

## PARA ALÉM DO JARDIM: A CULTURA CORPORAL DE MOVIMENTO

Iranira Geminiano de Melo<sup>1</sup>  
Maria Enísia Soares de Souza<sup>2</sup>

### RESUMO

Jardim é um termo aqui utilizado no sentido de considerar o espaço ‘quadra poliesportiva’ um lugar de ensino e aprendizagem agradável. Nesse sentido, o texto apresenta uma reflexão a respeito da necessidade de considerar esse jardim um lugar privilegiado de respeito às diferenças em contraste à busca da perfeição atlética. Metodologicamente, a partir de uma pesquisa bibliográfica buscou-se construir um texto reflexivo a partir das leituras e diálogos realizados na disciplina “Educação Escolar: história, organização, diferenças e interculturalidades”, do Doutorado Profissional em Educação Escolar – PPGEEProf/UNIR, e outras leituras de cunho sociofilosófico, desenvolvidas sobre a temática. Evidencia-se algumas contradições como a Educação Física centrada no esporte práticas pedagógicas que coadunam com um currículo dinâmico, múltiplo, valorizador da experiência, considerando o conhecimento como resultado de interpretações forjadas em processo interminável de diferenças e multiplicações. Na abordagem esportivista corre-se o risco de aulas excludentes, destruidoras de sonhos e centrada nas habilidades físicas e capacidades motoras, enquanto na perspectiva de diferenças e multiplicações a cultura corporal de movimento é considerada em suas incomensuráveis possibilidades de vivências das práticas corporais. Considera-se que, as aulas de Educação Física escolar podem ser desenvolvidas na perspectiva de um currículo dançante, em uma multiplicidade movimentos e de reescrita e ressignificação dessas práticas corporais.

**Palavras-chave:** Educação Física. Currículo. Práticas corporais. Diferenças. Transformação.

### INTRODUÇÃO

Jardim é um termo aqui utilizado no sentido de considerar o espaço ‘quadra poliesportiva’ um lugar agradável com muitas possibilidades: contemplação, brincadeiras, fruição, criação, reflexão, ação, inclusão, entre outras oportunidades relacionadas às práticas da cultura corporal de movimento. Considera-se que esse jardim: assim como o jardim relatado por Orwell (2011), no qual há balanços e um escorregador às crianças, cervejaria aos pais, comida acessível e saborosa; deve se apresentar como lugar que acolhe, inclui, desenvolve potencialidades físicas, cognitivas, afetivas, criativas, cooperativas, expressivas, comunicativas etc.

---

<sup>1</sup> Doutoranda em Educação Escolar pela Universidade Federal de Rondônia – UNIR, sob a Orientação do Prof. Dr. Clarides Henrich de Barba. Acadêmica do Curso de Letras Alemão pela UNIASSEVI, [iraniramel@gmail.com](mailto:iraniramel@gmail.com)

<sup>2</sup> Doutoranda em Educação Escolar pela Universidade Federal de Rondônia – UNIR, sob a orientação do Professor Dr. Robson Fonseca Simões, [enisia.soares@ifro.edu.br](mailto:enisia.soares@ifro.edu.br)



A Educação Física, enquanto potencial desse jardim, deve ser lugar de vida e não como o relato a seguir:

[...] lembro-me das aulas de Educação Física do ginásio. [...] Lembro-me da luta pela perfeição. Educação física era um setor em que todos devíamos ter uma oportunidade. Se não sabemos jogar bola, então aprendemos a jogar bola do melhor modo possível. Mas não era isso; estávamos buscando a perfeição. Havia sempre aqueles caras grandalhões ali, e eram os astros. E lá estava eu, magricela, com meu saquinho de alho pendurado ao pescoço e calções que não me serviam e perninhas esqueléticas. Eu ficava ali na fila, esperando ser escolhido, e morria todos os dias de minha vida. Vocês devem se lembrar, ficavam todos em fila e os grandões ali, os peitos estufados, dizendo: "Quero você", e "quero você", e você via a fila indo embora e você ainda lá. Por fim, restavam duas pessoas, um outro pequenino e você. E então diziam: "Bom, fico com o Buscaglia", ou "fico com o velho wop", e você saía da fila morrendo porque não era a imagem do atleta, não era a imagem da perfeição que eles buscavam. Isso o acompanhava o tempo todo (BUSCAGLIA, 1995, pp. 61-62).

