aulas “práticas”⁵⁹. A participação masculina no universo da Ginástica ainda é relativamente baixa, assim como, de modo geral, é relativamente baixa a participação das mulheres nas atividades físicas e esportivas (Pnud, 2017). O desconhecimento da privação dos alunos quanto à cultura das Ginásticas levava os excluídos a adotarem mecanismos de exclusão das aulas.

Como pensa Bourdieu (2014), quanto maior a privação cultural, maior o enfraquecimento da consciência da privação. Contudo, minha posição de professor permitia criar barreiras às resistências dos alunos. Nesse sentido, a atribuição de nota à participação nas aulas, apesar de tê-los motivado, não resolveu definitivamente o problema. Parte da turma demonstrou verdadeira insatisfação ao ser praticamente obrigada a participar.

As aulas de ginástica, principalmente aquelas em que a música está de alguma maneira envolvida, exigem capitais culturais muito específicos, inclusive, do professor de educação física. De modo geral, era notória a dificuldade de alguns alunos com as experiências mais práticas nas disciplinas. A demonstração dos exercícios, no contexto das aulas práticas, algo bastante comum na Ginástica, exigia planejamentos extensos e sistemáticos, de séries sucessivas de movimentos, dificultando, também, em algum grau, o trabalho do professor. Particularmente, eu realizava ensaios prévios de algumas coreografias, porque julgava ser fundamental para o bom andamento das aulas práticas.

Essas aulas exigiam mais do que memorização de uma coreografia ao exigirem rapidez para efetuar pequenos improvisos, ocorridos principalmente nas pausas, e na moderação da intensidade de cada exercício; coordenação entre as músicas e os aparelhos utilizados; assim como a percepção sobre os momentos mais apropriados para o descanso, relaxamento, a descontração e as explicações sobre

⁵⁹ As aulas práticas se dão com a abordagem de teorias, de modo que a dicotomia prática *versus* teoria não se sustenta. Essas adjetivações utilizadas no texto são para efeitos didáticos.

cada momento da aula. O que me dava certa vantagem, nesse jogo pedagógico, era o fato de ter sido professor no Programa Academia na Comunidade, anteriormente à minha admissão no IFCE. A ginástica era a atividade mais recorrente, nas aulas ministradas nesse programa. Logicamente, muitas adaptações precisaram ser feitas, na transferência dos saberes adquiridos nesse projeto para a atividade como professor de Educação Física na Educação Básica.

No momento final da disciplina, quando ocorreram as apresentações das equipes de alunos, combinamos que não haveria obrigatoriedade de os grupos temáticos realizarem experimentações de movimento corporal em suas apresentações. O empreendimento da disciplina Educação Física no IFCE estava ancorado sobre a formação de maior autonomia dos alunos em questões afetas à Ginástica como elemento da cultura corporal de movimento. Em tese, o conteúdo Ginástica, a partir da perspectiva proposta, mobilizava várias áreas do conhecimento, como Fisiologia, Anatomia, História e Sociologia. Para cada parte específica de nosso objeto de aprendizagem, a Ginástica, foi imposto, ao professor e aos alunos, o desenvolvimento de técnicas específicas de ensino. Portanto, a diversidade de saberes envolvidos na Ginástica, à luz da perspectiva de Educação Física adotada nas aulas, remetia a um tipo de finalidade mais abrangente do que a mera exercitação física.

Neste capítulo, foram analisadas diferentes estruturas lógicas de pensar e praticar a educação física, no IFCE, implicando a distinção de seus sentidos, seja como disciplina acadêmica, como formação propriamente esportiva, como Turismo de Aventura, etc.

Boa parte do trabalho dispendido, nesse momento inicial de minha trajetória na Instituição, com as escolhas e opções pedagógicas que fiz, davam-se de maneira quase inconsciente, afinal, minhas expectativas e decisões não eram guiadas por uma reflexão mais profunda, sistematizada e pormenorizada. As perspectivas adotadas em campo sequer foram postas em oposição, em seu tempo, umas em relação às outras. Identificar, a partir de uma perspectiva particular, o estado do campo da educação física no IFCE, entre os anos de 2010 e 2013, ajudaram-me a reconhecer essas diferenças.

Nessa perspectiva, como afirma Paiva (2003), Educação, Ciência e corporeidade aparecem como os alicerces permanentes da educação física, modulando suas disputas. Assim, o cuidado que se deve ter sobre as relações que a educação física no IFCE mantém com os campos do Turismo, do esporte, da Educação, precisam ser melhor trabalhadas, no sentido de sua autonomização. A confluência de lógicas de pensar e agir, muitas vezes, ancoradas nas crenças compartilhadas com outros campos, dificultam o ato de pensar a identidade da educação física no IFCE. Há, ainda, cadeias de interdependência entre a educação física e a gestão escolar, que deverão ser tratadas no próximo capítulo.

5. EFEITOS DO CAMPO ADMINISTRATIVO-BUROCRÁTICO SOBRE A EDUCAÇÃO FÍSICA DO IFCE

A instituição IFCE pertence ao quadro geral da Educação escolar brasileira, resultando, dessa relação, um conjunto de peculiaridades. Podemos, inclusive, identificar séries de decisões tomadas no campo administrativo-burocrático que impactam sobremaneira a educação física no interior da Instituição; reformas curriculares; padronização de perfis docentes; infraestrutura disponível; etc.

Ainda que essas decisões ocorram em benefício daqueles que, tendo a seu favor a ordem social, podem contentar-se com estratégias individuais de reprodução (Bourdieu, 2005b), tenho em mente que as escolas são exemplos de instituição na qual se estabelece um modo de produção e expressão de opiniões coletivas baseadas na delegação. Desse modo, através da experimentação nos âmbitos tecnológico e social da docência, se exprimem e asseguram as vontades individuais e a própria potência da educação física como um campo, no IFCE.

No interior do IFCE, seus agentes têm “acesso à existência pública e à eficácia política através de palavras e condutas simbólicas de que o melhor exemplo é a manifestação” (Bourdieu, 2005b, p. 76). Nesse sentido, os professores da Instituição atuam como porta-vozes autorizados a falar em nome da educação (física) porque foram selecionados para tal. Os interesses políticos em torno da educação física manifestam-se na organização do próprio campo, através de uma política de estado. As trajetórias docentes unificam os grupos no interior da Instituição e conformam as situações favoráveis à existência desses próprios grupos.

No espaço social do IFCE, ainda se fazem corpo, além dos professores, servidores técnico-administrativos, alunos, etc., que podem estar distribuídos em diferentes cargos. Ainda, compõem esse quadro, legisladores, políticos, etc., que podem exercer algum efeito sobre as decisões no campo da educação física. Os próprios professores da área ocupam cargos no campo administrativo-burocrático da Instituição, assumindo responsabilidades, posturas e práticas diferenciadas, porque administrativas, levando em conta não somente os assuntos relacionados à educação física, mas ao funcionamento de toda a instituição.

Esse tipo de responsabilidade é inerente ao trabalho desempenhado por coordenações, departamentos, comissões, programas, conselhos, comitês, etc. Seu poder de definição concorre com a realidade multifacetada e concreta exposta no cotidiano da Instituição. Entretanto, as ações de caráter administrativo podem acarretar efeitos substanciais, ao trabalho pedagógico desenvolvido no IFCE. Em algum espaço específico da Instituição, ou em toda ela, essas definições orientam os objetivos e as estratégias a serem perseguidos.

O problema desse poder de delegação que é, em suma, um poder de definição; de quem pode falar, em nome de quem e do que se pode falar, em nome de quem; é que “a ação coletiva baseada na delegação é, com efeito, sempre acompanhada pela ameaça da apropriação usurpadora” (Bourdieu, 2005b, p. 77). De tal modo que o representante, a partir de seus próprios interesses, faça existir o grupo enquanto grupo.

Assim, ele tem à sua disposição o princípio da eficácia de suas ações, pelo desconhecimento nos agentes representados dos princípios que organizam o tipo de capital específico que o mandatário possui. Isso decorre do reconhecimento de que o representante anula sua própria singularidade em nome do grupo e de que ninguém melhor do ele pode representar os interesses comuns dos representados, por mais que o grupo representado não alcance a mesma legitimidade da autoridade conferida para representar seus interesses.

As inúmeras diferenças que se revelam nesse ambiente podem ser tensionadas, ora pelo diálogo e a participação, ora pelo confronto direto entre as autoridades, principalmente, quando entram em crise os paradigmas que conformam as posições e posturas dos agentes no campo. Contudo, o que pretendo chamar atenção, neste capítulo, não reside sobre as escolhas feitas para gerir as ações do IFCE, mas sobre as prioridades expostas no modo de construção das escolhas que impactaram a Instituição, com a análise de suas consequências, em especial, para o campo da educação física.

Ao longo dos anos, um conjunto de princípios administrativos gerais foi estabelecido no IFCE com a justificativa de que sua missão institucional precisa ser cumprida. Um processo de gerencialismo educacional passou a regular o trabalho docente na Instituição, catalisando sua precarização e intensificação. Contudo, esses

efeitos são sentidos de maneira diferenciada por todos os seus agentes (Floro, 2016). Tal condição acaba gerando confortos e desconfortos, prestígios e desprestígios, investimentos e desinvestimentos, etc.

Assim, presumo, as práticas de representação exercidas no campo administrativo-burocrático da Instituição estão correlacionadas às práticas de ensino, pesquisa e extensão do IFCE, e ao próprio estado do campo da educação física, em suas especificidades, podendo, inclusive, seus encaminhamentos, influenciarem positiva e/ou negativamente o ambiente organizacional e, por consequência, a Educação Física, valorizando determinadas atividades em detrimento de outras, ou mesmo alinhando o campo para verdadeiras revoluções simbólicas.

5.1 Custos e dividendos dos movimentos grevistas (anos de 2011-2012)

Como evidenciado em capítulo anterior, existiam várias dificuldades, no tocante às condições de trabalho no *campus* Quixadá. À comunidade em geral, apresentavam-se problemas com transporte, laboratórios, bibliotecas, banheiros, dentre outros. A lentidão, falta de transparência e as paralisações nas obras de construção de novos blocos de sala de aula traziam incertezas sobre os rumos da Instituição. Sobretudo, as falhas na comunicação institucional geravam excessivo desperdício da capacidade de trabalho do IFCE.

Por mais que a instituição represente uma continuidade da história centenária de desenvolvimento da Educação profissional brasileira, o que não é pouco, posto que essa herança inclui professores; ex-alunos; alunos; pessoal técnico-administrativo; cursos; departamentos; prédios; equipamentos; etc.; seus anos iniciais são marcados por uma transição difícil de ser realizada porque pressupunha mudanças substanciais no seu modelo de gestão e maior capacidade infraestrutural.

Havia, de modo geral, uma política ainda incipiente para o IFCE, domesticada no regime do antigo Cefet-CE e nas Escolas Agrotécnicas do Crato e Iguatu. Boa parte das decisões era delegada de dentro dos gabinetes, a poucas mãos, com nomeações discricionárias para os mais diversos cargos. A definição dos rumos da Instituição dava-se com baixa participação da comunidade acadêmica, o que

acabava resultando em muitas polêmicas sobre a abertura e extinção de cursos, de *campus*, definição de horários e carga horária de trabalho dos servidores.

Muitos processos ocorriam sem transparência, como a concessão para capacitações; o recebimento de ajuda de custo para participação em eventos; auxílio às atividades internas de pesquisa, extensão e ensino; dificultando a democratização do acesso às oportunidades. Tudo isso confluiu num conjunto de insatisfações entre seus servidores.

Ainda, a expectativa da reposição inflacionária no salário e de melhor delineamento nas carreiras, os mobilizava para a deflagração das greves. A questão salarial, embora pudesse ser relativizada, tendo em vista que o salário do professor do IFCE era aparentemente mais vantajoso do que o de muitas outras profissões, não dava conta de explicar, em particular, a falta de atração de engenheiros e alguns profissionais da área da Saúde para o trabalho no Instituto.

Nesse mesmo momento, alguns servidores, docentes e técnico-administrativos, solicitavam exoneração do IFCE para adentrar em outras carreiras e a questão salarial era apontada por muitos como crucial para tal decisão. Os custos envolvidos com a mudança do local de residência, após a aprovação em concurso, ou os custos de transporte e hospedagem, no caso dos servidores que vivem em trânsito entre duas cidades, também equiparavam os vencimentos salariais do Instituto com os de outras carreiras do magistério nas esferas municipais e estadual.

Os meses que antecederam a greve de 2011 foram de intenso diálogo entre toda a comunidade acadêmica. As sessões plenárias nacionais do Sindicato Nacional dos Servidores Federais da Educação Básica, Profissional e Tecnológica (Sinasefe) reunia representantes de 40 sessões sindicais afiliadas e espalhadas pelo Brasil. Em outubro daquele ano, 145 *campi*-sede foram paralisados. As assembleias gerais do Sindicato dos Servidores do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Ceará (Sindsifce)⁶⁰, vinculado ao Sinasefe, ocorriam na quadra de esportes do *campus* Fortaleza, reunindo grande número de profissionais técnico-administrativos e professores dos diferentes *campi* da Instituição. As rodadas de negociação

⁶⁰ O Sindsifce é uma seção sindical filiada ao Sindicato Nacional dos Servidores Federais da Educação Básica, Profissional e Tecnológica (Sinasefe) e a Central Sindical Popular Conlutas (CSP – Conlutas).

envolvendo MEC, Ministério do Planejamento e Gestão e representantes sindicais, ocorriam no mesmo ritmo da radicalização da greve.

Os contatos do MEC com as centrais sindicais iam sendo retomados após a veiculação das manifestações na grande mídia. Nesse movimento, vários estudantes participavam das assembleias e manifestações locais, impulsionados, principalmente, pelo estado precário das condições de infraestrutura, em especial, dos *campi* do interior do estado.

Nesse contexto, no dia 23 de setembro de 2011, o Comando Local de Greve protocolou o Ofício 34/2011 na Reitoria do IFCE solicitando audiência com o Magnífico Reitor da instituição e apresentando uma série de reivindicações da categoria. O documento continha 81 pontos, exigindo, desse modo, uma revisão geral dos regimentos internos do Instituto. Assim podem ser resumidas as reivindicações: maior transparência nas atividades de gestão; democratização na escolha de diretores, chefes de departamento e coordenadores de curso; criação de conselhos e comissões; definições claras para o desenvolvimento da política de comunicação e de recursos humanos, com previsão de efeitos sobre a lotação, o desempenho e a qualificação dos servidores; e, ainda, resolução dos problemas de infraestrutura e assistência estudantil (Sindsifce, 2011).

Após três longos meses de greve, as negociações não haviam avançado. Sem termo de acordo, os servidores saíram da greve sem qualquer garantia de mudanças. Em termos salariais, não houve qualquer projeção de aumento, contudo, um olhar mais atencioso aos processos internos da Instituição havia sido inaugurado.

Recaíam, ainda, críticas à greve de 2011, sobre as consequências dos três meses de paralisação das atividades da Instituição, quando, em março de 2012, ocorreu a visita do reitor do IFCE ao *campus* Quixadá, atendendo a uma solicitação assinada pela maioria dos servidores locais.

Na ocasião, um texto assinado em nome do Corpo Docente do IFCE – *campus* de Quixadá, veio a público, entretanto, não representava o pensamento de cada um dos servidores do *campus*, assim como não apanhava todos os efeitos das ações desempenhadas no âmbito do ensino, da pesquisa e extensão, em Quixadá. Muitos não foram consultados, ou sequer sabiam da articulação do texto que seria entregue nas mãos do reitor. Alguns concordavam com a reunião que havia sido

marcada, mas consideravam fortes as declarações da carta. Entretanto, o documento foi recebido com certa comoção e empatia por um grande grupo de docentes e técnicos administrativos.

O texto apresentava um levantamento detalhado dos descompassos entre as ações da direção-geral do *campus* e a sua suposta potencialidade, que estaria sendo reprimida com aquele modelo de gestão. Uma série de inadequações na infraestrutura foram delineadas no texto (carta), como problemas em relação aos serviços de biblioteca, banheiros, transporte, laboratórios, sala de aula e saúde.

A visão do documento era de que tal ordem das coisas se refletiam a partir do descaso, marasmo, incapacidade e ingerência da direção-geral. Segundo a carta, o distanciamento do IFCE em relação aos APLs era relativo à aproximação ou ao distanciamento das iniciativas dos interesses do poder centralizador da direção, composta hegemonicamente pelo diretor-geral e o diretor de Ensino. Nessa perspectiva, alguns cursos e departamentos mereciam mais atenção do que outros, assim como os atos da gestão local, em relação a cada servidor, perpassavam o prisma pessoal e particular das referidas chefias⁶¹. Somadas aos casos de omissão e intransigência, as denúncias de assédio moral contra a direção completavam o quadro.

Algo precisava mudar, missão para a qual o reitor da instituição foi convocado pelos servidores. As tensões no campo administrativo-burocrático do IFCE estavam escancaradas, e no mesmo ano, 2012, eclode um novo movimento paredista, dessa vez envolvendo, além dos servidores de todos os IFs, os professores do Magistério Superior Federal e os servidores técnico-administrativos das universidades federais.

Mais uma longa greve. Meu sentimento particular era de que estávamos, de certo modo, exagerando na dose. As movimentações gerais envolvendo servidores do IFCE e da UFC, ocorridas na cidade de Fortaleza, aglutinavam bastante gente. As assembleias gerais ocorriam sempre cheias. No interior do estado, havia pouca movimentação. Mas parecia que o filme do ano anterior estava se repetindo, o que tornaria todo esse embaraço uma tragédia na vida de todos os envolvidos. Os níveis

⁶¹ Ver caso do indeferimento de meu projeto de Dedicção Exclusiva, analisado em capítulo anterior. Trata-se do mesmo período de minha trajetória ainda como docente do *campus* Quixadá.

de evasão escolar haviam subido e a imagem da instituição perante a sociedade estava em jogo.

A greve da educação de 2012 atingiu 57 das 59 universidades federais e 34 dos 38 IFs. No IFCE, iniciou-se em maio e teve fim em setembro daquele mesmo ano. Em 28 de dezembro, foi publicada a Lei 12.772/2012 que dispõe sobre a estruturação do Plano de Carreiras e Cargos do Magistério Federal, equiparando os salários dos professores dos níveis básico, técnico, tecnológico e superior da educação federal. Essa parecia ser a única conquista da greve, pondo fim, no âmbito do IFCE, à celeuma sobre os processos de progressão docente.

Havia, no IFCE, o entendimento de que as progressões docentes ocorreriam a cada 24 meses, diferentemente dos 18 meses estipulados pela Lei 11.784/2008. Os servidores, ainda, não tinham reconhecido o direito à aceleração da promoção, com alteração de classe, ao darem entrada na Instituição com seus diplomas de mestrado e doutorado, conforme estipulado pela mesma lei.

Com o acordo da greve de 2012, o IFCE passou a cumprir os direitos de forma retroativa, corrigindo o posicionamento na carreira e indenizando financeiramente os servidores anteriormente afetados. Diante do acordo, os servidores saíram fortalecidos da peleja.

As mudanças não pararam aí; em 2012 e 2013, ocorreram eleições para a diretoria de vários *campi*. Ao todo, seis *campi* passaram por eleição, em 2012; em 2013, foram outros 13. Para a escolha dos diretores *pró-tempore*, passou-se a realizar o referendo, uma conquista, diante da não obrigatoriedade de consulta para a indicação desses cargos, nomeados discricionariamente pelo reitor para *campus* em fase de implantação.

Uma série de outras mudanças, objetivando tornar mais democráticas as tomadas de decisão no IFCE, e, ainda, para fundamentar estratégias sistemáticas para atender às expectativas que haviam sido criadas em torno do Instituto, estavam em curso.

Não foram exclusivamente os movimentos sindicais que exigiram o novo modo de operação. As manifestações contavam com a CGU que, em auditoria realizada no ano de 2014, fez várias recomendações no sentido da melhor aferição da carga horária das atividades docentes, assim como estabeleceu critérios para o

desenvolvimento da política de pesquisa e extensão no instituto, considerada insatisfatória pelo órgão.

Nesse movimento de mudanças, em 9 de agosto de 2013, foi publicada, pelo Conselho Superior do IFCE, a Resolução 020, que fixava as normas de remoção para os servidores, processo que anteriormente se dava quase exclusivamente por ato discricionário do reitor. Ainda no ano de 2014, é constituída a comissão de revisão do regulamento da carga horária das atividades docentes⁶², para fins de legitimação das diversas ações desempenhadas na Instituição. Ainda é lançado o edital⁶³ para seleção de livros a serem publicados pela Pró-reitoria de Pesquisa, Pós-graduação e Inovação (PRPI) e Pró-reitoria de Extensão (Proext). Além disso, realizam-se a certificação, avaliação e o descredenciamento de grupos de pesquisa do IFCE⁶⁴. Em 2015, é aprovado e publicado o novo regimento interno do Comitê de Pesquisa⁶⁵. Em 2016, ocorre o lançamento do *Manual da extensão*, e, finalmente, é publicado o novo Regimento Geral do IFCE⁶⁶.

Organizar administrativamente o IFCE e todos esses processos coloca os próprios gestores em situação difícil. Na condição de mandatários, reitores, diretores, coordenadores, etc., assumem a responsabilidade sobre as decisões que definiriam o destino das distintas áreas de conhecimento e dos diversos campos de atuação dos agentes do Instituto.

No novo Regimento Geral, estipulavam-se, dentre outras decisões, as atribuições do Departamento de Educação Física e Esportes, órgão que havia sido criado no ano anterior, no âmbito da Pró-reitoria de Ensino, para assumir responsabilidade administrativa sobre diversos processos internos da Instituição.

Sobre essa novidade, as expectativas eram as melhores possíveis. A proximidade do poder central poderia render bastante vantagem à educação física no jogo da Instituição. Contudo, o processo de divisão da autoridade, no interior do IFCE, em que pese a importância de perseguir valores universais, como a democracia, configura-se, também, numa maneira de acumular poderes subsidiários, quando uma

⁶² Portaria GR 257, de 20 de março de 2014.

⁶³ Edital 01/ 2014-PRPI-Proext.

⁶⁴ Resolução Consup 29, de 8 de agosto de 2014.

⁶⁵ Resolução Consup 48, de 8 de dezembro de 2015.

⁶⁶ Resolução Consup 7, de 4 de março de 2016.

instância nuclear delega a outras instâncias descentralizadas, o poder de decidir, embora coadunando com os interesses centrais do campo-administrativo burocrático.

O processo de usurpação das singularidades dos agentes é preservado. O que há é um sistema totalmente interdependente, no qual o conjunto de agentes é, ao mesmo tempo, composto de cúmplices e adversários. Os conflitos circulam em torno de interesses comuns que permitem definir o próprio campo administrativo-burocrático em intercessão com o campo do poder, ao campo da educação física, etc.

Como diria Bourdieu (2014), esse tipo de dificuldade reside sobre a criação da lógica pública em oposição à lógica privada, afinal, quem sabe responder se essa aproximação da base preserva, de fato, ou não, os valores universais propagandeados pelo poder central? Vejamos adiante alguns efeitos dessas mudanças no âmbito burocrático-administrativo do IFCE, no campo da educação física da Instituição.

5.2 Remoção Docente

Com a expansão do IFCE, o fluxo de entrada de servidores docentes se tornou constante. Com a criação das novas vagas, cresceu também o interesse dos docentes em serem removidos para os *campi* mais próximos de seus locais de moradia, geralmente nos grandes centros populacionais. Os servidores eram deslocados, às vezes, para assumir cargo comissionado em outro *campus*, mas em outros casos não, de modo que sobravam dúvidas sobre os princípios utilizados nessas escolhas.

Os *campi* que concentram o maior número de interessados na remoção entre os professores de educação física do IFCE são Fortaleza e Juazeiro do Norte.

A partir de 2011, o IFCE passa a lançar editais mais amplos de remoção docente, e trazer mais transparência para esses atos. Em 2013, uma nova mudança ocorre com a publicação da Resolução 020, cuja medida procurava orientar os processos de remanejamento de professores e técnicos administrativos de um *campus* a outro da Instituição.

A remoção de ofício, no interesse da administração, continuava possível, mas as regras básicas para o desenvolvimento de um amplo processo, imparcial e

seletivo, estavam postas. Ainda, uma terceira forma de remoção prevista no documento ocorria por pedido do servidor e critério da administração, configurando uma espécie de permuta entre dois servidores de *campus* distintos.

Logo após a resolução de remoção ser publicada, fui procurado por um servidor docente. Ele residia em Quixadá, mas trabalhava em Canindé e me sugeriu que fizéssemos a solicitação da remoção por permuta. Por coincidência, o professor havia sido aprovado no mesmo concurso e perfil para o qual também fui aprovado, em 2009, na área de Fundamentos da Educação Física Escolar⁶⁷.

A mudança reduziria muito nosso tempo de deslocamento até o *campus* de lotação e, de quebra, ficaríamos mais próximos de nossas respectivas famílias. Para mim, o percurso até o IF diminuiria em 1 hora e 40 minutos de viagem. Profissionalmente, também era uma boa oportunidade, ao menos eu assim pensava no período. A oferta do curso de Licenciatura em Educação Física, no *campus* Canindé, me atraía. Imaginava que a mudança traria muitos desafios, mas estava entusiasmado com a ideia de experimentar a docência no Ensino Superior.

Fomos removidos, concomitantemente, em junho de 2013. Conforme artigo 5º da Resolução de Remoção, “a remoção por permuta classifica-se como modalidade de remoção a pedido, a critério da Administração”. Devido ao atraso no calendário acadêmico, o semestre 2013.1 iniciou-se no final do mês de junho. Foi, então, nesse semestre acadêmico, que passei a trabalhar no IFCE *campus* Canindé. Um ano depois, nasceu Dandara, minha filha, e a distância menor entre nossa moradia e o local de trabalho havia amenizado, em parte, o esforço desempenhado por sua mãe, em decorrência da minha ausência, que se configurava em nossa vida, com minhas atividades docentes no interior do estado.

Até ali, eu pouco refletia sobre como as remoções poderiam impactar o planejamento e a execução da política educacional na Instituição. Nem sempre essas trocas se dão sob a garantia de que as *expertises* requeridas para o cargo na realidade de cada *campus*, em cada curso, serão, de fato, atendidas pelo “novo” servidor. De modo geral, os processos de remoção passaram a ser realizados de maneira mais ampla, na forma de grande concurso interno, no qual se leva em conta apenas a

⁶⁷ Fui aprovado em dois concursos para o IFCE, mas meu vínculo de origem está atrelado ao concurso de 2008.

antiguidade na Instituição, como critério de classificação, e o porte de diploma específico, que habilita o candidato para a suposta vaga a ser preenchida. Apenas o diploma exigido no concurso de admissão do servidor na instituição é aceito para o pleito da remoção. Porém, nada é observado em relação ao concurso de admissão dos servidores na instituição. Processo que supostamente escolhe os especialistas de cada perfil docente.

A remoção por editais, “independentemente do interesse da Administração”, como diz a Resolução, permitiu aos docentes que abrissem mão do perfil docente/área para o qual prestaram concurso, assumindo outro, no *campus* de destino, desde que correspondente à abrangência do diploma que habilitou cada um ao trabalho docente na Instituição. Há, nesse modelo, os casos em que a remoção ocorre sem mudança de perfil docente.

De fato, a docência desenvolve-se em ciclos, desvios de trajetória, transformações, mudanças de postura no campo, enfim, ocorre por processos de vida, dificuldades, angústias, alegrias. Contudo, é preciso não fechar os olhos às dificuldades que se apresentam na reintrodução e readaptação do servidor no novo *campus* e no “novo” perfil docente.

Pressuponho, a partir da experiência vivida em duas remoções e com a observação de tal deslocamento na vida de outros colegas docentes, que, após uma remoção, se intensifique o trabalho docente, nem que, por um tempo limitado, aliado à possível perda da qualidade das ações do professor e da eficácia dos cursos. Concorrem, com isso, as dificuldades da inclusão do servidor no novo *campus*.

Em muitos casos, a remoção é acompanhada da investidura em áreas de conhecimento e campos de atuação quase que inteiramente novos, para o professor, impactando fortemente sua trajetória docente. A mudança de postura exigida pela adesão a um novo perfil docente e a mudança de posição, proveniente do deslocamento no espaço social do IFCE, entre um *campus* e outro, podem sinalizar um reposicionamento do agente no campo, a exemplo do professor que ministrava aulas no curso técnico e no semestre seguinte passou a atuar no Ensino Superior; ou do professor ligado ao perfil docente Esportes individuais e de aventura e que passa a ser vinculado ao de Esportes coletivos. Desse modo, em geral, a definição do

especialista que deverá ocupar cada cargo/perfil docente passa a ser definido meramente pela antiguidade na Instituição.

Em decorrência da nova organização que se apontava para as remoções, o Gabinete da Reitoria publica, em 2014, a Portaria 172, que estabelece “os perfis profissionais de docentes do IFCE, discriminados por área de conhecimento, subáreas e especialidades”. Tal regimento viria a orientar todos os futuros certames, tanto os concursos de admissão na Instituição quanto de remoções internas.

Cada novo código de vaga passou a vincular-se a um determinado perfil docente. Os docentes efetivos, ao aderirem ao código de vagas aberto em outro *campus*, deverá assumir as atribuições relativas ao perfil docente para o qual pretende ser removido. O ideal parecia ser que o perfil docente, definido após os ciclos de remoções internas, viesse, então, a ser destinado como código de vaga para concurso público de admissão no IFCE. O que, de fato, não foi tão orquestrado, na ocasião dos concursos de 2016.

Em 2016, o concurso de admissão foi realizado antes que o processo de remoção interna tivesse sido concluído, reunindo em seu edital perfis docentes que atendiam, no geral, demandas dos últimos concursos de remoção (anteriores ao ano de 2016), situações emergenciais dos *campi*, já reconhecidas na instituição, assim como o fortalecimento de determinadas políticas pela instituição.

Essa antecipação levou “os *campi*” a circunscreverem seu leque de opções aos perfis docentes que haviam sido objeto do concurso de admissão, conforme sugestão contida na Nota Técnica 001/2017, publicada pela Pró-reitoria de Gestão de Pessoas (Progep), em 10 de janeiro de 2017. A escolha de um perfil docente que não estivesse contemplado no concurso de admissão significava que poderia demorar até que a remoção do servidor ocorresse, já que um novo concurso precisaria ser organizado⁶⁸. Mesmo porque o servidor somente é removido, de fato, com a chegada do servidor novato, o que tem gerado, em alguns casos, longos períodos de espera até que todas as etapas se efetivem.

Resistir à imposição dos perfis já postos poderia resultar, ainda, na “perda” do código de vaga para outra área de conhecimento/departamento, que está lutando

⁶⁸ A vaga destinada para o perfil docente que estivesse contemplado no concurso de admissão poderia, também, ser ofertada para uma redistribuição de caráter nacional.

para fortalecer o seu próprio colegiado, vinculado a outro curso/área/departamento, etc.; ao menos esse foi o sentimento que se disseminou naquele momento nas reuniões de colegiado e nas conversas informais com colegas docentes.

A luta entre os diferentes colegiados pronuncia-se nas reuniões e em conversas informais, entre os servidores que representam esta ou aquela área/departamento/cursos. A maioria das críticas aponta para os supostos privilégios devidos, principalmente, à quantidade de professores e à relação de carga horária de ensino nas atividades desempenhadas dentro de um ou outro colegiado, departamento e/ou curso. As configurações sociais que decorrem dessa concorrência sedimentam as cadeias de dependência entre as tomadas de decisão do poder estatal central e o poder descentralizado do poder estatal centralizado.

As justificativas apontam que os supostos “privilégios” são, na verdade, legitimados no interior da instituição, através do reconhecimento da carga horária de trabalho docente vinculada às ações de gestão, extensão e pesquisa, o que, caso a caso, pode implicar a baixa atividade do professor no lugar específico das aulas nas disciplinas.

Ainda, na remoção de 2016, o perfil docente para o qual o candidato inscrito fosse removido passou a definir, também, o perfil docente a ser oferecido em seu *campus* de origem, no próximo ciclo de remoção. Essa decisão tomou a todos de surpresa, pois escancarava o rompimento com o rito antevisto.

Havia sido delegado, aos colegiados de professores, após a divulgação das inscrições no concurso de remoção, a definição do perfil docente vinculado a cada um dos candidatos do certame. A redefinição, no meio do processo, gerou muitas movimentações e dúvidas aos órgãos colegiados e às chefias, sobretudo, porque estávamos diante de um menor leque de oportunidades para diferenciar nossas decisões. Desse modo, não pareceu que a escolha sobre os perfis docentes fosse devidamente estratégica, acadêmica e democrática, tampouco uma decisão plenamente autônoma dos colegiados e diretores.

Considerando a conjuntura da realidade vivida em cada uma das sedes do IFCE, impuseram-se limites ao processo de tomada de decisão, ou, se preferir, restrições à democratização das decisões. As divergências entre os interesses mais imediatos dos colegiados de professores, da diretoria de *campus* e da instância

reguladora do concurso de remoção, surge como efeito do caráter específico das decisões a serem tomadas.

Da parte dos colegiados e diretoria importava que a escolha do perfil docente estivesse alinhada às demandas emergenciais do trabalho no *campus* e da divisão social desse trabalho. Da parte da Progep, importava que o edital ocorresse sob lisura, pautado sobre a neutralidade dos princípios que organizam a lista de colocação dos candidatos e o desinteresse, uma espécie de imposto que se paga sem contrapartida para que fosse feita a vontade de cada *campus*. Contudo, o desalinhamento no processo levou os professores a questionarem sua própria organização. E também a se indagarem sobre os próprios perfis docentes atrelados à Educação Física, como é o caso do colegiado do curso de Licenciatura em Educação Física do *campus* Canindé que, em dado momento, reivindicou à reitoria a recriação de um perfil docente, mas não foi atendido⁶⁹.

Um dos professores que deveria ser removido do *campus* estava vinculado a um perfil docente que havia sido extinto com a nova tabela, em voga à época. Lamentava-se, pelo fato de que, na crença do grupo, se tratava de uma especialidade essencial para o pleno funcionamento do trabalho no curso e nas outras ações desempenhadas no *campus*. O indeferimento da Progep encontrava respaldo na definição dos próprios perfis docentes.

Como diz Bourdieu (1996), se as medidas tomadas no campo administrativo-burocrático adquirem certa permanência, é porque as circunstâncias em que se desenrolam, se dirigem ao acúmulo de um capital social de autoridade reconhecida. Nesse sentido, o estado do campo reflete vários tipos de disputas ocorridas entre diferentes grupos de professores e entre esses e outros agentes nomeados em cargos técnico-administrativos e de chefia da Instituição, em especial, coordenadores, diretores e reitores.

Embora, no IFCE, se delegue, aos colegiados de professores, a decisão sobre os perfis docentes alvos dos concursos, ocorrem interferências discricionárias das chefias e do poder central, nas estratégias que definem as estruturas do jogo. De tal modo que, como pensa Bourdieu (1996), nesse tipo de relação, não são apenas

⁶⁹ Volto a analisar esse fato mais adiante.

os interesses corporativos que estão em jogo, mas as próprias divisões e hierarquias sociais associadas à cultura escolar, um tipo de poder que emana do Estado conferindo aparência de naturalidade a um arbitrário cultural. Não é à toa que, sob o pretexto de estudá-lo, estou aqui atuando na própria construção do aparelho estatal, resguardada a devida autonomia do projeto científico nessa relação.

5.3 Perfil docente no IFCE: o que uma proposta oficial de classificação pode nos dizer sobre a Educação Física?

Diante da necessidade de organização que se impõe ao IFCE, devido, por exemplo, aos processos de admissão, remoção e distribuição de servidores, ainda, para adequar o regime de seleção dos docentes às políticas (de educação, currículo e gestão), em voga no Instituto, uma espécie de código que classifica os perfis docentes em relação às áreas de conhecimento e especialidades requeridas aos professores foi instituído.

Esse regimento institucional orienta não somente uma classificação da Educação Física enquanto área de conhecimento vinculada às Ciências da Saúde, mas define um padrão para a criação de cargos para docentes de todas as demais áreas e subáreas provenientes de outras grandes áreas no interior da Instituição. As grandes áreas identificadas no documento são: Ciências Exatas e da Terra, Ciências Biológicas, Engenharias, Ciências da Saúde, Ciências Agrárias, Ciências Sociais e Aplicadas, Ciências Humanas e Linguística, Letras e Artes⁷⁰.

Esse processo ganhou fôlego no IFCE em outubro de 2013, quando a Proen publicou a Nota Técnica 001/2013/Proen, buscando orientar as comissões designadas para o processo de padronização do perfil docente⁷¹.

A padronização dos perfis será utilizada para a contratação de novos docentes e para auxiliar as remoções. O perfil padrão também será atribuído aos docentes que já são servidores do IFCE, sendo futuramente utilizados como mecanismos de gestão e de incentivos à pesquisa e à extensão (IFCE/Proen, 2013).

⁷⁰ Portaria GR 176, de 10 de maio de 2021.

⁷¹ Utilizarei o destaque em itálico para dar o sentido de particularidade aos termos encontrados no documento.

A nota indicava, ainda, que os trabalhos nessas comissões deveriam pautar-se nos seguintes documentos norteadores: Catálogo Nacional de Cursos Superiores de Tecnologia do MEC; Catálogo Nacional de Cursos Técnicos do MEC; lista de habilitações existentes no país, Referenciais Curriculares Nacionais dos Cursos de Bacharelado e Licenciatura e a lista de Grandes Áreas, Áreas, Subáreas e Especialidades utilizadas pelo Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico (CNPq) e Capes.

A identificação de subáreas define a especificidade do perfil docente ao qual cada servidor passou a ser vinculado. A Educação Física restou enquadrada como área no interior da Grande Área das Ciências da Saúde, tendo, na versão do ano de 2021, as seguintes subáreas (definidoras dos seus perfis docente): *1. Bases anatomo-fisiológica e biomecânica do movimento humano; 2. Esportes aquáticos; 3. Metodologia dos esportes coletivos; 4. Educação Física para grupos especiais; 5. Esportes individuais e da natureza; 6. Treinamento físico-esportivo; 7. Ginástica e atividades rítmicas-expressivas; 8. Comportamento motor; e, por fim, 9. Lazer, jogos e recreação.*

A Nota Técnica da Proen solicitava às comissões que associassem habilitações às subáreas e, por fim, dimensionassem a carga horária atribuída a cada perfil no âmbito dos cursos ofertados pelo IFCE. As especialidades deveriam apresentar como princípio de sua organização a definição das disciplinas e/ou de um campo de atuação aos quais os docentes estariam vinculados; esse universo, por sua vez, definiria os conteúdos programáticos das subáreas e, conseqüentemente, dos concursos de admissão.

Apesar da influência dessas definições sobre o caráter acadêmico da atividade dos professores, os interesses admitidos pela PROEN em torno da padronização dos perfis docente, foram o de reduzir os custos e o tempo dedicado aos concursos, assim como, facilitar as decisões sobre a contratação de novos professores.

Em 2014, a Portaria GR 172, publicou a primeira versão da padronização do perfil docente no IFCE. De modo geral, ao longo dos anos seguintes os perfis docentes sofreram modificações nas grandes áreas, áreas, subáreas, especialidades

e habilitações. Somente em 2021, por fim, ocorreu a inclusão dos conteúdos programáticos⁷².

Segundo Floro (2016, p. 70-71), o processo de padronização dos perfis docentes no IFCE se configura como uma das estratégias de convencer os próprios docentes das vantagens do trabalho multifuncional realizado na Instituição. A nova forma de organização poria fim ao “trabalho especializado no ensino técnico profissional estratificado na Educação Básica”, despontando como um suposto avanço em relação ao estado anterior. Nessa perspectiva, a multifuncionalidade das ações educativas, com a verticalização da Educação Básica à Pós-graduação, é apresentada como um modo de “ascensão profissional e reconhecimento”.

A tese de Floro (2016, p. 73) é que o trabalho multifuncional é uma forma

[...] de intensificar o trabalho docente, criando um novo tipo de profissional impelido a contribuir com a massificação da oferta da educação profissional e do ensino superior, em um processo gerencialista de contenção de custos, por meio da maximização do aproveitamento da força de trabalho e dos recursos estruturais das escolas.

Além da organização dos concursos de admissão e remoção do IFCE, a padronização dos perfis docentes surge como estratégia da gestão para dirimir os problemas de baixa carga horária dos professores, principalmente daqueles que haviam sido admitidos no Instituto em concursos nos quais o código/ área de estudo, nomenclatura utilizada à época, se restringia a uma única especialidade e/ou um número restrito de disciplinas (Floro, 2016).

Na prática, esse tipo de definição sobre campos de atuação e áreas do conhecimento, encontrado nos editais de concurso para professores, é apresentado pelos próprios docentes como justificativa para tornar inegociável sua ação fora do perfil previsto. A espécie de contrato assumido pelos docentes no ato dos concursos, após a padronização dos perfis, articulou, a cada subárea, diversas especialidades, que, nessa perspectiva, adquiriu a representação das disciplinas a serem ministradas, bem como a garantia de que os perfis atendessem à verticalização do ensino.

⁷² Lista de portarias publicadas pelo Gabinete da Reitoria sobre os processos ligados aos perfis docentes: Portaria 172/2014; Portaria 190/2014; Portaria 77/2015; Portaria 043/2016; Portaria 046/2016; Portaria 327/2016; Portaria 627/2016; Portaria 656/2016; Portaria 726/2016; Portaria 967/2018; Portaria 1.106/2018; Portaria 234/2019; e Portaria 176/2021.

Enfim, o resultado da padronização ampliou a abrangência do trabalho docente e aumentou a variedade de disciplinas vinculadas a cada perfil (Floro, 2016). Essa medida, em conjunto com as novas ferramentas de cadastro e apoio à extensão e pesquisa na Instituição, possibilitou aos docentes desenvolver diferentes estratégias para a composição de suas respectivas cargas horárias de trabalho.

Os agentes da educação física do IFCE foram tomados de surpresa pela intenção da gestão superior. As comissões de padronização dos perfis docentes que tinham sido definidas no final do ano de 2013, no caso da educação física, não reunia uma representação de sua diversidade na Instituição. O grupo contava com apenas três integrantes, dos quais dois estavam ligados ao mesmo *campus*. Além disso, os cursos de Licenciatura em Educação Física estavam passando por visitas de reconhecimento, fator que impedia maior envolvimento de seus agentes.

No início de 2014 os três membros nomeados para a comissão da Educação Física emitem parecer que, dentre outras abordagens, faz a seguinte consideração: “sugerimos que este trabalho seja melhor pensado e elaborado abarcando um número maior de profissionais e tendo uma maior reflexão, dada a importância das decisões sobre esse assunto”.

A comissão havia sido formada no final do ano de 2013, período bastante movimentado nos *campi*, com prazo de 20 dias para a conclusão das atividades. Um mês após o parecer emitido pela comissão, no dia 19 de fevereiro de 2014, a Portaria GR 172, com a tabela de perfis docentes, foi publicada. No caso da educação física as definições chegaram prontas, sem confronto de opiniões e esclarecimentos. No Quadro 3 constam os *perfis* docentes atrelados à Educação Física, conforme se configuram desde 2021, ano de sua última atualização.

Quadro 3 – Perfis docentes (Área: Educação Física)

Área: Educação Física/ Habilitação: Licenciatura em Educação Física	
Especialidades comuns a todas as subáreas:	
1. Estágio na Educação Física	
2. Educação Física para o Ensino Médio	
3. Educação Física para o Ensino de Graduação	
4. Desporto Escolar	
5. Fundamentos Educacionais, Sociais, Filosóficos e Antropológicos da Educação Física	
Subáreas	Especialidades específicas de cada subárea
Bases anátomo-fisiológica e biomecânica do movimento humano	- Anatomia Humana - Fisiologia do Exercício - Cinesiologia - Cineantropometria

Esportes aquáticos	<ul style="list-style-type: none"> - Natação - Salvamento Aquático - Hidroginástica
Metodologia dos esportes coletivos	<ul style="list-style-type: none"> - Voleibol - Handebol - Basquete - Futsal - Futebol
Educação física para grupos especiais	<ul style="list-style-type: none"> - Educação Física Inclusiva - Atividades Físicas para Deficientes - Esportes Paraolímpicos - Esportes para Idosos
Esportes individuais e da natureza	<ul style="list-style-type: none"> - Lutas - Atletismo - Esportes de Aventura - Capoeira
Treinamento físico esportivo	<ul style="list-style-type: none"> - Organização de Eventos Esportivos - Treinamento Desportivo - Musculação
Ginástica e atividades rítmicas-expressivas	<ul style="list-style-type: none"> - Dança - Coreografia - Ginástica - Ritmo
Comportamento motor	<ul style="list-style-type: none"> - Desenvolvimento Motor - Aprendizagem Motora - Comportamento Motor - Controle Motor - Psicologia do Esporte - Psicomotricidade na Educação Física
Lazer, jogos e recreação	<ul style="list-style-type: none"> - Lazer - Jogos e Brinquedos Populares - Recreação - Fundamentos da Gestão Desportiva e Lazer - Tecnologia e Inovação Aplicadas ao Desporto e Lazer - Saúde Social e Qualidade de Vida - Eventos Esportivos

Fonte: Elaborado pelo autor com base na Portaria GR 176/2021.

