

DESPORTO E EDUCAÇÃO FÍSICA: IDENTIDADE E MISSÃO

Jorge Olímpio Bento
Wagner Wey Moreira
Rafael Guimarães Botelho
Sílvio Pedro José Saranga
(Organizadores)



XVIII

Congresso Virtual de Ciências do Desporto
e de Educação Física dos Países
de Língua Portuguesa
Maputo de 15 a 17 de Junho de 2021

Comissão Científica

Adroaldo Cezar Araujo Gaya (UFRGS)

Alberto Carlos Amadio (USP)

Alcides José Scaglia (UNICAMP)

António José Barata Figueiredo (UC – Portugal)

António José Silva (UTAD – Portugal)

António Manuel Machado Prista e Silva (UP – Moçambique)

Cláudia Lúcia de Moraes Forjaz (USP)

Heraldo Simões Ferreira (UECE)

Jair Sindra Virtuoso Júnior (UFTM)

Juarez Vieira do Nascimento (UFSC)

Junior Vagner Pereira da Silva (UFMS)

Luís Paulo Rodrigues (ISPVC – Portugal)

Marco Tulio de Mello (UFMG)

Mirleide Char Bahia (UFPA)

Paulo Cesar Montagner (UNICAMP)

Regina Simões (UFTM)

Rita Santos Rocha (ESDRM – Portugal)

Sidónio Olivério da Costa Serpa (FMH – Portugal)

Sílvio Pedro José Saranga (UP – Moçambique)

Vilde Gomes de Menezes (UFPE)

SUMÁRIO

PREÂMBULOS	
Breve nota introdutória Jorge Olímpio Bento	
Da necessidade de pensamento didático Jorge Olímpio Bento	
Viver a educação física quando um país se torna independente: um breve testemunho de uma vivência António Prista	
PARTE I – CIÊNCIA, DESPORTO E EDUCAÇÃO FÍSICA	
Ciências do desporto: relevância social e contributos para o rendimento desportivo António José Silva	
O desafio da iniciação científica Adroaldo Gaya	
Produção científica na Pós-graduação em Educação Física: identidade de área x identidade do Pesquisador Herbert Ugrinowitsch	
Ética em Pesquisa envolvendo seres humanos no Brasil: reflexões para a área da educação física Rafael Guimarães Botelho	
PARTE II – CORPOREIDADE, DESPORTO E EDUCAÇÃO FÍSICA	
Desporto e educação física na trilha de mudança de paradigma: contribuições da corporeidade e da complexidade Wagner Wey Moreira	
Corpo e educação física em Moçambique: Identidade e missão para uma educação humanista no ensino primário Pedro António Pessula	
A técnica corporal no taekwondo como campo do sentir: nuances de uma educação fenomenológica Luiz Arthur Nunes da Silva Terezinha Petrucia da Nóbrega	
Adolescentes privados de liberdade: contribuições do esporte frente a uma nova consciência humana Laudeth Alves dos Reis	
PARTE III – JOGO E DESPORTO	
Ensino e aprendizagem dos jogos desportivos: uma perspectiva transdisciplinar Amândio Graça Paula Batista Luisa Estriga	
O jogo em jogo: suleando sua compreensão Luiz Gonçalves Junior Fábio Ricardo Mizuno Lemos Denise Aparecida Corrêa Clayton da Silva Carmo Clovis Claudino Bento	

Quimbol, um esporte para todos: de Piracicaba/SP para o mundo João Francisco Rodrigues de Godoy	
Futebol: da observação ao treino Eder Gonçalves Antônio José Figueiredo Israel Teoldo	
PARTE IV – PEDAGOGIA DO DESPORTO	
Esporte e valores morais: características para a construção do ambiente sociomoral Leopoldo Katsuki Hirama Cássia dos Santos Joaquim Paulo Cesar Montagner	
Será que não é o momento de devolvermos o jogo aos jogadores? Reflexões a partir da Sociologia, Pedagogia e Pedagogia do Esporte Alcides José Scaglia	
PARTE V – EDUCAÇÃO FÍSICA E DESPORTO ESCOLAR	
Intervenções do professor de Educação Física na Educação infantil: experiências interdisciplinares Milena Machado Pazetti Giovanna Garbelini Sayuri Ota Melissa Cecato De Marco Ademir De Marco	
Atuação do professor de Educação Física escolar nos anos iniciais do Ensino Fundamental: para além da aula Anaelly Linda Maria Rosa Gilson Santos Rodrigues Ademir De Marco	
Letramento corporal na educação física: debate, contribuição e intervenção Bruno Barbosa Giudicelli Vannina de Oliveira Assis Rafael dos Santos Henrique Leonardo Gomes de Oliveira Luz	
Práticas corporais quilombolas na educação física escolar André Gustavo Mota Teixeira José Carlos da Silva José Carlos de Almeida Júnior Vilde Gomes de Menezes	
A educação física na perspectiva da educação integral: um novo olhar pedagógico Vilma L. Nista-Piccolo Alessandra Monteiro	
A produção de revistas digitais como estratégia de ensino do conteúdo esporte nas aulas de educação física no ensino médio Alison Pereira Batista José Pereira de Melo	
Lutas como identidade da educação física escolar Heraldo Simões Ferreira Livia Gomes Castelo Branco	
Narrativas em quadrinhos como dispositivo pedagógico na ensinagem	

crítico-reflexiva dos esportes Samara Moura Barreto de Abreu Raphaell Moreira Martins	
PARTE VI – SOCIOLOGIA, DESPORTO E EDUCAÇÃO FÍSICA	
Discutindo sociologia na educação física: Wright Mills e outros Roberto Ferreira dos Santos Juliana Trajano dos Santos Carolina Goulart Coelho	
Bourdieu e a educação física: investigação da trajetória docente Cassiano Ferreira Inforsato Flavia Baccin Fiorante Regina Simões	
A Segurança Pública nos Jogos Olímpicos de 2016 no Rio de Janeiro: identidade e missão do desporto e da Educação Física Darlan Tavares dos Santos Mauricio Murad Carlos Alberto Figueiredo da Silva Rachel Belmont	
Etnoética, Macroética e Educação Física Carlos Alberto Figueiredo da Silva Mauricio Murad Marcos Landeira de Oliveira	
Esporte na pulsão da vida Leonéa Vitoria Santiago	
PARTE VII – SAÚDE E EXERCÍCIO FÍSICO	
Caminhada: exemplo de atividade física sustentável simples e complexa a ser cultivada na escola e fora dela Renata Osborne Marcial Cotes Rachel Belmont Ana Paula de Araújo Augusto Rodrigo Portal Peixoto	
(In)atividade Física e Adolescência: Indicadores da Complexidade Comportamental Alvaro Adolfo Duarte Alberto Demilto Yamaguchi da Pureza Alexandre Magno Guimarães Gustavo Maneschky Montenegro Aylton José Figueira Junior	

PREÂMBULOS

BREVE NOTA INTRODUTÓRIA

Caríssimo Leitor:

Como é sabido, entre os compromissos e legados de todos os congressos do movimento congregador das instituições e dos docentes e estudantes de Ciências do Desporto e de Educação Física dos Países de Língua Oficial Portuguesa, conta-se a edição de uma obra. Tem sido assim, desde o primeiro evento, realizado na UERJ – Universidade do Estado do Rio de Janeiro em 1989, até ao último, organizado pela UECE – Universidade Estadual do Ceará em 2018. Na maioria dos casos, a obra compreendeu dois volumes e adotou como linha orientadora a problemática escolhida para tema do congresso.

Não podíamos deixar de dar continuidade a esta salutar rotina, por ocasião do congresso XVIII, a cargo da Faculdade de Educação Física e Desporto da Universidade Pedagógica de Maputo. A realização, inicialmente prevista para o início de Outubro de 2020, viu-se sucessivamente adiada, por força dos condicionamentos impostos pela pandemia do Covid-19, de todos conhecidos. O lema do congresso - *‘Desporto e Educação Física: Identidade e Missão nesta era de erosão da axiologia, da cultura e da educação’* – vinha ao encontro da crise que a pandemia pôs a nu, com crueza insofismável. Oferecia, portanto, uma larga janela de oportunidade para refletir, analisar e ponderar a trajetória percorrida, e para formular novos desafios e rumos do presente, remissivos do passado e suscetíveis de nos levarem doravante a um futuro radiante, edificado pela nossa boa vontade e reta intenção.

Não podemos estar em Maputo corporalmente, mas não deixamos de comparecer ao simpósio decorrente, de modo virtual, nos períodos de 15-17 de junho de 2021. Também não podíamos faltar à obrigação da edição de um livro. Não obstante as dificuldades da conjuntura, foi possível coligir 31 capítulos, escritos por 70 autores, perfazendo cerca de 520 páginas. Creio que o Professor Alfredo Gomes de Faria Júnior, nosso patrono e figura tutelar, falecido em 10 de junho de 2019, fica deveras contente, onde quer que esteja, por não termos falhado.

Nesta conformidade são devidos agradecimentos a todos quantos conseguiram atender a convocação e mobilizar-se para cooperar no empreendimento. Desejo agradecer, de maneira assaz profunda, aos colegas Rafael Botelho e Wagner Moreira pelo extenso e profícuo labor, desenvolvido com a recolha e revisão dos textos e com a sua compilação,

adequação e estruturação, dando-lhes o formato e unidade correspondentes a um belo livro. Embora não seja agradável, não me eximo ao dever de afirmar que o seu trabalho foi acrescido pelos inúmeros erros de escrita, encontrados em não poucos textos. A quantidade era tanta que se tornou impossível expurgá-los na totalidade. Eis uma pecha que hoje macula os docentes e estudantes do ensino dito 'superior'. Isto dá muito que pensar, porquanto a forma das palavras revela a das ideias e a do pensamento.

Agradeço igualmente ao Professor Sílvio Saranga, Diretor da Faculdade de Educação Física e Desporto da Universidade Pedagógica de Maputo, pelo empenho e esmero na organização do congresso e pelo pronto acolhimento das solicitações pertinentes. O agradecimento é extensivo aos seus colegas e colaboradores, bem como às autoridades da Universidade Pedagógica de Maputo.

Obviamente, é indispensável expressar reconhecimento ao Professor Claudio Boschi e à Casa da Educação Física, de Belo Horizonte. Mais uma vez, assumem a prestimosa tarefa da publicação da obra. Bem hajam pela sua atitude dadivosa!

Termino, saudando calorosamente os que se mantêm firmes na fervorosa comunhão dos propósitos iminentes ao movimento consubstanciado no congresso. Encontrar-nos-emos em Coimbra, no final de 2022, para amenizar a fome de abraços que nos consome. Até sempre, fraternos e queridos amigos, companheiros e romeiros! Sejam agraciados e benditos em todo o tempo e lugar!

Porto, 11 de junho de 2021

Jorge Olímpio Bento

DA NECESSIDADE DE PENSAMENTO DIDÁTICO¹

Jorge Olímpio Bento

Professor Catedrático Jubilado da Universidade do Porto (UP)

É no problema da educação que assenta o grande segredo do aperfeiçoamento da humanidade.
Emmanuel Kant, 1724-1804

Tudo está na educação. O pêssigo dantes era uma amêndoa amarga; a couve-flor não é mais do que uma couve que andou na Universidade.
Mark Twain, 1835-1910

A história da humanidade torna-se cada vez uma corrida entre a educação e a catástrofe.
Herbert George Wells, 1866-1946

Caro Leitor:

Recebi com o sentimento de subida honra o convite, feito pelo Prof. Dr. Alfredo Gomes de Faria Júnior, para elaborar o prefácio do livro que tem nas suas mãos. Obviamente, interpreto o convite, ciente da amizade que nos une, assim como da oportunidade que me é oferecida para proceder a algumas reflexões ditadas pela conjuntura. Assim, venho assumir a tarefa, discorrendo sobre algo que tange o universo das minhas memórias e inquietudes, procurando trazer tempos idos para a atualidade, e abrir alguma janela desta para a futuridade.

Primeiro: Breve digressão histórica

Com a publicação, em 1649, da obra *'Didactica magna'* (título em latim) ou *'Didática Magna'*, também conhecida por *'Tratado da Arte Universal de Ensinar Tudo a Todos'*, João Amós Coménio (1592-1670) provocou uma fulgurante inovação do pensamento pedagógico. Mais, ofereceu um berço e início de ouro às Ciências da Educação.

Coménio teve uma infância deveras atribulada. Ficou órfão de pai e mãe; foi acolhido por outra família, cresceu e fez o percurso escolar num ambiente de dificuldade, para não dizer de dureza e hostilidade. Isso não podia deixar de fundar e marcar a sua visão. Como é sabido, o seu nome está inscrito na pequena lista dos primeiros defensores da

¹ O Professor Doutor Alfredo Faria Júnior pediu-me, alguns meses antes de falecer, que escrevesse o prefácio para um livro sobre a introdução da didática nos planos de estudos de instituições do ensino superior do Rio de Janeiro. A obra, da autoria dele e de outros académicos, não chegou a ser editada. A inclusão do texto (tal como o escrevi na altura) nesta publicação constitui uma singela homenagem ao Amigo fraterno e inspirador, a cuja visão devemos o Movimento e os Congressos de Ciências do Deporto e de Educação Física dos Países de Língua Portuguesa.

universalidade da educação; e foi também a essa missão que consagrou a ação, ambas inequivocamente expressas pelas suas palavras:

“Nós ousamos prometer uma Didática Magna, isto é, um método universal de ensinar tudo a todos. E de ensinar com tal certeza, que seja impossível não conseguir bons resultados. E de ensinar rapidamente, ou seja, sem nenhum enfado e sem nenhum aborrecimento para os alunos e para os professores, mas antes com sumo prazer para uns e para outros. E de ensinar solidamente, não superficialmente e apenas com palavras, mas encaminhando os alunos para uma verdadeira instrução, para os bons costumes e para a piedade sincera.”

Vê-se bem, Comênio era movido por ideais de transbordante generosidade. E não podia nem devia, então e agora, ser de outro modo. Com efeito, a educação consubstancia um ideal utópico, consentâneo com a noção ‘*humanógena*’ da sociedade. A produção mais extraordinária, que a sociedade intenta realizar e lhe interessa sobremaneira para sua consolidação, renovação e perpetuação, é a de Criaturas Humanas de verdade. Esta é a criação que se eleva acima de todas as outras, por mais assombro que provoquem. A criação do Ser Humano é e será sempre uma obra imperfeita, inconclusa, inacabada. Haverá sempre muito por fazer, para tentar que a nossa imperfeição seja cada vez menos imperfeita ou cada vez mais perfeita.

Muito se progrediu na trajetória da aventura humana, muitos limites e preconceitos foram superados, muitas ambições e metas alcançadas. Todavia, o progresso ético e estético, civilizacional e moral jamais será de todo satisfatório; hoje e sempre coloca e colocará ingentes desafios. A necessidade de recomeçar a viagem, de repetir o começo, de errar de novo, de errar melhor, é obrigação imperecível, pertence a todos os tempos e lugares.

Segundo: Acerca do que está em causa

Todos o sabem, o conhecimento da história é de suma importância para compreender o presente e os seus problemas, imaginar e propor probabilidades para o futuro próximo e delinear caminhos para andar.

A Didática foi no passado um tratado da docência e dos ofícios que perfazem o ensinar, constituído essencialmente por duas partes:

- uma cuidava da *teoria*, da abordagem conceitual do ensino, da sua arquitetura filosófica e pedagógica;

- a outra almejava ser uma *metodologia*, oferecer métodos para o ato de ensinar, coerentes com a fundamentação teórica.

Foi deste jeito que Didática se impôs e manteve durante muito tempo na Europa central, nomeadamente no espaço da língua alemã e nas suas franjas. E foi também assim que chegou, embora tardiamente, às paragens situadas mais a Ocidente.

Hoje essas conotações estão quase esquecidas. A Didática encontra-se num estado de ruínas, praticamente abandonado. O seu edifício teórico foi desmontado pouco a pouco. A abordagem axiológica dos meios vê-se subjugada pelo verniz dos fins.

A ênfase posta na eficácia e no produto atirou o cerne da Didática para as catacumbas. Os esforços concentram-se na apologia e oferta de algoritmos e prescrições, estratégias e técnicas, com promessas de sucesso garantido. Metida neste beco, a Didática já nem é sequer uma Metodologia do Ensino, porquanto o discurso dos métodos, iluminado por parâmetros que os transcendam e esclareçam, caiu no esquecimento e abandono. Os fins justificam os meios.

Talvez a caricatura seja exagerada. Certo é que a onda tecnocrática das últimas décadas não se quedou à porta das instituições de formação dos professores; ao invés, entrou nas escolas universitárias, inundou-as e tomou conta delas.

Enfim, o pensamento didático encontra-se moribundo; e logo numa época que tanto necessita dele. A profusão de novas tecnologias disponibilizadas ao serviço da educação, a proliferação de modalidades de ensino e de formação de professores à distância, recorrendo a instrumentos audiovisuais, reduzindo e visando mesmo eliminar as aulas presenciais, tudo isso é profundamente inquietante e requer uma empenhada e rigorosa problematização das consequências. No fundo, estão em causa os objetivos superiores e últimos da educação. Afinal, que tipo de Ser Humano está na forja? Temos noção clara da evolução ou, antes, involução em curso? Ainda presidem ao sistema de ensino os fins gerais da educação e formação, ou estes foram apeados do pedestal e cederam o lugar à visão empresarial e aos interesses do negócio em que o setor vem sendo convertido e pervertido?

O Papa Francisco, em discurso proferido no Parlamento Europeu em 25.11.2014, lançou um pertinente grito de alerta: “A educação não se pode limitar a fornecer um conjunto de conhecimentos técnicos, mas deve favorecer o processo mais complexo do crescimento da pessoa humana na sua totalidade.”

O Ser Humano é o resultado da projeção de ideias e ideais da educação, bem como do esforço da educação para o modelar nessa conformidade. Chegados aqui, importa parar e trazer à cena alguns conceitos muito simples. Deixemo-nos interrogar por eles.

Terceiro: Educação e Poiese

Os humanos são seres de *'poiesis'*, sujeitos de criação. Mais, são *'autopoieticos'*, criam-se e modificam-se a si próprios, e participam igualmente na criação e modificação dos outros. É nisso que consiste a vida, uma *'autopoiesis'* constante e obrigatória; quando acaba a capacidade de criar e transformar, advém a morte.

Criamo-nos uns aos outros, coabitando e *'confiando'* (fiando e tecendo em conjunto), tal como as crianças se educam e transformam convivendo com adultos. É peculiar dos humanos a necessidade de aprender com outros humanos, de ser ensinado e apoiado por eles, pela sua conduta relacional, material e verbal, num sistema de coexistência fundado na coordenação de desejos e vontades, de noções e sentimentos, de emoções e ações, de normas e ideais. Sim, nascemos e crescemos dos outros. Ninguém se ergue, levanta voo e vai longe sem alguém em quem confiar.

Continuando neste caminho, podemos apresentar várias definições da educação, todas convergentes para o realce da sua finalidade e missão: a Humanização dos humanos.

Creio que não vem mal algum ao mundo, bem pelo contrário, se projetarmos a tese de que *educar é colorir emocionalmente*. Por outras palavras, Ser Humano equivale à configuração e expressão de um arco-íris de emoções, que exaltem a Humanidade e alicercem a convivialidade dos seus membros. A noção seletiva do bem e do mal, do belo e do feio, do elevado e do rasteiro, do digno e do indecente é a trave-mestra do edifício emocional. Este é erguido e colorido pelas palavras, atitudes, gestos, reações e valorações do professor, pelo exemplo da sua atuação e pelos valores que ela irradia. Eis o teor essencial da educação! É isso que as máquinas não conseguem assumir. O professor é insubstituível.

Acrescentemos igualmente a tese de que *ensinar é cuidar*. A conhecida fábula de Caio Júlio Higino (64 a. C. - 17) mostra, de maneira engenhosa e sublime, que o *'cuidado'* constitui o princípio fundador do Ser Humano e da Humanidade. Ora, o *'ensinar'* é uma das modalidades do *'cuidar'*; e este implica estabelecer com o carecido do *'cuidado'* uma ligação emocional, concretizada por atenção, bom trato, dedicação, desvelo, empenho, solicitude, zelo.

Sem estes traços, o *'ensinar'* deprecia o teor e o imperativo éticos, implícitos no *'cuidar'*; fica desidratado do sentido que o inspira. Isto não deve ser esquecido em caso algum. O recurso a meios tecnológicos, para ajudar a cumprir as tarefas da educação, não pode empobrecer o relacionamento imanente à copresença corporal; deve enriquecê-la. Por isso, o *'ensino à distância'* suscita reservas: tem como principal norma referenciadora a *'ética do cuidado'*? Não me parece.

Seja-me permitido concluir este item, lançando mais algumas achas para a fogueira da inquietação. Temos necessidade imperiosa de escapar à solidão, de satisfazer a fome de comunicar, de laços afetivos, de convívio e intimidade. Os meios audiovisuais podem ocasionar que sejamos uma ilha encerrada em si mesma.

Ousemos perguntar: usamos em nosso favor a tecnologia ou é ela que nos coloca na desesperada situação de seus subordinados?

A pergunta justifica-se com o receio que mora na resposta. O novo deus tecnológico e tecnocrático alicia-nos e assedia-nos, mediante a sensação de poder e importância que nos transmite. Mas cerca-nos e torna-nos uma mula com vendas nos olhos; impede-nos de apreciar as coisas e pessoas ao nosso redor, esvazia o espaço comum e público de sentido e significado. Hipervaloriza o individual e privado.

Em suma, falta – e de que maneira! – uma problematização genuinamente *'didática'* do emprego de meios audiovisuais na educação e no ensino. E faltam igualmente vozes que valorizem devidamente as aulas como espaço e tempo de copresenças corporais, com tudo o que isso acarreta. Não, por último, urge que os teóricos da educação recuperem o pensamento da Didática e passem à ofensiva na defesa das aulas presenciais. A sua desvalorização e até eliminação representa uma perda trágica no empreendimento da condigna educação do Ser Humano.

Quarto: Do significado e da mensagem desta obra

Vejo esta obra como um relevante contributo para despertar de prolongada anestesia as consciências dos educadores e formadores, no tocante às inquietudes formuladas nas linhas anteriores. Não é por acaso que ela surge nas atuais circunstâncias. Configura o regresso saudoso à matriz que fecunda e impregna, de forma indelével, a carreira de um académico com admirável mérito e proficiência.

É da mais elementar justiça reconhecer o papel pioneiro do Prof. Dr. Alfredo Gomes de Faria Júnior na introdução da Didática no Brasil, não apenas na área da Educação Física, mas igualmente nas outras. Ele é uma referência incontornável para todos quantos se ocuparam e ocupam do enquadramento da teoria e da prática do ensino num corpo de sólidos axiomas e princípios de teor pedagógico-didático.

No concernente à Educação Física, o seu profícuo múnus 'didático' ultrapassou as fronteiras do Brasil. Sou testemunha e beneficiário dessa expansão.

O escritor português Ramalho Ortigão (1836-1915) percebeu, atempadamente, a função da Educação Física (então dita '*Ginástica*') na educação, ao afirmar: "A ginástica não é uma questão de circo nem de barraca de feira, é uma alta e grave questão de educação nacional." Outros ilustres pensadores, tanto no Brasil como em Portugal, tiveram esta percepção.

No entanto decorreram muitos anos, antes que a Educação Física encontrasse alguém que a vestisse com uma elegante roupagem didática e assim pudesse sair à rua, sem complexos de inferioridade e sem medo de enfrentar as irracionalidades e preconceitos. O feito tem sujeitos com direitos de autoria; Alfredo Gomes de Faria Júnior refulge no meio deles.

Esta obra é evocadora e provocadora, em simultâneo. Por um lado, os seus capítulos contam a história da inclusão da Didática e da Prática de Ensino nos programas de estudo das Escolas Universitárias do Rio de Janeiro, com influência em todo o Brasil, no âmbito de uma reforma universitária e devido ao espírito visionário e empreendedor de personagens merecedores de veneração.

Por outro lado, a narrativa incentiva-nos não a repetir, nos mesmos moldes, a iniciativa de outrora, mas espicaça-nos e convida-nos a pôr termo à letargia e ao marasmo que reinam agora. Desafia-nos a romper o apertado cerco montado pela '*bibliometria*' e pela '*papermania*' a tudo quanto não se encaixe no figurino do produtivismo estéril. Em nome da doentia e perversa '*competitividade*' e da falácia do putativo '*fator de impacto*', os docentes universitários publicam para eles mesmos, para competir entre si, para se citarem e abaterem uns aos outros, para se render e prestar contas e vassalagem às agências de financiamento e aos absurdos critérios por elas impostos.

Em nome de tamanho despautério são descuradas e depreciadas as publicações que ocasionam um real impacto nos professores das escolas, que, por não serem cientistas nem teóricos, tanto precisam delas para o exercício profissional e para a realização pessoal. Isto pesa pouco na balança da feira de vaidades que consome a academia em lume de altas

labaredas. Por isso os agentes da educação e do ensino nas escolas veem-se entregues ao 'Deus-dará'.

É muito prestigiante ser cientista reconhecido. Ser Professor não confere prestígio, mas enche a alma e dá sentido a uma vida, se a função for assumida com entrega e paixão.

Há na Universidade personalidades admiráveis, que cultivam as duas coisas de maneira indissociável. Também há gente equivocada: para ser 'cientista' vira as costas àquilo que lhe garante o sustento; 'dar aulas' não lhe diz nada.

Hoje, como ontem, chamo a atenção para a necessidade de reconstituição da identidade do campo socioprofissional da Educação Física e Desporto. Nas Faculdades a rampa está inclinada para as disciplinas biológicas e afins; paradoxalmente, estreita-se a noção da saúde e do corpo. A abordagem das atividades desportivo-lúdico-corporais, em acordo com as grandezas da educação e cultura, ou seja, segundo os princípios constituintes da Didática, diminui a olhos vistos. Ademais, alguns docentes têm vergonha de pertencer à área; outros são incapazes de a transcender, de fazer pontes transdisciplinares. Sem identidade renovada, a ilha fica isolada.

Carecemos de estar à altura das responsabilidades desta hora. O julgamento de Mark Twain (1835-1910) é perentório: "Toda a vez que nos encontrarmos do lado da maioria, é hora de parar e refletir." E o de Albert Einstein (1879-1955) não o é menos: "O sujeito que acompanha a multidão não vai além da multidão; o indivíduo que anda sozinho provavelmente chegará a lugares onde ninguém esteve antes."

Entendamos o alcance da mensagem. Não seguir o rebanho do senso-comum, pensar e agir de maneira distinta, isso não tem nada de ruim; é ganho. Vale muito a raridade da ovelha negra. É sob esta luz que julgo as páginas que o leitor vai apreciar.

Muito fica por dizer e enaltecer. Confessemos a nossa gratidão aos edificadores desta obra. Mediante ela, o passado veio esclarecer o presente, apontar-lhe o mandamento da renovação e o dever de empreender e inaugurar um trajeto tão promissor e luminoso como o de antanho. Bem hajam, pois, os autores pela sua ousadia e pelo seu contagiante compromisso e labor!

VIVER A EDUCAÇÃO FÍSICA QUANDO UM PAÍS SE TORNA INDEPENDENTE: UM BREVE TESTEMUNHO DE UMA VIVÊNCIA

António Prista

Professor Catedrático da Faculdade de Educação Física e Desporto da Universidade Pedagógica de Maputo
(UPM)

Ao António Marques e ao Henrique Querol, e a todos os outros que comigo os acompanham. Quisera que o mundo fosse feito de homens como eles.

Sou um privilegiado. Todos os dias me levanto e tenho em frente de mim um enorme oceano, quase todo visível, com umas poucas casuarinas a tapar uma ínfima parte do mar. A noite foi de trovoadas pelo que hoje o céu está carregado de nuvens de vários cinzentos e poucos brancos. Do azul do céu nem sombra e o sol imagina-se, pelo clarear do cinzento no horizonte. E eu a pensar que disse que não escrevia para este livro apenas porque depois da reforma só escrevo a partir da alma e depois de 45 anos de serviço queria dar-me ao luxo de não ter de fazer nada por encomenda ou obrigação de carreira. Mas mandaram-me sentar a bunda e deixar de ser preguiçoso. Prontos aqui vão, mas vai da Alma. *“No formal science”* neste texto, arriscando-me a ser reprovado pelos editores. O que vale é que nem este livro nem eu próprio quero saber do factor de impacto embora me preocupe o impacto que o texto tenha no leitor. E em ambos os casos, achoeu, os editores navegam pelos mesmos mares.

Este Congresso realiza-se exactamente 46 anos depois do início formal da minha carreira profissional na Educação Física. Estávamos em 1974, entre o 25 de Abril de Portugal e a Independência de Moçambique. E, como tudo nessa altura, as catarses intempestivas derivadas do quebrar de correntes do fascismo e da ditadura colonial nos levava a uma certeza da mudança extrema de tudo o que fosse (ou não fosse) fruto do regime político acabado de desmoronar. A escola onde fui trabalhar situava-se no subúrbio pobre da então Lourenço Marques, com mais de 3 mil estudantes residentes dessa zona e cujos professores foram inventados à pressa a partir de estudantes universitários, quase, mas não todos, imbuídos de uma vontade destruidora. Era o “fazer da escola uma base para o povo tomar o poder”, a negação do individualismo, a exaltação da igualdade e o espírito de cooperação e solidariedade, a valorização da cultura popular e tantas outras ideias. Isso traduzia-se na Educação Física em múltiplos aspectos. O primeiro que me ocorre foi a polémica em torno

das aulas mistas, pois, até então, as aulas de Educação Física eram separadas entre rapazes e raparigas. O debate foi muito emocionado colocando frente a frente argumentos técnicos conservadores em oposição à ideologia vigente. Como tudo nessa altura, ganhou o argumento político não sem grandes clivagens, zangas e até abandonos do país. Foi também a prioridade ao ensino e a repressão à competição a tal ponto que havia uma frase pintada na parede que dizia “abaixo a competição”, mais tarde mandada apagar por Samora Machel numa das suas visitas à escola. Eram as aulas que terminavam obrigatoriamente por uma dança tradicional em que os alunos acabavam virando professores e os professores alunos, salvo os casos de alguns colegas que eram oriundos de famílias tradicionais. Era também o tempo em que terminada a aula os professores iam para o balneário obrigar os alunos a tomar banho, muitas vezes munidos de mangueira. Era o tempo em que alunos e professores se juntavam em trabalhos na comunidade para saber como vivia o povo. Numa das vezes calhou-me o camião do lixo dos bazares. Se até hoje sinto o cheiro do lixo impregnado ficou-me eternamente o respeito absoluto por esses homens que recolhem diariamente o que deitamos fora.

Nesse período e de uma forma exponencial os quadros portugueses foram saindo do País deixando Moçambique desprovido de “*know-how*” a todos os níveis. No caso da Educação Física éramos uns 120 no total e ficámos, acho eu, menos que 10, quase todos bem jovens e muito inexperientes. Havia uma única escola de Educação Física em todo o País que tinha formado quase todos os que existiam e todos os que restaram, mesmo esses ainda em fase de terminar seu curso. Lembro-me de cabeça os nomes de todos eles. E foram esses que se juntaram na então Escola de Instrutores de Lourenço Marques procurando soluções para o que parecia ser o fim do caminho. Porque além de não haver professores não havia alunos. O curso obrigava a ter a 9ª classe e não havia assim tantos moçambicanos com esse grau e os que o tinham eram planificadamente (ou compulsivamente) enviados para a formação considerada prioritária. Mas havia um exército de monitores do Caniço, uma experiência realizada nos subúrbios pobres de Maputo ainda antes da independência em que se promovia Desporto num grupo de escolas primárias padrão. Esse “exército” constituía na verdade o único potencial para alimentar a escola, mas a maioria não tinha 9ª classe e o país precisava urgentemente de professores. E a solução foi criar um curso acelerado de 1 ano com exigência de entrada de apenas a 6ª Classe. Visto à distância isto é um disparate de todo o tamanho, uma loucura mesmo, mas vivendo a história e olhando os

resultados temos outra percepção. Foram mais de 1.000 formados assim (ainda se abriu uma outra escola idêntica em Quelimane) que acabaram sendo determinantes na manutenção da Educação Física escolar. Por todo o País as aulas de Educação Física continuaram e expandiram-se, com a qualidade possível, mas existindo. A prática desportiva escolar foi de facto salva, e desenvolvida, por esta decisão que juntou inexperientes formadores. Cada um dava a disciplina que calhasse. Lembro-me que fui professor de Sociologia do Desporto, coisa que mal tinha ouvido falar e muito menos entendia. Estudava, à pressa, todos os livros que tinha à mão, que não eram muitos.

A Escola de Educação Física cumpriu uma função determinante. A entrada de 6ª classe e um curso de apenas 1 ano com professores inexperientes não garantiam qualidade mas salvaguardaram e expandiram as aulas de Educação Física no País, tornando Moçambique um caso particular no continente Africano no que respeita à Educação Física. Conscientes dessas limitações, cedo se inventaram soluções como a de seleccionar os melhores e estender o curso para mais 1 ano ou, melhor ainda, instituir um curso de 5 anos (chamado de 6ª+5) onde simultaneamente os estudantes faziam o ensino geral e as disciplinas técnicas de Educação Física e Desporto. E foi dessa formação que não apenas melhorou a qualidade como nasceram praticamente todos os quadros que ocuparam os mais diversos cargos técnicos e de gestão da Educação Física e Desporto. À distância parece um absurdo, vivido faz todo o sentido.

O País fervilhava de esperança e empenhamento. Obsessivamente uma onda de voluntarismo social invadia todos os sectores de actividade. À inexperiência e “não saber como fazer” se opunha uma gigantesca imposição (e auto imposição) da prioridade ao socialmente útil. Uma ideia que fizesse sentido como bem-estar social vencida qualquer tentativa de sobrepor o interesse individual, sem dúvida de forma exagerada e pouco conciliadora o que terá trazido um custo penoso mais adiante.

De entre essas ideias ressalto os Jogos Escolares, que se tornaram um movimento massivo de crianças e adolescentes, muitos deles que nunca tinham praticado qualquer Desporto. A ideia era de que todos os alunos, sem excepção, participassem nesses jogos a partir da escola e sucessivamente se realizavam fases regionais, provinciais e finalmente a Nacional. A vontade de abranger todos era teoricamente avassaladora, mas a escassez de meios e conhecimento era gigantesca e impedia a sua concretização plena. Embora distante do que a propaganda da altura fazia parecer, a verdade é que o movimento existia com

expressão e apesar de não serem nem de perto todos os alunos, foram milhares as crianças e jovens que participaram, de diferentes formas, neste movimento. E, não sendo esse o objectivo preconizado, foi daí que nasceram os melhores atletas, árbitros e gestores de Desporto. Lembro-me que, anos mais tarde, num encontro profissional com uma equipa de basquete que se tinha destacado nacional e internacionalmente constatei que todas as atletas, sem excepção, tinham nascido do movimento dos jogos escolares.

Nesse período fui, por apenas um ano (infelizmente), professor de uma Escola de nível secundário onde implementamos um programa massivo de prática desportiva. Uma experiência que levo para a vida. Sem nos apercebermos, levámos uma escola inteira do total sedentarismo a uma vida participativa à custa dos alunos mais indisciplinados da escola. Explico. O Director da Escola, um jovem visionário e elevadamente competente em termos pedagógicos, encorajou o grupo de Educação Física a enquadrar alguns problemáticos na prática e organização do Desporto. A experiência foi avassaladora. Envolvermos os ditos indisciplinados, nos quais estavam algumas vedetas do Desporto de competição, como árbitros, juízes de provas, organizadores de competições e atletas das selecções da escola aos jogos escolares. Em pouco tempo tínhamos campeonatos entre as turmas onde à escola se juntavam e pareciam finais de campeonatos do mundo. Lembro-me de um jogo de basquete entre duas turmas que juntou a escola inteira a assistir numa animação não descritível em que o resultado acabou em 2-1 (sim, um jogo de Basquetebol). E ainda hoje oiço a comemoração do momento em que uma das equipas encestou. Mas o melhor desse período é que ao longo da vida (isso foi em 1978) cruzei-me com muitos desses indisciplinados e os vejo responsáveis e triunfantes. Não tenho provas disso, mas estou absolutamente convencido de que o futuro deles foi também determinado por aqueles momentos em que ao invés de serem rejeitados a actividade desportiva lhes proporcionou um canal onde o melhor que tinham de si se expressou. Mesmo com Jogos de Basquete a terminar em 2-1.

A febre de “dar ao povo o direito do Desporto” levou nesse período (segunda metade dos anos 70) a desenvolver um projecto de formação de Monitores de Desporto que deveriam levar a actividade desportiva às zonas rurais, onde, na altura, vivia mais de 80% da população. Na maioria, quase absoluta, estas regiões eram desprovidas de infraestruturas básicas como energia, água, estradas, meios de transporte e tudo o que fosse mecanizado. Uma população que vivia sobretudo de agricultura de subsistência, sendo que o que mais

fazia era actividade física e muita. Uma vez mais, à distância, parece um absurdo a preocupação de investir energias em locais onde tudo o que parece ser prioritário não está garantido. Ademais porque na visão de “Desporto e saúde” de hoje, aquela população (que era a maioria) não apresentava nenhum dos problemas de saúde derivados da falta da actividade física, obviamente por ser extremamente activa. A nossa experiência nas chamadas “zonas libertadas” provou o contrário.

Para o leitor que desconhece, é preciso explicar que as zonas libertadas eram regiões do País onde durante a guerra colonial a organização que levava a cabo a luta pela independência (Frelimo) tinha desenvolvido acções comunitárias como escolas, postos de saúde e organização política, tudo à revelia do poder instituído. Eram regiões muito particulares pela sua história de resistência e pelas marcas de guerra. Desprovidas de infraestruturas modernas, possuíam uma cultura particular e foram, na época, tratadas de forma especial (no sentido positivo). Pois foi nessas regiões que os professores de Educação Física mais experimentados (o que não queria dizer grande coisa) foram instalar-se por umas semanas largas a fim de formar instrutores desportivos que disseminassem o Desporto por essas extensas regiões rurais.

No meu caso fiquei alocado em Mavago, a uns 350 km em picada da capital de Niassa. Tendo sido transportado num camião, única viatura que vi durante 45 dias, fomos instalados num antigo quartel do exército Português que tinha virado colégio interno. Desprovidos de energia, bebendo água do rio e cozinhando em bidões, a nossa dieta limitava-se a chima (farinha de milho cozida) e feijão. Ao matabicho papa de farinha de milho, ao almoço arroz com feijão e ao jantar feijão com arroz. Pois foi nesse ambiente que “ensinamos como ensinar” voleibol, andebol, futebol, basquete e atletismo. Ensinávamos como se deveria ensinar a alunos que, na sua maioria, nunca tinham praticado os Desportos que deveriam ensinar. Não sei do impacto real que trouxe essa formação, mas sei do empenhamento e a enorme alegria com que viveram aqueles momentos. Ressaltava na altura o enorme potencial lúdico, cultural e social da prática desportiva muito longe então da sua ligação com a saúde fisiológica. Aprendi muito daqueles dias invulgares para um urbano de capital. Uma das muitas lições foi a de ter vivido na pele o significado do Jogo como acto cultural inerente à condição de humana.

Viveram-se depois anos de um paradoxo generalizado onde a Educação Física e o desporto não podiam ficar de fora. De um lado um programa social imenso, uma vontade

massiva de fazer coisas socialmente úteis e do outro uma escassez crescente de recursos infraestruturais, materiais, conhecimento e experiência que se procurava colmatar das formas mais diversas, muitas delas, visto hoje à distância, constrangedoras. A ideologia reinante e as características programáticas socialistas determinaram prioridades a programas sociais. Daí que a ideia de estender o Desporto a todas as camadas populacionais como um direito adquirido se instalou como ideologia. Teoricamente, sob o ponto de vista conceptual e de gestão, muito inspirado nos países socialistas de então como a República Democrática Alemã (RDA), Bulgária e URSS, Coreia do Norte e Cuba. No caso do Desporto recebemos “cooperantes” da RDA, Coreia do Norte, Bulgária e Cuba tendo se multiplicado as viagens de (re)conhecimento aqueles países assim como de formação de curta duração, normalmente em cursos que estes países organizavam para países do então chamado “terceiro mundo”, com especial enfoque em países Africanos.

Para quem não viveu pode parecer que Moçambique tenha sofrido uma invasão de cooperantes destes países. No caso da Educação Física e Desporto não foi tanto assim, embora os poucos que vieram deixaram profundas marcas pessoais e institucionais. O grosso da iniciativa e trabalho foi contudo nosso, repletos de inexperiência, fracos de conhecimento, passando muito tempo nas bichas aguardando comida e tudo o resto, mas imbuídos de uma motivação que hoje deveria ser considerada peça privilegiada de um museu imaterial da humanidade.

Voltando ao assunto, o programa do então partido único no País, determinava o acesso à prática da Educação Física e Desporto como um direito dos cidadãos, definindo o Desporto de “massas” como prioridade, sem que para isso negasse a importância do Desporto de alta competição. Conceptual e organicamente tudo se dividiu em Desporto Escolar, Desporto no Trabalho, Desporto nos Bairros e Desporto Militar. Ao lado, o chamado Desporto de alta competição. E a partir daí um número infinito de iniciativas aos mais diferentes níveis foram se multiplicando. Jogos escolares, campeonato de trabalhadores, campeonato militar e por aí fora. As direcções do Estado encheram-se de funcionários, quase todos vindo da formação da escola de Educação Física, encarregados de cada sector. Havia direcções provinciais que tinham um chefe para cada tipo de Desporto e como chefe tem de ter subordinados vinha mais gente. Mas toda essa gente não tinha nem “expertise” nem meios para fazer o que fosse. Era preciso uma enorme imaginação, muita energia e criatividade e sobretudo paixão desenfreada para se conseguir fazer algo que realmente

fosse palpável. E embora se tenham conhecido muitos fracassos, também exemplos miraculosos existem para contar. Para se ter uma ideia das dificuldades, talvez contar um episódio em que num jogo de futebol da 1ª divisão um jogador foi expulso e o jogo ficou interrompido porque a bola era dele e não havia mais bolas. E era assim por todo o lado.

Pessoalmente nessa altura participei numa equipa que constituía o Serviço de Educação Física e Desporto da Província de Maputo. Inventámos, sem recursos, programas como “Correr é Saúde”, “Jogue Futebol sem sair do seu Bairro”, “Faça Ginástica conosco” um programa radiofónico, campeonatos de Desporto entre empresas e outros que não me lembro. Mobilizámos as associações desportivas de provinciais e clubes numa forma que hoje seria inimaginável. A ideologia dominante tornou-se avassaladora. A prioridade ao acesso e promoção do Desporto para todos contrastava com uma crescente limitação de recursos. Mas a conjugação de um poder centralizado, moralmente aceite por uma esmagadora maioria, tornava inquestionável a sua justeza. Opor-se a ela era moral e politicamente perigoso.

Algumas das experiências da época foram marcantes. A construção do circuito de manutenção na baixa de Maputo foi uma delas. Animados pelo programa “Correr é saúde” que levava dezenas de profissionais a vários pontos da cidade para promover a corrida aos finais de semana, os colaboradores do serviço de Educação Física e Desporto de Maputo, apoiados pelo Presidente do Conselho Municipal (na altura chamado de Conselho Executivo), construíram com as suas próprias mãos o circuito. A verba total destinada foi de 2000 dólares (dois mil dólares), dados pela empresa estatal Tradimex (que tem um simbolismo histórico que não cabe aqui contar), usados em fazer placas de vinil e aparelhos feitos de troncos de árvores caídas no próprio local. O circuito tornou-se um marco na cidade, mas não teve sustentabilidade, pois a sua manutenção física foi-se tornando difícil. Foi esse circuito que mais tarde foi reabilitado com verbas muito mais avultadas mas paulatinamente ocupado com edifícios, por ironia do Estado. O Circuito de hoje é uma versão reduzida do original, quase um jardim que vai sendo cada vez mais “cimentado”.

Uma outra experiência marcante foi a da Vela. Desporto tradicionalmente de elites, foi considerado estratégico, dado o facto de Moçambique ser um País com aproximadamente 3 mil quilómetros de costa. Promover Desporto de elites na altura era algo fora de questão. Contudo, o Estado pegou em suas mãos essa tarefa. Com o apoio da Secretaria de Estado das Pescas, que entendeu ser importante criar o gosto e o

conhecimento do mar, criou-se um programa no Centro Náutico da Catembe e no Clube Marítimo de Desportos (CMD). Em cada um desses centros recuperaram-se barcos de entre os abandonados pela saída dos seus donos do país, adquiriram-se alguns e utilizou-se uma directiva nacional de se ligar cada Clube a uma escola. Assim o CMD ligou-se à Escola Primária do Triunfo e o Centro Náutico da Katembe a uma escola primária local. Foram então mobilizados cerca de 50 alunos de cada escola que gratuitamente entraram para escolas de Vela. Duas orientações nessa selecção deveriam ser seguidas: que fossem prioritariamente filhos de pescadores e que fossem equitativamente meninos e meninas (ainda não havia na altura a febre actual das questões do género). E assim dezenas de crianças pobres se viram a manejar barcos de vela há muito usados apenas por jovens oriundos de famílias com posses. Com a inviabilização económica do País, provocada por factores múltiplos que não veêm ao caso neste texto, e a mudança para uma economia de mercado, o projecto foi gradualmente desaparecendo. Já mais para a frente o CMD retomou a ideia já em tempo capitalismo, e hoje ainda são crianças e jovens de escolas públicas que competem, alguns campeões africanos e apurados para os Jogos Olímpicos do Japão 2020.

Foi também nesse tempo que as associações desportivas, tradicionalmente muito egoístas e “navegando” cada uma por si só, se juntaram num movimento coordenado, antes e hoje impossível. Pela força do poder centralizado e sustentado por uma ideologia socialista, as associações desportivas, que apenas tratavam do Desporto de competição, se juntaram em torno de um órgão coordenador onde a planificação, as regras e as finanças que geravam eram tratadas de forma colectiva. Assim parte dos recursos gerados pelas modalidades mais abastadas eram distribuídas pelas modalidades que não geravam receitas. Foi assim que dinheiro do futebol foi parar a acções de promoção do atletismo, por exemplo. Imagino hoje o espanto que estas medidas causavam em alguns dos mais tradicionais dirigentes desportivos, mas não me lembro que na época alguém se tenha publicamente manifestado contra. Seria uma heresia.

Factores de vária ordem foram demolindo o projecto social. As dificuldades económicas tremendas atribuídas a um regime de economia centralizada mas completamente diluídas num caos provocado por uma guerra de características selváticas foram, quanto a mim, um grande factor. Juntou-se, entre muito outros aspectos, a grande dificuldade de quadros com experiência e competência. Essa dinâmica colectiva foi paulatinamente desaparecendo. Era difícil manter uma motivação num ambiente de guerra

fratricida e uma escassez total de tudo, a começar pelos produtos alimentícios. Impossível que a Educação Física e o Desporto ficassem imunes. Mesmo assim se partiu então para a aventura de formar quadros de nível superior, começando por enviar graduados com ensino médio para fora do País, depois criando uma Faculdade que obteve grandes sucessos, muito na “boleia” deste ímpeto que tendo se esvaziado não deixou de dar frutos e ter impacto no futuro e onde os parceiros dos países de língua portuguesa, sobretudo de Porto, no início, e posteriormente de São Paulo e dos amigos Gaúchos, tiveram um papel determinante.

Foi um período cheio de aprendizagem, emoções e construções. Das limitações valeram as lições, das conquistas valeu tudo.

**PARTE I – CIÊNCIA, DESPORTO E
EDUCAÇÃO FÍSICA**

CIÊNCIAS DO DESPORTO: RELEVÂNCIA SOCIAL E CONTRIBUTOS PARA O RENDIMENTO DESPORTIVO

António José Silva

Professor Catedrático do Departamento de Ciências do Desporto, Exercício e Saúde da Universidade de Trás-os-Montes e Alto Douro (UTAD)
Membro do Conselho Nacional Educação (CNE)
Membro do Conselho Nacional do Desporto (CND)
Presidente da Federação Portuguesa de Natação

Autonomização das Ciências desporto: constrangimentos e oportunidades de afirmação

As Ciências do desporto, CD, urgem por um reconhecimento e pela demarcação e autonomização do seu campo fenomenológico reforçado pela importância do seu papel para os diferentes âmbitos e contextos de intervenção: socioeducativa, saúde e rendimento desportivo, enquanto fenómeno único e agregador.

Não obstante a evolução verificada, o desporto ainda carece de uma clarificação e consensualização do seu objeto de estudo, central e o periférico, porquanto ainda se limita a acolher os contributos avulsos de outras ciências e a reproduzir os seus procedimentos conceptuais e metodológicos, com um diálogo é desajustado sem um objeto comum, mas do objeto como ele é visto - pela fisiologia, pela psicologia, pela antropologia, pelas neurociências, etc.

A deriva “motricista” do desporto, com responsabilidade acrescida das instituições de ensino superior e do sistema científico e tecnológico nacional, a que se seguiram outras derivas como a subalternização do desporto, desvirtuando-o na sua essência, remetendo-o a uma função meramente instrumental e higienista, teve consequências objetivas no modo de pensar, agir e organizar socialmente o desporto.

Atualmente assistimos a mais uma deriva “concretista” e “corporativista” com a tentativa institucionalizada da “biologização” do exercício físico e do desporto, com a proposta de criação de uma nova classe profissional: “fisiologistas do exercício”, alargando para além dos existentes o leque dos profissionais responsáveis pela orientação e condução de atividades físicas e Desportivas (título profissional de treinador/a de desporto; título profissional de técnico de exercício físico).

Para os mais incautos, convém lembrar que Portugal subscreve na íntegra a carta Europeia na qual é explicitamente assumida a definição de “desporto” que, só por si, seria

suficiente para reformular o anacronismo terminológico da nossa Lei n.º 5/2007 de 16 janeiro (Lei de Bases da Atividade Física e do Desporto), com a referência inusitada e extemporânea a conceitos difusos como os propostos no artigo 2º (Princípios da universalidade e da igualdade), onde se assume o direito à atividade física (AF) como um direito inalienável.

Confundir AF, qualquer movimento corporal produzido que resulta em gasto energético, com exercício físico é um erro concetual com implicações sociais relevantes, que muitos conscientemente assumem.

O exercício físico é a AF recomendada, com o objetivo melhorar a aptidão (mas suas várias componentes) sob determinadas normas orientadoras. Caminhar, saltar, nadar, andar de bicicleta, subir escadas, (AF) com uma determinada duração (exemplo:1hora) a um determinado ritmo (exemplo: constante) é exercício! Todas as formas de movimento que pressupõem orientações para a sua execução é exercício!

Este é o “nosso” capital imaterial: o exercício físico e o desporto. A generalidade das manifestações físicas recomendadas, pressupõem competências motoras que existem já enquadradas prévia e devidamente num determinado desporto.

Todas estas derivas e indefinições concetuais afastaram as preocupações do problema essencial: compreender o que é preciso para motivar as pessoas para a prática de exercício físico e desporto adequadas às preocupações crescentes das novas gerações, modernizando-se, para revitalizar e massificar a prática do desportiva.

Relevância axiológica do desporto

O que é axiomático na ciência, ocidental não é apenas o conceito de progresso, mas sim o conceito de progresso constante e ilimitado. Tomamos por certa esta ausência de limitação. Na realidade, trata-se de uma suposição profundamente enigmática, tendo em consideração o sentido metafísico do termo.

É perante este pressuposto que deveremos analisar o papel do desporto nos dias de hoje. A vida biológica poderá ser prologada e até certa forma marcada, mas a morte nunca será evitada: o desafio está precisamente na qualidade desta vida. Na nossa atividade, o progresso para além de relevância técnica, tem relevância ontológica: o *enhancement* (potenciação) de um ciclo de vida.

Este fato é tanto mais relevante quando se assiste à alteração pronunciada da estrutura etária da população Portuguesa¹. A natalidade baixou bruscamente, como se pode ver pelo estreitamento acentuado na base da pirâmide. Ao mesmo tempo, o topo da pirâmide alarga-se agora de forma muito mais visível, traduzindo uma baixa na mortalidade e conseqüente aumento da esperança de vida.

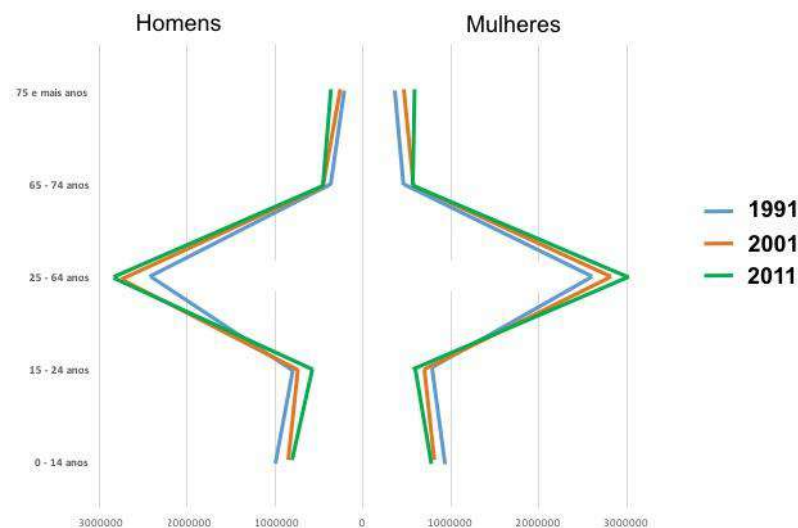


Figura 1. Pirâmide Etária, Portugal, 1991, 2001 e 2011.

Este fato justifica por si só o investimento no enraizamento geracional de hábitos de prática desportiva e de responsabilidade social, pela promoção da formação para estilos de vida saudáveis, através de projetos de parceria entre as organizações da sociedade civil e o Estado.

Para além disso, vivemos num tempo de constantes transformações cujas prioridades/hierarquias axiológicas estão em mutação. Cada vez há mais preocupação com a qualidade de vida e bem-estar, convívio, culto do corpo, o prazer imediato, o risco, o consumismo, em detrimento dos valores tradicionais da sociedade como o bem-estar material, o dever, a disciplina e a segurança.

O paradigma da sociedade industrial que defendia a organização, o rendimento e triunfo está a dar lugar a um novo paradigma que defende a beleza, a juventude e a saúde. A hierarquia axiológica dos jovens está assente em piores diferentes da hierarquia das

¹ Instituto Nacional de Estatística.

gerações mais velhas (moralismo, em contraponto com hedonismo, a convivialidade e a diversão), tal como sublinhado por Lipovetski (1994). É o desporto moda que se desenvolve, essencialmente dominada pela busca do prazer.

O desporto é, complementarmente, uma mais-valia inestimável e uma oportunidade perante a sociedade globalizada, de se afirmar como um fator pacificador e promotor de grandes causas sociais do desenvolvimento, estimulando a participação cívica, o compromisso de intervenção social das novas gerações e o empreendedorismo jovem reforçando os mecanismos de pertença e consciencialização global.

O desporto é, ainda, o maior fenómeno de combate às exclusões sociais. No limiar da terceira década do século XXI assistimos a um recrudescimento de manifestações de racismo, assim como de outras formas de discriminação promotoras de exclusão social (religiosas, orientação sexual, incapacidade biopsicossocial) na sociedade em geral, originando formas de desfiliação com perda de participação na atividade produtiva associada ao isolamento que conjuga a precariedade do trabalho e a fragilidade das estruturas de suporte de proximidade, podendo levar a comportamentos de marginalidade.

Sendo o desporto um microcosmo particular do contexto social mais abrangente, é natural que também se verifiquem estes fenómenos, nada justificáveis à luz de um quadro axiológico característico de sociedades desenvolvidas e num contexto específico que é o desporto, que devia ser encarado como um instrumento para promover a inclusão (étnica, religião; orientação sexual; deficiência, etc.), pelos valores éticos que promove.

O desporto tem a virtualidade de ser capaz de identificar os anátemas de exclusão em determinados contextos (1), procurar corrigi-los (2); e de funcionar como agente catalisador de mudanças sociais, globais (3), pela promoção da inclusão, no estabelecimento da igualdade de oportunidades, e na prevenção e luta contra o racismo e a violência e qualquer outra forma de discriminação.

Esta estratégia de inclusão, concretiza-se no valor das organizações desportivas encaradas como contextos de criação de redes sociais produtoras de capital social, tal como acontece noutras domínios sociais, como a família, a escola, a igreja, etc.

Por um lado, as redes permitem a aquisição de sentimentos de pertença, geradores de empoderamento e participação, com potencialidade de o capital social ser transformado em capital cultural e/ou económico, reforçando as capacidades pessoais e de desenvolvimento, quando bem orientada por princípios éticos (espírito de equipa, o autocontrolo emocional, a

aceitação de regras comumente partilhadas, o empenho e determinação na prossecução de objetivos, o respeito pelo outro, e a amizade).

Por outro lado, o desporto, pressupõe a existência real de igualdade de oportunidades no acesso e no exercício de atividades dirigentes e técnicas, constituindo boas práticas a participação de pessoas sem qualquer tipo discriminação por motivos étnicos, religiosos, deficiência, género, orientação sexual, classe social ou outros.

Tudo isto num contexto social de globalização crescente, de pessoas, capitais e culturas, com desvanecimento das fronteiras físicas e culturais, tornando visíveis e evidentes determinados traços socioculturais que, por sua vez, promovem o ressurgimento de movimentos de reafirmação de identidades culturais, podendo conduzir a comportamento xenófobos, radicalismos que conduzem a discriminações.

A responsável das Nações Unidas para os direitos humanos, Navi Pillay², manifestou-se preocupada com o aumento do extremismo e do racismo retórico na Europa, avisando que a contestação à origem dos imigrantes pode conduzir ao abuso de direitos.

Estes movimentos, recentemente confirmados nas recentes eleições europeias, misturam uma ideologia neoliberal utilitária, que avalia os estrangeiros em termos de «utilidade» para a «nossa sociedade», com a construção de uma narrativa que atribui a pouca sorte ou à falta de êxito dos que se encontram no escalão mais baixo da escala social à sua «alteridade» cultural e à sua «falta de vontade» de se «integrarem» na sociedade «ocidental» devido ao compromisso com os ideais religiosos ou culturais.

Todos estaremos de acordo que muito se percorreu desde que Jesse Owens afirmou: “É verdade que Hitler não me cumprimentou, mas também nunca fui convidado para almoçar na Casa Branca.”

Mas, infelizmente, ainda persistem fenómenos de racismo/xenofobismo/discriminação desmedido em diferentes países e desportos.

Estes são alguns dos exemplos que além de deverem ser erradicados, não deviam ser potenciados pelo próprio desporto, sendo incompreensíveis, por isso, as cada vez mais frequentes irracionalidades de critério do próprio desporto enquanto fenómeno desportivo com consequências e retroversões sociais.

² <https://www.noticiasominuto.com/mundo/232405/onu-alerta-para-aumento-do-extremismo-e-do-racismo>

Preocupam-nos os fundamentalismos bacocos que contrariam a tese central do rendimento desportivo: rendimento é sempre o resultado e a consequência de algo, acima de tudo de uma estrutura multifatorial que engloba variáveis que o determinam: psicológicas; fisiológicas; genéticas (potencial); sociais; contextuais, etc.

A exclusão de atletas pela presença identificada de características específicas, de acordo com a estrutura do rendimento que a assiste, com vantagens competitivas evidentes, pode conduzir o desporto a um fator de segregacionismo, à imagem da exclusão social existente e que se pretende combater.

A decisão recente do Tribunal Arbitral do Desporto (TAD)³ sobre a validade das regras de elegibilidade da Associação Internacional de Federações de Atletismo para atletas com diferenças de desenvolvimento sexual, contestada pela bicampeã olímpica Caster Semenya são um exemplo.

As diferenças entre os grupos étnicos, podem afetar o desempenho atlético⁴. Os atletas velocistas e os saltadores em altura negros, por exemplo, possuem membros mais longos e quadris mais estreitos que seus congêneres brancos, o que lhes confere vantagem. Em comparação com negros e brancos, os atletas asiáticos possuem pernas mais curtas em relação aos componentes da parte superior do tronco, o que constitui uma característica dimensional benéfica nas provas de distâncias mais longas e no levantamento de pesos⁵.

Com base nestas evidências empíricas, os grupos étnicos deveriam ser, também, uma categoria de reclassificação pois são evidentes as excecionalidades atléticas, assim como no género, enquanto identidade.

A vingar este argumento do TAD, é a caixa de pandora para o estabelecimento de regras da prevalência irrestrita, na procura da salvaguarda da integridade das competições, onde prevalece o princípio de condições equitativas, que provocará a prazo a existência de tantas classes quantas as características prevalentes e condicionantes do resultado desportivo.

O desporto não pode ser ele próprio indutor de regras que possam favorecer as discriminações, em face ao critério da naturalidade do resultado e que contrariam a sua

³ <https://tribunaexpresso.pt/opiniao/2019-05-10-Ate-quando---a-proposito-de-Caster-Semenya-e-Michael-Phelps-?fbclid=IwAR2wN83FKF5HyfRFtWJOpdu4o4OZ6tCoK06eiY1aWIJnvyy6wG9PS1Bw6wA>

⁴ Mcardle, Katch, Katch (2011)

⁵ Bejan, Jones, Charles (2010) *"The evolution of speed in athletics: why the fastest runners are black and swimmers white"*

própria natureza que se baseia numa estrutura complexa. A não ser assim, poderemos estar a assistir à criação de classes desportivas que sejam identitárias de uma natureza específica e mutuamente exclusiva: competições ráticas; competições religiosas; competições de género; competições naturais; competições artificiais, etc.

É óbvio que uma nova etapa no quadro ético de valorização axiológica no desporto irá florescer. A “criação” natural, por manipulação genética de atletas cujos fenótipos sejam vencedores naturais mesmo que artificialmente escolhidos.

Talvez o futuro, não muito distante será esse.

Mas aqui outra questão ética se equaciona. A do estímulo e a do mérito. (In)dependentemente do potencial atlético, o estímulo do treino é determinante para o resultado desportivo. Mas será ético:

1. Em termos de integridade do resultado que diferentes procedimentos de treino (leia-se estímulos de treino) de diferente origem compagináveis dentro da legalidade, possam ser usados de tal forma que o mérito esteja dependente das condições proporcionadas?

2. Que, para além dos já citados fatores ambientais de estímulo de treino, os fatores socioeconómicos sejam um forte agente segregador, comprovado pela participação de grupos étnicos em determinados desportos (natação e atletismo, por exemplo). À escala global os negros ainda estão, na sua maioria, em níveis de baixo rendimento e com uma certa dificuldade de acesso às aulas de natação/piscinas, tendendo a procurar desportos mais baratos, como o atletismo, para a sua prática.

Não. Nesta ótica, a única condição que proporcionaria a integridade dos resultados desportivos seria, na ótica da interpretação atual do TAD, a competição sem treino.

Estes são os paradoxos que convém evitar, pois o absurdismo leva a fundamentalismos que vão inquirar o desporto e o seu quadro axiológico de referência.

Relevância económica: inovação, empreendedorismo e internacionalização

Em termos sociopolíticos, desde que vieram a público os resultados da conta satélite, o desporto é considerado na sua dimensão mais global, uma entidade muito “apetecível” pelos mais diversos quadrantes sociais.

O Instituto Nacional de Estatística divulgou recentemente os resultados da CSD para o triénio 2010-2012, com três grandes conclusões: o desporto representou em média 1,2% do Valor Acrescentado Bruto (VAB) (1) e 1.4% do emprego (Equivalente a Tempo Completo - ETC) da economia portuguesa (2); a remuneração média na CSD excedeu em cerca de 5% a remuneração média nacional (3), com dimensão económica semelhante ao ramo da metalomecânica, informática, vestuário, arquitetura e engenharias e técnicas afins.

A nível europeu, o desporto constitui um setor económico de importância significativa para a União Europeia, representando 1,76% do valor acrescentado bruto da UE com uma quota parte nas economias nacionais comparável à dos setores da agricultura, da silvicultura e das pescas combinados. No que diz respeito ao mercado de trabalho, o emprego relacionado com o desporto representa 2,12% do emprego total na UE.

Para além destes indicadores diretos, à escala nacional e europeia, há que quantificar o verdadeiro retorno com na diminuição dos custos diretos e indiretos com a morbilidade e/ou mortalidade decorrente de doenças hipocinéticas.

Segundo a Organização Mundial de Saúde (OMS) mais de 80% dos casos de doenças coronárias, 90% de diabetes tipo 2 e um terço das doenças de cancro poderiam ser evitadas pela alteração de hábitos alimentares, desporto e atividade física e consumo de tabaco.

Considerando o Orçamento de Estado para 2016⁶ e a distribuição percentual média das despesas de saúde por doença⁷, a poupança efetiva nas despesas de saúde que resultaria de um incremento cientificamente sustentado das atividades desportivas seria de 1 349 930 075,00€⁸. Indicadores idênticos são publicados pela Lancet, nas edições que revisitam as edições olímpicas (2012; 2014; 2016).

Neste âmbito a Inovação constitui um vetor essencial no desenvolvimento de uma sociedade moderna, sendo um dos fatores de integração horizontal mais consensuais em todos os domínios de atividade social, sendo-o, também, no desporto valorizando a criatividade e a responsabilidade individuais e dos diferentes grupos e estimulando os aceleradores de inovação nesta área específica.

⁶ A despesa dos serviços integrados para o ministério da saúde é de 8 539 200 850,00 € (<http://www.dgo.pt/politicaorcamental/Paginas/OEpagina.aspx?Ano=2016&TipoOE=Or%C3%A7amento%20Estado%20Aprovado&TipoDocumentos=Lei%20/%20Mapas%20Lei%20/%20Relat%C3%B3rio>).

⁷Dados da Organisation for Economic Co-Operation and Development (<http://stats.oecd.org/index.aspx?DatasetCode=EBDAG>).

⁸ A poupança resultante segundo a classificação média da International Statistical of Diseases and Related Health Problems (ICD-10) seria a seguinte: Neoplasms: 196 673 369,13€, Endocrine, nutritional and metabolic diseases: 260 620 826,95€, Diseases of the circulatory system: 892 635 878,92€.

Exemplos concretos são a associação, particularmente nalgumas modalidades, entre performance e investimento técnico e científico, quer ao nível do apoio do controlo e avaliação do processo de treino, os equipamentos desportivos, os meios farmacológicos e nutrição aos meios de treino.

O material desportivo é hoje estudado e avaliado utilizando as técnicas mais sofisticadas da biomecânica, combinando diversos saberes como sejam a anatomia, a física, a bioquímica ou a ergonomia. Estamos, portanto, perante uma atividade multilateral, com incidências socioeconómicas e políticas aos mais diversos níveis que atravessam a sociedade horizontal e verticalmente e de tal forma interconectada que os dados analíticos são determinantes na tomada de decisão.