O registro de Buscaglia (1995) lembra o conceito de perturbação da diferença, em especial a observação de que "nada há de tão perturbador como aquilo que a cada um lembra seus próprios defeitos, suas próprias limitações, suas próprias mortes" (PÉREZ; FERRE, 2001, p. 198). A fila já colocava Buscaglia (1995) em uma situação que o diferenciava, o perturbava por não possuir as qualidades atléticas esperadas pelos colegas encarregados de dividir a turma para iniciar a prática esportiva, e ele, como o último a ser escolhido, saía da fila morrendo, porque tinha, de forma constrangedora, perturbadora, a certeza de suas diferenças gritadas para todos da turma.

Por outro lado, a narrativa, pode representar também uma crítica à Educação Física escolar, instituída enquanto busca da perfeição atlética. Trata-se de uma ação pedagógica comum que centra os conteúdos curriculares no esporte competitivo, configurando assim, uma prática voltada para a reprodução (BORGES *et al*, 2018) a partir da abordagem teórico-metodológica tradicional tecnicista.

No Brasil, essa abordagem passou por um processo de reformulação acompanhando a redemocratização do país, em especial nas décadas de 1970 e 1980, com o aumento das pesquisas de pós-graduação em Educação e Educação Física, resultando em várias abordagens pedagógicas: Psicomotora, Desenvolvimentista, Construtivista-Interacionista, Saúde Renovada, Crítico-superadora, Crítico-emancipadora, entre outras (FEREIRA; SAMPAIO, 2013; SILVA, 2017).

A abordagem Crítico-emancipadora (CORREIA, 2011) se destaca pela exploração das ações educativas relacionadas à transformação didática e pedagógica do esporte, defendendo o desenvolvimento das competências objetiva, social e comunicativa. Nessa perspectiva, o

relato de Buscaglia (1995), no início desta introdução, não ocorreria, pois a ação pedagógica desenvolveria experiências de leitura, interpretação e ao fenômeno esportivo.

Nesse sentido, o jardim sala de aula não tem o esporte (o conteúdo) como protagonista, mas como um meio para vivências e aprendizagens significativas e diversas, porque a técnica, a perfeição não é mais o objetivo da ação pedagógica, e sim o experienciar e o compartilhar com o outro o que se sabe, observar o que se sente, refletir sobre as questões políticas, econômicas e sociais envolvidas naquela experiência, tanto no âmbito local, regional e nacional quanto no âmbito mundial.

A partir do relato de Buscaglia (1995), sendo ele estudante do Ensino Médio, teria condições de compartilhar com os colegas mais fortes, mais rápidos, mais ágeis o entendimento de que algumas dessas características (habilidades motoras e capacidades físicas) podem ser resultantes de fatores hereditários, mas algumas têm também relação com o consumo (força, potência, velocidade, agilidade, destreza, por exemplo): o que frequenta a academia, o que integra o time da escola apresentará desempenho diferenciado em relação aqueles que têm suas experiências motoras somente no espaço escolar.

Diante do exposto, o texto tem por objetivo tecer uma reflexão a respeito da necessidade de considerar esse jardim um lugar privilegiado de respeito às diferenças em contraste à busca da perfeição atlética.