A dificuldade da educação física parecia ser maior posto que a descrição disponibilizada pelo CNPq/Capes não fazia qualquer referência às suas *subáreas*. Além disso, o trabalho dos professores de educação física do IFCE estava/está bastante pulverizado nas disciplinas de Educação Física nos cursos de Ensino Médio, nas disciplinas das Licenciaturas em Educação Física e nos cursos da área de Hospitalidade e Lazer, dentre outras ações desempenhadas na Instituição.

As primeiras modificações feitas na padronização dos perfis docentes da Educação Física se deram com a Portaria GR 043/2016. A principal delas foi a exclusão do curso de Bacharelado em Educação Física como Habilitação possível para pleitear vaga de qualquer perfil da área. Na mesma norma, a subárea

Aprendizagem e Desenvolvimento Humano passou a chamar-se Comportamento Motor e as habilitações de bacharelado/licenciatura em Psicologia e licenciatura em Pedagogia, anteriormente aceitas para esse perfil, foram excluídas. Na subárea Lazer, Jogos e Recreação, as habilitações Bacharelado em Educação Física e Tecnologia em Desporto e Lazer foram, também, extraídas.

Com essas mudanças, apenas o diploma de Licenciatura em Educação Física passou a oferecer o direito a pleitear os cargos da área. Tal decisão representava uma vitória para uma parcela dos docentes. Estávamos acostumados a ouvir, por todos os lados, questionamentos sobre a qualidade da formação pedagógica dos professores do Instituto. Nesse sentido comum, próprio da concorrência entre as áreas, enfim, das oposições que permitem aos agentes situarem-se sobre suas próprias posições, questionávamos o caráter da formação pedagógica dos professores formados em cursos de bacharelado, tecnólogo, engenharias, etc.; sobre a rigidez das metodologias de ensino empregadas por esses professores e os critérios técnicos que os subsidiavam no trabalho docente realizado na Instituição.

Apesar da boa aceitação, entre os professores de educação física, dessa modificação, o fato é que o trabalho dos professores da Educação Básica estava/está restrito, no âmbito da LDBEN, aos profissionais formados em cursos de licenciatura. Posto que, além das disciplinas do Ensino Superior, os perfis docentes da Educação Física no IFCE deveriam atender às demandas da Educação Básica, a exigência do diploma de licenciado para toda a área da Educação Física dava a impressão de tratar-se de uma mera adequação jurídica. Isso se não decorressem transformações na estruturação do próprio campo, como darei ciência adiante, e se, com isso, não tivesse ficado às claras que os cargos da Educação Física restariam todos impactados pela lógica da multifuncionalidade⁷³ sobre o trabalho de seus professores.

Desde a primeira versão da tabela de perfis publicada em 2014 as seguintes *especialidades* passaram a ser consideradas comuns às várias *subáreas* da Educação Física: 1. *Educação Física para Ensino Médio*; 2. *Educação Física para o Ensino de Graduação*; e 3. *Estágio na Educação Física*. Essas *especialidades*

⁷³ Multifuncionalidade no sentido de aplicação aos diferentes níveis de ensino desenvolvidos no Instituto.

remente-se à noção de campo de atuação no âmbito institucional. Ainda, outro conjunto de *especialidades* expressam a noção de áreas de conhecimento, mas de caráter mais específico a cada *subárea*.

Foi somente com a Portaria GR 043/2016 que as subáreas *Comportamento Motor e Lazer, Jogos e Recreação* passaram a comportar as *especialidades comuns*⁷⁴ citadas.

No mesmo ano, com a Portaria 627/2016, uma nova mudança foi feita - a inclusão de 4. *Desporto Escolar* e 5. *Fundamentos Educacionais, Sociais, Filosóficos e Antropológicos da Educação Física*, também, como *especialidade comum* a todas as *subáreas* da Educação Física (Ver Quadro 6.).

A inclusão de *Desporto Escolar* como especialidade comum a toda subárea da Educação Física pretendeu ampliar o reconhecimento ao trabalho desenvolvido nas equipes esportivas da Instituição e em outros projetos extracurriculares voltados ao treinamento esportivo, ao lazer e à promoção da saúde. Contudo, essa mudança também funcionou como um modo de evidenciar que o “desporto escolar” é de responsabilidade de todos os docentes da área.

Apesar da abrangência do desporto escolar e da falta de objetividade, enfim, sobre o que significava de fato essa *especialidade*, o conjunto de outras iniciativas orquestradas pela Instituição dava pistas de que a educação física como emulação do esporte propriamente dito, aglutinada no espaço dos Jogos do IFCE e da gestão do esporte na Instituição, saía fortalecida em relação as outras perspectivas assumidas no campo.

Um passo bastante sugestivo dessa relação se deu na mesma Portaria 627/2016, com a criação de uma nova *área*, chamada *Gestão Desportiva e de Lazer* e de uma *subárea* subordinada, intitulada *Gestão em Desporto e Gestão em Lazer*, onde a *habilitação* requerida para o cargo era o diploma de Tecnologia em Gestão Desportiva e de Lazer. Em 2021, foram incorporados ao referido perfil os diplomas de bacharelado em esportes e bacharelado em ciências do esporte.

Como afirma Bourdieu (2011, p. 129), “se a identidade nominal pode encobrir a diferença real, certas diferenças nominais podem servir para manter

⁷⁴ Estou chamando de especialidades comuns a um conjunto de especialidades de todas as subáreas da Educação Física.

identidades reais: é a lógica dos que ‘desempenham o papel de’” (Bourdieu, 2011, p. 129). A medida destinou-se a separar determinada parcela do esporte da educação física do IFCE, dando margens para o engendramento de um campo supostamente novo no Instituto. Mas o que se estabelecia, na realidade, era a manutenção de um padrão, com os professores de educação física lotados nas disciplinas supostamente restritas à área da *Gestão Desportiva e de Lazer*.

Conforme salienta Bourdieu (1990), é necessário estar atento tanto às condições de possibilidade sobre as quais se encerraram um processo de codificação, quanto aos efeitos jurídicos que tal operação provoca no campo.

Codificar significa acabar com o fluido, o vago, as fronteiras mal traçadas e as divisões aproximativas, produzindo classes claras, operando cortes nítidos, estabelecendo fronteiras bem definidas, com o risco de eliminar as pessoas que não são nem carne e nem peixe (Bourdieu, 1990, p. 103).

O processo de padronização dos perfis docentes do IFCE foi construído de maneira pouco dialogada com os agentes da educação física, talvez, não refletindo nos perfis propostos a inteireza das lutas de definição operadas no campo. Além disso, os comportamentos que têm como origem o *habitus* não possuem a mesma regularidade das condutas subtraídas de um princípio legislativo (Bourdieu, 1990).

Embora a participação nos concursos de remoção esteja restrita à *habilitação* de entrada no instituto, contraditoriamente, na realidade das atividades nos *campi*, o professor, a partir de acordos com a gestão, assume disciplinas relacionadas à sua área de graduação e pós-graduação, embora situadas fora da sua *subárea*⁷⁵ de competências (Floro, 2016). Desse modo, a escolha dos perfis a serem ofertados acaba, muitas vezes, encobrendo as demandas reais do trabalho nos *campi* e a própria autonomia do campo da educação física, diante do fato de que lhe falta o especialista. Esse jogo de contradições e conformidades se estabelece por meio de regras frouxas no campo, mas que conferem prestígio no interior da Instituição. Elas implicam as vantagens oferecidas pelo novo modelo de organização dos perfis docentes para controlar os professores no cotidiano do trabalho no IFCE.

⁷⁵ Artigos 19 e 24 da Resolução Consup 020, de 9 de agosto de 2013, que aprova as normas para a remoção dos servidores pertencentes ao quadro do IFCE.

No entanto, é preciso alertar para o fato de que o caráter atemporal dos diplomas pode auxiliar na obsolescência das práticas e crenças encontradas no campo. De tal modo que a criação de uma nova *subárea*, ou de um novo cargo, pode conter a exigência de um novo diploma, simplesmente porque pode existir “uma defasagem entre as competências garantidas pelo diploma e as características dos cargos” (Bourdieu, 2011, p. 132) a serem ocupados. Esse sentido que adquire a análise dá legitimidade à incorporação de novas habilitações ao perfil docente atrelado à gestão do esporte e lazer.

Por outro lado, o diploma de Licenciatura em Educação Física passou a possibilitar aos docentes do IFCE o trânsito livre entre as diferentes *subáreas* da Educação Física e, inclusive, da Gestão Desportiva e de Lazer; nos casos em que o professor de educação física em atuação em determinado *campus* venha a ministrar as disciplinas supostamente restritas à área da Gestão Desportiva e de Lazer; sugerindo, assim, uma supremacia do diploma sobre os cargos. De modo que, à luz dos arranjos cotidianos da Instituição, os critérios estabelecidos na seleção dos docentes para os cargos não correspondem inteiramente às expectativas estabelecidas sobre o trabalho docente a ser desempenhado. Os diplomas, embora defasados com o passar do tempo, legitimam as posições assumidas pelos professores nos diferentes estados do campo. Desse modo, quanto menos previsíveis forem as relações entre os diplomas e os cargos existentes no IFCE, mais fortemente as estratégias amparadas no capital social fortalecem o capital escolar dos professores.

Outro movimento decorrido com a nova organização dos perfis docentes do IFCE foi que as *especialidades comuns* relativas às subáreas da Educação Física - *Estágio na Educação Física e Fundamentos Educacionais, Sociais, Filosóficos e Antropológicos da Educação Física* -; estavam, em período anterior, consideradas como *códigos/área de estudo*, mas perderam esse peso de definição sobre os cargos.

Essa transformação desencadeou inúmeras críticas, em sua maioria, disseminadas nas reuniões de colegiado e encontros de professores. Também se deram iniciativas que perpassavam a coordenação do curso de Licenciatura em Educação Física de Canindé, pleiteando à Reitoria a (re)criação de um *perfil docente/subárea*. Nessa perspectiva, se desenvolvia uma linhagem antenada nas

discussões pedagógicas a respeito da educação física. No entanto as reivindicações não foram plenamente atendidas, tampouco discutidas com os professores.

De modo geral, o sentimento entre os docentes era de que os *perfis docentes* da Educação Física eram/são considerados de cunho “muito técnico” e esportivos, por isso, a nova organização, abandonou o modo como se organizavam no período anterior, quando a instituição selecionava os professores de educação física em função dos cursos de licenciatura que haviam sido abertos em meados de 2010.

A padronização pareceu impactar, sobretudo, os cursos de graduação, por requererem perfis mais específicos, alguns não inseridos dentre as disponibilidades atuais. Reclamava-se, principalmente, do abandono dos perfis mais especializados na Pedagogia da educação física, nas bases sociais e antropológicas da educação física e no estágio na área, considerado não somente como um campo de atuação no IFCE, mas uma área de conhecimento.

A nova formatação não sugeria atender plenamente à organização do trabalho do professor de educação física nas sedes que oferecem/ofereciam apenas a disciplina Educação Física nos cursos de Ensino Médio. Isso porque a inclusão da especialidade *Educação Física para Ensino Médio* em todas as *subáreas* da Educação Física não se deu acompanhada da exigência de um perfil generalista de professor, de modo que desse sentido de disciplina acadêmica às suas práticas na Educação Básica.

Ao final, a proposta pareceu muito genérica para a realidade do trabalho no Ensino Superior e muito especializada para o tipo de trabalho esperado dos professores da Educação Básica.

Essa visão oficial que subdividiu os cargos docentes em diferentes *subáreas*, fragmentou ainda mais fortemente a área da Educação Física com a definição dos *conteúdos programáticos*, que (no caso específico da Educação Física) guardam pouca relação com as *especialidades comuns*, definindo-se quase inteiramente pelas *especialidades específicas* de cada *subárea*. Inclusive, dando a entender que algumas *especialidades comuns*, previstas nos perfis docentes, não são de fato objeto de avaliação nos concursos, já que não se configuram como *conteúdos programáticos*.

Mesmo que o trânsito entre as diferentes *subáreas* mantenha-se sob certa coerência, nas lógicas de pensar o campo da educação física do IFCE, como fica antevisto com a noção de um núcleo comum de *especialidades*, o clima que prevaleceu foi de descompasso entre as estruturas políticas que condicionam os processos de admissão e remoção dos docentes e os efeitos práticos que o campo da educação física escolar esperava, com a criação de um perfil docente especificamente atrelado às teorias críticas e tendências pedagógicas renovadoras, surgidas a partir da década de 1980.

Em suma, a diversidade de educação física que a medida propõe com sua classificação ajuda a mascarar a hegemonia de determinados grupos sobre outros, numa espécie de diversidade que mais torna obscuro o monopólio – como veremos adiante, através da análise dos cargos que foram disponibilizados para concurso nos últimos anos. Desse modo, essa taxonomia tem efeito não somente lógico, mas prático, porque visa transformar o trabalho docente da própria educação física, embora represente “produtos momentaneamente fixados da luta” entre os grupos no interior da instituição (Bourdieu, 2011, p. 143).

Ainda, na proposta de padronização dos perfis docentes, algumas *subáreas* da Educação Física destacam-se por serem demasiadamente abrangentes, como nos casos exemplares de *Lazer, Recreação e Jogos e Esportes Individuais e da Natureza*, crítica que pode ser endereçada de maneira relativa se aplicada às demais *subáreas*. Chamo a atenção sobre essas, devido reunirem *especialidades* específicas muito distantes umas das outras, como no exemplo em que ficou agrupado Atletismo, Lutas e Práticas Corporais de Aventura no mesmo perfil, estabelecendo atribuições aos docentes que impõem condições bastante difíceis de trabalho.

A própria organização por “modalidades”⁷⁶, definida pela divisão das práticas esportivas e de exercício físico, e de aglutinar práticas bastante diferentes no mesmo perfil docente, acabou por extinguir cargos que, anteriormente, estavam mais amplamente dispostos sob as condições de produção do conhecimento da educação física, demonstrando que a proposta adquiriu uma noção de *área* bastante inclinada

⁷⁶ Modalidades é uma maneira costumeiramente utilizada no campo para se referir às práticas esportivas e de exercícios físicos.

para o melhor aproveitamento da carga horária de trabalho docente em detrimento do fortalecimento de suas diferentes perspectivas.

Como apontaremos adiante, os concursos de admissão também tiveram efeitos sobre os rumos da educação física na Instituição, apontando prioridades e reposicionando os agentes no campo.

5.4 Sinais de Mudança: Implicações entre os Concursos de Admissão e o Estado do Campo da Educação Física no IFCE

Processo relevante para analisar o estado do campo da educação física no IFCE é verificado nos concursos de admissão de professores. O ápice do recrutamento de professores de educação física ocorreu ao longo dos primeiros cinco anos de implantação do IFCE, em sobreposição à estrutura previamente estabelecida pelo antigo Cefet-CE. Do total de 82 professores de educação física que compunham o quadro, no levantamento realizado por esta pesquisa, no ano de 2018, 40 foram recrutados somente entre os anos de 2008 e 2014 (Quadro 4). Até meados dos anos 2000, esse número era três vezes menor.

Quadro 4 – Demonstrativo do número de professores efetivos da educação física do IFCE, em relação ao ano da admissão

Ano de Admissão	Número de Docentes
2015 – 2020	27
2010 – 2014	40
2005 – 2009	7
1995 – 2004	5
1987 – 1994	3
Total	82

Fonte: Portal da transparência da CGU. Disponível em: <http://www.portaldatransparencia.gov.br/servidores/consulta?orgaosServidorLotacao=OS15000&orgaosServidorExercicio=OR26405&ordenarPor=nome&direcao=asc>. Acesso em: 22 abr. 2020.

A abertura dos três cursos de Licenciatura em Educação Física do IFCE; *campus* Juazeiro do Norte (semestre 2009.1), Canindé (semestre 2010.1) e Limoeiro do Norte (2011.2), além de criar muitos cargos de trabalho, modificou o estado anterior do campo da educação física na Instituição. O quadro anterior esteve essencialmente

marcado pelo trabalho docente na disciplina Educação Física nos cursos de Ensino Médio, nas equipes esportivas e nas atividades desempenhadas nos cursos da área de *Hospitalidade e Lazer*.

Os cursos de *Tecnologia em Gestão Desportiva e de Lazer* ofertados nos campi de Juazeiro do Norte e Fortaleza, haviam sido criados em 2002, ainda no regime do antigo Cefet-CE. Mas estavam voltados especificamente para atender à demanda de formação de profissionais para atuarem em setores administrativos do campo do esporte e lazer. Esses cursos foram abertos a partir do desejo inicial dos professores da Instituição em ofertar cursos de graduação em Educação Física, o que motivou desentendimentos à época, devido às interpretações destoantes sobre a possibilidade de os Cefets oferecerem cursos de licenciatura e/ou bacharelado, na área.

A ideia de departamentalização reuniu o curso de *Gestão Desportiva e de Lazer* a outros da área de *Hospitalidade e Lazer*, tais como: *Gestão do Turismo*, *Bacharelado em Turismo*, *Tecnólogo em Hotelaria*, *Técnico em Guia de Turismo* e *Técnico em Hospedagem*, que contavam, em seus respectivos quadros de professores, com agentes formados em diferentes áreas: Administração, Contabilidade, Artes, Turismo, Geografia, História e Educação Física.

Particularmente, os professores de educação física atuando nos cursos da área de *Hospitalidade e Lazer*, em sua maioria, até o início da década de 2010, haviam sido recrutados para atuar nas disciplinas de Educação Física ofertadas nos cursos de Ensino Médio. À época, os perfis dos concursos eram direcionados para modalidades específicas (Natação, Atletismo, Basquetebol, Handebol, Futebol e Ginástica). Somente com o concurso realizado no ano de 2008, ainda sob o regime do Cefet-CE, passou-se a recrutar professores de educação física com perfil para atuar na seguinte subárea: *Lazer, Ecoturismo, Primeiros Socorros e Práticas de Aventura*.

Em 2009, a criação do curso de *Licenciatura em Educação Física*, no campus Juazeiro do Norte, acabou por extinguir paulatinamente o curso de *Gestão Desportiva e de Lazer* da referida sede. O recrutamento de professores para o pleno funcionamento dos cursos de *Licenciatura em Educação Física* do IFCE resultou em vagas divulgadas em três editais de concurso: Edital DGP-IFCE 01/2009, Edital DGP-

IFCE 08/2010 e Edital GR-IFCE 01/2011. Todos estabeleciam uma única vaga para cada código/perfil, configurando um novo momento da educação física na Instituição.

As vagas foram distribuídas na seguinte forma:

- Fisiologia do exercício;
- Fundamentos da ação pedagógica da Educação Física escolar;
- Fundamentos da Educação Física escolar;
- Fundamentos teórico-metodológicos da dança escolar;
- Natação;
- Anatomia e cinesiologia aplicada ao desporto e às atividades físicas;
- Atletismo;
- Educação física, esporte adaptado e lutas;
- Fundamentos históricos, filosóficos e socioantropológicos da Educação Física escolar;
- Planejamento e organização desportiva na escola;
- Psicomotricidade, recreação e didática da Educação Física Escolar;
- Teorias das ginásticas, atividades rítmicas e estágio Supervisionado.

O resultado da nova política de recrutamento de professores de educação física estava nitidamente marcado por ampla diversidade de *perfis docentes*. A principal diferença dava-se pela ênfase na abordagem teórico-metodológica e nas bases epistemológicas das práticas da educação física, mais do que propriamente centrada sob as modalidades muito específicas de práticas esportivas e de exercício físico, típicas do momento anterior. Os novos profissionais possuíam, em sua maioria, um tipo de formação mais alinhada aos programas de pós-graduação e à pesquisa em Educação.

Do total de 15 professores admitidos no IFCE, antes de 2009, mas que permanecem na instituição, 11 eram especialistas e quatro mestres, à época. Dos 57 docentes, do quadro de 2015, apenas 1 era graduado, 19 eram especialistas, 31 mestres e 6 doutores, também, à época. Conforme apontado no Quadro 5, atualmente⁷⁷, o IFCE conta com 82 professores efetivos de educação física,

⁷⁷ Levantamento realizado em 2020.

contabilizando o total de 20 doutores, 43 mestres (dos quais 15 como doutorandos), 18 especialistas (dos quais 7 como mestrandos) e 1 graduado.

Quadro 5 – Demonstrativo do número de professores efetivos de Educação Física do IFCE no ano de 2020, por sexo e titulação

	Homem	Mulher	Total
	52	30	82
Graduação	1	-	1
Especialização	15	3	18
Mestrado	23	20	43
Doutorado	14	6	20

Fonte: Dados de currículos extraídos da Plataforma Lattes.

Disponível em: <http://lattes.cnpq.br/>. Acesso em: 19 fev. 2020.

O crescimento da educação física no IFCE não pode ser atribuído exclusivamente ao processo de expansão e interiorização dos institutos federais, visto que, em outros Estados da Federação, o resultado não foi o mesmo. Deram certa vantagem à própria educação física para sua evolução nesse espaço, a estratégia de criação dos cursos de *Tecnologia em Gestão Desportiva e de Lazer*, ainda no regime do antigo Cefet-CE, e os de *Licenciatura em Educação Física*⁷⁸, para fortalecimento dos Jogos do IFCE e as posições privilegiadas que alguns agentes gozavam na gestão burocrática da instituição. Esses aspectos somam-se à legitimidade secular da educação física no interior do próprio campo escolar. Ademais, o aumento no número de professores com diplomas de cursos de pós-graduação não revela uma especificidade da educação física posto que o período antecessor, desde meados da década de 1970, esteve marcado pelo aumento do número de cursos de graduação e pós-graduação no Brasil, somados aos esforços das próprias instituições educacionais para capacitar seus profissionais.

Enquanto os concursos de admissão, de 2008 a 2011, estiveram ancorados nas demandas dos cursos para os quais os profissionais seriam destinados, conforme já foi salientado (*perfis docentes* diversificados para as graduações em licenciatura e perfil voltado à área de *Hospitalidade e Lazer*); no último concurso realizado pelo IFCE, no ano de 2016, transparecem novos interesses institucionais, o que reconfigura tanto as definições sobre o processo de recrutamento de professores de

⁷⁸ Esses últimos tornaram-se possíveis com a própria criação do IFCE, em 2009.

educação física na instituição, quanto representa uma mudança nos princípios adotados para a gestão no instituto.

Um dos principais efeitos gerado pelas vagas destinadas à Educação Física, no Edital GR-IFCE 10/2016, foi a lotação de pelo menos um professor da área em cada um dos 32 *campi* do IFCE. No Quadro 6, está dividido, de modo geral, cada *campus* do IFCE em relação às demandas de ensino específicas da educação física. Essa proposta de divisão representa única e exclusivamente as demandas de disciplinas obrigatórias vinculadas ao trabalho dos professores de educação física no IFCE.

As atividades docentes desempenhadas no âmbito da pesquisa e extensão comunitária, bem como as de gestão, fiscalização e assessoramento, e, ainda, outras práticas vinculadas ao ensino, ficaram de fora. Além disso, os trabalhos desenvolvidos em outros cursos do Ensino Superior não foram computados. Somente foram consideradas as demandas das *Licenciaturas em Educação Física*, do curso de *Tecnologia em Gestão Desportiva e de Lazer* e dos cursos de Ensino Médio, nos quais a disciplina Educação Física é oferta obrigatória.

Quadro 6 – Número de *campus* por tipo de oferta do ensino de educação física (ano-base 2019)

Ensino	Campus
Licenciatura em Educação Física + Educação Física no Ensino Médio ⁷⁹	3
Graduação Tecnológica em Gestão Desportiva e de Lazer + Educação Física no Ensino Médio.	1
Educação Física no Ensino Médio	9
Sem demanda de disciplinas obrigatórias vinculadas à Educação Física ⁸⁰	

Fonte: Elaborado pelo autor com base em: <http://ifceemnumeros.ifce.edu.br/cursos/>.

Como se observa, 19 *campi* do IFCE não possuem disciplinas curriculares ligadas diretamente à Educação Física. No entanto, foram destinados professores para essas sedes, graças aos códigos de vagas criados em 2016. Compõem, esse novo estado, o fomento das disciplinas extracurriculares e o alto volume de recurso

⁷⁹ O *campus* de Canindé mantém um curso de especialização em Educação Física escolar.

⁸⁰ Os cursos de Formação Inicial e Continuada de Nível Básico (considerados como Extensão) também podem ser considerados como ensino, em casos excepcionais, nos quais os professores não possuem a carga horária mínima de sala de aula (Resolução das Atividades Docentes).

orçamentário destinado aos Jogos do IFCE, conformando uma luta que tende ao fortalecimento da educação física como emulação do esporte na Instituição. As disciplinas extracurriculares têm sido tratadas, não em sua totalidade, mas em hegemonia, como saída para a formação das “seleções esportivas”, o que parece veicular à educação física um tipo de trabalho para dar sentido notório aos Jogos do IFCE⁸¹.

Esse conjunto de definições, de um lado, contempla os docentes com baixa carga horária de ensino em disciplinas, que veem nessa política uma oportunidade de garantir suas horas de ensino, mas, por outro lado, oculta a dificuldade dos docentes com elevada carga horária de ensino em efetivar o trabalho nesses moldes. O problema afeta principalmente as sedes com alta carga horária de disciplinas obrigatórias vinculadas à Educação Física, onde os cursos de licenciatura na área estão implantados. Isso fica demonstrado com a menor participação desses mesmos *campi* nos jogos oficiais da Instituição. Ainda, nesses *campi*, as atividades de pesquisa e gestão do currículo da Educação Física, no âmbito do Ensino Superior, despontam como princípios da organização do trabalho docente na área.

Uma mudança perceptível, em relação aos concursos anteriores, também ficou demonstrada com a ampla quantidade ofertada de vagas para um determinado *perfil docente*, em detrimento de outros. O concurso de 2016 previa a distribuição das vagas da seguinte forma: 7 vagas para Metodologia dos Esportes Coletivos; 1 vaga para Bases Anátomo-fisiológica e Biomecânica do Movimento; 1 vaga para Comportamento Motor; e 1 vaga para Esportes Individuais e da Natureza. De fato, do total de aprovados no concurso de 2016, em levantamento realizado em 2020, 22 professores haviam sido efetivados no IFCE. Desses, 16, pelo código de Metodologia dos Esportes Coletivos; 2, de Bases Anátomo-fisiológica e Biomecânica do Movimento; 2, de Comportamento Motor; e, 2, de Esportes Individuais e da Natureza. Os números demonstram a hegemonia de determinado *perfil docente* sobre os outros, e confirmam a direção da política geral de educação física bastante ancorada no desenvolvimento dos *esportes coletivos*.

⁸¹ As disciplinas extracurriculares são de natureza não obrigatória e demandam o vencimento de uma série de barreiras burocráticas para sua oficialização. Além disso, não podem comprometer o cumprimento da atividade docente nas disciplinas curriculares.

Convém ressaltar que a decisão sobre cada perfil docente ser preenchido por concurso, é tomada de forma descentralizada, a partir da indicação realizada em cada *campus*. Porém, como foi demonstrado em momento anterior, quando analisei o concurso de remoção do ano de 2016, as vagas ofertadas em edital não mantiveram alinhamento total com as demandas dos *campi*, obrigando-os a escolher dentre os perfis que compuseram o concurso já realizado.

O fato de o concurso de admissão de 2016 apontar muito claramente, em sua organização, para a configuração de uma “nova” política de educação física na Instituição, a realidade de cada *campus*, assim como a diversidade de possibilidades apresentadas a cada um dos recém-chegados, não conferiu automaticamente a adequação dos interesses institucionais às lógicas de trabalho que foram sendo constituídas. Nem todos os docentes vinculados ao perfil de *Metodologia dos Esportes Coletivos* incorporaram as expectativas antes apontadas, também, essas conformações não cessavam os movimentos de resistência internos.

A falta de espaço adequado à prática dos esportes coletivos (não há quadras esportivas em todos os *campi*, condição que exige parcerias com outras instituições), a dificuldade na implantação das disciplinas extracurriculares (a cada reunião do Departamento de Educação Física e Esportes, os professores são amplamente motivados a militar pela implementação dessas disciplinas) e outros mecanismos mobilizados internamente; a partir da perspectiva que cada docente adota na realidade de seu *campus*; demonstram que, em boa parte dos casos, a natureza do trabalho desenvolvido pelos professores não está inteiramente alinhada às expectativas gerais que a instituição buscou delinear para a educação física, em tese, uma emulação como prática propriamente esportiva. Nos *campi* em que a carga horária de disciplinas obrigatórias atreladas à educação física é baixa, uma série de outras atividades vão sendo desenvolvidas pelos professores; como a oferta de cursos de Formação Inicial e Continuada, desenvolvimento de projetos e programas de pesquisa e extensão, fomento de práticas mais alinhadas à promoção da saúde e do lazer, participação em comissões, atividades de gestão, regência de disciplinas obrigatórias em áreas correlatas à saúde e pedagogia, etc. Essas configurações concorrem com as expectativas gerais mais alinhadas aos Jogos do IFCE e às seleções esportivas.

Contudo, os agentes não detêm individualmente o poder de definir o que se pensa e o que se faz da educação física, mesmo eles sendo peças fundamentais na apropriação dos discursos legitimadores. O que se pensa sobre a educação física no IFCE, pode sofrer alterações de uma geração para outra. Isso não anula as contradições entre as posturas em um mesmo lastro temporal, mas ocorre, segundo Bourdieu, 1990, p. 215), “pelo próprio fato de sua polissemia objetiva, de sua indeterminação parcial”, que coloca a educação física à disposição de vários usos.

A cada ciclo de renovação de professores, abrem-se espaços de trocas que alteram os programas, assim como os programas alteram os professores e, conseqüentemente, alteram-se a oferta e procura pelas práticas pertinentes. Logicamente, os programas de educação física do IFCE podem inibir sua própria procura; como pode ser exemplificado no caso dos alunos que não têm interesse em sua participação como atleta na/da instituição.

No entanto, essas possibilidades no campo da educação física do IFCE não se distribuem ao acaso, assim como, a amplitude semântica sobre a educação física não é infundável. Isso se deve, em muitos casos, ao acesso restrito de cada agente às diferentes perspectivas de educação física disponíveis no campo, ainda, devido as decisões que regulam o campo serem bastante confusas.

6. OS AGENTES DA EDUCAÇÃO FÍSICA DO IFCE

Os capitais simbólicos adquiridos na experiência particular de cada um dos professores de educação física do IFCE funcionam, conforme ressalta Bourdieu (2017), como um sistema de defesa que visa a escapar da indagação científica, uma espécie de “retórica de autolegitimação”.

De modo geral, as características que distinguem esses agentes revelam artefatos provenientes de diferentes representações classificatórias em uso no universo da educação física. Permito-me, aqui, pensar, enfim, como os diferentes tipos de investimentos realizados pelos agentes da educação física do IFCE em suas respectivas trajetórias, se relacionam ao próprio campo. Desse modo, o modelo proposto para classificar os docentes visa a superar a imprecisão expressa na objetividade da vida social.

A posição dos professores do IFCE, que é temporalmente dominante no campo mais geral da educação física, diferencia-se das posições ocupadas em setores menos institucionalizados, tal como aqueles ocupados nas academias de ginástica, em Organizações não Governamentais (ONGs) e instituições esportivas, como também das posições assumidas no polo mais heterodoxo do campo, onde se localizam seus pesquisadores.

O efeito prático de minha investida busca apreender as correspondências entre as diferentes trajetórias dos agentes da educação física do IFCE. Utilizarei, para isso, os dados colhidos com dois instrumentos aplicados na pesquisa - uma enquete disponibilizada via Google docs e a catalogação do Currículo Lattes dos professores de educação física da instituição.

Ao todo, 82 currículos foram catalogados e 47 professores responderam à enquete. Busquei, com a enquete, respostas sobre a origem dos professores, sua idade, informações sobre a profissão e o nível de escolaridades dos pais; participação em sindicatos e movimentos sociais, além de outros sinais de distinção social. Dos Currículos Lattes extraí dados gerais sobre a formação e atuação desses profissionais. Os dados da enquete foram coletados até junho de 2020 e os dos currículos até junho de 2022, quando realizei sua última atualização.

Dos 82 professores de educação física do IFCE identificados na pesquisa, 30 são do sexo feminino e 52 do sexo masculino. A média de idade dos professores, no ano de 2020, dentre os 47 respondentes da enquete, era de 38 anos.

Do total de 47 respondentes da enquete, 51% indicaram o Ensino Fundamental; 34%, Ensino Médio; e, 15%, Ensino Superior, como nível de escolaridade do pai. Ainda, 43% declararam Ensino Fundamental; 21%, Ensino Médio; e, 36%, Ensino Superior, como nível de escolaridade das mães. Quando perguntados sobre a profissão dos pais, as seguintes respostas foram coletadas na enquete: 6 agricultores; 6 comerciantes; 2 topógrafos; 4 motoristas; 1 corretor de imóveis; 4 mecânicos; 1 marceneiro; 1 bancário; 1 empresário; 5 militares; 1 jornalista; e 3 professores. Em algumas respostas, os participantes não explicitaram a profissão: 5 autônomos; 1 aposentado; e 4 funcionários públicos. Os números correspondem à quantidade de vezes em que uma mesma resposta foi apontada.

Dentre as profissões ocupadas pelas mães, tivemos: 4 agricultoras; 1 cozinheira; 1 cabelereira; 5 costureiras; 3 domésticas; 1 comerciante; 1 agente de saúde; 2 auxiliares de enfermagem; 1 dentista; e 11 professoras. Ainda, foram declaradas as seguintes respostas, indefinidas quanto à profissão: 8 donas de casa; 1 desempregada; 2 pensionistas; 2 aposentadas; e 3 funcionárias públicas.

Os dados apontam maior nível de escolaridade das mães em relação aos pais dos professores e indicam, ainda, que expressiva parcela desses docentes advém de famílias com baixo nível de escolaridade.

A enquete apontou que 60% dos professores concluíram o Ensino Médio em escola pública e 40% em escola particular. Contudo, ao levar em conta apenas os professores com origem na capital do Estado, a maioria concluiu o Ensino Médio em escolas privadas.

Ao verificar os indicadores dos Currículos Lattes, 44 docentes são graduados em instituições públicas e 38 em instituições particulares.

No caso dos professores oriundos de graduações ofertadas na cidade de Fortaleza, ganham destaque a UFC – 11 professores; Uece – 8 professores; e Universidade de Fortaleza (Unifor) – 11 professores. Outras instituições de Ensino Superior privadas registradas foram: Universidade Vale do Acaraú (2 professores),

Faculdade Integrada do Ceará (4), Estácio de Sá (1) e Faculdade da Grande Fortaleza (1).

Dentre aqueles formados na cidade de Juazeiro do Norte, 16 professores tiveram sua graduação no próprio IFCE (Curso de Juazeiro do Norte) e 9 na Universidade Regional do Cariri (Urca). Completam a lista dois docentes graduados no IFCE *campus* Canindé.

Por fim, 9 docentes graduaram-se em outros estados do Nordeste e 8 em outras regiões do país. Ao longo deste capítulo, levarei em conta as instituições nas quais os docentes se graduaram para agrupá-los e evidenciar suas respectivas trajetórias na educação física.

6.1 Graduados da Unifor

O grupo de 10 professores formados pela Unifor, instituição privada localizada na cidade de Fortaleza, representa, em sua maioria, os professores com idade biológica e institucional mais avançada em exercício no IFCE. Podemos dividir esse grupo em frações.

Seis desses professores, 2 mestres e 4 especialistas, foram admitidos no IFCE na época do antigo Cefet – CE (com sedes em Fortaleza e Juazeiro do Norte). Esse subgrupo manteve coesão, durante toda a trajetória na Instituição, com a proposta de massificação da prática esportiva. Obtiveram suas graduações entre o final dos anos 1970 e 1980. Suas principais disposições políticas se efetivam na participação como árbitros, conselheiros e técnicos em federações e confederações esportivas; a organização e gestão de equipamentos e eventos esportivos; o treinamento de equipes esportivas em clubes e escolas; e o trabalho em academias de ginástica.

Os troféus, as medalhas e condecorações oferecidos pelas instituições esportivas aos resultados das façanhas esportivas nos eventos esportivos competitivos são as insígnias que mais lhes reservam notoriedade. Contudo, impactados que foram em suas trajetórias pelo trabalho na instituição se aproximaram de técnicas e discursos difundidos, no campo da Educação, da atividade física, saúde e do esporte educacional.

Esse subgrupo acumulou, no decorrer de sua vida no IFCE, a passagem pelos mais diversos cargos e funções institucionais - coordenador de área (Educação Física e Esportes), coordenador de curso, diretor de ensino, participação em banca de concurso, e em outras diferentes comissões.

Na última década, alguns desses agentes obtiveram passagem pelas posições mais altas na hierarquia do poder na Instituição, como diretor de *campus* e chefe de departamento; funções para as quais o poder estatutário exige os posicionamentos mais ortodoxos, de certo modo, atrelados à própria antiguidade no Instituto.

Em meados dos anos 2000, esse mesmo subgrupo atuou em outros setores do Cefet-CE, para a implantação dos cursos de Tecnologia em Desporto e Lazer, em Fortaleza e Juazeiro do Norte. Pouco a pouco, passaram a conviver, no interior da Instituição, com outros professores, mais jovens, que chegaram ao IFCE por meio de contratações para os cursos do Ensino Superior. Esse movimento decorreu, principalmente, na última década, quando o curso de Fortaleza foi reformulado, passando a chamar-se Tecnologia em Gestão Desportiva e de Lazer, oferecendo formação de caráter mais gerencialista do que propriamente pedagógica, para o qual os docentes mais velhos não se mostraram devidamente motivados a contribuir.

Além desses movimentos, o curso de Juazeiro do Norte foi paulatinamente extinto, dando lugar ao curso de Licenciatura em Educação Física. A abertura dos dois outros cursos, de Canindé e Limoeiro do Norte, também contribuiu, à sua maneira, com as mudanças em curso no campo da educação física do IFCE.

Um expoente desse primeiro grupo de docentes, graduados na Unifor, graduou-se, também, em Filosofia. Em 1983, ingressou como professor na UFC e, em 1986, na Uece, lugares onde permaneceu até a própria aposentadoria. Em sua trajetória nessas instituições, mesclaram-se atividades nos cursos de Filosofia e Educação Física. Além disso, foi professor de educação física em escolas municipais, no Sesc e em outras Instituições de Ensino Superior privadas, e ocupou vários cargos de coordenação e direção. Sua admissão no IFCE ocorreu somente em 2012, e toda sua trajetória se retraduziu no trabalho docente no curso de Licenciatura em Educação

Física do *campus* Canindé, até o ano de 2016, quando foi removido para o *campus* Maracanaú.

Outro subgrupo, de menor tamanho, graduou-se na Unifor no início dos anos 2000. Os determinantes escolares haviam permitido a uma agente específica desse subgrupo atuar como professora e diretora em várias instituições do campo da dança, antes de ser admitida no IFCE. Ainda teve experiência docente em escolas públicas e privadas de Educação Básica. Cinco anos após a conclusão de sua graduação em Educação Física, a professora passou a atuar em diferentes instituições privadas de Ensino Superior, e concluiu seu curso de mestrado em 2006.

A professora em tela, fora do IFCE, ocupa a função de delegada na Federação Internacional de Educação Física (Fiep), posto que, dentre outros ocupados pelos agentes do IFCE, oferece algum capital de poder científico no campo geral da educação física. A Fiep, fundada em 1923, em Bruxelas/Bélgica, é uma organização que tem presidência e secretaria sediadas no Brasil, com o objetivo de difundir a educação física; suas práticas; e a formação de seus profissionais. A instituição mantém quatro Seções Internacionais - Escolar, Esporte para Todos, Educação Olímpica, Científica -; e desenvolve ações nos 114 países onde possui delegados nacionais (Tubino; Gruhn, 2006).

A função de delegado, nesse tipo de instituição, confere poder e representatividade para que os agentes, em nome da organização, promovam eventos científicos e, assim, a partir de seus próprios interesses, confundindo-os com os interesses próprios da organização, adquiram notoriedade no campo. Desse modo, além da organização de eventos científicos, os delegados são convidados a participar como representantes da entidade nos mais variados espaços de discussão política; nas instituições de Ensino Superior; conselhos profissionais; assembleias legislativas; câmaras municipais; etc.

A docente somente foi admitida no IFCE em 2010, quando prestou concurso na área de Dança Escolar. Em 2016, concluiu seu doutorado mediante aprovação de tese no Programa de Educação do Doutorado interinstitucional (Dinter)/ IFCE/ Universidade de São Paulo (USP). A estrutura do IFCE não somente permitiu consolidar um tipo de *habitus* com fins de pesquisa, em construção desde antes de

sua entrada no Instituto, como acelerou sua ascensão na carreira do Magistério federal.

Ainda possui outro capital de poder científico que a diferencia no espaço social da Instituição, por ser a única, entre todos os docentes da educação física participante de um programa de mestrado ofertado no interior da própria Instituição. A ocupação dessa posição lhe permitiu, nos últimos anos, realizar a orientação de 9 dissertações de mestrado e participar de inúmeras outras atividades ligadas ao Programa de Pós-graduação. A participação como membro de corpo editorial de revista e revisora em diversos periódicos, soma-se ao seu capital de poder científico. Sua trajetória é demarcada, ainda, por convites para participação em bancas de Trabalho de Conclusão de Curso (TCC), de mestrado e doutorado, demonstrando o acúmulo de prestígio científico relacionado às suas atividades.

Os dois últimos casos explorados, de professores com perfis atrelados ao trabalho docente no Ensino Superior, demarcam semelhanças com a trajetória de uma grande parcela dos professores do IFCE, principalmente daqueles admitidos na instituição a partir dos anos 2000. Dos 82 professores identificados na pesquisa, 39 tiveram alguma experiência como docente no Ensino Superior, público e/ou privado. Contudo, apenas 2 desses 39 docentes tiveram experiência exclusiva no Ensino Superior; 8 desses 39 docentes atuaram como professores da Educação Básica. Mas a maioria dos 82 docentes, 45 no total, teve experiências mais diversificadas, para as quais adquiriram saberes e práticas acerca de diferentes crenças disponíveis no campo da educação física.

Grande parte dessas trajetórias demarca a transição entre o campo da Educação e outros espaços sociais, como nas instituições esportivas, corporações militares, ONGs e academias de ginástica. Esses movimentos de entrada e saída em diversos lugares do espaço social da educação física podem significar que, além da carreira acadêmica, muitos desses profissionais tenham, em torno de sua chegada ao IFCE, a expectativa de empregabilidade e estabilidade no campo como principais motivadores.

Somente 24 dos 82 docentes tiveram sua trajetória pregressa exclusivamente no campo da Educação; 14 concentraram suas experiências profissionais exclusivamente na Educação Básica. Ainda, as instituições do Sesc e

Sesi estiveram presentes na trajetória de 20 docentes e 13 citam alguma experiência em Academias de Ginástica; 7 revelaram passagem por corporações militares; 11 mencionaram experiência em federações e/ou clubes esportivos e 12 não revelaram qualquer experiência anterior ao trabalho no instituto.

6.2 Graduados da UFC e Uece

Por sua vez, outro grupo de 19 professores graduou-se em universidades públicas da capital cearense, com 11 na UFC; e 8 na Uece. Todos adquiriram o título de graduado na primeira década do século XXI e 13 deles têm formação de doutorado; 5 têm, como maior titularidade escolar, o grau de mestre; 3 são doutorandos; 8 vêm de programas de pós-graduação em Educação; 3 de Educação Física; 2 de Ciências do Desporto; 1 de Fisiologia; 1 de Biotecnologia; 1 de Ciências Morfofuncionais; 1 de Farmacologia; e 1 de Saúde Coletiva.