Este mesmo fator é levado ao expoente máximo em contexto desportivo. Quer no desporto de rendimento (alta competição) quer na massificação do desporto os praticantes procuram recolher dados analíticos dos seus desempenhos. A instrumentação de materiais desportivos (p.e. calçado, roupa, relógios, fatos de banho, etc.) são uma forte tendência na área que se popularizou pelo termo “wearables”. Uma outra área em forte crescimento é o desenvolvimento de componentes tecnológicas de equipamentos desportivos, como sejam bicicletas, canoas, kayaks etc. No domínio da investigação em Ciências do Desporto esta é uma área de ponta e interdisciplinar no sentido do seu design, desenvolvimento e validação. Um ponto forte desta área consubstancia-se no retorno do conhecimento e tecnologia produzido para o tecido económico na forma de patentes e startups.

Esta relevância axiológica do desporto no quadro dos valores sociais atuais e económica é transversal à importância que o desporto possui em setores sociais, e que justificam a investigação, cujas implicações não se resumem só e somente ao desporto enquanto prática sistemática.

Quer ao nível Educativo quer ao nível da saúde pública os imputes são significativos. Os alunos do século XXI são protótipos de uma exclusão real, nativos digitais, e vivem num mundo cujas estruturas sociais e económicas não conseguimos hoje vislumbrar completamente. Além dos saberes básicos, têm de adquirir competências de multitarefa, trabalho em equipa, produção cooperativa de conhecimento e de integração social para a qual o desporto e a atividade física possuem uma função determinante, o que reclama a necessária fundamentação de projetos pedagógicos com diretrizes mínimas no currículo mínimo nacional para cada ciclo de ensino para além das já existentes.

Relevância do desporto no rendimento no desporto

O desporto, prática e sistematização, é a mola central que impulsiona o sistema desportivo e pode assumir uma função de relevo que mais nenhum outro sistema pode, quer em termos sociais, educativos, ou de saúde pública.

No desporto de alto rendimento seja na perspetiva individual, analisando o atleta pelo conjunto de determinantes internas e externas que nele e sobre ele agem, seja na perspetiva da dinâmica coletiva quer, ainda, na das inter-relações entre a dinâmica coletiva e a resposta individual ou vice-versa, é um modelo de investigação de múltiplos recursos, porque coloca as questões mais intrigantes tendo em consideração a capacidade última de adaptação do ser humano aos estímulos a que está sujeito o que em última análise se pode transformar na inquietação seguinte:

Quais os limites da performance humana?

No caso dos desportos coletivos para treinadores e investigadores, as análises que salientam o comportamento da equipa e dos jogadores, através da identificação das regularidades e variações das ações de jogo, bem como da eficácia e eficiência ofensiva e defensiva, absoluta e relativa, afiguram-se claramente mais profícuas do que a exaustividade de dados quantitativos, relativos a ações terminais e não contextualizadas.

O desportista de alto rendimento é um modelo excepcional de estudo do stresse sob as mais diferentes aproximações: do sistema imunitário, às perturbações da personalidade e até a algumas fobias sociais. Estamos perante uma área desafiadora, porque nos coloca interrogações intelectualmente excitantes e porque as respostas às inúmeras questões são, por vezes, inesperadas e até tangenciais com a crença e a superstição, fenómenos aliás tão comuns no desporto.

A sistematização da investigação orientada para o desporto - para o desporto de alto rendimento - só se verifica e afirma a partir da década de 60, e tendo nos Jogos Olímpicos de Roma o acontecimento detonador. A psicologia do desporto, a sociologia do desporto e, naturalmente, a medicina do desporto (um «corpo de intervenção» das ciências médicas num território de que sempre se reclamaram direitos especiais, de resto reconhecidos por lei) conduzem este movimento.

Na fase atual, a sistematização do treino desportivo tem de ser analisado dentro de um contexto multifatorial considerando a existência de uma série de variáveis intrínsecas e extrínsecas que interferem direta ou indiretamente no rendimento desportivo prevendo, mesmo, que a probabilidade de obtenção da forma desportiva pode ser determinada não somente pelo controle destes multifatores, mas também pela forma com que os mesmos são interrelacionados e organizados em função do sujeito, durante todo o período de treinamento.

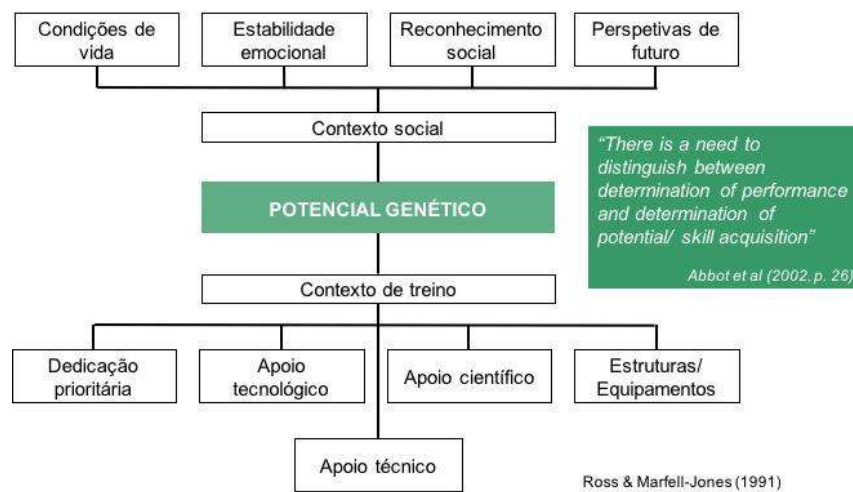


Figura 2. Fatores determinantes dos resultados de elite.
 Fonte: Ross e Marfell-Jones (1991).

Neste particular existem quatro áreas cuja influência da investigação é determinante quando analisamos o contexto de treino: i) o contexto social no qual se desenrola a prática; ii) a identificação dos mais capazes (talentos); iii) o treino e processos metodológicos para o treino nos desportos individuais e; iii) o treino e processos metodológicos para o treino nos desportos coletivos.

Destes, a relevância da investigação faz-se sentir prioritariamente na identificação dos mais dotados; e no apoio tecnológico, científico e técnico nas metodologias e procedimentos de treino nos jogos desportivos coletivos e desportos individuais. Pela natureza da própria intervenção focamo-nos mais os procedimentos de treino.

Relevância da investigação no treino, metodologia, modelos periodização, avaliação no desporto nos desportos individuais

O treino e competição nos desportos individuais tornaram-se nas últimas décadas fortemente alicerçados em evidência científica. Pequenas alterações no processo de treino ou de competição, aparentemente triviais, tem um impacto significativo nos resultados desportivos.

Numa prova de Canoagem, Atletismo, Natação ou remos, a diferença entre competidores muitas vezes será na casa dos 0.1s. O conhecimento científico nesta área tem vindo a desenvolver modelos que possam descrever e identificar os fatores determinantes e explicativos do rendimento obtido. Estes fatores podem ser de ordem biomecânica, anatómica, fisiológica, genética, controlo motor, desenvolvimento biológico, etc.

Desde logo é necessário compreender a relação que possa existir entre fatores intrínsecos (*nature*) e extrínsecos (*nurture*). Bem como, o processo de treino desenhado com base em evidência científica pode potenciar os resultados. Ainda neste domínio, um tópico de interesse tem também sido o desenvolvimento de modelos preditivos do rendimento desportivo a curto e médio prazo. Tais modelos necessitam como imputes de dados relativos aos fatores determinantes da performance, escorados nos modelos atrás descritos.

A investigação efetuada tem progredido e acompanhado o incremento exponencial dos resultados.

Nesta área específica a tendência evolutiva é clara. As áreas mais promissoras no futuro são:

1. Área eminentemente tecnológica, no designe, desenvolvimento e validação de equipamentos e softwares de controlo e análise (vulgo “wearables”). Estes devem-se refletir em indicadores de produção não apenas na forma de defesa de dissertações/teses, comunicações em conferências e artigos científicos como é habitual, mas também em patentes e apoio a criação de start-ups. Um ponto forte neste domínio, e que os equipamentos em questão têm aplicabilidade não só para os atletas de alto rendimento, mas também para o chamado praticante de recreação ou mais orientado para a aptidão física.

2. O desenvolvimento de conhecimento e tecnologia de ponta, inovadora que possa ser de utilização imediata pelos atletas nacionais em grandes competições internacionais (campeonatos da Europa, do mundo e jogos olímpicos) deve ser tomada como prioritária. Esta é uma prática regular em países como os EUA, Grã-Bretanha ou Austrália, entre outros.

Relevância da investigação no treino, metodologia, modelos periodização, avaliação no desporto nos jogos desportivos coletivos

A arquitetura e a dinâmica do sistema de preparação nos jogos desportivos coletivos reconfigurou-se substancialmente nas últimas décadas.

O processo de treino desportivo nestas modalidades iniciou o seu desenvolvimento sustentando-se em modelos de preparação provenientes dos desportos individuais (atletismo, natação e ginástica).

Contudo, cedo se começou a demonstrar que a natureza complexa, dinâmica e caótica destas modalidades requeria uma abordagem diferente, quer do ponto de vista do desenvolvimento da carreira desportiva dos atletas, quer do ponto de vista do ensino e da otimização do rendimento desportivo.

Decorrente desta necessidade, a investigação científica que foi produzida, centrou-se mais na relevância da dimensão estratégica e tática destes desportos e permitiu, que os modelos de ensino fossem ajustados a estas necessidades (Garganta, 2009). Em Portugal, estas necessidades têm originado várias reflexões teóricas (Graça e Mesquita, 2007) e, em última expressão, são vários os casos de investigação empírica que contribuí para o conhecimento do percurso de desenvolvimento da excelência desportiva (Coutinho et al., 2016).

Também o processo de treino desportivo sofreu alterações substanciais com esta mudança para um paradigma centrado na dimensão estratégica e tática. Com maior ou menor evidência científica, a designada Periodização Tática (Delgado-Bordonau, & Mendez-Villanueva, 2012) tem origem em Portugal e incorpora esta mudança na estruturação e na natureza dos conteúdos de treino em jogos desportivos coletivos. Muito frequentemente se atribui o sucesso internacional inquestionável dos treinadores portugueses (particularmente no Futebol) a esta mudança de paradigma.

Noutra perspetiva, mas também decorrente desta mudança, a importância da dimensão tática começou a exigir maior conhecimento, fruto da complexidade das novas perguntas que se formularam. Em todo este envolvimento, emergiu a importância do processo de tomada de decisão, entendido à luz da psicologia ecológica e dos princípios dos sistemas complexos (Araújo et al, 2006).

Esta nova abordagem tem contagiado toda a comunidade científica internacional e permitido que se desenvolvam diferentes técnicas de análise, sobretudo para entender as interações entre colegas de equipa e entre oponentes e entender o processo de auto-organização que contribui para a otimização do comportamento coletivo (Passos et al, 2013). Perante todo este envolvimento, a intervenção dos agentes de ensino e formação tem sido equacionada de diferentes formas, sobretudo explorando as potencialidades da pedagogia não linear (Chow et al, 2006).

Concomitantemente, também tem sido possível complementar estas perspetivas com o desenvolvimento da investigação centrada na maturação biológica (Malina et al, 2015) e nos aspetos do desenvolvimento longitudinal da aptidão física (Deprez et al., 2015).

Finalmente e aproveitando o recente desenvolvimento tecnológico que possibilita a monitorização da atividade desportiva, por exemplo, através de GPS, acelerómetros ou sistemas de visão por computador, vários são os desenvolvimentos que se perspetivam em dois âmbitos. O primeiro está centrado na monitorização da carga externa e interna e permite otimizar o planeamento e periodização, com consequências evidentes para o rendimento desportivo, do ponto de vista da melhoria, da recuperação e da prevenção de lesões (Coutinho et al, 2015). O segundo está centrado na utilização dos dados posicionais para identificar novas variáveis que indiquem rendimento tático coletivo (Memmert et al, 2016).

Estado situação dos indicadores produtividade das ciências desporto

Apesar da tradição científica deficitária, é inquestionável que o incremento da investigação registado nas três últimas décadas resulta do esforço institucional das IES numa primeira fase e numa segunda o esforço somado das IES e das instituições do sistema científico e tecnológico nacional eminentemente associado às UI desta área do conhecimento.

A investigação em CD em Portugal que outrora tinha dois grandes polos de localização: a Faculdade de Motricidade Humana (FMH) da Universidade Técnica de Lisboa e a Faculdade de Ciências do Desporto e de Educação Física da Universidade do Porto (FCDEF – UP), exponenciou-se numa massa crítica multipolarizada que rapidamente se tornou desorganizada.

O somatório é esclarecedor. Temos cerca de 45 cursos superiores na área das ciências do desporto com cerca de 3830 alunos! Estamos a destruir, com esta oferta sobredimensionada, e várias vezes, sem a necessária massa crítica que a suporte, esta área de formação e conhecimento. A banalização é meio caminho andado para a vulgarização⁹.

No caso das UI, porque mais criterioso, o panorama é menos expansivo e por isso mais controlado.

Não obstante a relevância desta área, o desporto ainda não encontrou por parte das entidades legisladoras e financiadoras (FCT à cabeça) e das entidades reguladoras do desporto o devido reconhecimento da sua importância.

Ao estado cabe reconhecer esta área científica como determinante na assunção de responsabilidades como garante da inclusão, coesão social e territorial e de serviço de excecional interesse público para os cidadãos e para a qualidade da vida.

Estes indicadores permitem assumir inequivocamente o desporto enquanto fator de afirmação e criação de valor porquanto existem agora instrumentos de medição, nomeadamente em termos de custo-benefício, necessários para a justificação de políticas públicas.

Considerações finais

Apesar do desporto ser muito mais do que um projeto de investigação aprovado, do que um artigo publicado numa revista indexada do primeiro quartil ou do que uma medalha e da relevância destes indicadores no contexto global de cada uma das áreas de atividade, a afirmação da sua autonomia é determinante para o processo que leva aos resultados.

⁹ No caso das ciências do Desporto, Portugal possui 18 cursos em Instituições de ensino superior privado, com aproximadamente 1980 alunos das quais 11 cursos universitários (1650 alunos) e 7 de natureza politécnica (330 alunos). Concomitantemente, possui 27 cursos em IES públicas com aproximadamente 1850 alunos, dos quais 10 cursos universitários com 1100 alunos e 17 cursos politécnicos com cerca de 750 alunos.

A afirmação das CD deve passar pela percepção que se podem e devem constituir como áreas de cruzamento de conhecimento, técnicas e métodos, de grande abrangência para a resolução de questões do desporto, mas tangentes a outras áreas sociais.

Os problemas atuais são multidisciplinares e requerem que se dê resposta às necessidades sociais a vários níveis: sistema científico e tecnológico nacional (instituições ensino superior e unidades de investigação); organizações desportivas de cúpula (COP, CPP; Federações); empresas e stakeholders (empresas, ginásios, etc.); outros sistemas complementares (sistema escolar, sistema de saúde, sistema de formação e regulação profissional).

Mas nada se conquista do nada.

A falta de reconhecimento científico, atual, deverá corresponder a um forte investimento institucional interno e externo junto das entidades responsáveis pela I&D no sentido de passar a incluir as CD como campo de pesquisa com objeto próprio e campo de atuação bem definido.

Mas o desiderato eterno só é possível pela adequação das estratégias internas no sentido de consensualizar e harmonizar o conjunto de preocupações na área das CD, a vários níveis:

1. Aumentar a capacidade de dar resposta às necessidades nacionais e competir à escala internacional, valorizando a função institucional e de coesão territorial e o esforço de integração de instituições num programa plurianual de estratégia organizativa. Estes devem ser os termos em que se deve pensar o desenvolvimento desportivo: deixar de haver um centro único e tudo passar a funcionar em rede e de forma sistemática.
2. Acomodar a passagem de um modelo unidimensional do desporto de rendimento para um modelo pluridimensional que integre a formação, a competição, o rendimento, a recreação e o lazer, no seio e no âmbito das organizações desportivas;
3. Acomodar a passagem de um foco unipolar, o clube, para um regime multipolar que integre a escola, o clube, o sector privado, entre outros, pela integração e internalização de competências adstritas a várias áreas: sistema educativo; sistema desportivo; economia; turismo;

4. Criação de uma sociedade científica nas CD e Exercício que entre outras funções poderá ter as seguintes atribuições:

- a. Promover projetos de investigação nas áreas das Ciências do Desporto bem como em áreas que lhes sejam complementares ou de seu interesse operacional;
- b. Identificar, desenvolver, promover e apoiar a implementação de estratégias-chave para envolver a comunidade na Desporto e exercício;
- c. Contribuir para a simplificação de pesquisas relevantes e recolher, desenvolver, empacotar e divulgar informações pertinentes e recursos para organizações e ao público;
- d. Assegurar a conformidade com todos os regulamentos, requisitos pertinentes e acordos e operar de uma forma profissional e ética;

Estes são os pressupostos que nos permitirão justificar o reforço das capacidades de investigação científica e tecnológica em Portugal, tendo como objetivo o próprio desenvolvimento do sistema científico, mas, de forma crescente, o desenvolvimento de uma economia baseada no conhecimento e de alto valor acrescentado, alicerçado numa densificação progressiva e do reforço da sua articulação com o tecido empresarial no Desporto.

Referências

Inginieros, J. (2003). *El Hombre Mediocre*. Campina: Edcamp.

Sardica, J. M. (2009). História, vida, liberdade e responsabilidade. Texto da *Oração de Sapiência* proferida na Cerimónia de Bênção e Entrega dos Diplomas de Licenciatura da Faculdade de Ciências Humanas da Universidade Católica Portuguesa, *Comunicação & Cultura*, n.º 8, 2009, pp. 151-160.

Faria, L. L. (2007). De *Bologna* a Bolonha. Novecentos anos de graus e símbolos académicos. *Comunicação & Cultura*, n.º 4, 2007, pp. 133-151.

Carvalho, M. G. (2013). Oração de Sapiência - "Ensino Superior, Ciência e Inovação". Sessão Solene Comemorativa do XXXIII Aniversário do Instituto Politécnico de Santarém, 7 de Junho, 2013

Declaração de Berlim (2013). Declaração adoptada por 121 estados membros da Unesco. 5th internacional conferencie of ministers and senior oficiais responsible for physical educacion

and Sports. Berlin, germany.

Unicef (2013) sustainable development starts and ends with safe, healthy and well-educated children online document at:
http://www.unicef.org/socialpolicy/files/sustainable_development_post_2015.pdf

Learning metrics task force (2013) toward universal learning: a global framework for measuring learning. Report n. 2 of the learning metrics task force Montreal and Washington: Unesco instituto for statistics and center for universal education at the brookings institution.

American college of Sports medicine. Internacional council os Sports Sciences and physical education and Nike, inc. (2012). Designer to move: a physical activity agenda. Beaverton, OR: Nike, inc.

Araújo D, Davids K, Hristovski R, (2006) The ecological dynamics of decision making in sport, *Psychology of Sport and Exercise*, Volume 7, Issue 6, Pages 653-676.

Chow JY, Davids K, Button C, Shuttleworth R, Renshaw I, Araújo D. (2006) Nonlinear pedagogy: a constraints-led framework for understanding emergence of game play and movement skills. *Nonlinear Dynamics Psychol Life Sci*;10(1) 71-103.

Coutinho, D., Gonçalves, B., Figueira, B., Abade, E., Marcelino, R. & Sampaio, J. (2015) Typical weekly workload of under 15, under 17, and under 19 elite Portuguese football players, *Journal of Sports Sciences*, 33:12, 1229-1237.

Coutinho, P, Mesquita I, Davids K, Fonseca A, Côté J, (2016) How structured and unstructured sport activities aid the development of expertise in volleyball players, *Psychology of Sport and Exercise*, Volume 25, July 2016, Pages 51-59.

Delgado-Bordonau, J. L., & Mendez-Villanueva, A. (2012). Tactical periodization: Mourinho's best-kept secret? *Soccer NSCAA Journal*, 3, 28-34.

Deprez D, Valente-Dos-Santos J, Coelho-E-Silva MJ, Lenoir M, Philippaerts R, Vaeyens R (2015). Longitudinal Development of Explosive Leg Power from Childhood to Adulthood in Soccer Players. *Int J Sports Med*, 36(8):672-9

Garganta, J (2009) Trends of tactical performance analysis in team sports: bridging the gap between research, training and competition. *Rev. Port. Cien. Desp.* vol.9, n.1, pp.81-89.

Graça, A e Mesquita, I (2007) Research on models for teaching games. *Rev. Port. Cien. Desp.* 2007, vol.7, n.3, pp.401-421.

Malina R, Rogol A, Cumming S, Coelho e Silva M, Figueiredo A (2015) Biological maturation of youth athletes: assessment and implications. *Br J Sports Med* 2015; 49:13 852-859.

Memmert, D., Lemmink, K. A. P. M., & Sampaio, J. (2016). Current Approaches to Tactical Performance Analyses in Soccer using Position Data. *Sports Medicine*, 46(6).

Passos P, Araújo D, Davids K (2013) Self-Organization Processes in Field-Invasion Team Sports. *Sports Med* 43: 1–7.

O DESAFIO DA INICIAÇÃO CIENTÍFICA

Adroaldo Gaya

Professor Titular da Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS)

A ciência pode classificar e nomear os órgãos de um sabiá, mas não pode medir seus encantos.

Manoel de Barros

Introdução

Sábias as palavras do poeta mato-grossense Manoel de Barros (1916 – 2014), além da sua extraordinária estética realista, afirma uma verdade que deveria constituir o tema da primeira lição de qualquer programa de Iniciação Científica. Sugere o poeta a necessária humildade exigida do bom cientista para bem compreender os limites epistemológicos do método científico. A humildade para reconhecer que se o conhecimento científico, por um lado, revela muitos saberes relevantes e trouxe indiscutíveis benefícios à humanidade, por outro lado, muitos outros saberes também relevantes não estão ao seu alcance.

Como tal, faz-se mister que o jovem cientista desde o início de sua formação tenha a humildade para reconhecer que a ciência não é a manifestação soberana do conhecimento humano. Humildade para perceber que a ciência é uma das manifestações do conhecimento humano que necessariamente coexiste no cotidiano mundo da vida com o conhecimento popular, o filosófico, o religioso, o artístico. O jovem cientista deve ser humilde para levar em conta que as diversas manifestações do conhecimento são como janelas diversas por onde vemos o mundo a partir de distintas perspectivas. Como afirma o sociólogo português Boaventura Sousa Santos (2019), o cientista deve ter a humildade para considerar a relevância de uma ecologia de saberes, onde o conhecimento científico existe apenas em meio a outros saberes, onde nenhum é capaz de substituir todos os outros, de modo que sempre haverá a necessidade de fazer-se referência a outros saberes.

Enfim, desde as primeiras lições de um programa de iniciação científica se deve firmar no jovem estudante a humildade para reconhecer que a ciência não representa a fonte privilegiada de revelar a verdade soberana sobre todos os fenômenos da existência. Embora sua significativa relevância *A ciência não pode medir os encantos de um sabiá*, como nos afirma Manoel de Barros, mas com a devida humildade todo o cientista reconhecerá na encantadora arte de Tom Jobim e Chico Buarque de Holanda toda a beleza e o encanto do canto de uma sabiá.

*“Vou voltar
Sei que ainda vou voltar
Para o meu lugar
Foi lá e é ainda lá
Que eu hei de ouvir cantar uma sabiá,
Cantar uma sabiá”.*
(...)

Convicto de que a humildade para reconhecer o devido papel social do conhecimento científico é uma exigência inerente na formação de um bom cientista nós acreditamos que possa ser um bom começo para enfrentar o desafio da Iniciação Científica a desmistificação de algumas ideias que superestimam o real significado e alcance do método científico. É importante que o jovem cientista saiba evidenciar, por um lado, as imensas qualidades, competências e possibilidades do saber científico na produção de conhecimentos, mas, por outro lado, é necessário também que saiba identificar com o devido rigor as suas limitações.

Não obstante esclarecemos que, ao optar por um caminho crítico sobre os exageros das interpretações recorrentes sobre as dimensões e possibilidades da ciência, em absoluto temos a intenção de minimizar sua relevância. Muito antes pelo contrário, trata-se, isto sim, de dimensioná-la adequadamente. Demarcar os limites e suas fronteiras epistemológicas para que, desta forma, possamos tratá-la com o rigor necessário inerente ao cumprimento efetivo de seu relevante papel social. Em outras palavras, o que propomos neste texto é limpar um pouco a área, retirar alguns entulhos que se apresentam como obstáculos frente aos desafios da iniciação científica.

Neste ensaio sobre os obstáculos da iniciação científica vamos discorrer sobre três mitos, três pretensas verdades científicas que se mantêm evidentes em muitos programas de iniciação científica e se constituem em impasses na formação de bons cientistas. Tratamos de desmistificar: (1) o cientificismo; (2) a ciência referenciada como critério de verdade (dogmatismo) e; (3) o “cientificês” como a linguagem (esotérica) dos cientistas.

O Cientificismo

Acreditamos que o primeiro obstáculo a ser enfrentado no caminho da formação de bons cientistas é desmistificar a crença que atribui ao conhecimento científico a prerrogativa

de constituir-se no último e definitivo estágio de evolução do conhecimento humano. Trata-se de desfazer a crença no cientificismo.

Cientificismo é a tendência intelectual ou concepção filosófica de matriz positivista que afirma a superioridade da ciência sobre todas as outras formas de compreensão humana sobre a realidade (senso comum, religião, filosofia, metafísica etc.), por ser a única capaz de apresentar benefícios práticos e alcançar autêntico rigor cognitivo. Assim, preconiza o uso do método científico, tal como é aplicado às ciências naturais, em todas as áreas do saber (filosofia, ciências humanas, artes etc.).

Fonte: <https://pt.wikipedia.org/wiki/Cientificismo>

A Teoria dos Três Estágios de Auguste Comte

O conhecimento científico como último estágio de evolução do conhecimento humano é uma das teses positivistas consagradas por Augusto Comte (1798 – 1857). Ele foi um importante filósofo e sociólogo francês que, em linhas gerais, propõe à existência humana valores completamente humanos, afastando radicalmente a teologia e a metafísica. Assim, o Positivismo associa uma interpretação das ciências e uma classificação do conhecimento a uma ética humana radical sem espaços para o sobrenatural, o transcendente, a ação divina. No positivismo de Comte a evolução do conhecimento humano deu-se em três estágios distintos e progressivos:

- O primeiro, na fase primitiva da evolução humana (a infância), o conhecimento era representado pela teologia ou mitologia, a crença no sobrenatural; O estado teológico, mitológico, é concebido por Comte como aquele em que o espírito humano busca explicações para os fenômenos sociais e da natureza no sobrenatural, na ação divina, uma explicação que, para o filósofo, ainda não estaria voltada para o uso racional da mente humana, sendo por isso primitivo. Trata-se de uma narrativa sobre a realidade através de um recurso discursivo não racional. É fruto de uma inspiração, tem origem nos sentimentos, tem uma relação anímica com a natureza. Por exemplo: os raios e trovoadas são manifestações da ira dos deuses.
- O segundo estágio, mais avançado (a adolescência), o conhecimento é representado pela metafísica, a filosofia. O estado metafísico é a transição entre o teológico e o positivo ou científico. Os agentes sobrenaturais presentes no estado teológico dão lugar a forças abstratas personificadas, os estados filosóficos. É uma narrativa racional, exige um discurso com linguagem instrumentalizada pela lógica formal, todavia, não exige evidências empíricas como critérios de verdade. Por exemplo: para

os filósofos do empirismo nossos conhecimentos são fruto de nossas experiências no mundo da vida, nascemos como uma tábua rasa e será a experiência que registrará nesta tábua nossos conhecimentos ao longo da vida, para os filósofos empiristas não há nada na mente que não tenha inicialmente passado pela experiência.

- Por fim, terceiro estágio, no auge da evolução humana (a idade adulta), o conhecimento positivo, o conhecimento superior, o conhecimento científico. O conhecimento capaz de revelar a verdade. Para o positivismo clássico, os fatos observados através da experiência concreta (empirismo) e logicamente anunciados (racionalismo) constituiria o método adequado (empírico-racional) para descortinar a verdade sobre os segredos da natureza e da sociedade. O verdadeiro conhecimento exige evidências empíricas. Por exemplo: experiências científicas realizadas com o devido rigor metodológico demonstram que os exercícios físicos sistemáticos exercem relação de causa e efeito protegendo significativamente os praticantes de exercícios físicos dos fatores de risco coronarianos.

Comte e seus seguidores justificam a soberania do conhecimento científico sobre outras formas de saber ao afirmar a pretensão de que o método científico:

- *Seria capaz de desvelar o real, porque parte dos fatos tais como se apresentam.* Ou seja, os positivistas clássicos partilham a crença de que através do método científico é possível revelar a essência da realidade. O método científico é capaz de desvelar, ou seja, é capaz de retirar o véu que encobre a realidade e, desta forma, anunciar a verdade “verdadeira” dos fatos. O conhecimento científico seria como uma fotografia ou um decalque da natureza ou da sociedade. Portanto, trata-se de uma crença no realismo radical como concepção sobre a essência do conhecimento humano.
- *Seria capaz de reconhecer a ordem da natureza, mas também nela intervir em seu benefício.* Os positivistas ao acreditarem que a natureza mantém uma ordem inexorável e, ao mesmo tempo, ao acreditarem que o método científico seja capaz de desvelar esta ordem pressupõem que é possível intervir nesta ordem em proveito próprio. De fato, esta exacerbada pretensão positivista trouxe muitas consequências, positivas e negativas para a natureza e a humanidade. Se por um lado desenvolve medicamentos que salvam vidas, GPS que nos auxiliam

andar por lugares desconhecidos, computadores que potencializaram nossa capacidade de trabalho, por outro lado, devastam florestas, poluem rios e oceanos com agrotóxicos, ocasionam o aquecimento global, além de uma profunda segregação entre uma minoria de poderosos detentores das tecnologias e a grande maioria desprovida do saber científico e de suas conquistas.

- *Seria capaz de ser correto, porque parte da realidade e não admite conjecturas;* ora, uma crença desmedida de que o método científico é capaz de descobrir, desvelar, desvendar, revelar a essência da natureza e sociedade sem qualquer resquício de subjetividade. A crença na objetividade plena.
- *Seria capaz de possuir sempre um grau de precisão, embora este grau varie de ciência para ciência dependendo de seu objeto de estudo;* a crença que o método científico, tal como utilizado nas ciências naturais, é o método preciso, encontra algumas dificuldades para interpretar adequadamente os fenômenos inerentes às ciências sociais e humanas, portanto, presumem os positivistas que estas ciências detém algum grau de imprecisão.
- *Seria capaz de organizar a realidade, pois apreende e descreve a ordem imutável e inexorável da natureza.* Trata-se da ingênua crença, em primeiro lugar, na ideia de que o método científico é capaz de apreender e descrever a realidade, em segundo lugar, porque supõe a premissa que a natureza mantém uma ordem imutável, o que sabemos e a própria ciência contemporânea já descartou tratar-se de uma conjectura amplamente rejeitada.

Provavelmente alguns cientistas fundamentalistas valorizam além da conta o papel da ciência em nossa sociedade por compartilharem da ilusão positivista sobre a crença na supremacia absoluta do conhecimento científico frente às outras formas de conhecimento (senso comum, mitológico, religiosos, filosófico, artístico, etc.), Afinal, como julgam os positivistas ortodoxos, e inscreve-se no imaginário coletivo, os cientistas estariam no ápice da pirâmide do conhecimento. O conhecimento científico representa a maioria na evolução das formas do saber humano.

Caros estudantes, já durante a iniciação científica afastem-se desta tentação, removam este obstáculo epistemológico de vosso trajeto, não se tornem prepotentes e

arrogantes donos da verdade. Deem a ciência sua devida importância e tratem-na com sabedoria, parcimônia, competência e humildade.

A ciência anunciada como critério de autoridade

A crença na ciência como o caminho privilegiado para a verdade é tão forte que muitas vezes se torna, por si, um critério de verdade. A ciência se configura paradoxalmente numa crença religiosa porque se manifesta como um conhecimento dogmático. Quem entre nós ainda não presenciou em sala de aula um professor enunciar uma teoria, uma ideia, uma hipótese e, para que não haja qualquer dúvida ou contestação de sua autoridade, complementa: “está provado cientificamente”. Provavelmente com esse argumento de autoridade o professor pretenda afirmar que as discussões estão encerradas. Afinal, já está “provado cientificamente”. É uma verdade científica e, portanto, estaria acima do bem e do mal. É como se fosse um dogma, só nos cabe acreditar. Da mesma forma, também é comum a tentativa de desacreditar o discurso de outrem afirmando: “isto não é científico, como se fosse sinônimo de não verdade. Como sugere Rubem Alves (2000), afirmar a verdade ou desacreditá-la afirmando que tal ou qual proposição é ou não científica, reafirma a convicção positivista de que só é verdade o que é anunciado pelas regras do conhecimento científico.

Outra atitude pretensiosa decorre daqueles professores que exigem de seus alunos que uma qualquer afirmação em sala de aula deva ser respaldada em autoridades científicas. São aqueles professores que normalmente questionam seus alunos sobre referências bibliográficas. Por exemplo: o estudante anuncia uma ideia criativa e o professor questiona: “quais as referências? Que autores respaldam sua afirmação”? “Não tenho referências”, responde o estudante, “pensei nesta possibilidade a partir da minha experiência de atleta”. Completa o professor, “bem se não há referências, sua fala não passa de um palpite e, como tal, não tem validade científica portanto, vamos desconsiderá-la”. E ao dirigir-se à turma de alunos, completa o professor: “nas próximas aulas evitem dar opiniões sem as devidas referências, preferentemente com autores que publicam em periódicos de alto impacto e em língua inglesa”.

Caros estudantes, afastem-se da tentação do cientificismo dogmático e pretensamente sofisticado.

O “Cientificês”

A ciência possui um corpus linguístico característico, que confere legitimidade ao discurso científico, mas que o pode vir a torná-lo incompreensível e distante à maioria dos espectadores. Nesse sentido, o “cientificês” pode vir a representar um obstáculo para a alfabetização e a divulgação científica.

(COSTA; NASCIMENTO, 2009, p. 2)

Trata-se da supervalorização da ciência que vai ainda mais longe ao atribuir aos cientistas a propriedade de falar noutra língua: o “cientificês” (GAYA, 2016), e atualmente nos dias de hoje preferentemente em inglês. Alguns cientistas falam e escrevem numa linguagem esotérica, só entendida pelos iniciados da confraria e ainda, dependendo das áreas científicas, com muitos dialetos. Os cientistas normalmente não simplificam, em nome do “cientificês” preferem complicar. Por exemplo: alguns cientistas não usam a expressão remédios ou medicamentos, preferem substituir por agentes quimioterapêuticos; não dizem andar, preferem dizer deambular; não dizem níveis de glicose ou glicemia após o almoço, preferem afirmar glicemia pós-prandial. Mas, seria necessário falar difícil? Acreditamos que não. Acreditamos que “a essência dessas ideias possa ser captada, e sua beleza apreciada, mesmo apresentadas em uma linguagem não radicalmente técnica” (GLEISER, 2010, p. 11).

A linguagem impessoal (pretensamente neutra) do cientista

No passado e durante muito tempo, perdurou a ideia de que o tratamento na terceira pessoa (linguagem impessoal) seria uma expressão ou mesmo garantia de uma neutralidade no estudo dos diversos fenômenos ou objetos. Com isso, supunha-se que essa linguagem impessoal pudesse revelar uma isenção do pesquisador como sujeito na apreensão do objeto de estudo.

Seria uma forma, por assim dizer, de manter nos relatos a isenção de qualquer contaminação do sujeito-pesquisador sobre o objeto-pesquisado. Bem inserida nas concepções positivistas, essa noção serviu ao conceito de *neutralidade científica*. De mais a mais, tem-se observado que essa noção persiste até hoje e é acreditada por muitos integrantes do mundo acadêmico.

(OLIVEIRA; VIDAL, 2017, p. 332, grifo do autor)

Mas, ainda, em relação à redação científica, como consequência da herança positivista, alguns cientistas ainda insistem em exigir que se utilize a linguagem impessoal: observa-se que..., conclui-se que..., se aceita que... “linguagem científica”, afirmam tais pesquisadores. Ora, sequer eles percebem que tal exigência decorre do mito da neutralidade científica, um conceito amplamente superado. Enfim, nos querem convencer de que há um

observador neutro que através de um método impessoal é capaz de observar fatos como se tratasse de uma câmera fotográfica a revelar uma paisagem (pressuposto básico do empirismo). Será o conhecimento científico o decalque da realidade? Será o conhecimento científico a descrição inequívoca da realidade objetiva?

Mas sobre o “cientificês” podemos ainda conjeturar que ele realmente atrapalha nossos estudantes de iniciação científica. Evidências desses fatos podemos facilmente demonstrar a partir de um exercício que repetidamente realizamos em nossas aulas de metodologia da pesquisa. Após algumas aulas introdutórias sobre a preparação de projetos, quando já discutimos em aula sobre os temas escolhidos, sobre a relevância destes temas e seus objetivos, pedimos uma síntese. Pedimos inicialmente que os estudantes discorram oralmente para seus colegas sobre seus projetos de pesquisa. Posteriormente, solicitamos que entreguem um texto por escrito. O que constatamos? Ocorre que normalmente os estudantes conseguem com bastante clareza expor oralmente suas ideias. Afirmam seus temas de investigação, esboçam seus objetivos. Todavia, quando redigem seus textos a clareza da exposição oral se perde significativamente. Bem, dirão alguns críticos apressadamente: isto é porque eles têm muita dificuldade para escrever. Em sequência se atribuem culpas à internet, à falta de hábitos de leitura, à fragilidade da educação básica etc. Não cremos exclusivamente nestas respostas. Nós acreditamos que um dos obstáculos é a ameaça que impõe a exigência de uma pretensa linguagem científica. Há o credo de que escrever cientificamente exige tamanha asepsia, que sequer pode haver qualquer vestígio de um sujeito humano por trás das palavras. Todavia, como posso escrever sem envolver-me com o tema? Como estar neutro num tema que me apaixona? Como escrever em linguagem impessoal se os pensamentos que expresso e as interpretações que proponho são minhas (ou nossas)? Então, das exigências do “cientificês” resulta como produto do exercício de nossos estudantes um texto frio, seco, sem alma, sem autoria e, muito pior, algumas vezes incompreensível.

Em forma de conclusão

Outros obstáculos no caminho da formação do jovem cientista poderiam ser descritos. Por exemplo: a ridícula e recorrente dicotomia entre abordagem quantitativa e qualitativa; as recorrentes interpretações inadequadas sobre o significado do “p” nas pesquisas quantitativas; A promiscuidade autoral, onde artigos científicos carregam tantos

autores com o intuito de “engordar” os currículos acadêmicos de seus pares e amigos.

Temos a convicção de que um programa de iniciação científica deve começar por privilegiar as boas ideias. Estimular novas e criativas ideias. Um programa de iniciação científica não pode iniciar nem pela descrição dos métodos e tampouco pelas regras e normas técnicas. O planejamento de um projeto de pesquisa, antes de tudo, envolve o desabrochar de uma ideia cuja relevância seja reconhecida. Um tema que suscite interesse e desperte a curiosidade. Portanto, cabe ao orientador estimular este processo. Dialogar, questionar e apoiar os estudantes para que possam ir além da mesmice institucionalizada. O conhecimento científico é uma atividade humana, portanto não pode negar tudo aquilo que em nós caracteriza essa humanidade. Não devemos fazer ciência simplesmente para contemplar nossa vaidade pessoal, competir ferozmente com nossos pares e exibir nossos currículos. Fazemos ciência (ou pelo menos deveríamos) para o bem da humanidade.

A ciência é um empreendimento humano que, fruto da criatividade, do trabalho metódico, da honestidade intelectual, busca interpretar os fenômenos que nos cercam. Copérnico, Giordano Bruno, Kepler, Galileu, Darwin, Einstein, Marie Curie, Freud, Piaget e tantos outros grandes cientistas que permanecem entre os grandes gênios da humanidade foram, antes de tudo, homens e mulheres de imensa criatividade intelectual. Foi a curiosidade, a engenhosidade em propor métodos para a solução de dilemas, a capacidade de gerar hipóteses e testá-las que os fizeram famosos. Não se forma um bom cientista adestrando-o apenas a manejar instrumentos, técnicas e métodos. Não basta ser ágil no manejo de computadores e sofisticados *softwares*. O mais importante é, sem dúvida, estimular a criatividade, desafiar novas ideias. Como costuma dizer o nosso amigo Prof. José Maia, da Universidade do Porto, é necessário ligar o cérebro antes de ligar o computador.

Referências

ALVES, R. **Entre a ciência e a sapiência**. 4. ed. São Paulo: Loyola, 2000.

COSTA, A. P. B. da; NASCIMENTO, S. S. do. A ciência em programas de televisão: a voz do cientista, dos outros-cientistas e do não-cientista compondo o discurso de divulgação científica. *In: ENCONTRO NACIONAL DE PESQUISA EM EDUCAÇÃO EM CIÊNCIAS*, 7., 2009, Florianópolis. **Anais [...]**. Florianópolis: ABRAPEC, 2009. p. 1-10. Disponível em: <http://posgrad.fae.ufmg.br/prosgrad/viiienpec/pdfs./833.pdf>. Acesso em: fev. 2020.

CIENTIFICISMO. *In: WIKIPEDIA: the free encyclopedia*. Disponível em: <https://pt.wikipedia.org/wiki/cientificismo>. Acesso em: 10 set. 2019.

GAYA, A. (org.). **Ciências do movimento humano**: introdução à metodologia da pesquisa 54Porto Alegre: Artmed, 2008.

GAYA, A. (org.). **Projetos de pesquisa científica e pedagógica**: o desafio da iniciação científica. Belo Horizonte: Casa da Educação Física, 2016.

GAYA, A.; GAYA, A. R. **Relato de experiência**: roteiros para elaboração de trabalhos de conclusão de cursos de licenciatura. Curitiba: CRV, 2018.

GLEISER, M. **Criação imperfeita**: cosmo, vida e o código oculto da natureza. Rio de Janeiro: Record, 2010.

OLIVEIRA, P. de T.; VIDAL, M. E. B. O mito da neutralidade científica e o uso da linguagem impessoal. *In*: CONGRESSO IBERO-AMERICANO EM INVESTIGAÇÃO QUALITATIVA, 6., 2017, Salamanca. **Anais [...]**. Salamanca: [CIAIQ], 2017. v. 1. p. 332-336. Disponível em: <https://proceedings.ciaiq.org/index.php/ciaiq2017/article/view/1350/1308>. Acesso em: fev. 2020.

SANTOS, B. S. **O fim do império cognitivo**: a afirmação das epistemologias do Sul. Belo Horizonte: Autêntica, 2019.

THOMAS, J. R.; NELSON, J. K.; SILVERMAN, S. J. **Métodos de pesquisa em atividade física**. 6. ed. Porto Alegre: Artmed, 2012.

PRODUÇÃO CIENTÍFICA NA PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO FÍSICA: IDENTIDADE DE ÁREA VERSUS IDENTIDADE DO PESQUISADOR

Herbert Ugrinowitsch

Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG)

Introdução

Fico muito agradecido e honrado pelo convite para participar deste livro, e tentarei escrever algo que esteja à altura dos que dele fazem parte. A temática é antiga, mas paradoxalmente muito atual. Já existem vários textos que abordaram esta questão, mas, pelo caminhar da carruagem, ainda há muito a ser escrito, discutido e feito. Uma das causas é a complexidade que envolve a temática, que vai desde a caracterização da área e a definição de sua missão, passa pelos programas e a organização da Pós-graduação, na qual normalmente o conhecimento é testado e sistematizado e vai até os pesquisadores que de fato desenvolvem as pesquisas. Isso porque toda área de intervenção precisa de um corpo de conhecimento científico específico que lhe dê sustentação, e este deve ter relação com a sua área específica e a sua missão.

Para escrever sobre um tema tão complexo, que envolve o Desporto e a Educação Física, é necessário utilizar uma abordagem complexa, o que pela própria palavra já é um indicativo do nível do desafio. Por isso, primeiro será mostrado o *background* no qual está pautado todo o raciocínio utilizado neste capítulo, para então abordar o tema em questão.

Organização de sistemas complexos

Em contraposição ao paradigma linear da ciência clássica que tem as suas bases nas propostas newtonianas, aproximadamente na metade do século XX um novo paradigma emergiu na ciência, que é o de sistemas complexos (BERTALANFY, 1968). A transição causou uma crise na ciência (KHUN, 1970), caracterizada por um período no qual os dois paradigmas “se debatem” na busca de qual consegue explicar melhor ou mais fenômenos observados.

O novo paradigma passou a entender os sistemas biológicos como sistemas abertos, que evoluem ao longo do tempo (BERTALANFY, 1950, 1952). Os sistemas abertos trocam matéria/energia/informação com o meio, quando importam entropia negativa e exportam a positiva, impedindo que a entropia chegue ao máximo, o que significaria o sistema atingir

uma desordem máxima (RIFKIN, 1980) e a sua morte térmica, devido à impossibilidade de mudanças.

Por outro lado, a entropia negativa importada fornece novas informações ao sistema, que permite modificar as possibilidades de interações dos seus componentes e adquirir novas funções e ter uma organização mais complexa (WARD, 2002). Esta complexidade é funcional e dependente do ambiente (VON FOESTER, 1960), pois o sistema adquire novas informações que pode utilizá-las até em novas situações (ATLAN, 1992). Consequentemente, é impossível reverter e retornar às condições iniciais (KAUFFMAN, 1997), caracterizando uma flecha do tempo na organização dos sistemas abertos (PRIGOGINE, 1996, 2002), que segue em direção a estados mais complexos observados na sua organização nas suas funções (NICOLIS; PRIGOGINE, 1989) e na quebra de simetria entre passado e futuro (JANTSH, 1980).

Além de não voltar às condições iniciais, as informações obtidas do ambiente podem levar a diferentes comportamentos, pois o grande número de elementos e interações existentes em todos os níveis podem levar a diferentes efeitos (sinergias) que não são facilmente preditos e muitas vezes são novos, inesperados, ou até surpreendentes (CORNING, 1998). Neste momento surgem períodos de incertezas, instabilidade e caos (LORENZ, 1993; PATTEE, 1973), caracterizando um período de transição de fase (KAUFFMAN, 1993), até que os componentes tenham uma nova organização, contendo a informação importada e mais complexa que a anterior (CASTI, 1994; HOLLAND, 1995; LEWIN, 1992).

Quando isso acontece, o aumento de complexidade é identificado na hierarquia das funções, mas que contém características anteriores (HOLLAND, 1995), o que dá ao sistema a característica de hólons, no qual cada nível se comporta como um todo que tem grande grau de autonomia de controle, mas que também é parte de um todo maior (KOESTLER, 1981). Os hólons biológicos e sociais são caracterizados por terem regras fixas entre os níveis, mas estratégias flexíveis dentro de cada nível, o que fornece aos sistemas certo grau de flexibilidade (KOESTLER, 1981).

Este paradigma sistêmico cresceu ao longo do século XX e continua até os dias atuais, e podemos assumir que dentro de uma perspectiva kuhniana já existe um novo período de ciência normal (KUHN, 1970). Baseado no novo paradigma sistêmico, novos desafios surgiram, como estudar sistemas adaptativos complexos que modificam e evoluem ao longo do tempo, como sistemas complexos se auto-organizam na emergência de

comportamentos. Atualmente, é possível encontrar estudos nas diferentes áreas da Educação Física e do Desporto que utilizam este *background* (e.g., PROFETA, TURVEY, 2018; TANI; CORRÊA; BASSO; BENDA; UGRINOWITSCH; CHOSHI, 2014; VALENZA; NARDELI; BERTSCHY; LATANÀ; SCILINGO, 2014).

Da área aos pesquisadores: os diferentes *constraints*

Ao entender a área de Desporto e Educação Física como um sistema aberto, adaptativo e complexo, é necessário identificar os diferentes níveis de organização, quais são seus componentes que interagem para a emergência do padrão macroscópico de comportamento, as informações importadas e usadas pelos diferentes níveis, pois restringem as possibilidades de interação dos componentes e, conseqüentemente, os seus comportamentos. Como na perspectiva sistêmica o todo e partes é relativo e depende do nível analisado, é necessário aqui delimitar os níveis que serão discutidos.

O nível mais macroscópico delimitado para este ensaio é a área, e os seus componentes em nível microscópico são os programas de Pós-graduação. Ao descermos um nível, os programas de Pós-graduação passam a ser o nível macroscópico e as áreas de concentração são o nível microscópico. Ao analisar a área de concentração como nível macroscópico, as subáreas de investigação (ex. Treinamento, Fisiologia do Exercício, Comportamento Motor) são os componentes do nível microscópico. Quando analisamos as áreas de investigação, elas passam a ser o nível macroscópico, e os pesquisadores o nível microscópico, o menor a ser discutido neste ensaio.

Seguindo este raciocínio, foram identificados três *constraint*¹ que não estão em ordem de importância, mas restringem e direcionam as interações na área. O primeiro é a própria identidade e a missão da área, o segundo é o órgão responsável pela Pós-graduação – a Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES) e o terceiro é o principal órgão de financiamento de pesquisa – o Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico (CNPq).

O primeiro candidato à *constraint*, identidade e missão, exige primeiro a delimitação do entendimento de Educação Física e Desporto. Aqui se assume a Educação Física e o Desporto no seu sentido *lato*, observado na ampla variedade de valores, motivos e objetivos

¹ *Constraint* no sentido proposto por Karl Newell (1986) é algo que direciona o comportamento e reduz o número de possibilidades de configuração de um sistema.

que levam a diferentes práticas criadas através dos tempos, que é transferida e modificada através do tempo (TANI, 2000). Neste caso, o Desporto e a Educação Física são considerados fenômenos dinâmicos, cujo objeto de estudo está vinculado a disciplinas acadêmicas Desporto e Educação Física dentro da Universidade, e são voltadas para a formação profissional (UGRINOWITSCH; BENDA, 2008; TANI, 2016).

Desde o questionamento clássico de Henry (1964), é de consenso que um curso de formação profissional dentro da Universidade deve ter um corpo de conhecimento específico que lhe dê sustentação para a intervenção profissional. No nosso país, as pesquisas são desenvolvidas dentro das Universidades, mais especificamente pelos envolvidos nos programas de Pós-graduação, relacionados ao Desporto e à Educação Física, o que já pode ser considerado um *constraint* para as possibilidades de realização das pesquisas dentro dos programas de Pós-graduação. Seguindo esta linha de raciocínio, as pesquisas nestes cursos deveriam dar subsídios e ser facilmente utilizadas nos cursos de formação dos profissionais da área. Infelizmente, não foram encontrados dados que forneçam tal informação (TANI, 2016), principalmente de forma objetiva.

O segundo candidato à *constraint* é a CAPES, órgão do Governo Federal brasileiro que tem como missão a expansão e consolidação da Pós-graduação *stricto sensu* nos níveis de Mestrado e Doutorado (CAPES, 2020). Neste caso, a CAPES é a responsável pela organização do sistema de Pós-graduação no país e pela avaliação dos programas. Devido à sua missão, a CAPES avalia a relação entre o produto proposto (proposta do programa de Pós-graduação na área de Educação Física) e o produto intelectual resultante.

A análise do Documento de Área da Educação Física (RODACKI et al., 2015) mostra que os periódicos utilizados pelos pesquisadores da área foram classificados em quatro “epistes”, cujo critério é a proximidade do título do periódico com a área da Pós-graduação (no caso, Educação Física). Este documento foi elaborado pela comissão de área da época, pois antes da análise das epistes, o estrato superior para avaliação de Artigos (A1) possuía em torno de 10% de periódicos com título claramente da área da Educação Física (RODACKI, comunicação pessoal). Notadamente, a produção dos programas de Pós-graduação da área do Desporto e da Educação Física não estava diretamente ligada à missão de formar profissionais para atuação no mercado profissional e, conseqüentemente, não está vinculada à organização curricular.

O terceiro candidato é o CNPq, órgão do Governo Federal que tem como missão o fomento à pesquisa científica, tecnológica e de inovação, além de promover a formação de recursos humanos qualificados para a pesquisa (CNPq, 2020). Contudo, nos últimos anos, é possível dizer que este órgão tem dado mais ênfase ao fomento à pesquisa, o que de maneira alguma é ruim, já que a CAPES tem enfatizado o fornecimento de bolsas para formação de pessoal.

A análise dos documentos com os critérios para julgamento dos pedidos de financiamento de projetos de pesquisa e de bolsa de produtividade em pesquisa indica para a valorização do impacto do periódico na produção intelectual e, atualmente, também do índice h do pesquisador, para avaliar o seu impacto com base nas citações dos seus artigos. Estes critérios de atribuição de bolsas são baseados em métricas bibliográficas, e variam de acordo com a demanda existente. Como exemplo, o representante de área citou na reunião dos pesquisadores bolsistas da área da Educação Física em 2019 que, baseado nas demandas do Edital anterior (2018), um pesquisador do CNPq não poderia ter índice h menor que 10 (UGRINOWITSCH, 2019). A competitividade baseada nestes critérios leva os pesquisadores a elaborarem projetos que permitam publicar os trabalhos em periódicos de maior impacto de áreas mais consolidadas, que possuem maior número de pesquisadores que a Educação Física, o que pode levar ao aumento do número de citações e do seu índice h. A consequência é que, muitas vezes, os trabalhos são mais distantes da área de intervenção e fornecem pouco subsídio para a formação profissional.

No caso em questão, os três *constraints* cooperam e competem para a emergência do padrão macroscópico (característica da área), o qual restringe as possibilidades de interação no nível microscópico (os programas de Pós-graduação). Consequentemente, a cooperação e a competição dos três *constraints*, missão e característica da área, CAPES e CNPq, resulta na emergência de diferentes comportamentos dos Programas de Pós-graduação e dos seus pesquisadores.

Nos programas que predomina o *constraint* identidade de área e missão, é esperado que a produção intelectual do programa esteja mais ligada à área, e seus conhecimentos apresentem maior facilidade de serem utilizados na formação e na intervenção do profissional. Nos programas que predomina o *constraint* CAPES, é esperado que a produção intelectual do programa tenha menor aderência à área, pois a busca de melhores notas para o Programa de Pós-graduação tinha como um dos principais pontos a produção intelectual

(até o quadriênio 2013-2016). Por último, nos programas que predomina o *constraint* CNPq, é esperado que grande parte da produção intelectual esteja distante da área, pois a busca de melhores índices para bolsa de Produtividade em Pesquisa ou de garantia de financiamento direciona para a produção em periódicos de grande impacto. Isso porque, conforme citado anteriormente, o impacto do periódico tem relação com o tamanho da área.

Obviamente que nem todas as subáreas e pesquisadores buscam periódicos de outras áreas. Existem pesquisadores que publicam muito dentro da área da Educação Física e não precisam buscar periódicos de outras áreas. Também existem áreas de pesquisa mais antigas e consolidadas do que outras, que possuem maior número de possibilidades de publicações e de citações. De maneira alguma quero tirar o mérito destes pesquisadores, mas não há como compará-los com pesquisadores de subáreas menores. Por exemplo, existe um número muito maior de periódicos com bom impacto e de pesquisadores que podem citar a sua pesquisa na Fisiologia do Exercício ou Treinamento do que na Aprendizagem Motora ou Pedagogia do Esporte. No caso da Aprendizagem Motora podemos contabilizar quatro periódicos específicos dentro da área da Educação Física e que é observado um fator de impacto, e que ainda tem especificidade relativa ao *background* utilizado.

Os três *constraints* interagem com todos os níveis de análise, desde a área até o pesquisador, e suas informações direcionam as interações dos seus componentes e emergência de padrões em todos eles, pois na organização sistêmica, os níveis inferiores possuem características dos níveis superiores, o que explica a sua autonomia. Contudo, obviamente que as diferenças individuais influenciarão a emergência dos padrões superiores, como a competitividade por financiamento e bolsa de produtividade de pesquisa, as características do programa de Pós-graduação ou ainda o comprometimento com as características e a missão da área.

Para exemplificar a influência dos diferentes *constraints* na emergência de padrões será utilizado o CNPq. No caso dos programas de Pós-graduação do Brasil, não é difícil dizer que o CNPq é o forte *constraint* quando os seus pesquisadores têm condições de concorrer por bolsa de produtividade em pesquisa ou financiamentos. Quando este é o principal *constraint*, o programa ao qual estes pesquisadores estão credenciados tem grandes possibilidades da sua produção intelectual apresentar menor vinculação com a área e a

missão da Educação Física e do Desporto, mas com grande número de pesquisadores com financiamentos aprovados. Tal fato é observado porque um sistema tem características semelhantes nos seus diferentes níveis organizacionais.

Esta situação fica mais caracterizada devido ao *constraint* CAPES. Como citado anteriormente, a nota do programa tinha grande peso na produção intelectual dos docentes, e ainda os programas com nota superior possuem maior número de bolsas e dinheiro para utilizar nas suas pesquisas. Consequentemente, as interações destes *constraints* aumentam a distância entre a produção intelectual e a missão da área, observada na dificuldade de associação com as áreas das Ciências do Esporte (TANI; MEIRA JÚNIOR; OLIVEIRA; CORRÊA, 2009), fato que já vem de longo tempo (TANI, 1998) e a Educação Física Escolar (TANI, 1991). No outro extremo encontramos pesquisadores que utilizam o discurso de que a nossa realidade não interessa para os outros países, discutem a Educação Física sob uma ótica ideológica, caracterizando uma sobreposição da ideologia à filosofia, e pouco tentam publicar em revistas internacionais, questão já abordada por Tani (2016). Juntando estes dois exemplos fica clara a falta de identidade da área, que é o outro *constraint* aqui citado.

A falta de identidade reflete em todos os níveis de organização do sistema, inclusive na formação dos alunos de Pós-graduação (TANI, 2016). Esta formação retroalimenta o ciclo, pois os futuros profissionais e pesquisadores trarão para as suas atividades acadêmicas e de formação profissional, dentro da Universidade, a ambiguidade na identidade da área que atuam para nortear as suas ações, influenciando os estudantes de Graduação. Esta situação torna urgente rever a identidade e a missão da área, pois a competição dos diferentes *constraints* pode levar o sistema a perder suas características ou ao caos desorganizado (RUELLE, 1993).

Desafios macroscópicos (para a área) e microscópicos (para os pesquisadores)

Uma correção de rota exige mudanças que, em sistemas que possuem funções hierarquicamente organizadas e relativamente autônomas em todos os níveis, as mudanças aconteçam em todos estes níveis. No caso do Desporto e da Educação Física, parece ser fundamental voltar e rever os conceitos, identidade e missão (BENTO, J.; BENTO, H., 2010), já que a Pós-graduação não existe fora deste contexto, ou seja, não é um sistema “à parte” da Universidade, da formação de profissionais e nem da área.

A Educação Física e o Desporto podem ser considerados fenômenos sociais, disciplina curricular ou ainda disciplina acadêmica (UGRINOWITSCH; BENDA, 2008; TANI, 1989, 2016; TANI; MANOEL, 2004). Por este motivo, primeiramente foram apresentados como fenômeno social e, posteriormente, como disciplina acadêmica. Isso porque a segunda é o foco deste ensaio na relação com os pesquisadores, os *constraints* e a emergência de padrões.

Neste contexto, apesar da área já ter modificado e aumentado em complexidade, os desafios ainda são muitos. A ambiguidade da caracterização da área tem como seu par a ambiguidade na identificação da missão, que são *constraints* para todos os níveis inferiores da organização até chegar ao pesquisador. Esta ambiguidade não possibilita que a sociedade tenha clareza sobre o que é a área e, conseqüentemente, não seja reconhecida como tendo relevância social. Esta afirmação pode ser facilmente identificada nos diferentes locais que o fenômeno é observado, pois sempre existem pessoas sem formação específica, mas que estão prontas a identificar problemas e propor soluções milagrosas para o problema. Outra forma de identificar o problema na identidade da área é a contínua confusão entre o esporte da escola, que é conteúdo da disciplina curricular educação física, com o esporte desenvolvido dentro da escola (TANI; MANOEL, 2004), sendo que ambos são desenvolvidos nas aulas curriculares. Enquanto o primeiro tem objetivos pedagógicos, o segundo tem objetivos competitivos, o que é incompatível com a escola.

Os exemplos supracitados mostram claramente a urgência da caracterização da área e sua missão. Ela tem que ser específica o suficiente para que, na competição com os outros dois *constraints* (CAPES e CNPq), se sobreponha a ambos a ponto de eles não mais competirem com o *constraint* área e missão, mas cooperem com ele. Esta mudança influenciará todos os níveis anteriores até chegar aos pesquisadores.

Quando isso acontecer, os pesquisadores passarão a publicar grande parte dos seus trabalhos em periódicos específicos da área. Com isso, a competição pelos financiamentos e pela nota dos programas de Pós-graduação acontecerá baseada nas publicações “dentro de casa”, similar ao que acontece nas áreas mais consolidadas. Nas áreas mais antigas, dificilmente os pesquisadores publicam seus trabalhos em periódicos de outras áreas.

Contudo, como nos sistemas complexos o controle acontece tanto *top-down* (padrão macroscópico, restringindo as possibilidades de interação dos componentes em nível microscópico) como *botton-up* (das interações que acontecem entre os componentes do

nível microscópico emerge um padrão macroscópico), os pesquisadores têm importante função neste sistema.

Na Universidade atual existem mais pesquisadores-professores do que professores-pesquisadores, o que é importante, pois os primeiros estão atualizados sobre os conhecimentos mais atuais (TANI, 2016), e a competência didática parece ser mais fácil de adquirir do que o conhecimento científico. Estes pesquisadores-professores são os responsáveis por dar o caráter formativo, no qual os alunos aprendem a utilizar o método científico, que foi aprendido, na solução dos problemas profissionais (TANI, 2013). Estas condições denotam a importância dos pesquisadores identificarem os três *constraints*, e a clareza da definição da área e sua missão poderá levar a que os *constraints* CAPES e CNPq cooperem com o *constraint* área e missão, conforme mencionado anteriormente. Caso isso aconteça, os esforços dos pesquisadores terão como norte a formação de um corpo de conhecimento específico sobre o Desporto e a Educação Física que fornecerá subsídios para a formação dos discentes que atuarão no mercado de trabalho.

Neste contexto de mudança, a pesquisa de síntese passa a ter um papel importante, pois é uma pesquisa que investiga os mecanismos de controle, mas em situações que privilegiam a validade ecológica. Por outro lado, não é uma pesquisa que somente busca a solução dos problemas, mas sua relação com os mecanismos envolvidos (DUTRA et al., no prelo; TANI, 1992; UGRINOWITSCH; BENDA, 2008). Estas características da pesquisa de síntese permitem realizar estudos que estejam no limite do conhecimento existente em todas as áreas, mas sempre ligadas aos mecanismos de controle envolvidos. Tal situação fornece *status* acadêmico, sem a necessidade de realizar estudos fora da área para ter reconhecimento. Além disso, devido às suas características, elas conseguem dar sustentação a um corpo de conhecimento específico da área, além de ter facilidade de aplicação pelos profissionais da área, tendo maior potencial de melhorar a intervenção profissional e favorecer o reconhecimento social da área.

Considerações finais

Este ensaio teve por objetivo discutir a produção científica na área do Desporto e da Educação Física, tendo como norteadores a identidade da área e a do pesquisador. Foram identificados os *constraints* que influenciam todo o sistema nos diferentes níveis de organização dos sistemas. Como os *constraints* direcionam a ação do sistema tanto em nível

macro como em nível micro, o sistema é retroalimentado tanto no sentido *top-down* como *botton-up*, o que mostra a necessidade da área e dos pesquisadores terem uma identidade clara. Este processo fortalecerá o sistema como um todo, e a pesquisa de síntese pode ser um grande aliado neste processo, favorecendo o crescimento da área de conhecimento e da Pós-graduação.

Referências

ATLAN, H. **Entre o cristal e a fumaça**: ensaio sobre a organização do ser vivo. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 1992.

BENTO, J. O.; BENTO, H. C. B. Desporto e educação física – acerca do ideal pedagógico. *In*: BENTO, J. O.; TANI, G.; PRISTA, A. (org.). **Desporto e educação física em português**. Porto: Universidade do Porto, Faculdade de Desporto, Centro de Investigação, Formação, Inovação e Intervenção em Desporto, 2010. p. 13-35.

BERTALANFY, L. V. **General system theory**: foundations, development, applications. New York: George Braziller, 1968.

BERTALANFFY, L. V. **Problems of life**: an evaluation of modern biological thought. London: John Wiley & Sons, 1952.

BERTALANFFY, L. V. The theory of open systems in physics and biology. **Science**, v. 111, n. 13, p. 23-9, 1950.

CAPES, Missão da CAPES. <http://www.capes.gov.br/historia-e-missao/>. Acesso em: 01 mar. 2020.

CASTI, J. L. **Complexification**: exploring a paradoxical world through the science of surprise. New York: HarperCollins, 1994.

CNPq. Missão do CNPq. http://www.cnpq.br/web/guest/apresentacao_institucional/. Brasília, DF: CNPq. Acesso em: 01 mar. 2020.

CORNING, P. A. Complexity is just a word. **Technological forecasting and social change**, v. 59, n. 2, p. 197-200, 1998.

DUTRA, L. N.; LUCAS, M. H. S.; FERREIRA, A. M.; MATOS, C. O.; OTTERO, B.; CRUZ, M. P, OLIVEIRA -NETO, A. R.; UGRINOWITSCH, H. Característica das pesquisas na área de comportamento motor no ano de 2018. No prelo.

HENRY, F. M. Physical Education - an academic discipline. **Journal of Health, Physical Education, Recreation and Dance**, v. 35, p. 32-38, set. 1964.

HOLLAND, J. H. **Hidden order**: how adaptation builds complexity. Ontario: Addison Wesley, 1995.

JANTSCH, E. **The self-organizing universe**: scientific and human implications of an emerging paradigm of evolution. Oxford: Pergamon Press, 1980.

KAUFFMAN, S. A. O que é vida? Schrödinger estava certo? *In*: MURPHY, M. P.; O'NEILL, L. A. (ed.). **"O que é vida?" 50 anos depois**. Especulações sobre o futuro da biologia. São Paulo: Editora UNESP, 1997. p. 101-135.

KAUFFMAN, S. A. **The origins of order**: self-organization and selection in evolution. New York: Oxford University Press, 1993

KOESTLER, A. **Jano**. São Paulo: Menhamentos, 1981.

KUHN, T. S. **The structure of scientific revolutions**. 2. ed. Chicago: University of Chicago Press, 1970.

LEWIN, R. **Complexity**: life at the edge of chaos. Chicago: Chicago Press, 1992.