## **METODOLOGIA**

Trata-se de uma pesquisa bibliográfica que, conforme recomendado por Lakatos e Marconi (2003), com oito etapas: escolha do tema a ser abordado; elaboração do plano de trabalho, seguindo a estrutura de artigo; identificação da literatura a ser utilizada; localização das referências relacionadas ao tema definido; compilação do material localizado; fichamento das referências; análise e interpretação do referencial teórico, visando à utilização de textos autênticos e com relevância acadêmica e; redação do artigo.

Na fase de redação do artigo, buscou-se construir um texto reflexivo a partir das leituras e diálogos realizados na disciplina “Educação Escolar: história, organização, diferenças e interculturalidades”, do Doutorado Profissional em Educação Escolar – PPGEEProf/UNIR, e outras leituras de cunho sociofilosófico, desenvolvidas sobre a temática; buscando um diálogo com autores como Corazza e Tadeu (2003), Quijano (1992), Woodward (2000), Freire e Shor (1986) e Althusser (1996), principalmente.



## AS TEORIAS DESVELANDO O JARDIM E NA SUBJUGAÇÃO DO OUTRO

Para além do jardim, o chão da quadra é um local da aprendizagem, da socialização, da partilha, da integração, da inclusão, do respeito, do amar-se, do amor, “compreendendo o corpo e a Educação Física como construções socioculturais” e que cada um é consumidor, “produtor, construtor e transformador de cultura” (CORREIA, 2011, pp. 100-101).

Por outro lado, isso não é um processo construído de forma igualitária e isonômica, porque o consumo, a produção/construção e transformação da cultura ocorre de forma diferente para uns e para outros. É nessa parte do jardim que algumas teorias são desenvolvidas, defendidas, engolidas e nem sempre digeridas ou refletidas na busca de uma compreensão que ultrapasse a simples aceitação.

Nesse contexto, Corazza e Tadeu (2003, p. 11) defendem que “Nenhuma das pedagogias modernas - das humanistas e tradicionais às construtivistas e liberais, passando pelas críticas e emancipatórias - substituiria a noção de interioridade”. Então, recomendam que se prefira o movimento a forma, pontuando que um currículo deve ser dinâmico, múltiplo, valorizador da experiência, considerando o conhecimento como resultado de interpretações forjadas em processo interminável de diferenças e multiplicações.

Esses autores, seguindo a perspectiva pós-estruturalista questionam: “Por que consideramos certos tipos de conhecimento e certos tipos de sujeito e subjetividade preferíveis a outros?” “Por que julgamos certos ideais de conhecimento e sujeito como desejáveis e outros como indesejáveis?” Pontuam também que “A questão é saber de quem são os valores, para quem e para que servem. No primeiro caso, busca-se um fundamento último para os valores; no segundo, faz-se, nietzscheaneamente, uma pergunta genealógica sobre forças por trás do processo valorativo” (CORAZZA; TADEU, p. 39).

Uma possibilidade, dentre muitas, que se pode utilizar para pensar no “que está por trás desse processo valorativo é o conceito de “descolonização”, como evidenciado por Quijano (1992, pp. 76-77) quando cita três problemas pendentes de resolução no processo de colonização da América Latina: “a colonialidade das relações materiais de poder entre o europeu e o não-europeu (o aborígine, principalmente, mas também o de procedência africana, inclusive asiática);” “a hegemonia do paradigma eurocêntrico na perspectiva mental de nossa sociedade;” e “a maneira eurocêntrica de propor e abordar a questão nacional”.

Para resolver esses problemas pendentes é fundamental o processo de “descolonização”, sendo indispensável a manutenção da democracia, não apenas em termos de políticas, mas também de cultura “como via de um processo contínuo de democratização

da vida cotidiana”, possibilitando “a reciprocidade e a comunidade, como modos de livre associação de indivíduos livres”, como forma de organização da existência social, algo já observado em “muitos dos dominados da América Latina” (QUIJANO, 1992, p. 80).