Esse grupo representa os mais jovens, dentre os velhos, no sentido de que são os de maior titulação e menor idade biológica; inclusive, obtiveram, desde cedo, certo capital de notoriedade intelectual no campo. É o único grupo que aglutina, em seu interior, um Bolsista de Produtividade Nível 2 da Capes. Ainda, dentre eles, há 1 Líder de grupo de pesquisa cadastrado no CNPq/ Capes; 4 docentes que estiveram vinculados ao Programa Rede Cedes (de produção científica) – Ministério dos Esportes, entre os anos de 2016 e 2020; 1 ex-bolsista do Programa de Apoio à Produtividade em Pesquisa – IFCE; e vários orientadores e ex-orientadores dos programas de Iniciação Científica da Instituição.

A maioria dos agentes desse grupo concluiu o Ensino Médio em escolas privadas e, dentre os que responderam à enquete, muitos são filhos de professores, comerciantes, militares e profissionais da área da Saúde.

Apesar da pulverização em vários programas de pós-graduação, possuem como disposições políticas, no universo da educação física, basicamente, dois segmentos, que podem, ainda, ser subdivididos em mais frações. Os dois polos em oposição relacionam-se à disposição para a educação física como prática de atividades físicas e esportivas para promoção da Saúde. O outro polo assume como principal estratégia no campo a perspectiva da educação física como prática

pedagógica sobre os conteúdos da cultura corporal de movimento, representando uma fração situada mais à esquerda do campo.

Essa divisão não anula os casos particulares em que, como apontado em capítulo anterior, de acordo com o nível de ensino e objetivo dos programas de ensino, pesquisa e extensão, a organização das práticas se distinguem e variam, mesmo que desenvolvidas pelo mesmo professor, assumindo uma ou outra perspectiva.

Alguns desses docentes também possuem *expertises* em torno das “modalidades” específicas do universo da educação física. Cada um deles adquiriu, ao longo de sua trajetória, capitais corporais específicos atrelados às danças, aos esportes, às ginásticas, lutas e/ou aos jogos. Nos casos exemplares de dois desses agentes, a capoeira e o judô deram maior capital de notoriedade no campo. Somam-se, às atividades desempenhadas na Instituição, as premiações conquistadas pelo desempenho como atletas/praticantes dessas modalidades, nas graduações de corda ou faixa, típicas da organização hierárquica em suas respectivas comunidades de prática.

Dos 19 docentes graduados na UFC e Uece, 10 já desenvolveram experiências como professores da graduação em Educação Física ofertada no IFCE; os outros 9 atuam no Ensino Médio e/ou em outros cursos do Instituto. A participação no Ensino é obrigatória para todos os docentes, mas 7 agentes desse grupo desenvolvem também projetos de extensão e pesquisa, 3 desenvolvem apenas extensão e 4 desenvolvem apenas pesquisa, restando outros 5 que desenvolvem apenas Ensino.

A participação ou não, desses professores, nos cursos de graduação do IFCE, não parece ser um fator preponderante para que cadastrem pesquisas na Instituição. Vários docentes, que não se encontram nessas condições, mantêm projetos de pesquisa e extensão ativos, entretanto, dos 5 docentes desse grupo que estão inativos em relação à pesquisa e extensão, todos atuam exclusivamente no Ensino Médio, sugerindo que o trabalho no Ensino Superior aproxima os docentes desse tipo de atividade.

As orientações de TCC e a participação em Bancas Examinadoras de TCC despontam, na Instituição, como o principal espaço de produção da Ciência, no IFCE,

assim como conferem mais democraticamente um aporte de capital de poder científico aos seus docentes.

Outros indicadores de capital de poder científico estão vinculados à participação como membro de corpo editorial de revista científica. Três professores do grupo de docentes formados em universidades públicas da capital participam como editores da *Revista de Educação Física, Saúde e Esportes (Refise)* do IFCE. Outros 4 docentes desse mesmo grupo são membros de corpo editorial de revistas externas ao Instituto e 10 são revisores de periódicos de publicação científica.

O principal capital de notoriedade intelectual distribuído entre os agentes do campo da educação física no IFCE corresponde aos artigos publicados em periódicos científicos. No grupo de graduados da UFC e Uece, aqueles com disposição política vinculados aos parâmetros da promoção da Saúde publicaram 224 artigos; os vinculados à educação física como prática pedagógica sistematizada sobre os conteúdos da cultura corporal de movimento, produziram 110. No entanto, um único docente concentra praticamente 1/3 da produção de todo o grupo, demonstrando a desigualdade da distribuição desse tipo de capital entre os professores.

De modo geral, dilui-se na trajetória de todos os docentes do IFCE, inclusive no grupo dos formados na UFC e Uece, a participação em diversos mecanismos de gestão do IFCE, o que implica a consolidação de capital de poder institucional, como os distribuídos, principalmente, na coordenação dos cursos de Educação Física (graduação e pós-graduação); coordenação de área (extensão, pesquisa, assistência estudantil, etc.); e de setor (alinhados à gerência da infraestrutura disponível).

Além disso, esses professores participam/participaram de diferentes tipos de comissões, de onde extraem esse tipo específico de capital - banca de concurso, banca de heteroidentificação, comissão permanente de pessoal docente, banca eleitoral, comissão para proposta de cursos novos, comissões de padronização de currículos e de perfis docentes, etc. Ainda decorre, esse tipo de poder institucional, da participação em colegiado de curso, em núcleo docente estruturante de curso e na organização dos mais diversos eventos, esportivos e culturais, colação de grau, etc.

Alguns docentes desse grupo, a partir do acúmulo de capital de notoriedade no interior da Instituição, atuaram como diretor de ensino, chefe de gabinete de *campus*, membro do Comitê de Ética e/ou em coordenação geral da Reitoria; como na Coordenação de Acessibilidade e Diversidade Cultural, da Pró-reitoria de Extensão; e na coordenação-geral do Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência (Pibid). O tipo de poder institucional adquirido nesses espaços tem origem no controle dos dispositivos de conservação da política de governo da própria Instituição. Essas atividades demandam bastante tempo investido na preparação de planos, relatórios e na participação em reuniões com diferentes setores institucionais. As decisões tomadas no interior dessas instâncias de governo, em suma, devem considerar todos os documentos norteadores da instituição, de tal modo que não reste qualquer tipo de dúvida sobre a legalidade das ações.

Segundo pesquisa realizada por Bourdieu (2017), sobre o campo acadêmico, uma parte considerável dos ocupantes desses cargos administrativos tem diminuído seu capital de poder científico, ao mesmo tempo em que veem crescer seu capital de poder institucional. Alinham-se, esses dois capitais, nos cargos específicos de coordenação de programas vinculados à pesquisa. Desse modo, é preciso considerar que os casos particulares podem escapar do conjunto. O impacto é mútuo entre o tempo dedicado à gestão, pesquisa, extensão e ao ensino, às vezes, fortalecendo alguma das estratégias em detrimento de outras. Logo, quanto mais amplas e diversificadas forem as relações de poder no campo, mais confusa torna-se sua apreensão.

Ainda, dois expoentes desse grupo de docentes advindos da UFC e Uece participam ativamente do Conselho Regional de Educação Física da 5ª região (Cref5). À concessão do poder efetivada por esse tipo de instituição, em todos os casos, corresponde uma usurpação sobre seus próprios agentes, que assumem as ideias do conselho como se fossem suas, naturalizando, em última instância, suas ações no campo. Desse modo, agem no sentido de adequar os currículos e/ou as funções da educação física aos propósitos do conselho profissional, etc.

Ao Cref5 como autarquia pública federal, pertencente ao Sistema Conselho Federal de Educação Física (Confef/Cref) e seus respectivos conselhos regionais, cabe a função de fiscalizar, habilitar e orientar o exercício profissional da área em todo

o estado do Ceará. Os postos mais importantes no Cref5 são de conselheiros, delegados e agentes mobilizadores. O registro e acesso às carteirinhas profissionais são, em primeira ordem, o modo de adesão ao conselho, cabendo a todos os seus filiados vigiar e manter em ordem as ações dos profissionais da Educação Física, recorrendo, para tal propósito, quase sempre, às iniciativas de resguardar os regulamentos da entidade e denunciar os supostos casos de exercício ilegal e outros desvios. Porém, no âmbito das instituições de educação, da Educação Básica à Pós-graduação, os regulamentos estabelecidos pelo sistema Confef/Cref tem apenas relativa autonomia, ao passo que prefeituras, governos estaduais e o governo federal, reconhecem que a fiscalização do trabalho dos professores escolares cabe ao exercício do Conselho Nacional de Educação, de modo geral, não cabendo ingerência de qualquer conselho profissional sobre a atividade profissional docente nas escolas.

Muitos outros professores, inclusive do próprio IFCE e mesmo de dentro do grupo que estou caracterizando no momento, organizam lutas por dentro dos sindicatos, da articulação política no poder legislativo, em outros movimentos sociais, nas publicações em revistas científicas e noutras organizações científicas, assumindo oposições ao sistema dos conselhos profissionais de Educação Física, representando, esses dois polos, os extremos de leste a oeste do espaço social da educação física.

6.3 Graduados de IES privadas

O terceiro grupo geral de professores concluiu suas respectivas graduações em instituições privadas de Ensino Superior localizadas na cidade de Fortaleza. Unifica suas trajetórias o fato de 6, dentre os 8 representantes do grupo, terem sido docentes do Ensino Superior privado antes da entrada no IFCE. Apesar disso, seus perfis particulares são diversificados, com atuação em academias de ginástica, escolas de Educação Básica, IESs, ONGs, Sesi, Sesc; clubes, federações e secretarias esportivas. Cinco, dos 8 docentes desse grupo, atuaram em pelo menos três dos espaços citados; 1 em dois espaços; e 1 não informa experiência anterior no currículo.

Somente 4 dos 8 professores desse grupo responderam à enquete, dentre os quais 2 concluíram o Ensino Médio em escolas privadas e outros 2 em escolas públicas. A dupla formada na escola privada tem pais com Ensino Superior e que atuam no serviço público; a segunda dupla, oriunda da escola pública, os pais têm Ensino Fundamental. Um deles tem origem em família de agricultores e o outro apresentou profissões indefinidas, ou seja, o pai autônomo e a mãe aposentada.

Do total dos 8 docentes com graduação em IES privada, 4 são doutores e 4 são mestres; desses, 3 são doutorandos; 5 graduaram-se nos anos 2000, e, 3, na década seguinte. Os programas nos quais esses professores constituíram sua titulação de Pós-graduação foram: 4 em Educação; 2 em Desenvolvimento Humano e Tecnologias; 1 em Tecnologia e Gestão Ambiental; e 1 em Farmacologia. Dois deles levaram apenas 10 anos, desde o início da graduação até a conclusão do doutorado, os outros dois precisaram de 12 e 16 anos.

A rapidez na conclusão desse ciclo de formação acadêmica é correspondente ao tempo dedicado na estratégia de aumento de capitais simbólicos no campo, ao passo que os profissionais que investiram mais tempo em atuação profissional fora do âmbito da pesquisa demoraram mais para concluir seus cursos de doutorado, demonstrando que a disponibilidade de tempo para a formação é distribuída desigualmente entre os diferentes professores.

Uma característica peculiar desse grupo é seu envolvimento com instituições externas ao IFCE. O mais velho dentre os jovens, dedicado à pesquisa em Farmacologia e Fisiologia Humana, atua no Programa de Pós-graduação em Ciências Morfofuncionais e Farmacologia da UFC, posição que lhe reserva capital de prestígio científico. Esse capital desdobra-se nos convites para participar em bancas de mestrado e doutorado. Ainda, um capital de poder científico é adquirido aí, quando o docente dedica-se à orientação de teses e dissertações no programa.

Outro expoente do grupo assume um perfil mais extensionista. Esse docente articula seu trabalho de coordenação do curso de Gestão Desportiva e de Lazer a alguns projetos de extensão, com disposições alinhadas à gestão do esporte e à cultura junina, atributos que lhe rendem capital de notoriedade social. Chamam a atenção seu capital de poder político, angariado nas parcerias desenvolvidas com a Secretaria Especial do Esporte (do Governo Federal); a Federação Cearense de

Futebol; várias secretarias públicas ligadas ao esporte (municipais e estadual); e o Colégio Brasileiro de Ciências do Esporte (CBCE), no qual assume a função de tesoureiro na Secretaria Estadual do Ceará.

Outros dois docentes do IFCE assumem as funções de secretário e secretário adjunto da dita Secretaria, aglutinando, em torno do Instituto, forte capital político no campo da pesquisa em Ciências do Esporte e Educação Física. Embora o CBCE seja uma instituição de caráter científico, a ocupação desses postos de governo da Instituição não se retraduzem sem esforços em capital de poder científico, alavancado, em primeira ordem, pelas produções científicas e a participação nos Grupos de Trabalhos Temáticos, previstos na sua organização. Devido à natureza administrativa e representativa do trabalho, a Secretaria configura um tipo de capital de notoriedade social e poder político.

Outro expoente do grupo de graduados em IES privada da capital cearense tem forte capital de notoriedade social devido à sua atividade como árbitro de futebol e futebol de salão, pertencente ao quadro de árbitros da CBF.

Uma professora desse grupo vem atuando com projetos de pesquisa e extensão articulados às relações étnico-raciais. Essas atividades têm rendido à docente capitais de poder científico, de prestígio científico e de notoriedade intelectual, com a orientação de TCCs, participações em bancas examinadoras, e publicação de artigos em periódicos científicos. No âmbito do IFCE, esse conjunto de capitais se retraduz na função de coordenadora do Núcleo de Estudos Afro-brasileiros e Indígenas (Neabi), em *campus* do interior do estado, rendendo-lhe algum capital de poder institucional.

Dois outros segmentos de professores de educação física do IFCE a terem suas trajetórias analisadas em relação ao campo desta pesquisa são aqueles advindos do interior do estado do Ceará e de outros estados brasileiros.

6.4 Graduados do IFCE e da Urca

Dos 26 professores do IFCE formados no interior do estado do Ceará, 14 responderam à enquete. Dos dados gerados, foi possível extrair informações não contidas no Currículo Lattes. Dos 14 respondentes, somente 2 concluíram o Ensino

Médio em escola privada e 12 em escola pública, mostrando um quadro diferente dos docentes graduados na capital.

Sobre o nível de escolaridade dos pais, as respostas apontam para o seguinte quadro: dos 28 informados, 17 tem Ensino Fundamental; 5, Ensino Médio; e 6 Ensino Superior, revelando que a maioria dos docentes vem de famílias de baixo nível de escolaridade.

Desses 26 professores, 17 são formados no próprio IFCE; 15 no curso de Licenciatura em Educação Física do *campus* Juazeiro do Norte e 2 em Canindé; outros 9 foram graduados na Urca. Esse fato demarca outra diferença em relação ao grupo de professores formados na capital, já que 100% deles obtiveram sua graduação em instituição pública de Ensino Superior.

Desses 26 docentes, 12 tiveram experiência exclusiva no campo da Educação antes de serem admitidos no IFCE. Outros 8, tiveram experiências diversificadas, demarcando sua trajetória na atuação em escolas, instituições esportivas e de lazer, e academias de ginástica. Um docente teve experiência regressa exclusiva no Sesi e Sesc e outros 5 não informam, no Currículo Lattes, qualquer experiência profissional anterior. Do total, 10 exerceram docência no Ensino Superior.

A localização geográfica da cidade de Juazeiro do Norte, situada na região sul do estado do Ceará, e da Reitoria do IFCE, na cidade de Fortaleza, acaba distanciando os agentes, vinculados ao interior, dos cargos de maior poder institucional, ou seja, aquelas funções políticas disponibilizadas pelo poder central.

Os agentes mais próximos da capital do estado, onde também se concentra maior número de cursos de Pós-graduação e de IESs, desse modo, situam-se no polo norte do campo da educação física no IFCE, enquanto ao sul o polo é mais dominado por professores vinculados ao interior do estado.

Com isso, a maior parte do poder institucional do grupo de professores do interior se constitui na participação em comissões locais; de eventos, saúde do servidor, técnico-esportivas, eleitorais, de banca de heteroidentificação, e de concurso para professores substitutos. Contudo, 6 citaram ter acumulado o cargo de coordenador de curso e 2 de coordenação de setor.

Uma atividade mais próxima do poder central relatada foi a de membro suplente do Conselho Superior (Consup) do IFCE, ao qual são admitidos membros por região do estado. Apesar do poder institucional adquirido pelo membro suplente do Consup ser praticamente nulo, enquanto não houver vacância no cargo, a nomeação concebe certo capital de notoriedade na Instituição.

Outra experiência próxima do poder central deu-se com a passagem de um dos docentes pelo Comitê de Ética do IFCE. Emanando das atividades desenvolvidas nesse órgão, um tipo de capital de poder científico, angariado com a influência sobre os critérios éticos das pesquisas a ele submetidas.

Do grupo de docentes formados no interior do estado, 6 são doutores; 14 são mestres (4 doutorandos); 5 são especialistas (2 mestrandos); e 1 é graduado. Ao levar em conta os programas de pós-graduação cursados em níveis de mestrado e doutorado, é notória a pulverização desses profissionais em diferentes cursos: 4 em Educação; 2 em Educação e Ensino; 1 em Ensino na Saúde; 4 em Educação Física; 2 em Ciências do Movimento Humano; 1 em Ciências do Esporte; 1 em Atividade Física, Saúde e Esporte; 1 em Estudos do Lazer; 2 em Saúde Coletiva; 1 em Saúde da Criança e do Adolescente; e 1 em Teologia.

Apesar da ampla maioria desses docentes ter se graduado em Juazeiro do Norte, após a admissão no IFCE, foram lotados em 14 *camis* diferentes. Desse modo, as vagas docentes para o *campus* Juazeiro do Norte, quando ofertadas em concursos de remoção, concentram grande número de interessados. O mesmo pode ser dito sobre as cidades circunvizinhas, nas quais se situam sedes do IFCE, como em Iguatu, Acopiara, Cedro, Tauá, Jaguaribe, enfim, as cidades mais ao sul do estado.

No sentido contrário, rumam para a cidade de Fortaleza aqueles professores com origem ao sul do Ceará, em exercício em cidades situadas mais ao norte, porém relativamente distantes da capital. Na capital, objetivam encontrar melhores oportunidades profissionais e melhor infraestrutura de transporte para todas as outras regiões do estado.

Os 26 docentes desse grupo podem ser divididos, ainda, quanto às suas disposições ao trabalho docente em ensino, pesquisa e extensão. Seis deles atuam exclusivamente no ensino; 6, com ensino e extensão; 7, com ensino e pesquisa; e 7, com ensino, pesquisa e extensão. Dois fenômenos parecem impactar aqueles que se

dedicam exclusivamente ao ensino: o desinvestimento na carreira acadêmica; visto que esses docentes têm menor titularidade; e o pertencimento, como discentes, nos cursos de mestrado e doutorado em andamento; situação em que se agrava as condições do trabalho dos professores.

Com perfil voltado à extensão, encontra-se a maioria daqueles com algum capital de notoriedade em modalidades práticas da educação física. São exemplares o envolvimento com a capoeira, dança, o jogo, os esportes coletivos e as práticas corporais de aventura. Os mais focados na pesquisa, têm mais notoriedade intelectual, posto que concentram o maior número de artigos publicados em periódicos e de premiações em eventos locais e nacionais. Dentre esses, estão, principalmente, os mais afeitos ao campo dos estudos em desenvolvimento motor, fisiologia humana e avaliação educacional em larga escala.

Aqueles que participam, e/ou participaram dos cursos de Licenciatura em Educação Física do IFCE, em Canindé, Juazeiro do Norte e/ou Limoeiro do Norte, são os que, temporalmente, conquistaram maior capital de poder científico. Esse tipo de capital avolumou-se entre esses docentes, principalmente com a orientação de TCCs e a participação em Bancas Examinadoras de TCC.

6.5 Graduados em outros estados do país

O último grupo de docentes a ser analisado corresponde àqueles graduados em outros estados do Brasil. São 17 docentes, dos quais 9 advêm de cursos situados em outros estados da Região Nordeste - PiauÍ, Paraíba e Rio Grande do Norte -; e 8 graduados em outras regiões do país - Norte, Centro-Oeste, Sudeste e Sul.

Oito professores do grupo de graduados fora do Ceará têm idade biológica mais avançada, e concluíram suas graduações entre os anos de 1985 e 1996. Outros 8 concluíram a graduação nos anos 2000 e 1 graduou-se em 2015. Do subgrupo mais velho, 1 concluiu o doutorado; 6 são mestres; e 1 é especialista. Do subgrupo mais jovem, 3 são doutores; 5 são mestres (dos quais 2 são doutorandos); e 1 é especialista. Esses números demonstram rapidez no desenvolvimento da carreira

acadêmica entre os mais jovens, característica também evidenciada na análise da trajetória dos outros grupos apresentados.

Os programas de Pós-graduação cursados foram: Educação (5); Ensino na Saúde (1); Educação Física (2); Ciências da Motricidade Humana (3); Ciências do Movimento Humano (1); e Geografia (1).

Dos 17 professores do grupo, 12 tiveram, em momento anterior à entrada no Instituto, experiência diversificada no campo da educação física. Dos restantes, 4 tiveram trajetória exclusiva na Educação Básica e 1 não registrou informações no Currículo Lattes. Os campos de atuação mais mencionados nos currículos foram: escolas de Educação Básica (citadas por 13); Ensino Superior (citado por 10); instituição esportiva (federações e clubes) (citada por 5); Sesc (citado por 5); Sesi (citado por 2); centros militares (citados por 5); academias de ginástica (citadas por 3).

Um subgrupo de 5 docentes, dentre os graduados fora do Ceará, foi admitido na época do antigo Cefet-CE, para a sede de Juazeiro do Norte, onde participaram da oferta dos cursos de Tecnologia em Desporto e Lazer (extinto) e a primeira Licenciatura em Educação Física da Instituição. A agente desse subgrupo com a admissão mais antiga na Instituição já ocupou os seguintes quadros: foi diretora-geral de *campus*, chefe de departamento, coordenadora de curso, membro de colegiado, de Núcleo Docente Estruturante (NDE); participou de banca de concurso e, ainda, de diversas outras atividades em comissões. Adquiriu determinado poder científico com a participação no Comitê de Ética da instituição e em diversas orientações de TCC. A antiguidade na Instituição permitiu-lhe aglutinar temporalmente determinados capitais de poder institucional, demarcando peculiarmente sua trajetória.

Seis outros docentes desse grupo foram coordenadores de curso em sua trajetória no IFCE. Em particular, são docentes diversos que atuaram em algum dos três cursos de graduação em Educação Física ofertados pelo Instituto. Essa posição lhes permitiu temporalmente um tipo de capital de poder institucional, embora com mais autonomia nos níveis mais locais de governança.

Outros cargos assumidos pelo grupo implicaram o acúmulo de capital de poder institucional, através de coordenação de área (pesquisa e extensão), de setor

(alinhado à infraestrutura disponível) e o exercício de coordenação no âmbito de Programas de Ensino, Pesquisa e Extensão. Os programas citados pelos professores foram o Pibid, a Residência Pedagógica, o Núcleo de Acessibilidade a Pessoas com Necessidades Educacionais Específicas (Napne) e o Programa Segundo Tempo; em todos os casos, com atividades vinculadas ao Curso de Licenciatura em Educação Física.

Dos agentes incluídos nesse grupo, a posição de mais poder institucional no campo específico da educação física foi ocupada por um professor da geração mais jovem, no cargo de diretor do Departamento de Educação Física e Esportes (Defe), órgão administrativo situado na Pró-reitoria de Ensino (Proen). Sua disposição política em torno da gestão do esporte aglutinou-se aos interesses de diversas forças institucionais - professores, alunos e gestores -; acumulando prestígio e poder político ao campo da educação física e do esporte, na Instituição.

Entre os docentes formados fora do estado do Ceará, os capitais de poder científico, de prestígio científico e de notoriedade intelectual, são, em sua maioria, acumulados em torno das bancas de TCC e da publicação de artigos em periódicos de revista científicas. Os docentes em atuação no Ensino Superior, desde antes de sua admissão no IFCE, são os que mais demonstram capital de poder científico, por meio das orientações de TCC concluídas.

Outro tipo de disposição dá-se pelo caráter das atividades docentes desenvolvidas; 5 informam atuação apenas no ensino; 6 atuam em ensino, pesquisa e extensão; 1, em ensino e pesquisa; e, 5, em ensino e extensão, destacando-se uma diferença em relação aos outros grupos, dada a maior atenção às práticas extensionistas desse grupo de agentes.

A trajetória de um dos docentes desse grupo destoa dos demais. O professor havia atuado exclusivamente na Educação Básica, antes de sua admissão no IFCE. O que desequilibra a distribuição dos capitais definidos em torno da Ciência é o fato de ter sido o mentor e executivo inicial da *Revista de Educação Física, Saúde e Esporte (Refise)* do IFCE, e membro do corpo editorial do periódico.

De modo geral, as disposições políticas dos professores de educação física do IFCE demonstram diferentes frações sociais - uma mais focada na teoria crítica da educação física; outra alinhada aos estudos e práticas do corpo e da cultura, em

especial, da cultura africana e da dança; ainda, aqueles voltados aos discursos e práticas da promoção da saúde; ou da gestão do esporte; do treinamento desportivo; do esporte; das lutas; do desenvolvimento motor; dos jogos; do lazer; etc.

A inclinação mais forte para uma ou outra dessas perspectivas não anula o potencial generalista da formação em Educação Física. Assim, a maioria dos agentes do campo teve experiências diversificadas em suas trajetórias, resguardada a devida importância que a atuação na Educação Básica e no Ensino Superior conferiu para o mais rápido desenvolvimento desses profissionais na carreira acadêmica.

Além disso, o trabalho docente em educação física desenvolvido no IFCE configura diferentes tipos de capitais simbólicos. O grau de validade e aceitação desses capitais é correspondente às posições distintas que cada postura ocupa no espaço social geral da educação física; um perfil mais extensionista, ou de gestão, adquire capital de notoriedade social e de poder político na instituição, enquanto, ao agente mais vinculado à publicação de pesquisas, correspondem ganhos distintos.

7. O PROCESSO DE PADRONIZAÇÃO CURRICULAR DAS LICENCIATURAS EM EDUCAÇÃO FÍSICA DO IFCE

Após minha remoção do *campus* Quixadá para o *campus* Canindé, uma nova fase profissional tem início, em minha trajetória. Passei a ocupar uma posição diferente, no campo da educação física do IFCE e no espaço social mais amplo da Instituição. Meu trabalho em Quixadá estava mais ancorado sobre a disciplina Educação Física, nos cursos de Ensino Médio e em algumas disciplinas do curso Técnico Subsequente em Guia de Turismo. Em Canindé, apesar de continuar atuando no Ensino Médio Integrado, passei a lecionar disciplinas no Ensino Superior; na Licenciatura em Educação Física e no Curso Superior de Tecnologia em Gestão de Turismo. Além disso, passei a trabalhar nos cursos de especialização *lato sensu* ali ofertados.

Nos anos que se seguiram, de 2013 até 2017⁸², minha carga de trabalho cresceu vertiginosamente. Esse crescimento não se deu unicamente pelo acúmulo de disciplinas, mas pelas inúmeras atividades de gestão, extensão e pesquisa que assumi. Muitas dessas ocupações passaram a ocorrer devido à natureza própria dos processos de formação em nível superior; orientações de TCCs, participação em colegiado de curso, em NDE, organização de diversos eventos, etc.

Nesse mesmo período, entre os anos de 2014 e 2016, ocorreu o *processo de padronização curricular* entre os três cursos de Licenciatura em Educação Física ofertados no IFCE. Decorreram daí atividades, reuniões, deliberações, publicação de documentos, etc.

Expectativas em torno da melhor organização administrativa dos cursos, do aproveitamento de sua infraestrutura, da adequação da estrutura dos cursos aos perfis docentes e a constituição de um novo programa curricular que atendesse, pelo menos em parte, aos diferentes ensejos sobre a educação física dinamizaram todo o processo.

As posições dos agentes envolvidos na *padronização curricular* retratam os princípios específicos que organizam as práticas e as crenças da educação física e

⁸² Em 2017, fui novamente removido, dessa vez, migrando para o *campus* Fortaleza.

os julgamentos que dela fazemos. A partir das interações entre professores, gestores, conselheiros, ministérios, conselho profissional etc., verifiquei os limites circunscritos à autonomia e dependência relativa do campo da educação física do/no IFCE.

Convém ressaltar que as ambições teóricas desta tese são parciais e provisórias; seus achados devem contribuir mais com a linguagem e com o olhar sobre si dos profissionais e pesquisadores da educação física. Trata-se mais, como diria Lévi-Strauss (1967, p. 18), da reconstrução de uma “totalidade perdida”, na qual “as experiências concretas, individuais e coletivas” não devem ser desconsideradas na análise da cultura.

Para isso, devo elucidar as relações de sentido estabelecidas entre os agentes (professores, gestores, etc.) e as instituições (conselhos, reitoria, comissão, etc.) do campo da educação física do IFCE, em particular, na região do espaço social que circunda seus cursos de formação profissional.

Longe de oferecer respostas sobre o que é a educação física, o esporte, lazer, a educação, minha intenção metodológica recorre à análise das imagens e ideias que compuseram o processo de *padronização* curricular dos três cursos de Licenciatura em Educação Física⁸³ do IFCE, sintetizando, a partir da experiência de pesquisa e dos encontros e reencontros com os nativos desse campo, as estruturas fundamentais de apreensão e classificação de suas práticas.

Por fim, indicarei algumas implicações políticas e analíticas que a pesquisa aponta para a formação profissional em educação física, o que acaba englobando, de maneira mais ampla, as IESs.

7.1 Assumindo os riscos de pensar a formação profissional em Educação Física no IFCE

Ao refletir sobre a formação profissional em educação física corremos o risco de nos submetermos a alguma perspectiva sedimentada diante de sua história particular. A precipitação pode ser maior quando o pesquisador é, também, algum especialista no/do campo, seja como professor de Educação Física, técnico

⁸³ São os cursos distribuídos nas cidades de Juazeiro do Norte, Canindé e Limoeiro do Norte, situados em regiões diversas do Estado do Ceará.

desportivo, gestor, conselheiro profissional, etc. Reconheço que sou parte e assumo parte do objeto a ser compreendido.

Para distanciar-me dos prejulgamentos inerentes à minha posição, nesse espaço, escolhi o prisma antropológico para analisá-lo. Essa escolha metodológica permitiu, ainda, a análise dos efeitos decorrentes da estratégia utilizada para compreender as estruturas sociais e históricas da educação física, daquilo que me permite assumir determinada concepção de formação em educação física, dentre outras possíveis e perceber as consequências dessas posições.

Pareceu-me salutar buscar as razões pelas quais as mudanças no campo mais geral da educação física ocorriam a passos lentos, conservação concretizada por seus agentes, apesar do enorme investimento na formação de seus profissionais, com a disseminação da Pós-graduação, dos eventos científicos e das revistas periódicas da área. Para isso, é necessário reconhecer a existência de vários entendimentos conflitantes sobre a formação profissional em educação física.

Para consolidar esse ponto de vista antropológico, não me aproximei demasiadamente das críticas ao *esportivismo*, nas aulas de Educação Física (Santin, 1994; Bracht, 1992; 2009; Kunz, 2001; 2009), ou da crítica ao *biologismo* na Educação Física (Daolio, 2010), pois correria o risco de reproduzir tais pontos de vista e mascarar as nuances do problema.

Nesses termos, também resisti às posições oficiais do Conselho Federal de Educação Física (Confef) e seus respectivos conselhos regionais (Cref), que fiscalizam o campo de atuação dos profissionais da educação física⁸⁴. Não incorporei, de imediato, as posições de parte dos intelectuais engajados na luta por uma *formação unificada/ licenciatura ampliada* em Educação Física (Taffarel; Santos Júnior, 2010) (Nosaki, 2004; 2017) (MNCR, 2017), setores que atuam de forma articulada à esquerda do campo. Devo, também, me distanciar da disposição de Lino Castellani

⁸⁴ Com o advento da regulamentação da Profissão de Educação Física, todos os trabalhadores do ramo das atividades físicas e esportivas foram obrigados a manter registro no conselho profissional. O sistema Confef/ Cref, dentre outras ações, tem restringido a atuação dos profissionais licenciados às escolas. Desse modo, contrariando as diversas vezes em que o Conselho Nacional de Educação (CNE) foi intimado a pronunciar-se sobre o assunto. Segue a posição do CNE: “não tem sustentação legal – e mais, é flagrantemente inconstitucional – a discriminação do registro profissional e, portanto, a aplicação de restrições distintas ao exercício profissional de graduados em diferentes cursos de graduação de Licenciatura ou de Bacharelado em Educação Física” (BRASIL, 2005a).

(2016), que considera anacrônica a posição a favor da licenciatura ampliada, ou seja, um curso único para a formação de bacharéis e licenciados em Educação Física.

Essas escolhas representam uma maneira de evitar o discurso apologético e profético a respeito do assunto, assim como essa postura evita recair no desenvolvimento de uma pesquisa essencialmente teórica, apresentando a revisão das posições fornecidas pelo campo acadêmico da educação física.

Decidi desenvolver a análise do caso histórico particular do processo de *padronização curricular* das Licenciaturas em Educação Física do IFCE, e ressaltar a natureza concorrencial do campo da educação física no interior dessa Instituição. A apresentação das estruturas objetivas desse espaço social é concomitante à enunciação das estruturas mentais do observador, pesquisador, que é também professor do IFCE.

O espaço social da educação física no IFCE é um palco especial para o *exercício experimental de auto-socioanálise* pretendido aqui. Há inúmeras razões pelas quais podemos considerar que os IFs brasileiros funcionam como um lugar de culto de antigas tradições da educação física, onde maneiras muito particulares de apropriação e compreensão da área mantêm-se conservadas.

Estudos sobre a educação física, nos currículos das escolas profissionalizantes, mostram como as mudanças são lentas e fruto de processos quase espontâneos, originando-se mais em movimentos macropolíticos da Educação e mudanças históricas da própria área, do que de movimentos internos dessas instituições (Venturini, 2013; Silva, 2014a).

Lino Castellani (2021), em artigo provocador, pergunta-se sobre qual a peculiaridade da educação física nos IFs brasileiros, tendendo a acreditar, a partir dos levantamentos próprios realizados, que não há, de fato, diferenças em relação ao trabalho desenvolvido nas Universidades, em Centro Universitários, Faculdades e escolas regulares da Educação Básica.

Como apontado em capítulo anterior, a oferta dos cursos de licenciatura no IFCE deu-se devido às novas estruturas oferecidas aos seus agentes com o processo de expansão e interiorização da Rede de Educação Profissional e Tecnológica do Governo Federal, em meados de 2009. Convém ressaltar que a abrangência da educação física no interior da Instituição, com a criação dos cursos de graduação na

área, caminha, *pari passu* à conservação das estruturas previamente estabelecidas com as disciplinas de Educação Física nos cursos de Ensino Médio Integrado e as atividades em torno das equipes e dos eventos esportivos dos antigos Cefet-CE e Escolas Agrotécnicas do Ceará.

Tentarei, adiante, desenhar um modelo das estruturas lógicas fundamentais da educação física postas em evidência na reforma curricular dos seus cursos de licenciatura no âmbito do IFCE. Não somente isso, viso estabelecer os princípios de divisão dessas estruturas, que são, também, parte da divisão do trabalho social na Instituição. Esse modelo serviu para explicar de que modo as estruturas fundamentais do *campo* da educação física do IFCE estão inscritas nos corpos de professores e professoras de educação física da instituição e no currículo de seus cursos. Também, tal iniciativa me permitiu pensar sobre as falhas, discordâncias, alterações e os conflitos evidenciados nesse espaço social.

7.1.1 Retomando o jogo do poder na Educação Física

Paiva (2004, p. 51-65), ao dar visibilidade à “rede de intercâmbios profissionais e textuais, isto é, traços de pertencimento, dívidas, empréstimos, leituras e confrontos”, para pensar a identidade e legitimidade da educação física brasileira, diz que “o campo da educação física vai se caracterizando como aquele que se apresenta como espaço social de disputas sobre as formas autorizadas de pensar e orientar ‘educações físicas’”, assim mesmo, no plural.

O que podemos perceber, no caso de universos sociais em que a educação física (sentido amplo) não foi constituída como campo particular (seja como disciplina escolar ou como analogia do campo esportivo, como casos limites dessa autonomização), é que suas diferenças estão incorporadas como parte das visões e experiências no mundo. Essas diferenças delineiam a socialização no universo da educação física, em sua espacialidade (entre os diferentes sentidos das práticas distribuídas no espaço social da educação física; nas academias de ginástica; forças militares; em clubes sociais; no mundo esportivo; na escola e disciplina escolar) e sua mobilidade (práticas destinadas a atender às expectativas dos diversos gêneros e

frações de classes, homens e mulheres, ricos e pobres, crianças e idosos, índios e quilombolas etc.).

Enquanto toda definição particular de educação física é arbitrária, quando apreendida isoladamente, as oposições ginástica e esporte, exercício físico e jogo, teoria e prática, ativo e sedentário, saudável e doente, lazer e trabalho, aparecem como necessidades objetivas e subjetivas da vida de boa parte da população, por estarem entrelaçadas numa inabalável teia de relações entre produção e consumo, na qual se conformam os especialistas, justificando as práticas, e os leigos que, de certo modo, impactam os gostos e as técnicas a serem definidas.

Esses processos ocorrem de modo muito semelhante nos mais diversos campos e espaços sociais (Bourdieu, 2013). Das condições históricas podem emergir necessidades trans-históricas, ou seja, categorias de visão e de divisão que correspondem aos *habitus*, estruturas lógicas de práticas e crenças, incorporadas nos especialistas e nas instituições, fruto do longo processo de autonomização de um campo (Bourdieu, 1989).

Para escapar à ingenuidade e descobrir os princípios que organizaram o currículo das licenciaturas em Educação Física do IFCE é que o sentido do jogo do poder operado no campo da educação física na referida Instituição necessita ser pensado.

7.1.1.1 Divisões sociais: a gênese do campo geral da Educação Física

A gênese do campo da educação física no Brasil, está atrelada ao pensamento médico-higienista de fins do século XIX; engendrada por médicos preocupados com a saúde das crianças nas escolas de tempo integral. A introdução da ginástica e dos jogos, nas atividades escolares, teve, desde seu início, justificativa higienista. Frações da classe médica defendiam, ainda, a construção de espaços públicos adequados à realização de atividades físicas e esportivas para a melhoria da salubridade nas cidades em crescimento (Paiva, 2003a).

Outro conjunto de forças, ainda no século XIX, agrupou-se em torno do esporte, em clubes sociais de frações das classes dominantes, vinculados às práticas

amadoras, como o turfe, remo, futebol, a natação e outras práticas importadas do Velho Mundo (Melo, 2010).

Advêm, desses esforços iniciais, dois princípios básicos para a organização da educação física, um mais inclinado à correção postural, ao desenvolvimento cognitivo e à promoção da saúde; e, a segunda, mais inclinada ao amadorismo esportivo e ao divertimento. Esses interesses dividem o espaço social da educação física com o apelo à Educação viril, moral e cívica, demandada à formação dos agentes nas corporações militares, nas duas primeiras décadas do século XX⁸⁵. Resulta daí a criação dos primeiros cursos de formação específica na área, destinados a capacitar os *mestres de armas, instrutores e treinadores* (Souza Neto *et al.*, 2004).

Mais da metade do pessoal especializado em educação física, nos anos de 1930 a 1945, haviam sido formados nas instituições militares (Betti, 1991). Somente no ano de 1934 foi criado o primeiro programa civil de formação profissional em educação física. O curso previa duas saídas, o *Instrutor de Ginástica*, de menor duração, e o *Professor de Educação Física*, de caráter mais generalista e humanístico. A partir de 1939, surgem novos cursos: *Instrutores de Ginástica* (professoras primárias), o *Instrutor de Ginástica* (militar), o *Médico Especializado em Educação Física*, o *Técnico Desportivo* e o *Professor de Educação Física*, somente o último realizado em 2 anos; todos os outros, em apenas 1 ano de formação (Souza Neto *et al.*, 2004).

Até 1957, os cursos todos eram considerados de nível técnico, e exigia-se apenas o secundário fundamental (antigo ginásio) aos seus ingressantes, diferentemente dos cursos de graduação, que ordenavam o secundário complementar (Souza Neto *et al.*, 2004).

Desde meados dos anos de 1940 a formação pedagógica havia ganhado bastante importância nos currículos, as definições sobre o que ensinar coexistiam àquelas do como ensinar. Em 1969, o Conselho Federal de Educação limita a duas, as opções de formação: o curso de *Educação Física* (formação de professores) e o

⁸⁵ Essas iniciativas estavam distribuídas na Escola de Educação Física da Força Policial de São Paulo (1909 – ano de criação), na Liga de Esportes da Marinha (1914) e no Centro Militar de Educação Física (1922), que veio a transformar-se na Escola de Educação Física do Exército (1933) (Souza Neto *et al.*, 2004).

Técnico de Desportos. Os saberes da educação física consistiam no “estudo da vida humana em seus aspectos celular, anatômico, fisiológico, funcional, mecânico, preventivo”; no “estudo dos exercícios gímnicos e desportivos em seus aspectos físicos, motores, lúdicos, agonísticos, artístico”; e no “estudo das matérias pedagógicas; didática, estrutura e funcionamento do ensino, psicologia da educação e prática de ensino” (Souza Neto *et al.*, 2004, p. 120).

Somente em 1987, são instituídos os cursos de Bacharelado e Licenciatura Plena em Educação Física. A carga horária mínima do curso foi ampliada de 1.800 para 2.880 horas-aula, distribuídas em 4 anos. Na prática, vários cursos articularam-se na Licenciatura Plena, no sentido de oferecer uma formação única, “dois em um”, tal como ocorria na estrutura anterior (Souza Neto *et al.*, 2004).

Uma série de outras mudanças ocorreram nas duas primeiras décadas do século XXI, com a promulgação da LDBEN (Lei 9.394/1996); a regulamentação da Profissão de Educação Física e a criação dos respectivos Conselho Federal e Conselhos Regionais de Educação Física (Lei 9.696/1998). Além disso, implementaram mudanças no campo a implementação (e inúmeras reformulações) das Diretrizes Curriculares Nacionais dos Cursos de Graduação em Educação Física⁸⁶ e das Diretrizes Curriculares Nacionais para a formação de Professores da Educação Básica⁸⁷.

No caso do IFCE, esses princípios de organização das práticas e dos saberes da educação física estão tão enraizados que se pronunciam muito nitidamente nos códigos de vagas destinados para concurso docente, na projeção dos perfis docentes⁸⁸, assim como nas próprias disciplinas ministradas nos cursos, nos projetos de pesquisa, de extensão e currículos da Educação Física. São princípios que se revelam no discurso dos professores, nos autores citados por eles, nas bibliografias escolhidas, no julgamento que fazem uns dos outros, nas metodologias de trabalho empregadas e nas justificativas arranjadas às suas próprias especificidades no interior do campo. Uma justificativa quase sem necessidade, posto

⁸⁶ Resolução CNE/CES 7, de 31 de março de 2004. Resolução CNE/CES 6, de 18 de dezembro de 2018.

⁸⁷ Resolução CNE/CP 1, de 18 de fevereiro de 2002. Resolução CNE/CP 2, de 19 de fevereiro de 2002. Resolução CNE/CP 1, de 17 de novembro de 2005. Resolução CNE/CP 2, de 1º de julho de 2015. Resolução CNE/CP 2, de 20 de dezembro de 2019. Resolução CNE/CP 1, de 27 de outubro de 2020.

⁸⁸ Todo docente do IFCE está oficialmente vinculado a algum perfil docente.

que as relações que se estabelecem entre a divisão do trabalho social nos cursos de Educação Física, a organização social do espaço e tempo na/da formação e as categorias estruturais inscritas nos corpos dos seus professores mantêm-se em alto grau de concordância.

7.1.1.1.1 A socialização dos agentes da Educação Física do IFCE no processo de padronização curricular das licenciaturas

Com a Portaria GR 200, de 28 de fevereiro de 2014, o reitor do IFCE delegou competência à Proen para, dentre outras decisões, instituir comissões de trabalho para a padronização das matrizes curriculares e projetos pedagógicos dos cursos da instituição. Não demorou até que uma comissão de servidores docentes fosse nomeada pela Proen⁸⁹ para o que foi denominado de *padronização curricular* dos cursos de Licenciatura em Educação Física.