LORENZ, E. N. **A essência do caos**. Brasília: Universidade de Brasília, 1993.

NEWEEL, K. M. Constraints on the development of coordination. *In*: WADE, M. G.; WHITING, H. T. A. (org.). **Motor development in children**: aspects of coordination and control. Dordrecht: Martinus Nijhoff, 1986. p. 341-360.

NICOLIS, G.; PRIGOGINE, I. **Exploring complexity**. New York: W. H. Freeman and Company, 1989.

PATTEE, H. H. (ed.). **Hierarchy theory**: the challenge of complex systems. New York: George Braziller, 1973.

PRIGOGINE, I. **O fim das certezas**. Lisboa: Gradiva, 1996.

PRIGOGINE, I. **As leis do caos**. São Paulo: Editora UNESP, 2002.

PRIGOGINE, I.; STENGERS, I. **Order out of chaos**: man's new dialog with nature. New York: Bantam Books, 1984.

PROFETA, V. L. S.; TURVEY, M. T. Bernstein's levels of movement construction: a contemporary perspective. **Human Movement Science**, v. 57, p. 111-133, 2018.

RIFKIN, J. **Entropy**: a new world view. New York: The Viking Press, 1980.

RODACKI, A. L. F. **Comunicação pessoal**: reunião dos coordenadores de programas de pós-graduação da área 21. Florianópolis, 2010.

RODACKI A. I. F. *et al.* **Documento de área:** critérios de classificação Qualis área 21 - educação física, fisioterapia, fonoaudiologia e terapia ocupacional. Brasília, DF: CAPES, 2015.

RUELLE, D. **Acaso e caos.** São Paulo: Editora UNESP, 1993.

TANI, G. 20 anos de ciências do esporte: um transatlântico sem rumo? **Revista Brasileira de Ciências do Esporte**, n. especial – 20 anos CBCE, p. 19-31, set. 1998.

TANI, G. Contribuições da aprendizagem motora à educação física: uma análise crítica. **Revista Paulista de Educação Física**, São Paulo, v. 6, n. 2, p. 65-72, jul./dez. 1992.

TANI, G. Esporte e processos pedagógicos. *In:* MOREIRA, W. W.; SIMÕES, R. (org.). **Fenômeno esportivo no início de um novo milênio.** Piracicaba: Editora UNIMEP, 2000. p. 85-90.

TANI, G. Perspectivas para a educação física escolar. **Revista Paulista de Educação Física**, São Paulo, v. 5, n. 1-2, p. 61-69, jan./dez. 1991.

TANI, G. Pós-graduação em educação física: crescimento e correção da rota. *In:* MOREIRA, W. W.; NISTA-PICCOLO, V. L. (org.). **Educação física e esporte no século XXI.** Campinas: Papirus, 2016. p. 153-171.

TANI, G. Professional preparation in physical education: changing labor market and competence. **Motriz**, Rio Claro, v. 19, n. 3, p. 552-557, jul./set. 2013.

TANI, G. Perspectivas da educação física como disciplina acadêmica. *In:* SIMPÓSIO PAULISTA DE EDUCAÇÃO FÍSICA, 2., 1989, Rio Claro. **Anais [...].** Rio Claro: UNESP, 1989. p. 2-12.

TANI, G.; CORRÊA, U. C.; BASSO, L.; BENDA, R. N.; UGRINOWITSCH, H.; CHOSHI, K. An adaptive process model of motor learning: insights for the teaching of motor skills. **Nonlinear Dynamics, Psychology, and Life Sciences**, v. 18, n. 1, p. 47-65, 2014.

TANI, G.; MANOEL, E. J. Esporte, educação física e educação física escolar. *In:* GAYA, A.; MARQUES, A.; TANI, G. (org.). **Desporto para crianças e jovens: razões e finalidades.** Porto Alegre: Editora UFRGS, 2004. p. 113-142.

TANI, G.; MEIRA JÚNIOR, C. M.; OLIVEIRA, J. A.; CORRÊA, U. C. O *day after* olímpico e a universidade. **Revista da Educação Física**, Maringá, v. 20, n. 4, p. 485-497, 4. trim. 2009.

UGRINOWITSCH, C. **Comunicação pessoal:** reunião dos Bolsistas de Produtividade em Pesquisa, São Paulo, 2019.

UGRINOWITSCH, H.; BENDA, R. N. Aprendizagem motora: produção de conhecimento e intervenção profissional. *In:* CORRÊA, U. C. (org.). **Pesquisa em comportamento motor: a intervenção profissional em perspectiva.** São Paulo: EFP/EEFEUSP, 2008. p. 240-259.

VALENZA, G.; NARDELI, M.; BERTSCHY, G.; LATANÀ, A.; SCILINGO, E. P. Complexity modulation in heart rate variability during pathological mental states of bipolar disorders. *In: CONFERENCE OF THE EUROPEAN STUDY GROUP ON CARDIOVASCULAR OSCILLATIONS, 8., 2014, Trento. Anais [...].* Trento: IEEE 2014. p. 99-100.

VON FOERSTER, H. On self-organizing systems and their environments. *In: YOVITS, M. C.; MAMERON, S. (org.). Self-organizing systems.* Oxford: Pergamon Press, 1960. p. 31-50.

WARD, L. M. **Dynamical cognitive science.** Massachusetts: Brandford Book, 2002.

ÉTICA EM PESQUISA ENVOLVENDO SERES HUMANOS NO BRASIL: REFLEXÕES PARA A ÁREA DA EDUCAÇÃO FÍSICA

Rafael Guimarães Botelho

Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Rio de Janeiro (IFRJ), *Campus Arraial do Cabo*

Inquietações iniciais

A Ética em Pesquisa, disciplina que incorpora vários referenciais da Bioética, é, inegavelmente, um conhecimento que deve perpassar a formação de todo pesquisador, independentemente da sua área e do seu nível de formação e de atuação.

Apesar da considerável difusão da Ética em Pesquisa no Brasil nos últimos 15 anos, na área da Educação Física ainda são poucos os que se dedicam a discutir e a publicar sobre o tema. No âmbito dos periódicos científicos em Educação Física, alguns poucos autores brasileiros podem ser mencionados (BOTELHO, 2006; BOTELHO; CAPINUSSÚ, 2006; ROCHA; BENEDETTI, 2009), mas a discussão ainda não apresenta massa crítica quando o tema se refere à contextualização das resoluções sobre ética em pesquisa envolvendo seres humanos na Educação Física. Este diminuto quadro de produção intelectual gera uma lacuna na formação profissional da área, inclusive afetando os futuros orientadores de pesquisas acadêmicas.

O reflexo de todo o exposto é ainda mais visível quando alunos de pós-graduação *lato* e *stricto sensu* começam pesquisas que envolvem seres humanos sem qualquer orientação sobre o tema por parte de seus orientadores; e pior: iniciam a coleta de dados sem consubstanciação ética e, após isso, submetem os seus projetos de pesquisa a um Comitê de Ética em Pesquisa (CEP), esperando que as suas pesquisas sejam aprovadas um ou dois meses antes de suas bancas de defesa. E a responsabilidade, nestes casos, recai sobre os membros do CEP, que não “aceitaram aprovar” o projeto de pesquisa.

Diante desses lamentáveis casos, algumas indagações são levantadas:

- Qual é a legislação vigente no Brasil sobre Ética em Pesquisa que envolve seres humanos?
- Com base na legislação atual, quais passos e requisitos uma pesquisa que envolve seres humanos, em Educação Física, deve seguir?

Em face de tais indagações, e de maneira concisa e direta, este capítulo tem como objetivo principal discutir a Ética em Pesquisa que envolve seres humanos no Brasil. De maneira específica, este texto pretende: (a) analisar a principal legislação brasileira sobre Ética em Pesquisa que envolve seres humanos; (b) contextualizar a referida legislação com as diferentes subáreas da pesquisa em Educação Física; e (c) apresentar os principais passos e requisitos para pesquisas que envolvem seres humanos.

Além das questões expostas, os periódicos científicos na área da Educação Física exigem, atualmente, que os artigos submetidos apresentem o comprovante de que foram aprovados por um CEP, sendo esta mais uma razão a justificar a elaboração do presente texto.

Ética em Pesquisa envolvendo Seres Humanos: as principais normas brasileiras

Os documentos jurídicos brasileiros identificados que normatizam a Ética em Pesquisa que envolve seres humanos no Brasil são:

- **A Resolução nº 466, de 12 de dezembro de 2012** (BRASIL, 2013). Aprova diretrizes e normas regulamentadoras de pesquisas envolvendo seres humanos.
- **A Resolução nº 510, de 07 de abril de 2016** (BRASIL, 2016). Dispõe sobre as normas aplicáveis a pesquisas em Ciências Humanas e Sociais.

A Resolução nº 466/2012

A Resolução nº 466/2012, publicada em quatro páginas do Diário Oficial da União (p. 59-62), aprova as diretrizes e as normas regulamentadoras de pesquisas envolvendo seres humanos no Brasil (Figura 1). Ela revogou a Resolução nº 196, de 10 de outubro de 1996 (BRASIL, 1996).

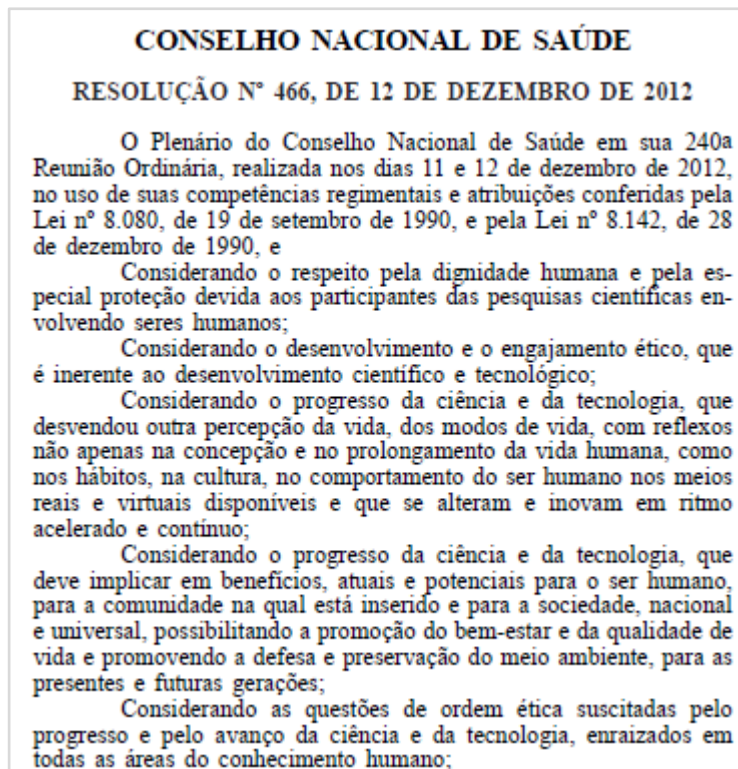


Figura 1. A Resolução nº 466/2012.

Fonte: Diário Oficial da União (BRASIL, 2013).

Após a análise de conteúdo realizada na Resolução nº 466/2012, são apresentadas as suas principais características:

1ª) Está vinculada à pesquisa na área Biomédica. À guisa de esclarecimento, a expressão “área biomédica” apareceu duas vezes nesta resolução e expressões como “indicadores epidemiológicos”, “morte encefálica”, “material biológico”, “material genético”, “células humanas” e “reprodução humana” também foram mencionadas. Por exemplo, a palavra “terapêutico” apareceu associada a outros vocábulos, com importante recorrência (seis aparições). Todas estas menções recrudescem a ênfase da pesquisa biomédica na referida resolução. Um último registro é necessário: a expressão “área da saúde” foi mencionada três vezes nesta resolução.

2ª) Está estruturada em 14 partes. Ela está estruturada em 14 partes (seções) que incluem várias subseções, incisos e alíneas.

3ª) Inclui 25 termos e expressões. Apresenta e conceitua 25 termos e expressões na área da Ética em Pesquisa (utilizados na própria norma) com o propósito de orientar os

participantes da pesquisa, os pesquisadores, a comunidade científica, além dos membros relatores que compõem o Sistema CEP/CONEP. Ademais, explicita as atribuições e as informações necessárias para o desenvolvimento das pesquisas que envolvem seres humanos.

4ª) Incorpora referenciais da Bioética. Com o objetivo de assegurar os direitos e deveres dos participantes da pesquisa, “[...] sob a ótica do indivíduo e das coletividades [...]” (BRASIL, 2013, p. 59), esta resolução incorpora seis referenciais da Bioética: (a) autonomia; (b) não maleficência; (c) beneficência; (d) justiça; (e) equidade; e (f) vulnerabilidade. É interessante registrar que a palavra “Bioética” foi mencionada duas vezes na referida resolução.

5ª) Normatiza o consentimento Livre e Esclarecido. Ela inclui a necessidade de dois termos para os participantes da pesquisa: (a) Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE), que é para o participante da pesquisa e/ou o seu responsável legal; e (b) Termo de Assentimento, que é voltado para os participantes da pesquisa que são “menores de idade” e os que são considerados “legalmente incapazes”. Tais documentos garantem que os participantes decidam, de forma autônoma, a sua participação (ou não participação) em uma pesquisa. É interessante constatar que esta resolução, no item II.24, utiliza, tão somente, a expressão “Termo de Assentimento” (BRASIL, 2013, p. 60) e não “Termo de Assentimento Livre e Esclarecido”.

6ª) Submissão ao Sistema CEP/CONEP. “VII.1 - Pesquisas envolvendo seres humanos devem ser submetidas à apreciação do Sistema CEP/CONEP, que, ao analisar e decidir, se torna corresponsável por garantir a proteção dos participantes” (BRASIL, 2013, p. 61). Esta submissão deve ser realizada antes do início da coleta de dados.

7ª) Eticidade de uma pesquisa. A referida resolução elucida que a “eticidade” em uma pesquisa significa: (a) respeitar o participante da pesquisa; (b) ponderação entre riscos e benefícios (oferecer o máximo de benefícios e o mínimo de danos e riscos); (c) garantir que danos previsíveis serão evitados; e (d) relevância social da pesquisa.

8ª) Realiza cobrança às agências de pesquisa e aos periódicos científicos. “XII.2 - As agências de fomento à pesquisa e o corpo editorial das revistas científicas deverão exigir documentação comprobatória de aprovação do projeto pelo Sistema CEP/CONEP” (BRASIL, 2013, p. 62).

9ª) Faz menção à futura resolução sobre Ciências Humanas e Sociais. “XIII.3 - As especificidades éticas das pesquisas nas ciências sociais e humanas e de outras que se utilizam de metodologias próprias dessas áreas serão contempladas em resolução complementar, dadas suas particularidades” (BRASIL, 2013, p. 62).

10ª) Data de publicação. Apesar de ter sido aprovada em 12 de dezembro de 2012, a Resolução nº 466 somente foi publicada em 13 de junho de 2013, no Diário Oficial da União, entrando em vigor na data de sua publicação (BRASIL, 2013).

A Resolução nº 510/2016

A Resolução nº 510/2016, publicada em três páginas do Diário Oficial da União (p. 44-46), dispõe sobre as normas aplicáveis a pesquisas em Ciências Humanas e Sociais no Brasil (Figura 2).

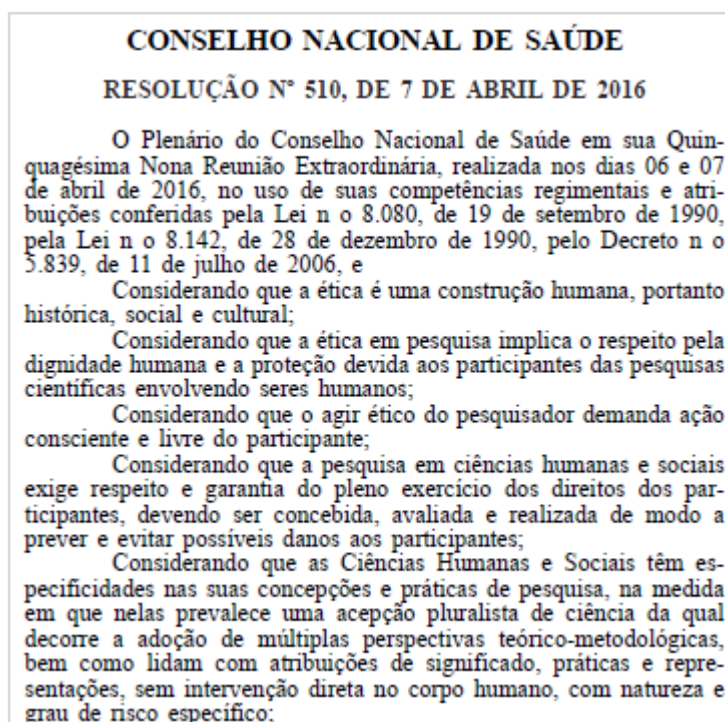


Figura 2. A Resolução nº 510/2016.

Fonte: Diário Oficial da União (BRASIL, 2016).

Após a análise de conteúdo efetuada na Resolução nº 510/2016, são descritas as suas principais características:

1ª) Está vinculada à pesquisa em Ciências Humanas e Sociais. “Art. 1º Esta Resolução dispõe sobre as normas aplicáveis a pesquisas em Ciências Humanas e Sociais cujos procedimentos metodológicos envolvam a utilização de dados diretamente obtidos com os participantes ou de informações identificáveis ou que possam acarretar riscos maiores do que os existentes na vida cotidiana, na forma definida nesta Resolução” (BRASIL, 2016, p. 44). No artigo segundo, a norma apresenta a seguinte definição:

XVI – pesquisa em ciências humanas e sociais: aquelas que se voltam para o conhecimento, compreensão das condições, existência, vivência e saberes das pessoas e dos grupos, em suas relações sociais, institucionais, seus valores culturais, suas ordenações históricas e políticas e suas formas de subjetividade e comunicação, de forma direta ou indireta, incluindo as modalidades de pesquisa que envolvam intervenção; (BRASIL, 2016, p. 45).

2ª) Está estruturada em oito partes. Ela está estruturada em oito partes (ou capítulos) que incluem seções, artigos, incisos e parágrafos. O documento totaliza 34 artigos.

3ª) Inclui 26 termos e expressões. Apresenta e conceitua 26 termos e expressões na área da Ética em Pesquisa (utilizados na própria norma) com o propósito de orientar os participantes da pesquisa, os pesquisadores, a comunidade científica, além dos membros relatores que compõem o Sistema CEP/CONEP. Ademais, explicita as atribuições e as informações necessárias para o desenvolvimento das pesquisas que envolvem seres humanos em Ciências Humanas e Sociais.

4ª) Pesquisas que não são avaliadas pelo Sistema CEP/CONEP. A resolução traz uma novidade, inclui, logo após o artigo primeiro, os tipos de pesquisas que não requerem necessidade de submissão à Plataforma Brasil:

Parágrafo único. Não serão registradas nem avaliadas pelo sistema CEP/CONEP:
I - pesquisa de opinião pública com participantes não identificados;
II - pesquisa que utilize informações de acesso público, nos termos da Lei nº 12.527, de 18 de novembro de 2011;
III - pesquisa que utilize informações de domínio público;
IV - pesquisa censitária;
V - pesquisa com bancos de dados, cujas informações são agregadas, sem possibilidade de identificação individual; e
VI - pesquisa realizada exclusivamente com textos científicos para revisão da literatura científica;

VII - pesquisa que objetiva o aprofundamento teórico de situações que emergem espontânea e contingencialmente na prática profissional, desde que não revelem dados que possam identificar o sujeito; e

III [*sic.*] - atividade realizada com o intuito exclusivamente de educação, ensino ou treinamento sem finalidade de pesquisa científica, de alunos de graduação, de curso técnico, ou de profissionais em especialização.

§ 1º Não se enquadram no inciso antecedente os Trabalhos de Conclusão de Curso, monografias e similares, devendo-se, nestes casos, apresentar o protocolo de pesquisa ao sistema CEP/CONEP;

§ 2º Caso, durante o planejamento ou a execução da atividade de educação, ensino ou treinamento surja a intenção de incorporação dos resultados dessas atividades em um projeto de pesquisa, dever-se-á, de forma obrigatória, apresentar o protocolo de pesquisa ao sistema CEP/CONEP (BRASIL, 2016, p. 44).

5ª) Pesquisador responsável: alunos de graduação ou de pós-graduação? Esta resolução traz um importante esclarecimento de quem deve submeter o projeto a um CEP:

XVII - pesquisador responsável: pessoa com no mínimo título de tecnólogo, bacharel ou licenciatura, responsável pela coordenação e realização da pesquisa e pela integridade e bem estar [*sic.*] dos participantes no processo de pesquisa. **No caso de discentes de graduação que realizam pesquisas para a elaboração do Trabalho de Conclusão de Curso, a pesquisa será registrada no CEP, sob responsabilidade [*sic.*] do respectivo orientador do TCC;** (BRASIL, 2016, p. 45, grifo nosso).

O orientador também será considerado “pesquisador responsável” de alunos de graduação que estejam realizando projetos de Iniciação Científica e/ou de Iniciação Tecnológica e, igualmente, de alunos de Ensino Médio que estejam realizando projetos de Pré-Iniciação Científica, desde que essas pesquisas envolvam seres humanos e requeiram a sua submissão para um CEP.

6ª) Normatiza o registro do consentimento ou do assentimento. Está claro em seu texto que a Resolução nº 510 não utiliza as expressões “Termo de Consentimento Livre e Esclarecido” e/ou “Termo de Assentimento”. Em seu artigo segundo aparece a seguinte concepção:

XXII - **registro** do consentimento ou do assentimento: documento em qualquer meio, formato ou mídia, como papel, áudio, filmagem, mídia eletrônica e digital, que registra a concessão de consentimento ou de assentimento livre e esclarecido, sendo a forma de registro escolhida a partir das características individuais, sociais, linguísticas, econômicas e culturais do participante da pesquisa e em razão das abordagens metodológicas aplicadas; (BRASIL, 2016, p. 45, grifo nosso).

Diante do exposto, o mais indicado seria a utilização da expressão “Registro de Consentimento Livre e Esclarecido” e/ou “Registro de Assentimento Livre e Esclarecido”.

7ª) Pesquisas de graduação e de pós-graduação como emendas. Esta resolução incluiu outra novidade, algo que já vinha sendo realizado de forma oficiosa e não prevista na Resolução nº 466/2012, e que agora foi oficializada:

Art. 27. A pesquisa realizada por alunos de graduação e de pós-graduação, que seja parte de projeto do orientador já aprovado pelo sistema CEP/Conep, pode ser apresentada como emenda ao projeto aprovado, **desde que não contenha modificação essencial nos objetivos e na metodologia do projeto original.** (BRASIL, 2016, p. 46, grifo nosso).

Esta prática, adotada por muitos pesquisadores e criticada por alguns, é informalmente conhecida na comunidade acadêmica como “projeto guarda-chuva”. As principais críticas para esta prática são: 1ª) o orientando, por não passar por um processo de fundamentação bioética de sua pesquisa, apresentará uma falha na sua formação acadêmica enquanto pesquisador; e 2ª) Um ou mais projetos somente podem ser associados ao projeto guarda-chuva por meio de “emendas”. E uma emenda, segundo a Resolução nº 510/2016, não pode apresentar “[...] modificação essencial nos objetivos e na metodologia do projeto original” (BRASIL, 2016, p. 46). Isto, sem dúvida, “engessa” qualquer possibilidade de o orientando realizar uma pesquisa com seu tema de preferência ou que a própria pesquisa adquira rumos diferentes do projeto guarda-chuva original.

8ª) Envio do projeto para um CEP adequado. É fundamental que um projeto consubstanciado pela Resolução nº 510/2016 seja submetido a um CEP adequado, conforme a seguinte recomendação:

Art. 26. A análise ética dos projetos de pesquisa de que trata esta Resolução só poderá ocorrer nos Comitês de Ética em Pesquisa que comportarem representação equânime de membros das Ciências Humanas e Sociais, devendo os relatores serem escolhidos dentre os membros qualificados nessa área de conhecimento (BRASIL, 2016, p. 46).

9ª) Remete à Resolução nº 466/2012. De uma forma resumida, e após o parágrafo 32, cita-se: “Parágrafo único. Em situações não contempladas por essa Resolução, prevalecerão os princípios éticos contidos na Resolução CNS nº 466 de 2012” (BRASIL, 2016, p. 46).

10^a) Data de publicação. Apesar de ter sido aprovada em 7 de abril de 2016, a Resolução nº 510 foi publicada em 24 de maio de 2016, no Diário Oficial da União, entrando em vigor na data de sua publicação (BRASIL, 2016).

Reflexões para a área da Educação Física

Nesta parte são discutidos os principais passos e requisitos para uma pesquisa que envolve seres humanos, além de uma contextualização das Resoluções nº 466/2012 e nº 510/2016 com as características das diferentes subáreas da pesquisa em Educação Física e/ou de pesquisas interdisciplinares/multidisciplinares que incluam esta área do conhecimento. Para tanto, foram formuladas cinco perguntas que relacionam o conhecimento das resoluções com os enfoques das pesquisas na área da Educação Física.

1ª pergunta – Qual o primeiro passo/requisito do estudo em relação à Ética em Pesquisa?

Em primeiro lugar, é essencial saber se a pesquisa envolve seres humanos. Neste aspecto, as resoluções aqui analisadas são claras:

Resolução nº 466/2012

II.14 - pesquisa envolvendo seres humanos - pesquisa que, individual ou coletivamente, tenha como participante o ser humano, em sua totalidade ou partes dele, e o envolva de forma direta ou indireta, incluindo o manejo de seus dados, informações ou materiais biológicos; (BRASIL, 2013, p. 60).

Resolução nº 510/2016

Art. 1º [...] pesquisas [...] cujos procedimentos metodológicos envolvam a utilização de dados diretamente obtidos com os participantes ou de informações identificáveis ou que possam acarretar riscos maiores do que os existentes na vida cotidiana [...]. (BRASIL, 2016, p. 44).

Se o estudo se enquadrar nas definições supramencionadas, neste caso, o pesquisador deverá estar atento ao enfoque que norteará a sua pesquisa. Com base nesta informação, e, igualmente, nos objetivos e na metodologia do estudo, ele deve consubstanciar o trabalho a partir de uma das resoluções sobre Ética em Pesquisa envolvendo seres humanos. Se a pesquisa apresenta enfoque biomédico ou na área da Saúde, ele pode optar pela Resolução nº 466/2012. Se a pesquisa discute aspectos antropológicos, filosóficos, pedagógicos, sociológicos, por exemplo, poder-se-á optar pela Resolução nº 510/2016.

Nos casos de Trabalhos de Conclusão de Curso (TCC) como monografias de graduação e de especialização, dissertação de mestrado e tese de doutorado é fundamental

que o orientando dialogue com o orientador no momento em que optar pela adoção de uma das resoluções. É imprescindível esta interlocução, já que as resoluções norteiam a fundamentação ética do estudo e o orientador, que tem experiência acumulada, pode (e deve) ajudar nesta decisão.

2ª pergunta – Quando devo submeter o meu projeto a um CEP?

O mais recomendado é submeter um projeto de pesquisa ao CEP somente quando o problema de estudo, a hipótese (utilizada em alguns tipos de pesquisa), os objetivos e a metodologia do estudo, em particular, os instrumentos de pesquisa, o local da pesquisa e o universo ou a amostra dos participantes da pesquisa, estiverem finalizados. Tudo deve ser elaborado com muito planejamento e sem apodamento. Desta forma, são evitadas pendências na análise ética realizada pelo relator de um CEP.

Em dissertações de mestrado e teses de doutorado é interessante que os projetos de pesquisa sejam submetidos após a banca de qualificação, já que o pesquisador poderá incorporar ao trabalho as revisões, sugestões e recomendações realizadas pelos membros da banca, que, regra geral, são para aperfeiçoar a pesquisa e ajustar e/ou corrigir qualquer problema metodológico do estudo. Esta fala vai, tão somente, no sentido de recomendação, não deve ser entendida como uma regra. São o pesquisador e o orientador do estudo que decidem, conjuntamente, o momento ideal para esta submissão.

3ª pergunta – Onde devo submeter o meu projeto?

Um projeto de pesquisa deve ser submetido para o CEP da instituição proponente de pesquisa, que é a instituição onde o pesquisador está vinculado e onde a pesquisa está sendo elaborada. A título de exemplo: um aluno está desenvolvendo a sua dissertação em um mestrado na Universidade Federal do Rio de Janeiro (UFRJ). A instituição proponente de pesquisa é a UFRJ e o projeto deve ser submetido a um CEP desta instituição.

A submissão do supracitado projeto é realizada na Plataforma Brasil (<https://plataformabrasil.saude.gov.br/>), que é uma base nacional e unificada para registro e tramitação de pesquisas que envolvem seres humanos. Para tanto, o pesquisador deve estar cadastrado nesta plataforma (Figura 3).



Figura 3. Página da Plataforma Brasil

Fonte: Ministério da Saúde.

Caso a instituição proponente não possua um CEP, ou se o pesquisador não possuir vínculo institucional, a CONEP, por meio da Plataforma Brasil, realizará automaticamente a indicação do CEP que deverá avaliar o projeto de pesquisa.

4ª pergunta – Quando devo iniciar a “coleta dos dados”?

A coleta dos dados de uma pesquisa que envolve seres humanos somente pode ser iniciada após a aprovação do protocolo de pesquisa por um CEP. Protocolos de Pesquisa, com coleta de dados já iniciada, não podem ser analisados/respaldados eticamente pelo Sistema CEP/CONEP.

A submissão do projeto de pesquisa à Plataforma Brasil gera um número que será precedido pelo sigla CAAE (Certificado de Apresentação para Apreciação Ética). O número CAAE não assegura o início da coleta dos dados, uma vez que é necessária a aprovação, por parte do CEP, do projeto de pesquisa. Exclusivamente após a aprovação do projeto (parecer aprovado) é que o pesquisador poderá iniciar a coleta dos dados da pesquisa.

É indispensável esclarecer que o “Parecer consubstanciado do CEP”, que aprovou o projeto, deve ser inserido como *anexo* da pesquisa. Por sua vez, o modelo de TCLE e demais termos (assentimento, registro do consentimento e registro do assentimento) utilizados devem ser incluídos como *apêndices* da pesquisa. Isto porque anexo é todo texto ou documento não elaborado pelo autor da pesquisa, ao contrário de apêndice, que é todo texto ou documento produzido pelo autor. Ambos servem de complementação,

fundamentação e/ou comprovação, tal como elucida a NBR 14724 (ASSOCIAÇÃO BRASILEIRA DE NORMAS TÉCNICAS, 2011).

5ª pergunta – As pesquisas em Educação Física desenvolvidas na escola estão, automaticamente, associadas à Resolução nº 510/2016?

Não necessariamente estarão vinculadas à referida resolução, já que pesquisas realizadas na escola podem apresentar enfoques biomédico e/ou das Ciências da Saúde. A título de ilustração, uma pesquisa que tenha como objetivo realizar medições corporais dos alunos, permeada pela Cineantropometria, será, obrigatoriamente, fundamentada pela Resolução nº 466/2012.

Pesquisas que tenham como escopo avaliar os impactos do transporte de carga individual gerados pela mochila na estrutura óssea e discal da coluna vertebral durante a locomoção ou o sistema de absorção de impacto do coturno no momento da marcha e da corrida de militares, ambas com enfoque da Biomecânica, estarão consubstanciadas pela Resolução nº 466/2012.

Estudos que discutam os aspectos fisiológicos e metabólicos do exercício, provocados por diferentes métodos de treinamento físico, serão amparados, igualmente, pela Resolução nº 466/2012.

Da mesma forma, trabalhos desenvolvidos no âmbito das academias de ginástica/musculação, que tenham por objetivo analisar o uso de anabolizantes pelos frequentadores da musculação e os seus impactos ao corpo, poderão utilizar a Resolução nº 466/2012.

Por outro lado, uma pesquisa que se comprometa a aplicar um produto educacional, que discuta a relação entre obesidade e exercício físico ou a associação da hidratação ao exercício físico, com alunos da Educação Básica poderá ser alicerçada pela Resolução nº 510/2016.

Pesquisas que objetivam compreender a concepção do fenômeno corpo/corporeidade no discurso de graduandos e de docentes em Educação Física estarão ancoradas na Resolução nº 510/2016.

Estudos que tenham como intenção 'registrar a memória de um profissional relevante para a área da Educação Física' ou 'o surgimento de um determinado método de treinamento físico na sociedade' serão respaldados pela Resolução nº 510/2016.

É preciso lembrar que a decisão pela adoção de uma das resoluções não dependerá exclusivamente do enfoque da pesquisa, mas de todo o conjunto do estudo, que incluirá o problema de pesquisa, os objetivos, o método, os instrumentos de pesquisa e os participantes.

Considerações finais

À maneira de esclarecimento, é necessário asseverar que não foi pretensão deste escrito esgotar o assunto ou ser um manual instrucional, longe disso. Procurou-se, com base na formação em Bioética e na experiência acumulada em sete anos como relator em um CEP, do autor deste trabalho, efetuar uma breve análise dos marcos regulatórios da Ética em Pesquisa que envolve seres humanos no Brasil. Nesta perspectiva, em um primeiro momento, foram realizadas 10 considerações para cada uma das resoluções analisadas: a 466/2012 e a 510/2016.

Em uma segunda etapa, após a análise de conteúdo, as duas resoluções foram contextualizadas com as especificidades das pesquisas na área da Educação Física. Exemplos foram discutidos a partir de cinco perguntas simples, porém recorrentes no âmbito da pesquisa acadêmica e do cotidiano de um CEP.

Diante do exposto, é imprescindível que o pesquisador, na hora da adoção de uma das resoluções de pesquisa com seres humanos, não considere exclusivamente o enfoque da pesquisa, mas leve em conta todo o conjunto de seu estudo, que compreenderá o problema de pesquisa, os objetivos, a metodologia, os instrumentos de pesquisa e os participantes da pesquisa.

Em síntese, qualquer pesquisa científica, na área da Educação Física, que envolva seres humanos, direta ou indiretamente, ou que obtenha dados diretamente com os participantes de pesquisa ou que utilize informações que possam identificar os participantes, devem ser respaldadas pelas normas vigentes de Ética em Pesquisa.

Um aspecto que não pode ser preterido é a inserção da Bioética e da Ética em Pesquisa no currículo dos cursos de Licenciatura e de Bacharelado em Educação Física, o que incidirá positivamente na formação do futuro profissional da área. Igualmente, a discussão precisa estar presente em cursos *stricto sensu*, já que muitas dissertações e teses são desenvolvidas com participantes da pesquisa. Tal recomendação é uma forma de minimizar uma possível falha na formação do futuro pesquisador.

É por todo o exposto e argumentado neste escrito, principalmente compreendendo a Bioética e a Ética em Pesquisa como conhecimento basilar para a Ciência, que não há hesitação em asseverar: a Filosofia não deve ser menoscabada na formação científica em Educação Física e nas demais áreas do conhecimento.

À guisa de reflexão final, é importante que o aluno responsável pela pesquisa estude as resoluções sobre Ética em Pesquisa com seres humanos e vivencie o processo de submissão de seu trabalho a um CEP. Tal experiência será essencial para a sua formação enquanto futuro pesquisador e, mais importante, para a sua salvaguarda e a dos participantes da pesquisa, proporcionando mais benefícios à população a partir de seu estudo. E é com esta concepção filosófica que se considera a Ética em Pesquisa e a Bioética – utilizando a expressão de Potter (1971, 2016) – como uma “ponte para o futuro” na formação científica do aluno que se transformará em pesquisador e na defesa e no bem-estar dos participantes da pesquisa!

Referências

ASSOCIAÇÃO BRASILEIRA DE NORMAS TÉCNICAS. **ABNT NBR 14724**: informação e documentação: trabalhos acadêmicos: apresentação. 3. ed. Rio de Janeiro: ABNT, 2011.

BOTELHO, Rafael Guimarães. Análisis de los aspectos éticos de las memorias de maestría en educación física que involucran seres humanos de una institución de enseñanza superior - 1997 a 2002. **EFDeportes**: Revista Digital, Buenos Aires, ano 10, n. 93, p. 1-18, fev. 2006. Disponível em: <https://www.efdeportes.com/efd93/bioetica.htm>. Acesso em: 20 mar. 2020.

BOTELHO, Rafael Guimarães; CAPINUSSÚ, José Maurício. Introdução às diretrizes internacionais e nacionais sobre ética em pesquisas envolvendo seres humanos: relação na educação física. **Revista de Educação Física**, Rio de Janeiro, n. 133, p. 59-68, mar. 2006.

BRASIL. Resolução nº 196, de 10 de outubro de 1996. **Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil**: seção 1, Brasília, DF, ano 134, n. 201, p. 21082–21085, 16 out. 1996.

BRASIL. Resolução nº 466, de 12 de dezembro de 2012. **Diário Oficial da União**: seção 1, Brasília, DF, ano 150, n. 112, p. 59-62, 13 jun. 2013.

BRASIL. Resolução nº 510, de 7 de abril de 2016. **Diário Oficial da União**: seção 1, Brasília, DF, ano 153, n. 98, p. 44-46, 24 maio 2016.

POTTER, Van Rensselaer. **Bioethics**: bridge to the future. Englewood Cliffs: Prentice-Hall, 1971.

POTTER, Van Rensselaer. **Bioética**: ponte para o futuro. São Paulo: Edições Loyola, 2016.

ROCHA, Júlio César Schmitt; BENEDETTI, Tânia R. Bertoldo. Ética na pesquisa em educação física. **Revista Brasileira de Cineantropometria & Desempenho Humano**, v. 11, n. 3, p. 358-362, 2009.

**PARTE II – CORPOREIDADE,
DESPORTO E EDUCAÇÃO FÍSICA**

**DESPORTO E EDUCAÇÃO FÍSICA NA TRILHA DE MUDANÇA DE PARADIGMA:
CONTRIBUIÇÕES DA CORPOREIDADE E DA COMPLEXIDADE**

Wagner Wey Moreira

Universidade Federal do Triângulo Mineiro (UFTM)
Bolsista de produtividade em pesquisa – CNPq, Brasil

A mudança é a lei da vida. Aqueles que olham apenas para o passado ou para o presente serão esquecidos no futuro.

(John F. Kennedy)

Eu tenho a minha opinião até eu mudar de ideia.

(Sócrates)

Introdução

É unânime entre pensadores afirmar que o processo de produção de conhecimento e o estabelecimento de pressupostos pedagógicos devem ser dotados de flexibilidade, bem como de criatividade. No entanto, muitas vezes, nos arraigamos a algumas conjecturas impedindo a possibilidade de mudança.

A razão deste texto, caracterizado como reflexivo, centra-se num ponto por nós considerado essencial: o Desporto e a Educação Física são vivenciados por corpos humanos; assim, mudar paradigmas nestas áreas significa alterar o conhecimento e a visão de corpo que temos.

Para tanto, vamos ancorar nossa argumentação na fenomenologia, em especial a representada pelo pensamento de Maurice Merleau-Ponty no trato da corporeidade, e na teoria da complexidade construída por Edgar Morin, incluindo tanto numa quanto noutra a discussão de valores.

Ainda neste início duas justificativas estão presentes para a formulação das ideias constantes deste texto, para as quais utilizamos os argumentos de Ingenieros (2003) e de Le Breton (2003).

Aos que possam criticar os argumentos levantados no escrito como sendo de conotação idealista, aceitamos a crítica, apropriando-nos de Ingenieros (2003, p. 17). Suas ideias aqui utilizadas foram publicadas pela primeira vez em 1913:

Os espíritos febris por algum ideal são adversários de mediocridade: sonhadores contra utilitários, entusiastas versus apáticos, generosos combatem os calculistas,

indisciplinados enfrentam os dogmáticos. São alguém ou algo contra os que não são ninguém nem nada. Todo idealista é um homem qualitativo: possui um sentido das diferenças que lhe permite distinguir entre o mal que observa, e o melhor que imagina. Os homens sem ideais são quantitativos; podem apreciar o mais e o menos, mas nunca distinguem o melhor do pior.

De Le Breton (2003, p. 224) retiramos suas preocupações quando se revolta com o trato do corpo como mera máquina:

A obsolescência do corpo é certamente um absurdo, mesmo que seja uma das palavras de ordem do extremo contemporâneo; ela aciona um imaginário poderoso que não deixa de ter consequências sobre a percepção e as imagens do homem ou da máquina. Destituindo o corpo, trata-se de celebrar a máquina, a Inteligência Artificial, ou de aspirar ao papel glorioso de corretor biológico de um corpo decaído e irrisório que finalmente a engenharia genética vai endireitar.

Trazendo os argumentos anteriormente listados para o universo educacional, encontramos a preocupação de Inforsato (2006, p. 106) no que diz respeito ao sentido de uma aprendizagem escolar estar destinada apenas a “fabricar” cidadãos, capacitando-os apenas a ocupar lugares nos postos de trabalho. Essa “educação” teve como consequência: “Os corpos ficaram demasiadamente aprisionados e condicionados pelas práticas institucionais, acomodados ao funcionalismo e à burocratização da sociedade”.

Feitas estas ressalvas, vamos caminhar pelas trilhas anunciadas anteriormente para o entendimento de corporeidade, tentando superar o sentido de corpo máquina ainda presente de forma hegemônica em nossa sociedade.

Corpo/Corporeidade: Merleau-Ponty e Alguns Pensadores da Educação, da Educação Física e do Desporto

Hoje há uma grande produção de conhecimento relacionado ao tema corporeidade presente no universo da Educação, da Educação Física e do Desporto.

O primeiro argumento para nossa caminhada é dado por Assmann (1994, p. 67) quando indica: “O estar vivo neste planeta consiste, essencialmente, na interação ativa de corpos, internamente em si mesmos e com seu mundo-ambiente”. Já aqui fica clara a necessidade de entender corporeidade como um conceito e uma atitude complexa e aberta, diferentemente do entendimento de corpo-objeto muitas vezes representado como máquina a ser estudado ou a ser melhorado em suas funções anatômicas e fisiológicas.

O mesmo autor nos lembra que, ao longo dos tempos, tivemos inúmeros corpos simultâneos, prejudicando a possibilidade de sermos corpos. Afinal, nossa educação já nos apresentou várias possibilidades de termos corpos adequados à ideologia, aos símbolos, às linguagens e às imagens. Assmann (1994, p. 73-74) nos dá alguns exemplos: corpo “jardim fechado”, oriundos das propostas religiosas; corpo “aberto e devassável”, desde alquimistas até o presente nos conceitos anatômicos da ciência atual; corpo “ajustável ao que se precisa”, necessários às mais diversas profissões no mercado de trabalho; corpo “político”, anárquico, socialista, fascista, democrático; corpo “esvoaçante”, revelado pelas mais diversas formas de mídia. Todas essas metáforas criadas pelo autor remontam ao sentido de termos um corpo e não sermos um corpo, longe portanto do entendimento de corporeidade.

Associando a importância da corporeidade para a educação, e conseqüentemente para alertar professores sobre o tema, Assmann (1994, p. 77, grifo do autor) atesta:

A ideia central é a seguinte: a Corporeidade não é fonte complementar de critérios educacionais, mas seu foco irradiante primeiro e principal. Sem uma filosofia do corpo, que perpassasse tudo na Educação, qualquer teoria da mente, da inteligência, do ser humano global, enfim, é, de entrada, falaciosa.

Atrelando sua argumentação ao âmbito da área da Educação Física, o autor lembra que enquanto durar o trabalho nessa área valorizando o treinamento mecanicista, o modelar corporal segundo padrões estabelecidos por uma estética padronizada e vendida pelos meios de comunicação, não chegaremos a adentrar ao entendimento e vivência da corporeidade.

No final de seu livro, Assmann (1994, p. 113) torna-se enfático ao dizer: “O corpo é, do ponto de vista científico, a instância fundamental e básica para articular conceitos centrais para uma teoria pedagógica”. Concluindo: “Somente uma teoria da corporeidade pode fornecer as bases para uma teoria pedagógica”.

Mais de duas décadas se passaram desde estas afirmações, daí perguntarmos: Quantos professores, oriundos dos Cursos de Licenciatura, e em especial, os de Educação Física, se deram conta desta temática? Não estariam os cursos de formação de professores negligenciando a necessidade do estabelecimento de uma Teoria da Corporeidade para que o processo educativo pudesse ser de corpo inteiro?

Outro ponto fundamental nos é apresentado por Nóbrega (2010, p. 47), autora com extensa produção sobre corporeidade calcada nos escritos de Merleau-Ponty. Diz a mesma:

“O corpo não é coisa, nem ideia, o corpo é movimento, gesto, linguagem, desejo, historicidade e expressão criadora”.

Já em Nóbrega (2016, p. 101), fazendo um resgate histórico do trato do corpo na sua relação com a educação, lembra que a “compreensão do corpo como elemento acessório no processo educativo ainda é predominante”. Diz mais, na obra referida que “Desaprendemos a conviver com a realidade corpórea [...]”. E indica uma possibilidade de superar isto, calcada sempre nos argumentos de Merleau-Ponty sobre a percepção: “Privilegiamos a razão sem corpo mas, no entanto, a percepção, compreendida como um acontecimento da motricidade, pode resgatar esse saber” (NÓBREGA, 2016, p. 107).

Importante ainda destacarmos uma argumentação da autora:

Pensar o lugar do corpo na educação em geral e na escola em particular é, inicialmente, compreender que o corpo não é um instrumento das práticas educativas. As produções humanas, portanto, são possíveis pelo fato de sermos corpo. Ler, escrever, contar, narrar, dançar, jogar, etc., são produções do sujeito humano que é corpo. (NÓBREGA, 2016, p. 111).

Para superarmos o dualismo intelecto / corpo ainda presente na escola, o que coloca o corpo fora da escola, devemos recorrer a Merleau-Ponty (2011) quando afirma que consciência é dimensionada pelo corpo, e não apenas pela cabeça. Consciência é um estado de alerta corporal que nos faz conhecedores de nós mesmos, dos outros e do mundo ou das coisas. A partir destas argumentações, temos corporeidade como possibilidade de superar a dicotomia clássica entre sujeito e objeto. Da mesma forma, aprender não pode significar apenas uma atitude mental, cognitiva, razão maior para uma educação integral realizada na escola.

Também importante salientar a necessidade de não confundir uma educação integral apenas como uma escola de tempo integral. Não é uma permanência de alunos em tempo integral ou parcial que vai garantir uma educação integral. Em muitos momentos do nosso país isto foi confundido inclusive no estabelecimento de políticas públicas.

Mencionamos, de forma insistente, Moreira et al. (2006, p. 140) quando elencam argumentos da necessidade de estar a corporeidade presente na ação educacional:

A corporeidade, ao participar do processo educativo, busca compreender o fenômeno humano, pois suas preocupações estão ligadas ao ser humano, ao sentido de sua existência, à sua história e à sua cultura. Para essa aprendizagem não é possível reduzir a estrutura do fenômeno humano a nenhum de seus elementos. Há que se utilizar uma dialética polissêmica, polimorfa e simbólica.

Dizem mais esses autores, ainda influenciados pelos escritos de Merleau-Ponty:

[...] importa desde já ressaltar que a corporeidade aprendente deve ser entendida em sua significação humana, em sua totalidade existencial. Daí, mais uma vez, a importância do pensamento de Merleau-Ponty que relata a ambiguidade do ser humano como intencionalidade, como consciência e corpo, desvelando sua unidade a partir do sensível, do corpóreo, da experiência vivida do ser-no-mundo. (MOREIRA et al., 2006, p. 141).

Se atrelarmos os argumentos relativos à educação e ao corpo com as preocupações axiológicas, outra das abordagens pretendidas nesta reflexão, em especial ligadas ao fenômeno desportivo, elemento historicamente relacionado à área da Educação Física, este conhecido e vivenciado pela maioria da população, apropriamo-nos de Bento (2004, p. 63) ao dizer que muitos teóricos do desporto defendem a ideia de que este está a serviço da arte de viver, e que ele (o desporto), além de seu papel social, tem a função de contribuir no processo de humanização. “Talvez cheguemos assim a concluir que, sem desporto, o envolvimento cultural dos homens empobrece, torna-se descarnado e ressequido de emoções e paixões”.

A abordagem que o autor dá ao desporto diverge da leitura da maioria das pessoas, tratando desse fenômeno com valores fundamentais para a convivência:

O desporto é um palco onde entra a representação do corpo, das suas possibilidades e limites, do diálogo e relação com a nossa natureza interior e exterior, com a vida e o mundo. Quer se diga de crianças e jovens, de adultos e idosos, de carentes e deficientes, de rendimento ou recreação, o desporto é em todos os casos instrumento de concretização de uma filosofia do corpo e da vida. Constitui uma esperança para a necessidade de viver. (BENTO, 2004, p. 66).

Nos dias atuais, a prática desportiva, em especial de alto rendimento, é reconhecida como estruturada em valores bem questionáveis. Nela encontramos corrupção, desrespeito aos preceitos raciais, exacerbação da competitividade, justificando nesta até a eliminação de um oponente. Mas será que competição só deve ser entendida como o descrito na frase anterior? Para Bento (2004, p. 77), com o que concordamos, há a possibilidade de alterarmos nossa visão sobre o que seja a competição:

A competição é base e pressuposto para a cooperação. Quem não sabe competir não sabe cooperar. Seja entre pessoas, seja entre instituições, cidades e países. Do que estamos carecidos é de uma sólida aprendizagem da competição susceptível de enraizar profundamente uma ética do jogo, do jogador e do competidor. Porque no jogo não se trata de uma mera exercitação muscular, nem apenas da procura de competência ou adestramento motores. Trata-se sobretudo de uma configuração interior do homem. De plasmar a pluralidade da sua condição. De deitar tinta e cores na sua vida, de lhe sublimar o rosto macabúzio, pondo-lhe pitadas de alegria.

Diz mais Bento (2004) que o desporto pode ser um excelente instrumento educacional na direção de estabelecer e cultivar valores, porque através do seu conhecimento e de sua prática podemos: colocar paixão no que fazemos; vivenciar a autodisciplina do tempo; saber interagir com os outros; viver segundo as regras estabelecidas, oriundas de princípios éticos; desenvolver competência, com persistência, no sentido de procurar vitórias e assimilar derrotas; desenvolver o hábito de tomar decisões e se responsabilizar por elas; cultivar a imaginação e a criatividade. Como pode ser observado, valores presentes no universo do desporto e que são fundamentais para a vida.

Voltando ao trato da corporeidade via Merleau-Ponty (2011, p. 315), é interessante sua indicação da importância do corpo para o entendimento tanto de objetos da ordem natural quanto cultural: “Meu corpo é a textura comum de todos os objetos e é, pelo menos em relação ao mundo percebido, o instrumento geral de minha ‘compreensão’”. Diz mais: “É ele que dá um sentido não apenas ao objeto natural, mas ainda a objetos culturais como as palavras”.

O autor ainda exemplifica as ponderações colocadas no parágrafo anterior com atitudes no dia a dia dos seres humanos, as quais revelam nossas percepções: quando ouvimos a palavra “quente” somos normalmente levados a vivenciar uma espécie de calor; com a palavra “duro” podemos sentir momentos de rigidez nas costas ou no pescoço; já a palavra “úmido” pode nos levar a à sensação de umidade ou de frio (MERLEAU-PONTY, 2011).

Se educação tem como uma de suas finalidades criar responsabilidades do ser em seu contexto social, Merleau-Ponty é, em nossa opinião, presença obrigatória na formação de professores.

Portanto precisamos redescobrir, depois do mundo natural, o mundo social, não como objeto ou soma de objetos, mas como campo permanente ou dimensão de existência: posso desviar-me dele, mas não deixar de estar situado em relação a ele. Nossa relação social é, assim como nossa relação ao mundo, mais profunda que qualquer percepção explícita ou qualquer juízo. (MERLEAU-PONTY, 2011, p. 485).

Nóbrega (2019, p. 74) também deixa navegar seus argumentos na filosofia merleupontiana, tese essa indispensável para a formação de professores.

Merleau-Ponty define o humano a partir da realidade corporal, sou meu corpo, desta forma, o Ser, a realidade ontológica coincide com a realidade corpórea. O ser humano define-se como tal pelo seu corpo e não pelo seu pensamento. O centro do eu é deslocado da perspectiva racionalista, onde o sujeito é representado pelo

cogito, pelo “eu penso”, para uma perspectiva sensível, expressa no corpo e na motricidade.

Voltamos a perguntar? Não está na hora da contribuição de Merleau-Ponty ser encontrada em cursos de formação de professores? Perceber a corporeidade, como conhecimento e atitude para os professores de forma geral, e para os licenciados em Educação Física de forma especial, não permitiria redimensionar os sentidos de educação, de jogo e de desporto, com isso contribuindo para alterar valores em direção à melhoria das relações humanas?

Corpo/Corporeidade: Edgar Morin e Alguns Pensadores da Educação, da Educação Física e do Desporto

Iniciamos nossas reflexões, aqui mais preocupados com as questões axiológicas, apontando uma preocupação significativa alertada por Morin (2013), no momento em que questiona os motores que propulsionam a vida na terra, centrados na ciência, técnica, economia e lucro. Este quadro faz com que emita o seguinte pensar:

Hoje, tanto quanto antes, sinto que uma primavera aspira nascer. Mas sinto também que se anuncia uma nevasca para aniquilá-la antes que isto aconteça. Pressinto, portanto, que o improvável ao qual me consagro corre o grande risco de se tornar impossível. Mas mesmo com o Titanic naufragando, talvez uma garrafa atirada ao mar consiga chegar às praias de um mundo no qual tudo estará pronto para recomeçar [...] Ninguém jamais sabe se e quando é muito tarde para que isso ocorra. (MORIN, 2013, p. 13).

Diz mais o autor na obra referida que estamos num momento de carência cognitiva, propiciando uma antítese interessante: muitas vezes adquirimos um conhecimento que nos cega e, somado a nossa ignorância, pode nos levar a caminhos inadequados.

A escola tem transmitido um conhecimento, necessário aos discentes, deixando de lado a educação de valores. Sempre é importante lembrar que a função do professor não é apenas ensinar conteúdos; há que se trabalhar o domínio de valores para uma aprendizagem significativa e significante. Claro está que não estamos a afirmar ser esta a função apenas do aparelho estatal escola.

Necessitamos, no tempo presente, de uma educação que trafegue pela via da reforma moral. A justificativa da afirmação anterior pode ser encontrada em Morin (2013, p. 354, grifo do autor):

O ser humano é caracterizado por um duplo *software*: um induz ao egocentrismo, a sacrificar os outros por si; outro induz ao sacrifício de si pelos outros, ao altruísmo, à amizade e ao amor. Nossa civilização tende a favorecer o *software* egocêntrico.

Sem dúvida, o *software* altruísta e solidário encontra-se presente por toda parte, mas quase sempre inibido e adormecido. Ele pode despertar. É esse *software* que deve ser estimulado pela reforma ética.

Toda a argumentação do autor está relacionada com o fenômeno corpo/corporeidade, mesmo porque é na facticidade do corpo e na relação entre corpos que se expressam tanto o egocentrismo quanto o altruísmo.

Daí a urgência da reforma do ensino, na qual estaria presente uma “educação voltada à compreensão humana (que implica o desenvolvimento da compreensão de si pelo autoexame e pela autocrítica)” (MORIN, 2013, p. 361).

Guimarães (2006), também alicerçada nas obras de Morin, afirma que pensar a relação corpo / ambiente exige a superação de uma educação pragmática, calcada no paradigma cartesiano. Uma educação na qual a corporeidade esteja presente requer abandonar o sentido do corpo máquina e perspectivar o entendimento de corpo explicitado em toda a sua complexidade.

Ao relacionar corpo e ambiente, Guimarães (2006, p. 229) diz:

É uma pena que tanta degradação tenha que ter ocorrido antes que a humanidade desse a devida importância a um tema vital para a sobrevivência da espécie. Assim, podemos dizer que o ambiente está degradado como está degradada a relação homem com o corpo. É um desafio então recuperar o sentimento de pertença entre o ser humano e o planeta onde ele vive.

Interessante verificar que a situação dos problemas atuais estão bem evidentes e, ao mesmo tempo, em muitos casos, vemos a apatia dos intelectuais. Procurando entender melhor isto, encontramos em Wolff (2006, p. 54) uma constatação interessante: “O intelectual é filho da democracia, já foi dito, mas também filho da crise dos valores”.

O mesmo autor também afirma que o momento de incerteza dos intelectuais (aqui também podemos incluir professores), se dá por três dilemas que terão que enfrentar. O intelectual deve: Ser caracterizado como sabedor do específico ou como sabedor do total? Reconhecer o saber do poder ou denunciar o poder do saber? Desenvolver a ética da convicção ou a ética da responsabilidade? (WOLFF, 2006).

Outra preocupação no que tange a valores frente ao momento complexo atual, é apresentada por Novaes (2006, p. 7): “[...] vivemos um momento de radical transformação seguida de uma anemia criadora em todas as áreas de atividade, entre elas a política e o pensamento”. Diz mais o autor: “A situação se radicaliza à medida que valores universais – liberdade, justiça, razão, verdade – matérias do intelectual, perdem legitimidade e valor”.

Aqui, mais uma vez questionamos: Os intelectuais da escola, e estamos dando um sentido mais amplo ao termo enquadrando aí os professores, não deveriam estar preocupados com a perda dos valores mencionados no parágrafo anterior? Se sim, por que eles não fazem parte de nossa tarefa pedagógica no interior da escola?

E nós, docentes que militam na esfera universitária, estamos cientes da afirmação de Chauí (2006, p. 33)? “Se os intelectuais estão em silêncio, em contrapartida os ideólogos estão cada vez mais tagarelas”.

Voltando à base de nossa reflexão devemos difundir, como intelectuais/professores, termos como corporeidade e motricidade nos afazeres escolares porque eles podem nos auxiliar a entender e a fomentar ações para superar o ensino e os isolamentos do conhecimento que é tratado na escola. Mais uma vez recorrendo a Morin (2003, p. 53) podemos explicitar como exemplo: “O cérebro, pelo mal que passamos, a boca, pela qual falamos, a mão, com a qual escrevemos, são totalmente biológicos e, ao mesmo tempo, culturais”.

Doenças que afetam a nossa vivência corporal não são unicamente de origem corporal. Para Morin (2003, p. 53) as doenças são ao mesmo tempo: “somática, tratadas por médicos com medicamentos; [...] psíquica, tratada [...] hoje por psicoterapeutas e psicanalistas; [...] ecológica e/ou social [...] que deveriam ser tratadas por uma política de civilização”. Corporeidade e motricidade, enquanto conceitos e atitudes, certamente facilitariam o conhecimento desta complexidade.

Efetivar a corporeidade enquanto elemento constitutivo do conhecimento a ser analisado e discutido para produzir reflexões dos alunos de graduação nas mais diversas licenciaturas, oportunizará um novo entendimento desse corpo existencial que somos num momento de explicitação tecnológica.

Claro está que viver a corporeidade não é abandonar o bem-estar e as conquistas da sociedade presente. É sim, uma possibilidade de se apoderar significativamente dos sentidos de saúde, de viver eticamente em sociedade, de envelhecer, de estar disponível para os relacionamentos humanos, dentre outros, valores esses em faltam nos dias de hoje, sendo que a escola, via Disciplina Educação Física, pode contribuir nessa missão. (MOREIRA, 2019, p. 24).

Alcançar o estágio da vivência da corporeidade exige a superação da vivência apenas atrelada ao estado prosaico, este provocando uma “situação utilitária e funcional, nas atividades destinadas à sobrevivência, a ganhar a vida, no trabalho submetido, monótono, fragmentado, na ausência e no recalçamento da afetividade” (MORIN, 2003, p. 136).

Superar isto exige uma aprendizagem na escola que focalize também os sentidos da estética e da poesia. Mais uma vez recorrendo a Morin (2003, p. 133) temos que “A estética e a poesia vivida têm em comum o encantamento que podem provocar.” Para a consolidação da corporeidade há que se buscar e ensinar a importância do estado poético, pois este “é um estado de emoção, de afetividade, realmente um estado de espírito” (MORIN, 2003, p. 136).

Estamos no momento de repensar o sentido da educação institucionalizada, vivida no interior das escolas. Há que se educar para o conhecimento, para qualificação no trabalho, mas isto não basta. O ser humano em sua complexidade exige mais que isto. Voltemos a Morin (2003, p. 141, grifo do autor):

Assim, se há realmente *homo sapiens, economicus, prosaicus*, há também, e é o mesmo, o homem do delírio, do jogo, da despesa, da estética, do imaginário, da poesia. A bipolaridade *sapiens-demens* exprime ao extremo a bipolaridade existencial das duas vidas que tecem as nossas vidas, uma séria, utilitária, prosaica, a outra lúdica, estética, poética.

No entanto, o que vemos nas atuais mudanças de políticas educacionais no Brasil? A total ausência de uma aprendizagem destinada aos sentidos, à sensibilidade, à busca da vivência de felicidade, de graça e de emoção. Isto, segundo os governantes, enquadram-se em elementos desnecessários para o viver humano na sua lida diária.

Vivenciar a corporeidade será impossível enquanto durar a primazia de uma educação estruturada, nas palavras de Morin (2003, p. 238) no “quadrimotor constituído pela aliança ciência – técnica – indústria – lucro”. Falta-nos identificar que “O problema da humanidade é, ao mesmo tempo, fundamental e global. Ora, o pensamento que só percebe o fragmentário, o descontextualizado, o quantificável, é incapaz de qualquer concepção global e fundamental” (MORIN, 2003, p. 242).

Constata-se que o momento atual, no que diz respeito a valores e ao estabelecimento de políticas educacionais, não favorece o entendimento da complexidade humana e nem a vivência da corporeidade, daí a necessidade de mudanças.

E como aqui tocamos na Educação Física, é fácil reconhecer que um dos elementos historicamente constitutivos dessa área foi o desporto, hoje tornando-se ele muito mais abrangente que a própria área. Mas, o que nos interessa no momento não é discutir delimitações da área, e sim, colocar o fenômeno desportivo como conhecimento oportuno e

adequado para o entendimento de corporeidade, motricidade, movimento e complexidade das relações humanas.

Associar inteligência, sensibilidade, motricidade e outros componentes corporais, no trabalho com o desporto, missão essa dos professores em sala de aula, em especial dos docentes da Educação Física, é permitir o adentrar da corporeidade na educação formal. Enfatizamos que esta associação “[...] não se dá pela soma das partes de um corpo” como nos avisa Moreira (2019, p. 25). Ou melhor referindo, na produção de Morin (2003), quando deixa claro que na complexidade da vivência do corpo o sentido do todo está nas partes assim como as partes estão imbricadas no todo. Isto é a complexidade do viver a corporeidade.

Anteriormente argumentamos a necessidade da vivência da corporeidade enaltecendo as questões relacionadas ao foco estético e ao da poesia como necessidades para uma educação humana plena. Assim, como reforçamos aos pressupostos de aprendizagem escolar, vale a pena associar a estes o sentido ético, em especial referindo-nos ao universo do desporto.

Nossa sociedade solidifica-se com base no conhecimento. Por consequência, como seres humanos, poderíamos esperar uma intensa relação entre razão e ética. Mas, não é esta a realidade presente, considerando que o progresso tecnológico não propicia tal harmonia, como é possível identificar em Bento (2004, p. 204): “Parece até gerar o contrário, não se estranhando que a crise e a miséria, antes de serem econômica e físicas, sejam de (des)ordem moral e social”. Isto demanda uma educação voltada para uma aprendizagem na escola onde temas como moral, costumes e valores devem estar presentes.

Trabalhar o desporto na escola permite a possibilidade de alterar o sentido hoje dado a esse fenômeno, como algo muito depreciado no que tange a valores éticos. No desporto se vivencia regras, procedimentos, atitudes, de forma existencial na facticidade do corpo ao jogar. Se exagerarmos podemos afirmar que quando se joga os conceitos estão incorporados, não necessitando de revisão teórica. Isto exige uma aprendizagem desportiva adequada, identificando nele os problemas e as soluções.

Mais uma vez recorremos a Bento (2004, p. 205-206):

Por ser um espaço normativo balizado por regras e exigências éticas e morais na procura do sucesso, o desporto pode dar uma resposta positiva ao repto que lhe é lançado. Para tanto carece de olhar para ele próprio no todo e na parte e

reconhecer que também nele lavram a mentira, a desonra e iniquidade, a batota e inverdade. Que medram nele faltas de educação e de boas maneiras, de gestos e palavras edificantes. Que o desporto é uma instituição humana. Que no bom e no mau é obra humana, é um produto de nossa liberdade para inventar e escolher e também da capacidade de acção que a anima e concretiza. E que por isso pode ser melhorado, se todos os que nele laboram se virem como uma instituição com responsabilidades e imperativos sociais e morais. Se se comprometerem a fazer do desporto um projecto ético para a sociedade.

Por sua importância, bem como pela abrangência de sua popularidade, não estaria na hora da escola, através do ensino desportivo, transformá-lo num projeto ético em que a aprendizagem, a reflexão e a prática do mesmo facilitariam a incorporação de atitudes éticas? Pode a escolas e os professores, em especial os da Educação Física, se furtarem a isto? Podem os governos, ao estabelecerem políticas públicas em educação, não reconhecerem a importância do trato deste tema?

Corporeidade, motricidade e movimento, carecem do conhecimento e da vivência do desporto, por este ser um projeto axiológico, hoje desprezado como elemento educativo na escola visando o alcançar do humano no homem.

Considerações Finais

Sempre é importante salientar que, ao buscarmos bases epistemológicas e axiológicas para justificar um plano educacional, podemos encontrar muitas propostas, sendo algumas de grande valor para essa tarefa.

Nosso propósito neste texto reflexivo foi buscar na fenomenologia e na complexidade, elementos apropriados para a presença da corporeidade na escola, e ela (corporeidade) vivenciada em sua motricidade na explicitação dos movimentos.

Fizemos isto em parte por estarem aí princípios com os quais comungamos, como também ter esperança de uma sociedade mais solidária no porvir, ou, nas palavras de Prigogine (1996, p. 196, grifo do autor):

O cientista não pode, como tampouco o homem urbano, escapar das cidades poluídas indo para as altas montanhas. As ciências participam da construção da sociedade do amanhã, com todas as suas contradições e suas incertezas. Elas não podem renunciar à esperança, elas que, nos termos de Peter Scott, exprimem de maneira mais direta que "o mundo, o nosso mundo, trabalha sem cessar para estender as fronteiras do que pode ser conhecido e do que pode ser fonte de valor, para transcender o que é dado, para imaginar um mundo novo e melhor".

Nós, pesquisadores e professores, temos que enfrentar os desafios da sociedade moderna. Precisamos oportunizar o aparecimento e o crescimento de princípios políticos,

pedagógicos, morais em nossos alunos na escola, princípios estes balizados por valores éticos inquestionáveis. Isto é função da educação, da apropriação de conhecimento, da luta para superação de problemas já identificados que podem nos levar à destruição.