Essas comunidades podem representar uma resistência e uma luta pela manutenção da identidade. Conforme, descreve Woodward (2000, p. 25)

[...] Enquanto, nos anos 70 e 80, a luta política era descrita e teorizada em termos de ideologias em conflito, ela se caracteriza agora, mais provavelmente, pela competição e pelo conflito entre as diferentes identidades, o que tende a reforçar o argumento de que existe uma crise de identidade no mundo.

A identidade assume um papel relevante, porque “ao afirmar uma determinada identidade, podemos buscar legitimá-la por referência a um suposto e autêntico passado - possivelmente um passado glorioso, mas, de qualquer forma, um passado que parece “real” - que poderia validar a identidade que reivindicamos” (WOODWARD, 2000, p. 27). Então, sendo a identidade fabricada, ela está sujeita, de algum modo, às relações socioculturais em que se vive e, embora dependa da diferença das pessoas que podem ser influenciadas pelas instituições sociais nesse processo de construtivo e reprodutivo.

Sobre as condições de reprodução, Althusser (1996, p. 105) afirma que “para existir, toda formação social, ao mesmo tempo que produz, e para poder produzir, tem que reproduzir as condições de sua produção”. Assim, a condição suprema da produção é a reprodução das condições de produção. Mas essas condições são estabelecidas pelo Estado por meio dos Aparelhos Ideológicos de Estado (AIE): religioso: incluindo o sistema das diferentes igrejas; escolar: abrangendo o sistema das diferentes escolas, públicas e particulares; familiar: considerada unidade de produção e/ou de consumo; jurídico: que pertence simultaneamente ao Aparelho Repressivo de Estado e aos AIEs. Isso porque, ao mesmo tempo, ele pode funcionar pela violência (aparelho repressivo) e pela ideologia (aparelho ideológico); político: o sistema político englobando os diferentes partidos; sindical: que incluir os sindicatos; informação: envolvendo imprensa, rádio e televisão etc.; cultural: correspondente à literatura, artes, esporte etc.

Cabe a distinção de que o Aparelho Repressivo de Estado “funciona maciça e predominantemente pela repressão (inclusive a repressão física)”, e secundariamente pela ideologia, de forma que não há um aparelho puramente repressivo. É a ideologia que garante, ao exército e a polícia, por exemplo, tanto sua própria coesão e reprodução quanto os valores que propõe para fora. Da mesma forma, não há um Aparelho de Estado puramente ideológico: “as escolas e as igrejas dispõem de métodos adequados de punição, expulsão, seleção, etc.,

para “disciplinar” não apenas seus pastores, mas também seus rebanhos. O mesmo se aplica à família... E o mesmo se aplica ao AIE cultural (censura, entre outras coisas) etc.” (ALTHUSSER, 1996, p. 116).

Para Althusser (1996, p. 121-22), a escola é um Aparelho Ideológico de Estado dominante:

Ela pega crianças de todas as classes desde tenra idade escolar e, durante anos – os anos em que a criança está mais “vulnerável”, espremida entre o Aparelho de Estado familiar –, martela em sua cabeça, quer utilize métodos novos ou antigos, uma certa quantidade de “saberes” embrulhados pela ideologia dominante (francês, aritmética, história natural, ciências, literatura), ou simplesmente a ideologia dominante em estado puro (ética, orientação cívica, filosofia). Enquanto em algum momento por volta dos dezesseis anos, uma imensa massa de crianças é “ejetada para a produção”: trata-se dos operários ou dos pequenos camponeses. Outra parcela de jovens academicamente ajustados segue adiante: e, para o que der e vier, avança um pouco mais, até ficar pelo caminho e ir preenchendo os postos dos técnicos pequenos e médios, dos funcionários de colarinho branco, dos pequenos e médios executivos, de toda sorte de pequeno-burgueses. Uma última porção chega ao topo, seja para cair no semiemprego.