Quando esse processo teve início, em 2014, não havia demanda instituída em nível nacional pela reformulação desses cursos. Tal encaminhamento somente viria a ocorrer com a Resolução CNE/CP 2/2015, redefinindo as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Inicial e Continuada dos Profissionais do Magistério da Educação Básica. Tampouco havia iniciativas internas dos colegiados de curso que colaborassem com o processo, inclusive, alguns deles tinham acabado de passar por avaliação do MEC, obtendo um *feedback* positivo em termos de nota.

Chamo a atenção, nesse mesmo período, para a ocorrência da padronização dos perfis docentes, devido a essas definições manterem correlações de força com os currículos dos cursos, implicando, sobretudo, efeitos sobre a divisão do trabalho social na instituição; distribuição da carga horária de trabalho nos cursos; escolha dos perfis a serem ocupados via concurso; incongruências entre os perfis docentes e as demandas educacionais em cada *campus*; prestígio dado às áreas, subáreas e especialidades, conforme observado em capítulo anterior. Esse conjunto de (re)definições possui relação com movimentos mais amplos da política educacional

⁸⁹ Portaria Proen 59/2014.

brasileira, sua mercadorização e massificação, demonstrando que havia muitos interesses em jogo.

A possibilidade de melhor aproveitamento de disciplinas, no caso de alunos que solicitam transferência de *campus*, mas permanecem no mesmo curso, e de mudança de curso, principalmente quando há mudança de alunos entre cursos de licenciatura, foram apresentadas pela Proen, como justificativas para a *padronização*. Contudo, faltavam-nos estatísticas sobre as situações mencionadas.

A reforma curricular permitiria, ainda, que se corrigissem as disparidades entre a carga horária e a abrangência dos cursos de Educação Física no IFCE; em 2014, o curso de Canindé tinha duração de seis semestres; em Limoeiro do Norte, sete; e, Juazeiro do Norte, oito. A consolidação do currículo padronizado sugeria, sobretudo, um ganho de eficiência nos processos de gestão institucionais⁹⁰. Havia confluência de interesses entre os agentes em torno do melhor andamento das dinâmicas administrativas institucionais.

Entretanto, inicialmente, entre os professores de educação física, as impressões não foram inteiramente positivas. Perguntava-se, afinal, como um curso com metade do número de professores de outro daria conta de ofertar um “mesmo currículo”. Como a dinâmica cultural de cada *campus*, com professores diferentes, em regiões específicas do Estado do Ceará, seria impactada com a *padronização* do currículo? Parte da solução desses problemas era, por vezes, relacionada à contratação de novos professores, sem que soubéssemos, de fato, se os rumos que teríamos nos anos vindouros permitiriam consolidar tal agregação.

A composição oficial da comissão apenas pelos coordenadores de curso não agradou, levando-os a pleitear à Proen uma construção mais participativa, envolvendo os demais professores; os colegiados de curso; e os núcleos docentes estruturantes para a deliberação de qualquer alteração nos currículos.

Havia, inicialmente, uma expectativa da Proen para a inclusão de 8 disciplinas *didático-pedagógicas*, com 80 horas-aula cada, em todos os cursos de licenciatura do IFCE e, conseqüentemente, nas licenciaturas da Educação Física.

⁹⁰ Contratação e remoção de professores de acordo com áreas e perfis comuns e fluxo dos alunos no âmbito da Instituição.

Para efeito de minha exposição, as disciplinas sugeridas pela Proen serão chamadas de *didático-pedagógicas*, sem desconsiderar que diversas disciplinas do currículo em Educação Física são, também, *didático-pedagógicas*. Por exemplo: *Didática da Educação Física*, *Psicomotricidade* e, ainda, as diversas disciplinas vinculadas às metodologias de ensino dos esportes, jogos, das ginásticas, lutas e danças, etc. O fato é que se animaram as interações entre os professores de educação física e entre esses e os pedagogos (docentes com habilitação em Pedagogia e pedagogos que assumem cargo técnico-administrativo), além dos demais gestores (professores e técnico-administrativos em cargos de gestão), alunos e comunidade em geral.

As expectativas sobre a incorporação das disciplinas *didático-pedagógicas* ao currículo eram, em parte, corporativistas, tal como se revelavam no discurso de alguns servidores da Instituição. A inclusão dessas disciplinas representava a ampliação do número de docentes com habilitação em áreas específicas (Pedagogia). A legitimação da autoridade sobre tais disciplinas reivindicada pelos “pedagogos” e legitimada pelos atos da Proen, dissimulava as reservas sociais destinadas ao fortalecimento e à composição de classes específicas dos docentes do IFCE.

Em conversa informal com docente da área pedagógica, ao serem mencionadas as resistências que a educação física estava oferecendo à padronização, ele fez o seguinte comentário: “Vocês, da educação física acreditam que podem dar aula de tudo”, ressaltando que, da forma como estava sendo proposta a inclusão das disciplinas, atreladas a perfis docentes específicos, dentro da Instituição (perfis para os quais é exigida habilitação em Pedagogia), garantiria a contratação de novos docentes para o IFCE (leia-se: “pedagogos”) e a construção de um novo perfil aos alunos egressos dos cursos de licenciatura da Instituição. Algumas divagações sugeriam, inclusive, que somente os “pedagogos” estariam aptos a coordenar os estágios curriculares de todos os cursos de licenciatura do instituto e, conseqüentemente, da educação física.

Os professores da educação física questionavam o fato de as disciplinas pretendidas pela Proen terem sido definidas de maneira fragmentada, sem articulação direta com as especificidades da formação em educação física. Aliás, o efeito da metodologia imposta pela Proen, demandando uma matriz (grade) curricular

padronizada, com a inclusão das disciplinas didático-pedagógicas, impactou toda a reforma curricular.

A concentração de esforços para instituir uma metodologia de trabalho mais inclusiva, democrática e horizontal, para o processo de *padronização curricular*; somada à posterior homologação das novas Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Inicial e Continuada dos Profissionais do Magistério da Educação Básica, em junho de 2015; de certo modo, encobriu a magnitude da proposta inicial estabelecida pela Proen.

Não se pode negar que os cursos de Educação Física tiveram atenção diferenciada, na reforma curricular proposta no IFCE, conforme verifica-se nos dois anos gastos para concluir somente parte da *padronização* e, ainda, o desenvolvimento de uma metodologia de trabalho que buscou envolver os professores e colegiados dos três cursos. A força do campo da educação física na instituição, capaz de oferecer algum tipo de resistência, mostra-se, sobretudo na criação, em julho de 2014, do Departamento de Educação Física e Esporte⁹¹ (Defe), instância administrativa da Proen, que ocupa posição privilegiada na hierarquia do IFCE⁹². Essas frentes surgem em diferentes pontos do espaço social do IFCE, sobretudo porque são relativas aos efeitos de um campo em pleno desenvolvimento, com disputas, sobretudo, sobre seus sentidos; como disciplina acadêmica, prática científica, prática de treinamento esportivo, práticas de recreação e/ou de promoção da saúde.

Na Instituição, as disciplinas de Educação Física, nos cursos de Ensino Médio; as coordenações de Educação Física e esportes, em diferentes *campi*; a efetivação das equipes esportivas da Instituição; a promoção de eventos, programas e projetos de pesquisa, extensão e ensino atrelados ao esporte, lazer, à saúde e Educação Física; os cursos de Licenciatura em Educação Física e de Curso Superior

⁹¹ O Departamento de Educação Física e Esporte foi criado com a Portaria GR 788, de 29 de julho de 2014. As atribuições do chefe do Departamento de Educação Física e Esporte somente foram regulamentadas com a Resolução Consup 007, de 4 de março de 2016, que aprovou o Regimento Geral do IFCE.

⁹² As atribuições do Defe estão relacionadas à gestão compartilhada com outras instâncias e agentes da Instituição, de maneira geral, da Educação Física, do Esporte, da Saúde e do Lazer no IFCE.

de Tecnologia em Gestão Desportiva e de Lazer⁹³, promovem o engendramento do campo e atribuem à educação física sua legitimidade.

Conforme salienta Paiva (2004, p. 65), “no campo da educação física, as disputas entre e sobre os ‘fazer’ e ‘saber’ corporais, pedagógicos e pedagogizados, não escolares e escolares, aparecem como seu diferenciador em relação a outros campos”. Um campo formado por especialistas, que atuam com relativa autonomia na produção e reprodução de práticas e discursos da educação física.

A escolarização pela qual passam as diferentes ações da educação física no IFCE, funciona, desse modo, como elemento fundamental para a constituição de um campo específico, no interior da Instituição, resguardadas as devidas semelhanças com o engendramento do campo mais geral da educação física brasileira. Nesse campo de disputa é que o currículo da Educação Física da Instituição é pensado e executado.

Apesar das recorrentes queixas apresentadas durante as reuniões gerais, nas quais congregavam os membros oficiais da comissão e os professores pertencentes ao colegiado dos três cursos; devido às indefinições sobre o perfil do aluno egresso e sobre qual perspectiva político-pedagógica assumiria o “novo” currículo, que persistiu durante todo o processo; não tivemos espaço suficiente para dirimir essas dúvidas, tampouco restaram explicitados os princípios que oferecessem mais clareza às escolhas que íamos fazendo durante o processo, o que não significa dizer, como veremos adiante, que não houve inclinações.

Mas, vejamos o clima instalado no Brasil em vista da revisão das diretrizes curriculares nacionais para as graduações em Educação Física, processo que somente veio a ocorrer após o início da *padronização curricular* das licenciaturas em Educação Física no IFCE. Em debate organizado na Pontifícia Universidade Católica (PUC) de Goiás, em 15 de outubro de 2015, o conselheiro/relator dos pareceres acerca da Educação Física no CNE, do MEC, Paulo Barone, faz as seguintes considerações:

⁹³ Em levantamento realizado em meados de 2019, a Instituição contava com mais de 80 professores cuja habilitação exigida para o exercício no cargo havia sido Licenciatura em Educação Física.

Porque hoje eles [os cursos] estão perdidos numa briga que é absolutamente corporativa, não é nenhuma questão de natureza acadêmica [...] A minha compreensão da intervenção em educação física é que ela é sempre um ato educativo, seja no ambiente escolar ou extra-escolar [...] Está sendo estudada a possibilidade de unificar a formação em educação física na licenciatura [...] Todos os pareceres que escrevi ao longo de todos esses anos tem a intenção de demonstrar que as interpretações dadas pelo Confef são erradas, são forçadas. Não tenho dificuldade em dizer isso para vocês, porque digo isso para o Jorge⁹⁴. Oportunisticamente o Confef e seus órgãos regionais extraíram das diretrizes curriculares noções imprecisas do período pós LDB. [...] A interpretação favorecia ao Confef para criar duas categorias de profissionais diferentes, uma que só pode fazer uma coisa, e uma que só pode fazer outra [...] A experiência pela qual cada um de nós passou, individual e socialmente, no ambiente de trabalho, ou no ambiente escolar, ou no ambiente acadêmico, é uma experiência que nos pertence e, portanto, não pode ser subtraída. E mais do que isso, tem que ser considerada (Grupo de Pesquisa Resignificar. Debate sobre a Reformulação das DCNs da Educação Física com Paulo Barone – CNE. Realizado em 15 de outubro e publicado em 19 de outubro de 2015. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=p2qRuNWtjW0>).

A divisão entre licenciatura e bacharelado é um tema recorrente de debate nos campos acadêmico e profissional da educação física brasileira, despontando como um dos objetos centrais de toda reforma curricular de seus cursos de graduação. Somava-se às dinâmicas locais da *padronização* no IFCE o conflito reconhecido nos quatro cantos do país entre as posições sobre a formação em educação física apresentadas pelo CNE/MEC e o Sistema composto pelo Conselho Federal de Educação Física (Confef) e seus respectivos Conselhos Regionais de Educação Física (Cref), gerando ainda mais incertezas.

Para o conselheiro do CNE citado, dois conceitos são pouco operados e mal interpretados no Brasil: o *aproveitamento de estudos* e a *formação continuada*. Paulo Barone ressalta que as instituições educacionais brasileiras são bastante cartoriais, trabalhando anacronicamente com a noção de currículo mínimo, paradigma adotado no campo da Educação no período anterior à promulgação da LDBEN, em 1996, quando a própria fiscalização do CNE para a abertura de cursos dava-se em observância às disciplinas que deveriam obrigatoriamente compor os currículos.

Outro problema, diz ele, encontra-se na distribuição das cargas horárias da formação, altamente concentradas no ensino das disciplinas, sem o reconhecimento do efetivo trabalho acadêmico dos discentes. Para Paulo Barone, as mudanças do campo da educação física seriam muitos céleres para que apenas a graduação

⁹⁴ Jorge Steinhilber foi presidente do Conselho Federal de Educação Física à época.

oferecesse aos profissionais as competências necessárias e definitivas para a atuação. O conselheiro, por fim, critica a maneira como, por intermédio dos seus conselhos profissionais, o campo da educação física havia rompido com o caráter processual da formação profissional.

Em parte, as palavras de Barone encontravam guarida nas Diretrizes Curriculares Nacionais para os cursos de graduação em Educação Física⁹⁵, em que a única distinção realizada em razão dos cursos de bacharelado e de licenciatura ocorre para indicar que, além de seguirem as diretrizes para a graduação em Educação Física, as licenciaturas deveriam, também, conformarem-se às diretrizes para os cursos de formação de professores.

Para se ter ciência, nas oito competências e habilidades a serem desenvolvidas pelos graduandos em Educação Física, propostas nas diretrizes curriculares, não há qualquer distinção entre as formações. Em seus artigos iniciais, diz:

Art. 3º A Educação Física é uma área de conhecimento e de intervenção acadêmico-profissional que tem como objeto de estudo e de aplicação o movimento humano, com foco nas diferentes formas e modalidades do exercício físico, da ginástica, do jogo, do esporte, da luta/arte marcial, da dança, nas perspectivas da prevenção de problemas de agravo da saúde, promoção, proteção e reabilitação da saúde, da formação cultural, da educação e da reeducação motora, do rendimento físico-esportivo, do lazer, da gestão de empreendimentos relacionados às atividades físicas, recreativas e esportivas, além de outros campos que oportunizem ou venham a oportunizar a prática de atividades físicas, recreativas e esportivas.

Art. 4º O curso de graduação em Educação Física deverá assegurar uma formação generalista, humanista e crítica, qualificadora da intervenção acadêmico-profissional, fundamentada no rigor científico, na reflexão filosófica e na conduta ética.

Apesar da abrangência indicada nessas orientações do CNE, aos cursos de graduação em Educação Física, à época, Valter Bracht (2014 *apud* Almeida; Gomes, 2014) diz que os novos cursos de licenciatura (pós-LDBEN, inclusive as licenciaturas em Educação Física) possibilitaram efetivamente maior atenção à formação dos professores para a Educação Básica. Isso permitiu melhor organização dos campos acadêmico e profissional da Educação Física escolar. Os alunos, para o autor, passaram a ser matriculados em cursos específicos, diferentemente da antiga

⁹⁵ Resolução CNE/ CES 7, de 31 de março de 2004. Tal diretriz somente foi revogada com a Resolução CNE/CES 6, de 18 de dezembro de 2018.

noção de licenciatura plena, que preparava para todos os campos de atuação em educação física.

Para Valter Bracht (2014 *apud* Almeida; Gomes, 2014), impôs-se, com isso, uma dificuldade maior aos cursos de bacharelado, que precisam constituir uma identidade para seus profissionais. O autor ressalta que a divisão não impossibilita a opção por outras qualificações, ampliando as oportunidades no mundo do trabalho. Na prática, os licenciados podem procurar a formação de bacharelado, após o término de sua primeira graduação, e vice-versa. O problema, diz o autor, é que a regulamentação do campo de atuação em educação física, cindida supostamente por efeito da oferta das duas formações, vem desqualificando o debate sobre a formação de seus profissionais.

A divisão da formação oportunizou a constituição de cursos ímpares, com isso, oferecendo artifícios justos, ou não, para a restrição do campo de atuação dos seus egressos, medida tomada pelo sistema Confef/Cref. A possibilidade da oferta de dois cursos, paulatinamente, fez com que essa hierarquia fosse inscrita no corpo dos agentes da educação física.

No âmbito do IFCE, o tema da divisão vem à tona com o artigo de Carneiro, Viana e Alves (2021). Ao analisarem o currículo de um dos cursos de Licenciatura em Educação Física da instituição, os autores afirmam que determinadas disciplinas das áreas biológica e da Saúde, constantes no currículo, estariam deslocadas por supostamente serem específicas do bacharelado.

De modo geral, durante a *padronização curricular*, essa mesma crença constou em conversas pessoais e reuniões em pequenos grupos sobre a inserção de uma ou outra disciplina na grade curricular. Nessa perspectiva, as disciplinas da área biológica, da Saúde e do treinamento desportivo, são as que mais sofrem resistência à sua inserção nos currículos das licenciaturas em Educação Física.

A rigor, as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Inicial e Continuada dos Profissionais do Magistério da Educação Básica, que entraram em vigor em julho de 2015⁹⁶, trazem que os processos educativos sobre os quais os licenciados atuam profissionalmente não se dão restritamente nas escolas. De modo

⁹⁶ A Resolução CNE/ CP nº 2/ 2015, foi homologada no mesmo período da realização da *padronização* das Licenciaturas em Educação Física do IFCE, exigindo várias adequações aos cursos.

geral, as práticas da educação física ocorrem nas comunidades, na família e nas instituições do mundo do trabalho.

As diretrizes ressaltam a importância da articulação da Educação com o mundo da cultura, do trabalho e da ciência, exigindo, para isso, uma conformação entre as diretrizes da área específica (leia-se Educação Física) e educacional⁹⁷ (formação de professores). A normativa prevê o aprofundamento em fundamentos e metodologias específicas da área do conhecimento dos cursos (leia-se Educação Física; ou seja, esporte, lazer, saúde, exercício físico etc.), possibilitando, inclusive, a oferta de estágio supervisionado em áreas específicas (da Educação Física), conforme interesse manifesto no projeto de curso das instituições.

Considerando que a Educação Física está inserida na área da Saúde, conforme cadastro no CNPq⁹⁸ e ainda considerando as seguintes definições: as especificidades da área do curso (leia-se da Educação Física) não são anuladas, mas articuladas ao trabalho pedagógico na Educação⁹⁹; os licenciados em Educação Física atuam, também, na preparação de equipes esportivas no interior das escolas. Uma tendência atual da Educação Física escolar é chamada de Saúde Renovada; o campo da Saúde Coletiva mantém relações com a Educação Física e, ainda, existem infinitas outras articulações possíveis entre a formação oferecida em tais disciplinas (da área biológica e da saúde) à atuação profissional dos egressos licenciados.

Diante de tais evidências da articulação entre Educação Física e Saúde, Educação Física e Biologia, a posição defendida de que tais disciplinas seriam específicas dos cursos de bacharelado, desse modo, trata-se de uma violência simbólica, enfim, desapercibida. Novamente, não são as possibilidades da formação que centralizam o debate, mas a postura inflexível do que supostamente, na cabeça dos envolvidos e nas expectativas do Sistema Confef/Cref, seria exclusividade dos bacharelados ou das licenciaturas.

⁹⁷ Essa passagem traz uma redundância posto que toda ação em educação física é educacional. Ela foi preservada para fins didáticos.

⁹⁸ Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico.

⁹⁹ O artigo 3º das diretrizes incluíam, dentre outros aspectos a serem tratados nos cursos, “perspectivas da prevenção de problemas de agravamento da saúde, promoção, proteção e reabilitação da saúde, da formação cultural, da educação e da reeducação motora, do rendimento físico-esportivo”, etc (BRASIL, 2004, s/n).

O senso comum sobre a divisão dos cursos, operado na circulação do discurso que restringe ao campo escolar a atividade dos licenciados em Educação Física, parece não permitir, aos próprios professores, gestores, conselheiros, pesquisadores, etc. que, na feitura dos projetos de cursos, se possa acompanhar os avanços do mundo do trabalho, nas demandas por uma pedagogia empresarial, uma pedagogia hospitalar, uma pedagogia domiciliar, por educadores sociais para atuar em praças públicas, dentre outras áreas e campos com os quais os egressos das licenciaturas poderiam colaborar, enfim, educando as pessoas. Ainda, que o licenciado em Educação Física possa atuar no ensino em Saúde, etc.

Instalou-se, no campo da formação, uma espécie de contrassenso com amparo na regulamentação do mundo do trabalho, organizada sob o ponto de vista da restrição arbitrária da atuação dos profissionais de educação física pelo Sistema Confef/ Cref. Embora as fronteiras entre a formação e a atuação não possam simplesmente ser ignoradas. Como diria Bourdieu (1998a), diante dessa armadilha, que reveste de teoria um pensamento conservador, é importante contrapor argumentos. É isso que nos obriga à realização do trabalho científico.

A Resolução 29, de 13 de junho de 2016, do Conselho Superior do IFCE aprovou o alinhamento da matriz curricular de suas Licenciaturas em Educação Física (ver Anexos). No ano seguinte, em 2017, houve amplo processo de remoção interna dos docentes e contratação de novos professores. Na realidade de Canindé, um grupo de professores que esteve envolvido na reforma curricular durante sua primeira fase (da *padronização* da matriz) não estava mais no referido *campus* na segunda fase (a consolidação do Projeto Político-Pedagógico - PPP do curso).

A publicação final do projeto somente ocorreu em 2018, dois anos após o alinhamento da matriz. Assumo os limites do estudo aqui apresentado em relação à segunda fase da reforma curricular e aos desencadeamentos das mudanças no currículo em ação. O rumo geral da pesquisa direcionou o professor-pesquisador, autor da presente tese, para outras questões relacionadas à educação física na Instituição.

Contudo, chamou-me a atenção a constância de termos como *formação ampliada*, *atuação ampliada*, *currículo ampliado*, que ganharam espaço entre os agentes do *campus* Canindé (Carneiro; Viana; Barros, 2021), em especial, no projeto

final do curso (IFCE, 2018a), afinal, esses conceitos não haviam sido devidamente explorados nas reuniões que tiveram como objeto a *padronização curricular*.

As primeiras disciplinas apreciadas no processo de *padronização* foram as sugeridas pela Proen; Fundamentos sociofilosóficos da Educação; História da Educação; Psicologia do Desenvolvimento; Psicologia da Aprendizagem; Didática Geral; Currículos e Programas; e Política e Gestão Educacional. A expectativa dos professores de educação física era de que a maioria dessas disciplinas fosse articulada ao campo específico de atuação dos futuros egressos, perdendo o caráter mais generalista pretendido pela proposta inicial.

Isso significava que Currículos e Programas passaria a chamar-se Currículos e Programas em *Educação Física*; Política e Gestão Educacional poderia chamar-se Política e Gestão Educacional em *Educação Física*, etc., sugerindo uma acomodação do campo da educação física ao campo da Pedagogia, circunscrevendo as fronteiras relativas à autonomia e dependência entre um campo e outro.

Os professores pedagogos e os pedagogos da educação física¹⁰⁰ diziam realizar essas articulações na realidade dos cursos. Contudo, quem poderia exigir, em sala de aula, que tais correlações fossem feitas, sem que estivesse minimamente prescrito no currículo? Essa foi a defesa apresentada pelo grupo da educação física. Ademais, no cotidiano da Instituição, nas turmas de determinadas disciplinas generalistas, é comum a matrícula de alunos de diferentes cursos, o que interessava a determinada estratégia do jogo da padronização; facilitar os processos administrativos na instituição; mesmo que isso representasse o aumento do número de alunos por turma e a fragmentação do saber dos cursos.

A possibilidade de os professores de educação física dividirem tais disciplinas com os professores pedagogos esbarrava na não contabilização integral da carga horária de trabalho docente para ambos. Muito se questionou a maneira como a instituição computa o trabalho docente nesses casos de integração. A proposta não foi consolidada, ficando a critério das interações locais a execução da alternativa.

¹⁰⁰ A redundância serve para destacar a diferença entre os professores formados em Pedagogia em relação àqueles formados em Educação Física, que são também pedagogos.

A crença de que determinadas disciplinas são de responsabilidade específica de determinados professores, o modo como isso se relaciona ao próprio recrutamento desses profissionais, no âmbito da Instituição e a divisão do trabalho pedagógico em cada *campus*, sugerem, desse modo, mal-entendidos que precisam ser desvelados. Mas, também, demonstram que há regras que dificultam uma interdisciplinaridade a ser promovida entre os diferentes agentes da educação na Instituição.

Nesse movimento inicial, apenas História da Educação e da Educação Física foram articuladas. Foram incluídas, ainda, Didática da Educação Física e Fundamentos Sócio-Filosóficos e Antropológicos da Educação Física. No esboço da padronização, essas disciplinas, em conjunto com as que foram sugeridas pela Proen restaram diluídas em duas dimensões do currículo - *dimensão do conhecimento da relação ser humano e sociedade*, no núcleo da formação básica do curso; e *dimensão didático-pedagógica*, no núcleo da formação específica.

Durante todo o processo revelou-se uma dificuldade dos docentes em agrupar as disciplinas eleitas em relação às *dimensões do conhecimento*, classificação prevista nas Diretrizes Curriculares Nacionais para a Graduação em Educação Física, vigente à época.

A Resolução 7, de 31 de março de 2004, do CNE/ Câmara de Educação Superior, indicava que os cursos deveriam articular as unidades de conhecimento nas formações ampliada e específica da área. Na formação ampliada, estavam previstas as seguintes dimensões do conhecimento: relação ser humano – sociedade; biológica do corpo humano; produção do conhecimento científico e tecnológico. Na formação específica, dispunham as dimensões culturais do movimento humano; técnico-instrumental; e, didático-pedagógica. Contudo, a resolução não dava esclarecimentos do sentido atribuído a essas dimensões, ou a própria noção de formação ampliada e específica.

Na proposta do IFCE, a formação ampliada ganhou sentido de formação básica, inclusive, agrupando as disciplinas atreladas às relações da educação física com as grandes Ciências, Biologia e Ciências Sociais; suas bases científicas, somadas à metodologia geral da Ciência. Enquanto na formação específica se

reservou o espaço para o conhecimento da intervenção profissional e inovação tecnológica da educação física.

A dimensão do conhecimento biológico do corpo humano ocupa também espaço nas crenças do campo da educação física e, conseqüentemente, nos currículos das graduações, parecendo colocar-se como uma estrutura que oferece princípios de classificação e ação em educação física situadas em oposição àqueles da dimensão da relação ser humano e sociedade.

No alinhamento da matriz curricular do IFCE, foram incluídas as seguintes disciplinas básicas diretamente atreladas à dimensão do conhecimento biológico do corpo humano: Anatomia Humana; Cinesiologia e Biomecânica; Biologia Geral; Fisiologia Humana; Fisiologia do Exercício.

A separação entre o biológico, cultural e social é importante para explicar as dominâncias e complementariedades. Como afirma Moura (2012, p. 81), “a natureza não é um dado puro, ao contrário, implica as representações científicas e não científicas que delas fazemos”. É porque fomentam práticas culturais com o corpo e para o corpo que a intervenção dos agentes da educação física, seja ela na promoção da saúde, do treinamento desportivo, da aptidão física, da educação etc., exige a mediação entre as perspectivas das ciências pedagógicas, humanas, sociais e, porque não, as biológicas.

A formação em educação física, como outras formações modernas, são cursos mosaicos, estruturados por um grande lastro de disciplinas e uma área instrumental ou profissional. A busca por legitimar a intervenção profissional por meio da racionalidade científica sedimentou disciplinas básicas que fornecem os instrumentos necessários para os métodos a serem executados e as explicações (apresentação dos ganhos prometidos, seja de natureza biológica ou social) que regulam os programas de atividades (Lovisoló, 1995). Para Lovisoló (1995), o problema é a fraca interdisciplinaridade na formação e atuação, não permitindo a integração dos conhecimentos.

Conforme salienta Oliveira (2015), é o próprio critério de cientificidade que põe em xeque a legitimidade das ações dos agentes e das áreas de conhecimento, uns em relação aos outros. Destaca-se que a violência simbólica, por meio da qual são incorporadas nos agentes os *habitus* da educação física, “se dá por meio de um

ato de cognição e de mau reconhecimento que fica além – ou aquém – do controle da consciência e da vontade” (Bourdieu, 1998a, p. 22-23).

As questões recorrentes aos seus agentes licenciatura *versus* bacharelado, biológico *versus* sociológico, educação *versus* saúde, cultura *versus* natureza, etc., apresentam-se como princípios de divisão da educação física, fundamentando estruturas lógicas de pensamento e ação com as quais não deveríamos concordar imediatamente.

A ampliação da noção de Saúde, ao longo dos últimos 50 anos, através da Saúde coletiva, da Saúde pública, etc., permitiu perceber, justamente, como a organização social influencia na Saúde. Nessa perspectiva, o papel das escolas e de outras instituições culturais para a construção de comportamentos e estilos de vida saudáveis, também vai sendo cada vez mais questionado. O princípio das práticas da educação física na área da promoção da Saúde, da prevenção dos agravos à Saúde, do tratamento e da reabilitação, pode, desse modo, extrapolar o reducionismo biológico (Souza; Grundy, 2004).

Corroboram com esses princípios as seguintes disciplinas, inseridas na matriz do curso: Atividade física, promoção da saúde e qualidade de vida; Prática como componente curricular IV – Atividade física na promoção da saúde; e Estágio IV – Atividade física, atividade física adaptada, saúde, esporte e lazer.

O esboço dessas divisões da educação física compõe as estruturas das próprias organizações educacionais. No IFCE, como descrito em capítulo anterior, a respeito dos perfis docentes, a existência de uma *subárea* destinada às *Bases anatômica, fisiológica e biomecânica do movimento humano*, enquanto a *dimensão do conhecimento da relação ser humano e sociedade* está diluída apenas como *especialidade* comum a todas as *subáreas*¹⁰¹ da Educação Física dissimula o seu desprestígio em relação às estruturas de organização da própria educação física no interior da instituição, demonstrando o desequilíbrio com que a coisa é resolvida no campo¹⁰². Dominância esta ressaltada, inclusive, com a preponderância das pesquisas biológicas nos cursos de Pós-graduação em Educação Física.

¹⁰¹ Portaria Gab/Reitoria 176/2021.

¹⁰² Durante o *processo de padronização*, foi negada, pela Proen, a criação de um perfil docente atrelado às bases sociais e humanísticas da educação física reivindicada por um colegiado de professores, e não atendida plenamente pela instância superior.

O processo de *desbiologização* das práticas da educação física parece somente ter tido maior força no espaço específico da disciplina nas escolas da Educação Básica (Lovisoló; Vendruscolo; Góis Júnior, 2015).

A dimensão do conhecimento biológico do corpo humano está na base da cultura da educação física. Isso não significa dizer que as práticas da educação física que têm como objetivo um lucro biológico (perda de tecido adiposo, fortalecimento muscular, etc.), não sejam culturais e, por consequência, não necessitem de mediações pedagógicas para seu desenvolvimento. Tampouco significa dizer que as disciplinas biológicas não possam ser excluídas do currículo da Educação Física, mas esse, nem de longe, parecia ser um caso a ser pensado na realidade do IFCE.

A relativa autonomia dada aos cursos e no interior dos seus respectivos colegiados e núcleos docentes estruturantes; a autonomia dada aos subgrupos de especialistas e aos especialistas que, sozinhos, representam posturas muito específicas no espaço social da educação física permitiram que um grande mosaico fosse paulatinamente se desenhando na matriz curricular.

Um dos impasses na padronização deu-se sobre a carga horária das disciplinas, problema que foi resolvido com o aglutinamento de temas em uma mesma disciplina, ou com a revisão do tempo pretendido, ou com o reposicionamento das disciplinas entre obrigatórias e optativas.

A medida da Proen de manter a carga horária mínima exigida nos documentos do CNE como o limite máximo para esse tipo de curso no IFCE, foi motivo de vários conflitos. A metodologia estabelecida para a escolha das disciplinas e da respectiva carga horária, em formato de assembleia, em que foram realizadas defesas de propostas e depois votação, com cada curso possuindo um voto, encerraram as posturas durante as reuniões num caráter mais performático do que escolástico.

Desse modo, a organização temporal das atividades da comissão buscava mais o consenso em torno das disciplinas que deveriam compor o currículo e o nome atribuído a cada uma do que, propriamente, uma compreensão mais aprofundada sobre as divergências em torno da formação em educação física. Além disso, as definições parcelares e não de conjunto, orquestradas em cada grupo de disciplinas; definições dadas, inclusive, em etapas separadas, em partes e sob diferentes contextos de diálogo, entre uma reunião e outra, nas quais, por vezes, ocorria a

primeira participação de determinado professor, dissimulavam os perigos provocados aos conteúdos, às metodologias e à concepção geral do currículo, o que dificultou, de certo modo, o campo, a pensar sobre si mesmo.

Por vezes, era constrangedor propor qualquer tipo de alteração nas propostas, sobretudo porque as definições remetiam a uma experiência desenvolvida externamente ao ambiente das reuniões, individualmente, ou em grupos formados por especialistas em cada assunto/temática/área. No caso do embate envolvendo as disciplinas propostas pela Proen, a adaptação deu-se com a redução pela metade na carga horária de três disciplinas daquelas inicialmente pretendidas, provocando um tipo de acomodação meramente quantitativa.

Convém ressaltar que a conservação das disciplinas das áreas biológica, sociológica, pedagógica, etc., precisa ser devidamente resguardada da reificação da prática científica na educação física. É preciso problematizar como a Fisiologia, a Sociologia, a Psicologia, impactam a intervenção dos profissionais/professores da educação física sem que esta seja reduzida à reprodução de técnicas, objetos e metodologias específicas dessas ciências (Bracht, 2015).

A matriz curricular padronizada do IFCE prevê ainda um grupo de disciplinas em torno da dimensão do conhecimento cultural do movimento humano. As disciplinas organizadas segundo esse princípio, estão atreladas diretamente às especificidades das ginásticas; do atletismo; da natação; do futsal e futebol; do voleibol e vôlei de praia; do basquetebol, handebol; das práticas corporais de aventura e lazer; dos jogos e das brincadeiras; das atividades rítmicas e expressivas; das danças, lutas e da capoeira.

De modo geral, essas disciplinas remetem ao trabalho corporal cotidiano que tem como objetivo a construção de um capital corporal com significados muito particulares envolvidos em sua transmissão (Wacquant, 2002). Essa especificidade constitui o risco de que essas disciplinas assumam um caráter meramente prático corporal, mesmo na formação de professores. Entretanto, um bom jogador de futebol não é necessariamente um bom professor de futebol/ ou de Educação Física, em cada região do espaço social da educação física são legitimados capitais culturais muito específicos (capital atlético *versus* capital pedagógico).

À luz do processo de padronização, percebe-se que, no âmbito desse grupo de disciplinas, o rendimento técnico corporal esperado das práticas lúdicas e do exercício físico é tensionado pelos saberes pedagógicos envolvidos em sua transmissão. Na disputa entre diferentes perspectivas de atuação sobre a cultura corporal de movimento é que o campo da educação física constitui seu *habitus*.

“O elemento determinante do sistema de preferências é aqui a relação com o corpo, com o envolvimento do corpo, que está associada a uma posição social e a uma experiência originária do mundo físico e social” (Bourdieu, 1990, p. 208-209), no caso em tela, o que está em jogo é a experiência de formação do ser professor/profissional de educação física.

As disciplinas da dimensão do conhecimento cultural do movimento humano precisam ser pensadas umas em relação às outras, para sua melhor compreensão. As danças em relação aos esportes coletivos; a ginástica em relação à capoeira; as lutas em relação às práticas corporais de aventura; o futebol em relação ao basquete; as danças folclóricas em relação ao balé; etc. Isso porque, além de serem organizadas por lógicas internas muito peculiares, conferem também lucros de distinção social muito específicos (Bourdieu, 1983b).

Buscou-se, na padronização, a representação de maior diversidade dessa cultura, que rompesse com o currículo em voga na Instituição, dando atenção especial às ginásticas; às práticas corporais de aventura; aos jogos e às brincadeiras e à capoeira, reservando disciplinas específicas para cada uma dessas modalidades. Esse movimento gerou apenas impactos de carga horária sobre o espaço reservado no currículo às modalidades esportivas existentes anteriormente, como o atletismo, a natação e os seguintes esportes coletivos: handebol; basquetebol; voleibol; futebol; e futebol de salão.

O problema de organizar a diversidade da cultura corporal de movimento, em disciplinas atreladas às práticas específicas, é que pode surtir resistências à incorporação de outras modalidades não previstas, o que, de certo modo, atua no sentido de uma homogeneização e hegemonização das próprias práticas.

Foi ainda incluído, um conjunto de disciplinas na dimensão técnico-instrumental do currículo. Em termos gerais, segundo Silva e Souza (2009, s/p), essa dimensão do currículo representa “as bases teóricas e metodológicas aplicadas ao

desempenho humano nas atividades físicas”. Na proposta do IFCE, as disciplinas incluídas sugerem outros aspectos a serem verificados, por isso, serão divididos em subgrupos para melhor operar sua análise.

As disciplinas *Libras e Atividade Física Adaptada* são voltadas a suprir necessidades técnicas inerentes ao trabalho com grupos especiais de alunos, não alterando, em termos teóricos, os aspectos pedagógicos específicos da área.

Outras três disciplinas; *Primeiros Socorros; Planejamento e Organização em Educação Física; e Novas Tecnologias em Educação Física* não tratam especificamente de propositivas pedagógicas para a área, mas de, subsidiar indiretamente o trabalho dos futuros profissionais com técnicas que permitam lidar, respectivamente, com acidentes que possam ocorrer nas aulas, com a organização administrativa e gerencial de eventos esportivos e escolares, e com novos recursos didáticos disponibilizados na atualidade.

Um terceiro grupo, reúne três disciplinas; *Cineantropometria; Treinamento Desportivo; e, Métodos de Treinamento Resistido* voltadas a subsidiar uma subordinação da educação física à busca da aptidão física e do rendimento desportivo. Conforme ressalta Lino Castellani (1999), essas disciplinas tratam da representação do paradigma hegemônico da área até os anos de 1970, ofertando duas saídas à educação física sua biologização e/ou sua centralidade sobre a *performance* atlética.

No quarto grupo, de disciplinas da *dimensão técnico-instrumental*, encontra-se, finalmente, a aplicação sobre algumas das teorias da educação física surgidas depois de 1980; *Aprendizagem Motora; e, Atividade Física, Promoção da Saúde e Qualidade de Vida*. Incluem-se, nesse mesmo grupo, duas outras disciplinas; *Psicomotricidade e Crescimento e Desenvolvimento Motor*; que foram distribuídas na *dimensão da relação ser humano e sociedade*, no esboço da padronização curricular do IFCE.

Para melhor situar as opções escolhidas, foi preciso considerá-las em relação ao quadro geral de teorias da educação física disponíveis. Esse plano será remontado a partir de Castellani Filho (1999), autor que propõe uma classificação quanto à metodologia do ensino sobre as teorias da educação física criadas no Brasil, dividindo-as em *não propositivas* e *propositivas*. Para o autor:

[...] por metodologia de ensino entendemos a explicitação de uma dinâmica curricular que contemple a relação do tratamento a ser dispensado ao conhecimento (desde sua seleção até sua organização e sistematização no sistema escolar, associados à questão de tempo e espaço pedagógicos) com o projeto de escolarização inerente ao projeto pedagógico da escola, tudo isso sintonizado com uma determinada configuração da normatização desse projeto de escolarização na expressão de uma determinada forma de gestão educacional (Castellani Filho, 1999, p. 152).

No quadro das teorias *não propositivas*, Castellani (1999) inclui aquelas que chama de *abordagens* da educação física, por não estabelecerem os parâmetros para uma metodologia de ensino; a fenomenológica, tendo como referência os autores Silvio Santim e Wagner Wei Moreira; a sociológica, de Mauro Betti; e a cultural de Jocimar Daolio.

No quadro das teorias *propositivas*, surgem dois grupos; as *não sistematizadas* e as *sistematizadas*. As *não sistematizadas* caracterizam-se por apontar princípios de inovação nas práticas da educação física, sem, contudo, apontar objetivamente quais seriam seus meios de avaliação e estruturação em relação ao projeto de escolarização. São incluídas nesse grupo as seguintes concepções: Desenvolvimentista, de Go Tani; Construtivista, de João Batista Freire; Plural, de Jocimar Daolio; Crítico-emancipatória, de Elenor Kunz; e, Aulas abertas, de Reiner Hildebrandt. As *sistematizadas*, levando em consideração o aporte defendido por Castellani Filho (1999) para a construção de uma metodologia de ensino, são a Crítico-superadora, do Coletivo de Autores; e a da Aptidão Física, de Markus V. Nahas.

Das sete teorias propositivas da educação física identificadas por Castellani Filho (1999), apenas duas ganham *status* de disciplina na padronização curricular do IFCE. São elas: a Desenvolvimentista e a da Aptidão Física. A partir de outra classificação, proposta por Darido e Sanches Neto (2015), identificam-se três opções, nas definições curriculares do IFCE - Psicomotricidade; Abordagem Desenvolvimentista; e Saúde Renovada; demonstrando uma hegemonia dessas perspectivas no campo da formação em Educação Física do Instituto.

Apesar de demonstrarem ser concepções inovadoras, em relação ao quadro anterior da educação física representado paradigmaticamente na subordinação da própria Educação Física aos interesses do campo esportivo e do campo da saúde (em sua perspectiva mais biologicista). as tendências incluídas no

currículo da formação dos professores dos cursos do IFCE sugerem, apenas, uma renovação conservadora no campo, visto que a cientificização prevista na educação física por dentro das abordagens escolhidas para o currículo da Instituição, serviram, no bojo das transformações decorridas ao longo das últimas décadas, “não para romper com o existente, mas sim para emprestar-lhe fidedignidade” (Castellani Filho, 2019, p. 71).

Diante do próprio fato de que essas mesmas abordagens não tratam de como a Educação Física comporia um projeto de Educação nacional e de formação para a cidadania, restaria, ainda, a dúvida sobre se seria possível pensar a respeito desses problemas em outros espaços do curso. Estariam reservados, no interior das disciplinas básicas; os *Fundamentos Sócio-Filosóficos e Antropológicos da Educação Física*; a *Didática da Educação Física*; *História da Educação e da Educação Física*, dentre outros espaços do curso, algum lugar às outras tendências da educação física escolar, em especial, as teorias críticas da educação física?

Outros dois conjuntos do currículo se referem ao núcleo de *Estágios Supervisionados* e às *Práticas como Componentes Curriculares* (PCC). As disciplinas de PCC visam colaborar com a *curricularização* das atividades de extensão comunitária promovidas pela instituição. Elas configuram-se como disciplinas centradas na intervenção acadêmico-profissional em práticas e temas da educação física, mas que não se confundem com os estágios. Sua organização articula-se à noção de áreas de conhecimento: *PCC I – Educação Física escolar*; *PCC II – Lazer, jogos e brincadeiras*; *PCC III – Metodologia do ensino dos esportes*; *PCC IV – Atividade física na promoção da saúde*; *PCC V – Treinamento desportivo e organização de eventos em Educação Física*.

Os estágios organizam-se a partir da noção de campo de atuação. Três estágios estão vinculados ao campo profissional da Educação Básica: *Estágio I – Educação Infantil*; *Estágio II – Ensino Fundamental*; e, *Estágio III – Ensino Médio*. O *Estágio IV – Atividade Física, Atividade Física Adaptada, Saúde, Esporte e Lazer* assume um princípio diferente e concentra-se sobre temáticas gerais da educação física, o que não implica dizer que esse estágio, em particular, foi pensado para atender a um campo de atuação extraescolar.

A dúvida sobre a possibilidade de os licenciados atuarem fora do ambiente escolar foi recorrentemente posta durante todo o alinhamento da matriz curricular. O conflito das fronteiras entre o campo da formação e o campo da atuação em educação física chegou, inclusive, no espaço jurídico brasileiro. São inúmeras as disputas judiciais envolvendo os seus profissionais e o conselho profissional; os profissionais e as instituições que ofertam as graduações, etc.; devido às restrições impostas à atuação, e os entendimentos sobre as formações, podendo surgir, como efeito da interpretação dos novos juízes do jogo da educação física alguma tensão externa às expectativas internas do campo.

No espaço do IFCE, as instâncias de gestão também perspectivam definir regras para melhorar o controle das ações da educação física, seja na contratação de seus professores, da distribuição de carga horária, do fluxo escolar dos alunos, ou mesmo no que tange às reformas curriculares dos cursos de licenciatura. Esses movimentos provocam mudanças e acomodações no campo.