Assim, um questionamento final: Estamos nos comprometendo com isto, quer individualmente quer coletivamente? O tempo dirá!

Referências

ASSMANN, Hugo. **Paradigmas educacionais e corporeidade**. Piracicaba: Editora Unimep, 1994.

BENTO, Jorge O. **Desporto: discurso e substância**. Porto: Campo das Letras, 2004.

CHAUI, Marilena. Intelectual engajado: uma figura em extinção? *In: NOVAES, Adauto (org.). O silêncio dos intelectuais*. São Paulo: Companhia das Letras, 2006. p. 19-43.

GUIMARÃES, Simone S. M. Corpo ativo e meio ambiente. *In: MOREIRA, Wagner W. (org.). Século XXI: a era do corpo ativo*. Campinas: Papyrus, 2006. p. 221-234.

INFORSATO, Edson do Carmo. A educação entre o controle e a libertação do corpo. *In: MOREIRA, Wagner W. (org.). Século XXI: a era do corpo ativo*. Campinas: Papyrus, 2006. p. 91-108.

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

LE BRETON, David. **Adeus ao corpo: antropologia e sociedade**. Campinas: Papyrus, 2003.

MERLEAU-PONTY, Maurice. **Fenomenologia da percepção**. São Paulo: WMF Martins Fontes, 2011.

MOREIRA, Wagner W.; PORTO, Eline T. R.; MANESCHY, Pedro P. A.; SIMÕES, Regina. Corporeidade aprendente: a complexidade do aprender viver. *In: MOREIRA, Wagner W. (org.). Século XXI: a era do corpo ativo*. Campinas: Papyrus, 2006. p. 137-154.

MOREIRA, Wagner W. Merleau-Ponty na sala de aula e na beira do campo: contribuições para a área da educação física/esportes. *In: NÓBREGA, Terezinha P.; CAMINHA, Iraquitan de (org.). Merleau-Ponty e a educação física*. São Paulo: Editora LiberArs, 2019. p. 21-37.

MORIN, Edgar. **O método 5: a humanidade da humanidade**. Porto Alegre: Sulina, 2003.

MORIN, Edgar. **A via para o futuro da humanidade**. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2013.

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

NÓBREGA, Terezinha P. da. **Corporeidades**: inspirações merleau-pontianas. Natal: Editora do IFRN, 2016.

NÓBREGA, Terezinha P. da. A atitude fenomenológica: o corpo-sujeito. *In*: NÓBREGA, Terezinha P da; CAMINHA, Iraquitã de O. (org.). **Merleau-Ponty e a educação física**. São Paulo: Editora LiberArs, 2019. p. 69-91.

NOVAES, Adauto. Intelectuais em tempo de incerteza. *In*: NOVAES, Adauto (org.). **O silêncio dos intelectuais**. São Paulo: Companhia das Letras, 2006. p. 07-18.

PRIGOGINE, Ilya. **O fim das certezas**: tempo, caos e as leis da natureza. São Paulo: Editora da Universidade Estadual Paulista, 1996.

WOLFF, Francis. Dilema dos intelectuais. *In*: NOVAES, Adauto (org.). **O silêncio dos intelectuais**. São Paulo: Companhia das Letras, 2006. p. 45-68.

CORPO E EDUCAÇÃO FÍSICA EM MOÇAMBIQUE: IDENTIDADE E MISSÃO PARA UMA EDUCAÇÃO HUMANISTA NO ENSINO PRIMÁRIO

Pedro António Pessula

Universidade Pedagógica de Maputo (UPM)

Introdução

Neste ensaio pretendemos reflectir sobre as concepções de corpo no currículo de Educação Física leccionado nas Escolas Primárias em Moçambique pensando numa educação humanista a partir da perspectiva da corporeidade. Começaremos por situar o país em África e posteriormente iremos percorrer sobre o sistema educacional.

Moçambique é um país que se localiza na costa oriental da zona sul de África com uma superfície de 799.390Km². Faz fronteira com Tanzânia (norte), Malawi, Zâmbia e Zimbabwe (oeste), África do Sul e Eswatini (antiga Suazilândia) (sul) e Oceano Índico (este). Foi colonizado por Portugal, tendo alcançado a independência em 25 de Junho de 1975. Samora Machel foi o primeiro presidente.

De 1975 a 1990, o regime era monopartidário, o que desencadeou uma guerra civil que terminou em 1992, com a assinatura dos acordos de Roma pelo Presidente da Frente de Libertação de Moçambique (FRELIMO) e da República de Moçambique, Joaquim Chissano e o Presidente da Resistência Nacional de Moçambique (RENAMO), Afonso Dlakhama. Este acordo resultou na introdução do regime multipartidário, a partir de 1994, com a realização de eleições livres e democráticas.

Sendo um país independente, Moçambique teve que mudar o sistema de educação colonial tomando medidas imediatas no sentido de retirar dos conteúdos programáticos escolares tudo que tinha a ver com a educação colonial, como temas relacionados com a geografia, política e história de Portugal. Este processo decorreu até 1983 quando é elaborado o primeiro documento curricular moçambicano, que é a Lei do Sistema Nacional da Educação (SNE), Lei 4/83, que estabelece em linhas gerais os fundamentos político-ideológicos, os princípios, as finalidades, os objetivos gerais e pedagógicos para uma educação moçambicana.

É neste âmbito que a Constituição da República de Moçambique preconiza no seu artigo nº 93, números 1 e 2, que a Educação Física e o Desporto constituem um direito

fundamental da população, devendo ser garantidos no sistema educativo e em outros aspectos da vida social (MOÇAMBIQUE, 2004).

Por força deste artigo, a Educação Física torna-se obrigatória nos subsistemas de ensino Primário¹ (1ª a 7ª Classes)², Secundário³ (8ª a 12ª Classes) e Técnico Profissional (básico e médio)⁴. No ensino primário, da 1ª a 5ª classe é um único professor que lecciona todas as disciplinas (3 a 5) e, entre a 6ª e 7ª classe, um professor lecciona três disciplinas. De acordo com a nova lei do Sistema Nacional de Educação, Lei nº 18/2018, o ensino primário irá abranger da 1ª a 6ª classe e será leccionado por um único professor (MOÇAMBIQUE, 2018).

No entanto, como constaram Bive e Pessula (2017), a partir da história de vida de uma professora reformada, no ensino de Educação Física nas escolas do ensino primário observa-se que: (1) a disciplina não é leccionada de forma regular; (2) os espaços para as actividades do tempo livre na escola são reduzidos ou inexistentes; (3) as instalações desportivas das escolas estão deterioradas, reduzidas ou ausentes; (4) o material didáctico é escasso; e (5) há um elevado número de alunos por turma (80 ou mais).

Esta realidade retira o direito da criança se manifestar corporal e culturalmente ao não vivenciar as diversas práticas desportivas e sociais que o país possui, por um lado. Por outro, como denuncia Hooks (2017, p. 115), “as pessoas entram na sala de aula para ensinar como se apenas a mente estivesse presente, e o corpo não”. Ou seja, o corpo na escola passa despercebido a não ser nas aulas de Educação Física, que trabalha na perspectiva de corpo perfeito visto a partir da sua estrutural muscular e esquelética, relegando as emoções, paixões, afeições, compaixões, anseios para fora da escola.

É por esta razão que muitos professores substituem as aulas de Educação Física por aulas de Português e Matemática alegando que as crianças apresentam défices na leitura, escrita e contagem (MUGAUANHA, 2015). Neste sentido, pretendemos reflectir sobre o corpo no currículo de Educação Física do Ensino Primário leccionado nas escolas moçambicanas olhando para os documentos oficiais de ensino e para as práticas dos

¹ Em Portugal, corresponde ao Ensino Básico 1 e 2; no Brasil, aos anos iniciais e finais do Ensino Fundamental.

² A criança ingressa na escola com 6 anos de idade na 1ª classe.

³ No Brasil ao Ensino Médio e, em Portugal, corresponde ao Ensino Secundário.

⁴ Este tipo de ensino direcciona-se à formação técnica dos estudantes para o mercado de trabalho e as classes de ingresso são a 7ª classe (Nível Básico) e 10ª Classe (Nível Médio).

professores. Partimos da conjectura de que na escola o currículo privilegia a formação da mente e de corpos vistos pela sua estrutura muscular (corpo biológico).

Corpo, Corporeidade e Educação Física

Ao longo da história foram várias as concepções e o tratamento do corpo em função das necessidades e pensamentos vigentes em cada época. No período pré-histórico, o corpo do homem tinha que ser forte, ágil e robusto para poder sobreviver. Como escreve Gonçalves (2017), o homem primitivo dependia directamente da percepção sensível, da acção do seu corpo e da apreensão das vibrações do solo para detectar a aproximação dos seus inimigos. Por isso, dependia da acuidade dos seus sentidos, da agilidade dos seus movimentos e da rapidez de suas reacções corporais.

Na antiguidade, segundo Gonçalves (2017), a experiência do corpo é vista como a chave para a experiência do mundo e para a consciência da totalidade cósmica. O conhecimento do mundo baseia-se na intuição directa da natureza das coisas, numa relação com o mundo que envolve intensamente o homem como ser corporal e sensível.

No período medieval, as concepções sobre o corpo que foram elaboradas, segundo Sant'anna (2006), não resultaram unicamente de uma ruptura com os modelos da antiguidade (...) mas pelas rupturas e continuidades, a partir das quais, os modelos corporais, os valores e as utilizações do corpo se transformaram. O corpo era visto como símbolo do pecado pelo que deveria ser castigado para purificar e salvar a alma.

A partir do renascimento, o homem descobre o poder da razão para transformar o mundo e produzi-lo de acordo com as suas necessidades (GONÇALVES, 2017). Neste sentido, segundo Nóbrega (2007), o idealismo e o empirismo passaram a configurar-se como posições excludentes que separam a razão e o coração, o corpo e a mente, o pensamento e o gesto.

Na época moderna, a partir de Rene Descartes, surge a concepção de corpo máquina idealizado a partir das suas componentes. Pois, o corpo é movido por alguma outra coisa, alheia a ele, pela qual é tocado. E essa outra coisa que move o corpo é a alma, conforme Gallo (2006).

Por sua vez, Moreira (2003, p. 86, grifo do autor) sustenta que:

Cuidar de um corpo humano como se cuida de um relógio, provavelmente, nos levará a tentar ter as mesmas atitudes em relação aos dois: se uma parte ficar danificada, substitui-se essa parte; se a aparência não estiver boa, vamos polir para

deixar “nova em folha”, possivelmente por meio de reconstruções ou remodelagens plásticas.

Conceber o funcionamento do corpo como uma máquina não dá respostas às questões científicas que colocamos, o que demonstra a subjectividade do conhecimento científico (CAPRA, 1999). Ao caracterizar o corpo e a alma como duas substâncias distintas e opostas, o dualismo cartesiano dificulta uma concepção de corpo humano no qual a unicidade é uma realidade.

Na época contemporânea, o corpo passa a ser visto como um vestígio consumível que, segundo Paula Silva (2002), é o corpo perfeito esculpado pela medicina e estética ao serviço da ideia de corpo mercadoria, ou seja, o corpo é moldado para o mercado através dos mídias e concursos de beleza e performance.

Olhando para esta realidade verificamos as influências culturais no padrão do corpo e a predominância da medicina na criação de um padrão de corpo ideal e perfeito. Nos dias de hoje, continuamos preocupados com uma máquina perfeita, perpetuando a concepção cartesiana do corpo.

E a escola repete este modelo ao idealizar a ordenação dos alunos por fileiras nas salas, nos corredores, nos pátios ou nas aulas de Educação Física. Como sustenta Foucault (2014), é determinando o lugar de cada um que facilmente podemos controlar, isto é, é construindo corpos disciplinados e produtivos que podemos atender as necessidades do mundo do trabalho.

Na escola, é a Educação Física que deve tratar do corpo para alcançar a perfeição, boa forma e aptidão física. Por isso, a Educação Física é chamada a trabalhar com o corpo na perspectiva de render mais o que se traduz no corpo consumidor. É por esta razão que Nóbrega (2005) observa que os princípios que caracterizam a Educação Física – distinção, eficiência e utilidade –, nos conduzem à valorização do corpo perfeito de acordo com os padrões vigentes. O princípio da distinção verifica-se quando o aluno é levado a reproduzir movimentos padronizados, ditados pelo professor.

A utilidade verifica-se quando no trabalho corporal busca-se o resultado, a vitória em uma competição, o ganhar ou perder peso, etc. Em relação ao princípio da eficiência, verifica-se quando a preocupação com o rendimento, aptidão física e o aperfeiçoamento físico é moldada pelos padrões impostos pela ciência e pela técnica (NÓBREGA, 2005).

Concordando com Le Breton (2013), o corpo não deve continuar a ser do domínio do biólogo, do médico, do matemático ou do físico que tratam-no como um rascunho que deve ser levado a sua perfeição pela ciência. Logo, é através da corporeidade que uma atitude corpórea onde o pensar, o agir e o sentir estejam presentes na escola.

Merleau-Ponty (2006) assegura que é impossível tratar do corpo sem examinar o sujeito e a percepção. O corpo expressa a unidade do ser humano, a sua existência, a qual é caracterizada pela motricidade e pela corporeidade. Somos corporeidade porque o corpo-sujeito se constitui permanentemente em nossas experiências com o mundo e com o outro.

No contexto africano, o corpo é interpretado a partir da palavra *muntu* que literalmente traduzida significa pessoa humana. Assim, as concepções de corpo em África tende a mostrar um ser uno e comunitário com valores axiológicos que devem ser respeitados para se ser *muntu*.

Mbiti (1970) argumenta que uma pessoa é pessoa através de uma outra. Por esta razão, o autor vai defender um princípio que depois foi convertido em um dos mais famosos axiomas da filosofia africana: *eu sou porque nós somos e, porque somos, então sou*.

E Ngoenha (2011) sustenta que a sociedade africana é, ao mesmo tempo, única e transcendental na qual se vê a figura do *muntu* na relação com a alteridade no campo da interculturalidade. E acrescenta que a educação é um fator fundamental para a realização do projecto do homem africano na sua história. Porque educar é antes de mais transmitir valores constitutivos da corporeidade.

Neste sentido, Moreira, Porto e Maneschy (2006, p. 140) afirmam que:

A corporeidade, ao participar do processo educativo, busca compreender o fenómeno humano, pois suas preocupações estão ligadas ao ser humano, ao sentido de sua existência, à sua história e à sua cultura. Para essa aprendizagem não é possível reduzir a estrutura do fenómeno humano a nenhum de seus elementos. Há que utilizar uma dialética polissémica, polimorfa e simbólica.

Entendemos que a corporeidade deve servir de eixo fundamental para a formação do cidadão porque só é possível conhecer e definir o humano a partir da sua realidade corporal e sua condição terrena. Do ponto de vista pedagógico, a corporeidade deve ser entendida a partir das inúmeras ressignificações corporais e experiências vividas das práticas socioculturais.

Por isso, Moreira, Porto e Maneschy (2006) afirmam que é pela razão da corporeidade fundamentar-se no corpo em movimento, na configuração de espaço e tempo

que tudo se relaciona directamente com a cultura e a história. E Nóbrega (2005, p. 80) acrescenta que a “noção de corporeidade, abrangendo o corpo vivo e significativo, fundado na facticidade e na cultura, supera a dicotomia biológico-cultural e expressa a unidade do ser-no-mundo”.

Na acção educativa da corporeidade, segundo Gonçalves (2017), a percepção do outro se dá pela empatia das duas corporeidades, que se comunicam não como um eu penso mas como um eu sinto. Percebemos primeiro uma outra sensibilidade e somente a partir daí, um outro homem e um outro pensamento. E acrescenta que “o corpo em suas formas, ritmos e gestos é linguagem para si e para outro. Ambos corpo e linguagem articulam-se na expressão e na comunicação, é nessa unidade que a autenticidade da expressão encontra sua verdade” (p. 97).

A educação da corporeidade, segundo Moreira, Porto e Maneschy (2006), exige a complexidade do pensar, em que o uno e múltiplo, certo e incerto, lógico e contraditório estão em íntima relação, sempre incluindo o observador na observação realizada. Neste sentido, Morin (2000) afirma que todo o conhecimento, ao ser ensinado, deve ser pertinente, exigindo que se torne evidente o contexto, o global, o multidimensional, o complexo. A corporeidade é multidimensional por ser uma unidade complexa, tal como a sociedade. Por outro lado, a corporeidade deve ser educada, em primeiro lugar, para o reconhecimento da condição humana.

Para educar o corpo como todo na Educação Física é preciso aprofundar o estudo do movimento corporal, das suas origens e das suas consequências que permitirá escolher exercícios que desencadearam associações motoras, e através delas a construção de operações lógicas (MOREIRA; PORTO; MANESCHY, 2006). Porque, segundo Moreira, Porto e Maneschy (2006), o ser humano não aprende somente com a sua inteligência, mas com seu corpo e suas vísceras, sua sensibilidade e sua imaginação. A compreensão do ser humano, como um todo é um começo para aceitar o corpo, suas emoções, seus pensamentos, sua cultura e suas expressões sociais na perspectiva unificada.

Corpo e Educação Física do Ensino Primário em Moçambique: identidade e missão

Para esta reflexão analisamos a identidade da Educação Física a partir dos documentos oficiais sobre a Educação e a partir dos artigos publicados sobre a temática de Educação Física. Neste contexto, analisamos a Lei 6/92 e a Lei 18/2018, leis do Sistema

Nacional de Educação em vigor no país. Frisar que a Lei 6/92 foi revogada pela Lei 18/2018, mas continua em vigor da 5ª a 12ª classe.

De acordo com a Lei 6/92, são objectivos do ensino primário: (i) formar cidadãos com uma sólida preparação científica, técnica, cultural e física e uma elevada educação moral, cívica e patriótica; (ii) desenvolver a sensibilidade estética e capacidade artística das crianças, educando-os no amor pelas artes e no gosto pelo belo; (iii) proporcionar uma formação básica nas áreas de comunicação, das ciências naturais e sociais, da matemática, da educação física, estética e cultural; (iv) detectar e incentivar aptidões, habilidades e capacidades especiais, nomeadamente intelectuais, técnicas, artísticas e desportivas (MOÇAMBIQUE, 1992).

Analisando estes objectivos verificamos que a identidade de corpo presente em relação à Educação Física está associada ao rendimento quando observamos a preocupação em detectar e incentivar as aptidões, as habilidades e capacidades especiais nas práticas desportivas. Esta intenção é fundamentada a partir dos objectivos plasmados no programa da disciplina:

(a) Desenvolver o interesse pela prática de exercícios físicos e desportos, como ocupação sadia dos tempos livres; (b) dominar o vocabulário básico utilizado em cada um dos temas/conteúdos; (c) executar corretamente as técnicas desportivas aprendidas no atletismo e nos jogos desportivos coletivos em situação de jogo; (d) conhecer as regras fundamentais do atletismo e nos jogos desportivos coletivos. (INDE/MINED, 2004, p. 573).

Como refere Nóbrega (2005), os princípios de distinção, eficiência e utilidade nos conduzem à valorização do corpo perfeito, corpo-máquina de acordo com as exigências dos padrões vigentes, neste caso, corpo desportivo capaz de render mais em relação aos outros.

Para ilustrar esta visão de corpo, Pessula e Bive (2019) constaram que os temas de Educação Física leccionados nas escolas eram constituídos por conteúdos relacionados com as modalidades de Atletismo, Basquetebol, Futebol, Ginástica, Andebol e Voleibol, o que demonstra predomínio de conteúdos hegemônicos, eurocêtricos e estadunenses na escola em detrimento de jogos e danças tradicionais, que representam o património cultural dos moçambicanos.

Encontramos uma outra identidade de corpo, corpo dócil e corpo disciplinado que se demonstra na organização e distribuição dos temas e respectivas competências, de acordo com o programa de Educação Física.

Os temas ligados à Unidade Temática de Ginástica (ginástica de base, rolamento afrente, rolamento atrás, apoio invertido) buscam, no nosso entender, o disciplinamento dos corpos quando nos apresentam como uma das competências “responde com prontidão e precisão às vozes de comando” (INDE/MINED, 2004, p. 573).

Em relação à Unidade Temática de ao Atletismo (corridas, saltos e lançamentos) entendemos que anseiam corpo-máquina que rende buscando maior rentabilidade quando apresentam como competências “executa a partida baixa respondendo às vozes de comando; corre 60 m saindo em partida baixa no tempo estabelecido pelo professor” e as sugestões metodológicas “após uma certa segurança na realização da partida baixa, o professor deve associá-la a corridas de curta distância, variando a velocidade; Os alunos deverão estar organizados por sexo, e em grupos, não se deixando de parte competições entre ambos os sexos para estimular o desenvolvimento de capacidades” (INDE/MINED, 2004, p. 574).

Com relação aos temas ligados às Unidades Temáticas dos Desportos com a Bola (andebol, basquete, futebol e voleibol) percebemos que almejam o rendimento por apresentarem como competências “identifica as marcações do campo do jogo; identifica o adversário; ocupa espaços vazios; acerta na baliza adversária” e nas sugestões metodológicas “deve-se observar sempre se os alunos respeitam as regras do jogo e o adversário, se têm autodomínio” (INDE/MINED, 2004, p. 574).

Neste sentido, entendemos que a identidade de corpo presente no ensino de Educação Física no Ensino Primário em Moçambique é do corpo perfeito na medida em que se procura a distinção quando o aluno é levado a reproduzir movimentos padronizados, ditados pelo professor (Ginástica); utilidade e eficiência quando o trabalho corporal busca o resultado, a vitória em uma competição, o ganhar ou perder peso, como demonstram os objectivos (i) promover o estilo de vida saudável, através da prática habitual da atividade física; (ii) Desenvolver habilidades motoras e incrementar a aptidão física; (iii) dominar o vocabulário básico utilizado em cada uma das modalidades; (iv) executar corretamente as técnicas desportivas aprendidas no atletismo e nos jogos desportivos coletivos em situação de jogo; (v) conhecer as regras fundamentais do atletismo e nos jogos desportivos coletivos (INDE/MINED, 2004, p. 574).

Atinente às práticas docentes associadas a esta visão de corpo na perspectiva biológica, sustentamos a partir de Bive e Pessula (2018) que os professores na organização e

orientação das aulas há separação de atividades por género associada às características biológicas. Sendo que rapazes se destacam nas aulas de futebol e as raparigas nas aulas de dança o que evidencia a ideia de corpo perfeito esculpado pela medicina e estética ao serviço da ideia de corpo mercadoria, ou seja, o corpo é moldado para o mercado através dos medias e concursos de beleza e performance, conforme diz Paula Silva (2002).

Outrossim, sustentamos esta visão a partir da observação de Castiano (2008) quando afirma que nas zonas rurais os rapazes ainda cedo são educados a ter destreza e força para poder trepar árvores para tirar frutas, poder resistir à dor, (...) por isso, devem ser bravos e fortes. Cedo são lhes exigido habilidades, não só cognitivas, mas também de domínio corporal, como construir uma casa, cuidar de um rebanho, correr para transmitir notícias a famílias longínquas, saber nadar, pescar e caçar. Enquanto as raparigas devem aprender a conhecer o seu corpo, a saber aguentar com prazer a dor da gravidez, a não serem preguiçosas porque devem trazer água, acordar muito cedo para varrer o quintal, cuidar dos irmãos mais novos, conter-se dos excessos que a vida dispõe.

Verificamos que o cenário anterior da identidade do corpo sofre alguma alteração em termos de visão da educação em Moçambique a partir da Lei 18/2018. Analisando esta lei (Lei 18/2018), para as crianças que frequentam da 1ª a 4ª classes com programas ajustados à realidade atual do país, observamos em alguns dos seus princípios a tendência que caminhamos para a ideia da corporeidade ao pretender:

(a) Promover a cidadania responsável e democrática, a consciência patriótica e os valores da paz, diálogo, família e ambiente; (b) promover a democratização do ensino, garantindo o direito a uma justa e efectiva igualdade de oportunidades no acesso e sucesso escolar dos cidadãos; e, (c) organizar e promover o ensino, de acordo com os padrões morais e éticos aceites na sociedade, respeitando os Direitos Humanos, os princípios democráticos, cultivando o espírito de tolerância, solidariedade e respeito ao próximo e as diferenças visando o desenvolvimento sustentável, preparando integralmente o Homem para intervir activamente na vida política, economia e social do país. (MOÇAMBIQUE, 2018, p. 19).

Entendemos que estes princípios levam-nos a uma educação a partir da corporeidade nas quais está implícito o ensinar a compreensão humana entre os próximos e os distantes; a filiação à nação, à história, à cultura, à cidadania, ao continente; à cidadania terrena, transmitindo valores de solidariedade, de respeito pelo outro, pela cultura do outro, conforme Morin (2009).

Igualmente, Moreira, Porto e Maneschy (2006) alertam-nos que a educação da corporeidade exige a complexidade do pensar, em que o uno e múltiplo, certo e incerto,

lógico e contraditório estão em íntima relação, sempre incluindo o observador na observação realizada. E Morin (2000) sustenta que todo o conhecimento, ao ser ensinado, deve ser pertinente, exigindo que se torne evidente o contexto, o global, o multidimensional, o complexo.

Por esta razão, a missão de ensinar deve fornecer uma cultura que permita distinguir, contextualizar, globalizar os problemas multidimensionais, globais e fundamentais; preparar as mentes para responder aos desafios que a crescente complexidade dos problemas impõe ao conhecimento humano; preparar as mentes para enfrentar as incertezas que aumentam cada vez mais (MORIN, 2009).

Hooks (2017) afirma que os alunos devem ser vistos de acordo com suas particularidades individuais e a interação com eles deveria acompanhar suas necessidades. Por isso, o professor deve valorizar a presença de cada um e reconhecer que todos contribuem para o entusiasmo na sala de aulas.

Por conseguinte, os programas de Educação Física para o Ensino Primário em Moçambique têm como missão orientar aos professores para imprimir uma dinâmica às aulas na perspectiva de “desenvolver as habilidades de cidadania, práticas, etno-culturais e ocupacionais a partir de exercícios e jogos simples” (INDE/MINED, 2004, p. 573).

Neste sentido, os programas apresentam objetivos gerais ligados à justiça social e curricular como: “(a) Desenvolver o espírito de tolerância e respeito pelo próximo; (b) encorajar a participação em actividades cívicas e comunitárias; (c) desenvolver e elevar o conhecimento dos direitos da cidadania; (d) desenvolver o senso de respeito pelas diferentes culturas” (INDE/MINED, 2004, p. 573).

Igualmente apresentam objectivos na crença de que a escola promova o processo da construção de uma sociedade democrática e justa, nomeadamente: (a) Incentivar a unidade nacional, o respeito pelos símbolos nacionais; (b) criar espírito de liderança e disciplina; e, (c) promover o desenvolvimento moral e espiritual” (INDE/MINED, 2004, p. 573).

Deste modo, os programas expõem os aspectos metodológicas que orientam que a Educação Física seja um processo que “visa integrar influências culturais e naturais, utilizando actividades físicas para objetivar a aprendizagem e desenvolvimento de hábitos motores. Visa também, reconhecer as práticas corporais no desenvolvimento de valores” (INDE/MINED, 2003, p. 574).

Para que a Educação Física esteja virada para a corporeidade é fundamental que o professor, ao planificar, observe as condições reais do grupo e da escola. O professor deve actuar como exemplo em todos os aspectos dada a fraca compreensão dos alunos em relação às explicações abstratas nas primeiras classes. Por isso, “a explicação e a demonstração devem predominar conjuntamente para manter a alegria dos alunos ao executar diferentes exercícios” (INDE/MINED, 2004, p. 574).

Verificamos neste trecho a valorização do contexto onde a escola se localiza que significa olhar para a realidade das condições de ensino que se oferece que, muitas vezes, tem sido sem espaço e material desportivo adequado para as aulas. Por isso, o documento recomenda que “o material improvisado (bola de trapo, paus para bastões, vasilhames e outros) deve ser recomendado como trabalho para casa e, uma vez na escola, guardado para futuras ocasiões” (INDE/MINED, 2004, p. 574).

Em outro momento, os programas recomendam que no capítulo dos jogos tradicionais e danças, “deve-se ter em consideração que em cada região existem aspectos que são de importância vital para a própria comunidade” pelo que o tratamento destes temas “deve permitir que os alunos possam ensinar jogos e danças que são do seu conhecimento” (INDE/MINED, 2004, p. 574).

Ao tematizar o ensino dos jogos e danças tradicionais com os alunos, o professor estará a aplicar o princípio da justiça curricular que visa romper com a exclusividade de valores que intensificam noções de superioridade/inferioridade e que atribuem conotações discriminatórias aos setores sociais em desvantagem nas relações de poder (CONNELL, 1995 citado por NEIRA, 2018). Reforça-se a justiça curricular quando se recomenda que em presença de crianças portadoras de deficiência, o professor deve “motivá-las a praticar o que a sua deficiência lhes permite evitando qualquer tipo de comparação” (INDE/MINED, 2004, p. 457).

Ngoenha (2011) sustenta que a sociedade africana é, ao mesmo tempo, única e transcendental, na qual se vê a figura do *muntu* na relação com a alteridade no campo da interculturalidade. E sustenta que a educação passa a ser um fator fundamental para a realização deste projecto do homem africano que assenta na sua história, nos seus valores e na vida comunitária.

Nesta perspectiva, encontramos nos programas temas ligados à cultura local (jogos e danças tradicionais) que aspiram a valorização da diversidade cultural em função do local

onde a escola se localiza, como se demonstra nas competências “executa individualmente e em grupo, com harmonia os movimentos/passos básicos de dança da região; organiza e orienta algumas danças e jogos tradicionais de forma independente” (INDE/MINED, 2004, p. 458).

Considerações Finais

Entendemos que a identidade da Educação Física no Ensino Primário em Moçambique está associada à ideia de corpo-máquina quando se guia pelos princípios de utilidade, distinção e eficiência, como demonstram os objectivos que a disciplina pretende alcançar, entre outros, detectar talentos desportivos, incrementar a aptidão física e promover um estilo de vida saudável.

Para nós, a missão é de, fundamentado em Morin (2009), ensinar a ética e a autonomia pessoal, a participação social como género humano; a filiação à nação, à sua história, à sua cultura, à cidadania, ao continente; fornecer uma cultura que permita distinguir, contextualizar, globalizar os problemas multidimensionais, globais e fundamentais; preparar as mentes para responder aos desafios que a crescente complexidade dos problemas impõe ao conhecimento humano; preparar as mentes para enfrentar as incertezas que aumentam cada vez mais; cultivar a compreensão humana entre os próximos e os distantes; doutrinar a cidadania terrena, transmitindo valores de solidariedade, de respeito pelo outro, pela cultura do outro.

Como africanos somos ensinados que o corpo é uno e indivisível, detentor de valores como viver em comunidade, liberdade, paz, respeito, compaixão, altruísmo, carinho, compreensão, tolerância e solidariedade. Pois, o corpo é um sujeito integrado e pluridimensional com uma visão unitária e integrada da realidade, na qual arte, religião, mitologia, pensamento, crença, costumes e afetividade interagem.

Por isso, ponderamos que a Educação Física devia proporcionar temas que valorizassem as diferenças culturais no currículo o que não é o caso onde predomina as práticas desportivas eurocêtricas e hegemônicas. Para desconstruir o cenário apresentado no programa em análise, devíamos incorporar, por um lado, nas práticas pedagógicas manifestações socioculturais, respeitando as diferenças étnicas, corporais, rituais, sociais e linguísticas. Por outro lado, há que valorizar as diferentes manifestações culturais

espontâneas e propor as situações em que as diferentes culturas se mostrem e sejam problematizadas.

Por esta razão que o currículo de Educação Física deve questionar as práticas desportivas hegemónicas procurando questionar as identidades e as diferenças que promovem na aula. A presença de identidade no currículo está ligada ao que se denominam, segundo Lopes e Macedo (2011), políticas de identidade que oferecem alternativas baseadas numa cultura geral e oferecem alternativas baseadas no pertencimento dos sujeitos a um determinado grupo cultural.

Referências

BIVE, Madalena António Tirano; PESSULA, Pedro António. Didáticas e práticas de ensino em Moçambique: a narrativa de uma professora de educação física e desporto. **UDZIWI: Revista de Educação da Universidade Pedagógica**, ano 8, n. 28, p. 46-60, 2017.

BIVE, Madalena Tirano; PESSULA, Pedro António. Percepções sobre as relações de gênero em escolas de Moçambique- discurso e pratica. **Motricidades: revista da Sociedade de Pesquisa Qualitativa em Motricidade Humana**, v. 2, n. 3, p. 201-209, set./dez. 2018. Disponível em: <http://www.motricidades.org/journal/index.php/journal/article/view/2594-6463.2018.v2.n3.p201-209/pdf>. Acesso em: mar. 2020.

CAPRA, Fritjof. **O ponto da mutação: a ciência, a sociedade e a cultura emergente** São Paulo: Cultrix, 1999.

CASTIANO, José Paulino. **Referenciais da filosofia africana: Em busca da intersubjectivação**. Maputo: Sociedade Editorial Ndjira, Lda, 2010.

CASTIANO, José Paulino. Vigilância epistemológica: um olhar glocal sobre as Ciências-Filosofia e Educação Física (I). **Jornal UP Notícias**, ano 1, n. 1, dez. 2008.

FOUCAULT, Michel. **Vigiar e punir: nascimento da prisão**. 42. ed. Petrópolis: Vozes, 2014.

GALLO, Silvio. Corpo ativo e a filosofia. *In*: MOREIRA, Wagner Wey (org.). **Século XXI: a era do corpo ativo**. Campinas: Papirus, 2006. p. 9-30.

GONÇALVES, Maria Augusta Salin. **Sentir, pensar, agir: corporeidade e educação**. 15. ed. Campinas: Papirus, 2017.

HOOKS, Bell. **Ensinando a transgredir: a educação como pratica da liberdade**. 2. ed. São Paulo: WMF Martins Fontes, 2017.

INDE/MEC. Instituto Nacional do Desenvolvimento da Educação. Ministério da Educação e Cultura. **Plano Curricular do Ensino Primário: objetivos, política, estrutura, plano de estudos e estratégias de implementação.** Maputo: INDE/MEC, 2003.

INDE/MINED. **Programas do 1º, 2º e 3º Ciclo do Ensino Primário. Programa de Educação Física.** Maputo: INDE/MINED, 2004.

INE. Instituto Nacional de Estatística- Moçambique. **Anuário Estatístico.** Maputo: INE, 2017.

LE BRETON, David. **Adeus ao corpo: antropologia e sociedade.** 6. ed. Campinas: Papirus, 2013.

LOPES, Alice Casimiro; MACEDO, Elizabeth. Cultura. *In:* LOPES, Alice C.; MACEDO, Elizabeth (org.). **Teorias de currículo.** São Paulo: Cortez, 2011. p. 184-215

MBITI, John Samuel. **African religions and philosophy.** New York: Anchor Books, Doubleday & Company, 1970

MERLEAU-PONTY, Maurice. **A Fenomenologia da percepção.** 3. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2006.

MOÇAMBIQUE, República. **Constituição da República.** Aprovado pela Assembleia da Republica aos 19 de Novembro de 2004. Maputo: Imprensa Nacional, 2004.

MOÇAMBIQUE, República. **Lei 18/2018. Lei do Sistema Nacional de Educação.** Boletim da República: Publicação Oficial da República de Moçambique, nr. 19. Maputo: Imprensa Nacional, 2018.

MOÇAMBIQUE, República. **Lei nº. 4/83 – Sistema Nacional de Educação.** Boletim da República: Publicação Oficial da República de Moçambique. Maputo: Imprensa Nacional, 1983.

MOÇAMBIQUE, República. **Lei nº. 6/92 – Sistema Nacional de Educação.** Boletim da República: Publicação Oficial da República de Moçambique. Maputo: Imprensa Nacional.

MORAIS, J. F. Regis de. Consciência corporal e dimensionamento do futuro. *In:* MOREIRA, Wagner Wey (org.). **Educação física & esportes: perspectivas para o século XXI.** 15. ed. Campinas: Papirus, 2008. p. 71-87.

MOREIRA, Wagner Wey. Formação profissional em ciência do esporte: homo sportivus e humanismo. *In:* BENTO, Jorge Olímpio; MOREIRA, Wagner Wey. **Homo sportivus: o humano no homem.** Belo Horizonte: Instituto Casa da Educação Física, 2012. p. 113-180.

MOREIRA, Wagner Wey; PORTO, Eline Tereza Rozante; MANESCHY, Pedro Paulo Araújo; SIMÕES, Regina. Corporeidade aprendente: a complexidade do aprender viver. *In:* MOREIRA, Wagner Wey (org.). **Século XXI: a era do corpo ativo.** Campinas: Papirus, 2006. p. 137-154.

MOREIRA, Wagner Wey. Corporeidade e lazer: a perda do sentimento de culpa. **Revista Brasileira de Ciência e Movimento**, Brasília, DF, v. 11, n. 3, p. 85-90, jul./set. 2003.

MORIN, Edgar. **A cabeça bem-feita: repensar a reforma, reformar o pensamento**. 16 ed. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2009.

MORIN, Edgar. **Os sete saberes necessários à educação do futuro**. 2. ed. São Paulo: Cortez, 2000.

MUGAUANHA, Efigênio Pequeno. **Ensino de educação física no 1º grau do ensino básico em Moçambique: estudo de caso com professores das escolas EPC de Mussumbuluco, EPC Matola J e EPC De Liqueleva**. 2015. Monografia (Licenciatura em Ensino de Educação Física e Desporto) – Departamento de Didáctica de Educação Física e Desporto, Faculdade de Educação Física e Desporto, Universidade Pedagógica, Maputo, 2015.

NEIRA, Marcos Garcia. **Educação física cultural: inspiração e prática pedagógica**. Jundiá: Paco, 2018.

NEIRA, Marcos. O currículo multicultural de educação física: uma alternativa ao neoliberalismo. **Revista Mackenzie**, v. 5, n. 2, p. 75-83, 2006.

NGOENHA, Severino Elias. Concepções africanas do ser humano. *In*: NGOENHA, Severino Elias; CASTIANO, José Paulino. **Pensamento engajado: ensaios sobre filosofia africana, educação e cultura política**. Maputo: EDUCAR/Universidade Pedagógica, 2011. p. 185-198.

NÓBREGA, Terezinha P. **Corporeidade e educação física: do corpo-objecto ao corpo-sujeito**. 2. ed. Natal: Editora da UFRN, 2005.

NÓBREGA, Terezinha Petrucia da. Epistemologias do corpo: a filosofia e a arte como atos de significação. *In*: SOARES, Carmen L. (org.). **Pesquisas sobre o corpo: ciências humanas e educação**. Campinas: Autores Associados; São Paulo: FAPESP, 2007. p. 81-99

NOVAES, Adauto. A ciência no corpo. *In*: NOVAES, Adauto (org.). **O homem-máquina: a ciência manipula o corpo**. São Paulo: Companhia das Letras, 2003. p. 7-14.

PAULA SILVA, Maria Cecília de. **Da educação física, moral e intelectual a um corpo idealizado: desvelando o discurso médico nas teses da Faculdade de Medicina do Rio de Janeiro**. 2002. Tese (Doutorado em Educação Física) – Programa de Pós-Graduação em Educação Física, Universidade Gama Filho, Rio de Janeiro, 2002.

PESSULA, Pedro. Educação física em Moçambique: inquietações e responsabilidades no cuidado do corpo - vida, da natureza e da humanidade. *In*: BENTO, Jorge Olímpio; MOREIRA, Wagner Wey; LOUREIRO, Adriano César Carneiro; BENTO, Helena Cristina Baguinho; BOTELHO, Rafael Guimarães; MARINHO, Teresa Cristina da S. T. **Cuidar da casa comum: da natureza, da vida, da humanidade. Oportunidades e responsabilidades do desporto e da educação física**. Belo Horizonte: Casa da Educação Física, 2018. v. 2, p. 103-190.

PESSULA, Pedro António. Ensino de educação física no ensino básico em Moçambique com uso de meios alternativos. **Revista Portuguesa de Ciências do Desporto**, Porto, v. S1A, p. 872-881, 2014.

PESSULA, Pedro António; BIVE, Madalena Tirano. Educação física em Moçambique: dilemas históricos da formação e atuação profissional. **Motricidades**: revista da Sociedade de Pesquisa Qualitativa em Motricidade Humana, v. 3, n. 1, p. 17-29, jan./abr. 2019. Disponível em: <https://www.motricidades.org/journal/index.php/journal/article/view/2594-6463.2019.v3.n1.p17-29/pdf>. Acesso em: mar. 2020.

SANT'ANNA, Denise Bernuzzi de. É possível realizar uma história do corpo? *In*: SOARES, Carmen Lúcia (org.). **Corpo e história**. 3. ed. Campinas: Autores Associados, 2006. p. 3-23.

A TÉCNICA CORPORAL NO TAEKWONDO COMO CAMPO DO SENTIR: NUANCES DE UMA EDUCAÇÃO FENOMENOLÓGICA¹

Luiz Arthur Nunes da Silva

Universidade Federal do Rio Grande do Norte (UFRN)

Terezinha Petrucia da Nóbrega

Universidade Federal do Rio Grande do Norte (UFRN)

O conhecimento inteiro e o pensamento objetivo inteiro vivem de um fato inaugural cuja expressão é: senti. Senti: alcancei com esta cor, ou com qualquer outro sensível em questão, uma existência singular.

Merleau-Ponty, Fenomenologia da Percepção (2011).

A atitude fenomenológica e a constituição do campo do sentir

Nesse ensaio, partimos da perspectiva fenomenológica descrita pelo filósofo francês Maurice Merleau-Ponty sobre o corpo para estabelecer relações com o Tae-kwondo, que tem como significação ser “O Caminho dos Pés e das Mãos”. Nesse diálogo, uniu-se a atitude fenomenológica ao *cinema-verdade* abordado por Edgar Morin e Jean Rouch para desenhar a estratégia estético-metodológica deste texto. A partir do “método documental” definimos nosso *corpus* de análise, composto por filmagens de entrevistas, aulas e autoconfrontações com mestres de Taekwondo na cidade de Natal, no Estado do Rio Grande do Norte, Brasil: o professor Raimundo Maxiliano de Miranda, mais conhecido como Mestre Roni, faixa preta 6º *Dan*, e o professor Cleiton Silva Pinheiro, que é seu aluno, faixa preta 2º *Dan*.

Ambos foram convidados a contar suas histórias, descrever suas experiências, desde seus primeiros passos na prática do Taekwondo até os dias e hoje. Assim, o *corpus* é formado por duas gerações hierarquicamente graduadas nesta Arte Marcial. A atitude fenomenológica coloca o autor/pesquisador como personagem desse caminho, por meio das significações de minha experiência na prática do Taekwondo, graduado na faixa vermelha escura 1º *Gub*², aluno do professor Cleiton. Damos voz, então, para que meu

¹ Este texto foi escrito a partir da tese de doutorado *No caminho dos pés e das mãos: a experiência do corpo como fenômeno educativo no Taekwondo* (SILVA, 2018).

² A faixa vermelha escura é anterior à faixa preta. Nesse nível, o praticante é considerado como instrutor.

corpo possa também orientar as referências e diálogos no campo da Educação e da Educação Física pelo viés da Arte Marcial.

Consideramos a abertura de horizontes de sentidos a partir do movimento da redução fenomenológica nas entrevistas e nas aulas gravadas, fazendo o exercício que, como nos mostra Merleau-Ponty em sua Fenomenologia da Percepção, trata-se de uma admiração diante do mundo, tal como ele se mostra, tal como ele é antes de qualquer retorno sobre nós mesmos ou de qualquer juízo. Esse olhar amplia o pensamento na busca das essências que se expressam no mundo, na cultura e na história. As essências aqui não são ideais, universais posto que abrem perspectivas para o irrefletido e a compreensão de novos sentidos (MERLEAU-PONTY, 2011).

Com base nessa estratégia, manejamos, editamos e condensamos o material bruto de filmagem, com mais de seis horas, em dois vídeos com tempo aproximado de quarenta minutos cada; sendo um para cada sujeito. Os vídeos possibilitaram a análise dos próprios sujeitos no momento da autoconfrontação. Convidamos o Mestre Roni e o Professor Cleiton a comparecerem no Departamento de Educação Física da Universidade Federal do Rio Grande do Norte (Brasil) e realizamos a autoconfrontação com ambos, individualmente, cada um apreciando seu próprio vídeo. Após a exposição do vídeo, conversamos a respeito do que foi visto, percebido, sentido, refletido. Assim como no filme *Crônica de um Verão* (1961), de Jean Rouch e Edgar Morin, ressaltamos o próprio autor da fala, da expressão, tendo sido colocado frente a frente, em relação consigo mesmo, encarando seu discurso, suas ações, confrontando-se a si mesmo. Utilizamos a autoconfrontação nesse momento, pois o uso desse suporte imagético serviu como forma de disparar o diálogo em foco, utilizando as imagens como suporte para ascender essa reflexão. Esse documento imagético configura um registro da história do Taekwondo em nossa cidade, partindo do cinema do real que admite um certo grau de subjetividade enquanto forma de expressão. Dessa forma, como fruto dessa pesquisa, também, desenvolvemos um filme com o acervo que foi capturado para análise, com um formato ancorado no conceito de *cinema-verdade*³.

A partir da reflexão sobre a técnica corporal no Taekwondo e seus saberes, nuançamos alguns elementos que constituem uma educação fenomenológica que, é antes de tudo, uma educação que considera a experiência vivida e sua percepção sensível,

³ Como resultado desta associação metodológica, produzimos o filme *"No caminho dos pés e das mãos"* que pode ser acessado no canal do Laboratório VER, no YouTube.

intercorporal. Esses elementos se encontram na percepção do corpo e em seu esquema corporal, na imagem corporal e em seus afetos, no movimento autêntico, na sensibilidade estética que afina nossa percepção e na intercorporeidade que nos permite participar do quiasma, do entrelaçamento do corpo no mundo, com diferentes técnicas corporais, estilos pessoais e culturais. Do nosso ponto de vista esses elementos tornam a educação viva e vibrante, reflexiva e crítica, ética e estética, subjetiva e intersubjetiva.

A experiência que se estabelece na relação a partir da intercorporeidade está associada a uma troca de saberes. Saberes do corpo que trazem os elementos do acolhimento, da amizade, da confiança, do respeito. São valores para vida humana! A dimensão na qual estão imersos Mestre e Discípulo, sobrevém a partir da dimensão intercorpórea e da expressividade. Complementando esse pensamento, Moreira e Simões (2016) apontam ainda que “Na corporeidade, entrelaçam-se de forma significativa a existência e a experiência do pensamento, sendo a primeira revelada pelo corpo e a segunda pela palavra” (MOREIRA; SIMÕES, 2016, p. 136) e:

Se buscarmos uma reflexão epistemológica da corporeidade, podemos afirmar que ela propicia entender o ser humano em sua condição existencial, além de permitir novas formas de organização do conhecimento e da convivência ética e social, o que favorece o surgimento de novos olhares para o fenômeno educativo (MOREIRA; SIMÕES, 2016, p. 137).

Na composição da técnica corporal e na expressividade de seus gestos, circulam estilos técnicos e existenciais que compõem o campo do sentir com seu *ethos* (ética) e sua *aisthesis* (saber sensível, estético). Nesse processo ocorre uma aprendizagem significativa posto que, vinculada à experiência vivida, contribui para uma formação humana subjetiva e intersubjetiva, ligando por meio da circulação de afetos, gestos e estilos o meu corpo ao corpo do outro e ao corpo do mundo. Pensamentos que esses elementos compõem e expressam uma educação fenomenológica em sua sensibilidade para reaprender a ver o mundo.

Esses elementos são considerados na apreciação da técnica corporal do Taekwondo realizada em nossa pesquisa. Aqui, destacam-se, particularmente, os elementos da expressividade do gesto e do diálogo intercorporal estabelecido entre as culturas orientais e ocidentais, na circulação de saberes, afetos e valores entre o Mestre e seus Discípulos que – pelo movimento autêntico, intencional – constituem o campo do sentir. Neste campo, uma

educação fenomenológica encontra seu espaço e tempo, seu *ethos* e sua *aisthesis*, constituindo como conhecimento, a um só tempo, cultural e existencial.

Saberes corporais e o campo do sentir no Taekwondo: caminhos para o conhecimento e o autoconhecimento

É pela experiência do corpo que a educação em geral e, no Taekwondo, em particular se realiza. Ensinaamentos, competências, valores e atitudes organizam-se de forma a criar um conjunto de significações que vão formando os corpos no Taekwondo, sobretudo, enquanto seres humanos. A partir do tempo esses ensinamentos tatuam esses corpos, tornando a experiência viva e visível, firmando-se no corpo e tornando-se expressivo, visto que, “[...] o corpo é eminentemente um espaço expressivo” (MERLEAU-PONTY, 2011, p. 202). Esses ensinamentos, assinados pelas cicatrizes do corpo, pela experiência, passam de geração em geração, para outros corpos, assegurando-o como tradição e educação viva.

Referimos-nos ao Taekwondo considerando a tradição cultural e histórica que perpassa épocas, atribuindo-se a muitos sentidos em sua prática ao longo do tempo. Por se tratar de uma tradição milenar, desenvolve-se por meio da aprendizagem da cultura e é passada por gerações, acentuando uma ligação afetiva entre seus Mestres e aprendizes. Essa ligação, afirmamos, só é possível a partir da experiência do corpo que se faz presente no Taekwondo. No pensamento oriental, observamos que há valores que são trabalhados enquanto ensinamentos educativos. Por exemplo, o filósofo oriental Kitaro Nishida apresenta a noção de educação e de experiência centrada no conhecimento da *experiência pura*, teorizada por ele com o conceito de “*ba*”⁴ ou “*topos*”, que coloca a dimensão da experiência como sendo anterior ao pensamento. Para Nishida (1995):

Experimental significa conhecer as coisas tal como elas são, conhecer em conformidade com as próprias coisas renunciando por completo sua elaboração. O que geralmente estamos acostumados a experienciar está adulterado com alguma classe de pensamento, de maneira que ao dizer *pura* me refiro a experiência tal como ela é, sem a menor redução à sua distinção. Neste sentido, a experiência pura é a originação da experiência direta. **Quando alguém experimenta diretamente seu próprio estado de consciência, não existe, todavia um sujeito ou um objeto, de modo que o conhecimento do sujeito e objeto estão completamente unificados.** Este é o tipo mais refinado de experiência (NISHIDA, 1995, p. 41, grifo nosso, tradução nossa).

⁴ É o lugar da cognição da ação humana. Kitaro Nishida define como um contexto compartilhado em movimento, no qual o conhecimento é compartilhado, criado e utilizado (NISHIDA, 1995).

Concordamos com o pensamento do filósofo, por isso abrimos o diálogo com o intuito de representar essa forma de pensar a filosofia oriental, que parte de métodos e de abordagens da própria significação da tradição oriental. Assim, essa noção de experiência, a partir da técnica do Taekwondo, nos mostra que o pensamento está inicialmente fundido com ela, numa identidade originária de saber, sentir e querer, que forma um sistema originariamente unitário e unificador (NISHIDA, 1995).

O conhecimento trazido pelos nossos interlocutores nos dá possibilidades de compreender como se expressa a educação de valores típicos da técnica corporal do Taekwondo, a partir dos valores afetivos que une Mestre e aprendiz, pois é a partir de seus relatos que se abre o acesso reflexivo a realidade ali apresentada, verdadeiramente como ela é, “antes que nos voltemos a ela pelo pensamento” (NISHIDA, 1995). Trata-se de uma noção que é anterior à diferença entre sujeito e objeto.

No Taekwondo, essa expressão significa a compreensão da educação por meio da prática e da disciplina, ou seja, é a partir da experiência do corpo, na técnica do corpo, que o fenômeno educativo emerge. A vivência no Taekwondo e seus princípios filosóficos estão colocados como campo de possibilidades para refletirmos a experiência do corpo considerando a relação entre os sujeitos praticantes desta Arte Marcial em que os laços que o circundam estão na afetividade e na aprendizagem dos valores típicos da técnica corporal específica desta Arte Marcial. Nessa direção, o professor Cleiton (2016) se expressa:

Cada movimento que eu faço, eu não faço só por fazer, aquilo sai de dentro para fora, sai do meu coração e do meu pensamento. Eu faço com maior prazer. Então o Taekwondo na realidade, ele está correndo junto com meu sangue. [...] Para mim, é sempre uma evolução, pois eu sempre procuro algum detalhe, alguma coisa que seja para melhorar a mim mesmo, ta entendendo? E isso é o que vai fazendo com que a minha pessoa mude também: meu comportamento, a minha maneira de agir e de pensar. Então pra mim o Taekwondo, a meu ver, é minha sombra. É que nem esse *dobok*⁵, como eu falei uma vez, que é a minha segunda pele. E é verdade (PROFESSOR CLEITON, entrevista, 2016).

Merleau-Ponty apresenta em sua *Fenomenologia da percepção* (2011), a noção de corpo próprio enquanto corpo vivido, um corpo de experiência que parte da compreensão do “eu posso”, tal como se mostra o ser no mundo e a relação com sua vivência. Assim, o meio pelo qual existo no mundo, se dá no trânsito pelo qual o mundo se faz existir para mim. Esse equilíbrio se dá na troca constante, considerando o corpo como o veículo que

⁵ Ao citar o *dobok* como “segunda pele”, o professor Cleiton segura à manga do uniforme de treino e ergue frente ao peito.

proporciona a abertura para esse diálogo “[...] como meio de nossa comunicação com ele, ao mundo não mais como soma de objetos determinados, mas como horizonte latente de nossa experiência, presente sem cessar, ele também, antes de todo pensamento determinante” (MERLEAU-PONTY, 2011, p. 136-137).

A ideia de *movimento próprio* do fisiologista e antropólogo holandês Frederic J. J. Buytendijk, na obra *Attitudes et Mouvements: etude fonctionnelle du mouvement humain* (1957), complementa esse pensamento sobre o conceito do corpo próprio e do movimento, quando afirma que o “movimento próprio inclui a própria noção do sujeito” (BUYTENDIJK, 1957, p. 55). Dessa forma, o movimento é compreendido em sua totalidade, expressando-se como um movimento próprio que pode ser percebido como uma manifestação do ser, pois revela-se como “uma forma que, ao se mover, transcende seus limites” (BUYTENDIJK, 1957, p. 55).

O afetar e o afetar-se estão no campo do sentir e, portanto, realiza-se na percepção e na experiência afetiva, na relação, na técnica passada, no gesto, no encontro no qual o corpo solicita esse mundo de sensibilidades de forma que contemplem esse movimento da indissociável da existência. A delicadeza de um aprendiz torna-o aberto a perceber e proporciona condições sensíveis de poder ler nas entrelinhas do que lhe é apresentado. Da mesma forma, o Mestre expõe através da técnica do Taekwondo suas vivências, e que conduz o Discípulo a seu caminho na prática. Assim, nenhum Discípulo é mais o mesmo depois de ter dado o primeiro passo para experienciar essa técnica corporal, a partir de sua relação com o Mestre. O Taekwondo enquanto *caminho* suscita novos pensamentos a partir de conceitos que envolvem ensinamentos da aprendizagem para a vida, envolvendo a educação e formação dos sujeitos. No relato do Mestre Roni percebemos esse aspecto educativo:

Eu entendo hoje a palavra *Do*. [...] Então, sabe o que é a palavra *Do*? É tudo de bom, Tae-Kwon-Do: *Tae*: pé, pisar, chutar, defender, atacar com o pé ou então esmagar com o pé; *Kwon*: defender, furar, perfurar, agarrar, esmagar com a mão; e *Do*: caminho do espírito, ou caminho da prática. É tudo de bom, de ser um bom pai, um bom filho, um bom estudante, um bom profissional, ser atual no que você faz, se é pra chegar de 1 hora, chega antes... se é pra chegar de 2 (horas), chega 1 (hora) antes. Pontual, certo? Não reclamar, se tiver uma coisa pra fazer, você chega lá e faz, não espera por ninguém não. Você ser uma coisa... um cara mais consciente, né? Não falar alto com sua esposa, nem com sua mãe, ter respeito. [...] Então, o *Do* é tudo de bom, é por isso que essa Arte, depois que você começa a entender ela, não é só porrada... não é só porrada. Essa parte do *Do* é a parte do caminho mesmo, da prática. Então é tudo de bom. É você ser bom, bom no lado bom mesmo, não é só pra aparecer, não. Vontade de ajudar o próximo, de ajudar os pobres, proteger os velhinhos, se passar uma velhinha na rua e tiver arriscada

de ser atropelada por um carro... então é mais ou menos isso, entendeu como é? Essa parte do *Do*, é a parte de você ser mais consciente pro lado do bem. É uma Arte rica, bonita, boa de se praticar, um pouco dura, né? [...] Na parte Marcial é um pouco disciplinadora, né? Firme, não pode tá falando, não pode tá sorrindo, mesmo cansado tem que continuar treinando, não pode pedir pra sair, nem nada. Tem que se aguentar. Com um certo tempo você se acostuma com isso, agora... realmente, é o duro do Taekwondo essa parte aí. Mas com um certo tempo você começa a entender, na vida prática você começa a entender que é uma coisa boa que você pratica, certo? É uma prática que você... é... Taekwondo, é tudo de bom (MESTRE RONI, entrevista, 2016).

Entendemos que é a partir da experiência do corpo e na técnica do corpo que ocorre a transmissão dos ensinamentos no Taekwondo sendo por meio da técnica e do gesto que essa educação transita no tempo. As significações e sentidos que são singulares à vida atravessam o processo de aprendizagem. Elas são criadas a partir de uma educação sensível que elucida o imbricamento entre o Ser e seu *mundo-da-vida*, suas decisões, suas intenções. Tal fenômeno educativo se ressignifica, se transforma, ao mesmo tempo em que também por ele no fazemos educar.

A experiência do corpo no Taekwondo propõe-se ao desenvolvimento do indivíduo, de forma a compreender toda a ação global da intencionalidade que ali se faz presente. Comungamos com o pensamento de Moreira e Simões (2016, p. 140), quando reflete que “uma ética do corpo deve reconhecer a totalidade do ser humano e não apenas fazer parte de um pensamento constitutivo dele”, da mesma forma acrescenta Mendes e Nóbrega (2004), ao afirmar que “[...] a intencionalidade dos gestos expressa a maneira única de existir no ato do momento vivido, uma vez que o corpo humano, por estar atado ao mundo através de uma relação dinâmica, atribui sentidos que se renovam conforme a situação” (MENDES; NÓBREGA, 2004, p. 130).

Percebemos esse aspecto ético do corpo nos relatos do Mestre Roni e do professor Cleiton, posto que o TAEKWONDO amplia os conceitos de experiência do corpo ao integrar valores educativos, afetivos e sociais em sua prática. Ao pensar sobre essa técnica de corpo no Taekwondo confirmamos que os sentidos e significados de sua gestualidade e do modo como os nossos mestres se expressaram fazem com que seus praticantes aprendam não apenas a técnica em si, mas sim a cultura corporal própria da Arte e os sentidos do movimento para quem se movimenta no espaço e tempo marcial e existencial. A esse respeito, Marcel Mauss (2003) retrata as técnicas do corpo como a maneira pela qual o indivíduo utiliza-se de seu corpo para manifestar e executar formas de

atividades, principalmente, fundadas na cultura tradicional como um *habitus*, que parte da observação e da imitação do gesto enquanto ato técnico transmitido pelo homem como um ato de ordem mecânica.

No Taekwondo essa configuração de movimento está fortemente ligada às técnicas de mãos e de pés, como a significação do seu próprio nome já anuncia. Porém, a gênese do movimento configura-se desde a posição do dedo do pé em contato com o solo, até a finalização de cada movimento. Aqui, a técnica pode ser compreendida com criatividade, inovação, leveza, entre outros sentidos. Senão vejamos:

É a técnica que precede e possibilita a criatividade e a inovação. A criatividade será uma espécie de estado de graça, de harmonia e perfeição, um sopro de inspiração que responde a uma ordem e a uma voz que vêm de dentro, mas que só resulta quando a técnica se instala como uma segunda natureza. Sim, difícil é a técnica; com ela o resto é fácil. A técnica é uma condição acrescida e aumentativa; não serve apenas a eficácia, transporta para a leveza, a elegância e a simplicidade, para a admiração e o espanto, para o engenho e a expressão de encanto. [...] Sem técnica não há estética de coisa alguma [...]. Enfim, sem técnica não logramos ser verdadeiramente humanos. Nem no corpo, nem na alma. (BENTO, 2006, p. 157).

Essa experiência do corpo, aportada na técnica corporal do Taekwondo, ancora seus fundamentos nos movimentos, nos golpes, nos chutes, nos socos, na defesa, no gesto, *no caminho dos pés e das mãos*, como apresenta a fala do Mestre Roni:

[...] essa técnica... esses movimentos básicos, que a gente treina hoje em dia dentro da Arte Marcial foram estudados, treinados centenas de anos, certo? Serve realmente pra isso que eu tô dizendo, pra dar ao corpo saúde e à mente... e pra defesa pessoal do seu próprio corpo... e foi esquecida pelos praticantes, os mestres deixaram de praticar isso, pra mudar por tática de competição, em busca de medalha ou de troféus. Eu não sou contra medalha e ou troféu, né? Mas que a gente vise também, o Taekwondo, ainda como Arte Marcial pra aqueles que não gostam de competição também praticar uma Arte Marcial pra melhorar o seu próprio corpo e autodefesa, né?! Então... no mundo que a gente vive hoje, no mundo de violência... pra mim é... parece... uma Arte das melhores para se praticar como Arte de defesa pessoal. Deixa você alerta, firme, rápido, preciso... (MESTRE RONI, entrevista, 2016).

Os professores de Taekwondo, os Mestres, para transmitir ensinamentos, colocam em prática toda experiência que foi vivenciada no seu próprio corpo, ao longo da vida. Assim, nossos interlocutores são uma referência corporal que carregam ensinamentos e experiências vividas em seus próprios corpos a partir do Taekwondo: o Mestre Roni tem sua prática no Taekwondo há aproximadamente 35 anos, enquanto o professor Cleiton possui 27 anos “de prática ininterrupta”. Há uma vida dedicada à construção dessa obra, sendo que essa prática se confunde com a própria vida.

Partindo dos ensinamentos dos professores/Mestres de Taekwondo, o conjunto de técnicas que se ensina não se resume simplesmente à prática de ensinamentos dentro da academia, não há separação de movimentos e expressões, ou de ações que sejam, somente e tão somente, aplicados “fora” ou “dentro” do Taekwondo. “[...] Não há nenhuma ruptura, impossível dizer que aqui termina e começa o homem ou a expressão. É portanto o ser mudo que vem ele próprio manifestar seu sentido”, propõe Merleau-Ponty (2013, p. 54), em *O olho e o espírito*, quando se refere à obra de arte e que pode ser estendida à experiência corporal no Taekwondo.

De fato, não há ruptura sobre o sentido presente na ação da prática da Arte Marcial e do mundo que se expressa ao sujeito, ambos estão imbricados num laço que tece ele próprio sua existência. Nesse sentido, o livro *A arte cavalheiresca do arqueiro Zen*, que é um relato do filósofo alemão Eugen Herrigel, que passou alguns anos no Japão estudando a arte do arco e flecha com seu Mestre, remete-nos a essa relação com o Mestre e a experiência educativa que surgiu dessa prática.

Herrigel (2011) em *A arte cavalheiresca do arqueiro Zen* nos mostra algo muito significativo nos ensinamentos do Mestre e na aprendizagem do *arqueiro* que vive nessa constante busca de conseguir atrelar um sentido único e total à sua prática do arco e flecha. Em uma de suas aulas, o Mestre o faz refletir sobre sua prática, questionando-o:

'Compreende agora', perguntou meu Mestre depois de um tiro de arco especialmente feliz, o que quer dizer algo dispara, algo acerta? Temo, respondi-lhe, que já não compreendo nada. Até o mais simples me parece o mais confuso. *Sou eu quem estira o arco ou é o arco que me leva ao estado de máxima tensão? Sou eu quem acerta no alvo ou é o alvo que acerta em mim? O alvo é espiritual, visto com os olhos do corpo ou é corporal, visto com os do espírito? São as duas coisas ao mesmo tempo ou nenhuma? Todas essas coisas, o arco, a flecha, o alvo e eu estamos enredados de tal maneira que não consigo separá-las.* E até o desejo de fazê-lo desapareceu. Porque, quando seguro o arco e disparo, tudo fica tão claro, tão unívoco, tão ridiculamente simples... Nesse exato momento, interrompeu-me o Mestre, a corda do arco acaba de atravessá-lo por inteiro. (HERRIGEL, 2011, p. 86, grifo do autor).

A relação expressiva observada na história acima, a partir dos movimentos e dos gestos, confirmam não somente uma prática *por se fazer*, mas uma educação sensível da técnica, do gesto, que se dá através da aprendizagem da cultura e só é possível através da experiência corporal. A noção de técnica aqui compreendida se volta para a lógica de uma gestualidade que vai além da eficiência mecânica, pois contempla o simbólico e as

características do seu contexto sociocultural (BENTO, 2006; MAUSS, 2003; MOREIRA; SIMÕES, 2018; NÓBREGA, 2015; NÓBREGA; CAMINHA, 2019).

Essa expressão, como nos apresenta Merleau-Ponty, aponta para o sentido da linguagem, dos valores expressivos dos gestos que estão ligados profundamente ao corpo e a sensibilidade como sendo uma linguagem indireta e como tal, com uma polissemia como ocorre em um texto poético, por exemplo. Enfatizamos então que na experiência do corpo em movimento no Taekwondo percebemos o esboço de técnicas corporais devidamente fundadas e disseminadas a milhares de anos, configurando um esquema corporal singular. Assim, compreendemos a cultura corporal do Taekwondo a partir do conceito de esquema corporal, pois este se refere ao corpo que atua no próprio espaço e tempo de sua existência: espaço íntimo e social, subjetivo e intersubjetivo, o nosso e aquele da cultura e da história.

Existe uma relação íntima entre o que está dentro e o que está fora, pois tudo encontra-se no mesmo tecido do mundo. Dessa forma, o mundo percebido com seus significados, seus valores, mostra-se ao próprio corpo vivo que se movimenta. Moreira (2019) enriquece o pensamento de Merleau-Ponty ao fazer relações com a Educação Física e a corporeidade por meio da abordagem fenomenológica.

Sobre esse tema do corpo, Merleau-Ponty (2011), ressalta a questão do corpo vivo e da consciência corporal:

[...] como as partes de meu corpo em conjunto formam um sistema, o corpo de outrem e o meu são um único todo, o verso e o reverso de um único fenômeno, e a existência anônima, da qual o meu corpo é a cada momento o rastro habita doravante estes dois corpos ao mesmo tempo. [...] Só posso compreender a função do corpo vivo realizando-a eu mesmo e na medida em que sou um corpo que se levante em direção ao mundo. Assim, [...] a consciência do corpo invade o corpo, a alma se espalha em todas as suas partes (MERLEAU-PONTY, 2011, p. 474).