Assim, tem-se um relevante desafio para fazer um processo educativo que “dance”, pois a estrutura é toda pensada para imobilizar. “A tarefa de uma teoria crítica da sociedade é, então, tornar visíveis os novos mecanismos de produção das diferenças em tempos de globalização. Para o caso latino-americano, o desafio maior reside numa “descolonização” das ciências sociais e da filosofia” (CASTRO-GÓMEZ, 2005, p. 184).

“As identidades são produzidas em momentos particulares no tempo [...], são contingentes, emergindo em momentos históricos particulares” (WOODWARD, 2000, p. 39), porém,

Os processos históricos que, aparentemente, sustentavam a fixação de certas identidades estão entrando em colapso e novas identidades estão sendo forjadas, muitas vezes por meio da luta e da contestação política. As dimensões políticas da identidade tais como se expressam, por exemplo, nos conflitos nacionais e étnicos e no crescimento dos “novos movimentos sociais”, estão fortemente baseadas na construção da diferença (WOODWARD, 2000, p. 39).

Se a identidade tem essa relação com os movimentos sociais, Althusser (1996, p. 140) descreve que somente do ponto de vista da luta de classes se pode explicar as ideologias existentes numa formação social e que os “AIEs representam a forma em que a ideologia da classe dominante tem que, necessariamente, se realizar, e a forma com que a ideologia da classe dominada tem que, necessariamente, ser comparada e confrontada”.

Assim, com a identidade pode ser forjada em meio à luta e contestação política (WOODWARD, 2000), também as ideologias nascem “nas classes sociais que estão em confronto na luta de classes: em suas condições de existência, suas práticas, sua experiência

da luta etc.” (ALTHUSSER, 1996, p. 140) e a escola encontra-se no seio da sociedade. Não no sentido de uma situação confortável, alimentada, mas de dilemas entre a reprodução e a transformação, o conhecimento enquanto verdade e as subjetividades dos estudantes, o acolhimento à comunidade e a utilização do poder, os valores humanos e os valores da humanidade. E aqui cabe as críticas apresentadas por Krenak (2020, p. 8):

Como justificar que somos uma humanidade se mais de 70% estão totalmente alienados (p. 8, posição 45) do mínimo exercício de ser? A modernização jogou essa gente do campo e da floresta para viver em favelas e em periferias, para virar mão de obra em centros urbanos. Essas pessoas foram arrancadas de seus coletivos, de seus lugares de origem, e jogadas nesse liquidificador chamado humanidade. Se as pessoas não tiverem vínculos profundos com sua memória ancestral, com as referências que dão sustentação a uma identidade, vão ficar loucas neste mundo maluco que compartilhamos.

Os dados epidemiológicos relacionados às doenças mentais já sinalizam que a sanidade mental da “humanidade” está comprometida, em especial entre os brasileiros. Pesquisa realizada pela Organização Pan-Americana de Saúde sobre os transtornos mentais na Região das Américas constatou que o Brasil é o país com o maior índice de ansiedade. A referida pesquisa ainda identificou um índice de 7,5% da população brasileira sendo portadora de algum tipo de transtorno de ansiedade (PAHO, 2018).

Mas qual a relação dessas teorias com o enunciado de mortes de Buscaglia (1995, p. 62) e a discussão inicial sobre Educação Física? – “e você saía da fila morrendo porque não era a imagem do atleta, não era a imagem da perfeição que eles buscavam.” É possível pensar algumas teias de conexão, ainda que elas sejam aqui tratadas de forma muito superficial.

O chão da quadra, local em que a aula de Educação Física é desenvolvida, constitui para muitos estudantes a única oportunidade de: se sentir, se perceber, se desenvolver, se socializar, extravasar, trabalhar em equipe errando, tentando novamente e acertando ou tentando uma vez mais. São vivências que incluem o conhecer (saber), fazer (saber fazer), ser (saber ser) e o conviver (saber conviver). Saberes que a cultura corporal de movimento desenvolveu ao longo dos milênios. Esse lugar de desenvolvimento, de amor, como é possível constatar no Poema apresentado e musicado por Biba Renata, postado em 2011 no YouTube:

Poema de amor: Educação Física

Já perdi a noção do tempo/espço,  
Meu repertório motor só funciona a partir do seu,  
Todos os enunciados são para te agradar,  
Meu comando é te amar.