Agentes externos ao campo da educação física (agentes do campo mais amplo da Educação; pedagogos e/ou técnico-administrativos, dos campos esportivo, jurídico, profissional, etc.) pressionam os sentidos da própria educação física, para delinear a formação pedagógica dos profissionais egressos dos cursos de licenciatura.

Entretanto, as escolhas que se deram para o currículo das Licenciaturas em Educação Física do IFCE ocorreram sem prejuízo ao reconhecimento de que, no ambiente escolar, aos professores/profissionais da educação física, são exigidos: capacidade de gestão de eventos e atividades esportivas e de lazer; preparação de equipes esportivas escolares; atividades voltadas à promoção da saúde; atendimento aos públicos especiais; conhecimento biológico sobre o corpo humano; conhecimento da relação ser humano e sociedade; conhecimentos técnico-corporais; conhecimentos pedagógicos, etc.; práticas e crenças essas que refletem os movimentos históricos da própria educação física.

Mesmo sem uma deliberação formal que viesse a explicitar o perfil dos futuros egressos desses cursos e se deveriam estar aptos a intervir profissionalmente em campos de atuação dentro e/ou fora das escolas; a oferta de estágios e os PCC sobre temas diversos da área, sugerem que o currículo em tela assume uma perspectiva abrangente de Educação Física. O paradigma do treinamento desportivo,

da promoção da saúde, do lazer etc., permite-nos afirmar que o resultado da matriz curricular do IFCE apresenta um conservadorismo centrado nas particularidades históricas do campo da educação física, sem se deixar levar pela dicotomia sustentada pela proposta de divisão da formação a partir da divisão da atuação na área.

Não quero afirmar, com isso, que houve um esforço claro no sentido de subverter a lógica do Sistema Confef/Cref, que é a de restringir as atividades profissionais dos licenciados ao ambiente escolar, mas afirmar, no conjunto mesmo de princípios que organizam o currículo da Educação Física no IFCE, os diversos sentidos em disputa no campo.

Como diz Paiva (2003b), somente com a atividade epistemológica vigilante pode-se desvencilhar dos modismos que pairam sobre o universo da educação física. As implicações, na contemporaneidade, dos diferentes sentidos de educação física em disputa, não remetem à ausência de direção nos cursos de graduação; a bem da verdade, fortalecem a noção de que esses movimentos se sedimentam a partir da ação política. “Ganha força assim, a ideia de que a crise (e seus derivados crítica, crítico, critério) é destinada a reinventar a realidade” (Bracht, 2003, p. 28).

A produção do conhecimento científico e tecnológico, em torno da educação física vem se consolidando e do interior do próprio IFCE, nos TCCs I e II, previstos como atividade curricular de suas licenciaturas, podem resultar em novas análises que venham a problematizar a formação e a atuação na área. A cada disciplina concluída, aspectos locais despontam dos currículos. O modo como o professor é percebido pelos alunos; a realidade da infraestrutura de cada *campus*; a presença ou não de docentes devidamente preparados para atuar em cada segmento/dimensão/disciplina; a interface entre ensino e aprendizagem, tudo isso precisa ainda ser avaliado para que se evidencie a real noção do impacto da *padronização curricular* das Licenciaturas em Educação Física do IFCE. O modelo que operei para compreender as nuances desse problema permitiu, dentre outras coisas, mapear e agrupar diferentes lógicas que estruturam as práticas e crenças do campo da educação física numa instituição de ensino.

Essa estratégia possibilitou, ainda, compreender o modo sistemático como diferentes instituições e agentes colaboram com os processos de engendramento do

campo da educação física. A análise do caso particular da *padronização curricular* das Licenciaturas em Educação Física do IFCE, como uma expressão conceitual da realidade do campo da educação física brasileira, oferece alguns pontos básicos para avaliar seus confrontos e processos de mudança.

No espaço social da educação física do IFCE as divisões objetivas demarcadas pelas dimensões do conhecimento que perpassam os currículos das graduações, com suas disciplinas biológicas, socioculturais, técnico-instrumentais e didático-pedagógicas foram/estão inscritas nos/pelos corpos dos professores/profissionais da educação física. Essas divisões correspondem aos princípios subjetivos de visão que permitem aos agentes do campo sua mobilização, refletindo as concessões entre as estruturas sociais existentes e as categorias cognitivas de apreensão do mundo social. Desse modo, as teorias da educação física e o currículo de suas graduações devem suas propriedades às próprias condições sociais de sua produção.

8. EDUCAÇÃO FÍSICA E ESPORTE NA EDUCAÇÃO BÁSICA DO INSTITUTO

O fato de os alunos escolherem determinadas carreiras menos prestigiosas, ou não seguirem carreiras e simplesmente resistirem aos conteúdos escolares, numa forte direção à contracultura escolar, revela que possuem uma visão lúcida de suas reais chances de vida. A experiência subjetiva da qual resultam suas escolhas é autêntica e autoconstruída, inerente ao processo de aprendizagem que reúne, além das rotinas e ideologias escolares, sua condição de classe (Willis, 1991).

Nesse processo, que pode ser chamado de jogo escolar, as lógicas de determinadas práticas não coincidem com a consciência imediata dos sujeitos, assim como diferentes sistemas e articulações simbólicas convergem, ou divergem, de tal modo que muitos aspectos podem escapar ao exercício da generalização. Isso ocorre porque, de maneira direta, orientados pelos gostos de classe e seu vigor coletivo, os sujeitos projetam sobre o mundo uma representação simbólica, mediada culturalmente, sem se dar conta dos efeitos reais e inesperados que podem surgir daí (Willis, 1991).

Essas mediações não são necessariamente resistências, nem alternativas políticas, mas se configuram como formas de obter certa vantagem cultural. “É na passagem através do nível cultural que as relações estruturais reais da sociedade são transformadas em relações conceituais e vice-versa. O cultural é parte da necessária dialética da reprodução” (Willis, 1991, p. 213).

Desse modo, a função das instituições educacionais pode ter muito mais a ver com os efeitos não esperados e ocultos de sua relação com as culturas de seus receptores do que propriamente com as lógicas formais e manifestas de sua natureza.

Partindo dessas premissas, Paul Willis (1991) propõe uma leitura otimista e pessimista sobre o fenômeno da escolarização. Há previsibilidade de respostas opostas à subordinação, no jogo escolar, assim como há reais chances de conformação. Desse modo, defende o autor, o estudo das instituições educacionais precisa levar em conta que:

[...] no nível oficial, é provável que uma instituição tenha uma descrição formal de seu objetivo com relação à sua visão das características estruturais e organizacionais principais da sociedade e de como elas se inter-relacionam [...] No segundo nível, o pragmático, as ideologias e fins oficiais são mediados

aos agentes e funcionários de instituições particulares. É provável que eles concordem com alguma parte das justificativas mais teóricas da ideologia "oficial" predominante, mas eles também estão interessados em seus próprios problemas de controle e direção face-a-face e nas pressões cotidianas de sua própria sobrevivência no interior da instituição que lhes tocou fazer funcionar [...] No terceiro nível, "abaixo" dos outros, estão as formas culturais de adaptação dos clientes da instituição na medida em que sua experiência externa de classe interage com as exigências e processos práticos das instituições, tais como eles os atingem (Willis, 1991, p. 216-217, grifos no original).

Mais do que apropriar-se dos mal-entendidos da comunicação pedagógica para subvertê-los, nós, professores, deveríamos, também, ser encorajados a transformar nosso trabalho e, ainda, a nos debruçar sobre os problemas de competência real de nosso público, os alunos. Contudo, diz Bourdieu (2007), inconscientemente, a cada movimento de punição aos alunos transgressores da lógica escolar, exprime-se a verdade objetiva do sistema escolar, onde se estabelece uma cumplicidade com aqueles que mais facilmente se adaptam à vida escolar.

Nas escolas, os instrumentos de seleção e imposição dos conteúdos encontram-se fortemente legitimados pela sociedade. Isso acaba, também, por conferir aos professores respeito e posição diferenciada em relação aos alunos. Até mesmo os "maus estudantes", lembrados costumeiramente em conversas informais entre professores, pelos corredores, e em reuniões, servem de justificativa para o revés pedagógico, o que faz parecer inevitáveis o fracasso e a eliminação escolar (Bourdieu; Passeron, 2014).

Desse modo, a partir da interlocução entre professores e alunos, "a ilusão de ser compreendido e a ilusão de compreender podem se reforçar mutuamente, servindo-se reciprocamente de álibi, porque tem seu fundamento na instituição" escolar (Bourdieu; Passeron, 2014, p. 142).

Apesar da autoridade reservada aos professores, pelas instituições educacionais tenderem a reduzir a significância do rendimento da comunicação pedagógica, muito facilmente podemos encontrar compreensões e sentidos muito diferentes sendo aplicados aos conteúdos e às práticas de ensino. Dessa maneira, "não se pode afirmar que a homogeneização das mensagens emitidas leve a uma homogeneização das mensagens recebidas, e, menos ainda, a uma homogeneização dos receptores" (Bourdieu, 2007, p. 61).

Se o sujeito aprende, de maneira prática, a se utilizar de um tipo de linguagem no seio familiar e, na escola, outro, é na distância entre ambas e no grau de domínio dessa competência que se estabelecem diferentes tipos de relação com a linguagem propriamente escolar; de distanciamento ou aproximação; de tensão ou descontração, etc. (Bourdieu; Passeron, 2014). A utilidade dos saberes e práticas constituídos da relação entre a escola e o *habitus* de tipo familiar, revelam ao locutor se vale mesmo a pena empenhar-se numa troca de aprendizagens.

Nessa perspectiva, as experiências familiares e extraescolares, vividas ante a vizinhança, televisão, internet, etc., podem ser aproximadas ou distanciadas da linguagem propriamente escolar que a educação física tem a oferecer. Afinal, por mais particulares que sejam as experiências no universo da educação física, os seus professores devem às suas práticas uma definição social. É isso que confere legitimidade à educação física na escola, proporcionando segurança à própria instituição escolar no cumprimento de suas funções.

Torna-se necessário estabelecer os limites que a instituição escolar tem em alcançar suas próprias expectativas de sucesso, diante do público tão diferenciado de alunos que atende. Sem isso, as avaliações escolares acabam por legitimar os vereditos escolares, distanciando os maus estudantes dos *herdeiros*, pouco reconhecendo os princípios que levam os alunos a assumirem esta ou aquela postura diante da linguagem disseminada nas escolas. Desse modo, defendem Bourdieu e Passeron (2014), as ações pedagógicas devem estar orientadas para manter outro tipo de relação com a linguagem, mais atentas aos interesses de seu público de destino, com professores conscientes da tarefa de eliminar o jogo que atribui à competência escolar apenas os casos de sucesso.

Também, não se pode afirmar que a ampliação no número de oportunidades nos sistemas escolares é sinônimo de sua democratização, pois as condições de sucesso escolar continuam desiguais, entre os estudantes. Para Bourdieu e Passeron (2014), a escola preserva aos privilegiados o privilégio de não aparecerem como privilegiados e, aos deserdados, o convencimento de que dependem de seus próprios méritos.

Apesar disso, os determinantes econômicos e estruturais não são a medida concreta das respostas que os indivíduos apresentam ao sistema escolar, isso porque

eles estão munidos de uma apropriação ativa desses processos. Desse modo, a questão do rendimento escolar instaura-se como resultado da eficácia da comunicação pedagógica, um balanço entre a emissão e a recepção das mensagens. Embora os níveis de recepção sejam prévia e socialmente condicionados (Bourdieu; Passeron, 2014).

Bourdieu e Passeron (2014) propõem alguns conceitos que chamam de relacionais para a compreensão desses fenômenos vinculados à Educação escolar, sem que se caia numa abstração reificante; oportunidade escolar; disposição relativa à Escola; distância da cultura escolar; grau de seleção; que poderiam ser integrados numa teoria conjugada entre as condições de classe e os princípios que hierarquizam os estabelecimentos de ensino, as diferentes disciplinas e suas práticas.

No que diz respeito ao IFCE, como demonstrado em capítulos anteriores, apesar do peso das normativas oficiais da Instituição sobre a atividade dos professores de educação física, esses estão aptos a conformá-la, ou resistir aos seus imperativos. O mesmo pode ser afirmado em relação aos alunos do IFCE, que rechaçam determinados conteúdos e maneiras de organizar as atividades; limitam suas interações nas aulas; valorizam uma disciplina em detrimento de outras, etc. Assim o fazem tomando como base a cultura na qual estão envolvidos e da qual obtém boa parte da experiência de suas vidas. Nesse sentido, a contracultura escolar tem cumprido um objetivo bastante desconhecido no sistema escolar: resistir e/ou conformar-se aos pressupostos das práticas e crenças da educação física significa obter algum tipo de vantagem nesse universo.

Pensando nessas incongruências do jogo escolar, passei a analisar mais fortemente as expectativas dos estudantes da Instituição com a educação física, já no final da primeira década do IFCE, quando me encontrava atuando como professor nas disciplinas de Educação Física nos cursos de Ensino Médio Integrado do *campus* Fortaleza.

8.1 A disciplina Educação Física nos cursos de Ensino Médio - Técnico Integrado do *campus* Fortaleza

Quando fui removido do *campus* Canindé para o *campus* Fortaleza, em 2017, por meio de concurso próprio, fui aos poucos deixando o trabalho docente no Ensino Superior, experiência que havia marcado fortemente minha trajetória na Instituição entre os anos de 2013 e 2017. Em Fortaleza, passei a aglutinar minhas atividades em torno da disciplina Educação Física nos cursos de Ensino Médio Integrado. Essa mudança acabou impactando também o trabalho de pesquisa que estava em desenvolvimento, quando passei a observar o campo da educação física de outro ponto de minha própria trajetória na Instituição.

O *campus* Fortaleza, por sua antiguidade, herdou mais fortemente a estrutura do antigo Cefet-CE. E não somente as estruturas físicas, mas os cursos, docentes, demais servidores e, ainda, muitas expectativas depositadas sobre o antigo modelo de organização da educação profissional no Brasil.

Nessa sede do IFCE, no ano-base de 2019, conforme dados extraídos da Plataforma Nilo Peçanha, existiam 60 cursos, e o total de 9.807 matrículas ativas. Desse total, 2.367 alunos eram ingressantes e 761 concluintes, distribuídos nos mais diversos níveis de ensino, da Educação Básica à Pós-graduação.

No que diz respeito à Educação Básica, onde passei a concentrar a maior parte dos meus esforços, os cursos de Ensino Médio Integrado do *campus* Fortaleza receberam 1.818 matrículas, em 2019, distribuídas nos seguintes cursos: Ensino Médio - Técnico Integrado em Edificações; em Eletrotécnica; em Informática; em Mecânica; em Química; e em Telecomunicações.

Tomando o primeiro semestre de 2019 como referência, a Coordenadoria de Área de *Educação Física* (CAEF) contava com 12 professores de educação física e a matrícula de 957 alunos, distribuídos em 53 disciplinas. Essa coordenadoria existe há mais de 30 anos para organizar o trabalho dos professores de educação física do *campus* Fortaleza.

Um grupo de mais 3 professores com habilitação em Educação Física, também servidores do *campus* Fortaleza, encontravam-se, em 2019, lotados no Departamento de Turismo, Hospitalidade e Lazer (DTUHL), mais fortemente

vinculados ao Curso Superior de Tecnologia em Gestão Desportiva e de Lazer (TGDL). Apesar de dois professores vinculados à Caef também desempenharem atividades no TGDL, o grupo de professores da DTUHL mantiveram relativa distância das atividades desempenhadas na Educação Básica. De tal modo que, no *campus* Fortaleza, durante esta pesquisa, a verticalização do trabalho dos professores de educação física é relativamente baixa, por isso, a ampla maioria desses profissionais se especializou na Educação Básica.

Levando em conta os PPPs dos seis cursos de Ensino Médio - Técnico Integrado do IFCE, *campus* Fortaleza, pode-se afirmar que seus currículos se estruturam a partir de três grupos de disciplinas, chamadas de a) Ensino Médio, b) Diversificado e c) Ensino Técnico. As disciplinas de Educação Física estão vinculadas ao grupo Ensino Médio, parte propedêutica (Básica) dos cursos (Brasil, 2005b).

No projeto dos cursos, resta definido o total de 360 horas, distribuídas em seis disciplinas, que levam os nomes de Educação Física I, II, III, IV, V e VI. No documento, referências à Educação Física aparecem, também, no apontamento dos objetivos da área de Linguagem, Códigos e suas Tecnologias:

Competências: Refletir sobre as informações específicas da cultura corporal, sendo capaz de discerni-las e reinterpretá-las em bases científicas. Compreender as diferentes manifestações da cultura corporal reconhecendo e valorizando as diferenças de desempenho, linguagem e expressão. Habilidades: Discutir e reunir elementos de várias manifestações de movimentos, estabelecendo uma melhor utilização dos conhecimentos adquiridos sobre a cultura corporal. Adotar uma postura autônoma na seleção de atividades e procedimentos para a manutenção ou aquisição da saúde. Assumir uma postura ativa na prática de atividades físicas, consciente da importância delas para a vida do cidadão. Bases científicas: Estudo sobre os tipos de exercícios e modalidades esportivas. Exercício e saúde física e mental. Exercício e qualidade de vida (Brasil, 2005b, p. 17).

Além dessas definições previstas no currículo prescrito, que buscam, sobretudo, estabelecer o espaço e conferir a legitimidade da Educação Física enquanto disciplina da Educação Básica oferecida pelo Instituto, a oferta segue fragmentada nas seguintes modalidades (termo adotado pelos agentes no cotidiano da Instituição): Ginástica Escolar; Hidroginástica; Musculação; Lutas; Natação; Futsal; Voleibol; Basquetebol; e Handebol (oferta do primeiro semestre de 2019), com carga horária de 60 horas semestrais cada.

Quadro 7 – Número de matrículas por sexo e disciplinas de Educação Física do Ensino Médio - Técnico Integrado, *campus* Fortaleza (semestre 2019.1)

	Basquetebol	Lutas	Futsal	Ginástica	Handebol	Hidroginástica	Musculação	Natação	Voleibol
Feminino	15	20	41	52	31	23	62	127	63
Masculino	41	47	54	12	42	9	89	168	61

Fonte: Listagem de Alunos por Diário de Classe, divulgada no flanelógrafo da Instituição (Bloco Caef).

De modo geral, essas turmas, por modalidades, encontravam-se ainda hierarquizadas por níveis: em iniciação, aperfeiçoamento e treinamento, mas também divididas por gênero, masculino e feminino, nas turmas de treinamento das modalidades coletivas (Futsal, Voleibol, Basquetebol e Handebol).

Levando em conta o número de matriculados por modalidades da Educação Física, constam os seguintes percentuais de participação feminina nas turmas: Ginástica, 81,3%; Hidroginástica, 71,8%; Voleibol, 50,8%; Natação, 43%; Handebol, 42,4%; Futsal, 41,1%; Musculação, 41%; Lutas, 29,8%; e Basquetebol, 26,7%.

Levando em conta que 43,5% dos estudantes do período eram mulheres, fica evidente que o público feminino, em termos gerais, tem preferência pela Ginástica, Hidroginástica e Voleibol. Enquanto lutas e basquetebol aparecem como as disciplinas com público mais masculinizado.

Penso que a “baixa” participação feminina em algumas modalidades representa uma especificidade inserida em um quadro mais amplo, no qual as meninas aparecem, também, em desvantagem em relação aos meninos, no número total de praticantes de atividades físicas e esportivas. Para aferir esse quadro, remontamos os Jogos do IFCE realizados no ano de 2018. Nesse período, 46,6% dos estudantes do IFCE eram do sexo feminino e 53,4% masculino, mas, no JIFCE, a participação foi composta de 34,5% de mulheres e 65,5% de homens, demonstrando acentuada exclusão do público feminino do IFCE em seus jogos.

Ainda coadunam com esse quadro o maior número de homens como professores de educação física do IFCE e o maior número de homens do que de mulheres como praticantes de atividades físicas e esportivas, no Brasil, nos números revelados pelo Relatório Nacional de Desenvolvimento Humano do Brasil, publicado no ano de 2017 (Pnud, 2017).

É preciso lembrar que, no Brasil, até meados dos anos 1940, a proteção da “natureza” das mulheres através da proibição de sua presença no esporte incorria em leis nacionais que presumiam existir um desgaste da feminilidade e da preparação para a maternidade com sua participação nas práticas esportivas (Castellani Filho, 1994). Foi o paradigma biológico do “sexo frágil” a base para legitimar a opressão da mulher, ao mesmo tempo que serviu para omitir a coisificação, principalmente, da mulher negra, como força de trabalho doméstica e supridora do apetite sexual masculino (Ribeiro, 2017).

Sob insultos, segregação e estereótipos, que a inclusão das mulheres (Daolio, 2006), dos pobres e negros se desenvolveu no mundo do esporte, constituindo, também, em tese, um ambiente extremamente masculinizado no campo da educação física.

O Relatório Nacional de Desenvolvimento Humano do Brasil, de 2017, também divulga que as mulheres praticam mais caminhadas, frequentam academia e fazem ginásticas, enquanto os homens se mostram mais participativos nas práticas marcadamente competitivas, como o futebol. Esses gostos reverberam nas finalidades apontadas por esses públicos como motivadoras para a prática de atividades física e esportiva. Enquanto as mulheres apontam a qualidade de vida e a indicação médica como principais fatores, dentre os homens, se desenha um quadro mais diversificado, em que se divertir, competir e se socializar aparecem como motivadores importantes para a prática (Pnud, 2017).

Desse modo, a dominação masculina no esporte, em tese, advém do processo de virilização dos meninos e feminização das meninas, quando as mulheres podem contribuir para sua própria dominação na medida em que incorporam a topologia sexual em suas formas de comportamento (Bourdieu, 1998b).

Descobre-se nesse comparativo das participações masculina e feminina no universo da Educação Física do IFCE que, apesar dos esforços que visam à “igualdade” de acesso ao esporte, por exemplo, com o estímulo à criação das equipes femininas e participação das mulheres nas práticas tradicionalmente mais afeitas aos homens, como no caso do futebol, temos que construir regras mais justas, que reconheçam as diferenças bastante impactadas na lógica primeira. Afinal, “de pouco

serviria o feminismo se ele se esgotasse em uma banal adesão ao mundo dos homens” (Oliveira, 1999, p. 145).

Parece-me paradoxal que a inclusão das mulheres no mundo do esporte ocorra sem que campos como da ginástica, das danças, das caminhadas, participem de forma mais sistemática do mesmo movimento. A contratação de professores, para o IFCE, nesses campos, tem sido ínfima, nos últimos anos. Há, ainda, pouco espaço para as práticas mais artísticas e voltadas à promoção da saúde nos Jogos do IFCE (esses motivos são apontados pelas mulheres para sua participação no esporte), o que acaba ajudando a retratar a dominação masculina no campo da educação física.

O papel do lazer, da promoção da saúde e do fortalecimento de novas práticas e/ou campos - como da dança, ioga, práticas corporais de aventura, artes circenses, capoeira, etc. -, também são fundamentais para virar o jogo. De tal modo que, repensar as lógicas de participação e as modalidades, nos Jogos do IFCE, assim como das lógicas das aulas, dos conteúdos curriculares, etc., apesar de demandar um forte trabalho de conscientização, formação e engajamento entre professores e alunos, pronuncia-se como uma estratégia na qual deveríamos investir algum esforço.

Mas, voltemos às disciplinas de Educação Física no Ensino Médio do *campus* Fortaleza. A lógica, nesse sistema, requer que, no ato da matrícula, os alunos escolham a modalidade/disciplina a ser cursada. A modalidade escolhida pode se repetir, ou não, nos semestres seguintes.

O aluno deveria obter aprovação nas disciplinas de Educação Física por seis semestres diferentes, para o cumprimento de toda a carga horária prevista no curso, independentemente da modalidade e/ou nível da experiência a cada semestre.

O reconhecimento da diversidade de modalidades que perfazem a Educação Física nessa oferta chama a atenção. Conforme diz Amanda (15 anos), aluna de uma das turmas de natação: “ – *Ao entrar no instituto tive a oportunidade de conhecer um local que valoriza e incentiva essa área [Educação Física], com muitas opções e ótimos professores*”.

Entretanto, a livre escolha da modalidade está, em muitos casos, mais amparada no acaso, pelas dificuldades encontradas no processo de matrícula, do que mesmo no grau de interesse do aluno pelas opções apresentadas. Vejamos o que dizem outros alunos: “ – *Os horários de algumas aulas [...] acabam te colocando em*

uma modalidade diferente da que gostaria de cursar” (IVINA, 18 anos); “– Não era esse o esporte que eu queria [...] mas, [...] o horário [...] batia com o de artes. Eu não queria por um motivo bem simples: sou terrível na água” (CRISTOPHER, 15 anos).

Essa aleatoriedade na matrícula insere os alunos no rodízio de modalidades e, conseqüentemente, na diversificação da experiência em Educação Física. Contudo, a suposta diversidade do modelo adotado no *campus* Fortaleza dissimula algumas desigualdades, conforme podem ser percebidas nas correlações de forças entre as próprias modalidades e níveis; com maior número de turmas, professores, investimentos, etc., entre as modalidades e níveis. A infraestrutura física disponível também demonstra os privilégios de cada segmento.

Além da piscina de 6 raias e 25 metros de comprimento, onde ocorre a maior parte das aulas de natação, compõe a infraestrutura da educação física do *campus* Fortaleza uma piscina coberta e aquecida destinada às aulas de hidroginástica; duas salas amplas, nas quais ocorre a maior parte das atividades das turmas de ginástica e capoeira; uma sala de musculação e dois ginásios poliesportivos.

Nesse universo da Educação Física, a importância que cada estudante confere, ao seu próprio capital cultural, para obter certo tipo de vantagem no ambiente pedagógico da Instituição, somada às expectativas em torno do universo da cultura corporal de movimento, dá lugar a um tipo de acomodação mais seletiva. Revelando não somente a particularidade que cada aluno possui com as culturas da educação física, mas o próprio princípio de especialização, preconizado no modelo de Educação Física, dividido por modalidades e estratificado por níveis.

Nesse modelo, os alunos dos diferentes cursos de Ensino Médio - Técnico Integrado do *campus* Fortaleza matriculam-se em turmas comuns de Educação Física (modalidades). Os alunos de diferentes cursos e semestres se misturavam nas turmas. Nessas mesmas turmas, as vagas ociosas daquelas com menor número de inscritos eram ofertadas aos demais estudantes da Instituição, de outras modalidades e outros níveis de ensino (Superior e Pós-graduação), e, até mesmo, aos servidores da Instituição. Com isso, confluindo o espaço da disciplina do Ensino Médio com outros “projetos”; treinamento das equipes esportivas, Programa Qualidade de Vida

do Servidor e como atividade voltada à permanência e êxito dos alunos. Embora isso ofereça dificuldades ao trabalho desempenhado com os alunos do Ensino Médio.

Essa proposta de organização escapava da lógica, até então por mim conhecida nos cursos de Ensino Médio do *campus* Quixadá (2010 até 2013), e Canindé (2013 até 2017), na qual a disciplina Educação Física tinha caráter mais generalista (não dividida inteiramente por modalidades), contudo, menor carga horária. Essas diferenças precisaram ser melhor compreendidas.

A proposta do *campus* Fortaleza foi criticada em diferentes ocasiões, em reuniões internas de colegiado, nas conversas informais com colegas professores de outros *campi* e em outros tipos de apreciações externas, em eventos acadêmicos. Se, de um lado, alguns esperavam pelo fortalecimento das equipes esportivas na Instituição e pela promoção da saúde aos alunos, por outro, a proposta era criticada por ser supostamente demasiadamente “esportivista”.

De fato, a concepção de Educação Física realizada pelos professores da Caef não dava conta de atender às inúmeras expectativas criadas em torno da educação física. Mas precisava entender se o esportivismo era a única opção que havia sobrado. Tornou-se importante, para mim, conhecer as expectativas dos estudantes e professores do IFCE *campus* Fortaleza em relação às aulas de Educação Física, para, assim, entender melhor a maneira como os professores vinham organizando seus trabalhos nas diferentes turmas de alunos, desmistificando o papel que cumpria o esporte na Educação Física da Instituição.

Pensava que o trabalho de pesquisa poderia me render inúmeras estratégias de ensino e aprendizagem, mais eficientes e eficazes, porque atentas às possibilidades de consolidação do campo da educação física na Instituição. Contudo, as expectativas dos estudantes e professores, em relação à Educação Física, não podem ser pré-estabelecidas como fator naturalizante dos *habitus* nesse campo (Lovisol, 1995). As afinidades e divergências precisam ser questionadas com recursos teóricos e metodológicos que prezem pela intersubjetividade relativa e histórica (Betti, 1996).

8.1.1 Educação Física escolar: pressupostos para sua autonomia

Tenho demonstrado que o campo da educação física não está fechado sobre si, mas possui cadeias de interdependência e homologias com outros campos, como o acadêmico, profissional, burocrático, etc. Invariavelmente, apresentam-se distinções entre as infinitas práticas e crenças oriundas dessas relações em razão de correspondências com a idade, o sexo, a classe social, os sentidos da ação e a formação acadêmica dos participantes (Bourdieu, 1990).

Para não aderirmos ingenuamente à crítica de que a formação de caráter generalista dos trabalhadores da educação física, prevalente ainda hoje no Brasil, seja um mero apetrecho mercadológico, devemos reconhecer, primeiramente, as dificuldades com que o pensamento sobre a área se tem deparado, ao longo da sua consolidação.

Entre o fim do século XIX e as décadas iniciais do século XX, muito conhecimento foi produzido, no Brasil, em congressos de medicina, higiene, eugenia; em periódicos científicos militares e encontros educacionais. Ainda foram formados diversos departamentos e centros ligados a instituições públicas brasileiras. Aqui, como em outras nações, o discurso oficial demarcava a busca pela segurança do país, da moral, saúde e energia do corpo, como justificativas para a implementação da “ginástica” nos currículos escolares e extraescolares (Ghiraldelli Júnior, 1988).

Nesse contexto, os métodos de ginástica sueco, francês e alemão atraíram os entusiastas, até o primeiro terço do século XX. Julgava-se ser, o método sueco, o mais adequado às escolas civis, devido à sua própria plasticidade, difundida em suas vertentes profiláticas, educativas e militares, em contraste com o viés mais predominantemente militarizado de outras propostas (Soares, 2012).

Em paralelo ao movimento em torno das ginásticas, como programa da Educação Física nas escolas, o esporte também surge como fenômeno capaz de articular os anseios pela formação de uma identidade nacional. Logicamente, acentuando os conflitos inerentes à consolidação do campo da educação física. O movimento em torno do esporte ocorre em convergência com a transformação das diferentes práticas da cultura corporal do movimento em objetos de consumo. O processo de esportivização da educação física passa a contar, a partir da segunda

metade do século XX, com o auxílio de um tipo de linguagem extremamente atrativa, excitante e uniformizadora, agindo “sobre o psiquismo dos indivíduos, propondo-lhes ‘fantasias-clichês’ ou estereótipos marcados por esquematismos e repetições por onde se movimenta a experiência dos receptores” (Betti, 1998, p. 140). Os padrões estabelecidos pelo esporte veiculado nas mídias passam a rivalizar com os modelos de educação física em voga.

Ainda nesse mesmo período, o incentivo a eventos científicos; a abertura de cursos de pós-graduação e de laboratórios de pesquisa, culmina, num de seus passos, com a criação do Colégio Brasileiro de Ciências do Esporte, em 1978, inicialmente marcado pela ampla discussão pautada nas Ciências Naturais. Várias especialidades - fisiologia do exercício, psicologia do esporte, sociologia do esporte, biomecânica do movimento, com lógicas distintas sendo aplicadas na produção do conhecimento -, convergem em parte com o que se julgava ser o objeto da Educação Física (Bracht, 1999).

Esses esforços deram mais vazão às lógicas externas das “ciências básicas”, resultando no fenômeno denominado, por Sánchez Gamboa (2010), de “colonização” da educação física. Tal crítica, notadamente, não propõe o abandono dos conhecimentos advindos de outras áreas e campos correlatos, mas trata de levar o debate a outro patamar, chamando a atenção para os horizontes epistemológicos que perpassam a prática dos professores/profissionais de educação física. Nas escolas, o treinamento desportivo havia suplantado o paradigma anterior, ancorado sobre as ginásticas. O método Cooper e os jogos escolares dos anos 1970, são o baluarte desse “novo” período (Paiva, 2004).

Desse modo, afirma Bracht (1999, p. 23), a Educação Física passou a servir aos interesses da instituição esportiva, configurando-se, esse processo, numa “subordinação estrutural”. Os interesses do sistema esportivo, na produção de novos talentos e na conquista de medalhas no quadro olímpico, suplantam o interesse acadêmico disciplinar. “O esporte se impôs à Educação Física, como conteúdo e como sentido da própria Educação Física” (Bracht, 1999, p. 23).

A partir das décadas de 1970 e 1980, a educação física passa a revisitar seu viés pedagógico, as Ciências Humanas e Sociais estão na base dessa revisão. Na análise de Bracht (1999), a delimitação da Educação Física, entendida como a

prática pedagógica que tematiza a cultura corporal do movimento, coincide com a resistência a ser oferecida à autonomização desse campo em relação ao sistema esportivo, ou sua conseqüente e simplificada substituição pelo esporte na escola.

Paiva (2004) aponta que, ao buscar a constituição da educação física como um campo, a sua distinção enquanto disciplina escolar, ou exercitação física nas escolas, é incorporada ao mito fundador de um *habitus* predisposto a pensar e orientar “educações físicas”, assim mesmo no plural. A própria especificidade desse campo, pela sua história, são as “discussões e intervenções científicas nas questões afetas às pedagogias do corpo e a corporeidade”, um “campo de conhecimento produzido para e pela pedagogização e escolarização da ‘Educação Física’” (Paiva, 2004, p. 66).

Nessa perspectiva, a valorização do *saber fazer* e do *saber sobre o fazer* da educação física ganha força, com a reivindicação de um movimento dialético entre uma e outra dimensão do conhecimento da área. Essa relação constitui um aspecto imprescindível para a aprendizagem na/da Educação Física, cabendo, então, ao movimento pela renovação da Educação Física escolar, investir no grau com que suas práticas são escolarizadas. Decorre daí, também, o entendimento de que, apesar da linguagem da educação física ser no nível corporal (Betti, 2009) isso não implica desmerecer a função dos mecanismos ideológicos mobilizados em sua feitura, perspectiva proposta pelas teorias críticas constantes no campo (Soares *et al.*, 1992).

Os passos dados no campo geral da educação física brasileira, no período, revelam que agimos com a razão; damos sentidos aos nossos atos; mas nem sempre temos controle, ou uma construção mais reflexiva e distanciada dos afazeres que executamos cotidianamente. Importa dizer que os agentes envolvidos em seus afazeres não estão dispostos a se pensar como objetos, como possibilidade planejada de um projeto, mas, apenas, a viver “o presente do jogo” (Bourdieu, 1996, p. 143), incorporando desse modo, como “natural”, os *habitus* da educação física, tal como vem se constituindo em seu longo processo de diferenciação progressiva.

Nesse quadro, o investimento feito aqui serve tanto para reconhecer o essencial do campo da educação física do IFCE, decorrendo daí uma luta por sua autonomia, como para nos orientar no jogo que o compõe, inclusive no sentido de legitimar as resistências decorrentes das diferenças objetivas existentes nesse espaço social.

8.1.1.1 O papel do esporte na Educação Física do IFCE

A partir de 2017, segui com o objetivo de identificar as expectativas dos alunos e professores sobre as aulas de *natação*, nos cursos de Ensino Médio - Técnico Integrado do *campus* Fortaleza. A maneira como fui organizando as aulas, assim como as resistências e conformações que os alunos iam demonstrando em relação às propostas, mostravam-me as distâncias entre as posturas e posições assumidas no campo da educação física do IFCE.

Partindo da noção da etnografia sobre o dar/assistir aulas, desenvolvida por Bernadete Beserra e Rémi Lavergne (2016), lancei para os alunos a proposta de construirmos relatos sobre nossas aulas, com escritos em diários de campo, produzindo com a turma uma espécie de etnografia coletiva.

Ainda procurei, em algumas aulas, a partir da noção de campo, de Pierre Bourdieu, demonstrar que havia diferentes interesses em torno da educação física, e diferentes grupos e instituições que colaboravam com sua constituição. Além disso, foram realizadas entrevistas abertas com outros professores da natação, com o propósito de evidenciar a trajetória que cada um percorreu e pistas sobre como organizavam seus trabalhos.

Os alunos que escreveram os diários encontravam-se matriculados em três turmas da modalidade Natação, configurando um total de 54 alunos, com média de idade de 15 anos.

A maioria das aulas de natação ocorriam no ambiente da piscina, mas, utilizamos, também, as salas de aula convencionais, nos momentos oportunos.

No decorrer daquele semestre, foram aplicados, às três turmas citadas, dois exercícios, objetivando que cada estudante escrevesse um relato sobre as aulas, no estilo de um diário de campo, em primeira pessoa, para que pudessem refletir sobre sua experiência na natação (Sales; Beserra, 2019).

Foi sugerido que se referissem a três aspectos básicos da experiência: os processos mais burocráticos (como escolha e matrícula na modalidade, condições de infraestrutura para as aulas, etc.); convivência com professor e colegas (os sentimentos em torno das relações mais afetivas com a turma); e o ensino e a

aprendizagem (pontos positivos e negativos das atividades propostas durante as aulas).

A partir do contexto das aulas e da abordagem teórico-metodológica da pesquisa, busquei compreender a produção dos alunos. A relação de proximidade entre os diferentes sujeitos, estudantes e professor pesquisador, tornou o ambiente mais aberto à exposição das tensões que circundam o campo da educação física da Instituição. A narrativa dos estudantes foi me inserindo na complexidade ontológica do ser no mundo, tratando de um composto de saberes que precisaram ser articulados aos pressupostos epistemológicos da pesquisa (Tandei; Gamboggi, 2016). O mesmo ocorreu com os relatos dos professores nas entrevistas.

O fato desta pesquisa ter sido realizada no próprio campo de atuação do professor pesquisador facilitou a interpretação das respostas, uma vez que eram lidas sob o pano de fundo da observação participante, mas, por outro lado, provavelmente, também a influenciou. Em todo caso, a partir desse “encontro etnográfico” um novo olhar para o outro foi sendo construído e uma reflexividade passou a ser exercida na prática docente do pesquisador.

A construção dos relatos assumiu um papel importante, no processo formativo dos estudantes e do professor. Em primeira ordem, vários construtos davam conta de descrever as técnicas da natação em seu aspecto físico, revelando as posições que deveriam supostamente estar cada membro do corpo durante a execução dos movimentos.

Circunscrito o estudo desses movimentos, envolvendo, dentre outros aspectos, a respiração durante o nado, tornaram-se nítido os limites de uma Educação Física ancorada na reprodutibilidade técnica. Enfim, tornou-se possível perceber que o aprendizado das técnicas da natação não se resumia à reprodução de etapas parcelares de um movimento global, que dava propulsão ao corpo.

Muitos alunos apresentaram suspeitas sobre a mera repetição dos comandos dados pelos professores como a melhor forma de aprender a natação, destacando a importância da auto-observação na melhoria de seu próprio rendimento nas aulas.

Os relatos também foram úteis para identificar diferentes expectativas em torno da participação nas aulas de Educação Física e, conseqüentemente, da

natação. Nesse processo de exotização, refizemos o percurso na natação, instaurando uma reflexividade contínua sobre a aprendizagem.

As sucessivas interdições da piscina para manutenção afetavam as aulas. Somado a isso, alguns nadadores apareciam esporadicamente na piscina; em especial, os ex-alunos da “modalidade” que, em geral, a depender de conversa prévia com o docente da turma, possuíam “trânsito livre” nas aulas. As diferenças de idade, a experiência de cada um e, ainda, as diferentes expectativas dos alunos em torno da Educação Física (promoção da saúde, relaxamento, sociabilidade, rendimento esportivo) e mais especificamente da natação (aprender a nadar, entrar na seleção, etc.) tornavam bastante complexas as situações de ensino e aprendizagem. Isso porque a revelação desses diversos interesses em torno das práticas da Educação Física correspondia a diferentes estágios da aprendizagem na área.

A arquitetura geral, incluindo a piscina, as pranchas, boias e nadadeiras, elitiza a prática da natação, não sendo muito comum sua oferta em instituições de ensino público. As roupas de banho e demais acessórios (óculos, touca, trajes de banho), a piscina e o vestiário, compunham uma estrutura básica para a participação na dinâmica das aulas. Entretanto, vários estudantes lamentam a falta de tais equipamentos, argumentando terem poucos recursos financeiros para sua aquisição.

Era comum que duas turmas de natação dividissem o espaço da piscina central, para o melhor aproveitamento dos horários. As atividades concorrentes na piscina eram as aulas das turmas de iniciação, aperfeiçoamento e treinamento. Cada turma de alunos ficava sob a responsabilidade de um docente específico.

Eram quatro, no período, os professores de educação física do *campus* Fortaleza que estavam vinculados às turmas de natação. Como veremos adiante, as expectativas de cada professor com suas aulas se diferenciavam bastante, restando tais diferenças registradas fortemente nos relatos dos alunos que passaram por mais de um docente, ao longo de sua trajetória no IFCE.

O fato de as aulas de natação ocorrerem três vezes por semana, com duração de 1 hora cada, era, de modo geral, encarado pelos alunos com surpresa, diante da realidade à qual estavam acostumados no Ensino Fundamental. A vantagem de carga horária da Educação Física em relação às diversas outras disciplinas (Artes, Língua estrangeira, Filosofia, Sociologia, Geografia, História e Biologia) demonstra o

seu prestígio no currículo do Ensino Médio do *campus* Fortaleza. Contudo, esse ponto positivo do modelo educacional em voga no IFCE à época era percebido de forma diferenciada pelos envolvidos.

- Eu sou totalmente favorável que tenha as três sessões semanais, por que aí o aluno pode ter tanto a parte prática como a parte teórica e os trabalhos com os temas transversais mais solidificado. Com duas aulas semanais, tem uma teórica e uma prática, então, em termos fisiológicos, tem pouco efeito (PROFESSOR DE NATAÇÃO 1).

O professor de natação 1 aponta ser, a aptidão física, um princípio importante para a organização do seu trabalho na natação, embora a relação entre a fisiologia humana e os exercícios propostos na aula não sejam explicitados em seu método. As questões teóricas da disciplina sobre as quais os alunos são avaliados se detêm na história da natação e nas regras que organizam as competições oficiais. Ainda nessa perspectiva, é ressaltada a importância do trabalho pedagógico sobre os temas transversais - Saúde, Meio Ambiente, orientação sexual, pluralidade cultural e ética -, aspecto que garante atualidade à formação proposta.

Os temas transversais, citados pelo professor 1, foram propostos nos PCNs, nos anos finais da década de 1990, sugerindo a articulação entre as áreas de conhecimento/ disciplinas e os temas contemporâneos da formação para a cidadania. Entretanto, a inserção dos temas transversais não deveria alterar significativamente o conhecimento formal da Educação Física.

Observei, ainda, que as aulas teóricas sofrem com a baixa frequência dos alunos, não sendo incomum que alguns docentes também relativizem a importância das teorias nas suas aulas, apesar da importância que reconhecem ter em sua prática docente. Isso funciona como se somente o professor necessitasse dos conhecimentos teóricos para organizar sua aula, cabendo aos alunos apenas o desenvolvimento prático nas modalidades.

A paralisação das aulas de natação, com a liberação dos alunos nos momentos em que a piscina é interditada para manutenção, seja quando isso ocorre de modo urgente, ou mesmo de modo programado, dá evidências da inclinação dessas aulas ao rendimento prático dos alunos nas modalidades. Desse modo, as citadas expectativas gerais não correspondem integralmente às particularidades do trabalho desempenhado em cada turma, pelo professor.

Conhecer os mecanismos fisiológicos do corpo em movimento e elucidar os processos de naturalização das práticas da educação física, ou seja, reconhecer o que está relacionado às suas questões socioculturais, exige um tipo de atenção diferenciada, que somente pode ser mobilizada numa constante disposição à aprendizagem de determinadas peculiaridades. Apesar disso, em várias ocasiões, os próprios estudantes justificam suas faltas nas aulas devido ao tempo destinado aos estudos em outras matérias, como se o que fizessem na natação não tivesse a mesma importância.