As reflexões fenomenológicas ressaltam que os ensinamentos e as aprendizagens se fazem no corpo. Dessa maneira, Mestre e Discípulo, estão diante da técnica do corpo, e é no gesto que se experimenta a aprendizagem. A configuração dos movimentos que se expressam no corpo através dos movimentos do Taekwondo tem uma intenção do sujeito que se encontra atado ao mundo e parte do próprio corpo para experienciá-los. Por meio da noção de intencionalidade, compreende-se que os movimentos ocorrem na ligação entre nosso corpo e o corpo do mundo (MERLEAU-PONTY, 2011). Tal ligação por sua vez implica

em considerar a noção de esquema corporal na dimensão de nossa experiência, ou seja, não se trata apenas de pensar a experiência do corpo, mas a experiência do corpo no mundo, e no caso, a experiência do corpo no Taekwondo e os sentidos que desperta para a consciência corporal, para o aprendizado da técnica e para a vida em termos de afetividade e de valores sociais, culturais, entre outros.

A reflexão em torno da relação entre corpo e técnica, apoiada a partir do pensamento de Merleau-Ponty, esclarece que “toda técnica é ‘técnica de corpo’. Ela figura e amplifica a estrutura metafísica de nossa carne” (MERLEAU-PONTY, 2013, p. 26). Nessa relação do corpo com o mundo, o corpo passa por ressignificações, inaugurando novos horizontes para o ser no mundo através da intencionalidade de seus movimentos.

Em nosso estudo, um exemplo que ilustra essa relação pode ser observado no momento em que o Mestre Roni, antes da aula começar, passa orientações para sua aluna faixa branca e demonstra a forma mais correta de se fazer o movimento de base com soco⁶. Nesse movimento, o Mestre Roni corrige diversas vezes a aluna, demonstrando o movimento com as mãos e proferindo o comando. Orienta que ela vá para frente e para trás, realizando o movimento e organizando seu corpo para chegar à compreensão a partir da experiência, da técnica transmitida. É interessante destacar ainda duas coisas: a primeira é que o Mestre Roni, pelo estado que ele se encontrava devido a seu problema nas pernas⁷, fazia a demonstração do movimento sentado frente à aluna, “descrevendo” e mostrando com as mãos e explicando traves da oralidade. É interessante esse destaque, pois em seu relato, ele fala da importância de sempre treinar o Taekwondo por completo, a técnica de corpo inteiro, tanto as mãos como as pernas:

Então, é uma arte em que muitos falam que é mais perna do que braço, mas o estilo que eu pratico o Mestre nos ensina, o próprio Mestre (Jung Roul Kim) nos ensina, que você tem que fazer por igual, mesmo você tendo mais facilidade de chutar... mais facilidade de usar suas pernas, você tem que praticar por igual,

⁶ Esse episódio foi observado no registro de gravação da aula, e se passou no espaço de treino em que o Mestre Roni ministra suas aulas de Taekwondo, na Escola Estadual Café Filho, no bairro das Rocas, na cidade do Natal/RN, Brasil.

⁷ O Mestre Roni teve uma doença que foi diagnosticada no ano de 2005, tendo sido causada pelo desgaste das cartilagens que fixam a cabeça do fêmur à superfície articular no osso íliaco. Durante as gravações das entrevistas e da aula o Mestre Roni recebeu a notícia de que sua cirurgia seria finalmente realizada, nos últimos dias do primeiro semestre de 2016, cirurgia da qual ele estava na lista de espera do procedimento pelo SUS há quase 11 anos. A primeira cirurgia na perna esquerda foi um sucesso e ele teve rápida recuperação. Já na segunda perna, a direita, tiveram complicações que o levaram novamente ao procedimento para a acomodação de uma nova peça. Hoje ele se recupera bem e já voltou a ministrar as aulas de Taekwondo em sua academia.

tanto mão quanto perna! Você tem que ter 50% chute e 50% mãos. Técnicas de 50% pernas e 50% braço. [...] Por isso, *Caminhos dos Pés e das Mãos*, Taekwondo. Usar os pés e as mãos na luta. Não, esse negócio de dizer “Taekwondo é 70% perna e 30% braço”, não foi assim que eu aprendi, pode até ser, mas não foi assim que eu aprendi. Eu aprendi que o Taekwondo é 50% perna e 50% braço. Ou seja, se eu praticar mais braço do que perna eu vou ficar deficiente das mãos, sendo deficiente das mãos... eu sou deficiente, aleijado. Quando eu machucar a minha perna, e precisar usar o Taekwondo, eu vou usar o que? Então você tem de está preparado para usar o pé e a mão na luta. Por isso é 50% cada. [...] Então significa que no Taekwondo, se eu não tivesse treinando o Taekwondo que eu pratiquei como Arte Marcial e 50% os dois, o problema das minhas pernas eu também não teria mais meus braços. **Como é que eu ia mostrar o meu Taekwondo? Se o Taekwondo que eu mostro hoje é só braço!** Viu!? Então, eu ensino o Taekwondo hoje só com os braços, só na parte das mãos, por causa do meu problema das pernas eu não chuto mais. Mas eu passo os movimentos e jogo a mão. E ainda assim ninguém chega na minha frente, ninguém (MESTRE RONI, entrevista, 2016, grifo nosso).

Esse relato do Mestre Roni é bastante relevante, pois problematiza uma compreensão do senso comum, de quem é apenas observador, que essa Arte Marcial tem por característica única a utilização das pernas. Por exemplo, quando o Taekwondo é apresentado na mídia através de uma luta de competição, o que se dá a concluir é que essa arte marcial se baseia somente em técnicas de pernas, de chutes. De certa forma, o espectador não está errado em tirar essa conclusão ao observar o esporte enquanto configuração de luta que se apresenta nos dias de hoje. Essa é uma das críticas fortes anunciadas pelos Mestres e professores que ensinam a Arte tradicional, o Taekwondo enquanto prática Marcial. Neste, todo o trabalho corporal que vigora é o do treinamento por completo. Sendo o corpo enquanto obra de arte uma joia que se vai lapidando lentamente, um projeto inacabado que o professor faixa preta vai formando aos poucos.

[...] um faixa preta ele treina, porque ele tem o conhecimento... por isso que eu sempre falo: você tem que ter... tem que sempre estudar! Porque o Taekwondo não é só chegar na academia e chutar, socar, defender, não. Você tem que estudar, pesquisar... pra que você saiba que quando você for da aula, todos aqueles alunos ali, você tem que ter o cuidado total, é como se fosse uma joia rara ali pra você, e você tem que ter o cuidado. E você tem que saber o limite de sua força pra não machucar o aluno. E isso, você fazendo dessa forma vai passar para ele também e ele também vai fazer a mesma coisa com os alunos dele. Vai sempre saber o limite de cada um e o limite dele, o próprio limite dele. Ta certo? E através de todo esse movimento a gente vai melhorando o nosso corpo, não tem pra onde (PROFESSOR CLEITON, entrevista, 2016).

A relação que ocorre nesse momento de ensinamentos, enquanto professor e aluno, enquanto Mestre e Discípulo, não a compreendemos como uma ação em que a educação é transmitida de maneira impositiva, pois foram os Discípulos, os alunos, enquanto

corpo que se ergueram para ver, perceber e aprender os ensinamentos de seu Mestre, do Mestre Roni.

Nessa experiência de reflexividade do corpo, o tocante é ao mesmo tempo tocado. O professor dirige o olhar e em seguida, toca-o com a mão na intenção de transmitir aquele ensinamento da técnica corporal por meio do contato, através do gesto e da expressão do próprio corpo. Nesse momento, a significação dos corpos se entrecruzam e o sentido do gesto torna-se vivo na experiência do corpo próprio, do outro e no mundo. O corpo é um intercessor de mundos, e nesse caso, é o intercessor das experiências do Taekwondo.

Essa característica se apresenta fortemente quando observamos a autoconfrontação feita com o Mestre Roni. Posteriormente, ao assistir seu próprio vídeo, foi possível observar partes da entrevista e da aula que ministrou na academia. Ele fez algumas considerações acerca do modo de como ele viu, a partir do vídeo, que um de seus alunos faixa preta estava fazendo o movimento de maneira não satisfatória ao que foi ensinado por ele:

Não fiquei mais feliz por causa dos problemas nas pernas que eu não posso mostrar a Arte como deveria ta mostrando, porque não é desse jeito. E não gostei também de um faixa preta, é o mais antigo, o Jailton, por não mostrar aquilo que eu ensino, porque ali era pra ter mostrado o movimento mais firme, de firmeza, de domínio. E eu vendo ali ele fazendo o movimento com o professor Cleiton, e ele não fez o que eu ensinei pra ele. Então tinha de ser corrigido (MESTRE RONI, autoconfrontação, 2017).

Mesmo sem nos darmos conta, o nosso corpo está o tempo todo se reorganizando, gerando sempre novas interpretações para o movimento, novas considerações, até chegar o padrão de técnica estabelecida. No Taekwondo, muitas vezes essa organização é mediada pelo professor que está à frente da aula, exatamente pela responsabilidade que ele sente em estar ali para dar a assistência necessária a todos naquele espaço. Enquanto observador de sua própria aula, o Mestre Roni, na autoconfrontação, pôde também se reorganizar enquanto professor, passando a perceber algumas melhorias que ele mesmo poderia ter durante a administração de seus treinos.

A configuração técnica e o poder físico são de fato características essenciais de um praticante de Artes Marciais, em específico no Taekwondo. Percebemos uma aproximação da compreensão de técnica do Mestre Roni com o que nos mostra Moreira e Simões (2018):

Entendemos a técnica não como o objeto de controlar gestos e corpos, mas como coadjuvantes da criatividade e da inovação. Uma vez incorporada, ela se apresenta como uma segunda natureza no corpo, permitindo o estado criativo (MOREIRA; SIMÕES, 2018, p. 170).

Essa compreensão de técnica é preciosa para ampliarmos o fenômeno da aprendizagem nos esportes, nas artes marciais, na dança e em outros contextos. Sobretudo, a verdadeira maestria no Taekwondo vem da sabedoria do cultivo da força interior. Essa força interior, como mencionado na fala do Mestre Roni, a energia que é projetada a partir de todo e qualquer movimento técnico chamamos de *Ki*. O *Ki* na cultura oriental preserva toda uma essência de valores que está inteiramente ligada à expressão da prática. Já que compreendemos o “*Do*” enquanto “*caminho*” podemos entender então o “*Ki*” (“*energia*”) enquanto aquilo que nos faz caminhar.

Assim, durante o percurso na prática do Taekwondo o corpo vive diversas experiências que o coloca como centro de expressão. Expressão essa que se desenvolve a partir do movimento, da técnica, do gesto, e que atrelam acontecimentos e significações a expressão do próprio corpo.

É a partir do meu corpo em movimento que consigo conectar-me ao mundo, ao mundo de significados criados por mim, pois é a partir dele que sou. Ou seja, é no corpo que a tradição do Taekwondo é vivida, sendo na relação entre Mestre e Discípulo que a tradição se consolida pelo aprendizado do gesto, e pela partilha de saberes. Dessa forma, a técnica aqui está ligada a essa tradição que se aprende por meio da expressão de sentidos incorporados.

Sensações, sentidos e sentimentos em movimento: saberes em construção...

Os elementos aqui nuançados, configurados como *saberes* e como *campo do sentir*, partem de uma experiência situada na técnica, inter e intracorpórea, pois são saberes de troca, da ordem dos valores que se consagram para a vida humana. Ao mesmo tempo, esses elementos anunciam os traços do corpo próprio que, ao mesmo tempo em que é colocado a falar, a se expressar, elabora significações originárias da carne, ou seja, saberes que se tornam simbólicos, como no caso das Artes Marciais. Trata-se de saberes que se estendem à existência, sendo, portanto, éticos. Esses saberes, esses valores, estão em meu corpo, sendo

a partir deles que eu percebo, sinto, expresso-me, como fizeram, conosco, os Mestres que participaram da pesquisa e compartilharam suas experiências, afetos e conhecimentos.

A experiência que se estabelece na relação a partir da técnica corporal está associada a uma troca de saberes em comum e circulação de afetos. Saberes do corpo que trazem os elementos do acolhimento, da amizade, da confiança, do respeito. São valores para vida humana! A dimensão na qual estão imersos Mestre e Discípulo, sobrevém a partir da dimensão intercorpórea e da expressividade. Mas o que é que se aprende enquanto valores no Taekwondo? Aprende-se a simplicidade, o respeito, aprende-se que mesmo enquanto Mestre continua-se a aprender cada vez mais com cada um de seus Discípulos, pois cada corpo é uma história, uma vida, um mundo. Cada experiência faz vibrar o corpo para a configuração de novos ensinamentos e de novas afetividades pautadas na amizade e no respeito, como atestam os relatos dos Mestres.

De fato, o Discípulo é a *obra de arte* de seu Mestre. E é a partir dessa técnica do corpo que se configura a transição dos conhecimentos encarnados na experiência do corpo. Assim, a técnica do Taekwondo é uma expressão do corpo. É a partir de seus ensinamentos que cada Discípulo encontra seu modo de expressar-se no mundo, elaborando e construindo significações educativas em seu corpo (SILVA, 2016). Por meio da atitude fenomenológica foi possível ouvir o Mestre Roni e o professor Cleiton e assim reconstruir partes da história do Taekwondo no Rio Grande do Norte e em Natal, por meio das experiências vividas.

Os relatos, filmagens e descrição de aulas constituíram o material vivo para a realização do filme *“No caminho dos pés e das mãos”*. Este filme, desenhado a partir do método do *cinema-verdade* (MORIN; ROUCH, 1961), configura-se também como registro de pesquisa e um arquivo da história do Taekwondo narrada por dois de seus Mestres de nossa região. Ao ouvir os Mestres e seus relatos e dar visibilidade as suas aulas, possibilitamos a percepção das Artes Marciais como experiência que cria vida no corpo: no corpo próprio e no corpo do outro. Nesse processo educa-se a si mesmo e ao outro por meio da técnica, mas também pela filosofia de vida, exemplos, valores, vindos da experiência e afetos compartilhados. Trata-se de uma educação fenomenológica configurada no corpo da experiência vivida e como campo do sentir ou da estesiologia.

O sentir é a base da fenomenologia, em particular na obra de Merleau-Ponty, desde a *Fenomenologia da Percepção* aos últimos cursos no *Collège de France*, com a noção de *estesiologia*, ou seja, o conhecimento como *sentir mesmo* (NÓBREGA, 2018). O sentir para

Merleau-Ponty não se resume às qualidades sensíveis, características físicas ou aparências dos objetos, não sendo também um mosaico de sensações. No sentir há uma integração da afetividade que dá sentido ético e estético a nossa experiência vivida, assim as coisas, as pessoas, os próprios objetos, as situações e os conhecimentos passam a ter um sentido para nós. O sentir dá cor, sabor, espacialidade e temporalidade a nossa experiência de ser e de estar no mundo, em movimento. A tempo, cabe considerar que o fundo do movimento, ou seja, sua intencionalidade – que pode ser consciente e inconsciente, como nos ensina Buytendijk (1957) e Merleau-Ponty (2011) –, é imanente ao movimento. A intencionalidade anima o movimento e o mantém, configurando nossa percepção cinestésica, o sentir e a estesiologia do corpo. Essa arquitetura do corpo (esquema corporal, imagem corporal e percepção cinestésica) amplia nossa compreensão espacial, ou seja, nossas maneiras de habitar o corpo e o mundo (consciência corporal); nossa compreensão temporal, ou seja, o sentido do tempo em nós, com sua série de “agoras” e o presente a partir do qual se considera o passado e se projeta o futuro; nossa expressividade, ou seja, nossa relação com o mundo por meio de um estilo existencial, ético e estético (campo do sentir).

Dessas compreensões de nossa consciência corporal e do campo do sentir desdobram-se nuances fenomenológicas que podem contribuir para aprendizagens significativas na educação, na Educação Física, nos esportes, na dança, nas Artes Marciais e, mais amplamente, no campo da existência, posto que conecta saberes, epistemologias, afetos em um diálogo intracorporal e intercorporal; configurando, por desdobramento e reflexividade, nossa inteligibilidade, ou seja, nossa capacidade de atribuir sentidos, de compreender os fenômenos, as culturas, as técnicas corporais, os conhecimentos científicos e quem sabe, talvez, compreender um pouco de nossa condição humana, demasiadamente humana. Nesse processo de educação fenomenológica, podemos, por exemplo, caminhar – não de pensamento a pensamento, mas por meio do contato, como aprendemos com muitos Mestres: os que participaram dessa pesquisa (Mestre Roni e professor Cleiton), os Mestres da fenomenologia, entre eles Merleau-Ponty e também com Mestres da literatura, como Clarice Lispector, em nossa epígrafe final:

Não caminharei “de pensamento a pensamento”, mas de atitude a atitude. Seremos inumanos – como a mais alta conquista do homem. Ser é além do humano. Ser homem não dá certo, ser homem tem sido um constrangimento. O desconhecido nos aguarda. Mas, sinto eu, que esse desconhecido é uma totalização e será a verdadeira humanização pela qual ansiamos. Estou falando da

morte? Não, da vida. Não é um estado de felicidade, é um estado de contato. (LISPECTOR, 2009, p. 172).

Referências

BENTO, Jorge Olímpio. Corpo e desporto: reflexões em torno desta relação. *In*: MOREIRA, Wagner Wey (org.). **Século XXI: a era do corpo ativo**. Campinas: Papirus, 2006. p. 155-182.

BUYTENDIJK, Frederic. **Attitudes et mouvements: étude fonctionnelle du mouvement humain**. Desclée de Brouwer, 1957.

CRÔNICA de um verão. Direção: Jean Rouch; Edgar Morin. Produção: Anatole Dauman. Intérpretes: Jean Rouch; Edgar Morin e outros. França: Video Filmes, 1961. 1 DVD (85 min), son., p&b. Produzido por Argo Films.

HERRIGEL, Eugen. **A arte cavalheiresca do arqueiro Zen**. 25. ed. São Paulo: Pensamento, 2011.

LISPECTOR, Clarice. **A paixão segundo G.H.** Rio de Janeiro: Rocco, 2009.

MAUSS, Marcel. **Sociologia e antropologia**. São Paulo: Cosac Naify, 2003.

MENDES, Maria Isabel Brandão de Souza; NÓBREGA, Terezinha Petrucia. Corpo, natureza e cultura: contribuições para a educação. **Revista Brasileira de Educação**, Rio de Janeiro, n. 27, p. 125-137, set./dez. 2004.

MERLEAU-PONTY, Maurice. **Fenomenologia da percepção**. 4. ed. Trad. Carlos Alberto Ribeiro de Moura. São Paulo: WMF Martins Fontes, 2011.

MERLEAU-PONTY, Maurice. **O olho e o espírito**. São Paulo: Cosac Naify, 2013. (Cosac Naify Portátil).

MOREIRA, Wagner Wey. Merleau-Ponty na sala de aula e na beira do campo: contribuições para a área da educação física/esportes. *In*: NÓBREGA, Terezinha P.; CAMINHA, Iraquitã de (org.). **Merleau-Ponty e a educação física**. São Paulo: Editora LiberArs, 2019. p. 21-37.

MOREIRA, Wagner Wey; SIMÕES, Regina. Educação física, esporte e corporeidade: associações indispensáveis. *In*: MOREIRA, Wagner Wey; NISTA-PICCOLO, Vilma Lení (org.). **Educação física e esporte no século XXI**. Campinas: Papirus, 2016. p. 133-149.

MOREIRA, Wagner Wey; SIMÕES, Regina. Esporte e humanismo. *In*: SILVA, Junior Vagner Pereira da; MOREIRA, Wagner Wey (org.). **Lazer e esporte no século XXI: novidades no horizonte?** Curitiba: Inter Saberes, 2018. p. 161-177.

MORIN, Edgar; ROUCH, Jean. **Crônica de um verão: textos**. Minneapolis: University of Minnesota, 2003.

NISHIDA, Kitaro. **Indagación del bien**. Barcelona: Gedisa. 1995.

NÓBREGA, Terezinha Petrucia. Merleau-Ponty: o corpo como obra de arte e a inexatidão da verdade. **Cronos**, Natal, v. 9, n. 2, p. 393-403, jul./dez. 2008.

NÓBREGA, Terezinha Petrucia. **Corpo, percepção e conhecimento em Merleau-Ponty**. Estudos de Psicologia, 2008a.

NÓBREGA, Terezinha Petrucia. **Sentir a dança ou quando o corpo se põe a dançar....** Natal: Ed. do IFRN, 2015.

NÓBREGA, Terezinha Petrucia; CAMINHA, Iraquitán. **Merleau-Ponty e a educação física**. São Paulo: LiberArs, 2019.

SILVA, Luiz Arthur Nunes. **No caminho das artes marciais**: a relação mestre e discípulo como educação sensível. Natal: Ed. do IFRN, 2016.

SILVA, Luiz Arthur Nunes. **No caminho dos pés e das mãos**: a experiência do corpo como fenômeno educativo no Taekwondo. 2018. Tese (Doutorado em Educação) – Departamento de Educação, Universidade Federal do Rio Grande do Norte, Natal, 2018.

ADOLESCENTES PRIVADOS DE LIBERDADE: CONTRIBUIÇÕES DO ESPORTE FRENTE A UMA NOVA CONSCIÊNCIA HUMANA

Laudeth Alves dos Reis

Universidade Federal do Triângulo Mineiro (UFTM)

Que nada nos limite, que nada nos defina, que nada nos sujeite. Que a liberdade seja nossa própria substância, já que viver é ser livre. Porque alguém disse e eu concordo que o tempo cura, que a mágoa passa, que a decepção não mata. E que a vida sempre, sempre continua.

(Simone de Beauvoir, 1908 – 1986)

Ninguém nasce odiando o outro pela cor de sua pele, ou por sua origem, ou sua religião. Para odiar as pessoas precisam aprender, e se elas aprendem a odiar, podem ser ensinadas a amar.

(Nelson Mandela, 1918 – 2013)

Introdução

Diante de inúmeros fatores condicionantes no âmbito planetário que nos atingem em diferentes aspectos sociais, políticos, econômicos e culturais, viver significa correr riscos, caminhar por incertezas, criando meios de sobrevivência.

É fato que na sociedade moderna, orientada pela ciência positivista, fomos levados, em grande parte, para uma orientação da vida pautada em certezas, fazendo que a população tivesse pouco espaço para problematizar e refletir, seja sobre questões cotidianas, políticas ou científicas.

Porém, autores como Merleau-Ponty (2011, p. 82, grifo do autor) nos convida ao reconhecimento dos fenômenos rumo a “[...] uma teoria da reflexão e um novo *cogito*”. Morin (2011, 2013) nos convida a uma reforma do pensamento capaz de enfrentar os desafios da realidade em sua complexidade e globalidade.

Desta forma, caminhando na trilha dos estudos e pesquisas, vamos nos convencendo de que o conhecimento não pode – e nem deve – ser construído sob o enfoque destas ditas “certezas”.

Os argumentos aqui apresentados possibilitam pensar os rumos da educação na perspectiva do homem integral ao tratar de um público específico, relegado ao acaso, que são os adolescentes privados de liberdade em instituições socioeducativas e de que modo o

desporto pode ser aliado nesse processo de sua reinserção social, quando pensamos numa nova consciência humana capaz de ressignificar sentidos a um futuro equitativo e sustentável.

Importa aqui o entendimento desse corpo aprisionado na figura do adolescente privado de liberdade, cuja legislação social e políticas públicas para a infância e adolescência no Brasil, historicamente, retratam traços marcadamente elitistas e discriminatórios.

Assim, para melhor tratar da complexidade do ser livre como pressuposto para esta reflexão, estruturou-se o presente estudo em dois momentos: o primeiro, se baseia na contextualização histórico-social, sem a pretensão de esgotar o assunto, mas, visando uma melhor compreensão da existencialidade desse ser. O segundo, caminha no sentido de apresentar como o desporto, aliado ao atendimento à medida socioeducativa, contribui para o processo de formação e reinserção social de adolescentes privados de liberdade.

Corpos aprisionados: caracterização e (des)entendimentos contemporâneos

O adolescente privado de liberdade é aquele que possui entre 12 e 18 anos de idade incompletos e que, circunstancialmente, cometeu ato infracional, conduta prevista em lei como contravenção ou crime e, apesar de ser penalmente inimputável, responde pelo(s) ato(s) cometido(s) a partir do cumprimento de medidas socioeducativas. Desse modo, pode ter sua liberdade restrita, temporariamente, por aproximadamente até três anos, segundo o que preconiza o ECA – Estatuto dos Direitos da Criança e do Adolescente, dada a sua condição de pessoa em desenvolvimento (BRASIL, 1990).

A privação de liberdade dos adolescentes, conforme versa o artigo 121 do ECA (BRASIL, 1990), pode ocorrer nas seguintes situações: quando o ato infracional for cometido mediante grave ameaça ou violência; por reiteração na prática de outras infrações graves e pelo descumprimento repetido de outra medida anteriormente determinada.

Há três tipos de regimes de internação, sendo: o regime de internação provisória, com duração de até 45 dias; o regime de internação sanção, com duração de até 90 dias e o regime de internação, que não pode ultrapassar três anos – com liberação compulsória aos 21 anos – a qual é feita reavaliação no máximo a cada seis meses, para verificação do desligamento do adolescente da medida ou sua substituição, por outra menos severa.

Esse estudo trata da privação de liberdade em instituições socioeducativas de internação, cuja hierarquia das medidas constitui a última, considerada de maior gravidade,

lembrando que esta restrição implica limitações no direito de ir e vir e não outros direitos constitucionais, tais como educação, saúde, lazer, cultura, fortalecimentos de vínculos familiares etc, requisitos vitais à sua inclusão na perspectiva cidadã (VOLPI, 2014, 2011).

Assim, a primeira legislação designada à infância no Brasil veio consolidar a assistência e proteção a menores denominada Código de Menores (BRASIL, 1927) e introduziu a doutrina da situação irregular do menor, em uma compreensão de que o Estado deveria ter uma função punitiva, disciplinadora e correccional às crianças e adolescentes pobres em situação de abandono ou sem moradia certa, desajustados socialmente e/ou delinquentes (VOLPI, 2011, 2014).

Em oposição a esse modelo, a Constituição de 1988 (BRASIL, 1988) marca uma ruptura com esta situação irregular por meio do artigo 227 quando destaca o dever da família, da sociedade e do Estado, além de garantir à criança, os seus direitos. Desse modo, elas deixam de ser meros “objetos de tutela” do Estado.

Com o processo de redemocratização brasileira e mediante resultado de mobilizações sociais envolvendo diversos segmentos da sociedade é que principia o ECA – Estatuto da Criança e do Adolescente (BRASIL, 1990). Inaugura um novo paradigma de proteção integral, reconhecendo as crianças e adolescentes como sujeitos de direitos, em situação peculiar de desenvolvimento. De objeto de direitos passaram a ser considerados sujeito de direitos.

Interessa aqui compreender esse contexto histórico, situando a medida socioeducativa de internação. Para Volpi (2011), mesmo que enfatize aspectos pedagógicos e não punitivos, o fato da privação da liberdade por si só já implica conotações coercitivas. E, ainda destaca, o modo inapropriado com que esses adolescentes ainda são tratados no interior de algumas instituições, ratificando que a prática do ato infracional não deve ser incorporada como inerente à sua identidade, mas, sobretudo, abalizada como uma circunstância de vida, passível de mudanças.

Os dados do Levantamento Anual SINASE – Sistema Nacional de Atendimento Socioeducativo (BRASIL, 2019a) referentes ao ano de 2017 – atualização oficial mais recente – indicam um total de 26.109 adolescentes atendidos, sendo 17.811 em medida de internação (68,2%), 2.160 em regime de semiliberdade (8,3%) e 4.832 em internação provisória (18,5%). Há, ainda, outros 937 adolescentes em atendimento inicial (3,6%), 306 em internação sanção (1,2%) e 63 em medida protetiva (0,2%). Majoritariamente, 96%

referem-se a adolescentes do sexo masculino, distribuídos no Sistema Socioeducativo, nas regiões brasileiras.

Tais dados (BRASIL, 2019a) anunciam que 40% dos adolescentes e jovens incluídos no sistema socioeducativo foram considerados de cor parda/preta e o restante as demais cores. E, ainda aponta, a maior proporção dos adolescentes concentrada na faixa etária entre 16 e 17 anos com 56% (12.857); 18 a 21 anos com 29,5% (6.767); entre 14 a 15 anos com 12,8% (2.931) e 12 a 13 anos com 1,6% (388) do total de 22.943 de dados sistematizados, havendo, ainda, 12,8% sem especificação de faixa etária (3.132) do quantitativo geral de adolescentes atendidos em 2017 de 26.075. (BRASIL, 2019a)

No entanto, quantitativamente, se compararmos o sistema socioeducativo em detrimento do sistema penitenciário brasileiro, no mesmo período de 2017, é possível observar um aumento exponencial deste último, que contabilizava 726.354 pessoas privadas de liberdade. Embora seja uma diferença bastante considerável, demonstra nitidamente uma falha nas políticas de prevenção. Em síntese, urge a concretização de iniciativas que promovam políticas públicas estruturantes de ambos os sistemas privativos de liberdade. (BRASIL, 2019b)

A importância destes levantamentos implica não somente num monitoramento necessário às gestões socioeducativa e penitenciária, mas principalmente, em avaliar e superar as dificuldades, desafios e entraves apresentados, podendo implementar políticas públicas e prever ações articuladas visando melhorias nos diferentes eixos da Metodologia de Atendimento Socioeducativo, a saber: educação, saúde, cultura, esporte, lazer e profissionalização. (BRASIL, 2019a, 2019b; SUASE, 2013)

É nesse sentido que se torna fundamental uma reflexão acerca dos discursos, práticas e valores atribuídos a esse corpo aprisionado do adolescente privado de liberdade, contribuindo para a sua compreensão e possibilidades de ações no mundo.

O que nos remete a pensar qual lugar esse corpo ocupa ali enquanto momento institucionalizado: se numa perspectiva de objeto a ser disciplinado, reduzindo-se estritamente ao uso racional, submisso e obediente ou, sujeito como campo de possibilidades para o conhecimento.

Em meio à necessidade de uma maior consciência planetária, sustentável e humana, somos movidos a nos posicionarmos em defesa dos direitos e valores da educação, bem

como assegurar os direitos de os adolescentes desenvolverem-se efetivamente como Seres Humanos.

O estudo em questão se baseia na minha experiência como pedagoga de uma Instituição Socioeducativa de internação, localizada no Triângulo Mineiro, que atende adolescentes do sexo masculino, sendo a maioria oriunda de classes sociais baixa e média baixa, residentes em bairros periféricos, negros e com histórico acentuado de defasagem escolar.

Vale destacar que, esta instituição, possui uma rotina diária em consonância com a Metodologia de Atendimento da Medida Socioeducativa (SUASE, 2013), sendo: oferta de educação básica e ensino médio para os adolescentes em regime de internação/internação-sanção e acompanhamento pedagógico aos adolescentes em regime de internação provisória; os adolescentes realizam a limpeza, organização e manutenção dos alojamentos e demais espaços físicos; participam dos atendimentos individuais e coletivos com a equipe técnica (pedagogos, psicólogos, assistentes sociais etc.); recebem visita familiar semanalmente; são inseridos em cursos profissionalizantes (empreendedorismo, inglês etc.) e culturais (teclado e *Hip Hop*, dentre outros); opcionalmente, realizam oficina de cartas, um dos meio de comunicação; os adolescentes que residem em outros municípios podem contatar os familiares, via telefone e semanalmente; se envolvem também em projetos internos (Maleta Juventudes, Parada Cultural, horta, lava jato, minhocário e o Projeto Superação, este último, ligado ao esporte) e externos (visita familiar aos finais de semana e datas comemorativas, visitas e passeios a instituições, clubes etc.); todos os dias têm lazer, considerado um tempo livre e podem jogar futebol, tênis de mesa e/ou outros; e jogos no interior dos alojamentos (dama, xadrez, uno, futebol de botão e baralho); há televisão em alguns alojamentos, esta é ligada durante a semana e finais de semana, em horários determinados.

Ainda que, a partir do exposto seja visível a vivência de uma rotina dinâmica e diversificada, reconhecemos que ainda há muito o que avançar no âmbito socioeducativo, como, por exemplo, melhorias na estrutura física, mais recursos humanos que deem conta de suprir as superlotações, um dos grandes entraves, atualmente.

Apesar de somarem 30 anos da implementação do ECA, desde a sua aprovação em 1990, ainda são muitas desinformações e equívocos a seu respeito. Gadotti (2015) salienta que do ponto de vista cultural, tais avanços permanecem tímidos, mesmo que tenhamos

produzido uma realidade melhor, distante do ideal. Para ele, temos uma legislação avançada e uma prática insuficiente, no trato com as crianças e adolescentes.

Foucault (2013, p. 16) nos brinda com seus postulados mostrando nestas instituições o quanto fica evidente que: “[...] o corpo é colocado num sistema de coação e de privação de obrigações e de interdições”. O que, de fato, pressupõe adequações às normas vigentes, ao qual exige-se um comportamento apático, a que ele – o autor – nomeia corpos dóceis, disciplinados, adestrados e manipuláveis. Um corpo ajustável aos meandros do público em questão.

Tais premissas remetem às epígrafes iniciais, pois a condição da restrição ao adolescente de ir e vir nos diferentes espaços implica numa temporalidade, o que pode cessar ali – ou não – uma história que, conseqüentemente, poderá dar vazão a outras que despontarão, daí o caminhar pelas incertezas. Ademais, não se pode negar que aprendizados e vivências são naturalmente adquiridos, já que educar é, dentre outras suposições de acordo com Moreira, Campos e Barros (2018, p. 110): “[...] ensinar a viver bem; buscar a liberdade e fazer bom uso dela; aprender a construir regras para vivência comunitária e viver por elas”.

Na concepção de Rohden (1979, p. 2): “Ninguém pode educar ninguém. Alguém só pode educar-se a si mesmo”. Para ele, o educar é algo essencialmente individual e demanda um “querer” pessoal, interno da pessoa. Com isso, não desqualifica o trabalho dos profissionais socioeducadores, mas no caso dos adolescentes privados de liberdade, foco desse estudo, de nada adiantam todos os estímulos externos, se internamente não manifestarem desejo de mudança.

Inevitavelmente, são necessárias mudanças no modo de pensar, sentir e agir do adolescente privado de liberdade – um corpo aprisionado – até porque, ainda segundo Rohden (1979, p. 137): “Todo ser livre é responsável pelos seus atos livremente cometidos – toda a liberdade cria responsabilidade”. O que implica dizer que toda ação provém de uma iniciativa particular, própria do ser humano, independente da condição de privado ou não de sua liberdade.

Bento (2010, p. 36) corrobora ao enxergar a educação enquanto processo desafiador que traz consigo restrições e obrigações, sendo que: “A sua finalidade primeira reside no ensinar e aprender a respeitar com temor aquilo que depois devemos fazer por livre, espontânea e prazerosa vontade”. Mais uma vez, evidencia-se uma característica peculiar do

ser humano, sua capacidade de (auto)transformação, o que decorre de sua vontade própria, a decisão das escolhas a serem feitas.

Para entender as possibilidades de um corpo aprisionado em cumprimento de medida socioeducativa, embasados na explanação até aqui, com avanços e recuos legais, uma alerta se impõe à luz dos pensamentos de Morin (2011, p. 155) quando nos convida a pensar na totalidade, em termos planetários e ainda destaca: “A vida só é suportável se nela for introduzida não apenas a utopia, mas a poesia, ou seja, a intensidade, a festa, a alegria, a comunhão, a felicidade e o amor”.

Na realidade, o tempo de medida pode ser considerado um tempo sim, de resistência a esse corpo aprisionado, no entanto, há que se positivar as experiências ali vividas. E isso se justifica nos postulados de Morin (2011) ao afirmar que a resistência não é tão somente negativa, uma vez que ela não reside apenas em se opor as forças opressoras, pelo fato de também preparar as liberações. Para o mesmo autor, vivemos condenados a habitualmente, resistir, uma condição inerente do ser humano. Um exemplo seria o autocontrole de um adolescente ao não revidar uma situação de provocação que possa gerar uma agressão. Este é um típico exercício de resistência.

E, a esse respeito, traz uma importante opinião:

[...] é necessária uma extraordinária reconstrução intelectual, é preciso, creio eu, uma reforma do pensamento, é preciso se mostrar apto a enfrentar o desafio da incerteza, e há duas formas de enfrentá-lo. A primeira é a aposta: sabemos claramente o que queremos, a que aspiramos, apostamos nisso mesmo temendo que nossas ideias sejam vencidas. A segunda é a estratégia: dito de outra forma, em função das informações recebidas e dos acasos, a capacidade de mudar nossa conduta. (MORIN, 2011, p. 156).

De acordo com esse mesmo autor, urge a necessidade de um pensamento favorável e otimista que permita enfrentar os desafios da realidade em sua complexidade e globalidade (MORIN, 2013).

Compactuando com Nóbrega (2005, p. 82) ao afirmar: “Ora o nosso corpo é aprisionado, ora liberado” é fundamental perceber-se como seres corporais, capazes de atribuir diferentes significados as ações humanas nas relações estabelecidas consigo próprio, com o outro e com o mundo.

Daí o paradoxo “(des)entendimento” desses corpos aprisionados que, reside tão somente, na capacidade criadora inerente ao ser humano de facilmente se adaptar e

reinventar-se nos diferentes contextos sociais e desafios postos pela vida, seja na condição ou não de privação de liberdade.

Portanto, se nos dizeres de Morin (2013, p. 57) “o tesouro da unidade humana é a diversidade humana, o tesouro da diversidade humana é a unidade humana”, cabe a nós compreendermos o outro, o próximo, o distante, buscando ser sensíveis e solícitos àquela parcela da população excluída e marginalizada, pois são estes os que mais necessitam dos nossos olhares.

Assim, Morin (2011, p. 32) diz que para uma sociedade progredir em complexidade: “É preciso mudar de caminho para um novo começo”. E isso só será possível, mediante uma fecunda reflexão do re-aprender a ser, pensar e viver. Enfim, se humanizar.

O esporte: contribuições para a humanização de adolescentes privados de liberdade

O esporte é um direito legalmente instituído, reconhecido e assegurado (BRASIL, 1988, 1990) às crianças e adolescentes e a Política de Atendimento às Medidas Socioeducativas (SUASE, 2013), enquanto documento legal e legítimo, tem nele um dos eixos fundamentais ao cumprimento das medidas socioeducativas e deve ser desenvolvido por meio de diferentes atividades, internas e externas.

Vários autores têm enfatizado o caráter educativo da prática esportiva (BENTO, 2017; KUNZ, 2012a, 2012b, 2014; MOREIRA; SIMÕES, 2018; NISTA-PICCOLO; MOREIRA, 2012; REIS; MOREIRA, 2018) e no cotidiano das instituições socioeducativas também configura-se um vetor de extrema relevância para a formação dos adolescentes que encontram nesta novos domínios de vivências, integrando valiosas relações sociais.

O seu caráter educativo implica a vivência de práticas prazerosas que traduzam aprendizados significativos, por meio de uma intencionalidade pedagógica que propicie autonomia e reflexão crítica na, durante e após a prática esportiva.

Domingos (2014) salienta que o esporte não culmina milagres no sentido de ignorar as adversidades, até porque é o momento profícuo de aprender a enfrentar os obstáculos por meio do exercício do diálogo e resiliência, que consegue nas relações que estabelece consigo próprio, com o outro e com o meio.

Kunz (2012b, p. 30) nos alerta ao “[...] sério risco de estarmos formando seres humanos convictos de suas incapacidades sem oferecer-lhes meios ou condições de autossuperação e, enfim, autoconhecimento de suas reais possibilidades e condições”. O

que requer dos profissionais oportunizar experiências que permitam aos adolescentes buscar soluções individuais e coletivas, um exercício de autonomia mediante uma prática esportiva consciente.

A experiência como pedagoga numa instituição socioeducativa tem revelado o demasiado interesse dos adolescentes privados de liberdade pelo esporte e o quanto permite aos mesmos transcender às imposições e resistências postas pelo ambiente, momento oportuno para realizar intencionalmente seus movimentos. A literatura ratifica esse gosto, que o torna um dos mais importantes fenômenos socioculturais da contemporaneidade (BENTO, 2017; KUNZ, 2012a, 2012b, 2014; MOREIRA; SIMÕES, 2018; NISTA-PICCOLO; MOREIRA, 2012; REIS; MOREIRA, 2018). Bento (2017, p. 54) justifica desse modo, atribuindo ao esporte “um campo absolutamente constitutivo da essência humana [...]: a do homem ativo e atuante”.

É fato o quanto a criação do hábito esportivo contribui significativamente para uma melhor qualidade de vida. No entanto, Nista-Piccolo e Moreira (2012) chamam a atenção para o fato de ter se tornado comum associar o esporte à qualidade de vida e temem a busca por modismos quando há uma inclinação para o seu valor meramente mercantil. Para maior esclarecimento, apropriam-se de expressões como: qualidade da educação (escola), qualidade da eficiência no e do trabalho; qualidade dos serviços. Nessa ótica, a “qualidade” adquire um caráter similar a uma linha de produção ou de consumo de bens materiais.

E, ainda, os mesmos autores ratificam:

Ensinar, através do jogo das brincadeiras, do esporte, pode conduzir o aluno a buscar melhor qualidade de vida, dotando esse aluno de um conhecimento voltado para a sua longevidade, e, ao mesmo tempo, mostrar o que fazer com essa vida mais longa na relação com os outros seres humanos [...]. (NISTA-PICCOLLO; MOREIRA, 2012, p. 40).

Para eles, é a incorporação de um estilo de vida ativo, elemento essencial presente em uma concepção de humanidade ligada à busca do humano no homem. Assim, partindo da premissa que os adolescentes privados de liberdade vivem num ambiente permeado pelo controle, dada a sua condição legal, cabe ao esporte um cuidado para se atentar até que ponto ele não está sendo utilizado como um instrumento de homogeneização, que conduz o adolescente a seguir regras na lógica da moral, como, por exemplo, respeito ao próximo e adversários, lidar com as perdas e vencer por mérito próprio, dentre outros.

A esse respeito, Souza (2019, p. 9) diz que tal prática segue a ótica da manutenção dos corpos saudáveis e aprendizado social, ou melhor, uma “[...] corporificação do sistema neoliberal”. Portanto, ainda argumenta que a mera prática esportiva tem sido alvo de questionamento de estudiosos da área. Inclusive, se trabalhado nesse segmento, acredita-se moldar os adolescentes à lógica existente, encontrando no esporte campo fértil para forjar sujeito dóceis, disciplinados e manipuláveis.

Domingos (2014) realizou um estudo cuja proposta educativa centra-se na educação física para adolescentes privados de liberdade e aponta o esporte como um aliado importante nesse processo de reinserção social. Verificou que atende a diferentes objetivos que compreendem desde o adestramento e a dominação dos corpos com fins produtivos, políticos, ou higienistas, chegando à dimensão competitiva de cunho pedagógico e lúdico. Para tanto, apoiou-se nas abordagens crítico-emancipatória e a educação pelo esporte como possibilidades de ações educativas facilitadoras do desenvolvimento humano melhor recomendadas aos adolescentes privados de liberdade. Assim, defende um ensino crítico, para fins de emancipação do sujeito.

Culturalmente, as “peladas” de futebol eram uma prática diária na rotina de vida dos adolescentes, segundo relatos. Consideram um lazer altamente atrativo. E é a instituição socioeducativa um dos locais propícios ao que Nista-Piccolo e Moreira (2012, p. 17) destacam como essencial para oportunizar uma:

[...] aprendizagem contextualizada acerca da cultura humana, estimulando suas inteligências, permitindo a exploração de seus potenciais de expressão corporal e aperfeiçoando suas relações interpessoais.

E assim advogam a incorporação de um estilo que nomeiam estilo de vida ativo, o que denota uma atitude ética para consigo próprio e os outros, permitindo a ampliação da aquisição de conhecimentos articulados e organizados, ou melhor, um aprendizado reflexivo para além das técnicas. Assim, o espaço socioeducativo possibilita ao adolescente em cumprimento de medida, apropriar-se desta prática desenvolvendo suas melhores qualidades humanas, encorajados a criar regras, novas técnicas nas vivências das mais diversas modalidades, exercitando sobretudo, a criatividade e o lúdico (DOMINGOS, 2014).

Vale lembrar que, por meio do Projeto Superação, os adolescentes têm a oportunidade de participar das diferentes modalidades esportivas, três vezes por semana. E, contam com um profissional de Educação Física. As atividades são revestidas de uma

variedade de recursos materiais, cujas vivências são realizadas dentro e fora do contexto socioeducativo, em conformidade com a Metodologia de Atendimento da Medida Socioeducativa de Internação (SUASE, 2013).

Muito se tem anunciado o esporte tanto como um produto cultural altamente valorizado em todo o mundo (BENTO, 2017; KUNZ, 2012a, 2012b, 2014; MOREIRA; SIMÕES, 2018; NISTA-PICCOLO; MOREIRA, 2012; REIS; MOREIRA, 2018) como também uma das preocupações governamentais do país, no sentido de promover mudanças e transformações que possam incidir direta e indiretamente nas pessoas e seus hábitos sociais. É nesse prisma que advogamos uma reflexão acerca dos adolescentes privados de liberdade, de modo que, possam se apropriar de um desenvolvimento qualitativo capaz de buscarem novos projetos de vida, distantes da criminalidade.

Freire (2006) é assertivo quando afirma que, a educação, jamais pode ser neutra e ainda aponta dois caminhos aos quais ela pode conduzir a pessoa: a domesticação ou a libertação. Independente da escolha, toda prática educativa é humana e dialógica e, portanto, profundamente formadora, por isso, ética. E, kunz (2012a, 2014), ainda acrescenta apontando esta ação sempre decorrente de uma ação intencional. Com isso, vemos a necessidade de todos os envolvidos – no caso dos adolescentes em questão – especificamente a comunidade educativa (pedagogos, professores, psicólogos etc.), quando lhes é dada a responsabilidade de iniciar um processo educativo libertador.

E, cada vez mais, damos conta da urgência de uma política humanitária em escala planetária de maneira que possa alcançar a todos, sem qualquer distinção (BENTO, 2017; MOREIRA; SIMÕES, 2018; MORIN, 2013; ROHDEN, 1979) nos despertando para diálogos com os mistérios do mundo, criticando assim as múltiplas formas de reducionismos, que tendem a tratar os fenômenos equivocadamente, como algo banal. Essa constatação vai ao encontro dos dizeres de Moreira e Simões (2018, p. 166):

[...] adotar posturas mais críticas e enaltecer a tese de que uma política humanitária implica respeito aos saberes, aos fazeres e às diversas formas de viver culturalmente.

De maneira análoga, uma política centrada na busca do humano no homem exige uma atitude de pensar aberta e complexa, na qual problemas e possibilidades variadas de implementação desse projeto façam parte de nossa reflexão e investigação como cientistas do esporte.

É possível reconhecer a predileção dos adolescentes privados de liberdade pela prática do esporte, bem como o entusiasmo demonstrado antes, durante e após sua prática,

seja nos momentos de lazer, aulas de educação física e projetos esportivos internos e externos. Em suma, encontramos respaldo nas palavras mais uma vez de Moreira e Simões (2018, p. 166):

O conhecimento e a prática do esporte nos permitem a vivência de emoções e sentimentos e o cultivo de sensações de entusiasmo e admiração, possibilitando novas formas de sentir a vida, com o corpo como um todo, e tornando-nos, assim, apaixonados de coração e alma. Essas características definem o ser humano e devem fazer parte de nosso projeto político como integrantes da humanidade.

Verificamos a manifestação desse entusiasmo atribuído ao esporte como uma forma considerável de acesso aos adolescentes, não se restringindo apenas ao fato de ser um momento utilitário de fuga às demais atividades, mas sim privilegiando seu caráter lúdico e educativo, dotado de sentidos.

A Figura 1 ilustra a representação da prática esportiva feita por adolescentes privados de liberdade no dia a dia do Centro Socioeducativo de Uberaba (CSEUR), no Estado de Minas Gerais (MG), Brasil. Os desenhos traduzem momentos fecundos de prazer, aventura e engajamento aos encantos proporcionados pelo esporte.



Figura 1. Ilustrações realizadas por adolescentes privados de liberdade do CSEUR, em 03 de junho de 2020.

Fonte: arquivos da autora (2020).

Ao direcionar nossos olhares a Merleau-Ponty (2011, p. 31), ele defende a ideia de um corpo inteiro movido pela significância do aprender pela sensibilidade, valendo-se de que “[...] a experiência sensível é um processo vital, assim como a procriação, a respiração ou o crescimento”. E Nóbrega (2005), corrobora o mesmo pensamento com a afirmativa de que somos corpos vivos e assim vamos aprendendo nas diferentes relações que estabelecemos consigo próprio, com o outro e com o mundo e, portanto, vamos construindo uma unidade existencial.

Nos momentos destinados às práticas esportivas, os adolescentes têm a oportunidade de dar vazão e sentidos aos movimentos corporais, libertos das grades dos alojamentos, entregando-se assim aos fascínios da natureza de seu corpo, ou melhor, permitindo-se estar num estado que Morin (2014, p. 79) caracteriza como felicidade, graça, emoção e gozo, um modo de “[...] desfrutar as qualidades da vida, ou seja, de viver poeticamente”.

Entende-se que, cada vez mais, tornou necessário e indispensável, (res)significar o trato do esporte nas instituições socioeducativas (DOMINGOS, 2014), devendo ser instituídas novas formas educativas que propaguem o sentido da solidariedade, altruísmo, companheirismo, predicados de um efetivo *fair play*. É o esporte, colaborando significativamente com o ato educativo, longe de ser utilizado com caráter meramente utilitarista.

No entanto, Souza (2019) alerta sobre o cuidado no trato do assunto para não defender uma visão higienista de espetáculo do corpo, ao consolidar o esporte enquanto modelo de treino do corpo se limitando a expressar comportamentos desejáveis, esperados do adolescente durante o cumprimento da medida. Daí o entendimento, de fato, do uso da expressão “comportamentos desejáveis”: o que esperar deles? O contexto – micro e macro – é adequado, capaz de contribuir para uma resposta positiva?

Nesse sentido pode revelar-se, inclusive, como um divertimento consentido em que são impostas implícita e explicitamente ideologias dominantes latentes à própria condição do sistema (ALTHUSSER, 1998), que, por vezes, tende a induzir a reprodução de habilidades, além de perpetuar a submissão de regras da ordem vigente dentro desse regime de exploração e coibições. Para tanto, há nesse contexto uma apropriação de saberes práticos em meio a modelos impregnados de uma ideologia dominante que desvaloriza o ser nas suas peculiaridades.

E, Souza (2019) ainda assevera ao fato de não se fomentar uma política de treinamento esportivo e formação motora, cujo estudo realizado apontou o esporte como elemento privilegiado nos estabelecimentos disciplinares e correccionais, como importante meio para conformar e homogeneizar os adolescentes à privação de liberdade, adequando-os a determinados padrões sociais.

Todavia, a mesma autora enfatiza o movimento de mudança dessa visão que desde os anos 80, na Educação Física Escolar, iniciou um rompimento “com o pensamento mecanicista de corpo, superando a ideia de um homem motor e introduzindo a reflexão sobre um corpo cultural” (SOUZA, 2019, p. 6).

Decisivamente, constitui-se de um movimento relevante que propiciou novas expectativas a respeito da atuação do profissional nessas instituições privativas de liberdade que, apesar de ainda se tratar de um paradoxo de contradições, ainda permanecem indicações da existência de práticas esportivas primando pela “produção de corpos adequados, a regeneração moral e a minimização da delinquência juvenil” (SOUZA, 2019, p. 10). A autora ainda adverte à necessidade de rompimento com esta lógica, buscando sua superação por via de novas alternativas.

Daí a necessidade da formação de um ser humano crítico, participativo, consciente dos valores éticos presentes nas relações consigo próprio, com o outro e com o mundo, rumo a uma sociedade autônoma, responsável e justa. Logo, há que se buscar novas atitudes dos profissionais que lidam com esse público, superando os padrões atuais existentes no entendimento e esforços voltados a esse corpo em qualquer que seja o ambiente inserido.

E, isto pode ser alcançado segundo Moreira (2014, p. 151), pois:

Sem a estruturação de uma educação de corpo inteiro na aprendizagem em que o sensível, o inteligível e o motor estejam presentes, não se pode falar de convivência, de corresponsabilidades, de compromissos, de caminhar na direção do outros para a efetivação do humano no homem.

Assim, ao assumir um posicionamento crítico diante da realidade posta, buscando conhecer os *por quês* e *para quês*, é o que Freire (2006, p. 25) aponta como uma das “[...] vantagens dos seres humanos – a de se terem tornado capazes de ir mais além de seus condicionantes”.

Em Kunz (2012b, p. 30) há um alerta nítido desse pressuposto, pois para ele:

[...] corremos o sério risco de estarmos formando seres humanos convictos de suas incapacidades sem oferecer-lhes meios ou condições de autossuperação e, enfim, autoconhecimento de suas reais possibilidades e condições.

Se houver efetivamente esforços em prol da mudança em relação ao crescimento da violência, ela de fato, não ocorrerá com práticas radicadas no caráter punitivo e no isolamento da população que se encontra à margem da sociedade. É nessa lógica que sustentamos a premissa de que a prática esportiva pode, inevitavelmente, ser um meio eficaz para auxiliar os adolescentes privados de liberdade a conquistar valores considerados positivos pela sociedade como forma de serem incluídos à sociedade (REIS; MOREIRA, 2018).

Mas, para isso, vale a pena tomar conhecimento das teorias relacionadas ao esporte, bem como compreender a dinâmica de seu desenvolvimento para que os adolescentes privados de liberdade, foco deste estudo, possam potencializar seus mais diversos atributos humanos e, dentre eles: a sua existência.

Considerações Finais

Este estudo propôs-se apresentar reflexões acerca das contribuições do esporte aos adolescentes em cumprimento de medida socioeducativa de internação, como uma dialética possível, urgente e necessária nesse contexto, em especial. O que demanda novos olhares ao espaço socioeducativo e dispense o *vigiar* e *punir* dando lugar ao acesso à formação de valores positivos de participação na vida social, superando a condição de exclusão, discriminação e marginalização. Afinal, constituem-se seres inacabados, que têm suas especificidades, encontram-se em processo de desenvolvimento e, portanto, capazes de redimensionar o projeto de vida rumo ao exercício pleno de sua cidadania.

Considero estar rumo à via mais assertiva, aquela que busca a emancipação da humanidade por meio de uma maior conscientização planetária dos seres que aqui habitam (MORIN, 2013).

Evidencio, desse modo, a necessidade de mais estudos que ampliem e fortaleçam os valores inerentes ao Esporte, se desenvolvido de maneira séria, responsável e solidária, fazendo-se valer dele como meio que consideramos uma rica rota de acesso a esses adolescentes, pois: “O mundo é não aquilo que eu penso, mas aquilo que eu vivo; eu estou aberto ao mundo, comunico-me indubitavelmente com ele, mas não o possuo, ele é inesgotável” (MERLEAU-PONTY, 2011, p. 14).

Em suma, acredito na significância do esporte frente a uma nova consciência humana rumo à humanização, afinal os adolescentes privados de liberdade, base deste estudo, precisam de pessoas que os reconheçam como seres humanos e lhes deem as oportunidades para viver dignamente, aptos a enfrentar as adversidades da vida em sua complexidade e totalidade.

Referências

ALTHUSSER, Louis. **Ideologia e aparelhos ideológicos do estado**: notas sobre os aparelhos ideológicos de Estado. Rio de Janeiro: Graal, 1998.

BENTO, Jorge Olímpio. **Em nome da educação física e do desporto na escola**: legitimação, considerações e orientações pedagógico-didáticas. Belo Horizonte: Casa da Educação Física, 2017.

BENTO, Jorge Olímpio. **Da coragem, do orgulho e da paixão de ser professor**. Auto-retrato. 2. ed. Belo Horizonte: Casa da Educação Física, 2010.

BRASIL. Código penal. **Código de Menores**. Decreto nº 17 943-A de 12 de outubro de 1927.

BRASIL. Constituição da República Federativa do Brasil. **Diário Oficial**: República Federativa do Brasil: seção 1, Brasília, DF, ano 126, n. 191-A, p. 1-32, 5 out. 1988.

BRASIL. Lei nº 8.069, de 13 de julho de 1990. Dispõe sobre o Estatuto da Criança e do Adolescente, e dá outras providências. **Diário Oficial**: República Federativa do Brasil: seção 1, Brasília, DF, ano 128, n. 135, p. 13564-13577, 16 jul. 1990.

BRASIL. Ministério da Mulher, da Família e dos Direitos Humanos. **Levantamento Anual SINASE 2017**. Brasília, DF: Ministério da Mulher, da Família e dos Direitos Humanos, 2019a.

BRASIL. Ministério da Justiça e Segurança Pública. Departamento Penitenciário Nacional. **Levantamento nacional de informações penitenciárias, atualização junho de 2017**. Brasília, DF: Ministério da Justiça e Segurança Pública, Departamento Penitenciário Nacional, 2019b.

DOMINGOS, Rosângela da Silva. **Pensando e praticando o esporte na medida socioeducativa**: orientações para profissionais de educação física. 2014. Dissertação (Mestrado Profissional Adolescente em Conflito com a Lei) – Universidade Anhanguera de São Paulo, São Paulo, 2014.

FOUCAULT, Michel. **Vigiar e punir**: nascimento da prisão. 41. ed. Petrópolis: Vozes, 2013.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia**: saberes necessários à prática educativa. 33. ed. São Paulo: Paz e Terra, 2006.

GADOTTI, Moacir. Eca: avanços e desafios. *In*: VIEIRA, Ana Luisa; PINI, Francisca; ABREU, Janaina. **Salvar o Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA)**. São Paulo: Instituto Paulo Freire, 2015. *E-book*. 126 p. Disponível em: https://www.paulofreire.org/eca/e_book_ECA.pdf. Acesso em: 21 fev. 2020.

KUNZ, Elenor. **Transformação didático-pedagógica do esporte**. 8. ed. Ijuí: Editora Unijuí, 2014.

KUNZ, Elenor. **Educação física: ensino e mudanças**. 3. ed. Ijuí: Editora Unijuí, 2012a.

KUNZ, Elenor. **Didática da educação física 2**. 4. ed. Ijuí: Editora Unijuí, 2012b.

MERLEAU-PONTY, M. **Fenomenologia da percepção**. Tradução: Carlos A. R. de Moura. 4. ed. São Paulo: WMF Martins Fontes, 2011.

MOREIRA, Wagner Wey; CAMPOS, Marcus Vinicius Simões de; BARROS, João Luiz da Costa. Do corpo prisioneiro à corporeidade exultante: pelos caminhos do jogo e do esporte para a educação de crianças e adolescentes. *In*: BENTO, Jorge Olímpio; MOREIRA, Wagner Wey; LOUREIRO, Adriano César Carneiro; BENTO, Helena Cristina Baguinho; BOTELHO, Rafael Guimarães; MARINHO, Teresa Cristina da S. T. **Cuidar da casa comum: da natureza, da vida, da humanidade. Oportunidades e responsabilidades do desporto e da educação física**. Belo Horizonte: Casa da Educação Física, 2018. v. 1, p. 105-116.

MOREIRA, Wagner Wey; SIMÕES, Regina. Esporte e humanismo. *In*: MOREIRA, Wagner Wey; SILVA, Junior Vagner Pereira da (org.). **Lazer e esporte no século XXI: novidades no horizonte?** Curitiba: InterSaberes, 2018. p. 161-177.

MOREIRA, Wagner Wey. Do corpo à corporeidade na educação formal: mudança paradigmática. *In*: FABRIN, Filomena de Carlo Salerno; NÓBREGA, Maria Sardinha de; TODARO, Mônica de Ávila (org.). **Corpo e educação: desafios e possibilidades**. Jundiaí: Paco Editorial, 2014. p. 149-165.

MORIN, Edgar. **Rumo ao abismo?** Ensaio sobre o destino da humanidade. Tradução: Edgar de A. Carvalho, Mariza P. Bosco. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2011.

MORIN, Edgar. **A via: para o futuro da humanidade**. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2013.

NISTA-PICCOLO, Vilma Leni; MOREIRA, Wagner Wey. **O esporte como conhecimento e prática nos anos iniciais do ensino fundamental**. São Paulo: Cortez, 2012.

NÓBREGA, Terezinha Petrucia da. **Corporeidade e educação física: do corpo-objeto ao corpo-sujeito**. 2. ed. Natal: UFRN, 2005.

REIS, Laudeth Alves dos; MOREIRA, Wagner Wey. O corpo adolescente privado de sua liberdade altera a prática de esporte? **Evidência: olhares e pesquisa em saberes educacionais**, Araxá, v. 14, n. 14, p. 127-138, 2018.

ROHDEN, Huberto. **Educação do homem integral**. 2. ed. São Paulo: Alvorada, 1979.

SOUZA, Carolina Maciel. Educando o corpo desvalido: a educação física na história da privação de liberdade de crianças e jovens brasileiros. **Movimento**, Porto Alegre, v. 25, p. 1-12, jan./dez. 2019.

SUASE. Subsecretaria de Atendimento às Medidas Socioeducativas. **Metodologia de atendimento da medida socioeducativa de internação**. Belo Horizonte: 2013.

VOLPI, Mário (org.). **Adolescentes privados de liberdade**: a normativa nacional e internacional & reflexões acerca da responsabilidade penal. 6. ed. São Paulo: Cortez, 2014.

VOLPI, Mário. **O adolescente e o ato infracional**. 9. ed. São Paulo: Cortez, 2011.

PARTE III – JOGO E DESPORTO

ENSINO E APRENDIZAGEM DOS JOGOS DESPORTIVOS: UMA PERSPETIVA TRANSDISCIPLINAR

Amândio Graça

Universidade do Porto (UP)

Paula Batista

Universidade do Porto (UP)

Luisa Estriga

Universidade do Porto (UP)

O ensino dos jogos desportivos e a crise da educação física

Vêm praticamente de todos os quadrantes e latitudes um travo de amargura e um sentimento de mal-estar pelo estado atual da educação física, em geral, e do ensino dos jogos desportivos, em particular. Há quem tenha perdido a esperança da sua sobrevivência; há quem acredite na sobrevivência dela (e deles no seio dela), mas sem ilusão de escapar a uma posição diminuída, de fundo da tabela; e há, ainda, quem acredite que é indispensável e possível dar a volta à situação (KIRK, 2010). Como dar essa volta, no entanto, faz transparecer um território altamente disputado, no qual, a posição dominante dos jogos desportivos é fortemente questionada. Há quem acuse os jogos desportivos de ser a fonte de todos males da educação física e reivindique veementemente o seu abatimento no currículo. Mas há, também, quem não deixe de reconhecer o potencial educativo dos jogos desportivos e acredite na sua plasticidade e capacidade de renovação para responder às necessidades e desafios das novas gerações do século XXI.

Os defensores dos jogos desportivos deparam-se recorrentemente com dificuldades evidentes de afirmação das alternativas a um currículo exaurido de ensino descontextualizado e inconsequente das técnicas desportivas, pespegadas a um jogo marcado por problemas de discriminação, desconsideração e desalinhamento, em grau e extensão variáveis, mas raramente desprezíveis (ENNIS, 1999; FISETTE, 2013; GRIFFIN, 1984).

Estamos às portas da terceira década do século XXI. Desde os inícios dos anos oitenta do século passado, se forneceram evidência e argumentos demonstrativos do desajustamento crescente do currículo das técnicas desportivas e se propuseram focos e modelos alternativos para o ensino dos jogos na escola (BUNKER; THORPE, 1982; THORPE;

BUNKER; ALMOND, 1984; 1986). O modelo de ensino dos jogos para a compreensão (TGFU - BUNKER; THORPE, 1982; GRIFFIN; BUTLER, 2005) e outros modelos ou abordagens dele derivados ou equiparados (Non-Linear Pedagogy - DAVIDS; JIA YI; SHUTTLEWORTH, 2005; Tactical Decision Learning - GRÉHAIGNE; WALLIAN; GODBOUT, 2005; Tactical Games - GRIFFIN; MITCHELL; OSLIN, 1997; Ballschule - KRÖGER; ROTH, 1999; Play Practice - LAUNDER, 2001; Game Sense - LIGHT, 2013; Invasion Games Competence Model - MUSCH; MERTENS; TIMMERS; MERTENS *et al.*, 2002; Games Concept - TAN; WRIGHT; MCNEILL; FRY *et al.*, 2002) têm sido objeto de investigação e publicação acadêmica, científica e didática; têm fomentado discussão continuada e renovada em reuniões científicas e profissionais; têm integrado planos de estudo e cursos de formação inicial e contínua de professores de educação física, todavia, e não obstante todo este investimento, eles continuam a aparecer, ainda e invariavelmente, como modelos alternativos, como janelas de oportunidade para a renovação do ensino dos jogos na escola.

Ocupando os jogos desportivos uma posição destacada nos currículos da educação física a nível global e sendo tão categórica e persistente a diligência da mudança de abordagem, por que razão são tantos os entraves e tão exíguos os sinais de mudança, porque é tão ultrarresistente o currículo de multiatividades centrado nas técnicas desportivas? São diversas as razões e são de diversa ordem a sua proveniência. A mais singela, e talvez a mais difícil de demover é uma razão arreigada de senso comum - **sem domínio da técnica não se pode jogar**. Parte-se do pressuposto de que as habilidades técnicas são as peças que constituem e suportam a mecânica do jogo e, assim sendo, elas não podem, de forma alguma, deixar de ser o conteúdo básico do ensino do jogo. Esta crença do senso comum tem sido corroborada, reificada, pela investigação de diversas áreas científicas e por manuais das disciplinas que sustentam o conhecimento profissional do professor de educação física.

Judith Rink (1993) procurou dar coerência, estrutura e sequência ao ensino dos jogos por uma via desenvolvimental das habilidades desportivas alicerçadas no modelo de instrução direta, estabelecendo uma sequência de quatro fases (contextos) de exercitação das habilidades dos jogos desportivos (*games stages*), alinhadas em complexidade crescente dentro de cada fase e entre fases (fase1- sem oposição, exercitação de uma habilidade, controlo do objeto do jogo; fase 2- sem oposição, exercitação da combinação de habilidades, individualmente ou em cooperação; fase 3- com oposição simplificada, exercitação de

tomada de decisão e execução das habilidades; fase 4 – jogos modificados ou jogo completo. Ainda que a autora não se atenha à irreversibilidade das quatro fases, não deixa de veicular uma ideia progressão linear do planeamento do ensino das habilidades dos jogos, que toma como ponto de partida a execução de habilidades isoladas de um contexto tático mínimo do seu uso no jogo. Esta ideia de progressão alicerçada no ensino explícito da execução das técnicas dos jogos desportivos, exercitadas tendo como referência imagens de habilidades fechadas.