Se a vida para mim sempre foi um conta de fadas,  
Esta na hora dessa faz-de-conta,  
Sair da minha cultura lúdica



E fazer parte do mundo real!

Meu brinquedo é você,  
Brincar? só se for de amor,  
...Agora você é o bandido,  
Que roubaste meu coração.

Gosto de ser sensório-motor,  
Destacando a construção do "Eu" a partir do "Nós",  
Se sou pré-operatório é por que,  
Toda representação passa por um acontecimento nosso.

Nada está mais Concreto,  
Não tenho mais organização mental integrada,  
Agora só fico pensando no abstrato, no hipotético,  
Se ainda existe alguma habilidade só minha, essa sem dúvidas seria te amar...

O MEU SISTEMA DE SIGNIFICAÇÃO É VOCÊ.

Entretanto, é evidente que as vivências de Renata (2011) e a experiência relatada por Buscaglia (1995) apresentam relação antagônica de um mesmo lugar: a Educação Física. Embora ambos tratem da cultura corporal de movimento. No caso da poesia, significa-se e, no caso do relato, significa-se. Como explicar esse antagonismo nas vivências das práticas da cultura corporal de movimento?

Paulo Freire afirma que “Além de um ato de conhecimento, a educação é também um ato político. É por isso que não há pedagogia neutra” (FREIRE; SHOR, 1986, p. 25), assim uma possível explicação pode ser a do ato pedagógico, provavelmente Renata e Buscaglia, tiveram vivências planejadas com intencionalidades diferentes. Com isso, destaca-se que as ações docentes, desenvolvidas dentro de um aparelho ideológico de Estado, visam atender a algumas pretensões pré-estabelecidas, seguindo um currículo estabelecido e muitas vezes seguindo uma abordagem definida (um pacote completo).

Nesse cenário, considera-se crucial “o educador libertador”, “atento para o fato de que a transformação não é só uma questão de métodos e técnicas”, mas “o estabelecimento de uma relação diferente com o conhecimento e com a sociedade” (FREIRE; SHOR, 1986, p. 48). É esse educador libertador que estabelece uma relação diferente com a cultura corporal de movimento, com os estudantes e com a escola. É ele que transforma o jardim da escola em espaço de vida, experimentação, criação e recriação da cultura corporal de movimento.

Assim, se a escola tem potencialidades “na promoção de um projeto de emancipação humana em relação ao modo de produção capitalista, à luz do materialismo histórico-dialético” (DUARTE, 2011, p. 1) é porque existe o educador libertador. E no âmbito da Educação Física esse professor é também indispensável na valorização da cultura corporal de movimento e das diferenças na escola.

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

A prática esportiva, ainda que realizada da forma descrita por Buscaglia (1995) é a única atividade que faz sentido para alguns estudantes, a única em que estes se destacam, em que eles são admirados pelos colegas. Não é raro ocorrer nas escolas brasileiras, ainda nessa segunda década do século XXI, a centralidade nos esportes. Considera-se que não se deve reduzir a Educação Física escolar à prática esportiva, muito menos à prática pela prática, deve-se valorizar outras práticas da cultura corporal de movimento, visando à inclusão e à integração de todos estudantes no processo educativo.

O chão da quadra, ou seja, o jardim da escola é também um espaço de emancipação e é o professor libertador que irá mediar a significação para que se saia do conto de fadas do poema e se compreenda o mundo real em suas desigualdades de tudo: política, cultura, lazer, oportunidades. E que não sendo possível ser um sujeito de mudança que, no mínimo, perceba-se na condição de colonizado.