Além disso, a rigidez e compartimentalização da grade curricular dos cursos somente é contrastada com o desenvolvimento de outras propostas pedagógicas mais abrangentes - como visitas técnicas, semanas de integração, palestras e participação em eventos científicos e esportivos -, o que torna o diálogo entre as diferentes áreas do currículo bem menos profícuo no âmbito mais restrito das disciplinas.

As aulas de Educação Física também são tidas como espaços de maior liberdade corporal e de afrouxamento de alguns instrumentos pedagógicos, como a verificação da frequência, o desenvolvimento dos conteúdos e a avaliação da aprendizagem. Ao mesmo tempo em que esse desinvestimento pode acentuar a exposição das emoções no ambiente das aulas, parece estimular o aumento do número de faltosos e da displicência dos estudantes, ampliando ainda mais as desigualdades entre os alunos e entre alunos e professores, principalmente em relação àqueles docentes que se utilizam de critérios pedagógicos mais rígidos.

Entretanto, o fato é que, com uma boa frequência e participação dos alunos, o esforço físico realizado nas aulas promove alterações morfológicas, funcionais e motivacionais no corpo dos estudantes. Mas os benefícios e malefícios da prática esportiva e de exercícios físicos são particularizados, dependendo da experiência prévia de cada aluno com as diversas práticas.

Carvalho (1995) e Devidé (2000), por exemplo, chamam a atenção para o fato de que a atividade física e o esporte não são sinônimos de saúde. Quando mal orientadas, as práticas corporais podem até agravar o quadro de saúde, afirmam Matias e Oliveira (2017).

A prática esportiva, por si só, não é sinônimo de saúde nem de ascensão social e democracia. Para que produza tais consequências, transformações pedagógicas em suas formas de execução precisam ocorrer. Estabelecer a reflexividade como meio de promoção pedagógica significa romper com a execução ritual de normas e técnicas previamente garantidas no papel atribuído às instituições, seja escolar e/ou esportiva. No caso das aulas de natação, não se trata de colocar em questão a importância que a técnica esportiva assume nos processos de ensino e aprendizagem, mas observar a que serviço se presta na realidade do IFCE.

- Precisamos muito treinar o salto [...] manda cada um pular em ordem de frequência, acompanhará tudo e nos dirá para cada um sua nota avaliativa. Isso não é para julgar ninguém e nem para deixar alguém "mal com sua nota"; você deixará bem claro que isso será um estímulo para cada um (PAULA, 15 anos).

- As aulas são todas na piscina, a quantidade de aulas teóricas são mínimas e as provas escritas só aconteceram em avaliações finais. As avaliações feitas pelos professores foram geralmente de resistência, como nadar um quilômetro, ou fazer um circuito passando por todas as raias da piscina (DADO, 16 anos).

A sugestão de que o desempenho técnico corporal dos alunos não deveria servir para atribuição de nota, embora seja importante no processo de aprendizagem, conforme aponta a aluna Paula, e a afirmação de Dado de que esse tipo de avaliação ocorre na prática de alguns professores da natação, demonstra divergência de interesses nesse jogo pedagógico.

Embora esteja reconhecida, de modo geral, a importância do domínio dos gestos técnicos da natação, parte dos alunos e professores acha injusta a atribuição de nota a partir desse critério.

Conforme salienta o professor de natação 2, “ - *Treinamento é uma coisa mais dura, entra em outras valências, no aeróbico, no anaeróbico, nos testes mais específicos, vencer o medo de competir, aumentar a responsabilidade de competir, tem objetivos maiores que é o de ganhar*”.

A partir desses posicionamentos, podemos observar como diferentes modelos de aula rivalizam e/ ou coalizam nas práticas da educação física do IFCE. Assim como se pode analisar sua configuração em relação aos diferentes níveis das turmas de natação; iniciação, aperfeiçoamento e treinamento. Apesar da dificuldade

no desempenho desta tarefa, é necessário reconhecer que as diferenças de expectativas em relação às turmas de Educação Física/Natação, no IFCE, implicam, consideravelmente, as projeções que os alunos fazem sobre si nesse campo. Se a homogeneidade das práticas permite que as trocas esportivas sejam realizadas em escala global, sua democratização remete-nos à diversidade nos seus modos de realização (Stigger, 2005).

Através da escuta e do olhar atentos, e também ao escrever, como espaço de reflexão teórica (Oliveira, 1998), pude enxergar diferentes “rios” por onde os nadadores, alunos, alunas, professores e “atletas” se aventuram, na exotização daquilo que pensam e dizem sobre si e sobre o outro, na educação física do Instituto.

As interações extrapolavam o tempo das aulas. Os alunos encontram-se entre eles nos horários livres. Quando não muito atrapalhados pela imprevisibilidade da matrícula, os vínculos de amizade aparecem como critério importante na escolha da modalidade a ser cursada. Os alunos escolhem as referidas modalidades para se manterem na companhia dos colegas/amigos, pelas expectativas que trazem sobre os ganhos corporais em cada modalidade (seja na saúde, sociabilidade afetiva ou prática esportiva em si), ou pelo valor que atribuem ao trabalho dos professores já conhecidos. Desse fenômeno, originam-se pares ou pequenos grupos que se fortalecem, dando provas de sua disposição nos espaços das aulas e da instituição.

Os alunos observam seus professores, o modo como dão aulas, como se relacionam entre eles e articulam o trabalho docente nas modalidades às suas expectativas.

- [O professor] aprofunda os laços com os alunos entrando na piscina e praticando junto com eles (KERGINALDO, 15 anos).

- Os colegas entre si se ajudam, quando um não consegue fazer o movimento da forma correta. Os puxões de orelha e também as brincadeiras juntos acarretaram em serem responsáveis por tudo que sabemos hoje (HELANE, 16 anos).

- Gosto dos métodos [...], não são tão puxados, mais voltados para a pedagogia (KERGINALDO, 15 anos).

- Passa um “ar” de confiança aos seus alunos e os encorajam, a perder o medo e a tentar (TALITA, 14 anos).

- Muito boa, misturando os nados para facilitar o aprendizado. Tem uma que eu não gosto, nessa atividade temos que dar uma braçada somente de um

lado e deixar o outro estendido, [...] o que dificulta um pouco o aprendizado (RAUL, 15 anos).

- Estou ansioso para o ensinamento dos estilos peito e borboleta e espero estar apto para esses nados. Nessas próximas práticas o professor poderia aperfeiçoar a respiração, fazer saltos, pois eu ainda estou aprendendo, e ensinar a virada olímpica que foi pouco ensinado na iniciação (PATRÍCIO, 15 anos).

- Muito interessante a maneira como [...] se dirige aos alunos através do grupo on-line, parecendo dar aula até mesmo distante (LAÍS, 15 anos).

- A prática de atividades em grupo torna a aula mais divertida, não tediosa e não monótona, despertando em mim um interesse maior na disciplina (NELI, 14 anos).

As expectativas em torno do trabalho dos professores, relatadas pelos alunos, incluem seriedade, profissionalismo e pontualidade, descontração nas aulas, compreensão, amizade, trabalho com dinâmicas grupais e *feedbacks* sobre o aprendizado; estímulo à curiosidade e ao desafio de aprender com complexidade; melhor organização nas aulas; consideração do conhecimento prévio dos estudantes; etc. Esse conglomerado de expectativas reivindica que cada docente exercite a reflexividade sobre aquilo que fazemos de nossas aulas e sobre o que os alunos pensam a respeito do que fazemos delas, porque resulta dessa equação a eficácia da comunicação pedagógica.

- O ganho de algumas medalhas adquiridas pelos alunos nas competições torna a natação um esporte bem mais reconhecido na instituição (MARTA, 15 anos).

- Com abnegação e sacrifício se preciso for, sem esperar agradecimentos, lucros ou vantagens de qualquer espécie, porém, dando de mim todo o meu empenho, pretendo participar de campeonatos (LUÍS, 15 anos).

- Quando optei pela natação, não sabia bem o que esperar, mas descobri algo que posso fazer de forma alternativa, que me deixa mais feliz e menos frustrada (CARINA, 15 anos).

- Sempre me senti atraída pela água e quando estou nadando eu me sinto em paz comigo mesma (JANETT, 18 anos).

Em toda atividade esportiva, seja *na* escola ou *da* escola, alguns princípios pedagógicos são eleitos, quase obrigando os professores a explicitar os fundamentos que regem as suas escolhas. No IFCE, uma diversidade de concepções de educação física vai se sobrepondo e/ou se opondo umas às outras, tornando-se necessário o

esforço planejado dos professores na preparação de suas aulas, para a melhor adequação das ações à realidade complexa atendida pela Instituição.

Enquanto alguns alunos têm a expectativa de aulas mais centradas nas técnicas e no rendimento esportivo, como consequência de um tipo de oferta mais racionalizada, com efeito em longo prazo, em adequação ao modelo de esporte como emulação do *habitus* propriamente esportivo, outros demandam mais atenção afetiva, troca de experiências básicas e descontração, ligadas aos objetivos situados a cada aula e a cada passo dado em sua trajetória esportiva.

Desse modo, as diferentes perspectivas de natação, orientadas pelos quatro professores de natação do *campus* Fortaleza, é efeito, também, do tipo de disposição eleita pelos alunos para alcançar sucesso na sua aprendizagem. Contudo, as mudanças nas expectativas dos alunos dependem diretamente de mudanças na oferta que os especialistas têm a fazer da Educação Física. Vejamos o que diz o Professor de natação 1:

- Lembro bem do dia, eu estava dando aula, um aluno chegou e disse: professora descobri que se eu baixar a cabeça nado melhor. Eu disse assim: é, mas eu nunca disse isso, ou seja, as percepções do aluno na água é que faz com ele vá aprendendo. É por isso que no processo de ensino aprendizagem as atividades de adaptação ao meio aquático, que são todas aquelas brincadeiras, mergulhar para pegar bila, passar por baixo do espaguete, pular alguma coisa, elas são fundamentais. São vivências que o aluno vai interagindo com a água sem se dar conta. Então para mim a visibilidade está no processo de aprendizagem de autonomia (PROFESSOR DE NATAÇÃO 1).

Como diria Bourdieu (2015, p. 191), serão tão mais diferenciados os *habitus* quanto forem diferenciadas as práticas, como estruturas estruturadas e estruturas estruturantes, disposições que “constituem o princípio gerador e unificador do conjunto das práticas e das ideologias características de um grupo de agentes”.

O *habitus* “é um conhecimento adquirido e também um haver”, que “indica a disposição incorporada, quase postural”. Desta imersão desponta o corpo socializado, disposto num campo prático de escolhas abertas à inovação e criação, porém, demarcadas pela contingência de sua reprodução (Bourdieu, 1989, p. 61).

Entre os alunos, “as aspirações e as exigências são definidas, em sua forma e conteúdo, pelas condições objetivas, que excluem a possibilidade de desejar o impossível” (Bourdieu, 2007, p. 47). A hierarquia, entre as turmas de iniciação,

aperfeiçoamento e treinamento remete às práticas e crenças distintas que tomam como parâmetro o universo da natação.

No entanto, o *ranking* do nível de capital cultural dos alunos, nesse campo específico, já nas turmas de iniciação, é bastante desigual. A desigualdade de capitais esportivos entre os alunos, no campo da natação do IFCE, *campus* Fortaleza, implica, algumas vezes, o remanejamento de determinados estudantes para os níveis mais avançados das turmas, uma vez que dominam certas técnicas, exigidas nas turmas de iniciação e aperfeiçoamento, entendimento que sugere a busca por “novos” desafios.

Há alunos com forte capital esportivo que abandonam as aulas de iniciação, devido ao “baixo” estímulo que encontram. Assim como há alunos que dominam fortemente os quatro estilos de nado mais competitivos, mas que simplesmente fogem das competições e das turmas de treinamento. Essas contradições me levam a pensar sobre o que realmente torna a hierarquização das modalidades em níveis um princípio importante a ser mantido; ou indagar sobre quais competências são exigidas em cada nível dessa aprendizagem. E, por conseguinte, perguntar o que leva os alunos a abandonarem as aulas de natação.

Certa vez, o pai de um dos alunos, convidado a vir à escola devido ao acúmulo de faltas de seu filho, levou-o até a presença do professor, para que confessasse que havia sentido fadiga nas primeiras aulas, o que supostamente o impulsionou a “desistir” da natação. Outros alunos também relatam incômodos.

- As ocasiões em que não faço geralmente é por causa da fadiga, pois faço outro esporte pela noite anterior (JÂNIO, 14 anos).

- Pelo motivo de não aguentar todos os treinos, pois tenho um problema no joelho que provoca dor em algumas ocasiões (ODILON, 16 anos).

- O primeiro esporte que eu pratiquei dentro do campus foi a natação, no início eu achava incitante, [...] mas [...] eu não consegui me acostumar com a metodologia, que, na minha visão, não sabia respeitar o tempo próprio de cada aluno, era uma metodologia rígida, e logo se tornou fadigante pra mim, que abandonei o esporte ao final do semestre (KIARA, 17 anos).

As falas acima sugerem que é alta a importância atribuída pelos alunos ao pressuposto do rendimento propriamente esportivo, como *habitus* da natação e da educação física no instituto. O aluno trazido pelo pai para uma conversa com o

professor havia sumido e, com esse retorno, solicitou voltar para a turma de iniciação, apontando que a diferença sobre a exigência física entre as aulas de iniciação e aperfeiçoamento seria um fator a ser considerado por ele para tal decisão. Esse mesmo aluno costumava ter bom rendimento técnico nas aulas de iniciação.

Na verdade, pareceu-me existir exigência de um rendimento físico mais marcante nas aulas das turmas de aperfeiçoamento, o que impõe um tipo de barreira para que os alunos tenham acesso aos aprendizados do nado nas modalidades peito e borboleta, especificamente tratados nas turmas desse nível. Contudo, passei a perceber que, o grau de rendimento físico exigido nas turmas de aperfeiçoamento estava, também, impedindo o acesso indiferenciado dos alunos às técnicas do nado peito e borboleta, posto que, nas turmas de iniciação, esses gestos não são objeto de aprendizagem.

Embora muitos alunos não queiram, ou não possam se submeter ao esforço físico que estava sendo exigido nas turmas de aperfeiçoamento, devido às restrições impostas por sua própria condição física, ou por sua vontade própria, outras maneiras de organizar as aulas poderiam inserir os alunos com esse perfil no universo mais amplo dos estilos de nado da natação.

Convém registrar que os principais obstáculos relatados pelos alunos para a prática das aulas de natação foram a ocorrência de asma, problemas nas articulações e/ou cansaço físico.

A busca por medalhas em torneios esportivos também aparece como uma expectativa que deve ser debatida e problematizada nas escolas, e, por consequência, no IFCE, de modo que provoque mudanças significativas na percepção dos alunos e professores sobre o modelo de esporte adotado na instituição. Esse não deve ser o único aspecto transcendente do esporte. O aprendizado de técnicas é imprescindível para o esportista, mas, sob as práticas e crenças do “esporte propriamente dito”, o alcance das marcas e a especialização dos gestos racionalizam os objetivos a serem alcançados, sendo atribuída estima relativa aos processos sociais em curso nas turmas de nível mais elevado (Bracht, 1989; 2009) (Bracht; Almeida, 2003).

No caso do IFCE, somente uma minoria dos alunos compõe as equipes esportivas voltadas às competições, o que não chega a 5% do total, levando em conta

todos aqueles envolvidos nos Jogos do IFCE. Há uma exclusão histórica das mulheres em todas as modalidades esportivas. Ao que me parece, essa exclusão se dá, dentre outras razões, pelo grau de virilidade exigida (não se adquire esse tipo de *habitus* sem a devida experiência, há muito negada na formação das meninas); pelo baixo investimento nas práticas mais procuradas pelas alunas; e pelo preconceito lançado àquelas que supostamente “perdem” sua feminilidade para alcançar tal êxito (Daolio, 2006).

No caso das turmas de Educação Física ofertadas ao Ensino Médio Integrado do *campus* Fortaleza, ginástica e hidroginástica são as únicas modalidades com predominância do sexo feminino. No entanto, no semestre 2019.1, as duas juntas abriram apenas 5 turmas no total. Futsal abriu 6; Voleibol, 7; Natação, 16; Lutas, 4; Handebol, 5; Basquetebol, 4; Musculação, 6. É pouco investimento, nessa demanda, apesar do trabalho desempenhado no interior de cada turma. O que torna o problema ainda mais complexo é a representação que essas turmas fazem das *expertises* dos professores de educação física vinculados à Caef, fator que indica a demanda emergencial por perfis docentes diversificados da área de Educação Física e à corrida dos veteranos aos cursos de capacitação e formação continuada.

Nas turmas de treinamento da natação, os alunos são selecionados sobretudo pelo rendimento propriamente esportivo. Vejamos o que diz o Professor de natação 2:

- O Instituto tinha a competição interna dele, que até então era o nosso objetivo. Eu comecei a mudar essa visão. Eu falei, se a gente trabalhar confederado o Instituto vai chegar e a gente vai estar bem no Instituto e foi assim que aconteceu. Fomos campeão cearense universitário, fomos campeões cearense da categoria de júnior e sênior dos federados, fomos campeões cearense escolar, e isso nos deu a vaga para que representássemos o Ceará na seletiva mundial no Rio de Janeiro, no Maria Lenk. A importância desse trabalho do Instituto é que a gente além da formação mental, da competitividade, do companheirismo, somos uma família como diz o nosso grupo (PROFESSOR DE NATAÇÃO 2).

O aluno que quer ingressar nas turmas de treinamento é avaliado durante uma aula com o professor responsável. Se for aprovado, começa a acompanhar as atividades. Entretanto, de modo geral, indiferentemente do nível das turmas de natação, mesmo estudantes com fraco capital esportivo são obrigados a ter um

desempenho excepcional; tão mais valorizada for a “prática” em detrimento da “teoria” maior é a exigência de capital corporal propriamente esportivo (Wacquant, 2002).

Os princípios do esporte de rendimento (seleção, especialização e recorde) excluem os estudantes com fraco capital esportivo, ao mesmo tempo em que os estimula e aos outros a tornarem-se *experts*, ou, pelo próprio fracasso, tornarem-se apenas meros expectadores (Bourdieu, 1983).

Além de recurso financeiro e tempo disponível, a cultura herdada dos familiares e do envolvimento nas comunidades de bairro, clubes, escolas, etc., nas quais os alunos vivenciaram alguma experiência, antes mesmo de adentrarem na realidade do IFCE, são fatores determinantes na disposição que esses mesmos estudantes demonstram em relação à Educação Física. Entretanto, os efeitos de compensação aos alunos que incorporam o *habitus* do campo (como efeito da superseleção ocorrida nas aulas) são relativos, inclusive porque no encontro entre os vários envolvidos com o esporte (a natação) vão encontrando novas possibilidades de legitimação do lugar do esporte na instituição.

Uma série de divergências pode ser notada durante toda a entrevista com o professor de natação 2, na qual relata os obstáculos a serem enfrentados no IFCE para que a conquista de medalhas e o fortalecimento da Instituição nos eventos competitivos externos sejam maiores. O reconhecimento da carga horária de trabalho docente efetivamente desempenhada nos campeonatos e treinamentos e o respeito aos índices esportivos, como critério para a escolha de representações (professores e alunos) de cada esporte na instituição, são reivindicados pelo professor.

A diversidade de concepções de Natação/Educação Física existentes no Ensino Médio Integrado do IFCE, *campus* Fortaleza, não tem a ver apenas com o que pensam seus professores, ou com a institucionalidade inerente a cada prática corporal específica. Ao contrário, são tangenciais às demandas e pressupostos estabelecidos com os alunos e a comunidade, de modo geral, assim como com as exigências oriundas do desenvolvimento do próprio campo da educação física.

São as diferenças que demarcam o espaço do campo da educação física do IFCE que dão origem aos conflitos, aos consensos e, eventualmente, também, à possibilidade de analisar sua dinâmica. De modo geral, os jogos e brincadeiras, as danças, a capoeira, a aventura, as lutas, as ginásticas, o basquetebol, a natação, etc.,

em suas perspectivas mais alinhadas aos interesses propriamente acadêmicos e participativos, confluem-se com as expectativas de uma formação que traga rendimentos propriamente esportivos; especialização do gesto técnico, superação de marcas, etc. Nesse jogo, as diferenças de classe social dos alunos, de expectativas de aprendizagem e capital cultural podem pôr em oposição ao tipo de *habitus* propriamente acadêmico, específico das disciplinas escolares, um tipo de *habitus* propriamente esportivo, como efeito de compensação à superseleção no campo.

- A natação é um esporte que possui muita visibilidade dentro do instituto, entretanto, há um foco muito grande direcionado às competições e campeonatos fazendo, assim, com que apenas parte dos alunos possuam a atenção necessária. No início, eu também me encontrava tentando me encaixar no cenário de competições, porém, desde o segundo semestre de 2017, ao iniciar às aulas com o professor Francisco (nome fictício), houve uma mudança de perspectiva e um redirecionamento de pensamento que fizeram com que eu me questionasse se eu realmente queria fazer parte do cenário ao qual eu tentava me encaixar. Hoje me encontro bem mais resolvida em relação a natação e ao meu relacionamento com a mesma, pois sempre tive paixão pelo esporte (ELIZABETH, 15 anos).

Conforme exposto no relato de Elizabeth, as práticas dos agentes da educação física na escola instauram uma afinidade de convivência ontológica com o mundo, talvez, inclusive, residindo, nesse ponto, um efeito importante da conservação da própria Educação Física nos currículos escolares. Todo e qualquer movimento de mudança ocorre em passos lentos, dependentes de processos de conscientização sobre o lugar social de cada atleta/aluno, de cada professor/treinador e de cada perspectiva de educação física, ou de esporte, etc.

Desse modo, devemos reconhecer que a legitimidade da Educação Física e do esporte na/da escola estão sempre em jogo. O ponto de vista institucional, previsto nas formas burocratizadas de se interpor à Educação Física e aos esportes, nem sempre condiz com o que pensam e fazem os agentes da educação física do IFCE. Dependendo da posição que ocupam nesse espaço social, assumem ora o arbitrário institucional, que legitima suas ações, ora resistem às imposições essencializadas, que já não se confundem com o real, e nem sempre as práticas exaustivas e a busca pela vitória são as medidas concretas da aprendizagem.

Ser bom no esporte não é um dom, mas fruto da disposição ao aprendizado que dura por longos anos até que se obtenha relativa autonomia decorrente de diferentes tipos de estímulos.

Os esportes e as diversas práticas que compõem o universo da educação física oferecem espaços nos quais alunos e professores podem transitar com seus posicionamentos, suas expectativas e evoluções. Não se pode perder de vista que, muitas vezes, caminhamos sobre estruturas que reforçam e promovem a desigualdade no acesso e êxito a ser obtido nas práticas da educação física, sobretudo, nas escolares.

Apreendi no decorrer da pesquisa, entretanto, que o trabalho docente nas turmas de iniciação, aperfeiçoamento e treinamento pode estar cada vez mais enriquecido com debates e eleições de princípios. Entre os alunos, surgem expectativas, sejam mais alinhadas à participação, ao lazer, à promoção da saúde, à qualidade de vida, ao rendimento esportivo, etc. Desse modo, os aspectos teóricos e metodológicos envolvidos na concepção das práticas da educação física são elementos primordiais para compor o rol de saberes a serem desenvolvidos em seus currículos.

Em busca dessas significações sociais, em algumas aulas, tentei recuperar o debate sobre técnica e seus caracteres estético, descritivo e filosófico. Precisávamos repensar os valores aplicados àqueles gestos, àqueles encontros, com a natação, o esporte e a educação física do IFCE. Conhecendo o modo como a natação se organizava no Instituto, lançando o olhar para suas estruturas, as crenças que circundam suas práticas, diversos tipos de relações passaram a ser estabelecidos em nossas conversas em aula.

As regularidades do sistema da educação física e do esporte, no IFCE, passaram a ser questionadas, aliás, é o que sugiro que seja feito, também, quando da preparação de nossas equipes esportivas, abrindo possibilidades reais de conscientização sobre aquilo que fazemos.

O modelo de Educação Física desenhado para o Ensino Médio Integrado precisava ser repensado, e preservada a diversidade de práticas oferecidas, mas alterando algumas lógicas para, de fato, objetivar a vivência dessa diversidade, em vez de deixá-la a cargo das escolhas individuais e dos imprevistos. Ademais, sugiro

sua ampliação, para um leque de modalidades, ou novas configurações dessa diversidade, posto que um amplo repertório de movimentos facilita a resolução de desafios corporais específicos, assim como atende, supostamente, também, à diversidade da demanda dos alunos. A diversificação da oferta parece-me ser um princípio importante a ser mantido.

A produção dos diários com os estudantes possibilitou abordagens bastante significativas sobre as dinâmicas dessas aulas, dando um caráter mais reflexivo às trocas realizadas. Com os achados da pesquisa, fui convidado a pensar sobre a interdisciplinaridade e transversalidade nesse campo, e como isso poderia contribuir para sua diversificação.

Contudo, no IFCE, os ruídos de comunicação entre os docentes, os docentes e alunos e o atraso no tratamento de temas emergenciais do currículo do Ensino Médio Integrado enrijecem ainda mais os processos de mudanças que devem ser projetados na Instituição.

Nesse bojo, as recém-aprovadas Reforma do Ensino Médio (Brasil, 2017b) e da Base Nacional Comum Curricular (BNCC) (Brasil, 2017a) conferiram uma espécie de judicialização das decisões, o que é sempre uma barreira para as inovações por dentro de cada área/disciplina. As adequações às novas normas impostas ao Ensino Médio levaram à redução drástica da carga horária destinada à disciplina Educação Física, no *campus* Fortaleza - de 360 horas curriculares, foi reduzida para 160 horas.

Tal mudança não ocorreu sem resistências. Outras disciplinas também perderam espaço no currículo. O novo modelo foi finalmente posto em prática no semestre 2020.1, quando a organização por modalidades e níveis passou a ser paulatinamente extinta na realidade da Educação Física do *campus* Fortaleza. No entanto, a investigação sobre os efeitos dessa mudança é uma atividade ainda a ser realizada.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Para aquilo que eu pretendia estudar, a educação física no IFCE, a aproximação às perspectivas social e antropológica do pensamento de Pierre Bourdieu foi providencial. De fato, existiam muitas vertentes que poderiam ser investigadas sobre a educação física. Mas, conhecendo a teoria do autor, percebi que a noção de trajetória, como série de posições sucessivamente ocupadas por um mesmo agente, ou um mesmo grupo, em um campo, tornava possível transformar minha própria experiência no campo da educação física em objeto de pesquisa. Ainda, a noção de *campo*, de Bourdieu, entendido como um espaço de lutas simbólicas, permitiu circunscrever os limites da educação física seus princípios.

Para engendrar o campo da educação física do IFCE, lugar onde atuo como professor desde o ano de 2010, foram demonstradas suas cadeias de interdependência em relação a outros campos - campo do esporte; do turismo; da educação; administrativo-burocrático; assim como foram identificados seus princípios e confrontos internos, em especial, sobre seu caráter disciplinar e as perspectivas dispostas em torno da formação profissional de seus agentes.

Identificar as diversas expectativas postas em torno da educação física pelos alunos e agentes do IFCE, compreender as diferenças entre os “projetos” desenvolvidos, e analisar as práticas e crenças desse campo, permitiram-me conhecer vários sentidos da própria educação física. Assim como permitiram-me identificar os principais processos de mudança no campo, enfim, demonstrando sua trajetória no interior da Instituição.

Despontaram, do jogo social da educação física no IFCE, os capitais simbólicos que legitimam as ações de seus agentes. Os capitais simbólicos em circulação são uma espécie de crédito atribuído pela adesão às crenças e práticas dos grupos, ou classes, que engendram o campo. Sua posse confere legitimidade para que os agentes atuem em nome da educação física, ou pelo menos em nome de alguma perspectiva de educação física, buscando, desse modo, fortalecer alguma posição e/ou postura no campo.

Numa primeira experimentação, reconstitui o campo da educação física no ponto de minha trajetória como aluno da Educação Básica, no final dos anos de 1990.

Encontrei ali um desinvestimento pedagógico na disciplina Educação Física, pois suas aulas se confundiam com a mera prática esportiva, assim como eram auto-organizadas pelos próprios estudantes, em muitas oportunidades. A função do professor, nas disciplinas de Educação Física, resumia-se basicamente à administração do material esportivo disponível na escola.

Contudo, nas escolinhas esportivas e nas seleções esportivas da escola, espaços que concorriam com as aulas de Educação Física, era alto o investimento. Nesses espaços específicos, a educação física assumia o sentido de treinamento esportivo, com uma formação centrada no ensino da técnica esportiva e a melhoria da aptidão física.

A dinâmica da educação física na escola na qual estudei não representava os avanços que o campo acadêmico da educação física brasileira assumia no mesmo período, com as críticas endereçadas à subordinação da Educação Física ao esporte e o desenvolvimento de diferentes concepções pedagógicas, surgidas a partir dos anos 1980. Tal fato demonstra que, à época, havia um longo distanciamento entre as crenças distribuídas entre o campo profissional e o campo acadêmico da educação física.

Seguindo a noção de trajetória, passei a analisar minha experiência na graduação em Educação Física e meus primeiros anos como professor, nos anos 2000, para identificar o estado do campo da educação física no período. Na graduação, a formação foi extremamente precária, com péssimas condições de infraestrutura, professores não especializados na formação de professores e forte colonização epistemológica das Ciências Biológicas sobre a Educação Física, com poucas resistências oferecidas à hegemonização do discurso da Saúde e do Esporte no campo.

As práticas e crenças que circulavam no curso de graduação da Uece, também não refletiam os avanços no campo acadêmico da educação física brasileira, no mesmo período. As discussões em torno do esporte, do que é ou não esporte, e de como deveria ser o trabalho do professor de Educação Física com os esportes era, ainda, superficial, sobretudo, marcado pelo caráter positivista das argumentações. Além disso, o curso não oferecia experiência satisfatória de pesquisa e/ou iniciação profissional.

As lacunas em aberto nesse processo de formação refletem-se na identidade, ainda bastante difusa, dada à Educação Física por minha própria intervenção profissional no final desse período. A expectativa sobre a formação global do ser humano, contida na proposta que eu desenvolvia da Educação Física nas primeiras escolas em que atuei como professor, evidenciava a consciência ainda bastante tímida da historicidade da própria educação física.

Contudo, no mesmo período, passei a ter contato com a tendência crítico-superadora da educação física e a oferecer alguma resistência no campo. Em meus embates com outros agentes na escola - diretores, coordenadores, professores e alunos -, se pronunciavam diferentes expectativas sobre a educação física, que, em suma, revelam a frágil autonomia do campo. Tudo leva a crer que as aulas de Educação Física estavam reduzidas à mera prática de atividades físicas e esportivas em detrimento do trabalho pedagógico sistematizado esperado de seus professores.

Essa mistura vai fortalecendo a tese de que há fortes diferenças e contradições entre as práticas e crenças distribuídas entre o campo acadêmico da educação física escolar e o campo da atuação profissional em educação física nas escolas.

A reconstrução desse ponto de minha trajetória foi um reencontro com as práticas e crenças construídas por mim mesmo em torno da educação física, nunca antes refletidas sistematicamente à luz da relação com os outros da experiência. Desse modo, o potencial do empreendimento antropológico da pesquisa foi se mostrando nos esboços do campo da educação física, mas, ao menos para mim, funcionava como um exercício de reflexividade.

A análise foi tornando mais nítida a valorização do esporte em detrimento de outras práticas da educação física, assim como o fortalecimento de uma perspectiva mais biologizada da educação física em relação às outras abordagens, mais sociológicas, já existentes no campo, demonstrando o sentido dominante do jogo operado no campo, em que as estruturas sociais existentes demonstram os privilégios de determinados grupos.

Para seguir com a análise, as particularidades do IFCE precisavam ser reconhecidas. O conhecimento das especificidades dessa Instituição educacional me forneceu pistas sobre o lugar reservado à educação física em seu interior. Para isso,

inicialmente, identifiquei as expectativas mais gerais em torno da Instituição. Encontrei uma organização complexa, atuando da Educação Básica à Pós-graduação. Nessa condição, seus professores ora se especializam em um único nível educacional, ora apelam para a multifuncionalidade no trabalho docente.

Ainda, situei o IFCE em relação às outras instituições da Educação - universidades e escolas regulares -, demonstrando a valorização do ensino em detrimento da pesquisa e da educação técnico-profissional relativa à educação mais propedêutica. Identifiquei as características mais externas do IFCE; o número de *campus/sedes*, sua distribuição nas regiões do Ceará, a quantidade de cursos, de matrículas e de *campi*; a vocação de seus cursos; a economia de suas ações; seu envolvimento com outros órgãos do governo federal; etc. Apontei, desse modo, alguns limites da expansão e interiorização da Educação profissional, principalmente no tocante à infraestrutura disponível, evasão de alunos, precarização do trabalho docente, e às dificuldades na relação professor-aluno.

A ampliação da oferta de cursos com curta duração, ou duração mínima, demonstra que o processo de massificação da formação atravessa intensamente o IFCE. As normativas existentes dão conta de organizar as subjetividades de seus agentes, com os índices de eficiência e eficácia propalados convencendo os docentes de que estão no caminho certo. As normativas de controle da Instituição são internalizadas pelos agentes do campo da educação física como posturas legitimadas dentro de uma hierarquia social. Tal fato resulta em limites impostos à própria autonomia do campo da educação física.

Seguindo nesse passo, analisei as circunstâncias de minha admissão no IFCE e o trabalho docente por mim realizado no *campus* Quixadá, a partir do ano de 2010. A atenção novamente se voltou para o campo da educação física. Nesse momento inicial, minhas atividades estavam vinculadas ao curso técnico subsequente de Guia de Turismo, ao treinamento da seleção de futebol de campo, ao Programa Segundo Tempo e à disciplina Educação Física nos cursos de Ensino Médio - Técnico Integrado.

Em tese, puderam ser atribuídos diferentes sentidos à educação física no IFCE, a partir das práticas e crenças vigentes em cada um desses espaços específicos da Instituição; sentido de treinamento esportivo, de disciplina acadêmica,

de prática de aventura, etc. Desse modo, cada subcampo da educação física possui *habitus* e capitais simbólicos específicos, atrelados ao desenvolvimento de epistemologias próprias da Educação Física; voltados ora para o rendimento pedagógico, ora para o rendimento esportivizado, ora para a promoção da Saúde e da qualidade de vida, etc. No entanto, a diversificação da atividade docente da educação física não caminha sem as contradições inerentes à precarização das condições de trabalho de seus trabalhadores e o investimento desigual dado a cada uma das especificidades da educação física.

Segui o estudo em busca de caracterizar o estado do campo da educação física do IFCE, identificando as mudanças e continuidades ocorridas em sua trajetória, ao longo dos primeiros anos de existência da Instituição. Para isso, identifiquei as principais estruturas do campo; seus projetos, cursos, disciplinas, quadro de professores e o espaço reservado à própria educação física na hierarquia administrativa e burocrática do instituto.

Um conjunto de mudanças estava em curso no IFCE, dentre elas, a criação de estratégias de fomento à pesquisa e extensão; a padronização de currículos e de perfis docentes; etc. As expectativas em torno da melhor organização institucional se correlacionaram com os concursos para contratação e remoção docentes. No campo da educação física as definições dos cargos e perfis docentes se refletem na divisão do trabalho social na Instituição.

Em suma, os aspectos formais nas tomadas de decisão sobre os rumos da Educação Física ocultaram o caráter pouco democrático e pouco participativo dos processos decisórios do IFCE. Na análise, as ações do campo administrativo-burocrático da Instituição são relacionadas aos interesses em jogo no campo da educação física. Gerou-se, com isso, uma estrutura com departamentos que empoderaram determinados agentes do campo.

A despeito da diversidade de grupos e perfis docentes relacionados à Educação Física, no Instituto, de modo geral, houve um reordenamento do campo. Inicialmente, esteve centrado nos cursos de Licenciatura em Educação Física e nos cursos da área de Hospitalidade e Lazer, até meados de 2013, com a contratação de pessoal para cargos vinculados a diferentes perfis docentes. Depois, voltou-se para o fortalecimento das práticas esportivo-competitivas em todos os *campi* da instituição, a

partir de 2016. Nesse reordenamento, o perfil docente dos Esportes Coletivos foi hegemonizado nos concursos docentes, em detrimento de todos os outros perfis ligados à Educação Física no IFCE.

Essa mudança deu-se com a definição de perfis muito especializados em detrimento do tipo de trabalho docente multifuncional desempenhado na maioria das sedes do Instituto, demonstrando um desalinhamento entre a política de contratação dos professores de educação física e as expectativas gerais sobre a disciplina na Instituição.

O passo seguinte foi analisar a trajetória de outros agentes da educação física do IFCE, relacionando-a aos indicadores de capitais simbólicos oferecidos pelos professores. Desse modo, descobri que a maioria deles tanto advém de famílias com baixo nível de escolaridade como tiveram suas graduações realizadas em instituições públicas. Essas determinações sociais e escolares investiram-se de experiências bastante diversificadas, antes da admissão no Instituto, com a vivência de diferentes doutrinas e métodos de Educação Física.

As academias de ginástica, o Sesc, o Sesi e, ainda, algumas instituições esportivas, militares e educacionais, são os espaços que mais marcaram essas trajetórias. Entretanto, uma grande parcela desses agentes exerceu a docência em IES privadas e/ou em escolas da Educação Básica, antes de serem admitidos no Instituto. Percebi que os docentes advindos das famílias com níveis mais altos de escolaridade obtiveram desenvolvimento mais rápido na carreira acadêmica.

Esses capitais culturais são retraduzidos de maneira peculiar, no interior da Instituição, ora fortalecendo o caráter da experiência regressa, ora estabelecendo verdadeiras revoluções na trajetória dos agentes. A ocupação dos principais cargos administrativos e o acúmulo de poder institucional, com o exercício de coordenações, direções e chefias, demonstrou estar equacionada em relação à antiguidade na Instituição. Também verifiquei que o trabalho docente, nos cursos de Ensino Superior do IFCE, oportuniza maior posse de capital de poder científico, de capital de prestígio científico e de capital de notoriedade intelectual, no campo da educação física da Instituição.

No ano de 2014, com minha remoção do *campus* Quixadá para o *campus* Canindé, mudou, também, minha posição no campo da educação física do IFCE. De

2014 até 2017, minhas atividades voltaram-se quase que completamente ao curso de Licenciatura em Educação Física do *campus* Canindé, onde meu trabalho docente diversificou-se em ensino, pesquisa e extensão, além da participação em cargos de gestão. Nesse ponto de minha trajetória de pesquisa, ganharam importância as movimentações em torno do processo de padronização curricular dos cursos de Licenciatura em Educação Física do IFCE, dinâmica que envolveu diferentes agentes, recrudescendo, também, os confrontos próprios do campo da educação física da Instituição.

Além dos confrontos locais entre os professores de educação física, os professores pedagogos e os gestores do IFCE, os embates sobre o currículo das graduações também se davam entre o CNE e o Conselho Federal de Educação Física. Os interesses desses diferentes grupos são postos em relação uns com os outros expressando, à luz da teoria dos campos, e em observação ao jogo do poder na Instituição, um mosaico de disciplinas curriculares e o caráter generalista da formação em Educação Física.

Em suma, disputam o campo as representações de diferentes abordagens e tendências pedagógicas da Educação Física, o conflito em torno da atuação profissional e dos interesses dos conselhos profissionais de educação física sobre a fiscalização dos trabalhadores da área, além das concepções dos professores de educação física do IFCE sobre a formação profissional dos seus licenciados. Esses interesses são alinhavados no processo de padronização curricular por meio da organização de uma matriz curricular, com a inclusão de disciplinas atreladas às seguintes dimensões do conhecimento: Relação ser humano e sociedade; Relação biológica do corpo humano; Produção do conhecimento científico e tecnológico, didático-pedagógico cultural, do movimento humano, e técnico-instrumental.

Embora a padronização curricular aponte novamente para processos decisórios pouco democráticos, no âmbito da Instituição, é importante destacar a expressão de definições bastante arbitrárias sobre o próprio sentido da formação em Educação Física.

Ainda, é importante salientar que uma série de características encontradas no campo da educação física do IFCE demonstram que a trajetória docente caminha *pari passu* com a implementação do modelo neoliberal de Educação, no Brasil. A

flexibilidade e o encurtamento das formações em Educação Física ofertadas no Instituto são exemplos disso. O curso de Gestão Desportiva e de Lazer, com uma visão de Licenciatura em Educação Física centrada exclusivamente no trabalho escolar, e o investimento nos cursos FIC, são o baluarte desse projeto.

A eficiência do trabalho docente é marcada não propriamente pelo critério acadêmico, mas a intensificação das atividades desse trabalhador. Além disso, o gerencialismo em torno dos currículos dos cursos, dos concursos para contratação docente, da definição dos perfis docentes e a verticalização do ensino, demonstram fortemente que o fenômeno do neoliberalismo assola a realidade do IFCE, barateando os custos da oferta da Educação pública.

O capítulo final de apresentação da pesquisa demarca o ponto de minha trajetória docente em que fui removido para o *campus* Fortaleza, no ano de 2017, nos últimos momentos da primeira década de existência do IFCE. Nesse movimento, dá-se, também, minha investida em direção à disciplina de Educação Física nos cursos de Ensino Médio do *campus* Fortaleza.

Encontrei, no campo, um “modelo” de Educação Física com risco de desaparecimento, na Instituição, uma herança dos antigos Cefets, na qual a oferta da disciplina Educação Física se encontrava dividida por modalidades e com turmas definidas por nível de aptidão - iniciação, aperfeiçoamento e treinamento. E, no caso dos esportes coletivos, divididas por gêneros masculino e feminino.

Nesse espaço do campo, as perspectivas de educação física como prática para a promoção da saúde, treinamento esportivo e formação sistemática sobre os próprios conteúdos, rivalizam entre si, porém, com arregimentações muito pouco objetivadas nas relações entre professores, alunos, gestores, enfim, toda a comunidade acadêmica. Desse modo, identifiquei que a objetivação da diversidade da educação física dependia quase que exclusivamente da particularidade com que cada um dos seus professores a assumia.

Nessa perspectiva de análise, as expectativas dos alunos são postas em relação com as práticas adotadas pelos professores de educação física. São analisados os critérios pedagógicos eleitos para as aulas da modalidade natação; os efeitos dos princípios adotados sobre o rendimento dos alunos nas aulas de e os limites da diversidade da cultura da educação física na Instituição.

Os alunos procuram as aulas de natação por necessidades muito particulares - por motivos ligados à saúde; para encontrar os amigos; para continuar com o mesmo professor/professora; para aprender a nadar; para ser atleta da Instituição; e/ou porque não havia possibilidade de matrícula em outra modalidade de sua preferência. O trabalho pedagógico dos professores é voltado para o alcance das finalidades pretendidas; o rendimento propriamente esportivo; a promoção da saúde; e/ou a construção do conhecimento acadêmico.

Contudo, nas aulas de *natação*, nos cursos do Ensino Médio do *campus* Fortaleza, os critérios de inclusão dos alunos na diversidade da educação física, ou seja, nas diferentes perspectivas adotadas por seus professores, são muito vagos.

Por fim, descrevo as conclusões gerais da pesquisa:

1. Os sentidos da educação física no IFCE se modificam-se em relação às posições ocupadas e às posturas adotadas por seus agentes; sentido de treinamento esportivo (no trabalho com as equipes esportivas), sentido de disciplina acadêmica (nas disciplinas da Educação Física no Ensino Médio), sentido de práticas de aventura (nos cursos da área de Hospitalidade e Lazer e em outros espaços), etc.
2. Esses diferentes sentidos da educação física podem confluir em algum momento de sua oferta.
3. O estado do campo da educação física no IFCE é, também, efeito da política assumida. Contudo, os processos decisórios dos rumos dessa política são ainda pouco democráticos e participativos.
4. A multifuncionalidade do trabalho docente dificulta o direcionamento da política de educação física no IFCE. Além disso, essa multifuncionalidade potencializa a precarização do trabalho docente na educação física.
5. Os currículos das Licenciaturas em Educação Física do IFCE remetem à própria história da educação física, aos diferentes paradigmas de sua evolução.
6. O processo de padronização curricular das Licenciaturas em Educação Física do IFCE caminha *pari passu* com os interesses mais gerais, dando pistas da autonomia e dependência relativa do campo em relação a outros campos - o campo administrativo-burocrático, da educação, profissional, do esporte, turismo, da saúde, etc.