A Aprendizagem Motora é entendida como uma área crucial do conhecimento profissional para o ensino da educação física (RINK, 2001), e em muitos casos projeta o próprio ensino da educação física como uma área de aplicação do conhecimento derivado da sua investigação, firmando a prioridade do ensino explícito das técnicas desportivas. Porém, como nos advertem Wulf e Weigelt (1997, p. 366):

In motor learning, instructions (usually based on expert performance or biomechanical analyses) are generally assumed to enhance the learning of motor skills. However, several recent studies, mainly in the implicit learning area, have demonstrated that informing learners about rules or regularities inherent in the task to be learned can actually degrade learning. This seems to be especially true for complex tasks

[Na aprendizagem motora, as instruções (usualmente baseadas no desempenho de especialistas ou análises biomecânicas) são geralmente assumidas para melhorar a aprendizagem das habilidades motoras. No entanto, vários estudos recentes, principalmente na área de aprendizagem implícita, demonstraram que informar os alunos sobre regras ou regularidades inerentes à tarefa a ser aprendida pode realmente degradar a aprendizagem. Isso parece ser especialmente verdadeiro para tarefas complexas]

Dada a natureza aberta da generalidade das habilidades dos jogos desportivos, cuja forma e possibilidade de execução são fortemente condicionadas pelo espaço e tempo disponíveis ditados por fatores do envolvimento, e dada a complexidade de execução das habilidades que em geral, requisita movimentos globais de todo o corpo e a coordenação de diferentes segmentos articuláveis com muitos graus de liberdade, recomendam os autores que se conceda ao aluno tempo e espaço para a aprendizagem implícita que lhe proporcione a chance de descobrir por si o movimento ajustado, através do fazer (aprendizagem implícita), em vez do pensar em como fazer (aprendizagem explícita).

Ao elegerem as habilidades motoras discretas como unidade de análise para os instrumentos de observação e avaliação diagnóstica, formativa e sumativa, os especialistas da área da Avaliação em Educação Física projetam a imagem do ensino dos jogos

desportivos como instrução e exercitação de um somatório de habilidades discretas fechadas. O jogo passa a ser um momento extra de aplicação que, por razões de fiabilidade e viabilidade tem que ficar de fora das preocupações das ferramentas de avaliação. Deste modo, os professores que levam a sério estas recomendações de avaliação vão construir unidades didáticas centradas no ensino das habilidades discretas. Ensinar o jogo desportivo reduz-se, então, ao ensino descontextualizado de habilidades isoladas. Ao afastar-se do jogo, a avaliação perde autenticidade, a validade (medir o que se pretende medir) fica desfocada do jogo por se focar nas habilidades discretas realizadas em condições fechadas, e o resultado do ensino só pode deixar a ideia e o contexto de jogo a milhares de léguas de distância.

O currículo das multiatividades

Com algumas exceções, o ensino dos jogos desportivos no âmbito da educação física é operacionalizado através do currículo das multiatividades, composto por um agregado de pequenas unidades didáticas, de quatro a doze aulas, dedicadas ao ensino de modalidades desportivas. Este currículo das multiatividades fundamenta-se numa conceção eclética da educação física que privilegia a abrangência e a diversidade das experiências - uma espécie de amostragem, com a intenção de permitir aos alunos conhecer as suas aptidões e disposições, fazer escolhas mais esclarecidas e pessoalmente apropriadas para a sua prática futura. Ao fim de pouco tempo, porém, a diversidade do cardápio tende, muitas vezes, a transformar-se em monotonia, sem paladar, porque tudo sabe cada vez mais ao mesmo e cada vez mais requentado (WARD; QUENNERSTEDT, 2014). Isto é tão mais evidente quando o trabalho das técnicas carecer de propósito, significado e horizonte, quando não se vê para que serve, não traz qualquer desafio e não se sente ganhos palpáveis.

Encaixar o ensino das técnicas desportivas complexas num currículo de multiatividades é, numa nota de humor, algo como enfiar o Rossio na Betesga, isto é, meter o Rossio, uma das maiores praças de Lisboa, dentro da Betesga, hoje, nome duma rua minúscula, outrora um beco adjacente à praça do Rossio.

Na prática, com o tempo alocado a cada unidade, é impossível produzir alterações sensíveis ao nível de entrada dos alunos, pelo que ano, após ano as mesmas matérias são retomadas no mesmo ponto de partida e com o mesmo horizonte de expectativa, pouco mais que nulo. Para além de estar desligado do ensino contextualizado do jogo,

propriamente dito, o currículo das multiatividades centrado nas técnicas desportivas também não convence em termos de resultados de aprendizagem dos respetivos conteúdos técnicos. Esta situação coloca a educação física numa posição de fragilidade no que diz respeito às possibilidades de congruência do currículo com o ensino e a avaliação. Diversos autores referem-se a uma ideologia de não-ensino intrincada trabalho do professor de educação física (CRUM, 1993; MORGAN; HANSEN, 2008). Como dizia Lawson (1991) *“After all, one of physical education's unique, yet unfortunate, characteristics resides in the fact that prospective, new, and experienced teachers are not always convinced that students' learning constitutes the most important purpose of physical education”* [Afinal, uma das características peculiares, mas malfadadas, da educação física reside no facto de quer candidatos a professores, quer professores novos e experientes nem sempre estão convencidos de que a aprendizagem dos alunos constitui o objetivo mais importante da educação física]. Placek (1983) cunhou este descomprometimento com a exigência de aprendizagem em favor uma aula tranquila, com os alunos ocupados, bem dispostos, sem problemas de disciplina, ou agastamento com o lema manageralista do *“busy, happy, and good”*. Com efeito, as melhores experiências de sucesso no currículo das multiactividades não questionam a posição de marginalidade académica do estatuto atribuído à educação física pelos diversos membros da comunidade educativa, mas apostam. Sobretudo, no bom acolhimento da disciplina. Duas pesquisas recentes, dum e doutro lado do mundo, uma na Nova Zelândia e outra na Suécia, dão conta desta tendência, nas suas conclusões:

As its marginalised status (at least as an academic subject) mean that many parents are possibly not overly concerned with what their children are taught, learn or how they perform in PE as long as they appear relatively happy with their PE experiences. Likewise, the PE teacher we observed indicates that he is satisfied with the quality of his teaching if his students are actively participating, are suitably disciplined and appear to be enjoying his lessons. These findings support Placek's(1983) argument that students' behaviours (i.e. busy, happy, good) influence the teacher and curriculum delivery (GERDIN; PRINGLE, 2015, p. 209).

[Como o seu estatuto marginalizado (pelo menos como matéria académica) significa que muitos pais não estão certamente excessivamente preocupados com o que estão a ensinar aos seus filhos, o que estão a aprender ou como estão eles a trabalhar em educação física, enquanto parecerem relativamente felizes com as suas experiências na educação física. Da mesma forma, o professor de educação física que observamos refere que fica satisfeito com a qualidade do seu ensino se seus alunos participarem ativamente, são suficientemente disciplinados e parecerem estar a gostar das aulas. Estes resultados corroboram o argumento de Placek (1983) de que os comportamentos dos alunos (i.e., busy, happy, and good) influenciam o professor e o processamento do currículo].

Our findings in this article indicated that the teachers were to some extent able to articulate students' movement capabilities. However, at the same time they seemed to downplay the importance of actually trying to help the students develop these capabilities. Interestingly, this was the case despite being mandated through the national curriculum to do this. In this article, we explore the discursive terrain in which the teachers belittled their possibilities to actually develop students' movement capabilities (LARSSON; NYBERG, 2016, p. 2)

[Os nossos resultados neste artigo indicaram que os professores eram capazes, em certa medida, de identificar as capacidades de movimento dos alunos. No entanto, ao mesmo tempo, eles pareciam minimizar a importância de tentarem realmente ajudar os alunos a desenvolver essas capacidades. Curiosamente, isto aconteceu, apesar de estarem mandatados pelo currículo nacional para o fazerem. Neste artigo, exploramos o terreno discursivo no qual os professores desvalorizaram as suas possibilidades de realmente desenvolverem as capacidades de movimento dos alunos]

É, por certo, na projeção deste horizonte managerialista do “happy, busy and good” sobre a gestão de constrangimentos ditados pelas características e disposições dos alunos, pela distribuição de espaços de aula pelos horários das turmas, pela duração de cada aula, tendo como pano de fundo as matérias que constam do programa, que o currículo das multiatividades firma as suas gavinhas que, parecendo individualmente frágeis, conjugadas lhe têm conferido uma capacidade de resistência espantosa.

As abordagens táticas ao ensino do jogo

Ainda que haja inegavelmente uma relação de interdependência entre o que se é capaz de dominar e executar e o que se consegue perceber para agir intencionalmente, não se justifica, principalmente nas primeiras fases de ensino do jogo desportivo ou pré-desportivo, descontextualizar a execução das habilidades, esvaziá-las dos elementos perceptivos do seu uso em situação de jogo (ROVEGNO; NEVETT; BROCK; BABIARZ, 2001). Nas primeiras fases do ensino do jogo, não interessa explicitar como se executa a habilidade. A execução será de ordem implícita - o aluno vai procurar dar resposta e ajustar o movimento ao que vislumbra como possibilidade (aproveitar, provocar), como oportunidade, como intenção tática, face às circunstâncias do momento.

Na perspectiva de uma abordagem tática, o ponto de partida para o ensino do jogo reside na análise cuidada do binómio jogadores-jogo. Começa-se a ensinar o jogo, partindo do jogo. Mas que jogo interessa apresentar aos alunos? Na equação do binómio jogadores-jogo, temos que os constrangimentos de execução das habilidades e de cumprimentos das regras, num envolvimento de oposição, não podem inviabilizar a ação intencional dos

jogadores na procura da realização dos objetivos do jogo (pontuar vs. não deixar pontuar), em articulação com os objetivos de controlo da ação (não perder a bola vs. recuperar a bola). O jogo a apresentar aos alunos deve ser, por isso, uma forma modificada de jogo com a complexidade tática ajustada à capacidade de jogo dos alunos, isto é, os alunos têm que ser capazes de se envolverem ativamente no jogo, sem verem anuladas as possibilidades de agirem de forma intencional compatível com os objetivos do jogo. Para se propor um jogo aos alunos, impõe-se que as debilidades de execução motora não impeçam a busca intencional de soluções táticas para as sucessivas situações de jogo. Interessa, também, que os tipos e as formas de jogo propostas sejam desafiantes sob os pontos de vista tático e motor, olhando para o nível em que os alunos se encontram (GRAÇA, 2015).

Thorpe, Bunker e Almond (1984) enunciaram quatro princípios interligados que fundamentam o tratamento didático e a progressão pedagógica na aplicação do modelo TGfU (i) a amostragem dos jogos; (ii) a modificação por representação; (iii) a modificação por exagero; e (iv) a complexidade tática. O princípio da amostragem implicará a escolha criteriosa de jogos tendo em conta o interesse e as possibilidades de inclusão no currículo e a exemplaridade ou representatividade dos diversos tipos e formas de jogo. A escolha dos jogos assentará, claro está, na apreciação do ajustamento do seu nível de complexidade aos alunos. O princípio da complexidade tática vai considerar, a partir daí, a progressão do grau de dificuldade e de exigência entre várias formas de um mesmo jogo, entre jogos do mesmo tipo (ex. jogos de invasão), ou entre jogos de tipos diversos, explorando as possibilidades de transferência positiva das aprendizagens entre jogos e formas de jogo com uma estrutura de problemas táticos semelhantes. As modificações por representação ou exagero são os operadores de ajustamento pedagógico da complexidade tática que, sem nunca deixar de preservar elementos reais de oposição, vão conceder mais tempo e espaço e possibilidades de execução que permitirão aos jogadores perceber e encontrar soluções produtivas para resolver os problemas colocados pelas situações de jogo em que estão envolvidos.

Para se distanciar do ensino do jogo a partir das abordagens técnicas, o modelo TGfU procurou os seus primeiros fundamentos teóricos na psicologia cognitiva. Pigott (1982) sustentou uma ligação dinâmica entre cognição e ação - o saber facilita o fazer e vice-versa. Na Aprendizagem Motora, a Teoria do Esquema, em oposição à do Circuito Fechado, considera que a variabilidade de prática desempenha um papel decisivo na aquisição e produção de habilidades novas, ao promover “o fortalecimento do esquema, possibilitando

a formação de um conjunto de regras abstratas complexo, o que resulta em maior flexibilidade das respostas motoras e maior precisão na sua correção” (FREUDENHEIM; TANI, 1993, p. 31). Nesta perspectiva, a flexibilidade do programa motor suporta a transferência de habilidades motoras para condições variadas e facilita a aprendizagem pela compreensão.

As diferentes abordagens táticas ou modelos de ensino centrados nos jogos distinguem-se na prioridade ou acentuação que dão aos aspectos cognitivos, ao ensino explícito, verbalizado, de conceitos táticos, de princípios e regras de ação ou regras de organização do jogo (GRÉHAIGNE; GODBOUT, 2014), seja por transmissão, por descoberta guiada, através do questionamento, de montagem, remontagem de cenários críticos de jogo para rever leituras e enunciar possibilidades de resposta para esse cenário, ou para apreciar problemas de posicionamento no campo dos atacantes e defensores e divisar planos de ação. Distinguem-se no modo como equacionam ou enfatizam a relação entre a tática e a técnica, entre a tomada de decisão e a execução motora, entre percepção e ação (STOLZ; PILL, 2014). Distinguem-se nos quadros de referência que fundamentam as suas perspectivas de aprendizagem, com destaque para as teorias do processamento da informação (DODDS; GRIFFIN; PLACEK, 2001), as teorias construtivistas (GRÉHAIGNE; GODBOUT, 1995) ou social construtivistas (ROVEGNO; DOLLY, 2006), as teorias dos sistemas dinâmicos, (TAN; CHOW; DAVIDS, 2011), as teorias de aprendizagem situada (KIRK; MACPHAIL, 2002). Distinguem-se no espaço concedido à aprendizagem implícita das competências táticas, à transferibilidade das aprendizagens entre jogos e à especificidade do domínio dos conhecimentos e competências táticas visadas (uma unidade didática dedicada a um jogo de invasão vs. uma unidade dedicada a vários jogos de invasão) (RAAB, 2007).

Não obstante essas distinções, os modelos centram a sua preocupação sobre a ação do aluno no contexto de jogo, confrontando-se com tarefas que envolvem problemas de jogo que atualizam e desafiam o seu conhecimento, a sua competência para tomar decisões táticas adequadas e a sua competência motora para dar corpo às decisões (GRIFFIN; PATTON, 2005), ou para adaptar os seus movimentos para ultrapassar os desafios perceptivo motores específicos cuidadosamente preparados através da manipulação de constrangimentos das tarefas de jogos modificados (TAN; CHOW; DAVIDS, 2011). Numa perspectiva ecológica, seja do processamento da informação ou do acoplamento informação-movimento, a execução do movimento é uma parte vital da competência de desempenho

em interdependência permanente com os processos de leitura e tomada de decisão (KIRK; BROOKER; BRAIUKA, 2000)

A viragem pretendida do foco do ensino das habilidades técnicas para a compreensão e ação intencional no jogo, nomeadamente para a sua dimensão tática, não tem encontrado a adesão esperada por parte dos professores das escolas, não tem sido apropriada com consistência suficiente nas perspectivas de ensino dos professores em formação inicial. A própria investigação da intervenção com base nos modelos centrados nas competências táticas não tem apresentado resultados convincentes (ALMOND, 2015; HARVEY; JARRETT, 2013; HARVEY; PILL; ALMOND, 2018; OSLIN; MITCHELL, 2006; STOLZ; PILL, 2014). Várias têm sido as razões apontadas, desde a dificuldade dos professores em lidarem com os conteúdos táticos do jogo, até às razões estruturais da organização curricular da educação física. Como revelam vários estudos sobre o uso de modelos centrados na tática é prática comum que as unidades didáticas estejam integradas no currículo de multiatividades com durações que, em geral, não vão além das 10 sessões. Com esta duração, certamente não deixará de ficar comprometida a efetividade das aprendizagens preconizadas por esses modelos (CASEY; GOODYEAR, 2015; HARVEY; JARRETT, 2013).

Não deixando de considerar a competência percetivo-motora, a competência de tomar decisões e executar movimentos taticamente apropriados como referência fundamental para o ensino do jogo, não devemos reduzir as preocupações pedagógicas e didáticas ao desenvolvimento individual da proficiência tática, percetivo-motora. Em primeiro lugar, os fundamentos do ensino do jogo na escola não podem ficar circunscritos aos princípios das teorias da aprendizagem motora ou do treino tático-técnico, por mais avançadas que sejam. Em segundo lugar, como demonstraram Rovegno *et al.* (2001), habilidades táticas/motoras dos jogos, como o passe e o corte, são habilidades situadas e relacionais. Os dados da situação e as oportunidades de sucesso do passe ou do corte não dependem apenas do espaço e do tempo de vantagem sobre o adversário, da distância e da velocidade de jogadores e da bola, nem dependem apenas da competência individual de cada executante. Esses dados da situação são relacionais. Os dados da situação que abrem uma oportunidade de sucesso do passe ao jogador que corta dependem da relação entre o passador e o recetor. Ver uma oportunidade de passe inegável, não é um dado absoluto, é um dado relativizado aos implicados. Implica ter noção de “passe recebível”, i.e. perceber se o passe (e que passe) pode ser recebido pelo recetor visado. Abrir uma linha de passe

inegável efetiva implica facultar espaço e tempo para o passador ver a linha de passe aberta e poder passar com boa possibilidade de sucesso.

Chamando Vygotsky (2001) aqui à baila, podemos considerar mais atentamente a componente relacional das habilidades táticas/motoras no ensino do jogo.

an essential feature of learning is that it creates the zone of proximal development; that is, learning awakens a variety of internal developmental processes that are able to operate only when the child is interacting with people in his environment and in cooperation with his peers

[uma característica essencial da aprendizagem é que ele cria a zona de desenvolvimento proximal; ou seja, a aprendizagem desperta uma variedade de processos internos de desenvolvimento que são capazes de operar apenas quando a criança está interagindo com pessoas no seu ambiente e em cooperação com os seus pares]

Com efeito, um jogador mais competente sob o ponto de vista tático ou percetivo-motor, se estiver disponível, está em melhores condições para amparar a participação no jogo de colegas mais fracos, para ajudá-los quer a desmarcar-se e a receber a bola, quer a ver linhas de passe abertas e a passar a bola com sucesso. Todavia, a disponibilidade para jogar com o outro tem sido descurada ou apartada nas propostas do ensino dos jogos, relegando os problemas daí derivados para o currículo oculto.

O currículo oculto do jogo no ensino do jogo – o problema da inclusão

Para além das considerações de eficácia e eficiência decisional e motora, para além das dificuldades de parametrizar transformações objetivas nesses domínios atribuíveis ao processo de ensino e aprendizagem, há que ter em conta as dificuldades de natureza relacional e afetiva que interferem direta e drasticamente com o envolvimento dos alunos no jogo e com as oportunidades de aprendizagem e que têm contribuído notoriamente para o insucesso dos jogos no currículo e para a degradação da imagem da educação da física na escola (BROCK; ROVEGNO; OLIVER, 2009; CARLSON, 1995; ENNIS; COTHRAN; DAVIDSON; LOFTUS *et al.*, 1997; FAGRELL; LARSSON; REDELIUS, 2012; FISETTE, 2013). Num estudo longitudinal focado na evolução da atitude dos alunos face à educação física do 4º ao 8º ano de escolaridade, Mercier, Donovan, Gibbone, e Rozga (2017) verificaram que as relações entre pares, particularmente nos jogos de equipa, têm contribuído para o desinteresse das meninas pela educação física.

Girls find peer relationships most stressful, which may be associated with a drop in girls' positive attitudes toward physical education in Grade 8 compared with the

positive attitudes of boys, specifically in relation to the physical education curriculum, especially when units are focused on team sports or other cooperative physical situations (p. 314).

[As meninas acham as relações entre pares mais stressantes, o que pode estar associado à queda nas atitudes positivas das meninas em relação à educação física no 8º ano, em comparação com as atitudes positivas dos meninos, especificamente em relação ao currículo de educação física, especialmente quando as unidades didáticas estão focadas em desportos coletivos ou noutras atividades físicas cooperativas].

Como é a dinâmica entre jogadores quando os alunos estão a jogar um jogo desportivo coletivo? A pragmática do jogo orientado para a eficácia e eficiência gera uma tendência seletiva, excludente. As meninas, nas turmas mistas, os jogadores mais fracos, os que merecem menos confiança dos “donos” do jogo são atirados para as franjas, são secundarizados, negligenciados ou pura e simplesmente excluídos, assim como aprendem estratégias de evitamento e autoexclusão. As decisões táticas não se fundam em leituras, apenas, de tempo e espaço, mas também de relação, de confiança e expectativa interpessoal, intersubjetiva. E isso tem implicações no envolvimento e oportunidade de participação ativa no jogo. Os jogos são momentos de exposição pública e de avaliação entre pares. Recorrentemente, esta avaliação é negativa, inibidora, punitiva, desrespeitosa, socialmente deprimente. Olhar para além da técnica e da tática, incentiva-nos a reconsiderar os pressupostos das nossas propostas pedagógicas (GRAÇA, 2015):

O ensino do jogo não se circunscreve aos aspetos de conhecimento e tomada de decisão ou de ajustamento e adaptação à variabilidade e imprevisibilidade do fluxo das situações de jogo. Coloca problemas de relação, de estatuto, de poder, de capital simbólico, problemas atravessados por filtros culturais de construção de género, de etnicidade, de classe social, de fisicalidade, que emergem apenas no discurso pedagógico quando se dá atenção ao currículo oculto, muitas das vezes, porém, de forma redutora e enviesada, procurando empurrar em especial os jogos desportivos para fora do currículo da educação física.

Uma perspetiva situada da aprendizagem dos jogos desportivos reclama que, a par da dimensão percetivo-físico-motora, se dê atenção, de primeiro plano e não apenas de pano de fundo, à dimensão social-interativa e à dimensão institucional-cultural dos jogos desportivos. Kirk, Brooker e Braiuka (2000) enumeram as características da perspetiva situada da aprendizagem:

- Learning is an active process of engagement with tasks (socially organized forms of subject matter) leading to the appropriation, and thus adaptation, of knowledge

- The learner's active engagement with tasks is embedded within and constituted by a number of contexts. The contexts in which learning is embedded include the immediate physical environment of the classroom, gym or playing field, social interaction between class members, institutional forms, and culture
- A situated learning perspective implies a need to employ various units of analysis such as the individual, the team or group, and the class
- Within each unit of analysis, the relationships between components are of central interest
- **Aprendizagem** é um **processo ativo** de engajamento com tarefas (formas socialmente organizadas de assunto) levando à **apropriação** e, portanto, adaptação, do **conhecimento**
- O **engajamento ativo** do aluno com as **tarefas** está inserido e é constituído por uma série de **contextos**. Os contextos em que a aprendizagem está inserida incluem o **ambiente físico** imediato da sala de aula, ginásio ou campo de jogo, a **interação social** entre membros da classe, e as formas **institucionais** e a **cultura**.
- Uma perspectiva de **aprendizagem situada** implica a necessidade de empregar **várias unidades de análise**, como o **indivíduo**, a equipe ou **grupo**, e a **turma**
- Dentro de cada unidade de análise, as **relações entre componentes** são de interesse central

O tratamento superficial ou a omissão da dimensão social-interativa no que respeita especificamente às preocupações de aprendizagem e de avaliação é resultado de se tomar, numa e noutra, o aluno individual como unidade de análise, e de se tomar os grupos e a turma somente como contextos mais ou menos favoráveis para a aprendizagem individual. Mudar a unidade de análise para o nível grupal ou de turma acontece apenas no âmbito da gestão e organização das tarefas, da criação e manutenção da ordem na aula.

Cuidar deliberadamente da dimensão social-interativa implica trazer para primeiro plano das preocupações do ensino, da aprendizagem e da avaliação para a aprendizagem dos jogos desportivos coletivos o querer e o saber jogar em equipa, assente nos princípios da interdependência positiva (todos fazem falta e ninguém é excluído), da responsabilidade individual (pelo sucesso da equipa e apoio aos colegas), do funcionamento em equipa (equidade, solidariedade, entreajuda e coesão).

A incorporação destes princípios não é um subproduto ou consequência natural de colocar os alunos a jogar em equipa. A história do ensino dos jogos desportivos na aula de educação física está repleta, até dizer chega, de evidência negativa no que diz respeito ao ambiente social, à qualidade das relações de cooperação, às formas de comunicação, ao respeito pelos colegas, ou à facilitação e apoio à participação no jogo.

O ethos do jogo na aula de educação física, a credibilidade e confiança que merece (o modo como a dinâmica de jogo se subordina ao poder dos donos do jogo), tem que mudar para que o jogo possa ser inclusivo e atrativo para todos os alunos. Por exemplo transformar os donos do jogo em alimentadores do jogo é uma mudança de perspetiva que pode acrescentar desafio e mais oportunidade de participação a todos os jogadores. Através de modificação de regras, de negociação e contrato, de responsabilização pelo jogo de equipa e pela inclusão e participação ativa e equitativa de todos os colegas, pela melhoria dos processos de resolução dos problemas do jogo. A necessidade de trabalhar a equidade de género e dissipar o domínio absoluto dos rapazes nos jogos desportivos nas turmas mistas é um desafio pedagógico da maior relevância e atualidade, que não pode ser resolvido com uma atitude passiva dos professores e sem um investimento na criação de um ambiente saudável e encorajador. Esta renovação do ethos do jogo requer uma mudança de atitude face ao jogo e à competição, que minimize as forças excludentes e incentive a inclusão plena. O jogo é de natureza aberta, não é um conjunto de jogadas predeterminadas; as habilidades do jogo não são fechadas, são de natureza aberta, de percepção/ação, ajustáveis aos constrangimentos da situação, em função do objetivo descortinado (por exemplo, no ataque, finalizar, criar uma situação de finalização, organizar/reorganizar o ataque, manter a posse de bola em equipa). O jogo tem regras e regulamentos, princípios, regras de organização estratégica e de ação tática, tal como a escrita tem regras gramaticais, de fonologia, morfologia, sintaxe, semântica e pragmática, recursos estilísticos, normas de composição textual. Aprender a jogar, como aprender a redigir não é um trabalho focado na aplicação de regras, mas um trabalho de comunicação e expressão, rico de intencionalidade e significado e de construção/ produção/ criação própria. No jogo desportivo coletivo, a autoria, a construção do jogo não é uma sucessão, um somatório ou uma justaposição de ações individuais, mas uma construção conjunta, interdependente, colaborativa. O jogo - como língua - não se inventa no momento, existe como código e como código se atualiza. O jogo - como texto - está sempre aberto às disposições, às possibilidades e às circunstâncias.

O jogo - como discurso - está sujeito aos interesses contraditórios, ao poder das forças discursivas dominantes, mas também aberto à crítica, ao diálogo no horizonte da equidade e da justiça social: como se está a jogar e quem está a beneficiar do jogo?

A valorização da dimensão social-interativa pode inspirar-se na *Activist Approach*, uma proposta de renovação curricular e pedagógica da educação física criada com o intuito de identificar, criticar, negociar e tentar ultrapassar as barreiras à participação das meninas na aula de educação física através da busca da significância e da co-criação de um currículo adequado aos seus interesses e necessidades (OLIVER; KIRK, 2016; WALSETH; ENGBRETSSEN; ELVEBAKK, 2018). O envolvimento ativo no jogo requer uma pedagogia centrada nos alunos que trabalhe para criar um ambiente positivo, em que o sentimento de exposição social da falta de competência e a avaliação negativa do erro, o medo de errar, deem lugar à confiança de aceitar os desafios à medida do que se sente capaz e a uma percepção de sentir apoiado na sua ação e incentivado no seu desempenho. As cinco palavras-chave emergentes da experiência significativa em educação física e no desporto juvenil apontadas por Beni e Chroinín (2016) como temas centrais foram a interação social, o prazer, o desafio, a competência motora e a aprendizagem pessoalmente relevante. Note-se, porém, que somente uma interação social com preocupações de equidade e inclusão pode dar um sentido verdadeiramente educativo à experiência de ensino e aprendizagem dos jogos desportivos, no contexto da educação física.

Aprender a jogar não se reduz a uma perspetiva defetiva do ensino de fornecer aos alunos aquilo que eles precisam para se tornar adultos competentes e autónomos. Aprender não se reduz a assimilar o que é transmitido. Aprender é apropriar, é transformar, é recriar. Ultrapassar a perspetiva defetiva do ensino é valorizar a competência e a autonomia de co-construírem o seu currículo, a sua experiência de aprendizagem.

As a consequence, children are both becomings and beings at the same time. In this way, we can move beyond the not-yet-ness of the child as someone lacking something, and thus in need of a certain kind of education and a certain kind of teaching that fills this void (QUENNERSTEDT, 2019, p. 614)

Como consequência, as crianças são ao mesmo tempo devir e ser (futuro e presente). Desta forma, podemos ir além do “ainda não é” da criança como alguém a quem falta alguma coisa, e, portanto, necessitada de um certo tipo de educação e um certo tipo de ensino que preencha esse vazio.

Com efeito, as crianças, enquanto crianças, não se limitam a internalizar a sociedade e a cultura, mas contribuem também ativamente para a produção e mudança cultural (CORSARO; FINGERSON, 2003). Assumir esta perspectiva bem esclarecida na sociologia da infância, implica mudar radicalmente as abordagens de ensino tradicionalmente adotadas no ensino dos jogos e realinhar os papéis dos professores e dos alunos no processo de ensino e aprendizagem.

O jogo é educativo quando os jogadores quiserem sempre jogar mais e jogar melhor, quando o jogo é um espaço aberto, um desafio sem trajeto predefinido nem desfecho antecipado, quando jogar significar encontrar soluções para os problemas do jogo e não aplicar receitas, quando o jogo é uma oficina onde se colabora para construir e aperfeiçoar o seu modo próprio e apropriado de jogar em equipa.

Referências

- ALMOND, L. Rethinking teaching games for understanding. **Ágora para la EF y el Deporte**, 17, n. 1, p. 15-25, enero - abril 2015.
- BENI, S.; FLETCHER, T.; NÍ CHRÓINÍN, D. Meaningful Experiences in Physical Education and Youth Sport: A Review of the Literature. **Quest**, 69, n. 3, p. 291-312, 2016.
- BROCK, S. J.; ROVEGNO, I.; OLIVER, K. L. The influence of student status on student interactions and experiences during a sport education unit. **Physical Education and Sport Pedagogy**, 14, n. 4, p. 355-375, 2009/10/01 2009.
- BUNKER, D.; THORPE, R. A Model for the teaching of games in secondary schools. **Bulletin of Physical Education**, 18, n. 1, p. 5-8, 1982.
- CARLSON, T. B. We hate gym: Student alienation from physical education. **Journal of Teaching in Physical Education**, 14, n. 4, p. 467-477, Jul 1995 1995.
- CASEY, A.; GOODYEAR, V. A. Can Cooperative Learning Achieve the Four Learning Outcomes of Physical Education? A Review of Literature. **Quest**, 67, n. 1, p. 56-72, 2015/01/02 2015.
- CORSARO, W. A.; FINGERSON, L. Development and Socialization in Childhood. *In*: DELAMATER, J. D. (Ed.). **Handbook of social psychology**. New York, N.Y. ; London: Kluwer Academic/Plenum Publishers, 2003. p. 125-155.
- CRUM, B. Conventional Thought and Practice in Physical Education: Problems of Teaching and Implications for Change. **Quest**, 45, n. 339-356, 1993.

DAVIDS, K.; JIA YI, C.; SHUTTLEWORTH, R. A Constraints-based framework for nonlinear pedagogy in physical education. **Journal of Physical Education New Zealand**, 38, n. 1, p. 17-29, 2005.

DODDS, P.; GRIFFIN, L. L.; PLACEK, J. H. A selected review of the literature on development of learners' domain-specific knowledge. **Journal of Teaching in Physical Education**, 20, n. 4, p. 301-313, 2001.

ENNIS, C. Creating a Culturally Relevant Curriculum for Disengaged Girls. **Sport; Education and Society**, 4, n. 1, p. 31-49, 1999.

ENNIS, C.; COTHRAN, D. J.; DAVIDSON, K. S.; LOFTUS, S. J. *et al.* Implementing curriculum within a context of fear and disengagement. **Journal of Teaching in Physical Education**, 17, n. 1, p. 52-71, OCT 1997.

FAGRELL, B.; LARSSON, H.; REDELIUS, K. The game within the game: girls' underperforming position in Physical Education. **Gender and Education**, 24, n. 1, p. 101-118, 2012/01/01 2012.

FISSETTE, J. L. 'Are you listening?': adolescent girls voice how they negotiate self-identified barriers to their success and survival in physical education. **Physical Education and Sport Pedagogy**, 18, n. 2, p. 184-203, 2013/04/01 2013.

FREUDENHEIM, A. M.; TANI, G. Formação de esquema motor em crianças numa tarefa que envolve "timing" coincidente. **Revista Paulista de Educação Física, São Paulo**, 7, n. (1, p. 30-44, 1993.

GERDIN, G.; PRINGLE, R. The politics of pleasure: an ethnographic examination exploring the dominance of the multi-activity sport-based physical education model. **Sport, Education and Society**, p. 1-20, 2015.

GRAÇA, A. Relação pedagógica e experiência dos alunos no ensino e aprendizagem dos jogos desportivos. *In*: LEMOS, K.; GRECO, P. J., *et al* (Ed.). **5º CIJD**. Belo Horizonte, Brasil: Instituto Casa da Educação Física, 2015. p. 63-86.

GRÉHAIGNE, J.-F.; GODBOUT, P. Tactical knowledge in team sports from a constructivist and cognitivist perspective. **Quest**, 47, n. 4, p. 490-505, 1995.

GRÉHAIGNE, J.-F.; GODBOUT, P. La dynamique du jeu en sports collectifs et son analyse. *In*: GRÉHAIGNE, J.-F. (Ed.). **L'intelligence tactique : des perceptions aux décisions tactiques en sports collectifs**. Besançon: Presses universitaires de Franche-Comté, 2014. p. 41-54.

GRÉHAIGNE, J.-F.; WALLIAN, N.; GODBOUT, P. Tactical-decision learning model and students' practices. **Physical Education and Sport Pedagogy**, 10, n. 3, p. 255 - 269, November 2005 2005.

GRIFFIN, L. L.; BUTLER, J. **Teaching Games for Understanding : theory, research, and practice**. Champaign, IL: Human Kinetics, 2005. x, 238 p. p. 0736045945.

GRIFFIN, L. L.; MITCHELL, S. A.; OSLIN, J. L. **Teaching sport concepts and skills : a tactical games approach**. Champaign, IL: Human Kinetics, 1997. ix, 237 p. 0880114789.

GRIFFIN, L. L.; PATTON, K. Two Decades of Teaching Games for Understanding: Looking at the Past. *In*: GRIFFIN, L. L. e BUTLER, J. (Ed.). **Teaching Games for Understanding: Theory, research, and practice**. Champaign Il: Human Kinetics, 2005. p. 1-18.

GRIFFIN, P. S. Girls' Participation Patterns in a Middle School Team Sports Unit. **Journal of Teaching in Physical Education**, 4, n. 1, p. 30-38, 1984.

HARVEY, S.; JARRETT, K. A review of the game-centred approaches to teaching and coaching literature since 2006. **Physical Education and Sport Pedagogy**, 19, n. 3, p. 278-300, 2014/05/27 2013.

HARVEY, S.; PILL, S.; ALMOND, L. Old wine in new bottles: a response to claims that teaching games for understanding was not developed as a theoretically based pedagogical framework. **Physical Education and Sport Pedagogy**, 23, n. 2, p. 166-180, 2018/03/04 2018.

KIRK, D. **Physical education futures**. Milton Park, Abingdon, Oxon ; New York, NY: Routledge, 2010. xi, 169 p. p. 9780415549936 (hb alk. paper)
9780203874622 (eb)
0203874625 (eb)
0415549930 (hb alk. paper).

KIRK, D.; BROOKER, R.; BRAIUKA, S. Teaching Games for Understanding: A Situated Perspective on Student Learning. *In*: Annual Meeting of the American Educational Research Association, 2000, New Orleans, LA. 2000-04-28. p. 12.

KIRK, D.; MACPHAIL, A. Teaching games for understanding and situated learning: Rethinking the Bunker-Thorpé model. **Journal of Teaching in Physical Education**, 21, n. 2, p. 177-192, Jan 2002.

KRÖGER, C.; ROTH, K. **Ballschule. Ein ABC für Spielanfänger**. Tradução GRECO, P. 1 ed. Schorndorf: Hofmann, 1999. 208 p. 8576550261.

LARSSON, H.; NYBERG, G. 'It doesn't matter how they move really, as long as they move.' Physical education teachers on developing their students' movement capabilities. **Physical Education and Sport Pedagogy**, p. 1-13, 2016.

LAUNDER, A. G. **Play practice : the games approach to teaching and coaching sports**. Champaign, IL ; Leeds: Human Kinetics, 2001. xiii, 185 p. p. 0736030050 (pbk.) : No price.

LAWSON, H. Three perspectives on induction and a normative order for physical education. **Quest**, 43, n. 1, p. 20-36, 1991.

LIGHT, R. **Game sense : pedagogy for performance, participation and enjoyment**. Milton Park, Abingdon, Oxon ; New York: Routledge, 2013. 9780415532877 (hbk.) : '85.00
0415532876 (hbk.) : '85.00
9780415532884 (pbk.) : '24.99
0415532884 (pbk.) : '24.99
9780203114643 (ebook).

MERCIER, K.; DONOVAN, C.; GIBBONE, A.; ROZGA, K. Three-Year Study of Students' Attitudes Toward Physical Education: Grades 4–8. **Research Quarterly for Exercise and Sport**, 88, n. 3, p. 307-315, 2017/07/03 2017.

MORGAN, P. J.; HANSEN, V. The relationship between PE biographies and PE teaching practices of classroom teachers. **Sport Education and Society**, 13, n. 4, p. 373-391, 2008.

MUSCH, E.; MERTENS, B.; TIMMERS, E.; MERTENS, T. *et al.* An innovative didactical invasion games model to teach basketball and handball, presented on cd. *In*: KOSKOLOU, M. (Ed.). **Proceedings of the 7th Annual Congress of the European College of Sport Science, 24-28 July 2002**. Athens. Greece: Pashalidis Medical Publisher, European College of Sports Science, 2002.

OLIVER, K. L.; KIRK, D. Towards an activist approach to research and advocacy for girls and physical education. **Physical Education and Sport Pedagogy**, 21, n. 3, p. 313-327, 2016/05/03 2016.

OSLIN, J.; MITCHELL, S. Game-centred approached to teaching physical education. *In*: KIRK, D.; MACDONALD, D., *et al* (Ed.). **The handbook of physical education**. London: SAGE, 2006. p. 627-650.

PIGOTT, B. A psychological basis for new trends in games teaching. **Bulletin of Physical Education**, 18, p. 17-22, 1982.

PLACEK, J. Conceptions of success in teaching: Busy, happy and good? *In*: TEMPLIN, T. J. e OLSON, J. K. (Ed.). **Teaching in Physical Education**. Champaign, Illinois: Human Kinetics, 1983. p. 46-56.

QUENNERSTEDT, M. Physical education and the art of teaching: transformative learning and teaching in physical education and sports pedagogy. **Sport, Education and Society**, 24, n. 6, p. 611-623, 2019.

RAAB, M. Think SMART, not hard - a review of teaching decision making in sport from an ecological rationality perspective. **Physical Education & Sport Pedagogy**, 12, n. 1, p. 1 - 22, 2007.

RINK, J. E. **Teaching physical education for learning**. 2nd ed. St. Louis: Mosby, 1993. xv, 336 p. 0801667445.

RINK, J. E. Investigating the assumptions of pedagogy. **Journal of Teaching in Physical Education**, 20, n. 2, p. 112-128, Jan 2001 2001.

ROVEGNO, I.; DOLLY, J. P. Constructivist perspectives on learning. *In*: KIRK, D.; MACDONALD, D., *et al* (Ed.). **The handbook of Physical Education**. London: Sage, 2006. p. 242-261.

ROVEGNO, I.; NEVETT, M.; BROCK, S.; BABIARZ, M. Teaching and learning basic invasion-game tactics in 4th grade: A descriptive study from situated and constraints theoretical perspectives. **Journal of Teaching in Physical Education**, 20, n. 4, p. 370-388, 2001.

STOLZ, S.; PILL, S. Teaching games and sport for understanding: Exploring and reconsidering its relevance in physical education. **European Physical Education Review**, 20, n. 1, p. 36-71, February 1, 2014 2014.

TAN, C. W. K.; CHOW, J. Y.; DAVIDS, K. 'How does TGfU work?': examining the relationship between learning design in TGfU and a nonlinear pedagogy. **Physical Education and Sport Pedagogy**, 17, n. 4, p. 331-348, 2012/09/01 2011.

TAN, S.; WRIGHT, S.; MCNEILL, M.; FRY, J. *et al*. Implementating the games concept approach in Singapore schools: A preliminary report. **REACT**, 21, n. 1, p. 77-84, June 2002.

THORPE, R.; BUNKER, D.; ALMOND, L. A Change in focus for the teaching of games. *In*: PIÉRON, M. e GRAHAM, G. (Ed.). **Sport Pedagogy: Olympic Scientific Congress**. Champaign; IL: Human Kinetics, 1984. v. 6, p. 163-169.

THORPE, R.; BUNKER, D.; ALMOND, L. (ed.). **Rethinking Games Teaching**. Loughborough, England: Dept. of Physical Education and Sports Science, University of Technology, 1986.

VYGOTSKY, L. S. Pensamento e linguagem. Vila Nova de Gaia: Estratégias Criativas. I 2001.

WALSETH, K.; ENGBRETSSEN, B.; ELVEBAKK, L. Meaningful experiences in PE for all students: an activist research approach. **Physical Education and Sport Pedagogy**, 23, n. 3, p. 235-249, 2018/05/04 2018.

WARD, G.; QUENNERSTEDT, M. Transactions in primary physical education in the UK: a smorgasbord of looks-like-sport. **Physical Education and Sport Pedagogy**, p. 1-16, 2014.

WULF, G.; WEIGELT, C. Instructions About Physical Principles in Learning a Complex Motor Skill: To Tell or Not to Tell... **Research Quarterly for Exercise and Sport**, 68, n. 4, p. 362-367, 1997.

O JOGO EM JOGO: *SULEANDO* SUA COMPREENSÃO

Luiz Gonçalves Junior

Universidade Federal de São Carlos (UFSCar)

Fábio Ricardo Mizuno Lemos

Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de São Paulo (IFSP), *Campus* São Carlos

Denise Aparecida Corrêa

Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho” (UNESP Bauru)

Clayton da Silva Carmo

Prefeitura Municipal de São Bernardo do Campo-SP

Clovis Claudino Bento

Claretiano Centro Universitário (Claretiano São Paulo)

Faculdade Piaget (São Paulo)

Escola Estadual Alexandre de Gusmão

Começando o jogo...

A palavra jogo possui diversos sentidos, dentre eles: brincar, jogar, lançar, projetar, tocar, representar, entre outros, afinal a palavra jogo *está em jogo*, apresentando-se polissêmica. Neste capítulo a expressão será utilizada destas diversas maneiras, todavia, sobretudo como fruição do brincar, integrado à existência, à coexistência, à vida corrente.

Desde logo anunciamos que o objetivo deste ensaio é colocar o fenômeno jogo em jogo, trazendo à tona contribuições de consagrados autores europeus acerca do fenômeno, bem como, em exercício de ecologia de saberes¹, pautada na reflexão, diálogo, interconhecimento e interculturalidade, apresentar uma compreensão *suleada*.

É importante destacar que *sulear*² trata-se de um neologismo que faz contraposição ao “nortear” que subliminarmente alude ao hemisfério norte, ideologicamente apresentado como superior ao hemisfério sul, mais que isso, propõe que tenhamos como referência o hemisfério sul e epistemologias do sul, bem como o fortalecimento de diálogos sul-sul, sem desconsiderar contribuições do norte.

Observamos que um dos mais antigos pesquisadores a se debruçar ao estudo do jogo foi Huizinga (2012), para ele:

O jogo é fato mais antigo que a cultura, pois esta, mesmo em suas definições menos rigorosas, pressupõe sempre a sociedade humana; [...] mesmo em suas

¹ Apresentaremos compreensão no tópico “*Suleando* a compreensão de jogo”.

² Aprofundamentos podem ser feitos nas leituras de: Santos e Meneses (2009); Freire (2005); Campos ([1999]).

formas mais simples, [...] o jogo é mais do que um fenômeno fisiológico ou um reflexo psicológico. Ultrapassa os limites da atividade puramente física e biológica. É uma função *significante*, isto é, encerra um determinado sentido. No jogo existe alguma coisa 'em jogo' que transcende as necessidades imediatas da vida e confere um sentido à ação. (p. 3-4, grifo do autor).

Em conformidade com este autor, há muitas divergências nas tentativas de definição da função biológica do jogo. Algumas definições procuram as origens e seus fundamentos em termos de descarga de energia e outras se preocupam em saber o que o jogo é em si mesmo e o que representa para o jogador.

Huizinga (2012) apresenta algumas características do jogo, tais como: uma atividade voluntária, livre, desinteressada e possuindo um isolamento e/ou a limitação e o conceitua como:

[...] atividade livre, conscientemente tomada como “não-séria” e exterior à vida habitual, mas ao mesmo tempo capaz de absorver o jogador de maneira intensa e total. É uma atividade desligada de todo e qualquer interesse material, com a qual não se pode obter qualquer lucro, praticada dentro de limites espaciais e temporais próprios, segundo uma certa ordem e certas regras. (p. 16, grifo do autor).

E complementa:

[...] o jogo é uma atividade ou ocupação voluntária, exercida dentro de certos e determinados limites de tempo e de espaço, segundo regras livremente consentidas, mas absolutamente obrigatórias, dotado de um fim em si mesmo, acompanhado de um sentimento de tensão e de alegria e de uma consciência de ser diferente da “vida quotidiana”. (HUIZINGA, 2012, p. 33, grifo do autor).

Caillois (1990) concorda com Huizinga (2012) quando este define o jogo como uma atividade livre, voluntária, fonte de alegria e divertimento. Também entendendo não existirem regras fixas e rígidas para brincar com boneca, de soldado, de polícia e ladrão, de jogos que supõem uma livre improvisação e cujo principal atrativo advenha do gozo em desempenhar um papel, de se comportar como determinada pessoa.

Prossegue Caillois (1990, p. 29-30, grifo do autor), tratando o jogo como atividade essencialmente:

1. – *livre*: uma vez que, se o jogador fosse a ela obrigado, o jogo perderia de imediato a sua natureza de diversão atraente e alegre;
2. – *delimitada*: circunscrita a limites de espaço e de tempo, rigorosa e previamente estabelecidos;
3. – *incerta*: já que o seu desenrolar não pode ser determinado nem o resultado obtido previamente, e já que é obrigatoriamente deixada à iniciativa do jogador uma certa liberdade na necessidade de inventar;

4. – *improdutiva*: porque não gera nem bens, nem riqueza nem elementos novos de espécie alguma; e, salvo alteração de propriedade no interior do círculo dos jogadores, conduz a uma situação idêntica à do início da partida;
5. – *regulamentada*: sujeita a convenções que suspendem as leis normais e que instauram momentaneamente uma legislação nova, a única que conta;
6. – *fictícia*: acompanhada de uma consciência específica de uma realidade outra, ou de franca irrealidade em relação à vida normal.

Caillois (1990) busca delimitar ainda mais o conceito de jogo em relação ao de Huizinga (2012), entendendo que uma atividade realizada em manifestações em função do segredo, do mistério, da arte ou do trabalho não pode ser considerada jogo, pois: “[...] o jogo é essencialmente uma ocupação separada, cuidadosamente isolada do resto da existência, e realizada, em geral dentro de limites preciosos de tempo e de lugar” (CAILLOIS, 1990, p. 26). Assim opõe “[...] vincadamente o mundo do jogo ao mundo da realidade, salientando que o jogo é uma actividade essencialmente *à parte* [e] [...] toda a contaminação com a vida corrente ameaça corromper e arruinar a própria natureza do jogo” (CAILLOIS, 1990, p. 65, grifo do autor).

Caillois (1990) também questiona Huizinga (2012) sobre a concepção de jogo como ação destituída de qualquer interesse material, pois, dessa maneira, exclui as apostas e os jogos de azar, tais como cassinos e loterias.

Ainda Caillois (1990), após examinar as diferentes possibilidades de jogo e com o propósito de realçar as suas semelhanças fundamentais, combinou os jogos do corpo com a inteligência, os jogos que se baseiam na força com aqueles que apelam para a habilidade ou para o cálculo. Classificou-os a partir de dois polos, no primeiro polo, *paidia*, vigora o preceito da imaginação, responsável pela improvisação, pelo divertimento e a despreocupação, que orientam as atitudes dos jogadores; no segundo polo, *ludus*, há uma disciplina que organiza e subordina as ações dos jogadores às regras convencionais, imperiosas e incômodas. Propôs então uma divisão em quatro rubricas a partir das análises dos jogos e predominância existentes em cada uma, como o papel da competição (*Agôn*), da sorte (*Alea*), do simulacro (*Mimicry*) e da vertigem (*Ilinx*). Assim:

Agôn: engloba os jogos de competição, desenvolvidos mediante oportunidades idealmente criadas de maneira a oferecer condições de vitória ao jogador que dominar melhor uma determinada qualidade, seja a disputa entre dois jogadores ou entre equipes. Exige-se disciplina e perseverança.

Alea: opõe-se ao primeiro e independe da habilidade do jogador, sendo suscetível às variáveis do destino. O objetivo dos jogos pertencentes a este grupo é o de colocar todos os seus praticantes em uma igualdade absoluta, destituída de treino, vontade ou qualificação.

Mimicry: diz respeito aos jogos da fantasia, nos quais os praticantes tornam-se alguém diferente de quem são (pessoa, animal, objeto), privando-se temporariamente de sua própria personalidade. “A *mimicry* é invenção incessante” (CAILLOIS, 1990, p. 43, grifo do autor), em que ao jogador cabe envolver o espectador enquanto este se submete temporariamente à realidade criada.

Ilinx: refere-se ao arrebatamento da segurança que alguns jogos oferecem a seus praticantes mediante uma vertigem dos sentidos e da percepção, promovendo uma fruição, “[...] uma exaltação que mais se assemelha ao espasmo do que ao divertimento” (CAILLOIS, 1990, p. 47).

Outro autor que contribui para os estudos acerca do jogo é Csikszentmihalyi (1975), ao desenvolver a teoria por ele denominada “fluxo” (*flow*). Fluxo denota a sensação plena presente quando agimos com total envolvimento. É um tipo de sensação depois da qual alguém nostalgicamente diz: “foi divertido” ou “foi agradável”. É um estado em que uma ação segue-se a outra de acordo com uma lógica interna, a qual parece não precisar de intervenção consciente da pessoa que joga. Em acordo com o autor, é experimentada como um fluxo único de um momento para o outro, no qual existe uma pequena distinção entre o indivíduo e o meio; entre estímulo e resposta; ou entre passado, presente e futuro.

Prossegue o autor, que o estado de fluxo pode ser experimentado em várias formas de jogo, e também em outras atividades que não são normalmente consideradas como jogo, especialmente aquelas que envolvem processos criativos (como tocar um instrumento), desafios (escalar uma montanha) ou êxtase religioso (CSIKSZENTMIHALYI, 1975).

Csikszentmihalyi (1975) afirma que a experiência de fluxo potencializa-se e é potencializada por meio do estímulo vivenciado pelo ser humano no decorrer de uma atividade que lhe seja significativa, bem como sua habilidade de jogador, frente aos desafios que a atividade exige, permite a execução e a possibilidade de o jogador entender como “dando o seu melhor”, ou seja, quando se dá o equilíbrio entre a habilidade do jogador e o desafio da atividade (Figura 1). Observa o autor que, quando o desafio da atividade é muito alto, em relação à habilidade do jogador, gera ansiedade no praticante. Por outro lado,

quando o desafio da atividade é baixo, em comparado à habilidade do jogador, decorre aborrecimento.

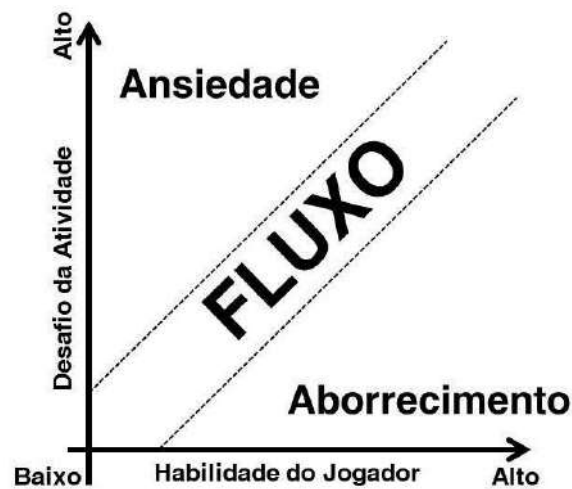


Figura 1. Estado de fluxo: equilíbrio entre a habilidade do jogador e o desafio da atividade.

Fonte: Adaptada de Csikszentmihalyi (1975).

O jogador em fluxo, de acordo com Csikszentmihalyi (1975), não tem consciência da experiência plenamente, em razão do envolvimento puro com a prática, que transcende a percepção do “eu”. Esta percepção, no entanto, mantém a relação com o jogo de tal maneira que a menor quebra de suas regras encerra a sensação e restaura a consciência. Esta é a recompensa intrínseca que se verifica nas atividades de fluxo, motivo que não requer outra recompensa que não seja o próprio jogar.

Outro estudo que ajuda na reflexão sobre o jogo é apresentado por Buytendijk (1977), fundamentado no referencial fenomenológico, que entende o jogo diretamente relacionado à vida corrente e que:

[...] é necessário para um conhecimento da essência do jogo humano ter sempre em vista a importância fundamental dos conceitos “corps sujet” (subjetividade corporal) e “corps connaissant” (corpo como consciência). Todo jogo humano é de algum modo relacionado com o fundamento irracional e obscuro dos nossos instintos e paixões, capacidades, disposições, condições e estados de ânimo, e com o também inteiramente inexplicável elemento criador em cada atividade. (p. 66, grifo do autor).

Nesse contexto, para Buytendijk (1977), o sentido do jogo humano se manifesta no “[...] vaivém excitante e gostoso do lúdico no desenvolvimento infantil” (p. 76), na alternância entre fantasia e vida cotidiana, aparência e realidade, tensão e relaxamento. No “[...] risco de tentar algo e, principalmente, de testar-se a si próprio, é a vivência da própria

identidade em relação à indeterminação do futuro” (p. 82). Afirma ainda ser por intermédio do jogo que encontramos nossa humanidade, pois “[...] o homem só realiza a sua humanidade no encontro e no contato com outros homens” (p. 83). Deste modo, para o autor, não existe fragmentação entre o jogo e o cotidiano, pois para ele o jogo humano é o próprio jogo da existência.

Entre os autores anteriormente citados, Buytendijk (1977) é o que mais se aproxima do referencial que estamos denominando *suleado*, particularmente no contexto das filosofias africana e indígena, decorrente de sua argumentação do jogo diretamente relacionado à vida corrente.

Visando aprofundar a compreensão do fenômeno jogo, em exercício de ecologia de saberes, pautado na reflexão, diálogo, interconhecimento e interculturalidade, apresentamos a seguir uma compreensão *suleada*.

Suleando a compreensão de jogo

Compreendemos como imprescindível o conhecimento das contribuições acerca da compreensão do fenômeno jogo realizadas pelos estudiosos europeus anteriormente citados. Todavia, entendemos também haver contribuições do sul metafórico e geográfico atentamente observando a denominada ecologia de saberes, ou seja, “[...] a ideia da diversidade epistemológica do mundo, o reconhecimento da existência de uma pluralidade de formas de conhecimento” (SANTOS, 2009, p. 45).

Na ecologia de saberes cruzam-se conhecimentos e, portanto, também ignorâncias. Não existe uma unidade de conhecimento, como não existe uma de ignorância. As formas de ignorância são tão heterogêneas e interdependentes quanto as formas de conhecimento. Dada esta interdependência, a aprendizagem de certos conhecimentos pode envolver o esquecimento de outros e, em última instância, a ignorância destes. [...] A utopia do interconhecimento é aprender outros conhecimentos sem esquecer os próprios. (SANTOS, 2009, p. 47).

Este posicionamento exige que adotemos, conforme Santos e Meneses (2009), diálogo intercultural, em que para além de mera aceitação ou tolerância de uma cultura por outra, que se coloca como dominante, se possa efetivamente alcançar “[...] o reconhecimento recíproco e a disponibilidade para enriquecimento mútuo entre várias culturas que partilham de um dado espaço cultural” (p. 9), construída no reconhecimento e na reciprocidade das experiências.

Exu, o dono do jogo

Neste sentido, e visando *sulear* a visão de jogo, apresentamos uma pequena história de Exu:

Certa feita, Exu pintou a metade direita do corpo de vermelho e a outra metade de preto. Aí apostou com dois amigos que aquele que soubesse dizer qual era a sua cor ganharia uma incrível recompensa. Os dois acharam muito fácil, mas cada um só estava vendo uma metade do corpo de Exu. E discordaram tanto que acabaram brigando. Exu riu muito e depois falou: “Vocês não saberão como eu sou se não derem a volta em torno de mim”. (LIGIÉRO, 1993, p. 56 citado por OLIVEIRA, 2007, p. 129).

Vale destacar que Exu é um orixá que conecta o mundo visível com o mundo invisível, descendentes e ancestrais, humanos e orixás, configurando equilíbrio da existência e coexistência no contexto do mundo. Nessa perspectiva, o *Ayie* (mundo visível) e o *Orun* (mundo invisível) jogam juntos o jogo *da* e *na* vida, por intermédio de Exu, segundo a cultura yorubá africana (OLIVEIRA, 2004).

Prossegue Oliveira (2004) que para compreender a visão de mundo dos afro-brasileiros:

[...] faz-se necessário conhecer um pouco as culturas e as religiões dos povos africanos [...] a religião é uma força central, propulsora e unificadora da cultura. Esta integração é tão forte que seria difícil compreendermos a estrutura da cultura e da sociedade sem compreendermos a centralidade da religião em toda expressão cultural que envolve o ser humano na sua íntima constituição. (p. 115).

A respeito da ancestralidade, Oliveira (2004) diz:

A continuação da vida após a morte é uma crença generalizada em toda a África e o morrer, significa passagem para um status dentro da sociedade: passa-se à posição de antepassado ou de ancestral. [...] Os ancestrais têm a finalidade de garantir e assegurar a identidade e a herança comuns dos povos africanos. (p. 117).

Maranhão (2009, p. 48) destaca que: “[...] os jogos para os africanos sempre estiveram ligados à vida social, da mesma forma que a religião, as artes e outras manifestações culturais da humanidade, o indivíduo vive dentro de comunidades onde ensina/aprende dentro de uma unicidade”.

Afirma ainda Maranhão (2009) que o jogo, na perspectiva africana de ser, não é dicotomizado entre corpo e mente, pessoa e mundo. Assim, observa ser o jogo integrado à vida.

Para Senghor (1965, p. 84, grifo do autor), esta compreensão do ser integral se revela na seguinte frase: “O negro-africano poderia dizer: ‘Eu sinto, eu danço o Outro; eu sou’. Dançar é descobrir e recriar”.

Sendo assim, em nossa perspectiva, práticas como: danças, jogos, brincadeiras, cantos e lutas não devem ser entendidas como atividades físicas ou como algo que se dá do modo desprendido do viver, pois manifestam-se em um ser integral em fruição da vida (GONÇALVES JUNIOR, 2010), como afirma Silva (2003), na cultura africana tornar-se pessoa significa aprender a conduzir a própria vida, ou seja, as ações se dão de modo interconectado e no seio da comunidade.

Os autores Prista, Tembe e Edmundo (1992) apontam que o jogo é um fenômeno universal e indivisível que se dá na vida cotidiana. Para os autores, jogar não é uma mera atividade de relaxamento ou prazer. Mais do que isto, é uma manifestação cultural tão antiga quanto à própria humanidade.

Na epistemologia africana é fundamental considerar alguns princípios, dentre eles, a ancestralidade, aludida pela expressão *sankofa* (Figura 2). Em acordo com Tedla (1995), *sankofa* faz referência ao pássaro do território africano que se alimenta das sementes que caem em suas costas. Para os africanos tal ação tem o sentido de voltar-se para trás para se alimentar, alimentando-se também de sua ancestralidade, valorizando suas raízes. A analogia faz referência à ideia de que a sociedade só existe enquanto há uma continuidade vital, solidária, de vivos e antepassados e de vivos entre si. Para o pensamento africano toda a vida é interconectada e interdependente, em todos os seus aspectos, e toda a comunidade deve viver em harmonia possibilitando a existência do outro.



Figura 2. Imagem do pássaro Sankofa.
Fonte: Sankofa (2016).

Ainda segundo Tedla (1995), na visão africana, as pessoas se remetem a um princípio de comunidade, coletividade, ao “nós”, ou seja, “eu sou porque nós somos”, assumindo uma relação orgânica entre os membros. Nesta perspectiva ser uma pessoa é estar pronta para dividir, para ajudar outrem e a si mesma, em uma compreensão de comunidade.

Nesse sentido, percebemos outro princípio fundamental da filosofia africana, além da ancestralidade aludida pela expressão *sankofa*, o princípio *ubuntu*. Segundo Tutu (2012, p. 41): “Uma pessoa é uma pessoa por intermédio de outras pessoas”. “*Ubuntu* é a essência do ser humano” (p. 42), tal princípio diz respeito a como a humanidade de uma pessoa é alcançada e associada à de outra pessoa de modo insolúvel. Prossegue Tutu (2012) que diferentemente do “Penso, logo existo” de Descartes, exprime o princípio “Existo porque pertenço”: preciso de outros seres humanos para ser humano. “Posso ser eu só porque nós somos, pois somos feitos para a complementaridade. Somos criados para uma rede delicada de relacionamentos, de interdependência com os nossos companheiros seres humanos, com o restante da criação” (TUTU, 2012, p. 42).

Vamos tomar como exemplo de jogo de matriz africana a capoeira. Ao observar uma roda de capoeira muitos podem a entender como jogo, alguns como luta, outros como dança, cabendo todas as interpretações se observarmos o percurso histórico da mesma. Desse modo, vemos sentido na expressão cunhada por Oliveira (1993) referindo-se a esta na atualidade como “jogo-de-luta-dançada”, ou seja, à ideia de que a efetivação de um golpe nem sempre mostra a superioridade do capoeirista na luta, pois ilustrar a possibilidade de efetivação pode ser melhor. Ao mesmo tempo, ao insinuar, representar, encenar, o capoeirista brinca de lutar e, de forma lúdica, realiza a capoeira como jogo. Acrescenta ainda que a musicalidade típica das rodas e o ritmo desencadeado pelos instrumentos (costumeiramente berimbau, atabaque e pandeiro) fluem como dança na corporeidade do capoeirista, que por vezes rememora o passado de escravizado quando camuflava os treinos da luta como dança ou jogo, evitando ter a prática reprimida pelos feitores ou senhores de engenho.

Seguem alguns cantos de capoeira para auxiliarem nossas reflexões:

No tempo do cativo; Quando o senhor me batia; Eu rezava para Nossa Senhora,
ai meu Deus; Como a chibata doía
Trabalhava no algodão; No café e no sisal; Eu era chicoteado; Num velho tronco de
pau

Mas quando eu cheguei na Bahia; Capoeira me libertou; Até hoje eu me lembro; Do grito forte do meu sinhô
Trabalha nego; nego trabalha; Trabalha nego para não apanhá (No tempo do cativo, Domínio Público).

A história nos engana; É dita pelo contrário; Ela diz que a abolição; Aconteceu no mês de maio
Prova disso é mentira; E nessa aí eu não caio; Viva vinte de novembro; Momento para se lembrar; Não vejo em treze de maio; Nada pra comemorar
Muito tempo se passou; E o negro sempre a lutar; Zumbi é nosso herói; Palmares foi, criou
Pela causa do homem negro; Foi ele quem mais lutou, camará; Lê viva meu Deus; lê viva meu Deus, camará; lê viva meu mestre; lê viva meu mestre, camará (A história nos engana, Domínio Público).

Vendo uma roda de capoeira com pessoas cantando e jogando com os cantos anteriormente citados, não se trataria apenas de uma simulação ou representação do passado, e nem somente a tradição de um jogo que no passado foi útil como luta. Os corpos em diálogo na roda de capoeira são o presente, passado e futuro em um só instante, são carne marcada pelo sofrimento que se passou. Na cultura africana os ancestrais não estão mortos, estão sempre vivos em seus descendentes, e a existência é continuidade, assim descendentes e ancestrais estão presentes em um só corpo, conforme Tedla (1995) referenciou de modo metafórico com o pássaro *sankofa*.

Neste sentido, afirma Oliveira (2004), a sociedade existe enquanto:

[...] uma continuidade vital, solidária, de vivos e antepassados e de vivos entre si. Toda ordem social, a vida comunitária e as instituições fundamentam-se nesta corrente que permite a união dos dois mundos. Por isso é necessário cuidar, defender, realizar rituais, pois esta é a primeira obrigação ética tanto do indivíduo como do grupo. (p. 118).

Ou seja, se trata do princípio *ubuntu*, “eu sou porque nós somos”.

Para Oliveira (2007) a capoeira: “[...] é um modo de responder as demandas que a vida oferece” (p. 170), pois ela “[...] lida com o jogo da vida através da ancestralidade – é isso que confere à capoeira seu caráter ritualístico, mitológico, ético, estético, pragmático, político e ideológico” (p. 183) e, acrescentamos, lúdico.

Ao dançar o capoeirista não está apenas em atividade de entretenimento. Ao teatralizar, não está simplesmente brincando. Ao gingar ele incorpora uma outra [...] leitura de mundo [...], o que significa dizer que inaugura possibilidades do vir-a-ser e do estar-sendo. Isto implica em disputas de poder. Implica em ideologia. E tudo isso tem a ver com ética/estética, que se relaciona com a tradição e identidade no jogo das definições identitárias no Brasil. (OLIVEIRA, 2007, p. 180).