Essa educação libertadora é um desafio do qual educador nenhum deve se esquivar, posto que não existe neutralidade na educação e que, no jardim das práticas educativas da cultura corporal de movimento cabe ao professor decidir se segue o que é ditado pelo colonizador ou se opta por promover uma educação transformadora. Então, as aulas de Educação Física na escola podem ser desenvolvidas na perspectiva de um currículo dançante, como recomendam Corazza e Tadeu (2003), em uma multiplicidade movimentos e de reescrita e ressignificação dessas práticas corporais valorizando as diferenças.

## REFERÊNCIAS

- ALTHUSSER, L. Ideologia e aparelhos ideológicos de estado (Notas para uma investigação). In: ADORNO, Theodor W. et al. **Um mapa da ideologia**. Rio de Janeiro: Contraponto, 1996.
- BUSCAGLIA, L. F. Vivendo, amando & aprendendo. Tradução de Luzia Caminha Machado da Costa. 19. ed. Rio de Janeiro: Record, 1995.
- CASTRO-GÓMEZ, S. Ciências Sociais, violência epistêmica e o problema da “invenção do outro”. In: LANDER, Edgardo. **A Colonialidade do Saber: eurocentrismo e ciências sociais – Perspectivas latino-americanas**. Buenos Aires: Clacso, 2005.
- CORAZZA, S.; TADEU, T. **Composições**. Belo Horizonte: Autêntica, 2003.
- CORREIA, W. R. **Educação Física no Ensino Médio: questões impertinentes**. 2. ed. Vázea Paulista, São Paulo: Fontoura, 2011.



DUARTE, L. F. A escola como arena da luta de classes: possibilidades pedagógicas de emancipação humana. **V Encontro Brasileiro de Educação e Marxismo**, UFSC – Florianópolis – SC, 2011.

FERREIRA, H. S.; SAMPAIO, J. J. C. Tendências e abordagens pedagógicas da Educação Física escolar e suas interfaces com a saúde. **Revista Digital**, EFDeportes.com, Buenos Aires - Año 18 - Nº 182 - Julio de 2013.

FREIRE, P.; SHOR, I. **Medo e ousadia**: O cotidiano do professor. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1986.

LAKATOS, E. M.; MARCONI, M. A. **Fundamentos de metodologia científica**. 5. ed. São Paulo: Atlas 2003.

ORWELL, G. **Como morrem os pobres e outros ensaios**. Tradução Pedro Maia Soares. São Paulo: Companhia das Letras, 2011.

PAN AMERICAN HEALTH ORGANIZATION (PAHO). The Burden of Mental Disorders in the Region of the Americas. Washington D.C.: **PAHO**, 2018.

PÉREZ, N.; FERRE, L. Identidade, diferença e diversidade: manter viva a pergunta. In: LARROSA, Jorge; SKLIAR, Carlos (org.). **Habitantes de Babel**: Políticas e Poéticas da diferença. Autêntica: Belo Horizonte, 2001.

QUIJANO, A. Notas sobre a questão da identidade e nação no Peru. **Estud. av.**, Dossiê América Latina, São Paulo, v. 6, n. 16, p. 73-80, Dec. 1992.

SILVA, L. C. E. F. **Políticas Públicas em Educação**: o Referencial Curricular para Educação Física em escolas da rede estadual no Ensino Médio em Porto Velho/RO. Dissertação (Mestrado) Universidade Federal de Rondônia, Porto Velho, RO, 2017.

RENATA, B. Poema de amor: Educação Física. **Youtube**, 21 jul. 2011. Disponível em: [https://www.youtube.com/watch?v=xqh0uWoUve4&ab\\_channel=BibaRenata](https://www.youtube.com/watch?v=xqh0uWoUve4&ab_channel=BibaRenata). Acesso em: 23 ago. 2022.