7. A trajetória docente na educação física do IFCE é demarcada pelo acesso dos seus agentes às estruturas que configuram a educação física como um campo e pelas modificações ocorridas no próprio campo.
8. Pela via das explicações sobre o fazer e saber específicos da educação física que se pode agir para sua autonomização, enquanto campo no interior do IFCE.

REFERÊNCIAS

AGAMBEN, Giorgio. **Infância e história**: destruição da experiência e origem da história. Belo Horizonte: Editora UFMG, 2005.

ALMEIDA, F. Q.; GOMES, I. M. Traçados analíticos e esforços de autointerpretação: uma entrevista com Valter Bracht. *In*: ALMEIDA, F. Q.; GOMES, I. M. (orgs.). **Valter Bracht e a educação física**: um pensamento em movimento. Vitória: Edufes; Ijuí: Unijuí, 2014.

AMARAL, João Batista do. **Evasão discente no ensino superior**: estudo de caso no Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Ceará (*Campus Sobral*). 2013. Dissertação (Mestrado Profissional em Políticas Públicas e Gestão da Educação Superior) - Universidade Federal do Ceará, 2013.

ARAÚJO, Jair Jonko. **Novos sentidos das políticas curriculares para a educação profissional no Instituto Federal Sul-Rio-Grandense**. 2013. Tese (Doutorado em Educação) - Programa de Pós-graduação em Educação, Universidade Federal de Pelotas, Pelotas, 2013.

ATHAYDE, Pedro Fernando; MASCARENHAS, Fernando; SALVADOR, Evilásio. Primeiras aproximações de uma análise do financiamento da política nacional de esporte e lazer no governo Lula. *In*: MATIAS, W. B.; ATHAYDE, P. F.; MASCARENHAS, F. (orgs.). **Políticas de esporte nos anos Lula e Dilma**. Brasília, DF: Thesaurus, 2015.

BERGER, Peter L.; LUCKMANN, Thomas. **A construção social da realidade**: tratado de sociologia do conhecimento. 36. ed. Tradução de Floriano de Souza Fernandes. Petrópolis: Vozes, 2014.

BESERRA, Bernadete de Lourdes Ramos. A construção do olhar antropológico na formação docente. **Textos FCC**, São Paulo, v. 50, p. 1-148, nov. 2016a. Prêmio Professor Rubens Murillo Marques 2016 – Experiências docentes em licenciaturas.

BESERRA, Bernadete de Lourdes Ramos. **A performance da “produtividade acadêmica” ou as estratégias do “fazer científico” na periferia**: o caso do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal do Ceará. Preparado para apresentação no XXXII Congresso da Latin American Studies Association, Chicago, IL, 21-24 maio, 2014.

BESERRA, Bernadete de Lourdes Ramos. **Dos riscos da diferença**: etnografia de um percurso acadêmico. Fortaleza: Imprensa Universitária, 2016b. Estudos da Pós-graduação.

BESERRA, Bernadete de Lourdes Ramos. Quem pode representar quem? Notas sobre sentimentos e relações de poder numa pesquisa de campo. **Etnia**, Olavarría, Argentina, v. 46-47, p. 27-43, 2004.

BESERRA, Bernadete de Lourdes Ramos; GUSSI, Alcides Fernando; SALES, Yuri Nóbrega (orgs.). **Experimentações etnográficas em antropologia da educação**. Porto Alegre: Fi, 2017.

BESERRA, Bernadete de Lourdes Ramos; LAVERGNE, Rémi Fernand. Etnografando a sala de aula: contribuições da antropologia à formação de professores. **Revista Antropológicas**, Ano 20, v. 27, n. 1, p. 72-101, 2016.

BESERRA, Bernadete de Lourdes Ramos; LAVERGNE, Rémi Fernand. Exercício para a construção de uma antropologia do ensino superior. *In*: XV ENCONTRO DE CIÊNCIAS SOCIAIS DO NORTE E NORDESTE E PRÉ-ALAS BRASIL. Universidade Federal do Piauí, **Anais** [...]. 2012.

BESERRA, Bernadete de Lourdes Ramos; OLIVEIRA, Leiry Kelly; SANTOS, Carolina. Entre o populismo docente e o dom da fala discente: problemas do ensino básico que sobrevivem à formação superior em pedagogia. **Revista Dialectus**, Ano 2, n. 5, p. 150-165, ago./dez. 2014.

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

BETTI, Mauro. Educação física e sociologia: novas e velhas questões no contexto brasileiro. *In*: CARVALHO, Y. M. de; RUBIO, K. (orgs). **Educação física e ciências humanas**. São Paulo: Hucitec, 2001. Coleção Paideia; 5.

BETTI, Mauro. Educação física escolar: atualização de um projeto. *In*: BETTI, M. **Educação física e sociedade: a educação física na escola brasileira**. 2. ed. ampl. São Paulo: Aderaldo & Rothschild, 2009.

BETTI, Mauro. **Janela de vidro: esporte, televisão e educação física**. Campinas: Papyrus, 1998. Coleção fazer/ lazer.

BETTI, Mauro. Por uma teoria da prática. **Revista Motus Corporis**, Rio de Janeiro, v. 3, n. 2, p. 73-127, dez. 1996.

BLENDIA, Cavalcante de Oliveira. **O trabalho docente na verticalização do Instituto Federal de Brasília**. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade de Brasília, 2016.

BOAS, Franz. **A formação da antropologia americana, 1883-1911**. Rio de Janeiro: Contraponto: Editora UFRJ, 2004.

BOAVENTURA, Geísa D'ávila Ribeiro. **Tensões e perspectivas da Rede Federal no campo da educação profissional e tecnológica: um estudo do IF Goiano nos campi Ceres e Rio Verde – Goiás**. 2016. Tese (Doutorado em Educação) - Programa de Pós-graduação em Educação, Pontifícia Universidade Católica de Goiás, Goiânia, 2016.

BORBOREMA, Caroline Duarte Lopes de. **Discursos na/da educação profissional tecnológica**: a criação dos Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia. 2013. Tese (Doutorado em Educação) - Programa de Pós-graduação em Educação, Universidade do Estado do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2013.

BOURDIEU, Pierre. **O senso prático**. 3. ed. Petrópolis: Vozes, 2013b. Coleção Sociologia.

BOURDIEU, Pierre. **O poder simbólico**. Rio de Janeiro: Editora Bertrand Brasil S. A. 1989. Coleção Memória e Sociedade.

BOURDIEU, Pierre. Programa para uma sociologia do esporte. *In*: BOURDIEU, Pierre. **Coisas ditas**. São Paulo: Brasiliense, 1990.

BOURDIEU, Pierre. Algumas propriedades dos campos. *In*: BOURDIEU, Pierre. **Questões de sociologia**. Rio de Janeiro: Marco Zero, 1983a.

BOURDIEU, Pierre. Como é possível ser esportivo? *In*: BOURDIEU, Pierre. **Questões de sociologia**. Rio de Janeiro: Marco Zero, 1983b.

BOURDIEU, Pierre. **Coisas ditas**. São Paulo: Brasiliense, 1990.

BOURDIEU, Pierre. **Razões práticas**: sobre a teoria da ação. Campinas: Papyrus, 1996.

BOURDIEU, Pierre. Conferência do Prêmio Goffman: a dominação masculina revisitada. *In*: LINS, Daniel (org.). **A dominação masculina revisitada**. Campinas: Papyrus, 1998a.

BOURDIEU, Pierre. **Contrafogos**: táticas para enfrentar a invasão neoliberal. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Editor, 1998a.

BOURDIEU, P. **A dominação masculina revisitada**. Campinas: Papyrus, 1998b.

BOURDIEU, Pierre. **Meditações pascalianas**. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2001.

BOURDIEU, Pierre. **Esboço de autoanálise**. São Paulo: Companhia das Letras, 2005a.

BOURDIEU, Pierre. O mistério do ministério: das vontades particulares à “vontade geral”. *In*: WACQUANT, Loic (org.). **O mistério do ministério**: Pierre Bourdieu e a política democrática. Rio de Janeiro: Revan, 2005b.

BOURDIEU, Pierre. A ilusão biográfica. *In*: FERREIRA, M. M.; AMADO, J. (orgs.). **Usos e abusos da história oral**. 8. ed. Rio de Janeiro: FGV, 2006a.

BOURDIEU, Pierre. A escola conservadora: as desigualdades frente à escola e à cultura. *In*: NOGUEIRA, M. A.; CATANI, A. **Pierre Bourdieu**: escritos de educação. 9. ed. Petrópolis: Vozes, 2007. (Ciências Sociais da Educação).

BOURDIEU, Pierre *et al.* **A miséria do mundo**. 9. ed. Petrópolis: Vozes, 2012.

BOURDIEU, Pierre. **A distinção**: crítica social do julgamento. 2. ed. Porto Alegre: Zouk, 2013a.

BOURDIEU, Pierre. **O senso prático**. 3. ed. Petrópolis: Vozes, 2013b. Coleção Sociologia.

BOURDIEU, Pierre. **Sobre o estado**: cursos no Collège de France (1989-92). São Paulo: Companhia das Letras, 2014.

BOURDIEU, Pierre. **A economia das trocas simbólicas**. 8. ed. São Paulo: Perspectiva, 2015.

BOURDIEU, Pierre. **Homo academicus**. 2. ed. Florianópolis: UFSE, 2017.

BOURDIEU, Pierre; CHAMBOREDON, Jean-Claude; PASSERON, Jean-Claude. **A profissão de sociólogo**: preliminares epistemológicas. Petrópolis: Vozes, 1999.

BOURDIEU, Pierre; CHARTIER, Roger. **O sociólogo e o historiador**. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2017. Ensaio geral.

BOURDIEU, Pierre; PASSERON, Jean-Claude. **A reprodução**: elementos para uma teoria do sistema de ensino. 7. ed. Petrópolis: Vozes, 2014.

BOURDIEU, Pierre; PASSERON, Jean-Claude. **Os herdeiros**: os estudantes e a cultura. 2. ed. Florianópolis: Editora da UFSC, 2018.

BRACHT, Valter; ALMEIDA, Felipe Quintão. A política de esporte escolar no Brasil: a pseudovalorização da educação física. **Revista Brasileira de Ciências do Esporte**, Campinas, v. 24, n. 3, p. 87-101, maio 2003.

BRACHT, Valter. A criança que pratica esporte respeita as regras do jogo... capitalista. *In*: OLIVEIRA, Vitor Marinho (org.). **Fundamentos pedagógicos em educação física**. Rio de Janeiro: Ao Livro Técnico, 1989.

BRACHT, Valter. **A educação física escolar no Brasil**: o que ela vem sendo e o que pode ser (elementos de uma teoria pedagógica para a educação física). Ijuí: Unijuí, 2019. Coleção Educação Física.

BRACHT, Valter. **Educação física e aprendizagem social**. Porto Alegre: Magister, 1992.

BRACHT, Valter. **Educação física e ciência**: cenas de um casamento (in) feliz. Ijuí: Unijuí, 1999. Coleção Educação Física.

BRACHT, Valter. Educação física, método científico e reificação. *In*: STIGGER, Marco Paulo (org.). **Educação física + humanas**. Campinas: Autores Associados, 2015. Coleção Educação Física e Esportes.

BRACHT, Valter. Entre a inovação e o desinvestimento pedagógico na educação física no Brasil. *In*: BRACHT, Valter; ALMEIDA, Ueberson Ribeiro; WENETZ, Ileana (orgs.). **A educação física escolar na América do Sul**: entre a inovação e o abandono/desinvestimento pedagógico. Curitiba: CRV, 2018.

BRACHT, Valter. Esporte de rendimento na escola. *In*: STIGGER, Marco Paulo; LOVISOLO, Hugo (orgs.). **Esporte de rendimento e esporte na escola**. Campinas: Autores Associados, 2009. Coleção Educação Física e Esportes.

BRACHT, Valter *et al.* Desinvestimento pedagógico na educação física escolar: o caso do professor José. *In*: BRACHT, Valter; ALMEIDA, Ueberson Ribeiro; WENETZ, Ileana (orgs.). **A educação física escolar na América do Sul**: entre a inovação e o abandono/desinvestimento pedagógico. Curitiba: CRV, 2018.

BRACHT, Valter. Identidade e crise da educação física: um enfoque epistemológico. *In*: BRACHT, V; CRISÓRIO, R (orgs.). **A educação física no Brasil e na Argentina**: identidade, desafios e perspectivas. Campinas: Autores Associados; Rio de Janeiro: Prosul, 2003.

BRASIL. Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros curriculares nacionais**: educação física. Secretaria de Educação Fundamental. Brasília: MEC/SEF, 1998.

BRASIL. Decreto n. 5.154 de 23 de julho de 2004. Regulamenta o § 2º do Art. 36 e os Arts. 39 a 41 da Lei n. 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, e dá outras providências. 2004.

BRASIL. Ministério da Educação. **Parâmetros curriculares nacionais (ensino médio)**: parte II: linguagens, códigos e suas tecnologias. 2000a.

BRASIL. Ministério da Educação. **Parâmetros curriculares nacionais (ensino médio)**: orientações educacionais complementares aos parâmetros curriculares nacionais: linguagens, códigos e suas tecnologias. 2000b.

BRASIL. Ministério da Educação. Parecer CNE/CES n. 400/2005, aprovado em 24 de novembro de 2005. Consulta sobre a aplicação das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores da Educação Básica e das Diretrizes Curriculares Nacionais para os cursos de graduação em Educação Física, ao curso de Educação Física (licenciatura), tendo em vista a Resolução Confef n. 94/2005. 2005a.

BRASIL. **Plano do curso técnico Integrado em Informática**. Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Ceará. Diretoria de Ensino – *Campus* Fortaleza, 2005b.

BRASIL. Decreto n. 5.773, de 9 de maio de 2006. Dispõe sobre o exercício das funções de regulação, supervisão e avaliação de instituições de educação superior e cursos superiores de graduação e sequenciais no sistema federal de ensino. 2006a.

BRASIL. Decreto n. 5.840, de 13 de julho de 2006. Institui, no âmbito federal, o Programa Nacional de Integração da Educação Profissional com a Educação Básica na Modalidade de Educação de Jovens e Adultos – PROEJA, e dá outras providências. 2006b.

BRASIL. Lei n. 11.892, de 29 de dezembro de 2008. Institui a Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica, cria os Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia, e dá outras providências. 2008.

BRASIL. Secretaria de Educação Profissional e Tecnológica. **Contribuições para o processo de construção dos cursos de licenciatura dos Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia**. Brasília, 2009a. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/dmdocuments/licenciatura_05.pdf. Acesso em: 23 jan. 2020

BRASIL. Secretaria de Educação Profissional e Tecnológica. **Princípios norteadores das engenharias nos institutos federais**. Brasília, 2009b. Disponível em: <http://portaldoprofessor.mec.gov.br/storage/materiais/0000013578.pdf>. Acesso em: 23 jan. 2020.

BRASIL. **Turismo de aventura**: orientações básicas. 3. ed. Brasília, DF: Ministério do Turismo, 2010.

BRASIL. **Projeto pedagógico do curso técnico integrado em edificações**. Ministério da Educação. Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Ceará, *campus* Quixadá, 2011.

BRASIL. **Catálogo nacional dos cursos técnicos**. 3. ed. Ministério da Educação, Secretaria de Educação Profissional e Tecnológica, Brasília, DF, 2014.

BRASIL. **Catálogo nacional dos cursos superiores de tecnologia**. 3. ed. Ministério da Educação, Secretaria de Regulação e Supervisão da Educação Superior, Secretaria de Educação Profissional e Tecnológica, Brasília, DF, 2016.

BRASIL. **Portaria MEC n. 1.570, de 20 de dezembro de 2017 e Parecer MEC/CNE/CP n. 15/2017**. 2017a.

BRASIL. **Lei n. 13.415, de 16 de fevereiro de 2017**. Conversão da Medida Provisória n. 746, de 2016. Altera as Leis nos. 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, e 11.494, de 20 de junho 2007, que regulamenta o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e

de Valorização dos Profissionais da Educação, a Consolidação das Leis do Trabalho - CLT, aprovada pelo Decreto-Lei n. 5.452, de 1º de maio de 1943, e o Decreto-Lei n. 236, de 28 de fevereiro de 1967; revoga a Lei n. 11.161, de 5 de agosto de 2005; e institui a Política de Fomento à Implementação de Escolas de Ensino Médio em Tempo Integral. 2017b.

BRASIL. **Plano de desenvolvimento institucional 2019-2023**. Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Ceará. 2018a.

BRASIL. **Portaria n. 1.162, de 9 de novembro de 2018**. Regulamenta o conceito de aluno-equivalente e de relação aluno por professor, no âmbito da rede federal de educação profissional, científica e tecnológica. 2018b.

BROHM, Jean-Marie *et al.* **“Partisans”**: deporte, cultura y represión. Barcelona: Editorial Gustavo Gili, 1978.

BROUGÈRE, Gilles. A criança e a cultura lúdica. **Revista da Faculdade de Educação**, v. 24, n. 2, São Paulo, julho/ dez. 1998a.

BROUGÈRE, Gilles. **Jogo e educação**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1998b.

BROUGÈRE, Gilles. **Brinquedo e cultura**. 2. ed. São Paulo: Cortez, 1997. Coleção Questões da Nossa Época.

CAILLOIS, Roger. **Os jogos e os homens**: a máscara e a vertigem. Trad. José Garcez Palha. Lisboa, Portugal: Cotovia, 1990.

CARNEIRO, A. B.; VIANA, I. C.; ALVES, F. de A. F. Percepções docentes sobre o currículo de um curso de licenciatura em educação física do Instituto Federal do Ceará. **Revista Cocar**, v. 15, n. 32, p. 1-23, 2021.

CARVALHO, Yara Maria de. **O “mito” da atividade física e saúde**. São Paulo: Hucitec, 1995.

CASTELLANI FILHO, L. A formação sitiada. Diretrizes curriculares de educação física em disputa: jogo jogado? **Pensar a Prática**, Goiânia, v. 19, n. 4, out./dez. 2016.

CASTELLANI FILHO, L. **Educação física no Brasil**: a história que não se conta. 4. ed. Campinas: Papirus, 1994.

CASTELLANI FILHO, Lino. 40 anos de CBCE: de expressão do “Movimento de renovação conservadora” à síntese do “Movimento renovador (progressista)” da educação física/ciências do esporte. *In*: LARA, Larissa *et al.* **Ciências do esporte, educação física e produção do conhecimento em 40 anos de CBCE**. Ijuí: Ed. Unijuí, 2019. Coleção Educação Física.

CASTELLANI FILHO, Lino. **A educação física no sistema educacional brasileiro: percurso, paradoxos e perspectivas**. 1999. Tese (Doutorado em Educação) - Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 1999.

CASTELLANI FILHO, Lino. **Educação física no Brasil: a história que não se conta**. 4. ed. Campinas: Papirus, 1994. Coleção Corpo e Motricidade.

CASTELLANI FILHO, Lino. **Educação física, esporte e lazer: reflexões nada aleatórias**. Campinas: Autores Associados, 2013.

CASTELLANI FILHO, Lino. Megaeventos esportivos no Brasil: de expressão da política esportiva brasileira para a concepção neodesenvolvimentista de planejamento urbano. *In*: MATIAS, W. B.; ATHAYDE, P. F.; MASCARENHAS, F. (orgs). **Políticas de esporte nos anos Lula e Dilma**. Brasília, DF: Thesaurus, 2015.

CASTELLANI FILHO, Lino. Os cursos de formação em educação física nos Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia: perguntas de um (sempre) inquieto professor. **Refise**, Limoeiro do Norte, v. 4, n. 1, p. 9-19, abr. 2021.

CAVALCANTI, Kátia Brandão. **Esporte para todos: um discurso ideológico**. São Paulo: Ibrasa, 1984.

CHAVES-GAMBOA, Márcia; GAMBOA, Silvio Sánchez. A produção do conhecimento em educação física no Nordeste: contribuições para a constituição do campo científico no Brasil. *In*: XXI CONGRESSO BRASILEIRO DE CIÊNCIAS DO ESPORTE. VIII CONGRESSO INTERNACIONAL DE CIÊNCIAS DO ESPORTE. Natal, 2019, **Anais** [...]. Disponível em: <http://congressos.cbce.org.br/index.php/conbrace2019/8conice/>. Acesso em: 21 maio 2022.

CLIFFORD, James. Introdução: verdades parciais. *In*: CLIFFORD, J.; MARCUS, G. **A escrita da cultura: poética e política da etnografia**. Rio de Janeiro: EdUERJ; Papéis Selvagens Edições, 2016.

COHN, Clarice. **Antropologia da criança**. 2. ed. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Ed. 2009.

CORRÊA, Lígia de Moraes Antunes. **Da beleza e vigor do corpo: breve história da Calistenia**. 2002. Monografia (Conclusão de Curso) - Licenciatura em Educação Física, Faculdade de Educação Física, Universidade Estadual de Campinas, Campinas: Unicamp, 2002.

CORSARO, William A. **Sociologia da infância**. Tradução de Lia Gabriele Regius Reis. São Paulo: Artmed, 2011.

COSTA, Maria de Fátima Vasconcelos. **Brincar e escola: o que as crianças têm a dizer?** Fortaleza: Edições UFC, 2014. Coleção de Estudos da Pós-graduação.

COSTA, Maria de Fátima Vasconcelos. Identidade étnico-racial nas artes de brincar. *In*: COSTA, M. F. V.; COLAÇO, V. F. R.; COSTA, N. B. (orgs.) **Modos de brincar, lembrar e dizer**: discursividade e subjetivação. Fortaleza: Edições UFC, 2007.

DAOLIO, J. A construção cultural do corpo feminino, ou o risco de transformar meninas em “antas”. *In*: DAOLIO, J. **Cultura, educação física e futebol**. 3. ed. Campinas: Ed. Unicamp, 2006.

DAOLIO, Jocimar. Antropologia, cultura e educação física escolar: considerações a respeito do artigo de Moura e Lovisolo. **Revista Brasileira de Ciências do Esporte**. Campinas, v. 31, n. 1, p. 179-192, set. 2009.

DAOLIO, Jocimar. **Cultura, educação física e futebol**. 3. ed. Campinas: Editora da Unicamp, 2006.

DAOLIO, Jocimar. **Da cultura do corpo**. 6. ed. Campinas: Papirus, 2001. Coleção Corpo e Motricidade.

DAOLIO, Jocimar. **Educação física brasileira**: autores e atores da década de 1980. Campinas: Papirus, 1998. Coleção Corpo e Motricidade.

DAOLIO, Jocimar. **Educação física e o conceito de cultura**. 3. ed. Campinas: Autores Associados, 2010. Coleção Polêmicas do Nosso Tempo).

DARIDO, Suraya Cristina; SANCHES NETO, Luiz. O contexto da educação física na escola. *In*: DARIDO, Suraya Cristina; RANGEL, Irene Conceição Andrade. **Educação física na escola**: implicações para a prática pedagógica. 2. ed. Rio de Janeiro: Guanabara Koogan, 2015.

DE MASI, Domenico. **O ócio criativo**. Rio de Janeiro: Sextante, 2000.

DEER, Cécile. Doxa. *In*: GRENFELL, Michael. **Pierre Bourdieu**: conceitos fundamentais. Trad. Fábio Ribeiro. Petrópolis: Vozes, 2018.

DEVIDE, Fabiano Pries. O discurso de proprietários de academias sobre a prática da natação como atividade de lazer: inclusão ou elitização social? **Revista Movimento**, ano VI, n. 12, 2000/1.

DUMAZEDIER, Joffre. **Lazer e cultura popular**. 3. ed. São Paulo: Perspectiva, 2004. Debates; 82.

DUMAZEDIER, Joffre. **Sociologia empírica do lazer**. 3. ed. São Paulo: Perspectiva: Sesc, 2008. Debates; 164.

ELIAS, Nibert. **A sociedade dos indivíduos**. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 1994.

ELIAS, Nibert; DUNNING, Eric. **A busca da excitação**. Lisboa: Difusão Editorial, 1992. Memória e Sociedade.

ELKONIN, Daniil B. **Psicologia do jogo**. São Paulo: Martins Fontes, 1998. Psicologia e Pedagogia.

FERNANDES, Florestan. **A função social da guerra na sociedade tupinambá (1920-1995)**. 3. ed. São Paulo: Globo, 2006.

FERREIRA NETO, Amarílio. **A pedagogia no exército e na escola: a educação física brasileira (1880-1950)**. Aracruz: Facha, 1999.

FERREIRA, Heraldo Simões; QUEIROZ, Ana Patrícia Cavalcante de. **O curso de educação física da Universidade Estadual do Ceará: construindo sua história (2000-2010)**. Fortaleza: EdUECE, 2010.

FIGUEIREDO, Severina Gadêlha. **Quixadá e a implantação do IFCE: contribuições socioeconômicas, culturais e educacionais na perspectiva da comunidade**. 2012. Tese (Doutorado) - Programa de Pós-graduação em Geografia, Instituto de Geociências e Ciências Exatas, Universidade Estadual Paulista, Rio Claro, 2012.

FLORO, Elisângela Ferreira. **Gerencialismo educacional e precarização do trabalho docente no Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Ceará**. 2016. Tese (Doutorado em Educação) - Programa de Pós-graduação em Educação, Universidade Estadual Paulista, Marília, 2016.

FONSECA, Janilson Gomes; SANTOS, Maria Aparecida Ferreira dos. Pronatec FIC: uma avaliação da eficiência, eficácia e da efetividade dos cursos oferecidos pelo programa. **Revista Brasileira da Educação Profissional e Tecnológica**, Natal, v. 1, 2019.

FORQUIN, Jean-Claude. **Escola e cultura: as bases sociais e epistemológicas do conhecimento escolar**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1993.

FRANZIN, Sergio Francisco Loss. **Modelo de gestão, tecnologia e políticas públicas: o Ifro e o desenvolvimento regional em Rondônia**. 2017. Tese (Doutorado em Desenvolvimento Regional e Meio Ambiente) - Programa de Pós-graduação em Desenvolvimento Regional e Meio Ambiente, Fundação Universidade Federal de Rondônia, Porto Velho, 2017.

FREIRE, João Batista. **Educação de corpo inteiro: teoria e prática da educação física**. São Paulo: Scipione, 1997. Pensamento e Ação no Magistério.

FREITAS, Francisco Máuri de Carvalho. **A miséria da educação física**. Campinas: Papyrus, 1991. Coleção Corpo e Motricidade.

FREITAS, Francisco Máuri de Carvalho. **Ilusões e devaneios: contribuição à crítica da educação física**. Vitória: Ufes, Centro de Educação Física e Desportos, 1995.

GEERTZ, Clifford. **A interpretação das culturas**. Rio de Janeiro: LTC, 2011.

GHIRALDELLI JÚNIOR, Paulo. **Educação física progressista**: a pedagogia crítico-social dos conteúdos e a educação física brasileira. São Paulo: Edições Loyola, 1988. Coleção Espaço, v. 10.

GOMES, Alberto Albuquerque. Evasão e evadidos: o discurso dos alunos sobre evasão escolar nos cursos de licenciatura. **Revista Nuances**, v. 1, jul. 1999.

GOMES, Daniel Pinto. **Notas sobre folclore infantil fortalezense**: os jogos populares infantis na Grande Fortaleza e Região Metropolitana. Fortaleza: Ceará. 2011. Monografia (Especialização) - Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Ceará, 2011.

GOMES, Daniel Pinto. **O aprendizado para a formação da corporeidade através dos ritos de passagem**: uma interação entre corpo e cultura. 2008. Monografia (Graduação em Educação Física) - Centro de Ciências da Saúde, Universidade Estadual do Ceará, Fortaleza, 2008.

GRENFELL, Michael. **Pierre Bourdieu**: conceitos fundamentais. Trad. Fábio Ribeiro. Petrópolis: Vozes, 2018.

GUSMÃO, Neusa Maria Mendes de. Antropologia e educação: origens de um diálogo. **Caderno Cedes**, v. 18, n. 43, Campinas, dez. 1997.

GUSMÃO, Neusa Maria Mendes de. Os desafios da diversidade na escola. *In*: GUSMÃO, Neusa Maria Mendes de (org.). **Diversidade, cultura e educação**: olhares cruzados. São Paulo: Biruta, 2003.

GUSSI, Alcides Fernando. A antropologia e a formação de professores. **Revista Educação e Cidadania**, v. 1, n. 1, p. 127-138, Campinas: Atomo, 2001.

HARDY, Cheryl. Espaço social. *In*: GRENFELL, Michael. **Pierre Bourdieu**: conceitos fundamentais. Trad. Fábio Ribeiro. Petrópolis: Vozes, 2018.

HUIZINGA, Johan. **Homo ludens**: o jogo como elemento da cultura. Trad. João Paulo Monteiro. São Paulo: Perspectiva, 2007.

IFCE. **Projeto pedagógico do curso de licenciatura em educação física – campus Canindé**. Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Ceará, 2018a.

IFCE. Resolução n. 46, de 28 de maio de 2018. **Aprova o Projeto Político-Pedagógico Institucional do IFCE**. 2018b.

KUNZ, Elenor. **Educação física**: ensino e mudanças. 3. ed. Ijuí: Unijuí, 2004. Coleção Educação Física.

KUNZ, Elenor. Esporte: uma abordagem com a fenomenologia. *In*: STIGGER, Marco Paulo; LOVISOLO, Hugo (orgs.). **Esporte de rendimento e esporte na escola**. Campinas: Autores Associados, 2009. Coleção Educação Física e Esportes.

KUNZ, Elenor. **Transformação didático-pedagógica do esporte**. 4. ed. Ijuí: Unijuí, 2001. Coleção Educação Física.

KUPER, Adam. **Antropólogos e antropologia**. Rio de Janeiro: Francisco Alves, 1978.

KUPER, Adam. **Cultura**: a visão dos antropólogos. Bauru: Edusc, 2002. Coleção Ciências Sociais.

LAFARGUE, Paul. **O direito à preguiça**. São Paulo: Hucitec; Unesp, 1999. Paideia; 4.

LARAIA, Roque de Barros. **Cultura**: um conceito antropológico. 17. ed. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 2004.

LÉVI-STRAUSS, Claude. **Antropologia estrutural**. Trad. Chaim Samuel Katz e Eginardo Pires. Rio de Janeiro: Tempo Brasileiro, 1967.

LIMA, Roberto Kant de. **A antropologia da academia**: quando os índios somos nós. 2. ed. Niterói: Eduff, 1997. Coleção Antropologia e Ciência Política.

LOVISOLO, Hugo Rodolfo. A política de pesquisa e a mediocridade possível. **Revista Brasileira de Ciências do Esporte**, Campinas, v. 24, n. 2, p. 97-114, jan. 2003.

LOVISOLO, Hugo Rodolfo. **Educação física**: arte da mediação. Rio de Janeiro: Sprint, 1995.

LOVISOLO, Hugo Rodolfo; VENDRUSCOLO, Rosecler; GÓIS JUNIOR, Edivaldo. Recorte dos estudos socioculturais no campo da educação física. *In*: STIGGER, Marco Paulo (org.). **Educação física + humanas**. Campinas: Autores Associados, 2015. Coleção Educação Física e Esportes).

LOVISOLO, Hugo. **Atividade física, educação e saúde**. Rio de Janeiro: Sprint, 2000.

MACHADO, Lucília Regina de Souza. Organização da educação profissional e tecnológica por eixos tecnológicos. **Revista Linhas Críticas**, Brasília, DF, v. 16, n. 30, p. 89-108, jan./jun. 2010.

MAGNANI, José Guilherme Cantor. **Festa no pedaço**: cultura popular e lazer na cidade. 2. ed. São Paulo: Hucitec/ Unesp, 1998. Paideia; 2.

MALINOWSKI, Bronislaw Kasper. **Argonautas do Pacífico ocidental**: um relato do empreendimento e da aventura dos nativos nos arquipélagos da Nova Guiné melanésia. 2. ed. São Paulo: Abril Cultural, 1978. Coleção Pensadores.

MANOEL, Edison de Jesus; KOKUBUN, Eduardo; TANI, Go; PROENÇA, José Elias de. **Educação física escolar**: fundamentos de uma abordagem desenvolvimentista. São Paulo: EPU: Editora Pedagógica e Universitária, 1988.

MARCELLINO, Nelson Carvalho (org.). **Lazer e recreação**: repertório de atividades por fases da vida. 3. ed. Campinas: Papirus, 2006. Coleção Fazer/Lazer.

MARINHO, Inezil Penna. **Sistemas e métodos de educação física**. 5. ed. Sem informações da edição. s/d.

MARX, Karl. **O 18 brumário de Luís Bonaparte**. São Paulo: Boitempo, 2011. Coleção Marx – Engels.

MASCARENHAS, Fernando. **Entre o ócio e o negócio**: teses acerca da anatomia do lazer. 2005. Tese (Doutorado) – Faculdade de Educação Física, Universidade Estadual de Campinas, 2005.

MASCARENHAS, Fernando. Megaeventos esportivos e educação física: alerta de tsunamis. **Revista Movimento**, v. 18, n. 1, jan./mar., 2012.

MATIAS, J. L. P.; OLIVEIRA, B. N. de. Interface entre a natação e o tratamento da asma sob a perspectiva do paciente asmático. **Cinergis**, Santa Cruz do Sul, v. 18, n. 4, p. 296-301, out./dez. 2017.

MAUSS, Marcel. As técnicas corporais. *In*: MAUSS, Marcel. **Sociologia e antropologia**. São Paulo: Editora Pedagógica e Universitária Ltda., 1974.

MEDINA, João Paulo Subirá. **A educação física cuida do corpo... e “mente”**: bases para uma renovação e transformação da educação física. 10. ed. Campinas: Papirus, 1992. Coleção krisis.

MEDINA, João Paulo Subirá. **O brasileiro e seu corpo**: educação e política do corpo. 2. ed. Campinas: Papirus, 1990.

MELO, Ticiane Gonçalves Sousa de; MOURA, Dante Henrique. Programa Nacional de Acesso ao Ensino Técnico e Emprego (Pronatec): expansão e privatização da educação profissional. **Revista HoloS**, Natal, ano 32, v. 6, 2016.

MELO, V. A. de (org.). **Os sports e as cidades brasileiras**: transição dos séculos XIX e XX. Rio de Janeiro: Apicuri, 2010. Coleção Sport: história.

MELO, Victor Andrade de. **História da educação física e do esporte no Brasil**: panorama e perspectivas. São Paulo: Ibrasa, 1999.

MENDES, Maria Isabel Brandão de Souza. **Mens sana in corpore sano**: saberes e práticas educativas sobre corpo e saúde. Porto Alegre: Sulina, 2007.

MNCR. Movimento Nacional contra o Regulamento dos Profissionais de Educação Física. **Dossiê**: formação de professores e atuação profissional. 2012. Disponível em: <http://mncref.blogspot.com.br/2012/07/dossie-formacao-de-professores-e.html>. Acesso em: 1º set. 2017.

MOURA, Diego Luz. **Cultura e educação física escolar**: da teoria à prática. São Paulo: Phorte, 2012.

MOURA, Diego Luz; LOVISOLO, Hugo R. Antropologia, cultura e educação física escolar. **Revista Brasileira de Ciências do Esporte**, Campinas, v. 29, n. 3, p. 137-153, maio 2008.

NOGUEIRA, Sílvia Cristina Conde. **II fase da política de expansão da rede federal de educação profissional e tecnológica no Amazonas**: acesso ampliado e precarizado à educação pública. 2016. Tese (Doutorado em Educação) - Programa de Pós-graduação em Educação, Universidade Federal do Amazonas, Manaus, 2016.

NOZAKI, H. T. Diretrizes curriculares, formação unificada e campos políticos na Educação Física brasileira: em defesa do marxismo. **Germinal: Marxismo e Educação em Debate**, Salvador, v. 9, n. 1, p. 72-85, abr. 2017.

NOZAKI, H. T. **Educação física e reordenamento no mundo do trabalho**: mediações da regulamentação da profissão. 2004. 138 f. 2004. Tese (Doutorado em Educação). Rio de Janeiro: UFF, 2004.

OLIVEIRA, Amauri Aparecido Bássoli; MOREIRA, Evandro Carlos; ACCIOLY JÚNIOR, Horácio; NUNES, Marcello Pereira. Planejamento do Programa Segundo Tempo: a intenção é compartilhar conhecimentos, saberes e mudar o jogo. *In*: OLIVEIRA, Amauri Aparecido Bássoli; PERIM, Gianna Lepre. **Fundamentos pedagógicos do Programa Segundo Tempo**: da reflexão à prática. Maringá: Eduem, 2009.

OLIVEIRA, Amauri Aparecido Bássoli; PERIM, Gianna Lepre. **Fundamentos pedagógicos do Programa Segundo Tempo**: da reflexão à prática. Maringá: Eduem, 2009.

OLIVEIRA, Amurabi. Um antropólogo na educação. **Revista Educ. Anál.**, Londrina, v. 1, n. 1, p. 91-110, jan./jul., 2016.

OLIVEIRA, Jussara de Fátima Alves Campos. **A institucionalização das políticas educacionais neoliberais na reconfiguração da educação profissional no Brasil**: do Decreto 2.208/ 97 à Lei 11.892/ 08. 2014. Tese (Doutorado em Educação) - Programa de Pós-graduação *Stricto Sensu* em Educação, Pontifícia Universidade Católica de Goiás, Goiânia, 2014.

OLIVEIRA, Marcus Aurélio Taborda. O que a história da educação tem a dizer sobre o campo da educação física e os seus contornos atuais. *In*: STIGGER, Marco Paulo (org.). **Educação física + humanas**. Campinas: Autores Associados, 2015. Coleção Educação Física e Esportes).

OLIVEIRA, R. D. **Elogio da diferença**: o feminino emergente. São Paulo: Brasiliense, 1999.

OLIVEIRA, Roberto Cardoso. **O trabalho do antropólogo**. Brasília: Paralelo 15; São Paulo: Unesp, 1998.

OLIVEIRA, Roberto Cardoso. **Sobre o pensamento antropológico**. Rio de Janeiro: Tempo Brasileiro, 1988.

PAIVA, Fernanda Simone Lopes de. **Ciência e poder simbólico no Colégio Brasileiro de Ciências do Esporte**. Vitória: CEFD/Ufes, 1994.

PAIVA, Fernanda Simone Lopes de. **Sobre o pensamento médico-higienista oitocentista e a escolarização**: condições de possibilidade para o engendramento do campo da **educação física** no Brasil. 2003a. Tese (Doutorado) – Programa de Pós-graduação em Educação, Faculdade de Educação, Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2003a.

PAIVA, Fernanda Simone Lopes de. Constituição do campo da educação física no Brasil: ponderações acerca de sua especificidade e autonomia. *In*: BRACHT, V.; CRISÓRIO, R. (orgs.). **A educação física no Brasil e na Argentina**: identidade, desafios e perspectivas. Campinas: Autores Associados; Rio de Janeiro: Prosul, 2003b.

PAIVA, Fernanda Simone Lopes de. Notas para pensar a Educação Física a partir do conceito de campo. **Perspectiva**, Florianópolis, v. 22, n. Especial, p. 51-82, jul./dez. 2004.

PEIRANO, Mariza. Etnografia não é método. **Horizontes antropológicos**, Porto Alegre, ano 20, n. 42, p. 377-391, jul./dez., 2014.

PEIRANO, Mariza. Um ponto de vista sobre o ensino de antropologia. *In*: GROSSI, M. P.; TASSINARI, A. (orgs.). **Ensino de antropologia no Brasil**: formação, práticas disciplinas e além-fronteiras. Blumenau: Nova Letra, 2006.

PEIRANO, Mariza. **Uma antropologia no plural**: três experiências contemporâneas. Brasília, DF: Editora Universidade de Brasília, 1992.

PENA, Geralda Aparecida de Carvalho. **Docência na educação profissional e tecnológica**: conhecimentos, práticas e desafios de professores de cursos técnicos na rede federal. 2014. Tese (Doutorado em Educação) - Programa de Pós-graduação em Educação, Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2014.

PIAGET, Jean. **A formação do símbolo na criança: imitação, jogo e sonho, imagem e representação.** 3. ed. Rio de Janeiro: LTC, 1990.

PIAGET, Jean. **O juízo moral da criança.** São Paulo: Summus, 1994.

PROGRAMA DAS NAÇÕES UNIDAS PARA O DESENVOLVIMENTO. **Relatório de desenvolvimento humano nacional – Movimento é vida: atividades físicas para todas as pessoas.** Brasília, 2017.

RAMOS, Marise Nogueira. A educação profissional pela pedagogia das competências e a superfície dos documentos oficiais. **Educação e Sociedade**, Campinas, v. 23, n. 80, set./2002, p. 401- 422.

RIBEIRO, C. Mulheres e esporte. *In*: PROGRAMA DAS NAÇÕES UNIDAS PARA O DESENVOLVIMENTO. **Relatório de desenvolvimento humano nacional – Movimento é vida: atividades físicas para todas as pessoas.** Brasília, 2017.

ROCHA, Gilmar; TOSTA, Sandra Pereira. **Antropologia e educação.** Belo Horizonte: Autêntica, 2009. Coleção Temas e Educação, 10.

ROCHA, Wellington Moreira da. **Educação de jovens e adultos e a evasão escolar: o caso do Instituto Federal de Educação.** 2011. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Federal do Ceará, 2011.

SALES, Yuri; BESERRA, Bernadete de L. R. Pesquisa etnográfica e o ensino de antropologia: diários de campo e as surpresas da reflexividade. **Debates em Educação**, v. 11, n. 23, 2019.

SÁNCHEZ GAMBOA, Silvio Ancisar. **Epistemologia da educação física: as inter-relações necessárias.** 2. ed. Maceió: Edufal, 2010.

SANTIN, Silvino. **A biomecânica entre a vida e a máquina: um acesso filosófico.** 2. ed. Ijuí: Unijuí, 2000. Coleção Livros de Bolso.

SANTIN, Silvino. **Educação física: da alegria do lúdico à opressão do rendimento.** Porto Alegre: Edições EST/Esef – UFRGS, 1994.

SANTIN, Silvino. **Educação física: uma abordagem filosófica da corporeidade.** Ijuí: Unijuí, 1987. Coleção Ensaios: Política e Filosofia.

SANTOS, Kefren Calegari. A tese da ciência da motricidade humana, de Manuel Sérgio. *In*: BRACHT, Valter. **Educação física e ciência: cenas de um casamento (in)feliz.** Ijuí: Unijuí, 1999. Coleção Educação Física.

SANTOS, Sérgio Oliveira dos. **Educação Física: diversidade da cultura corporal.** São Bernardo do Campo: Umesp, 2002.

SARMENTO, M. J. Gerações e alteridade: interrogações a partir da sociologia da infância. **Revista de Educação e Sociedade**, v. 26, n. 91, p. 361-378, maio/ ago. 2005.

SARMENTO, M. J. Infância, exclusão social e educação como utopia realizável. **Revista Educação e Sociedade**, ano XXIII, n. 78, abr. 2002.

SATRIANI, Luigi M. Lombardi. **Antropologia cultural e análise da cultura subalterna**. Tradução de Josildeth Gomes Consorte. São Paulo: Hucitec, 1986.

SAVIANI, Dermeval. **A lei da educação: LDB: trajetória, limites e perspectivas**. 13. ed. rev. atual. e ampl. Campinas: Autores Associados, 2016. Coleção Educação Contemporânea.

SILVA, E. M. **A Educação física no currículo de escolas profissionalizantes da rede federal: uma disciplina em processo de “mutação”**. 2014a. Tese (Doutorado) – Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Programa de Pós-graduação em Ciências do Movimento Humano, Porto Alegre, 2014a.

SILVA, Filomena Lucia Gossler Rodrigues da. **Identidade profissional dos professores da educação profissional técnica de nível médio no Brasil e em Santa Catarina: desafios para sua formação**. 2014b. Tese (Doutorado em Educação) - Programa de Pós-graduação em Educação, Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2014b.

SILVA, Jamille Delangelo Fagundes. **Educação profissional, trabalho e desenvolvimento regional no Brasil no período recente**. 2017. Tese (Doutorado em Desenvolvimento Regional) - Programa de Pós-graduação em Desenvolvimento Regional, Fundação Universidade Regional de Blumenau, Blumenau, 2017.

SILVA, Juceli A. Sociedade e indivíduo: a sociologia configuracional de Nobeert Elias. **Revista Eletrônica de Ciências Sociais**, Juiz de Fora, n. 29, 2019.

SILVA, Osni Oliveira Noberto; SOUZA, Cláudio Lucena. A dimensão do conhecimento técnico-instrumental nos cursos de formação em educação física da Bahia. **Efdeportes**, Buenos Aires, ano 14, n. 138, nov. 2009.