No jogo do Bem-Viver

Beber e folgar ao mesmo tempo em que se busca o alimento, esse era o cotidiano de trabalho encontrado nas terras de Pindorama³. Os índios sabiam extrair da terra aquilo que ela lhes oferecia, e assim que conseguiam o suficiente podiam se dedicar à arte, às brincadeiras e à festa. Na verdade arte, brincadeira e festa estavam misturadas com a busca do sustento. (TURINO, 2005, p. 27).

Prossegue Turino (2005) que a lógica dos povos indígenas ameríndios “[...] não é exatamente da recusa do trabalho” (p. 29), pois laboram para atender às suas necessidades, a diferença é que o sentido de suas vidas não está na acumulação de riquezas materiais, como era o caso dos europeus invasores há mais de quinhentos anos e de muitos, europeus e não europeus, ainda hoje.

O indígena Daniel Munduruku (2019), em acordo, declara:

[...] as gentes indígenas sabem que fazem parte de um universo que os tornam irmãos de todos os viventes. Essa compreensão é a mola mestra que compõe a filosofia e a teologia indígenas. É ela que questiona o mundo materialista ocidental, o qual confunde ser e ter, possuir e pertencer, cuidar e destruir... Enquanto as pessoas continuam pensando como seres individuais, o mundo estará em perigo, pois pensar dessa maneira é considerar-se superior a todas as coisas e procurar controlar, dominar, comprar, consumir e destruir. (p. 21-22).

Dussel (2003) nos alerta de outro modo de viver, que não é novo, pois ancestral a povos indígenas latino-americanos, denominado de “vida boa”:

A “vida boa” não é principalmente o fim [...] de uma razão instrumental ou estratégica, mas é um modo de vida “comunitária” (ideal ou real), que deveria ser o cumprimento do reconhecimento ético-originário intersubjetivo do Outro como outro, de onde se abre a possibilidade da comunicação e o exercício da própria razão discursiva. (p. 27).

Conforme Quijano (2013):

“Bem Viver” e “Bom Viver” são os termos mais difundidos no debate do novo movimento da sociedade, sobretudo da população vista como indígena na América Latina, a partir de uma existência social diferente da que nos tem imposto a “Colonialidade” do Poder. “Bem Viver” é, provavelmente, a formulação mais antiga na resistência “indígena” contra a “Colonialidade” do Poder. [...] No quéchua do norte do Peru e no Equador, se diz “Allin Kghaway” (Bem Viver) ou “Allin Kghawana” (Boa Maneira de Viver) e no quéchua do sul e na Bolívia costuma-se dizer “Sumac Kawsay” e se traduz [...] como “Bem Viver”. Mas “Sumac” significa bonito, lindo, no norte do Peru e no Equador. Assim, por exemplo, [...] “Sumac Kawsay” se traduziria como “Viver Bonito”. (p. 46, grifo do autor).

³ Do Tupi, significando região ou o país das palmeiras, era o nome atribuído pelos povos indígenas ao território que viria a ser denominado Brasil pelos invasores portugueses.

Em palestra realizada pelo indígena Daniel Munduruku (2013) no Serviço Social do Comércio (SESC), na cidade de Bauru, interior de São Paulo, este cantou conosco o seguinte toré: “O mamadoô, o mamadoô, oo iéié pedemoié, oo iéié pedemoié”.

Este toré é um “Chamado para Brincar” do povo Munduruku, viventes no Pará (Brasil), e ilustra nossa tentativa de refletirmos desde o Sul epistemológico. Como nos ensina Munduruku (2013), ao ser entoado todas as pessoas da comunidade se dirigem ao centro da Aldeia também entoando o canto e se unem ao grupo reunido em círculo, compondo um todo ao ritmo e na sintonia dos demais. O canto prossegue com as pessoas se deslocando em movimentos circulares e avança aumentando a proximidade entre elas, inicialmente de mão dadas, depois entrelaçando a cintura e finalizam fechando o círculo.

Ao nos debruçarmos sobre o jogo tendo como referencial epistemológico a filosofia indígena precisamos assumir o rompimento com as compartimentalizações que herdamos da cultura ocidental-cartesiana: assim brincar e jogar são condições de existência tanto como se alimentar e fazem parte das atividades cotidianas de uma comunidade, sem hierarquizações entre uma e outra ação e/ou entre as pessoas que nelas estão envolvidas seja em qual fase da vida estejam. O princípio comunitário nos remete a destituir outra fragmentação recorrente nas sociedades ocidentais-cartesianas: a criança, o adulto e os mais velhos são integrantes da vida comunitária e compartilham as experiências lúdicas do canto, da dança, da colheita, da pesca e demais atividades do cotidiano.

Na filosofia dos povos indígenas latino-americanos os princípios de vida comunitária compartilhada e ancestralidade se fazem presentes. Especificamente para o povo indígena Kayapó-Xikrin, viventes no sudoeste do Pará (Brasil), segundo Cohn (2000, p. 200) o tornar-se pessoa implica em que: “[...] saber, conhecer, aprender, entender e compreender estão todos inseridos em duas capacidades, a de ver e ouvir”.

E continua:

[...] dizem que uma criança nada sabe porque ainda é criança, mas tudo sabe porque tudo vê e ouve. [...]. Assim o que pode nos soar contraditório, a afirmação simultânea pelos Xikrin de que as crianças tudo e nada sabem, deve ser entendido lembrando-se de que elas devem aprender a construir um sentido ao que vêem e ouvem, mas que lhes está aberta a possibilidade de testemunhar toda a vida social e ritual Xikrin. É esse jogo entre poder observar e aprender. (COHN, 2000, p. 203).

Em outro exemplo de cultura indígena, para Francheto (2002), apesar da variedade linguística dos povos do Alto Xingu (Mato Grosso, Brasil), estes se caracterizam por uma

grande similaridade no seu modo de vida e em sua visão de mundo, vivendo articulados numa rede de trocas de bens materiais e simbólicos.

Bergamaschi (2005), em seu estudo em aldeias da etnia Guarani localizadas no Rio Grande do Sul (Brasil), observa que há uma fragilidade para viver *Nhande Reko*⁴ (nosso modo de ser), pois o modo de ser Guarani, também denominado *Guarani Reko* ou *Mbyá Reko*, tornou-se difícil especialmente quando se intensificou o contato com o mundo dos não indígenas.

Ainda de acordo com Bergamaschi (2005):

A vida Guarani está profundamente ligada à terra: a tocam, a respeitam e explicam que foi criada por Nhanderu, a partir de uma pessoa, um Karaí. O mesmo ocorre com a natureza, da qual fazem parte e mantêm com ela uma relação de respeito e reverência. A terra é compreendida como um organismo vivo, que nasce, vive e morre e, como parte do cosmos, produz a abundância, mas também a carência. As pessoas Guarani se adaptam à terra e não a modificam no sentido de colocá-la a serviço dos humanos, sem respeitar seus limites e suas próprias características. Colocam a terra no centro de suas aspirações, através de um movimento místico e mítico conhecido como a “busca da Terra Sem Mal”. (p. 112-113, grifo do autor).

Acrescenta que na filosofia indígena Guarani há uma relação mútua da ancestralidade com a terra. “Sobre a terra, o povo Guarani dança e caminha, num movimento milenar que tem a América como cenário” (BERGAMASCHI, 2005, p. 113).

Daniel Munduruku (2017) ensina que para seu povo a ancestralidade é o sentido existencial tendo o passado a dimensão que invoca a todos e todas celebrarem e agradecerem aos que antecederam, assim:

O passado é memorial. Serve para nos lembrar quem somos, de onde viemos e para onde caminhamos. Um povo sem memória ancestral é um povo perdido no tempo e no espaço. Não sabe para onde caminha e por isso se preocupa tanto onde vai chegar. O passado é a ordenação de nosso ser no mundo. É ele que nos obriga a sermos gratos, a cantar e dançar ao Espírito criador. É ele que nos lembra o tempo todo que somos seres de passagem. (p. 49-50).

Em acordo com Corezomaé e Gonçalves Junior (2016), a tradição do povo Balatiponé-Umutina, viventes no município de Barra do Bugres (Mato Grosso, Brasil), gira em torno das histórias dos antepassados, de como surgiu o mundo, as pessoas, o sol, a lua, entre outros. Vale destacar, entretanto, que quando os ancestrais tentavam se comunicar com os não indígenas, eram atacados, pois os mesmos não compreendiam a saudação de boas vindas Balatiponé-Umutina, denominada pelos não indígenas de “saudação agressiva”.

⁴ Em acordo com Acosta (2016) também associado ao princípio filosófico do bem-viver.

A saber: se aproximavam com os arcos retesados, prestes a soltar as flechas, saltando de um lado para o outro e da frente para trás, batendo o pé no chão e gritando *misticamé*, significando “quem é você?”, os não indígenas se assustavam e atacavam os Balatiponé-Umutina. Percebemos, portanto, o não conhecimento e reconhecimento da cultura do outro e a imposição violenta de uma (ocidental-cartesiana) sobre a outra (indígena).

A valorização da participação na vida comunitária e a convivência entre pessoas de diferentes gerações são princípios que se fazem presentes também entre os indígenas Terenas da Aldeia Ekeruá, localizada na cidade de Avaí, interior do Estado de São Paulo (Brasil). As crianças e os adolescentes acompanham os adultos e vice-versa em momentos que vão desde coletar sementes e confeccionar artefatos até reuniões para tomada de decisões que envolvem a comunidade. O saber de todos e todas é relevante para a comunidade e por isso é partilhado.

A relação de comunhão com a natureza é o modo pelo qual ainda preservam a ancestralidade, por exemplo, ainda que tenham rupturas devido ao processo de desterritorialização que sofreram, quando na década de 1940, foram convencidos pelo então governo federal de Getúlio Vargas a deixarem suas terras originárias no Mato Grosso do Sul migrando para o Estado de São Paulo. A simbologia da Ema como sagrada na epistemologia Terena se faz presente nas falas quando dizem que é possível vê-la à noite no céu, sendo reavivada em brincadeiras e na Dança *Kipaê* que se traduz pela ave Ema, na língua portuguesa (CORRÊA; ARTHUSO, 2018).

O povo Kalapalo, habitante do Alto Xingu (Mato Grosso, Brasil), nas aldeias Tanguro e Aiha, possuem suas casas distribuídas no formato circular, havendo no centro das respectivas aldeias a “casa-dos-homens” ou “casa-das-flautas” (*kwakutu*), configuração espacial que nos indica o sentimento de vida interdependente (LIMA; GONÇALVES JUNIOR; FRANCO NETO, 2008).

O povo Kalapalo tem no corpo-próprio a riqueza encarnada de sua cultura e expressa ações carregadas de significados nas cerimônias, jogos, danças, lutas, pesca, enfim nas suas mais diversas manifestações, não desconectadas da vida (LIMA; GONÇALVES JUNIOR; FRANCO NETO, 2008).

Essa conexão é percebida nas vivências dos jogos que, como mencionam Herrero, Fernandes e Franco Neto (2006), realizam-se no entorno existente na aldeia: “[...] a terra, a

água, a mata, a fogueira, a palha de buriti, um tronco, a estrutura da casa, o corpo, o corpo do outro” (p. 117).

Um dos jogos que fazem uso de um brinquedo confeccionado é *Kopü-Kopü* similar à “peteca”, cuja brincadeira tem início no processo mesmo de procurar a matéria-prima para confecção que acontece em sintonia à época de colheita do milho, pois o brinquedo é confeccionado da sua palha:

É interessante notar que esses povos indígenas não têm o hábito de guardar brinquedos, os quais são fabricados no momento em que servem ao desejo de brincar, e depois são descartados. Alguns desenvolvem a capacidade de fabricar o brinquedo, outros, a pontaria, outros a velocidade ou a resistência para brincar. Assim, os jogos acontecem num ambiente de cooperação e alegria, como na vida cotidiana, em que esse hábito de divisão de tarefas é bastante comum. (HERRERO; FERNANDES; FRANCO NETO, 2006, p. 139).

Para Herrero, Fernandes e Franco Neto (2006) o jogo, na perspectiva indígena Kalapalo, está inserido nos costumes, na cultura e na existência coletiva. Ainda, expressam os citados autores, que o brincar, entre os Kalapalo, não é exclusivamente de criança, mas também é próprio da vida adulta, da comunidade.

Considerações

Consideramos que na perspectiva *suleada*, africana e indígena de jogo, o importante não é competir, vencer ou ganhar, primordial é compartilhar, aprender e ensinar a respeitar, a conhecer, a reconhecer, a valorizar as diferenças e os diferentes modos de ser, jogar e viver em comunidade.

Conforme Munduruku (2019) “[...] as gentes indígenas sabem que fazem parte de um universo que os tornam irmãos de todos os viventes” (p. 21).

É o jogo da existência, da coexistência e da transcendência, onde cada ser se manifesta nas relações comunitárias com os outros, reconhecendo sua ancestralidade e integralidade, jogando juntos o jogo *da* e *na* vida.

Parafrazeando Senghor (1965): Eu sinto, eu jogo, eu sou.

Referências

ACOSTA, A. **O bem viver**: uma oportunidade para imaginar outros mundos. São Paulo: Autonomia Literária, 2016.

BERGAMASCHI, M. A. **Nhembo'e**: enquanto o encanto permanece! Processos e práticas de escolarização nas aldeias Guarani. 2005. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2005.

BUYTENDIJK, F. J. J. O jogo humano. *In*: GADAMER, H. G.; VOGLER, P. (org.). **Nova antropologia**: o homem em sua existência biológica, social e cultural. São Paulo: EdUSP, 1977. p. 63-87.

CAILLOIS, R. **Os jogos e os homens**: a máscara e a vertigem. Lisboa: Cotovia, 1990.

CAMPOS, M. D. **SULear vs NORTEar**: representações e apropriações do espaço entre emoção, empiria e ideologia. [1999]. Disponível em: <http://www.sulear.com.br/texto03.pdf>. Acesso em: 10 mar. 2020.

COHN, C. Crescendo como um Xikrin: uma análise da infância e do desenvolvimento infantil entre os Kayapó-Xikrin do Bacajá. **Revista de Antropologia**, São Paulo, v. 43, n. 2, p. 195-222, 2000.

COREZOMÁÉ, L. F.; GONÇALVES JUNIOR, L. Etnomotricidade de povos indígenas: educando na e para as relações étnico-raciais na educação básica. *In*: CORSINO, L. N.; CONCEIÇÃO, W. L. (org.). **Educação física escolar e relações étnico-raciais**: subsídios para implementação das leis 10.639/03 e 11.645/08. Curitiba: CRV, 2016. p. 107-122.

CORRÊA, D. A; ARTHUSO, F. Z. Educação intercultural indígena: reflexões no contexto escolar Terena da aldeia Ekeruá. **Motricidades**: revista da Sociedade de Pesquisa Qualitativa em Motricidade Humana, v. 2, n. 2, p. 76-90, maio/ago. 2018. Disponível em: <http://www.motricidades.org/journal/index.php/journal/article/view/2594-6463.2018.v2.n2.p76-90/pdf>. Acesso em: 10 mar. 2020.

CSIKSZENTMIHALYI, M. Play and intrinsic reward. **Journal of Humanistic Psychology**, v. 15, n. 3, p. 41-63, 1975.

DUSSEL, E. Alguns princípios para uma ética ecológica material de libertação (relações entre a vida na terra e a humanidade). *In*: PIXLEY, J. (coord.). **Por um mundo diferente**: alternativas para o mercado global. Petrópolis: Vozes, 2003. p. 23-35.

FRANCHETTO, B. 'O aparecimento dos caraíba': para uma história kuikuro e alto-xinguana. *In*: CARNEIRO DA CUNHA, M. (org.). **História dos índios no Brasil**. São Paulo: Companhia das Letras, 2002. p. 337-356.

FREIRE, P. **Pedagogia da esperança**: um reencontro com a pedagogia do oprimido. 12. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2005.

GONÇALVES JUNIOR, L. Etnomotricidade: multiculturalismo e educação física escolar. *In*: CARREIRA FILHO, D.; CORREIA, W. R. (org.). **Educação física escolar: docência e cotidiano**. Curitiba: CRV, 2010. p. 49-67.

HERRERO, M.; FERNANDES, U.; FRANCO NETO, J. V. **Jogos e brincadeiras do povo Kalapalo**. São Paulo: SESC, 2006.

HUIZINGA, J. **Homo ludens: o jogo como elemento da cultura**. 7. ed. São Paulo: Perspectiva, 2012.

LIGIÉRO, Z. **Iniciação ao candomblé**. Rio de Janeiro: Record, 1993.

LIMA, M. S.; GONÇALVES JUNIOR, L.; FRANCO NETO, J. V. A construção do corpo indígena kalapalo (Alto Xingu - Brasil): processos educativos envolvidos. **Políticas Educativas**, v. 1, n. 2, p. 146-155, jul. 2008.

MANDELA, N. (org.). **Meus contos africanos**. São Paulo: Martins Fontes, 2009.

MARANHÃO, F. **Jogos africanos e afro-brasileiros nas aulas de educação física: processos educativos das relações étnico-raciais**. 2009. Dissertação (Mestrado em Educação) – Centro de Educação e Ciências Humanas, Universidade Federal de São Carlos, São Carlos, 2009.

MUNDURUKU, D. Cultura Indígena Munduruku. Palestra proferida no evento Culturas afro e indígena e suas contribuições para o desenvolvimento humano do SESC Bauru, 22 mar. 2013.

MUNDURUKU, D. **Mundurukando 2: sobre vivências, piolhos e afetos: roda de conversa com educadores**. Lorena: UK'A Editorial, 2017.

MUNDURUKU, D. **Das coisas que aprendi: ensaios sobre o bem-viver**. 2. ed. Lorena: M Projetos Especiais, 2019.

OLIVEIRA, A. L. **Os significados dos gestos no jogo da capoeira**. 1993. Dissertação (Mestrado em Educação: Supervisão e Currículo) – Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 1993.

OLIVEIRA, E. **Filosofia da ancestralidade: corpo de mito na filosofia da educação brasileira**. Curitiba: Editora Gráfica Popular, 2007.

OLIVEIRA, I. D. Das culturas tradicionais africanas... *In*: SOUSA JÚNIOR, V. C. (org.). **Nossas raízes africanas**. São Paulo: Atabaque, 2004. p. 115-121.

PRISTA, A.; TEMBE, M.; EDMUNDO, H. **Jogos de Moçambique**. Lisboa: INEF, 1992.

QUIJANO, A. "Bem viver": entre o "desenvolvimento" e a "des/colonialidade" do poder. **Revista da Faculdade de Direito da UFG**, Goiânia, v. 37, n. 1, p. 46-57, jan./jun. 2013.

SANKOFA. Figura publicada no sítio eletrônico Todos Negros do Mundo, maio 2016. Disponível em: <https://todosnegrosdomundo.com.br/wp-content/uploads/2016/05/sankofaBird.png>. Acesso em: 10 mar. 2020.

SANTOS, B. S.; MENESES, M. P. Introdução. *In*: SANTOS, B. S.; MENESES, M. P. (org.). **Epistemologias do sul**. Coimbra: Almedina/CES, 2009. p. 9-19.

SANTOS, B. S. Para além do pensamento abissal: das linhas globais a uma ecologia de saberes. *In*: SANTOS, B. S.; MENESES, M. P. (org.). **Epistemologias do sul**. Coimbra: Almedina/CES, 2009. p. 23-71.

SENGHOR, L. S. **Um caminho do socialismo**. Rio de Janeiro: Record, 1965.

SILVA, A. C. Movimento negro e ensino nas escolas: experiências da Bahia. *In*: SILVA, P. B. G.; BARBOSA, L. M. A. (org.). **O pensamento negro em educação no Brasil**: expressões do movimento negro. São Carlos: EdUFSCar, 1997.

SILVA, P. B. G. Aprender a conduzir a própria vida: dimensões do educar-se entre afrodescendentes e africanos. *In*: BARBOSA, L. M. A.; SILVA, P. B. G.; SILVÉRIO, V. R. (org.). **De preto a afrodescendente**: trajetos de pesquisa sobre relações étnico-raciais no Brasil. São Carlos: EDUFSCar, 2003. p. 181-197.

TEDLA, E. **Sankofa, african thought and education**. New York: Peter Lang, 1995.

TUTU, D. M. **Deus não é cristão**. Rio de Janeiro: Thomas Nelson Brasil, 2012.

TURINO, C. **Na trilha de Macunaíma**: ócio e trabalho na cidade. São Paulo: Senac/Sesc, 2005.

QUIMBOL, UM ESPORTE PARA TODOS: DE PIRACICABA/SP PARA O MUNDO

João Francisco Rodrigues de Godoy

Secretaria de Esportes, Lazer e Atividades Motoras de Piracicaba (SELAM)
Conselho Regional de Educação Física da 4ª Região (CREF4/SP)



Introdução

Neste artigo procuramos relatar, de maneira sintética, sistemática e pedagógica, um pouco da gênese, história, evolução e da dinâmica de um novo esporte, o qual surge a partir de uma simples brincadeira, um jogo: o “Jogo do Quim”. Daí a origem do seu nome: Quimbol. Um novo esporte de criação nacional e identidade cultural brasileira, criado e desenvolvido em Piracicaba (400 mil habitantes) no interior do Estado de São Paulo, Brasil, no ano 2000, caracterizando-se, a partir de então, como o primeiro e único (até este momento) esporte coletivo de raquetes do mundo.

Um esporte que, em síntese, e para facilitar sua compreensão, agrega em sua prática a dinâmica e alguns fundamentos semelhantes aos de modalidades mais tradicionais e conhecidas, como o voleibol, o tênis e o futebol. Assim é o Quimbol, um esporte muito interessante e que aos poucos vai se disseminando e se consolidando em nossa cidade, nosso Estado, país e também pelo mundo, como uma ótima opção de lazer físico-esportivo, de prática de atividade física, de conteúdo para as aulas de educação física escolar e até para o treinamento esportivo; e também enquanto uma nova modalidade esportiva, possibilitando a realização de festivais e até de competições da modalidade.

Consideramos relevante e perfeitamente adequada ao tema central deste livro a presente proposta de texto, pois entendemos essa oportunidade, que estamos pessoalmente vivenciando (há 22 anos), senão única, mas muito rara. Qual seja a de poder, enquanto esportista e profissional de educação física, fazer parte do processo de esportivização de um jogo, e da criação e consolidação desse jogo como um novo esporte. O tema principal do livro nos faz refletir sobre o Desporto e a Educação Física, e nesse contexto maior, focalizarmos nossa reflexão mais especificamente nos aspectos da identidade e missão. Identidade que em nosso texto e reflexão preza pela nossa identificação, enquanto

profissionais de educação física, com nossas ações e com os objetos de nossos estudos e realizações. E nos convoca também das mais diversas formas, e temos que estar atentos para estes verdadeiros “chamados” ou sinais de identificação, para uma missão que se nos apresenta e nos desafia: a de trabalhar pela consolidação de um novo esporte. Nesse caso, nossa identidade e missão!

Por vezes, ao nos depararmos com essas oportunidades, temos tempo para pensar e refletir até a tomada de decisão, por outras vezes, nem tanto. Portanto, temos que estar sempre sensíveis e preparados para essas ocasiões, senão melhor dizendo, verdadeiras oportunidades na vida, o que foi nosso caso, e agora explicitado aqui como um relato de experiência. Esse fato teve início quando nos deparamos, num dia de rotina normal em nosso trabalho, no ano de 1997, com essa joia rara – o Quimbol, por meio do contato com o Sr. Joaquim Bueno de Camargo – o “Quim”, o criador do “Jogo do Quim”, e que viria a ser então chamado de Quimbol ao se configurar como um novo esporte. Boa leitura a todos, e que o interesse pela prática sistemática do Quimbol seja despertado em você após o contato com esta modesta, mas acredito relevante, publicação!

A gênese e a história do “Jogo do Quim”: o precursor do Quimbol

O Quimbol, assim como ficou registrado e conhecido (embora tenha a versão em inglês – *Quimball*), é um novo esporte construído a partir das ideias do Sr. Joaquim Bueno de Camargo, conhecido por todos como “Quim”, terceiro filho de uma família de 10 irmãos. Nascido em Santa Bárbara D’Oeste, interior do Estado de São Paulo, em 14 de agosto de 1926 (para minha alegria a mesma cidade natal de meu falecido pai), mas tendo sido radicado em nossa cidade, Piracicaba, desde 1968 e falecido em 03 de dezembro de 2004, em Piracicaba, aos 78 anos. O “Quim”, em sua longa vida, rica de experiências e intensamente vivida, foi camponês, fazendeiro, boiadeiro, sertanista, artista e empresário do ramo de confecções.

Quando essa brincadeira surgiu em 1947, seus familiares e amigos denominavam a nova prática simplesmente como o “Jogo do Quim”. Retomado em Piracicaba por volta do ano de 1997, o jogo evoluiu até se transformar em um novo esporte no ano 2000, e hoje já é praticado por um grande número de pessoas em Piracicaba e já se dissemina por outras cidades, Estados e até países.

Sua gênese

Em 1939, eclode na Europa o que seria depois chamada pelos historiadores de a “II Grande Guerra Mundial”, a partir da ascensão ao poder de Hitler e do Nazifascismo na Alemanha. Sem nos aprofundarmos aqui na história dos processos migratórios pelo mundo no século passado, pois não é nosso objeto de estudo nem tampouco deste relato, temos que fazer uma breve relação com esse tema e o surgimento do jogo que deu origem ao esporte Quimbol. Não nos agrada descrever e lembrar esse triste e trágico momento da história recente da humanidade (cerca de seis milhões de judeus mortos), mas não podemos contextualizar o surgimento de um novo esporte que relataremos nesse nosso artigo, sem fazer referências a esse triste capítulo da história, por mais paradoxal que seja: o surgimento de algo muito bom como um novo esporte, e a tragédia desumana da guerra.

No período de 1939 a 1945, toda a Europa especialmente, e boa parte do mundo, esteve envolvida nessa grande guerra, mas o nosso foco vai se restringir à Alemanha e ao nosso país, o Brasil. Em 30 de abril de 1945, Hitler suicidou-se na capital Berlim, antes designando como seu sucessor o almirante Karl Dönitz. Em 7 de maio de 1945, a Alemanha assinava a rendição na belíssima cidade de Reims, França (RÖLKE, 2016).

Devido aos bombardeios às cidades, a Alemanha tinha perdido 25% de suas casas e milhares de pessoas estavam desabrigadas. Milhares de alemães tiveram que deixar seus territórios no leste europeu para se refugiar em regiões ocidentais da Alemanha. Transporte e economia estavam paralisados, faltavam as coisas mais essenciais para a vida (RÖLKE, 2016, p. 127).

“A II Guerra Mundial terminaria com a morte de 55 milhões de pessoas, entre soldados e população civil” (RÖLKE, 2016, p. 128). Após esse longo período para uma tragédia humana, e breve período da história da humanidade, a Europa, principalmente, estava destruída pelos bombardeios generalizados, pelos milhões de mortos, pelo caos na economia e pelas escassas oportunidades e condições para a sobrevivência de grande parte da população. Quem dirá ainda mais para as expectativas de todos com uma vida melhor para suas futuras gerações em meio a escombros, destruição, doenças e mortos.

Logo após a II Guerra Mundial, ocorreu pelo mundo todo, em especial na Europa, um processo migratório muito grande devido à situação de desesperança que pairava no continente europeu, logo após a grande destruição provocada pelas batalhas e pelas nefastas consequências socioeconômicas do pós-guerra. Nesse cenário, milhares de famílias viram na migração para outras partes do mundo (em especial às Américas) uma

possibilidade de reconstruir o seu presente e o futuro das próximas gerações.

Assim, nesse contexto que brevemente aqui descrevemos, uma família de alemães, comandada pelo patriarca, o engenheiro Sr. Eirich com esposa e cinco filhos (infelizmente não temos mais dados históricos sobre a família nem tampouco do seu sobrenome), juntamente com milhares de outros imigrantes europeus, juntaram suas pequenas posses e o que sobrou no pós-guerra e em navios se dirigiram às Américas, e no caso dessa família especificamente, em direção ao Brasil.

Chegando ao Brasil, foram direcionados pelo governo à região do Pontal do Paranapanema, de característica eminentemente agrícola, onde poderiam se estabelecer e buscar um destino melhor à sua família. Lá também já se encontrava estabelecida outra família, mas de brasileiros, a dos Bueno de Camargo, descendentes de famílias portuguesas, espanholas e francesas. Ao chegarem, e logo nos primeiros contatos entre as duas famílias (afinal iriam compartilhar a mesma moradia na fazenda), o “Quim”, talvez até mesmo pela sua inata simpatia e comunicabilidade, foi o pioneiro a estabelecer e estreitar as “relações internacionais” entre todos, assim podemos dizer, como uma espécie de anfitrião na ocasião. Pelo lado da família do Sr. Eirich, e apesar das possíveis e grandes dificuldades entre as línguas alemã e portuguesa, buscaram, de todas as formas e de maneira muito cordial, a comunicação e interação entre todos. Nesse processo, em dado momento, o Sr. Eirich fez uma cortesia que iria, quase que literalmente podemos assim dizer, fecundar as ideias do “Quim” para o surgimento e a futura criação do Quimbol.

O mesmo, no meio dessas “conversas” entre as famílias, ou pelo menos tentativas de comunicação e aproximação, presenteou o “Quim”, um jovem de 21 anos na época, com uma surrada bolinha de tênis que havia trazido em sua bagagem do outro lado do oceano, sabe-se lá porque a trouxe. Mas essa simples atitude iria, um dia, dar origem ao que hoje chamamos de Quimbol.



Figura 1. Foto ilustrativa com atores retratando a época do surgimento do “Jogo do Quim”. O jovem “Quim” à esquerda, o alemão Eirich ao seu lado, junto com seus irmãos, irmãs e filhos do “Alemão”.

Fonte: arquivo pessoal do autor, 2008.

Pouco se sabe também do porquê ele escolheu o jovem “Quim” para presentear-lo com essa bolinha, talvez se tivesse sido ofertada a algum dos outros irmãos ou membros da família, o Quimbol nem existisse, o que seria lamentável pois eu, e todos que conhecem e praticam, encantam-se com essa nova modalidade esportiva! Ao fazer esse gesto de cortesia e verdadeira e singela manifestação de um puro ato de relações internacionais, o Sr. Eirich despertou um lampejo de criatividade lúdica no jovem “Quim”. Após algum tempo de receber esse presente, literalmente “matutando”, assim que se dizia (ou ainda se diz) na “roça” em nosso país para quem está a pensar, o jovem “Quim” começou a esboçar uma brincadeira que um dia se transformaria no “Jogo do Quim”, e, mais à frente, no Quimbol.

Como o “Quim” era uma pessoa muito cordial, gentil e tinha uma percepção coletiva muito aguçada (foi dessa forma que o conheci também), logo pensou em compartilhar aquele brinquedo, assim podemos denominar aquela bolinha de tênis, de alguma forma com seus irmãos (“Nico”, “Tato”, “Tuto” e “Nenê”) e irmãs (“Berna”, “Lica” e “Lia”). Entre estes destaco aqui a querida amiga “Berna”, na época quase um bebê, que seria uma pessoa fundamental em todo processo de criação e divulgação do sonho do “Quim”, o legado do Quimbol. Juntamente com o “Quim”, façamos justiça, a sua irmã Bernadet Bueno de Camargo - a “Berna” tem sido, ao longo da história do jogo e da modalidade esportiva Quimbol, uma pessoa de fundamental importância para sua consolidação e difusão através de estratégias de *marketing*, comunicação, registro e criação de suas marcas, e nos cuidados com a produção dos materiais e uniformes.

E historicamente citar os seus irmãos que fizeram e, alguns ainda fazem, parte dessa bonita história: Antonio Bueno de Camargo - o “Nico”, Amélia Bueno de Camargo - a “Lica”, Maria Bueno de Camargo - a “Lia”, Mário Bueno de Camargo – o “Tato” (todos já falecidos), e Flávio Bueno de Camargo – o “Tuto” e Luiz Bueno de Camargo – o “Nenê”, os quais também foram e têm sido fundamentais ao longo da história para manter esse sonho do “Quim” vivo, em especial os irmãos Mário, Flávio e Luiz que sempre ajudaram o “Quim” na confecção do material, em especial as bonitas raquetes estilizadas e próprias para a modalidade. Nesse processo criativo, ou “Experiência Criativa”, expressão utilizada por Schachtel (GODOY, 1995, p. 74), o escopo do “Quim” era estar aberto para essa nova experiência, cujo maior desafio ou maior problema nesses casos é o “[...] encontro aberto da pessoa com o mundo, isto é, com alguma parte do mundo” (GODOY, 1995, p. 74). Então o “Quim”, imbuído dessa experiência criativa, e certamente influenciado pelas conversas com o Sr. Eirich sobre os esportes que se praticavam na Europa e na Alemanha, e como eram as suas dinâmicas e equipamentos usados, em especial o Tênis, iniciou sua jornada para a criação do que seria chamado, em breve, o “Jogo do Quim”.

Baseado nos relatos do “Alemão” (apelido dado, carinhosamente, ao Sr. Eirich na época) sobre as raquetes que eram usadas para se jogar tênis na Europa, pois ele não tinha um exemplar de raquete em mão, e nesse processo de sua busca em compartilhar a bolinha de tênis nas brincadeiras com os irmãos, o “Quim” começou a idealizar e confeccionar manualmente uma espécie similar de raquetes em madeira, feitas a partir de uma árvore muito comum na região naquela época, chamada Timburi. Essa madeira era, e ainda é, muito usada para fazer instrumentos musicais, utensílios e outros objetos que necessitam leveza, resistência e facilidade de manipular suas formas. Com as mãos habilidosas e um canivete (segundo relato de sua irmã mais nova, a “Berna”), e muita habilidade e criatividade, e porque não dizer também, muita determinação pessoal, o “Quim” começou a cunhar as primitivas raquetes (que dariam origem às atuais em madeira de compensado naval usadas no Quimbol), que serviriam para golpear a bolinha de um para o outro nas brincadeiras entre os irmãos e, logo em seguida, também com os filhos do Sr. Eirich.

Essa aparentemente simples brincadeira, oriunda de uma brilhante ideia e iniciativa do “Quim”, envolvia a todos usando algumas raquetes e a bolinha. Após algum tempo, também foi associada à mesma uma corda a qual era estendida e fixada por dois mourões no fundo de sua casa sempre aos domingos de manhã, e ali então, num chão de terra batida,

começaram naturalmente a brincar e criar o que chamavam de “o Jogo do Quim”. Já então não mais uma simples e espontânea brincadeira, mas um novo jogo se configurava, com algumas poucas e bem simples regras, mas que já caracterizavam a prática como um jogo e não mais como uma simples brincadeira.



Figura 2. Fotografia ilustrativa com atores, retratando a simulação do “Jogo do Quim” em 1947, que foi o jogo precursor do esporte Quimbol.

Fonte: arquivo pessoal do autor, 2008.

Depois de muitos anos residindo na região do Pontal do Paranapanema, a família Bueno de Camargo acabou mudando-se para a capital paulista, em São Paulo. Nesse período, de certa forma, o “Jogo do Quim” ficou esquecido, deixou de ser praticado e por longos anos ficou no ostracismo. Mas, jamais para na cabeça e nos pensamentos criativos do jovem “Quim”, que continuava a fazer suas anotações nas regras e contínuas tentativas, quando tinha tempo e condições financeiras para isso, de melhorar esteticamente, funcionalmente e tecnicamente os materiais para, quem sabe um dia, retomar a volta de sua prática.

Passados mais de 20 anos, em 1968, em tempos conturbados do regime militar e com a iminência do Ato Institucional Nº 5 (AI-5), a matriarca da família, “Vó Dita”, decidiu sair da capital com seus filhos e fazer a transição para o interior. Tinham como opções de escolha quatro cidades: Bauru, Ribeirão Preto, Franca e Piracicaba. E apesar de ter dois irmãos nascidos aqui, portanto, Piracicaba já saía ganhando, a palavra do “Quim” foi decisiva por Piracicaba. Portanto um piracicabano por opção. Nos anos 70, o “Quim” começou o trabalho com o artesanato e dele resultou um comércio internacional com 26 países, de todos os

continentes, e a família levou o nome de Piracicaba por todos eles, através da arte da confecção que nasceu das mãos do “Quim”. Na oportunidade ele “ordenou” que fosse escrito em todas as caixas de produtos que exportavam: “de Piracicaba para o mundo”. Um piracicabano apaixonado por sua cidade.

A partir de 1995, novamente, mas agora de uma forma mais profissional, decidiu retomar e trabalhar para uma nova fase do “Jogo do Quim”, agora já chamando-o de Quimbol. Dizia textualmente: “é aqui em Piracicaba que quero fazer o Quimbol se desenvolver e crescer”, e novamente dizia: “o Quimbol também será de Piracicaba para o mundo”. Um piracicabano sonhador e visionário. Antes de procurar fornecedores para os equipamentos que precisava, esgotou, na cidade de Piracicaba, todas as possibilidades de retorno, porque queria que também a bolinha e a rede tivessem origem em Piracicaba. Porém, em todo esse período que relatamos, o Quimbol, em sua essência, ainda nos remetia às lembranças das brincadeiras com as raquetes de Timburi e aos “Jogos do Quim” de 1947, ainda, portanto, um jogo.

Brincadeira, jogo e esporte: a transição

“Há muitos anos, por acaso, criei e desenvolvi uma brincadeira que foi chamada de ‘o Jogo do Quim’”.

Joaquim Bueno de Camargo, o “Quim” (CAMARGO, 2001).

Em nosso entender, torna-se relevante neste momento, antes de adentrarmos na segunda parte da gênese, da história e do desenvolvimento do Quimbol propriamente dito, que façamos uma breve imersão, em alguns conceitos que iremos abordar na sequência deste trabalho, os quais, em nosso entender, são fundamentais para compreender esse novo esporte, seu surgimento e sua evolução. Iremos abordar rapidamente alguns conceitos, mas sem muito aprofundamento em termos de referenciais teóricos, pois um dos objetivos deste texto é o de disseminar o conhecimento e o entendimento dessa nova modalidade esportiva e seu surgimento e evolução. Além disso, consideramos extremamente apropriado relacionar o surgimento do Quimbol a estes importantes conceitos acadêmicos relacionados à Educação Física e ao Lazer. Mesmo sem nenhum conhecimento teórico sobre o tema, o próprio “Quim”, quando se referia ao Quimbol, remetia-nos a como ele considerava essa prática uma brincadeira ou um jogo com a frase que destacamos no início desta parte do

artigo: “Há muitos anos, por acaso, criei e desenvolvi uma brincadeira que foi chamada ‘O Jogo do Quim’” (CAMARGO, 2001). Ou seja, o próprio “Quim” considerava aquela prática como uma verdadeira brincadeira entre seus irmãos e os filhos do alemão Sr. Eirich. E era mesmo, senão vejamos. O próprio ato de criação daquela brincadeira, assim podemos chamar mais uma vez, pelo jovem e criativo “Quim”, foi um ato de brincar, pois, segundo afirma, Carl Jung: “a mente criativa brinca com os objetos que ama” (apud NACHMANOVITCH, 1993, p. 49). Era exatamente o caso do amor e da paixão do “Quim” por aquela bolinha de tênis que ganhou e pelas raquetes de Timburi que cuidadosamente manufaturava para que todos, juntos, pudessem brincar com sua “criação”.

“A criação do novo não é conquista do intelecto, mas do instinto de prazer agindo por uma necessidade interior” (NACHMANOVITCH, 1993, p. 49), e podemos dizer que até os dias de hoje, de certa forma, sentimos essa mesma sensação em cada partida de Quimbol. A brincadeira, por meio da qual surge o Quimbol, é espontânea, lúdica, sem amarras e regras. A brincadeira refere-se ao comportamento espontâneo ao realizar uma atividade das mais diversas (ALMEIDA; SHIGUNOV, 2000, p. 69-76). Assim, lúdicas e espontâneas, eram as manhãs de domingo, no terrão batido do quintal das casas do “Quim” e do “Alemão”, quando juntos (irmãos e filhos) brincavam descompromissadamente com as raquetes e bolinhas.

Como diz Nachmanovitch, brincar é ter o espírito livre para explorar, ser e fazer por puro prazer. A brincadeira é uma atitude, uma disposição, uma maneira de fazer as coisas, ao passo que o jogo é uma atividade definida por regras e que depende de um campo e de jogadores (NACHMANOVITCH, 1993, p. 50). Nesse momento, já vemos o prenúncio da transição dessa simples brincadeira com as raquetes e bolinha, para o jogo que já se vislumbrava, com a inserção de alguns aspectos que vimos acima como regras, um campo ou local de jogo, e os jogadores, conforme preconiza Nachmanovitch (1993), entre outros autores.

A brincadeira pressupõe a livre improvisação e preserva a espontaneidade, e era assim que esses jovens interagiam com aqueles improvisados e rústicos materiais, antes que, talvez pelo prazer e pela prioritária necessidade de interação, iniciassem a introdução de pequenas regras, bem simples no início, mas que já regravam a ação do “Jogo do Quim”. Apesar de já vemos pequenas regras naquelas brincadeiras iniciais, eram “mais flexíveis nos momentos de brincadeira”, e se tornaram gradativamente mais “rígidas nos jogos

estruturados” (FRIEDMANN, 2003, p. 20). Era o caso do “Jogo do Quim” que começava a ser esboçado. “A brincadeira refere-se basicamente à ação de brincar, ao comportamento espontâneo que resulta de uma atividade não estruturada” (FRIEDMANN, 2003, p. 40), portanto “brincar é diferente de jogar” (NACHMANOVITCH, 1993, p. 50).

“O jogo é uma atividade definida por um conjunto de regras, como no beisebol, na composição de um soneto, de uma sinfonia, na diplomacia” (NACHMANOVITCH, 1993, p. 50), como ocorreu no caso do “Jogo do Quim”, que passa assim, então, a ser considerado um jogo por exigir um conjunto de regras básicas, mas já bem presentes e definidas: como era o caso da rede, das delimitações do campo de jogo, do número máximo de toques, da necessidade de se usar as raquetes para jogar, entre outras regras. Caracterizava-se definitivamente então o “Jogo do Quim”, que de uma simples brincadeira com as raquetes e a bolinha, evoluía para um jogo com regras já bem definidas e, de certa forma, rígidas. Segundo Kishimoto (2005, p. 16): “Pesquisadores do *Laboratoire de Recherche sur le Jeu et le Jeu*, da *Université Paris-Nord*, como Gilles Brougère (1981, 1993) e Jacques Henriot (1983, 1989) [...]”, destacam alguns aspectos importantes de como o jogo pode ser visto, sendo que, entre estes aspectos, ressalto: um sistema de regras (KISHIMOTO, 2005, p. 16, grifo nosso).

[...] um sistema de regras permite identificar, em qualquer jogo, uma estrutura seqüencial que especifica sua modalidade. O xadrez tem regras explícitas diferentes do jogo de damas, loto ou trilha. São as regras do jogo que distinguem, por exemplo, jogar buraco ou tranca, usando o mesmo objeto, o baralho. Tais estruturas seqüenciais de regras permitem diferenciar cada jogo, permitindo superposição com a situação lúdica, ou seja, quando alguém joga, está executando as regras do jogo e, ao mesmo tempo, desenvolvendo uma atividade lúdica. (KISHIMOTO, 2005, p. 17).

Portanto, mesmo usando equipamentos similares ou parecidos com os de outras modalidades, como suas raquetes, bolinha e rede, o Quimbol distingue-se e diferencia-se destes claramente, por meio de suas regras, às quais lhes dão sua peculiar e original dinâmica. Pois bem, então demos outro grande passo nessa compreensão sistemática e conceitual da passagem de uma simples brincadeira com raquete e bolinha, para o surgimento do “Jogo do Quim”, que já congregava então em seu bojo um conjunto de regras bem claras que o caracterizavam então como tal.

Prontos então, para nosso próximo e definitivo passo conceitual, abordando o rito de passagem do jogo (“Jogo do Quim”) para o esporte Quimbol.

Em uma análise crítica, Helal (1990, p. 27, grifo nosso) afirma que muitas vezes estes

conceitos se confundem, no senso comum:

Jogo e esporte são conceitos que, no senso comum, muitas vezes se confundem. Porém, para a sociologia do esporte, o universo do jogo e o universo do esporte possuem fronteiras bem demarcadas. Aqui, **o esporte incorpora elementos do jogo mas se situa além dele**. Ou seja: esporte é jogo também, mas possui outras características que não encontramos no jogo.

E o autor ainda acrescenta: “Sempre que o jogo começa a se submeter a uma **organização burocrática mais ampla**, que se situa acima e além dos interesses individuais dos jogadores, estamos a um passo do universo do esporte” (HELAL, 1990, p. 28, grifo nosso).

Podemos deduzir então que a existência de uma organização burocrática e ampla em torno desse jogo, administrando e regularizando as suas regras e competições, leva-nos do universo do jogo ao universo do esporte. Conclui-se então que o jogo sofre uma transformação ao se tornar esporte, caracterizada na **burocratização** e rigidez de sua estrutura. Por sua vez o Conselho Federal de Educação Física do Brasil (CONFEF) define e caracteriza (mas não se trata de uma definição unânime) o esporte como:

Atividade competitiva, institucionalizado, realizado conforme técnicas, habilidades e objetivos definidos pelas modalidades desportivas, determinado por **regras pre-estabelecidas que lhe dá forma**, significado e **identidade**, podendo também, ser praticado com liberdade e finalidade lúdica estabelecida por seus praticantes, realizado em ambiente diferenciado, inclusive na natureza (jogos: da natureza, radicais, orientação, aventura e outros). A atividade esportiva aplica-se, ainda, na promoção da saúde e em âmbito educacional de acordo com diagnóstico e/ou conhecimento especializado, em complementação a interesses voluntários e/ou organização comunitária de indivíduos e grupos não especializados. (CONSELHO FEDERAL DE EDUCAÇÃO FÍSICA, 2002, p. 136, grifo nosso).

Não satisfeitos ainda, buscamos em um grupo de especialistas, a “Comissão de Reformulação do Desporto Nacional”, que, em 1985, presidida pelo Prof. Manoel José Gomes Tubino, define:

O Esporte no Brasil, para efeito de legislação, deve ser considerado como **atividade predominantemente física** que enfatize o caráter formativo-educacional, participativo e competitivo, seja obedecendo **às regras pré-estabelecidas ou respeitando normas**, respectivamente em condições formais ou não formais. E que para efeito de entendimento e em função da indicação acima, deva ser entendido na abrangência das seguintes manifestações: esporte educação, esporte participação, esporte performance; devendo ser concebidas como forma de exercício do direito de todos a prática esportiva. (BRASIL, 1985, p. 18, grifo nosso).

urge um novo esporte: o Quimbol

Feitas estas importantes considerações conceituais acima, iniciamos historicamente

nosso rito de passagem do “Jogo do Quim” para o esporte Quimbol, cujo processo denominamos de **Esportivização do Quimbol**: que seria, simplifadamente, “a transformação de uma brincadeira, uma atividade, um jogo corporal, em uma nova modalidade esportiva, geralmente com vertente competitiva” (ESPORTIVIZAÇÃO, 2008)

Em 1997, uma importante transição e evolução começa a tomar corpo, o que levaria, em breve, o “Jogo do Quim” e suas ideias e sonhos a outro patamar. Até então o Quimbol como um esporte não existia. O Quimbol era um sonho, uma ideia, um conjunto de regras bem elaboradas e ainda não testadas em sua prática sistemática como um esporte, como uma modalidade esportiva. Nesse ano, o “Quim” e sua irmã “Berna” buscaram nossa ajuda por indicação de um grande amigo em comum da época de juventude, de quando jogávamos voleibol em Piracicaba, o querido amigo e também atleta do Quimbol Dilney de Campos. Ainda somos atletas e recentemente, em 2019, fomos campeões do último “Torneio Master de Quimbol de Piracicaba”, na categoria 50 anos. Nessa época, em 1997, ocupávamos o cargo de Diretor de Departamento da Secretaria de Esportes, Lazer e Atividades Motoras de Piracicaba/SP (SELAM). O primeiro contato do “Quim” e sua irmã foi com o então secretário da recém-criada SELAM, o Prof. Mestre Rubens Leite do Canto Braga, que imediatamente nos chamou para a reunião com os mesmos e, a partir deste momento, começamos oficialmente nosso contato com o Quimbol, e nesse momento também começa uma nova história para o “Jogo do Quim”.

Após esse primeiro momento mais formal com o Secretário, fomos para minha sala no 8º andar do Prédio da Prefeitura Municipal de Piracicaba, mesmo endereço do prédio atualmente, e começamos uma longa conversa com o “Quim” e sua simpática irmã “Berna”. Conversa esta que de certa forma “continua” até hoje, pois sempre estamos em contato, acompanhando, praticando e “dialogando” com o esporte Quimbol, quase que diariamente. Ressalto que também, em nossa concepção e crença, o “Quim” nos acompanha passo a passo em todo esse processo de onde estiver, e como um gesto de carinho e reconhecimento pelo seu legado, sempre que possível levamos um *banner* com sua fotografia para todos nossos cursos, clínicas e palestras do Quimbol.

Nesse dia de 1997 (não temos como precisar a data infelizmente), o “Quim” nos apresentou os materiais específicos do jogo elaborados até então (raquete, bolinha e rede), as regras que tinha elaborado até então e o que imaginava da futura prática do Quimbol. Imediatamente, já pressentimos que estávamos diante de uma ideia sensacional, e de algo

que certamente, com pequenos ajustes para motivar e adequar-se a uma prática de alto nível de rendimento, tinha todo potencial para tornar-se um novo esporte e um excelente legado esportivo para as futuras gerações. O tempo iria nos confirmar esse pressentimento. De posse do material, e refletindo sobre as conversas com o “Quim”, iniciamos nossa inserção nessa ação conjunta como Profissional de Educação Física e Diretor da SELAM, a primeira instituição oficial que chancelaria o Quimbol. Agregando ao processo nossa experiência como profissional de educação física, ex-atleta e dirigente esportivo, encaramos aquilo então como um novo desafio profissional, um novo projeto de vida que com a **parceria institucional de um órgão normatizador, no caso a SELAM**, poderia ser desenvolvido e colocado em prática.

Desse momento em diante, começamos então a estabelecer novas parcerias para todo processo e, de imediato, ver um local (ginásio) para colocarmos em prática as regras e fundamentos do jogo de forma experimental. Iniciamos então, nas instalações do Complexo Esportivo Municipal, com um grupo de jovens voluntários (inclusive eu), os primeiros treinos que em breve elevariam o patamar do “Jogo do Quim”, de um simples jogo, para uma nova prática esportiva. O primeiro passo desse processo que denominamos de **Esportivização do Quimbol** (ou seja, o processo de transformar o jogo em um novo esporte), foi estabelecer uma ação prática, concreta, literalmente palpável, visível daquelas ideias e regras que o “Quim” tinha e havia elaborado ao longo dos anos. Isso seria o primeiro passo, ou seja, a **Prática Sistemática da Modalidade**.

Outro passo foi, a partir dessa prática sistemática, o da observação interativa, à qual fazíamos conjuntamente eu e o “Quim”, sobre a ação prática dos fundamentos executados pelos atletas os quais surgiam por meio da concretização das regras durante os jogos. Nesse processo, as regras originais e os materiais propostos até então, passaram a sofrer algumas alterações para que a prática pudesse acontecer de forma prazerosa, lúdica, dinâmica e que considerasse também o interesse de performance atlética de alguns mais habilidosos e com potencial físico-esportivo privilegiado. Tudo em consonância com as ideias, com as regras, e com o que vislumbrávamos para o futuro do Quimbol, como um esporte e uma modalidade que também considerasse a parte **competitiva**.

Infelizmente esse processo não podia acontecer com frequência, até pela disponibilidade de espaço físico (ginásio), das pessoas envolvidas como o “Quim” e os primeiros atletas praticantes, e da minha disponibilidade profissional e tempo disponível

para esse projeto, pois ocupávamos uma função de muitas demandas como Diretor na atuante Secretaria de Esportes, Lazer e Atividades Motoras de Piracicaba. Dessa forma, e tendo essas dificuldades operacionais e temporais, além da necessidade de evolução e correção em alguns materiais (o que leva tempo), em especial a bolinha do Quimbol, a evolução da modalidade e seu processo de esportivização caminhou lento, mas ininterruptamente, ou seja, de forma frequente e sistemática. Em 1998, o “Quim” recebeu de um conhecido em São Paulo um convite para que o Quimbol fosse estudado no Centro de Esportes da Universidade de São Paulo (USP), mas para o “Quim” ainda não era o momento, e além disso ele queria que fosse em uma Faculdade de Piracicaba.

Após esse período inicial ainda incipiente em sua regularidade, entre os anos de 1999 e 2000, para nós um **marco do processo de esportivização e concretização do Quimbol como um novo esporte**, conseguimos aglutinar e consolidar esse grupo de praticantes, agregar pessoas de outras faixas etárias, estabelecer essa prática sistemática com os treinamentos frequentes e semanais, organizar jogos e competições, apresentações, novas e importantes parcerias (UNIMEP E SESC), entre outras importantes ações. Uma delas foi a parceria institucional acadêmico/científica com a Universidade Metodista de Piracicaba (UNIMEP), por meio do nosso querido amigo, professor e orientador no Mestrado em Educação Motora, Prof. Dr. Wagner Wey Moreira, que, de imediato, atendendo nosso pedido e com sua peculiar sensibilidade para a Educação Física e suas manifestações, colocou a Faculdade de Ciências da Saúde (FACIS) da UNIMEP (onde estava inserido o Curso de Educação Física), a partir de uma reunião com o Reitor Prof. Almir Maia (já falecido), à disposição no que fosse preciso para o processo de esportivização do Quimbol. O Prof. Wagner, até hoje também um praticante, criou um grupo de alunos do Mestrado que praticava e discutia sobre o Quimbol e suas regras após as aulas das disciplinas do programa de pós-graduação. De certa forma, até mesmo lembrando os primórdios do Quimbol, quando após o trabalho os irmãos do “Quim” e os filhos do “Alemão” praticavam o “Jogo do Quim” após a jornada de trabalho, no seu “tempo disponível” (MARCELLINO, 1987, p. 31). No caso específico dos alunos de pós-graduação da UNIMEP, que citamos acima, os mesmos praticavam o jogo após as tarefas intelectuais das disciplinas do Curso de Mestrado, que era o tempo disponível que tinham. O envolvimento nesse processo rendeu participações em Congressos com o tema do Quimbol, intercâmbio de conhecimento entre países (Cuba, Chile, entre outros), e até mesmo pesquisa científica na área da Fisiologia Esportiva.

Nesse mesmo momento, como já começamos a ter grupos diferentes praticando o esporte, podemos dizer que as regras começaram a ser consolidadas para que todos, em qualquer lugar, praticassem o esporte da mesma forma e com as mesmas regras oficiais, quer fosse em nossa própria cidade, ou pelo mundo, onde quer que fosse. Concluímos então, um segundo preceito importante para nosso processo de esportivização do Quimbol: **as regras oficiais consolidadas e universais**, que podem, atualmente, ser obtidas oficialmente e atualizadas no *site* institucional e oficial da SELAM: www.selam.piracicaba.sp.gov.br. Já nesse ano de 2000, com um grupo de atletas com uma prática sistemática e regras consolidadas e estabelecidas, fixamos um grupo de treinamento no Complexo Esportivo Municipal, inclusive com atividades como jogos e competições da modalidade.



Figura 3. Fotografia do primeiro jogo oficial de Quimbol realizado no ano 2000, no Ginásio Poliesportivo Municipal “Waldemar Blatkauskas”, em Piracicaba.

Fonte: arquivo pessoal do autor, 2000.

O Quimbol então começava a chamar a atenção

Já nos anos de 2000 e 2001, paralelo ao trabalho acima, com os treinos dos atletas de alto nível do Quimbol, inciamos também uma prática sistemática na Associação dos Funcionários Públicos Municipais de Piracicaba (AFPMP). Na ocasião, ocupávamos o cargo de Diretor de Esportes da AFPMP, e com o apoio do Presidente, também profissional de educação física, o Prof. Fausto Sylvestre da Rocha, iniciamos um grupo de prática regular aos sábados pela manhã naquele clube, no qual também realizamos vários eventos onde

incluímos o Quimbol. Destacamos aí as olimpíadas internas do clube, com competições para os associados, além de atividades de lazer para as crianças e adolescentes.



Figura 4. Juntamente com o “Quim”, em uma atividade para crianças e adolescentes na AFPMP.

Fonte: arquivo pessoal do autor, 2001.

No mesmo ano, por meio de uma parceria com queridos amigos profissionais de educação física do “Serviço Social do Comércio” (SESC) de Piracicaba, com os Profs. José Antonio Lemos Borba e Luiz Antonio da Cruz (Wood), iniciamos uma parceria com a sede local para a realização de jogos oficiais e eventuais encontros do grupo do Quimbol, no belíssimo ginásio daquela instituição sociocultural e de lazer. Em pouco tempo realizamos no local um jogo oficial que marcou as atividades de inauguração do ginásio, o qual foi inclusive gravado e transmitido em noticiário pela TV Bandeirantes do Brasil.

Esse grupo de prática sistemática e permanente iniciado nesse ano no SESC perdura até hoje sob minha coordenação, ao qual chamamos de Quimbol Oficial, com encontros semanais às quintas-feiras à noite e aos domingos pela manhã, no mesmo ginásio. Esse grupo e esse trabalho é uma referência para todos que querem conhecer e disseminar o esporte Quimbol, sejam profissionais ou pessoas comuns da nossa própria cidade, ou mesmo de outros municípios, estados ou países, ou de instituições que nos visitam. Por meio desse trabalho original e formador, hoje em nossa cidade, e por iniciativa de outros colegas profissionais de educação física e mesmo de outros atletas praticantes, e com o apoio de várias outras instituições, o Quimbol disseminou-se e possui vários outros núcleos espalhados pela cidade e em todos os dias da semana.



Figura 5. Jogo oficial entre equipes da cidade, no Ginásio do SESC-Piracicaba, da qual participei como atleta e coorganizador do evento.

Fonte: arquivo pessoal do autor, 2001.

Já no mesmo ano de 2001, e pela primeira vez, o Quimbol é convidado a participar de um Congresso Científico da área da Educação Física fora de nosso município, o “II Congresso Internacional de Motricidade Humana”. Organizei um grupo de atletas e professores, e com o apoio da SELAM, fomos para a cidade de Muzambinho/MG, onde fizemos a apresentação dentro do Ginásio Municipal para mais de 1.500 congressistas e pessoas da cidade que foram ao evento. O “Quim”, ao se referir à vida da cidade em Piracicaba dizia: “Piracicaba já é muito, mas merece ser muito mais pela sua história e pela sua pujança. Nós, piracicabanos (ele se considerava um apesar de não ser nativo), temos o dever de honrar essa cidade de tantos nomes e de tantas vitórias”, um orgulhoso Piracicabano. Dentro de sua simplicidade, marca do “Quim”, sempre esteve em todos os momentos esportivos da cidade, não em busca de envolvimento com a classe esportiva, mas como cidadão vivendo sua cidade, quer fosse em um evento importante ou em um de menor relevância. Ele sempre estava na torcida no sentido de valorizar e de ver o que estava acontecendo (ver como estava sendo feito), e nunca deixava de “mexer” com os atletas com palavras de incentivo e de torcida na caminhada de cada um, um piracicabano torcedor. Tanto que, por minha iniciativa como panathleta local, o mesmo foi convidado nesse período, juntamente com sua irmã “Berna”, a fazerem parte como associados do *Panathlon Club Piracicaba*, onde o “Quim” permaneceu até sua morte em 2004, e onde sua irmã “Berna” permanece até hoje conosco no *Club Piracicaba*. Momentos esportivos estes que, além de demonstrarem um forte enraizamento desse esportista em nossa cidade, contribuíram de forma significativa para promover o

esporte e o nome de Piracicaba, através dessa nova modalidade esportiva que é o Quimbol, não só no Brasil, mas também, em nível internacional.

Cabe ressaltar que o legado esportivo do Quimbol tem sido motivo de orgulho para todos nós piracicabanos. No contexto de raras modalidades esportivas de criação nacional, o Quimbol é o primeiro e único esporte piracicabano, e reconhecido como “[...] esporte de identidade nacional” na *1ª Conferência Nacional do Esporte* (CONFERÊNCIA..., 2004, p. 39), realizada em 2004, na cidade de Brasília, Distrito Federal, de forma unânime por cerca de 2.300 delegados de todas as partes do país.

O Quimbol já esteve inserido inúmeras vezes ao longo de todos estes anos, seja por minha iniciativa, ou de outros colegas profissionais de educação física, em apresentações, artigos, temas livres, exposições, clínicas, oficinas, palestras, e em congressos nacionais e internacionais. Tem sido apresentado, ensinado, disseminado e recebido o apoio e parceria de instituições importantes, como a Selam da Prefeitura Municipal de Piracicaba, o Sistema “S”: SESC/SESI/SEST, o Sistema CONFEF/CREF e, em especial, pelo CREF4/SP, a Diretoria de Ensino de Piracicaba e Região, a Câmara de Vereadores de Piracicaba, universidades, escolas, clubes, prefeituras, associações, entre outras instituições e órgãos públicos.

O nome da modalidade, como já citamos, é uma merecida homenagem ao seu criador, fazendo-se uma alusão ao nome carinhoso pelo qual ficou conhecido por todos - o “Quim”, e também ao seu clube de coração, o glorioso “Esporte Clube XV de Novembro de Piracicaba”, mais conhecido e carinhosamente chamado de “Nhô Quim”, daí então por esses motivos o nome do esporte: Quimbol. Um esporte criado em um país de língua portuguesa, o Brasil, por uma família de descendentes de portugueses, os Bueno de Camargo, com um nome bem português: o Quimbol.

Quimbol, suas regras e sua dinâmica: onde reside o prazer de sua prática

Preconiza-se em suas regras oficiais que o Quimbol deve ser praticado em espaços com as dimensões e demarcações de uma quadra de voleibol, mas pode ser praticado na escola ou como lazer em outros espaços alternativos de forma adaptada, utilizando-se de uma rede própria da modalidade, ou uma adaptada, para separar as equipes e delimitar o jogo aéreo. Cada equipe é formada por quatro atletas em quadra, que se utilizam de raquetes de madeira emborrachada para rebater uma bola de espuma macia de aproximadamente 30 gramas, passá-la ou atacá-la por sobre a rede e tentar colocá-la longe

do alcance da defesa dos atletas da outra equipe. É permitido também que sejam utilizadas partes do corpo para executar as jogadas como um recurso, remetendo-nos aos fundamentos e habilidades do futebol e também do voleibol atual (exceto mãos e braços).

O Quimbol tem três características marcantes e singulares: 1ª) É o único esporte do mundo que possui um hino (normalmente quem tem hinos são os clubes ou equipes que disputam os campeonatos de um determinado esporte); 2ª) Também é o único esporte que tem um uniforme que o caracteriza. Normalmente quem tem uniformes são as equipes, e não o esporte; 3ª) E, a mais importante na área esportiva, é o primeiro e o único esporte coletivo de raquetes do mundo.

O Quimbol já ultrapassou as fronteiras do nosso país. Já foi levado e praticado em outros países, como na *Universidad de Camaguey*, em Cuba, no Chile, na *Leon High School*, em *Tallahassee*, na Flórida, Estados Unidos da América,, na *Physical Education Viborg*, Dinamarca, no Colégio América, em Lima, no Peru, no *Stanley Park*, em Vancouver, Canadá, na Argentina durante o *Encuentro Nacional de Deportes Alternativos (ENDA-2019)*, em Oncativo, Córdoba, entre outros países.

O esporte pode ser praticado por diferentes públicos, da criança a idosos, sem precisar de grandes adaptações. O Quimbol caracteriza-se conceitualmente e resumidamente como um esporte de Raquetes e de Quadra, e sem contato físico entre os atletas, pois o campo de jogo é dividido por uma rede. Em termos de sua categorização e diferenciação no universo dos esportes, e que gostamos de ressaltar e destacar sempre, é o primeiro e único esporte coletivo de raquetes do mundo. As jogadas são feitas por intermédio de passes efetuados com raquetes de madeira e tocando uma bolinha de espuma, ambas próprias e desenvolvidas especificamente para o Quimbol. Apesar do uso da raquete ser obrigatório em quase todas as jogadas, pode-se, também, usar o solo até quatro vezes no momento da recepção, e partes do corpo (com exceção das mãos e braços) para, da mesma forma, ajudar na recepção da bola como um recurso. Para o início, a bolinha deve ser colocada em jogo com saque do fundo da quadra e continua sua dinâmica até que a bola seja lançada para fora, ou a equipe não a devolva corretamente para o adversário, ou ainda, que seja cometida qualquer irregularidade nas regras do jogo.



Figura 6. Fotografia ilustrativa da raquete e bolinhas específicas do Quimbol.
Fonte: arquivo pessoal do autor, 2019.

Os postes, os mesmos do voleibol, são usados para a fixação da rede e também como limitação do jogo aéreo. A altura da rede atualmente para o jogo adulto, na categoria livre (masculino ou misto), é de 2,30m; para o feminino adulto, categoria livre, é de 2,10m; e, para as categorias infantis, de ambos os sexos, é de 1,90m. A rede possui malhas pequenas e quadradas de 5cm x 5cm, impedindo assim que a bolinha passe pelas mesmas. Cada partida é dividida em quatro tempos de dez minutos cronometrados, e em cada tempo é permitido ao técnico, da equipe em desvantagem, um pedido de paralisação de um minuto. A partida termina no quarto tempo com a vitória da equipe que obteve o maior número de pontos. Em caso de empate, realiza-se um quinto tempo (melhor de cinco pontos) sem troca de lados. O esporte é bastante dinâmico e permite que também possamos utilizar a contagem de pontos por sets de 15, 21 ou 25 pontos, à semelhança do voleibol.

O Quimbol compreende basicamente os seguintes fundamentos: saque, recepção, passe, levantamento, ataque para a quadra da equipe adversária e bloqueio. O Quimbol, por ser um novo esporte, continua seu processo de consolidação e desenvolvimento, inclusive em suas próprias regras e regulamentos, respeitando sempre suas origens, história, valores e tradições, mas também sempre buscando se adaptar perante as necessidades de sua própria e inerente evolução como uma nova modalidade esportiva.

Joaquim Bueno de Camargo, meu querido e saudoso amigo “Quim”, homem simples, de alegria contagiante, de muita criatividade e visão de mundo, que nos deixou um importante legado histórico/esportivo. Com esse material didático e histórico, procuramos contribuir com a preservação e difusão dessa nova modalidade esportiva, carregada de

valores como a nossa própria nacionalidade e a nossa língua portuguesa, bem como a valorização de nossa cultura e dessa importante criação nacional, e perpassando pelo processo de suma importância social, que é a intergeracionalidade e a possibilidade do Esporte para Todos.