SINDICATO DOS SERVIDORES DO INSTITUTO FEDERAL DO CEARÁ. **Ofício 34/11 – Greve**. Fortaleza, 2011. Disponível em: <http://www.sindsifce.org.br/arquivos/files/greves/pauta-de-reinvidicacao-ifce.pdf>. Acesso em: 5 abr. 2022.

SOARES, C. L.; TAFFAREL, C. N. Z.; VARJAL, E.; CASTELLANI FILHO, L.; ESCOBAR, M. O.; BRACHT, V. **Metodologia do ensino de educação física: coletivo de autores**. São Paulo: Cortez, 1992. Coleção Magistério. 2º grau. Série Formação do Professor.

SOARES, Carmen Lúcia. **Educação física: raízes europeias e Brasil**. 5. ed. rev. Campinas: Autores Associados, 2012. Coleção Educação Contemporânea.

SOUZA NETO, S. de; ALEGRE, A. de N.; HUNGER, Dagmar; PEREIRA, Juliana Martins. A formação do profissional de educação física no Brasil: uma história sob a perspectiva da legislação federal no século XX. **Revista Brasileira de Ciências do Esporte**, Campinas, v. 25, n. 2, p. 113-128, jan. 2004.

SOUZA, E. M. da.; GRUNDY, E. Promoção da saúde, epidemiologia social e capital social: inter-relações e perspectivas para a saúde pública. **Caderno de Saúde Pública**. Rio de Janeiro, v.20, n. 5, p. 1.354-1.360, set./out., 2004.

STIGGER, Marco Paulo. **Educação física, esporte e diversidade**. Campinas: Autores Associados, 2005. Coleção Educação Física e Esportes.

TADDEI, Renzo; GAMBOGGI, Ana Laura. Educação, antropologia, ontologias. **Revista Educ. Pesqui.**, São Paulo, v. 42, n. 1, p. 27-38, jan./mar. 2016.

TAFFAREL, C. N. Z.; SANTOS JÚNIOR, Cláudio Lira. Formação humana e formação de professores de educação física: para além da falsa dicotomia licenciatura x bacharelado. *In*: TERRA, D. V.; SOUZA JÚNIOR, M. (orgs.). **Formação em educação física & ciências do esporte: políticas e cotidiano**. São Paulo: Aderaldo & Rothschild, Goiânia: CBCE, 2010, p.13-47.

TAVARES, M. G. **A constituição e a implantação dos institutos federais no contexto da expansão do ensino superior no Brasil: o caso do IFC – Campus Rio do Sul**. 2014. Tese (Doutorado em Educação) - Programa de Pós-graduação em Educação, Universidade Estadual de Ponta Grossa, Ponta Grossa, 2014.

TERMO DE ACORDO DE METAS E COMPROMISSOS. MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO/INSTITUTOS FEDERAIS. **Acordo de Metas e Compromissos para os fins de estruturação, organização e atuação dos institutos federais criados pela Lei n. 11.892, de 29 de dezembro de 2008**. 2008

TUBINO, Manoel J. Gomes; GRUHN, Almir A. FIEP – Federação Internacional de Educação Física. *In*: DA COSTA, Lamartine (org.). **Atlas do esporte no Brasil**. Rio de Janeiro: Confef, 2006.

VALENTE, Ana Lúcia E. F. Usos e abusos da antropologia na pesquisa educacional. **Pro-posições**, v. 7, n. 2 (20), p. 54-64, jul. 1996.

VEBLEN, Thorstein. **A teoria geral da classe ociosa: um estudo econômico das instituições**. 3. ed. São Paulo: Nova Cultural, 1988. Os Economistas.

VENTURINI, M. **Educação profissional e currículo em educação física: memórias de uma instituição centenária**. 2013. Tese (Doutorado) – Programa de Pós-graduação em Educação, Universidade Federal da Bahia, Salvador, 2013.

VIANA, Márcia de Negreiros. **Repercussões do Sinaes no Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Ceará**. 2017. Tese (Doutorado em Educação) - Programa de Pós-graduação em Educação, Universidade Estadual Paulista, Marília, 2017.

VIGOTSKI, Lev Semenovich. **A formação social da mente**: o desenvolvimento dos processos psicológicos superiores. 6. ed. São Paulo: Martins fontes, 1998. Psicologia e Pedagogia.

WACQUANT, Loic J. D. **Corpo e alma**: notas etnográficas de um aprendiz de boxe. Rio de Janeiro: Relume Damará, 2002.

WESTERN, David. Definindo ecoturismo. *In*: LINDBERG, Kreg; HAWKINS, Donald E. (orgs.). **Ecoturismo**: um guia para planejamento e gestão. 2. ed. São Paulo: Senac São Paulo, 1999.

WILLIS, Paul. **Aprendendo a ser trabalhador**: escola, resistência e reprodução cultural. Porto Alegre: Artes Médicas, 1991.

APÊNDICE A – TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO (TCLE)

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO (TCLE)

Você está sendo convidado por Daniel Pinto Gomes como participante da pesquisa intitulada provisoriamente de “*Habitus* docente e campo da Educação Física no IFCE”. Leia atentamente as informações abaixo e faça qualquer pergunta que desejar, para que todos os procedimentos desta pesquisa sejam esclarecidos. Você não deve participar contra a sua vontade.

Esta pesquisa tem como objetivos a identificação e análise dos vários sentidos da Educação Física, no campo específico do IFCE. Para isso, são descritos alguns processos históricos, vividos por este pesquisador, ao longo da última década, por meio dos quais os agentes da Educação Física e os sistemas de regulação internos da referida instituição relacionam-se, definindo um subcampo da Educação Física e a constituição de um “novo” *habitus* no “Instituto”.

As instituições que compõem o campo da Educação Física e o IFCE conferem legitimidade ao discurso desses agentes, mas, também, definem os objetos de disputa da Educação Física, o que revelam disposições, por vezes, diferenciadas, contraditórias, mas situacionais. Desse modo, buscamos definir os objetos de disputa da Educação Física, observando a autonomia e dependência relativa das diferentes posições assumidas pelos seus agentes no âmbito do IFCE.

Elucidar os processos históricos que circundam a autonomia do campo da Educação Física no âmbito do IFCE pode ser de grande serventia para o desenvolvimento das políticas públicas de Educação e de Educação Física, oferecendo bases de reflexão sobre os processos sociais em curso.

Por estabelecer o ponto de vista de diferentes agentes da Educação Física no interior do IFCE como aspecto importante da pesquisa, corremos o risco de gerar situações de desconforto entre os mesmos, assim como de expor esses agentes aos riscos da má interpretação. Desse modo, será mantido o anonimato sobre os sujeitos que colaborarem com a pesquisa. Nenhum dado será utilizado para fins que não sejam aqueles previamente explicitados.

A qualquer momento, o participante poderá recusar a continuar participando da pesquisa, sem que isso lhe traga qualquer prejuízo. As informações conseguidas através da participação não permitirão a identificação da sua pessoa, exceto aos responsáveis pela pesquisa. A divulgação das mencionadas informações só será feita entre os profissionais estudiosos do assunto.

Endereço do responsável pela pesquisa:

Nome: Daniel Pinto Gomes

Instituição: Universidade Federal do Ceará/ Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Ceará

Endereço: Rua São Bernardo 214 – casa 41

Telefone para contato: 85-9 8675 0216

E-mail: danielpinto@ifce.edu.br

ATENÇÃO: Se você tiver alguma consideração, ou dúvida, sobre a sua participação na pesquisa, entre em contato com o Comitê de Ética em Pesquisa da UFC/Propesq – Rua Coronel Nunes de Melo, 1.000 – Rodolfo Teófilo, tel.: 3366-8344/46. (Horário: 8:00 às 12:00, de segunda a sexta-feira).

O CEP/UFC/Propesq é a instância da Universidade Federal do Ceará responsável pela avaliação e o acompanhamento dos aspectos éticos de todas as pesquisas envolvendo seres humanos.

O abaixo assinado ... , ... anos, RG..., declara que é de livre e espontânea vontade que está como participante de uma pesquisa.

Eu declaro que li cuidadosamente este Termo de Consentimento Livre e Esclarecido e que, após sua leitura, tive a oportunidade de fazer perguntas sobre o seu conteúdo, como também sobre a pesquisa, e recebi explicações que responderam por completo às minhas dúvidas. E declaro, ainda, estar recebendo uma via assinada deste termo.

Fortaleza, .../.../... .

Nome do participante da pesquisa

Data: .../.../... . Assinatura

Nome do pesquisador

Data: .../.../... . Assinatura

Nome do profissional que aplicou o TCLE

Data: .../.../... . Assinatura

APÊNDICE B – ENQUETE

ENQUETE

Você não deve participar contra a sua vontade.

Esta enquete faz parte de um projeto de pesquisa mais ampliado que tem como objetivo geral descrever os processos históricos através dos quais os agentes da Educação Física do IFCE e os sistemas de regulação institucionais se relacionam. O campo da Educação Física, entendido dessa forma, é pluralizado, estabelecido concretamente pelas disposições duráveis de seus agentes.

As instituições que compõem o campo da Educação Física e o IFCE conferem legitimidade ao discurso desses agentes, mas, também, definem os objetos de disputa da Educação Física, o que revelam disposições, por vezes, diferenciadas, contraditórias, mas situacionais. Desse modo, buscamos definir os objetos de disputa da Educação Física, observando a autonomia e dependência relativa das diferentes posições assumidas pelos seus agentes no âmbito do IFCE.

Elucidar os processos históricos que circundam a autonomia do campo da Educação Física no âmbito do IFCE pode ser de grande serventia para o desenvolvimento das políticas públicas de educação e de Educação Física, oferecendo bases de reflexão sobre os processos sociais em curso.

Por estabelecer o ponto de vista de diferentes agentes da Educação Física no interior do IFCE, como aspecto importante da pesquisa, corremos o risco de gerar situações de desconforto entre os mesmos, assim como de expor esses agentes aos riscos da má interpretação. Desse modo, será mantido o anonimato sobre os sujeitos que colaborarem com a pesquisa. Nenhum dado será utilizado para fins que não sejam aqueles previamente explicitados.

A qualquer momento, o participante poderá recusar a continuar participando da pesquisa, sem que isso lhe traga qualquer prejuízo. As informações conseguidas através da participação não permitirão a identificação da sua pessoa, exceto aos responsáveis pela pesquisa.

Informações do responsável pela pesquisa:

Nome: Daniel Pinto Gomes

Instituição: Universidade Federal do Ceará/ Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Ceará.

Endereço: Rua São Bernardo 214 – casa 41. Telefones para contato: 85-9 8675 0216

E-mail: danielpinto@ifce.edu.br

Observação: vários dados que não compõem esta enquete são facilmente acessados no *site* da Plataforma de Lattes/CNPQ, ou no Portal da Transparência. Dados como ano de graduação e pós-graduação, artigos e livros publicados, orientações de pesquisa, participação em grupos de pesquisa, projetos de pesquisa e ano de admissão no IFCE. Contudo, esses dados não são suficientes para a caracterização necessária à pesquisa.

1. Nome:
2. Idade:
3. *E-mail*:
4. Onde concluiu o Ensino Médio? Marcar apenas uma.
Escola pública () Escola privada ()
5. Onde concluiu a graduação? Marcar apenas uma.
Instituição pública () Instituição privada ()
6. Formação do pai: Marcar apenas uma.
Ensino fundamental () Ensino médio () Ensino Superior () Pós-graduado ()
7. Profissão do pai:
8. Formação da mãe: Marcar apenas uma.
Ensino fundamental () Ensino médio () Ensino superior () Pós-graduada ()
9. Profissão da mãe:
10. Participações (dentro ou fora do IFCE) em Conselhos, Colegiados, Comitês, Associações, Federações, Confederações, etc. (Especificar nome completo dos agrupamentos, função e se possível o ano de participação):
11. Participações como chefia em qualquer instituição (Direções e coordenações) (dentro ou fora do IFCE) (especificar cargo e ano, se possível):
12. Coordenação de laboratório de pesquisa (especificar instituição, nome do laboratório e ano):
13. Líder de grupo de pesquisa (nome do grupo no Diretório):
14. Colaborações científicas e pedagógicas com outras instituições (especificar o nome da instituição e tipo de colaboração realizada):
15. Já foi ou é membro de algum Programa de pesquisa? (especificar):
16. Membro de comitê editorial (revistas, jornais, etc.):
17. Parecerista de revistas, jornais, etc.:
18. Participações externas ao IFCE (em secretarias, ministérios, conselhos):
19. Participações em movimentos sociais (partidos políticos, grupos de ativismo social, coletivos, manifestos, ligas, etc.):
20. Membro de sindicato (dentro ou fora do IFCE):
21. Prêmios, condecorações, menção honrosa e cartas de recomendação (de qualquer tipo ou instituição):

ANEXO A – PARECER CEP/UFC

UFC - UNIVERSIDADE
FEDERAL DO CEARÁ /



PARECER CONSUBSTANCIADO DO CEP

DADOS DO PROJETO DE PESQUISA

Título da Pesquisa: Habitus docente e campo da Educação Física no IFCE.

Pesquisador: DANIEL PINTO GOMES

Área Temática:

Versão: 3

CAAE: 41822220.5.0000.5054

Instituição Proponente: Faculdade de Educacao

Patrocinador Principal: Financiamento Próprio

DADOS DO PARECER

Número do Parecer: 4.624.484

Apresentação do Projeto:

Esta pesquisa tem como objetivos a identificação e análise dos vários sentidos da educação física, no campo específico do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Ceará (IFCE). Para isso, são descritos alguns processos históricos, vividos por este pesquisador, ao longo da última década, por meios dos quais os agentes da educação física e os sistemas de regulação internos da referida instituição relacionam-se, definindo um subcampo da educação física e a constituição de um "novo" habitus no IFCE. As noções de habitus, campo e capital simbólicos, nesse sentido, são fundamentais para instaurar uma ruptura com o senso comum. Desse modo, é preciso constituir o subcampo da educação física no IFCE, verificando seu grau de autonomia; identificando os capitais simbólicos, que posicionam os agentes no espaço da educação física; e distinguindo as diferentes estratégias utilizadas por esses profissionais para adquirir legitimidade. Os dados serão construídos a partir da revisão bibliográfica, levantamento documental, observação participante, além da realização de enquetes e entrevistas com os professores de educação física do IFCE.

Objetivo da Pesquisa:

Esta pesquisa tem como objetivos a identificação e análise dos vários sentidos da educação física, no campo específico do IFCE. Para isso, são descritos alguns processos históricos, vividos por este pesquisador, ao longo da última década, por meio dos quais os agentes da educação física e os sistemas de regulação internos da referida instituição relacionam-se,

Endereço: Rua Cel. Nunes de Melo, 1000
Bairro: Rodolfo Teófilo **CEP:** 60.430-275
UF: CE **Município:** FORTALEZA
Telefone: (85)3366-8344 **E-mail:** comepe@ufc.br

Continuação do Parecer: 4.624.484

definindo um subcampo da educação física e a constituição de um "novo" habitus no Instituto".

Avaliação dos Riscos e Benefícios:

Riscos:

Segundo o pesquisador, há o risco de gerar situações de desconforto aos participantes, assim como, de expor esses agentes aos riscos da má interpretação. Desse modo, será mantido o anonimato sobre os sujeitos que colaborarem com a pesquisa. Nenhum dado será utilizado para fins que não sejam aqueles previamente explicitados.

Benefícios:

Elucidar os processos históricos que engendram o subcampo da educação física no âmbito do IFCE ao longo dos últimos 10 anos, pode ser de grande serventia para orientar as políticas públicas de educação e da educação física, oferecendo bases de reflexão sobre os processos de planejamento educacional e das reformas curriculares.

Comentários e Considerações sobre a Pesquisa:

Pesquisa que visa analisar a atuação do profissional de educação física no âmbito do IFCE.

Considerações sobre os Termos de apresentação obrigatória:

Todos os documentos obrigatórios foram apresentados e estão de acordo com a Resolução 510/16.

Recomendações:

Ao final da pesquisa, enviar o relatório final ao comitê de ética.

Conclusões ou Pendências e Lista de Inadequações:

A pesquisa não apresenta pendências éticas ou documentais.

Considerações Finais a critério do CEP:

Este parecer foi elaborado baseado nos documentos abaixo relacionados:

Tipo Documento	Arquivo	Postagem	Autor	Situação
Informações Básicas do Projeto	PB_INFORMAÇÕES_BASICAS_DO_PROJETO_1555888.pdf	02/03/2021 12:03:53		Aceito
TCLE / Termos de Assentimento /	TERCEIRO_TERMOS_DE_CONSENTIMENTO_LIVRE_E_ESCLARECIDO.docx	02/03/2021 12:03:14	DANIEL PINTO GOMES	Aceito

Endereço: Rua Cel. Nunes de Melo, 1000
 Bairro: Rodovalho Teófilo CEP: 60.430-275
 UF: CE Município: FORTALEZA
 Telefone: (85)3366-8344 E-mail: comepe@ufc.br

UFC - UNIVERSIDADE
FEDERAL DO CEARÁ /



Continuação do Parecer: 4.624.484

Justificativa de Ausência	TERCEIRO_TERMOS_DE_CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO.docx	02/03/2021 12:03:14	DANIEL PINTO GOMES	Aceito
Declaração de concordância	IFCE_autorizacao.pdf	25/11/2020 15:19:22	DANIEL PINTO GOMES	Aceito
Folha de Rosto	folha_De_Rosto_assinada.pdf	25/11/2020 15:15:09	DANIEL PINTO GOMES	Aceito
Projeto Detalhado / Brochura Investigador	PROJETO_COMPLETO_BROCHURA.docx	16/11/2020 12:26:32	DANIEL PINTO GOMES	Aceito
Outros	Enquete_Formularios_Google.pdf	16/11/2020 12:05:05	DANIEL PINTO GOMES	Aceito
Outros	TERMO_DE_COMPROMISSO_PARA_UTILIZACAO_DE_DADOS.docx	16/11/2020 11:59:31	DANIEL PINTO GOMES	Aceito
Cronograma	CRONOGRAMA.docx	16/11/2020 11:53:16	DANIEL PINTO GOMES	Aceito
Outros	Curriculo_lattes_pesquisador.pdf	16/11/2020 11:36:41	DANIEL PINTO GOMES	Aceito
Orçamento	DECLARACAO_DE_ORCAMENTO_FINANCEIRO.docx	16/11/2020 11:33:03	DANIEL PINTO GOMES	Aceito
Outros	Carta_ao_Comite_Etica_da_UFC.docx	16/11/2020 11:28:04	DANIEL PINTO GOMES	Aceito

Situação do Parecer:

Aprovado

Necessita Apreciação da CONEP:

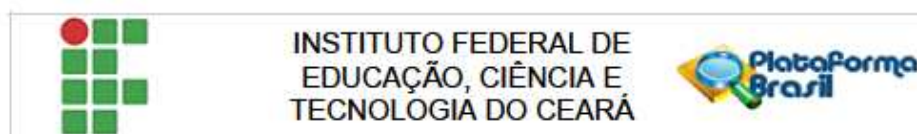
Não

FORTALEZA, 31 de Março de 2021

Assinado por:
FERNANDO ANTONIO FROTA BEZERRA
(Coordenador(a))

Endereço: Rua Cel. Nunes de Melo, 1000
 Bairro: Rodolfo Teófilo CEP: 60.430-275
 UF: CE Município: FORTALEZA
 Telefone: (85)3366-8344 E-mail: comepe@ufc.br

ANEXO B – PARECER CEP/IFCE



PARECER CONSUBSTANCIADO DO CEP

Elaborado pela Instituição Coparticipante

DADOS DO PROJETO DE PESQUISA

Título da Pesquisa: Habitus docente e campo da Educação Física no IFCE.

Pesquisador: DANIEL PINTO GOMES

Área Temática:

Versão: 2

CAAE: 41822220.5.3001.5589

Instituição Proponente: INSTITUTO FEDERAL DE EDUCACAO, CIENCIA E TECNOLOGIA DO CEARA

Patrocinador Principal: Financiamento Próprio

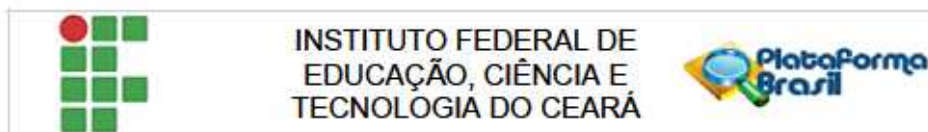
DADOS DO PARECER

Número do Parecer: 4.749.796

Apresentação do Projeto:

Desde meados dos anos 1930 o campo da educação física no Brasil vem sendo paulatinamente consolidado. Neste movimento, várias instâncias de seleção, formação e consagração foram criadas. Secretarias, conselhos, departamentos, colegiados, editoriais, dentre vários outros meios de autonomização do campo estiveram e estão em evidencia. Diferentes disposições são aí postas em concorrência. Os discursos legitimadores circulam em torno do trabalho, do lazer, da saúde, do esporte, do corpo e da formação escolar. Os anos de 1980, com a formação de pesquisadores, a abertura democrática e difusão de várias propostas pedagógicas para a educação física marcam uma nova tensão no campo. A regulamentação da profissão de educação física, nos anos 1990, e o novo modelo de formação desses profissionais, nos anos 2000, dão pistas de que novos sentidos podem estar compondo os habitus da educação física. No Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia, também, uma série de mudanças na educação física da instituição ocorrem ao longo dos últimos 10 anos; abertura de cursos de licenciatura, criação de departamento na Pró-reitoria de Ensino, realização de concursos de admissão de professores, efetivação de várias reformas curriculares, "modernização" dos jogos esportivos, criação de editorial científico e evento acadêmico-científico, dentre outros. Neste sentido, a hipótese central da pesquisa é de que os esforços políticos e acadêmico-científicos sobre a educação física, apesar de traduzirem a

Endereço: Rua Jorge Dumar, nº 1703
 Bairro: Jardim América CEP: 60.410-426
 UF: CE Município: FORTALEZA
 Telefone: (85)3401-2332 E-mail: cep@ifce.edu.br



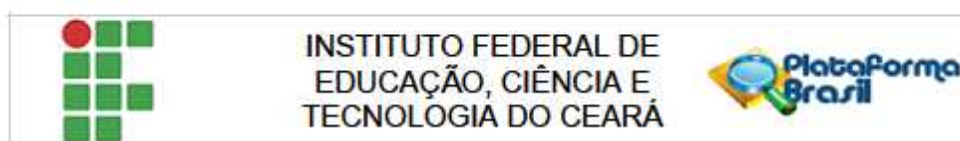
Continuação do Parecer: 4.749.796

concorrência entre diferentes agentes e instituições envolta desse campo, coadunam com a realização prática de seus próprios fundamentos, dando-lhe concretude e visualidade, constituindo um "novo" habitus no IFCE, um novo tipo de capital. Desse modo, a pesquisa tem como objetivo primário oferecer um ponto de vista parcial a respeito dos fundamentos da educação física, tratando especificamente da construção de sentidos aplicados a mesma no interior do Instituto de Educação, Ciência e Tecnologia do Ceará (IFCE), buscando descrever os processos históricos vividos ao longo da última década, através dos quais os agentes da educação física e os sistemas de regulação internos da referida instituição se relacionam, definindo um subcampo da educação física e a constituição dos seus habitus no "instituto". Para isso, a metodologia adotada é do tipo experimental e indutiva, com base na sociologia do conhecimento de Pierre Bourdieu. Para o autor, os fatos sociais precisam ser construídos através da dialética entre teoria e realidade. O processo de ruptura com o senso comum dar-se através da conscientização sobre os princípios teóricos que orientam a própria base empírica do estudo. No campo da educação física do IFCE vários capitais simbólicos são mediatizados pelos seus agentes. A raridade dos títulos e da formação desses agentes, a ocupação de espaços estratégicos no campo do poder, assim como, a aderência às diferentes práticas de legitimação desses capitais, serão levantadas através das plataformas curriculares e de uma enquete de abordagem direta com os professores. Ainda, serão realizadas descrições etnográficas e biográficas de diferentes acontecimentos históricos dos últimos 10 anos na instituição. Além disso, será feito amplo levantamento documental das normativas em voga no campo da educação física no IFCE. Para a pesquisa, o sentido das ações dos sujeitos/agentes da educação física do IFCE ancora-se no sistema de relações nas quais e pelas quais elas se concretizam.

metodologia

A metodologia volta-se para uma coerência do sistema, construído com fatos inteligíveis, e deixa evidentes os pressupostos e princípios da teoria adotada. As noções de habitus, campo e capitais simbólicos, nesse sentido, são fundamentais para instaurar uma ruptura com o senso comum. O sentido das ações dos agentes da educação física ancora-se no "sistema completo de relações nas quais e pelas quais elas se realizam" (BOURDIEU; CHAMBOREDON; PASSERON, 1999, p. 28). Os acontecimentos históricos – abertura e reconhecimento de cursos; concursos de admissão de professores; criação de instâncias e instrumentos administrativos; realização de eventos; e reformas de ensino; além da consolidação de programas, projetos, e outros tipos de grupo de trabalho –, identificados nos atos da

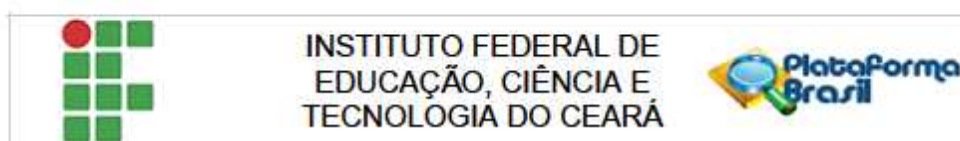
Endereço: Rua Jorge Dumar, nº 1703
 Bairro: Jardim América CEP: 60.410-426
 UF: CE Município: FORTALEZA
 Telefone: (85)3401-2332 E-mail: oep@ifce.edu.br



Continuação do Parecer: 4.749.796

instituição, dão pistas da autonomização do subcampo da educação física no IFCE, assim como auxiliam na objetivação necessária para a compreensão dos sentidos da educação física. Para a consolidação dos dados, portanto, serão realizadas a revisão bibliográfica; descrições etnográficas; uma enquete; entrevistas; e o levantamento documental. A revisão bibliográfica incluirá os esboços de Pierre Bourdieu e seus colaboradores a respeito da teoria do poder simbólico e de seus apanhados sobre o fenômeno da educação. Os estudos dos pressupostos teórico-metodológicos da educação física e seus aspectos históricos também serão considerados. Assim como os estudos relacionados à rede federal de educação tecnológica, à qual o IFCE encontra-se vinculado. A partir da noção de autoetnografia (BESERRA; OLIVEIRA; SANTOS, 2014; BESERRA; LAVERGNE, 2016; BESERRA, 2016; BESERRA, 2016; BESERRA; GUSSI; SALES, 2017) a pesquisa objetiva contextualizar o campo da educação física no IFCE à luz da experiência de vida do próprio pesquisador, de sua participação na dinâmica institucional. A intenção é descrever os processos sociais que circundam a relação dos professores com seus pares, e, ainda, com os alunos e dirigentes, em eventualidades ocorridas em órgãos colegiados, comissões, núcleos, programas, projetos, dentre outros espaços que perpassam a cultura institucional. Além da observação dos acontecimentos contemporâneos, dados retrospectivos relacionados à trajetória de vida do pesquisador, no referido campo da educação física no IFCE, poderão ser utilizados, contudo, sem a identificação dos envolvidos. A antiguidade na instituição; o grau e a raridade dos títulos acadêmicos dos docentes; assim como as disposições que estabelecem com os subcampos do lazer, esporte, da saúde, educação, e com as próprias práticas corporais; a dança, luta, ginástica, o jogo e esporte, pressupõem posturas simbólicas que posicionam os agentes no espaço social da educação física no interior do IFCE. Os dados contidos no Portal da transparência, na Plataforma Lattes e numa enquete a ser realizada serão utilizados como base para mapear os indicadores de capitais simbólicos dos docentes/agentes da educação física no IFCE. Esses indicadores de capital simbólico servirão para construir um mapa que poderá embasar a análise de correspondências entre as posições sociais e posturas simbólicas estabelecidas. Serão identificados e selecionados professores/as para serem entrevistados/as. As entrevistas terão o intuito de levantar dados autobiográficos da trajetória desses docentes no próprio IFCE. As respostas requeridas não têm caráter de pesquisa de opinião, mas procuram elucidar como se deram determinados processos decisórios em torno dos quais será possível posicionar os agentes no campo e, conseqüentemente, compreender seus habitus no interior da instituição. Serão realizados, ainda,

Endereço: Rua Jorge Dumar, nº 1703
 Bairro: Jardim América CEP: 60.410-426
 UF: CE Município: FORTALEZA
 Telefone: (85)3401-2332 E-mail: cep@ifce.edu.br



Continuação do Parecer: 4.749.796

levantamentos documentais em plataformas de livre acesso na internet. Os boletins de serviço do IFCE, que contêm resoluções, portarias, etc., serão visitados; assim como os documentos políticos norteadores da instituição. Assim como os relatórios de gestão e avaliações institucionais deverão ser consultados.

Critérios de inclusão

O critério básico de inclusão dos sujeitos da pesquisa é que os mesmos tenham sido, ou sejam, professores e alunos da educação física e esportes no IFCE. Para o uso dos dados da enquete, entrevistas e diários serão selecionados os professores e alunos levando em conta sua antiguidade na instituição, o nível do ensino à qual estão integrados, as especialidades temáticas relacionadas as atividades ligadas à educação física e esportes e as ações de ensino, pesquisa, extensão e administrativas vinculadas a área.

Critérios de exclusão:

O critério de exclusão está condicionado a assinatura do termo de consentimento e/ou assentimento livre e esclarecido.

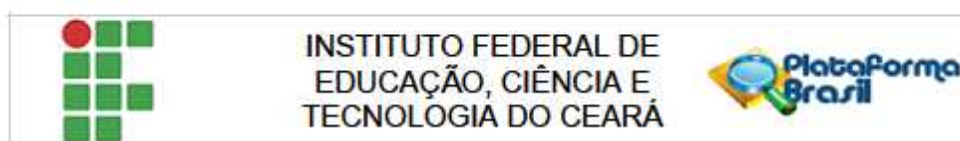
Objetivo da Pesquisa:

Esta pesquisa tem como objetivos a identificação e análise dos vários sentidos da educação física, no campo específico do IFCE. Para isso, são descritos alguns processos históricos, vividos por este pesquisador, ao longo da última década, por meio dos quais os agentes da educação física e os sistemas de regulação internos da referida instituição relacionam-se, definindo um subcampo da educação física e a constituição de um "novo" habitus no "Instituto".

Avaliação dos Riscos e Benefícios:

Elucidar os processos históricos que engendram o subcampo da educação física no âmbito do IFCE ao longo dos últimos 10 anos, pode ser de grande serventia para orientar as políticas públicas de educação e da educação física, oferecendo bases de reflexão sobre os processos de planejamento educacional e das reformas curriculares. Todo posicionamento tomado nesse subcampo é fruto de um ponto de vista possível, dentre tantos outros; desse modo, uma visão de sobrevoou, conferida a partir do olhar de fora, a fim de neutralizar as probabilidades de erro inscritas numa posição perspectiva específica, gerará inúmeras situações problemáticas do campo, fornecendo pistas para se compreender a educação física do IFCE. Os resultados da pesquisa devem, dessa forma, ampliar o acervo científico sobre a diversidade cultural dos IFs, oferecendo aos professores, alunos e

Endereço: Rua Jorge Dumar, nº 1703	CEP: 60.410-426
Bairro: Jardim América	
UF: CE	Município: FORTALEZA
Telefone: (85)3401-2332	E-mail: cep@ifce.edu.br



Continuação do Parecer: 4.749.796

gestores, do campo da educação física, reflexões sobre os elementos característicos de suas relações, o que pode contribuir para torná-las ainda mais eficientes e eficazes.

Riscos

Nem sempre os agentes que compõem um campo – no caso da pesquisa, o subcampo da educação física no IFCE – estão de acordo com tudo que fazem.

Há disputas por posições no interior da instituição; por posturas consideradas legítimas; financiamento; horário de aula, enfim, por uma infinidade de coisas.

Nesse sentido, o campo é concorrencial, embora haja cooperação entre os diferentes agentes envolvidos. A dinâmica das disputas pode, inclusive, provocar mudanças nas posturas, devido à aceitação de novos discursos legitimadores.

Mas as posições sociais ocupadas no interior do campo denotam respostas distintas, porque são constituídas para o alcance de diferentes finalidades. Convém lembrar que essas disputas não envolvem somente os professores, mas seus alunos; as famílias; o corpo administrativo da própria instituição; as mídias, que veem na educação física possibilidades de encampar alguma luta. Desse modo, torna-se eticamente conveniente que os dados de identificação dos sujeitos da pesquisa não sejam revelados, evitando, assim, retaliações, perseguições e a formação de estereótipos. O "risco mínimo" oriundo do tipo de pesquisa de análise multivariada aqui estabelecida encontra seu desafio na divulgação dos resultados, pois devem ser garantidos o

anonimato, a confidencialidade, o sigilo, a representação justa e devolução dos resultados à comunidade investigada. A própria natureza sociológica da pesquisa pode gerar más interpretações, e não deve ser confundida com os interesses e as expectativas revelados na linguagem comum dos sujeitos. Para dirimir a potencialidade desses riscos, serão atribuídos nomes fictícios aos envolvidos, e explicitadas as categorias teóricas relacionadas aos dados primários da pesquisa, a fim de conferir objetividade às generalizações.

Comentários e Considerações sobre a Pesquisa:

Trabalho de submissão para tese Doutorado.

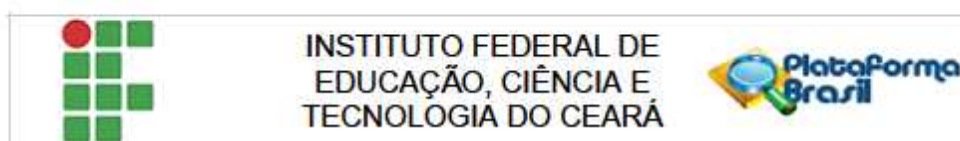
Considerações sobre os Termos de apresentação obrigatória:

a presente submissão apresentou Folha de rosto, Termos de Anuência Institucional, Projeto Detalhado, TCLE/ Cronograma, Orçamento, Carta de compromisso, termo de assentimento.

Recomendações:

Nenhuma a acrescentar

Endereço: Rua Jorge Dumar, nº 1703	CEP: 60.410-426
Bairro: Jardim América	
UF: CE	Município: FORTALEZA
Telefone: (85)3401-2332	E-mail: cep@ifce.edu.br



Continuação do Parecer: 4.749.796

Conclusões ou Pendências e Lista de Inadequações:

Projeto foram cumpridos todas as pendencias solicitadas e está de acordo com o que é solicitado estado ele aprovado

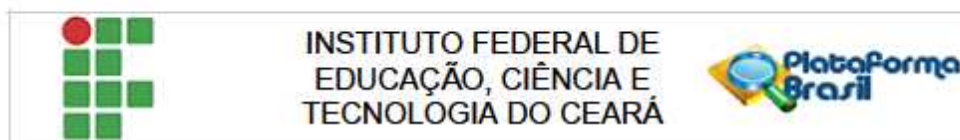
Considerações Finais a critério do CEP:

Projeto foram cumpridos todas as pendencias solicitadas e está de acordo com o que é solicitado estado ele aprovado

Este parecer foi elaborado baseado nos documentos abaixo relacionados:

Tipo Documento	Arquivo	Postagem	Autor	Situação
Informações Básicas do Projeto	PB_INFORMAÇÕES_BÁSICAS_DO_PROJETO_1728192.pdf	19/05/2021 12:21:53		Aceito
TCLE / Termos de Assentimento / Justificativa de Ausência	NOVO_TERMOS_DE_ASSENTIMENTO_PARA_MENORES.pdf	19/05/2021 12:20:08	DANIEL PINTO GOMES	Aceito
TCLE / Termos de Assentimento / Justificativa de Ausência	NOVO_TERMOS_DE_CONSENTIMENTO_LIVRE_E_ESCLARECIDO.pdf	19/05/2021 12:19:42	DANIEL PINTO GOMES	Aceito
Projeto Detalhado / Brochura Investigador	NOVO_PROJETO_COMPLETO_BROCHURA.pdf	19/05/2021 12:17:07	DANIEL PINTO GOMES	Aceito
Outros	Declaracao_de_garantia_de_regresso_dos_beneficios_da_pesquisa.docx	04/04/2021 18:51:48	DANIEL PINTO GOMES	Aceito
Outros	Declaracao_de_compromisso_de_apresentacao_dos_resultados.docx	04/04/2021 18:50:51	DANIEL PINTO GOMES	Aceito
TCLE / Termos de Assentimento / Justificativa de Ausência	TERCEIRO_TERMOS_DE_CONSENTIMENTO_LIVRE_E_ESCLARECIDO.docx	02/03/2021 12:03:14	DANIEL PINTO GOMES	Aceito
Projeto Detalhado / Brochura Investigador	PROJETO_COMPLETO_BROCHURA.docx	16/11/2020 12:26:32	DANIEL PINTO GOMES	Aceito
Outros	Enquete_Formularios_Google.pdf	16/11/2020 12:05:05	DANIEL PINTO GOMES	Aceito
Outros	TERMO_DE_COMPROMISSO_PARA_UTILIZACAO_DE_DADOS.docx	16/11/2020 11:59:31	DANIEL PINTO GOMES	Aceito
Outros	Curriculo_lattes_pesquisador.pdf	16/11/2020 11:36:41	DANIEL PINTO GOMES	Aceito
Outros	Carta_ao_Comite_Etica_da_UFC.docx	16/11/2020 11:28:04	DANIEL PINTO GOMES	Aceito

Endereço: Rua Jorge Dumar, nº 1703
 Bairro: Jardim América CEP: 60.410-426
 UF: CE Município: FORTALEZA
 Telefone: (85)3401-2332 E-mail: cep@ifce.edu.br



Continuação do Parecer: 4.749.796

Situação do Parecer:

Aprovado

Necessita Apreciação da CONEP:

Não

FORTALEZA, 01 de Junho de 2021

Assinado por:
Jeffé Ferreira da Silva
(Coordenador(a))

Endereço: Rua Jorge Dumar, nº 1703
Bairro: Jardim América CEP: 60.410-426
UF: CE Município: FORTALEZA
Telefone: (85)3401-2332 E-mail: cep@ifce.edu.br

ANEXO C – MATRIZ CURRICULAR ALINHADA



SERVIÇO PÚBLICO FEDERAL
INSTITUTO FEDERAL DE EDUCAÇÃO, CIÊNCIA E TECNOLOGIA DO CEARÁ
CONSELHO SUPERIOR

RESOLUÇÃO Nº 029, DE 13 DE JUNHO DE 2016

Aprova o alinhamento da matriz do curso Licenciatura em Educação Física.

O PRESIDENTE DO CONSELHO SUPERIOR DO INSTITUTO FEDERAL DE EDUCAÇÃO, CIÊNCIA E TECNOLOGIA DO CEARÁ, no uso de suas atribuições legais e estatutárias, considerando a deliberação do conselho na 39ª reunião, realizada nesta data,

R E S O L V E:

Aprovar o alinhamento da matriz do Curso de Licenciatura em Educação Física do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Ceará.

Virgílio Augusto Sales Araripe
Presidente do Conselho Superior

MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO
SECRETARIA DE EDUCAÇÃO PROFISSIONAL E TECNOLÓGICA
INSTITUTO FEDERAL DO CEARÁ
PRÓ-REITORIA DE ENSINO / DEPARTAMENTO DE EDUCAÇÃO FÍSICA E ESPORTE

PROCESSO DE ALINHAMENTO DE MATRIZES CURRICULARES DOS CURSOS DE LICENCIATURA EM EDUCAÇÃO FÍSICA DO IFCE

DIMENSÕES	CONHECIMENTOS	DISCIPLINAS	CH
NÚCLEO DE FORMAÇÃO BÁSICA	Relação Ser Humano e Sociedade	Fundamentos Sociofilosóficos da Educação	40
		Fundamentos Sócio-filosófico e Antropológicos da Educação Física	80
		Crescimento e Desenvolvimento Motor	80
		Psicomotricidade	40
		História da Educação e Educação Física	80
	Produção do Conhecimento Científico e Tecnológico	Metodologia Científica	40
		TCC I	40
		TCC II	40
	Biológica do Corpo Humano	Anatomia Humana	80
		Cinesiologia e Biomecânica	80
		Biologia Geral (bioquímica no pud)	40
		Fisiologia Humana (bioquímica no pud)	80
		Fisiologia do Exercício	80
	NÚCLEO DE FORMAÇÃO ESPECÍFICA	Didático-pedagógica	Psicologia da Educação I (Desenvolvimento)
Psicologia da Educação II (Aprendizagem)			40
Didática Geral			80
Didática da Educação Física			80
Curriculos e Programas			80
Política e Gestão Educacional			80
Cultural do Movimento Humano		Metodologia do Ensino da Ginástica	80
		Metodologia do Ensino da Ginástica II	40
		Metodologia do Ensino do Atletismo I	40
		Metodologia do Ensino do Atletismo II	40
		Metodologia do Ensino da Natação I	40
		Metodologia do Ensino da Natação II	40
		Metodologia do Ensino do Futsal e Futebol	40
		Metodologia do Ensino do Vôleibol e Vôlei de Praia	40
		Metodologia do Ensino do Basquetebol	40
		Metodologia do Ensino do Handebol	40
		Práticas Corporais na Natureza e de Aventura	40
		Educação para o Lazer	40
Jogos e Brincadeiras	40		
Atividades Rítmicas e Expressivas	40		
Metodologia do Ensino da Dança	40		
Metodologia do Ensino das Lutas	40		
Metodologia do Ensino da Capoeira	40		

	Técnico-instrumental	Cineantropometria	80
		Aprendizagem Motora	40
		Planejamento e Organização em Educação Física	40
		Atividade Física, Promoção da Saúde e Qualidade de Vida	40
		Primeiros Socorros	40
		Libras	40
		Novas Tecnologias em Educação Física	40
		Treinamento Desportivo	40
		Atividade Física Adaptada	80
		Métodos de Treinamento Resistido	40
NÚCLEO DE ESTÁGIO SUPERVISIONADO	Estágio I - Educação Infantil		80
	Estágio II - Ensino Fundamental		120
	Estágio III - Ensino Médio		120
	Estágio IV - Atividade Física, Atividade Física Adaptada, Saúde, Esporte e Lazer		80
PCC	PCC I - Educação Física Escolar		80
	PCC II - Lazer, Jogos e Brincadeiras		80
	PCC III - Metodologia do Ensino dos Esportes		80
	PCC IV - Atividade Física na Promoção da Saúde		80
	PCC V - Treinamento Desportivo e Organização de Eventos em Educação Física		80
-	Disciplinas Optativas		80
-	Atividades complementares		200
CARGA-HORÁRIA DE DISCIPLINAS			2440
CARGA-HORÁRIA DE ESTÁGIO			400
CARGA-HORÁRIA DE PCC			400
TOTA DE CARGA-HORÁRIA			3520

	Técnico-instrumental	Cineantropometria	80
		Aprendizagem Motora	40
		Planejamento e Organização em Educação Física	40
		Atividade Física, Promoção da Saúde e Qualidade de Vida	40
		Primeiros Socorros	40
		Libras	40
		Novas Tecnologias em Educação Física	40
		Treinamento Desportivo	40
		Atividade Física Adaptada	80
		Métodos de Treinamento Resistido	40
NÚCLEO DE ESTÁGIO SUPERVISIONADO	Estágio I - Educação Infantil		80
	Estágio II - Ensino Fundamental		120
	Estágio III - Ensino Médio		120
	Estágio IV - Atividade Física, Atividade Física Adaptada, Saúde, Esporte e Lazer		80
PCC	PCC I - Educação Física Escolar		80
	PCC II - Lazer, Jogos e Brincadeiras		80
	PCC III - Metodologia do Ensino dos Esportes		80
	PCC IV - Atividade Física na Promoção da Saúde		80
	PCC V - Treinamento Desportivo e Organização de Eventos em Educação Física		80
-	Disciplinas Optativas		80
-	Atividades complementares		200
CARGA-HORÁRIA DE DISCIPLINAS			2440
CARGA-HORÁRIA DE ESTÁGIO			400
CARGA-HORÁRIA DE PCC			400
TOTA DE CARGA-HORÁRIA			3520