Boa leitura a todos, e que o interesse pela prática sistemática e prazerosa do Quimbol seja despertado em você após o contato com esta modesta, mas histórica publicação, para esse esporte. Quimbol, um esporte brasileiro, de Piracicaba para o mundo!

“Em qualquer tempo é tempo de realizar!”
Joaquim Bueno de Camargo - O “Quim” (1926 – 2004).



Figura 7. Fotografia do “Quim”.
Fonte: arquivo pessoal do autor, 2001.

Referências

ALMEIDA, Ana Cristina Pimentel C. de; SHIGUNOV Viktor. A atividade lúdica infantil e suas possibilidades. **Revista da Educação Física/UEM**, Maringá, v. 11 n. 1, p. 69-76, 2000.

BRASIL. Ministério da Educação e Cultura. Secretaria de Educação Física e Desporto. Comissão de Reformulação de Desporto. **Uma nova política para o desporto brasileiro**. Brasília, DF: Ministério da Educação e Cultura, 1985.

CAMARGO, Joaquim Bueno de **Folheto de divulgação do quimbol**. Piracicaba: BBC Marketing Cultural & Eventos, 2001.

CONFERÊNCIA NACIONAL DO ESPORTE, 1., 2004, Brasília, DF. **Documento final**. Brasília, DF: Ministério do Esporte, 2004. 66 p. Tema: Esporte, Lazer e Desenvolvimento Humano.

CONSELHO FEDERAL DE EDUCAÇÃO FÍSICA (Brasil). Resolução nº 46, de 18 de fevereiro de 2002. **Diário Oficial da União**: seção 1, Brasília, DF, ano 139, n. 53, p. 134-136, 19 mar. 2002.

ESPORTIVIZAÇÃO. *In*: DICIONÁRIO Priberam da Língua Portuguesa. Lisboa: Priberam Informática, 2008. Disponível em: <https://dicionario.priberam.org/esportiviza%C3%A7%C3%A3o>. Acesso em: 15 mar. 2020.

FRIEDMANN, Adriana. **Cadernos do NEPSID 1: segredos do mundo lúdico**. [S. l.]. NEPSID - Núcleo de Estudos e Pesquisas em Simbolismo, Infância e Desenvolvimento, 2003.

GODOY, João Francisco Rodrigues de. **Conteúdos culturais em educação física: para além do dualismo - escolar & não escolar**. 1995. Dissertação (Mestrado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Metodista de Piracicaba, Piracicaba, 1995.

HELAL, Ronaldo. **O que é sociologia do esporte**. São Paulo: Brasiliense, 1990.

KISHIMOTO, Tizuko Morchida (org). **Jogo, brinquedo, brincadeira e educação**. 8. ed. São Paulo: Cortez, 2005.

MARCELLINO, Nelson Carvalho. **Lazer e educação**. Campinas: Papirus, 1987.

NACHMANOVITCH, Stephen. **Ser criativo: o poder da improvisação na vida e na arte**. São Paulo: Summus Editorial, 1993.

PIRACICABA (SP). **Projeto de Decreto Legislativo Nº 21/07**. Concede “Medalha de Mérito Legislativo” a Joaquim Bueno de Camargo - “O Quim”. Piracicaba: Câmara de Vereadores de Piracicaba, [2007]. Disponível em: <https://siave.camarapiracicaba.sp.gov.br/Documentos/Documento/180709>. Acesso em: 15 mar. 2020.

RÖLKE, Helmar. **Raízes da imigração alemã: história e cultura alemã no Estado do Espírito Santo**. Vitória: Arquivo Público do Estado do Espírito Santo, 2016.

FUTEBOL: DA OBSERVAÇÃO AO TREINO

Eder Gonçalves

Faculdade de Ciências do Desporto e Educação Física da Universidade de Coimbra (FCDEF-UC)
Universidade Federal de Viçosa (UFV)

António José Figueiredo

Faculdade de Ciências do Desporto e Educação Física da Universidade de Coimbra (FCDEF-UC)

Israel Teoldo

Universidade Federal de Viçosa (UFV)

Introdução

Provavelmente você já assistiu a um jogo com seus amigos e, ao final, conversando, tiveram a impressão de terem assistido a eventos distintos. Viram de fato, a diferentes jogos! A complexidade do jogo é tamanha que permite que o futebol seja observado e analisado com diferentes instrumentos. Atualmente, a ciência fornece esses instrumentos, especializados, com embasamento teórico e prático. O conhecimento trazido pela ciência ao Futebol tem repercutido, ao longo do tempo, no aumento da performance, da longevidade das carreiras, na profissionalização. Isso é ir ao encontro de estudos importantes acerca do conhecimento do jogo, afinal, ao fim, só é possível reconhecer e dar significado a algo que se conhece (GRÉHAIGNE; MOUCHET; ZERAI, 2011; MCPHERSON, 1994).

Além disso, há que se fazer perguntas específicas, pois do contrário, o relatório de qualquer jogo de futebol teria incontáveis páginas e, talvez, menos informações do que o esperado (GARGANTA, 2001). E, ainda, a forma como o jogo é observado está impregnada pela subjetividade de análise de quem o observa. O mesmo jogo, caso não fosse observado e analisado sob o guião de um instrumento científico, poderia fornecer informações diferentes entre avaliadores (BLANCO-VILLASEÑOR; LOSADA; ANGUERA, 2003; CARLING; COURT, 2013).

Entre as denominações possíveis para a análise do jogo, destacam-se na literatura científica: observação do jogo (game observation), análise do jogo (match analysis) e análise notacional (notational analysis). Todavia, a expressão mais utilizada na literatura continua a ser análise do jogo (GARGANTA, 1997; SARMENTO, 2012). Com o intuito de estimular a uniformização dos termos e respectivos conceitos utilizados nos estudos realizados no futebol, no presente texto o termo utilizado será análise de jogo.

Aplicando o princípio da parcimônia ao contexto da análise de jogo, é essencial que se tenha em mente quais informações são necessárias e qual a finalidade da análise. Isso é dito pois a quantidade de variáveis analisadas pode levar os observadores a erros, sendo necessário restringir a parcela da realidade que realmente interessa (ANGUERA, 2003; CARLING; COURT, 2013). É também essencial que sejam definidos os objetivos e finalidades das análises para que se escolha o método mais adequado de análise pois há inúmeros métodos para realizar a análise de um jogo de futebol. Ainda, é possível constatar que o número de cursos de análise de jogo aumenta a cada dia e, a maioria dos clubes profissionais de futebol possui um departamento responsável pela análise de jogo (CARLING; WILLIAMS; REILLY, 2005). Portanto, a definição dos objetivos e dos métodos deverá ser o primeiro passo para que a análise seja, além de abrangente, específica quanto aos aspectos mais relevantes do comportamento tático, do técnico, das capacidades cognitivas, volitivas, físicas e biomotoras dos jogadores analisados.

E é nisso que se assenta a função nuclear da análise do jogo: a caracterização das exigências impostas aos jogadores em situação treino, de prestação esportiva e do comportamento individual e do coletivo (LAGO, 2009). Além de caracterizar as exigências do contexto esportivo é função da análise de jogo aferir a capacidade de resposta dos jogadores de futebol aos constrangimentos do jogo e aos pressupostos do modelo de jogo e de treino preconizados. Também é função da análise de jogo realizar o reconhecimento de determinados padrões, pois apesar de toda a aleatoriedade e imprevisibilidade do jogo de futebol, é possível reconhecer padrões de funcionamento, em nível individual, grupal e coletivo e fazer com que o jogo praticado seja cada vez melhor (MCGARRY, 2009).

Ao pensar no jogo de futebol como um sistema dinâmico e complexo, pode-se considerar que existem padrões de interações e de comportamento individuais, grupais e coletivos (DUARTE *et al.*, 2012). O reconhecimento desses padrões de jogo e de interações pode ser útil a todos os personagens envolvidos nos processos de formação e aperfeiçoamento de jogadores de futebol. A saber que, após os jogadores alcançarem o mais alto nível da carreira esportiva, é pressuposto que seja possível a sua manutenção com nível de rendimento adequado às exigências impostas, possibilitando a continuidade na carreira esportiva. Além disso, é importante salientar que os padrões de jogo e de interações não são estáticos e estão condicionados pela oposição oferecida pelos adversários (SILVA; CHUNG; *et al.*, 2016; SILVA; VILAR; *et al.*, 2016).

Aos treinadores, o reconhecimento desses padrões de jogo e de comportamentos é fulcral para a adaptação das sessões de treino com o propósito de estimular comportamentos inadequados ou mesmo inexistente (PRATAS; VOLOSSOVITCH; FERREIRA, 2012). Ademais, também pode ser útil para escolher os jogadores mais adequados para compor a equipe diante de desafios competitivos específicos, aproveitando ao máximo o potencial individual e as interações mais eficientes, nos setores e entre os setores (OLIVEIRA, 2004). Isto posto, é possível perceber a diferença entre o futebol dos tempos atuais e o jogo praticado há alguns anos, em que era dada ênfase aos aspectos individuais e na função de cada jogador em separado.

A análise do jogo de futebol passa, ao longo dos anos, por uma especialização que tem relação direta com a melhoria dos métodos de treinamento, aumento do nível de rendimento dos jogadores e, subsequente intensidade com que o jogo acontece, afinal, é nítido que o jogo de hoje não é o mesmo de dez anos atrás. E assim o deveria, pois com a alteração das regras do jogo pela Fédération Internationale de Football Association (FIFA) ao longo dos anos, a lógica interna do jogo e a dinâmica das equipes no campo de jogo também se modificam (LAFUENTE; CASTELLANO, 2008). Para mais, também o avanço tecnológico contribuiu de maneira significativa para o desenvolvimento dos métodos de observação, análise e interpretação dos acontecimentos do jogo. Em 2001, já era exposto por especialistas da área que os métodos de observação passavam por transformações devido ao aumento do rendimento esportivo e avanços tecnológicos, portanto, é possível imaginar como se encontra esse panorama 16 anos depois (GARGANTA, 2001).

Com a inserção dos dispositivos de localização, ou, GPS, a análise de jogo passou a ter a possibilidade de análises anteriormente impossíveis de serem realizadas. Análises em tempo real, em sessões de treino ou em jogos, de inúmeras variáveis, como a frequência cardíaca, as velocidades, acelerações e desacelerações, o número de sprints e a intensidade deles, possíveis assimetrias de membros inferiores quanto à capacidade de gerar força, entre outras. Toda essa análise possibilita que a tomada de decisão quanto à utilização dos jogadores e necessidade de recuperação tenha maior sucesso, sendo útil, portanto, também no processo de prevenção de lesões.

A análise do desempenho de jogadores de futebol ou de qualquer outro jogo coletivo é mais complexa que a análise de atletas de modalidades individuais. Tanto pelas características dos jogos quanto pela interação das dezenas de variáveis encontradas na

lógica interna do jogo (HUGHES; BARTLETT, 2002). Além disso, a métrica utilizada no contexto do futebol para definir quem são os vencedores é apenas uma, o número de gols. Portanto, o analista de jogo deve ser capaz de escolher as informações mais pertinentes e capazes de descrever quais os comportamentos produtores de gols, pois há uma diferença entre a análise do resultado final e a análise dos comportamentos que fizeram com que a equipe o obtivesse. Essa análise é possível através das metodologias de observação, recorrendo-se à técnica de Análise Sequencial de Retardos (CASTELLANO, 2000).

Cronologia dos métodos de observação e análise de jogo

A ideia de reportar o comportamento humano está estabelecida há anos. Sendo que os primeiros registros dão-se através de estratégias de ataque e defesa militares, seja por terra ou mar. No esporte, os treinadores das modalidades de Futebol Americano e Basquetebol foram os primeiros a recorrer a registros do comportamento através de anotações para posteriores análises do comportamento individual e coletivo (SARMENTO, 2012). O futebol somente passou a utilizar essa metodologia de registro após os esportes de raquete.

Como já referido na sessão anterior, o processo de observação e análise do jogo passa por constante evolução ao longo dos anos, a qual se dá por etapas, em que os sistemas são desenvolvidos na busca de aperfeiçoar os precedentes. Inicialmente, as observações eram realizadas ao vivo, eram assistemáticas e subjetivas, com recurso de papel e lápis e notação manual. Com o advento da informática e a sua utilização pelas ciências do esporte, as análises de jogo se tornaram mais rápidas, com maior capacidade de obtenção e armazenamento de dados e maior facilidade e velocidade na transformação dos dados em material útil aos treinadores para construção de sessões de treino. Entretanto, a maioria dos treinadores ficou à margem dos benefícios trazidos pela inovação tecnológica pelo fato de serem resistentes às novas tecnologias (HUGHES, 2005).

De maneira sintética, a Tabela 1 mostra como é a cronologia da análise de jogo até o ano de 2001. Sendo que após esse ano muitos sistemas de análise foram desenvolvidos, aperfeiçoados e validados para a utilização em trabalhos científicos e no campo prático. Entretanto, a maioria realiza as análises a posteriori dos acontecimentos recorrendo a vídeos. Ainda há que se considerar que o sistema de armazenamento considerado

anteriormente como um avanço extraordinário (e.g., o CD-ROM), é pouco relevante nos dias de hoje (SARMENTO, 2012).

Em um estudo não muito recente, Garganta (2001) relata que um dos primeiros estudos na análise de jogo foi realizado em 1931, pelo norte-americano Lloyd Lowell Messersmith com a colaboração de S. Corey, no qual os autores desenvolvem um método para determinar as distâncias percorridas por um jogador de Basquetebol. Ainda no estudo de Garganta (2001) é possível encontrar que em 1932, Messersmith se associa a Fay e utiliza o método, desenvolvido anteriormente para determinar a distância percorrida por jogadores Basquetebol, em jogadores de Futebol Americano. No futebol, o primeiro estudo científico que se tem registro foi realizado em 1952, por Winterbottom, na Inglaterra.

Como o jogo possui uma velocidade alta em seus acontecimentos, foi necessária a adoção de abreviaturas específicas para cada comportamento. Após alguns anos, com o avanço na tecnologia de gravação de vídeos, os jogos passaram a ser filmados e analisados posteriormente, ainda com o recurso às abreviaturas. Nessa perspectiva de análise, o importante era analisar as capacidades técnicas dos jogadores, entretanto, ao longo do tempo foi-se considerando a necessidade de análise dos constrangimentos contextuais e táticos do jogo. Nesse sentido, os estudos passaram a focar, após a década de oitenta, não somente na habilidade individual, mas em definir a localização no campo de jogo, as características dos jogadores envolvidos nas ações analisadas, as ações ocorridas, o tempo em que as ações ocorreram e o resultado das ações.

A avaliação do rendimento também recorre a indicadores de resultado tais como o número de gol (JINSHAN *et al.*, 1993), a eficácia dos remates (ALI *et al.*, 2007), a relação entre vencedores e erros cometidos (LAGO-PENAS; LAGO-BALLESTEROS, 2011). Também é possível notar que análise de jogo é realizada através de indicadores de performance como o número de passes (HUGHES; FRANKS, 2005), o número de contatos na bola, o espaço de jogo efetivo e a velocidade de transmissão da bola (SANTOS; MORAES; TEOLDO, 2015, 2016), a eficiência do comportamento tático (GONÇALVES *et al.*, 2017), a posse de bola (LAGO-PENAS *et al.*, 2010) e a entrada em zonas de finalização (RUIZ-RUIZ *et al.*, 2013).

Como é possível perceber, a análise de jogo além de se modificar enquanto técnica e apropriação das tecnologias, também se reinventou ao longo dos anos e passou a analisar, em detrimento das capacidades individuais e técnicas, a componente tática, seja ela a nível individual, grupal ou mesmo coletiva. À vista disso, não seria adequado que o Futebol fosse

explicado através da interpretação do comportamento individual dos jogadores que compõe as equipes (MCGARRY *et al.*, 2002). Como a tática é considerada por especialistas da área como a componente fulcral do jogo a sessão seguinte busca mostrar os métodos de observação e análise da tática, ao longo dos anos.

Observação e análise da tática

A tática é considerada, há muitos anos e por muitos pesquisadores das ciências do futebol, a parte fundamental do jogo. Com a necessidade de treinar a componente tática, emerge a necessidade de avaliá-la de maneira objetiva e quantitativamente. No decorrer dos tempos, foram criados alguns sistemas capazes de fornecer informações a treinadores e aos pesquisadores interessados na análise do comportamento tático. Gréhaigne, Godbout e Bouthier (1997) propuseram o um instrumento de avaliação de desempenho denominado Team Sports Performance Assessment Procedure (TSAP). Proposto por Oslin, Mitchell e Griffin (1998), outro instrumento foi concebido e denominado Game Performance Assessment Instrument (GPAI), permitindo observar e codificar comportamentos ofensivos e defensivos dos jogadores realizados no jogo.

Lames e Hansen (2001) propuseram o Qualitative Game Analysis (QGA). No ano seguinte a proposição do QGA, foi proposta a bateria de testes do KORA para avaliação do desempenho tático através das capacidades táticas para oferecer-se e orientar-se (O.O.) e reconhece espaços (R.E.) (KRÖGER; ROTH, 2002). Apoiado por estudos anteriores para criação de métodos capazes de avaliar a capacidade tática de jogadores em situação real de jogo, Teoldo (2010) defende a utilização do Sistema de Avaliação Tática no Futebol (FUT-SAT). Esse sistema é capaz de avaliar o comportamento e o desempenho tático de jogadores de futebol utilizando apenas uma câmera e um campo reduzido com dimensão de 36m x 27m e oito jogadores de futebol, dispostos na configuração 'GR+3 vs. 3+GR'.

Este instrumento de avaliação, com nível elevado de validade ecológica, é capaz de avaliar tanto comportamento tático defensivo quanto ofensivo, com e sem bola. Para isto, leva em consideração os dez princípios táticos fundamentais do futebol, nomeadamente os da fase defensiva: contenção, cobertura defensiva, concentração, equilíbrio defensivo e unidade defensiva; e da fase ofensiva: penetração, cobertura ofensiva, espaço (com e sem bola), mobilidade ofensiva e unidade ofensiva.

A realização dos princípios táticos fundamentais pressupõe a realização de princípios táticos gerais e operacionais, anteriormente descritos pela literatura científica (QUEIROZ, 1983; BAYER, 1994; GARGANTA; PINTO, 1994). De acordo com as necessidades de aprendizado, os princípios táticos gerais, operacionais e fundamentais devem ser ensinados entre 6 e 12 anos de idade. E avaliar o desenvolvimento do desempenho, com intuito de proporcionar melhor controle das sessões de treino e dos estímulos por essas proporcionados é fundamental (GRECO; BENDA; RIBAS, 1998).

O FUT-SAT passou por um processo de validação, e os procedimentos realizados para tal consideraram a Validade facial, a Validade de conteúdo, a Validade de construto e a Fiabilidade das observações (TEOLDO *et al.*, 2011). Esses procedimentos conferem ao instrumento um caráter amplo em relação à possibilidade de utilização, pois é útil para a avaliação e controle do aprendizado.

Recentemente foi criado o TacticUP®. O TacticUP é uma plataforma de avaliação online (www.tacticup.com.br) que permite conhecer assertivamente tanto a capacidade de leitura de jogo quanto a de tomada de decisão de jogadores de futebol. Baseado em situações de jogo real e utilizando inteligência artificial, o jogador é avaliado quanto ao tempo que necessita para ler uma jogada e tomar uma decisão para diferentes situações de jogo que ocorrem próximas ou distantes da bola, baseado nos princípios táticos fundamentais do jogo de futebol.

A utilização do TacticUP com regularidade também é útil para o treinador mostrar aos seus superiores (coordenador técnico, diretor, entre outros) a efetividade do seu trabalho, ou seja, o quanto ele conseguiu melhorar a compreensão e leitura de jogo de seu jogador e que, por consequência, ajudou a melhorar a tomada de decisão do mesmo. Os resultados do TacticUP são apresentados de forma gráfica, imediatamente após a realização da avaliação, o que permite visualizar o perfil completo do jogador no que se refere à sua capacidade de leitura de jogo e tomada de decisão.

Portanto, tanto o FUT-SAT quanto o TacticUP® podem ser utilizados por treinadores e dirigentes, em escolas e clubes esportivos, além de possuir reprodutibilidade, confiabilidade e possibilidade de fiabilidade por diferentes avaliadores, critérios estes que o credenciam para a utilização em pesquisas científicas.

Método qualitativo de observação e análise de jogo

Como já referido na sessão introdutória, o futebol possui características que o colocam como um esporte extremamente complexo, aleatório, imprevisível mas com determinados padrões. Sendo, passível, portanto, de ser analisado e descrito segundo determinados critérios. Também foi referido que as análises de jogo que pretendem ser minuciosas e que possuam aceitáveis níveis de utilização na adaptação do treinamento de jogadores de futebol devem ser realizadas com a utilização de ferramentas e abordagens diversas, além de válidas.

Segundo Godik e Popov (1993) a obtenção de um profícuo conhecimento acerca do jogo de Futebol requer procedimentos de análise quantitativos e qualitativos, pois somente com a utilização complementar de ambos os métodos se conseguirá informação objetiva, fidedigna e útil. Apesar de não ser possível distinguir precisamente os métodos quantitativo e qualitativo, principalmente porque a heterogeneidade da abordagem qualitativa tende a invadir os pressupostos dos métodos quantitativos.

Nos métodos de observação que utilizam a abordagem qualitativa é necessário que se mobilize todos os sentidos com o intuito de reunir as informações mais relevantes acerca dos acontecimentos do jogo de Futebol. Nesse sentido, foi proposto por Knudson e Morrison (2002) um modelo integrado de análise qualitativa (figura 1) composto por quatro tarefas: 1) preparação; 2) observação, 3) avaliação/diagnóstico; 4) intervenção.

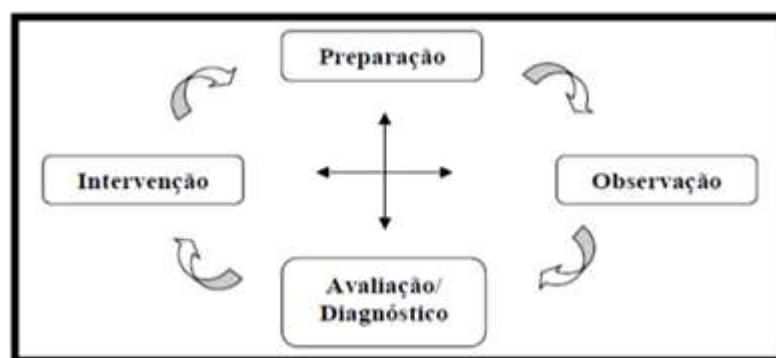


Figura 1. Modelo integrado de análise qualitativa (adaptado de Knudson e Morrison (2002)).

A preparação se refere à aquisição de conhecimento acerca do jogo, dos jogadores e das instruções necessárias. A observação, nesse modelo, não se limita a observação visual, sendo necessário, portanto, que sejam utilizados outros sentidos. Também é preciso destacar que a observação somente trata da coleta e interpretação da informação e engloba duas decisões principais: O que observar e como observar.

A tarefa de avaliação, por sua vez, trata de identificar os pontos limitantes do desempenho que necessitam de uma intervenção apropriada. Em outras palavras, a tarefa de avaliação é ligada à escolha das informações mais relevantes para a melhoria do desempenho dos jogadores a fim de estabelecer qual estratégia utilizar para realizar a intervenção. Por fim, a intervenção, que consiste no fornecimento de feedbacks, correções, ou mesmo adaptações nos treinos com intuito de induzir comportamentos inadequados e/ou inexistentes, visando uma melhoria do rendimento (KNUDSON; MORRISON, 2002; SARMENTO, 2012).

Tendo em vista os argumentos até o momento apresentados, é possível considerar que o caminho mais adequado para uma profícua observação e análise do jogo seja o de combinar métodos quantitativos e qualitativos. Além disso, é importante ressaltar a necessidade de escolher adequadamente o que e como observar. Por fim, para que seja aproveitado o trabalho do setor de análise de jogo, é necessário que os treinadores e demais membros das comissões técnicas conheçam os procedimentos de análise. E, também, que estejam familiarizados com os termos utilizados para que possam transformar as informações obtidas através das análises do jogo em instruções adequadas aos jogadores e suas respectivas capacidades.

Afinal, todo esse processo tem o intuito de ser útil ao desenvolvimento de procedimentos de treino que: 1) facilitem a aquisição de conhecimento tático-técnico por parte dos jogadores, 2) capacitem os treinadores de tomarem as decisões mais adequadas quanto à utilização dos jogadores durante a temporada competitiva, 3) proporcionem o conhecimento acerca do potencial esportivos dos jogadores no sentido de facilitar a escolha dos jogadores por parte dos dirigentes esportivos, economizando, dessa maneira, recursos financeiros. A saber que não há um ponto mais importante que o outro, a próxima sessão se aplica à observação e análise de jogo no processo de treino dos jogadores pelo fato de os autores reconhecerem a importância que essa dimensão possui no percurso esportivo.

Da teoria à prática: como usar a análise de jogo no processo de treino

Treinar sem avaliar seria um equívoco nuclear no processo de ensino-aprendizagem-treinamento (EAT). O treinamento de qualquer coisa depende do prévio diagnóstico dos níveis iniciais dos indivíduos, a quem o conteúdo será dirigido. Além disso, de nada valeria utilizar a ciência sem a colocar, de fato, em prática nos contextos de EAT. Portanto, a

avaliação com instrumentos específicos para atender aos objetivos, devem ser utilizados de maneira sistemática (TEOLDO; GUILHERME; GARGANTA, 2015).

Nesse sentido, os treinadores conhecem as reais necessidades de seu grupo, coletiva e individualmente. Dessa forma, podem direcionar suas atividades e intervenções nas sessões de treino de forma mais individualizada, permitindo otimizar o tempo de treinamento e facilitando o ganho de conhecimento e, conseqüentemente, de performance dos seus jogadores em campo (FORD; YATES; WILLIAMS, 2010).

A informação será importante para promover um ambiente que facilite a organização dos exercícios que promoverão a aprendizagem de conhecimentos específicos. Conhecimentos esses, essenciais para o desenvolvimento do seu jogador e para a performance tanto nos treinos quanto nos jogos. Considerando as relações de cooperação e oposição inerentes ao Futebol, a construção de jogadores autônomos dentro de uma organização sistêmica, é certamente o objetivo final (GRÉHAIGNE, 1992).

Na escolha dos conteúdos buscando consolidar no comportamento tático dos jogadores, conceitos gerais, operacionais e fundamentais do jogo deve-se respeitar a faixa etária em que os jogadores se encontram. Não seria justo com um jogador de 10 anos de idade, que o treinador o avaliasse em relação a sua capacidade de potência muscular, por exemplo. Da mesma forma, exigir o conhecimento dos princípios fundamentais do Futebol a um jogador nessa faixa etária, seria promover a frustração, tanto dos jogadores quanto dos treinadores (GRECO; BENDA; RIBAS, 1998).

Seguindo uma lógica de ensino focada no jogador, o aperfeiçoamento de maneira a traças estratégias que seguem uma crescente do simples ao complexo seria o mais adequado (BUNKER; THORPE, 1986; GRÉHAIGNE; GODBOUT; BOUTHIER, 1999; HASTIE, 1998). Nesse sentido, contruir no acervo motor e cognitivo dos jovens jogadores conhecimentos acerca dos princípios gerais é um pré-requisito importante para seguir para estratégias mais complexas. A compreensão do que representam a igualdade numérica, a inferioridade ou mesmo a superioridade numérica para a eficácia do jogo que se propõe, é certamente a base essencial para o ensino e treinamento do Futebol.

Aos 13 anos de idade, aproximadamente, os princípios fundamentais do Futebol já podem ser ensinados sem a ressalva de os jogadores não assimilarem o conteúdo por falta de maturidade cognitiva. Nessa fase, já são capazes de reconhecer a complexidade do ambiente e da necessidade de movimentação e de uma busca de posicionamento em campo

que favoreça a própria equipe (TEOLDO; GUILHERME; GARGANTA, 2015). É importante ressaltar que, os jogadores de Futebol, atingem o pico de velocidade de crescimento, em média, aos 13,8 anos de idade. Com isso, há que se ter determinada paciência com aspectos relacionados a esse evento maturacional que, por sua vez, reflete em perda temporária de consciência corporal e de coordenação motora.

Por fim, vale ressaltar que a avaliação sistemática dos jogadores, bem como a qualificada administração do processo de treino, facilita a compreensão da capacidade de assimilação do conteúdo. Portanto, avaliar os jogadores longitudinalmente é útil para identificar o perfil dos jogadores que alcançam altos índices de performance e os jogadores que deverão ser direcionados para níveis mais baixos de competitividade, ou mesmo, direcionados a outras modalidades. Nesse sentido, clubes podem economizar tempo e dinheiro nos processos de identificação, seleção e desenvolvimento de talentos para o exigente contexto do Futebol.

Limitações das pesquisas científicas em análise de jogo

As pesquisas científicas são extremamente importantes para o desenvolvimento da sociedade e não poderia ser diferente quanto ao tópico aqui escolhido para análise. Entretanto, nenhuma pesquisa é conclusiva ou mesmo completa, no sentido de quantidade e qualidade de controle de variáveis. Seguindo essa lógica, é possível encontrar na literatura especializada na observação e análise de jogo algumas dificuldades metodológicas que são passíveis de serem discutidas e, serão, portanto, mencionadas e discutidas logo a seguir.

1) Inexistência de um léxico consensual entre analistas, investigadores e treinadores: O fato de as definições e termos não serem uniformes para todos os agentes envolvidos no processo de observação e análise do jogo, construção de procedimentos de treino, transmissão das informações aos jogadores e instrução durante o jogo diminui a inteligibilidade a replicabilidade e a possibilidade de generalização das observações realizadas. Em uma comunicação eficiente, todos os envolvidos devem compreender profundamente o significado das informações para que seja possível dar significado a elas (GRÉHAIGNE; MOUCHET; ZERAI, 2011). A resolução dessa questão, se colocada em um plano universal, é praticamente inexistente. Entretanto, dentro do contexto científico e de cada clube em particular, é uma questão de adequação da linguagem a ser utilizada.

2) Processo de validação formal dos instrumentos de observação e análise de jogo: A escolha dos métodos a serem utilizados para a observação e análise de jogo já foi, nesse texto, abordado no sentido de otimizar o processo de observação dos jogadores. É, portanto, de se ressaltar que o conhecimento acerca dos métodos e a escolha de métodos que tenham passado por um crivo científico adequado, revisado por pares é essencial para que seja assegurada a qualidade da recolha e, conseqüentemente, dos dados obtidos. Também será importante verificar os procedimentos de fiabilidade inter e intra avaliador, pois incumprimento destes pressupostos poderá acarretar erros graves de medida, uma vez que o observador pode constituir uma importante fonte de erro em estudos de âmbito observacional. Uma das recomendações para a realização da fiabilidade é que seja feita com, no mínimo, 10% de toda a análise realizada (TABACHNICK; FIDELL, 2012). Um dos métodos para verificar a concordância entre as análises sugere que a fiabilidade seja realizada através do teste Kappa de Cohen, após um período de três semanas da realização da observação e análise do jogo, com intuito de diminuir os efeitos de familiaridade com a tarefa através do teste Kappa de Cohen (ROBINSON; O'DONOGHUE, 2007).

3) O tempo de análise de dados de alguns instrumentos de pesquisa, inviabilizando utilização no campo prático: O tempo da ciência não é o mesmo do campo prático, infelizmente. Acontece que alguns instrumentos de observação e análise do jogo, apesar de serem eficientes quanto à qualidade e pertinência das variáveis analisadas, ainda são muito rudimentares em termos de utilização de tecnologias. Soma-se a isso, o fato de tais instrumentos contarem com procedimentos de análise que levam muito tempo, não sendo possível, portanto, acompanhar a rotina semanal imposta ao Futebol. Entre os jogos e a necessidade de revisão dos fatos decorre menos de 24 horas e, como foi citado anteriormente, a verificação da validade da observação intra avaliador, com qualidade cientificamente comprovada leva, em média, três semanas. Para minimizar a possibilidade de erros, dois avaliadores treinados deveriam observar o jogo para realizarem a fiabilidade inter avaliadores, conferindo maior nível de confiabilidade das observações dos jogos.

4) Incapacidade de transformar a informação obtida através da investigação científica: O processo de obtenção dos dados não pode ser o fim do processo. Pelo contrário, é necessário que a obtenção seja o princípio do processo de desenvolvimento dos jogadores. Para isso, é necessário, como já referido, que a comunicação entre os departamentos seja eficiente.

Consideração final

Esse texto teve a intenção de apresentar o contexto do futebol do ponto de vista da avaliação e do treino de jovens jogadores de futebol, relacionando conteúdos vindos da esfera científica, tentando aplicar no contexto prático. A intencionalidade e a objetividade se fazem necessárias no processo de ensino-aprendizagem-treinamento, bem como nos processos de identificação e seleção de jovens possíveis talentos.

A carreira, no sentido amplo do que isso representa, deve ser o foco dos jogadores, mas também dos dirigentes dos clubes e associações. A promoção do desenvolvimento amplo dos jovens deve ser a prioridade. Portanto, a educação formal, o ensino de novos idiomas, de conceitos de gestão, de comunicação e outros mais, podem ser um diferencial importante na vida desses jovens. O fato de o esporte de alto rendimento ser um contexto extremamente excludente, torna esse tipo de abordagem ainda mais imprescindível.

Todos, inclusive a sociedade em geral, são favorecidos pelos bons processos de desenvolvimento de jogadores. Portanto, há que se pensar em desenvolvimento de pessoas antes de pensar em desenvolvimento de atletas. As pessoas são o foco.

Financiamento

O presente trabalho foi realizado com apoio da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior - Brasil (CAPES) - Código de Financiamento 001.

Referências

ALI, A.; WILLIAMS, C.; HULSE, M.; STRUDWICK, A.; REDDIN, J.; HOWARTH, L.; ELDRED, J.; HIRST, M.; MCGREGOR, S. Reliability and validity of two tests of soccer skill. **Journal of Sports Sciences**, v. 25, n. 13, p. 1461-1470, 2007.

ANGUERA, M. T. La observación. *In*: MORENO, R. (ed.). **Evaluación psicológica: concepto, proceso y aplicación en las áreas del desarrollo y de la inteligencia**. Madrid: Sanz y Torres, 2003. p. 271-308.

BARREIRA, Daniel. **Tendências evolutivas da dinâmica tática em futebol de alto rendimento**. 2013. Tese (Doutorado em Ciências do Desporto) - Faculdade de Desporto, Universidade do Porto, Porto, 2013.

BAYER, C. **O ensino dos jogos desportivos colectivos**. Paris: Vigot. 1994.

BLANCO-VILLASEÑOR, A.; LOSADA, J.; ANGUERA, M. T. Data analysis Techniques in observational designs applied to the environment-behaviour relation. **Medio Ambiente y Comportamiento Humano**, v. 4, n. 2, p. 111-126, 2003.

BUNKER, D.; THORPE, R. The curriculum model. *In*: THORPE, R.; BUNKER, D.; e ALMOND, L. (ed.). **Rethinking games teaching**. Loughborough: Department of Physical Education and Sports Science - University of Technology, 1986. p. 7-10.

CARLING, C.; COURT, M. Match and motion analysis. *In*: WILLIAMS, A. M. (ed.). **Science and soccer: developing elite performers**. Abingdon: Routledge, v. 3, 2013. p. 173-198.

CARLING, C.; WILLIAMS, A. M.; REILLY, T. Introduction to Soccer Match Analysis. *In*: CARLING, C.; WILLIAMS, A. M.; e REILLY, T. (ed.). **Handbook of soccer match analysis: a systematic approach to improving performance**. Abingdon: Routledge, 2005. p. 1-15.

CASTELLANO, J. Observación y análisis de la acción de juego en el fútbol. **Departamento de Historia y Teoría de la Educación**, Buenos Aires, n. 5, v. 22, 2000.

COSTA, Israel Teoldo da. **Comportamento Tático no Futebol: Contributo para a Avaliação do Desempenho de Jogadores em situações de Jogo Reduzido**. 2010. Tese (Doutorado em Ciências do Desporto) - Faculdade de Desporto, Universidade do Porto, Porto, 2010.

DUARTE, R.; ARAUJO, D.; CORREIA, V.; DAVIDS, K. Sports teams as superorganisms: implications of sociobiological models of behaviour for research and practice in team sports performance analysis. **Sports Medicine**, v. 42, n. 8, p. 633-42, 2012.

FORD, P. R.; YATES, I.; WILLIAMS, A. M. An analysis of practice activities and instructional behaviours used by youth soccer coaches during practice: Exploring the link between science and application. **Journal of Sports Sciences**, v. 28, n. 5, p. 483-495, 2010.

GARGANTA, Júlio. **Modelação táctica do jogo de futebol: estudo da organização da fase ofensiva em equipas de alto rendimento**. 1997. Tese (Doutorado em Ciências do Desporto) - Faculdade de Ciências do Desporto e de Educação Física, Universidade do Porto, Porto, 1997.

GARGANTA, J. A análise da performance nos jogos desportivos: revisão acerca da análise do jogo. **Revista Portuguesa de Ciências do Desporto**. v. 1, p. 57-64, 2001.

GARGANTA, J.; PINTO, J. O ensino do Futebol. *In*: GRAÇA, A; OLIVEIRA, J. (ed.). **O ensino dos jogos desportivos coletivos**. Porto: Faculdade de Ciências do Desporto e de Educação Física da Universidade do Porto: Rainho e Neves Lda, v. 1, 1994. p. 95-136.

GODIK, M. A.; POPOV, A. V. **La preparación del futbolista**. Barcelona: Paidotribo. 1993.

GONÇALVES, E.; NOCE, F.; BARBOSA, M. A. M.; FIGUEIREDO, A. J.; HACKFORT, D.; TEOLDO, I. Correlation of the peripheral perception with the maturation and the effect of the peripheral

perception on the tactical behavior of soccer players. **International Journal of Sport and Exercise Psychology**, p. 1-15, 2017.

GRECO, P. J.; BENDA, R. N.; RIBAS, J. Estrutura Temporal. *In*: GRECO, P. J.; BENDA, R. N. (ed.). **Iniciação Esportiva Universal**: da aprendizagem motora ao treinamento técnico. Belo Horizonte: Editora UFMG, v. 1, 1998. p. 63-76.

GRÉHAIGNE, J. F.; GODBOUT, P.; BOUTHIER, D. The foundations of tactics and strategy in team sports. **Journal of Teaching in Physical Education**, v. 18, n. 2, p. 159-174, 1999.

GRÉHAIGNE, J. F. **L'organisation du jeu en Football**. Paris: Actio. 1992.

GREHAIGNE, J. F.; GODBOUT, P.; BOUTHIER, D. Performance assessment in team sports. **Journal of Teaching in Physical Education**, v. 16, n. 4, p. 500-516, 1997.

GRÉHAIGNE, J. F.; MOUCHET, A.; ZERAI, Z. Signes, décision, cognition et équipe en sport collectif. *In*: GRÉHAIGNE, J. F.; MOUCHET, A.; ZERAI, Z. (ed.). **Des signes au sens**: Le jeu, les indices, les postures et les apprentissages dans les sports collectifs à l'école. Besançon: Press universitaires de Franche-Comté, 2011. p. 175-189.

HASTIE, P. A. Skill and tactical development during a sport education season. **Research Quarterly for Exercise and Sport**, v. 69, n. 4, p. 368-79, 1998.

HUGHES, M. Notational Analysis. *In*: REILLY, T.; WILLIAMS, A. M. (ed.). **Soccer and Science**. New York: Routledge, 2005. p. 245-264.

HUGHES, M.; FRANKS, I. Analysis of passing sequences, shots and goals in soccer. **Journal of Sports Sciences**, v. 23, n. 5, p. 509-514, 2005.

HUGHES, M. D.; BARTLETT, R. M. The use of performance indicators in performance analysis. Utilisation des indicateurs de performance pour l'analyse de cette performance. **Journal of Sports Sciences**, v. 20, n. 10, p. 739-754, 2002.

JINSHAN, X.; XIAKONE, C.; YAKAMAKA, K.; MATSUMOTO, M. Analysis of the goals in the 14th World Cup. *In*: REILLY, T.; CLARYS, J.; STIBBE, A. (ed.). **Science and Football II**. Eindhoven: E. & F. N. Spon, 1993. p. 203-205.

KNUDSON, D.; MORRISON, C. **Qualitative analysis of human movement**. New York: Champaign, IL. Human Kinetics. 2002.

KRÖGER, C.; ROTH, K. **Escola da bola**: um ABC para iniciantes nos jogos esportivos. São Paulo: Phorte. 2002.

LAFUENTE, V.; CASTELLANO, J. Evolución del reglamento de fútbol, ¿Hasta dónde? *In*: PAULIS, J. C. (ed.). **Fútbol e Innovación**. Sevilla: Wanceulen Editorial Deportiva, 2008. p. 15-34.

LAGO-PENAS, C.; LAGO-BALLESTEROS, J. Game location and team quality effects on performance profiles in professional soccer. **Journal of Sports Science and Medicine**, v. 10, n. 3, p. 465-471, 2011.

LAGO-PENAS, C.; LAGO-BALLESTEROS, J.; DELLAL, A.; GOMEZ, M. Game-related statistics that discriminated winning, drawing and losing teams from the Spanish soccer league. **Journal of Sports Science and Medicine**, v. 9, n. 2, p. 288-293, 2010.

LAGO, C. The influence of match location, quality of opposition, and match status on possession strategies in professional association football. **Journal of Sports Sciences**, v. 27, n. 13, p. 1463-1469, 2009.

LAMES, M.; HANSEN, G. Designing observational systems to support top-level teams in game sports. **International Journal of Performance Analysis in Sport**, v. 1, n. 1, p. 83-90, 2001.

MCGARRY, T. Applied and theoretical perspectives of performance analysis in sport: scientific issues and challenges. **International Journal of Performance Analysis in Sport**, v. 9, n. 1, p. 128-140, 2009.

MCGARRY, T.; ANDERSON, D.; WALLACE, S.; HUGHES, M.; FRANKS, I. Sport competition as a dynamical self-organizing system. **Journal of Sports Sciences**, v. 20, n. 10, p. 771-781, 2002.

MCPHERSON, S. L. The Development of Sport Expertise: Mapping the Tactical Domain. **Quest**, v. 46, n. 2, p. 223-240, 1994.

OLIVEIRA, José Guilherme Granja. **Conhecimento Específico em Futebol: Contributo para definição de uma matriz dinâmica do processo ensino-aprendizagem/treino do jogo**. 2004. Dissertação (Mestrado em Ciências do Desporto) - Faculdade de Ciências do Desporto e de Educação Física, Universidade do Porto, Porto, 2004.

OSLIN, J. L.; MITCHELL, S. A.; GRIFFIN, L. L. The Game Performance Assessment Instrument (GPAI): development and preliminary validation. **Journal of Teaching in Physical Education**, v. 17, n. 2, p. 231-243, 1998.

PRATAS, J.; VOLOSSOVITCH, A.; FERREIRA, A. P. The effect of situational variables on teams' performance in offensive sequences ending in a shot on goal: A case study. **Open Sports Science Journal**, v. 5, p. 193-199, 2012.

QUEIROZ, M. C. Para uma teoria de ensino/treino do futebol. **Ludens**, v. 8, n. 1, p. 25-44, 1983.

QUERA, V.; ESTANY, E. ANSEC: a basic package for lag sequential analysis of observational data. **Behavior Research Methods, Instruments, & Computers**, v. 16, n. 3, p. 303-306, 1984.

ROBINSON, G.; O'DONOGHUE, P. G. A weighted kappa statistic for reliability testing in performance analyses of sport. **International Journal of Performance Analysis in Sport**, v. 7, n. 1, p. 12-19, 2007.

RUIZ-RUIZ, C.; FRADUA, L.; FERNÁNDEZ-GARCÍA, Á.; ZUBILLAGA, A. Analysis of entries into the penalty area as a performance indicator in soccer. **European Journal of Sport Science**, v. 13, n. 3, p. 241-248, 2013.

SANTOS, R.; MORAES, E.; TEOLDO, I. Análise de padrões de transição ofensiva da Seleção Espanhola de Futebol na Copa do Mundo FIFA® 2010. **Revista Brasileira de Educação Física e Esporte**, v. 29, n. 1, p. 119-126, 2015.

SANTOS, R.; MORAES, E.; TEOLDO, I. O status da partida e a amplitude de circulação da bola da seleção espanhola de futebol na Copa do Mundo Fifa® 2010. **Revista Brasileira de Ciências do Esporte**, v. 38, n. 4, p. 358-362, 2016.

SARMENTO, H. **Análise do jogo de futebol - Padrões de jogo ofensivo em equipas de alto rendimento: uma abordagem qualitativa**. 2012. Tese (Doutorado em Ciências do Desporto) - Departamento de Ciências do Desporto, Universidade de Trás os Montes e Alto Douro, Vila Real, 2012.

SILVA, P.; CHUNG, D.; CARVALHO, T.; CARDOSO, T.; DAVIDS, K.; ARAÚJO, D.; GARGANTA, J. Practice effects on intra-team synergies in football teams. **Human Movement Science**, v. 46, p. 39-51, 2016.

SILVA, P.; VILAR, L.; DAVIDS, K.; ARAUJO, D.; GARGANTA, J. Sports teams as complex adaptive systems: manipulating player numbers shapes behaviours during football small-sided games. **Springer Plus**, v. 5, p. 10, 2016.

TABACHNICK, B.; FIDELL, L. **Using Multivariate Statistics: International Edition**. London: Pearson Education. 2012.

TEOLDO, I.; GARGANTA, J.; GRECO, P. J.; MESQUITA, I.; MAIA, J. System of tactical assessment in Soccer (FUT-SAT): Development and preliminary validation. **Motricidade**, v. 7, n. 1, p. 69-83, 2011.

TEOLDO, I.; GUILHERME, J.; GARGANTA, J. Instrumentos de avaliação do comportamento tático. *In*: TEOLDO, I.; GUILHERME, J.; GARGANTA, J. (ed.). **Para um futebol jogado com ideias: concepção, treinamento e avaliação do desempenho tático de jogadores e equipes**. Curitiba: Appris, 2015. p. 211-270.

PARTE IV – PEDAGOGIA DO DESPORTO

ESPORTE E VALORES MORAIS: CARACTERÍSTICAS PARA A CONSTRUÇÃO DO AMBIENTE SOCIOMORAL

Leopoldo Katsuki Hirama

Universidade Federal do Recôncavo da Bahia (UFRB)

Cássia dos Santos Joaquim

Universidade Estadual de Campinas (UNICAMP)

Paulo Cesar Montagner

Universidade Estadual de Campinas (UNICAMP)

Introdução: razões para apresentar ideias sobre esporte e valores morais

Vivemos, na atualidade, mudanças nos valores que influenciam as relações humanas de forma profunda. A Modernidade Líquida, uma das denominações da contemporaneidade encontrada nos estudos de Bauman (2001), se expressa pela superficialidade nas relações, a instantaneidade, a busca pelo prazer imediato, em geral, estimulados pelo consumismo exacerbado. Conseqüentemente, o distanciamento de compromissos mais duradouros, de responsabilidades que exijam esforço e perseverança, o aprendizado mais aprofundado, a superação de desafios são características evitadas.

Sofremos, desta forma, o risco de uma existência que se mantenha na "epiderme das coisas" (GARCIA; BENTO, 1999, p. 23), ignorando as possibilidades das conquistas norteadas por valores de convivência consigo mesmo e com os outros como a busca pelo triunfo e superação das derrotas (CAGIGAL, 1972).

Contrapondo-se à Modernidade Líquida, parece haver um senso geral de que o esporte tem o poder de estimular nos praticantes valores humanos que naturalmente combatem os sentidos de uma vida superficial. No entanto, entendemos que não basta oferecer a prática ou o ensino esportivo, sendo necessária intencionalidade, de forma que os estímulos possam ser profundos, significativos e quiçá, gerar aprendizados permanentes (ARAÚJO, 2000; BENTO, 2013; CAMIRÉ; FORNERIS; TRUDEL; BERNARD, 2011; PUIG, 1998a; SANTANA 2003). Necessário ainda refletir sobre os sentidos do que se deseja estimular, visto que no mesmo fenômeno, o esporte, é possível desenvolver valores tanto morais como imorais, a exemplo de superar os próprios limites ou superar o adversário a qualquer custo, a trabalhar coletiva e cooperativamente ou permitir relações de inveja, trapaça e sabotagem

(MONTAGNER, 1993), ou seja, a intencionalidade deve ser norteada pelo olhar impregnado de sentidos pedagógicos.

É exatamente este o mote deste ensaio: discutir a intervenção em valores morais no ensino do esporte relacionando as características destacadas deste ambiente em diversos espaços vivenciados pelos autores em diferentes pesquisas de campo, dialogando com o referencial teórico da pedagogia do esporte e da educação moral.

Como referencial teórico da Pedagogia do Esporte adotamos autores que se alinham com as metodologias interacionistas do ensino do esporte (SCAGLIA; REVERDITO; GALATTI, 2014), que, em linhas gerais, salientam a preocupação com a otimização do ambiente adequado àqueles que praticam, considerando suas especificidades e individualidades, estimulam o aprendizado a partir do jogo e a compreensão de suas dinâmicas, permitindo que os participantes resolvam o mais autonomamente os problemas que surgem na prática.

E como referencial teórico da Educação Moral adotamos autores que consideram o desenvolvimento como um processo de construção individual, mas sempre valorizando a importância do ambiente em que cada pessoa se relaciona. Neste ponto, as investigações de Piaget (1994, 1996) e Kohlberg (1975) e colaboradores são a referência teórica de base, que dão sustentação aos estudos de Puig (1998a, 1998b, 2003) e colaboradores, apoiados ainda por outros pesquisadores como La Taille (1998, 2001, 2003) e Araújo (1999, 2000).

A temática do desenvolvimento moral no ensino do esporte acompanha a trajetória dos autores desse ensaio de longa data. Os dados aqui mencionados são oriundos de experiências práticas de ensino do voleibol e judô em diferentes espaços, todas com prazo prolongado de acompanhamento de no mínimo três anos.

Os espaços socioesportivos a que se refere este ensaio foram:

1- ONG situada na cidade de Campinas, que oferecia o ensino do voleibol a crianças e jovens que não tinham acessos aos clubes esportivo, acompanhado pelos autores entre 1997 a 2003. Dados deste espaço foram aproveitados na publicação de Hirama, Joaquim e Montagner (2015) e Hirama, Joaquim e Montagner (2012);

2- Núcleo pioneiro de projeto financiado por multinacional coordenado por uma ONG na cidade de Indaiatuba que oferecia o ensino do voleibol a crianças e jovens, acompanhado pelos autores entre 2001 a 2006. Dados deste espaço foram aproveitados na publicação de Hirama, Joaquim e Montagner (2015) e Hirama, Joaquim e Montagner (2012);

3- Núcleo do mesmo projeto financiado por multinacional e coordenado por uma ONG na cidade de São Paulo, localizada na favela de Heliópolis que oferecia o ensino do voleibol a crianças e jovens, acompanhado entre 2003 a 2005. Dados deste espaço foram aproveitados nas publicações de Hirama, Joaquim e Montagner (2015); Hirama e Montagner (2012) e Hirama (2008);

4- Projeto de extensão universitária de universidade federal que oferecia o ensino do judô em comunidade rural no interior do Estado da Bahia e foi acompanhado entre os anos de 2010 a 2015. Dados deste espaço foram aproveitados na publicação de Hirama e Montagner (2020, no prelo) e Hirama (2018).

Registramos essas informações para auxiliar o leitor na compreensão dos pressupostos teóricos do presente capítulo, e, também, nos colocar a salvo de julgamentos em nossas tentativas de conhecer lados ainda pouco aprofundados. Também, considerar, sobretudo, nossa obrigação de relatar e escrever coisas que vivemos, que sentimos, que gostamos de fazer, por acreditarmos no ensinar Esporte, suas manifestações e sua capacidade de transformação humana e social.

A cultura moral no ambiente de ensino do esporte: sentidos, sentimentos, argumentos, fundamentos e exposição de experiências

Talvez a característica mais marcante em todos os projetos socioesportivos em que os autores participaram tenha sido o clima construído no ambiente do grupo esportivo. A cultura moral (PUIG; DOMÉNECH; GIJÓN; MARTÍN; RUBIO; TRILLA, 2012) foi estabelecida de forma que regras de relacionamento fossem claras, coerentes e significativas, a ponto de tornar o espaço familiar, onde crianças e adolescentes tinham consciência do que esperar, de como atuar, de seus direitos e deveres, ou seja, envolvendo o convívio em uma atmosfera de segurança (DAMON, 2009; PUIG, 2003).

Como cultura moral adotamos o conceito de Puig, Doménech, Gijón, Martín, Rubio e Trilla (2012), que a define como uma atmosfera que resulta da complexidade das relações cotidianas no ambiente educacional atuando na construção da personalidade de seus alunos, e, portanto, representa espaço fundamental de educação em valores.

A constituição desta cultura moral nos diferentes grupos também seguiu características semelhantes, com destaque à introdução de regras de **forma heterônoma**, mas objetivando e caminhando constantemente para condutas autônomas. Esta conduta

pode encontrar resistência quando se leva como base um entendimento superficial do desenvolvimento moral, que levanta críticas aos relacionamentos heterônomos, coercitivos, especialmente quando a atitude vem do docente para seus alunos. Parece ser um grande tabu, um contrassenso impor regras e até repreender de forma autoritária. No entanto, até mesmo Piaget (1994), que defendeu a formação de crianças e jovens de forma autônoma, percebeu e registrou sua frustração ao constatar que não é possível uma pessoa se formar sem que a heteronomia a influencie, pelo menos nas primeiras fases da moralidade.

A heteronomia é a fase em que as ações são mediadas por um agente externo à pessoa, que reage pelo respeito ao agente ou por temor às consequências (PIAGET, 1994). Talvez o motivo da resistência por condutas heterônomas na educação esteja no fato de que, se o processo não objetivar o avanço para a autonomia, é possível que muitos nunca saiam desta fase, o que é facilmente observável na população adulta atual, quando as atitudes são mediadas pela vantagem ou desvantagem que uma pessoa terá ao realizar algum ato e não pelo fato de ser correto ou não, como agiria alguém que desenvolveu uma autonomia moral.

A construção inicial do ambiente socioesportivo nos espaços estudados se caracterizou, como já afirmado, por condutas heterônomas por parte dos professores. Esta condição se mostrou necessária pela pouca familiarização dos participantes com processos de autonomia e decisões mais democráticas (HIRAMA, 2018; HIRAMA; JOAQUIM; MONTAGNER, 2015; HIRAMA; MONTAGNER, 2012, 2020; MONTAGNER, 2015), o que inviabilizava discussões para a construção de propostas de forma participativa. No entanto, a implantação de regras no ambiente não significou a ausência de reflexão por parte dos docentes, que, ao contrário, buscaram entender e conhecer os grupos com os quais trabalhavam, adequando as normas conforme as necessidades locais.

Como exemplo da diferença imposta pela diversidade de características dos grupos, no projeto de voleibol no interior de São Paulo cujo público tinha melhor acesso a ensino público e variados espaços culturais, viviam em um município de baixos índices de violência, a implantação de regras de conduta foi, em curto prazo, sendo substituída por processos de construção democrática para decisões variadas. Em outro espaço, no interior da Bahia, em uma comunidade rural, o cenário era bastante diferente, com crianças e adolescentes com pouca intimidade com qualquer atividade em que pudessem expor suas opiniões. As tentativas iniciais eram frustradas, acompanhadas de dispersão e perda da dinâmica da aula.

Neste local foi necessário o estabelecimento de regras simples e claras de conduta, como pontualidade, respeito básico como cumprimentos ao chegar e sair, colaboração nos cuidados com o espaço. O entendimento e acomodação dos alunos à rotina duraram pelo menos um ano (HIRAMA, 2018; HIRAMA; MONTAGNER, 2020).

Outra forma de heteronomia, também muito questionada e entendida como ação não pedagógica e, portanto, a ser evitada a todo custo, diz respeito às repreensões, sanções, broncas e punições. Logicamente não estamos nos referindo a coerções envolvendo sofrimento físico, castigos brutais, ou qualquer ação desta natureza. Mas nossos estudos demonstraram que advertências verbais, retirada de aluno da atividade ou da própria aula, suspensão por algum período, sempre acompanhadas da explicação dos motivos para serem aplicadas, se mostraram importantes para, além da adequação das atitudes dos discentes, a compreensão dos próprios erros e o ajuste mais autônomo da conduta para o bem coletivo (HIRAMA, 2018; HIRAMA; MONTAGNER, 2012, 2020).

Para os jovens da maior favela do Estado de São Paulo participantes do projeto de voleibol, os castigos ou prendas costumeiramente conhecidas no meio esportivo (realiza-se uma série de determinado exercício físico toda vez que não se alcance uma meta predeterminada), representavam ainda o entendimento de que o professor acreditava no potencial de seus alunos, motivando-os a superar seus próprios limites. Estas impressões foram levantadas tanto na época do projeto como depois de cinco e 10 anos de seu encerramento, quando estes jovens já eram todos adultos (HIRAMA; MONTAGNER, 2012; HIRAMA; JOAQUIM; MONTAGNER, 2015).

Evidenciamos que a determinação, principalmente da quantidade a ser feita durante o castigo ou prenda, era cuidadosamente refletida e dosada pelo professor responsável que conhecia seu grupo e prezava pela integridade dos alunos, para que o excesso não provocasse lesões e acabasse por desestimular, pois a fadiga os impediria de ter êxito para alcançar a meta estipulada.

Importante salientar que tais condutas heterônomas foram sendo substituídas por estímulos gradativamente mais autônomos em todos os espaços, a ponto de alcançarem níveis de autogerenciamento interessantes, como determinação de metas táticas e técnicas na modalidade esportiva, organização de competições, arrecadação de fundos para a participação em eventos, ações solidárias nas próprias comunidades.

Para tanto, cabe destacar o papel do **diálogo** nas relações entre todos os envolvidos, com o objetivo central de estimular a **compreensão** dos aspectos cotidianos.

O diálogo é considerado um procedimento imprescindível em qualquer situação em que houver conflitos de ideias, entendendo que os posicionamentos pessoais são estimulados diante de problemas morais. No entanto, mesmo que as resoluções alcançadas não estejam de acordo com o posicionamento pessoal de alguém, a autonomia moral é reforçada, visto o exercício da compreensão pelo acordo coletivo (PUIG, 1998a). Desta forma, o diálogo, para além de um procedimento, é considerado método e finalidade no âmbito da formação moral. Como método é necessária a aprendizagem e desenvolvimento de capacidades como escutar e reconhecer argumentos dos demais, confrontar as ideias com as próprias e elaborar sua forma de expô-las. Como finalidade, é importante que os alunos entendam e considerem o diálogo como valoroso na resolução de problemas (HIRAMA, 2018; MARTÍN; PUIG, 2010).

O ambiente esportivo possui uma característica dificilmente encontrada em outros espaços de aprendizado. Referimo-nos ao potencial de estímulo oferecido pela diversidade e quantidade de **dilemas morais** reais que surgem na própria dinâmica ao se aperfeiçoar nas diferentes modalidades.

A vivência de tais dilemas morais em situações significativas é o primeiro estágio para se compreender cognitivamente (PIAGET, 1996), diferentemente das propostas em que se discutem conflitos hipotéticos de forma essencialmente cognitiva, refletindo-se basicamente a partir do juízo moral dos jovens. Estas propostas foram criticadas por tratar as questões da moral de forma estanque, retiradas do meio em que vivem (PUIG, 2003).

Os dilemas morais podem ser vivenciados a partir dos **momentos educativos** e de **atividades educativas** (PUIG, 2003). O primeiro diz respeito às situações não planejadas, que surgem de forma inesperada, mas que podem representar oportunidades significativas para o trato da moralidade, como os conflitos morais decorrentes de distúrbios, agressões, dilemas e discussões sobre temas relevantes daquele grupo. Já as **atividades educativas** são aquelas planejadas antecipadamente e colocadas em prática com objetivos devidamente traçados. A intencionalidade norteia o objetivo à ação, que deve induzir os alunos aos dilemas morais, com a diferença de que o professor tem o ambiente com maior controle das possíveis respostas, podendo atuar em grande parte de forma previamente preparada.

Um exemplo aplicado em diversos espaços e explicitado em estudos dos autores (HIRAMA, 2018; HIRAMA; JOAQUIM; MONTAGNER, 2011; HIRAMA; MONTAGNER, 2020; MONTAGNER; HIRAMA, 2010), foi denominado “desafio ao grupo”, onde é apresentada para a turma esportiva uma meta referente à sua modalidade que envolve a organização coletiva e o trabalho em grupo, inclusive considerando diferenças de habilidades para que todos contribuam da melhor forma possível para superar a provocação.

A atividade não cessava até que o coletivo triunfasse, o que, em geral, provocou respostas semelhantes nos diferentes grupos, iniciando por acusações entre os participantes, agressões verbais, reclamações. Com a mediação do professor, questionando sobre as possibilidades na participação de cada colega, a qualidade da organização, as sugestões de melhoria, entre muitas outras questões, os desafios, cedo ou tarde, foram superados, seguidos de celebração pela conquista e a reflexão sobre os ajustes positivos e negativos. Também questões como a diferença de habilidade, o valor da escuta à opinião de todos, a escolha coletiva por uma estratégia, a dedicação mesmo que contrariando ideias pessoais, foram temas debatidos após a vivência e que têm grande relevância na qualidade da convivência.

Em ambos, para que se tornem, de fato, oportunidades para o desenvolvimento da personalidade moral, cabe ao docente outro requisito, a **intencionalidade pedagógica**, que nas atividades educativas é planejada, porém nos **momentos educativos** lida com imprevistos e atua de forma deliberada para aproveitar a situação potencializada por aspectos como emoções afloradas, o envolvimento dos participantes e, até mesmo, o desequilíbrio que dilemas e conflitos podem gerar. Atos violentos, reações agressivas ou melancólicas por derrotas, acusações por motivo de má atuação ou erros são exemplos corriqueiros no aprendizado e aperfeiçoamento esportivo, e que podem ser relevantes para a atuação na temática da moral.

Registramos, portanto, que a ideia de que basta oferecer esporte para que se desenvolvam valores adequados para uma boa vida é superficial e enganosa, haja vista a quantidade expressiva de situações de agressão, simulações enganosas para levar vantagem, ofensas, entre muitos outros, que cotidianamente nos confrontamos, desde a iniciação até o alto rendimento. É necessária intencionalidade e consideração de critérios que aperfeiçoem e transformem a cultura moral do ambiente de ensino do esporte. É necessário trabalho cotidiano, reflexões e ações. Não existem poderes mágicos no Esporte. Não existem análises

simplistas. O professor Pierre Seurin (1981, 1983, 1984) já discutia essa temática em tempos anteriores.

Outro critério analisado em nossos estudos diz respeito ao efeito do ensino esportivo que busca permanentemente o avanço no aprendizado, ou seja, **profundidade e continuidade** no processo. Diversos estudiosos defendem que o estímulo ao ensino contínuo e aprofundado cria condições favoráveis para o surgimento de outros valores importantes na formação da personalidade (ARAÚJO, 2000; BENTO, 2013; DAMON, 2009; HIRAMA; JOAQUIM; MONTAGNER, 2015; LA TAILLE, 1998; MARTÍN; PUIG, 2010; PUIG, 1998a; ZARRET et al., 2008).

A percepção da capacidade de aprender uma modalidade por si só já é capaz de fomentar sentimentos destacados, como a melhora da autoestima, verificada especialmente em jovens com vulnerabilidade social (HIRAMA, 2018; HIRAMA; MONTAGNER, 2012, 2020), e a construção consciente de um **projeto de vida** (DAMON, 2009), que por sua vez pode desenvolver foco em objetivos a curto, médio e longo prazo, dando significado à sua prática.

Mais uma vez, é necessária intencionalidade para que os jovens sejam estimulados a perceber sua trajetória, verificando como iniciaram, seus avanços até o momento, para poder traçar, de forma realista os próximos passos, e até, sonhar com o futuro mais distante. O incentivo ao ato de **sonhar** é, inclusive, tema elencado como valioso por jovens da segunda maior favela do Brasil, que afirmam que desenvolveram este costume na prática esportiva (HIRAMA; MONTAGNER, 2012) e que se incorporou na forma de encarar a vida posteriormente (HIRAMA; JOAQUIM; MONTAGNER, 2015).

Entendemos profundidade como a busca por aprender cada modalidade da melhor forma possível por meio de uma contínua noção de evolução. Não necessariamente a busca pelo alto rendimento, mas alcançar níveis cada vez mais maduros de sua própria prática, acreditando na capacidade de todos os alunos, independente de sua classe social, nível de vulnerabilidade, condição física e formação educacional, por fim, é entender os jovens como potenciais.

A partir deste posicionamento o aperfeiçoamento no esporte pode oferecer situações de aprendizado moral cada vez mais sutis, exigindo condutas gradativamente mais autônomas. O que no início poderia ser cooperar com o colega por medo da advertência do professor, mais adiante pode ser por respeito mútuo potencializado pela compreensão da importância do outro no jogo, e quiçá, fora dele. Ou, como no exemplo anterior do desafio

ao grupo, no lugar de identificar dificuldades no parceiro para culpá-lo, refletir como auxiliá-lo percebendo suas potencialidades e aproveitando-as para melhor desempenho coletivo. Mesmo em modalidades individuais, como no judô, na medida em que se aperfeiçoa, é necessário para bons treinos que o praticante se conscientize da necessidade de treinar com um bom *uke* (aquele que, em determinadas atividades, permite que o oponente aplique o golpe para ser derrubado), e também tornar-se, cada vez mais, um companheiro ideal de luta sendo capaz de oferecer resistências e fugas, gradativamente mais sutis.

Relembrando a importância da experiência dos dilemas reais para o desenvolvimento da personalidade moral, a **competição esportiva** representa um fenômeno inigualável de aprendizado, se bem mediada. Como afirmamos anteriormente, a busca pela vitória e êxito a qualquer custo pode produzir situações negativas como violência, trapaça, inveja, imposição autoritária por parte dos professores e medo nas relações (MONTAGNER, 1993; REVERDITO; SCAGLIA; MONTAGNER, 2013; SANTANA, 2003). Por outro lado, sem menosprezar a busca pelo sucesso competitivo, considerar a experiência como comparação de competências, como forma de *feedback* para a contínua evolução, pode oferecer uma gama de situações que contribuem para a formação moral.

Melhorar a percepção do próprio nível de desempenho foi uma das características adotadas nos projetos esportivos, importando mais a autoavaliação do que a simples comparação com os outros. A variedade de estímulos relacionada à preparação, participação e avaliação da competição foi outra peculiaridade usufruída, assim como a experimentação de diversos sentimentos reais, intensos e viscerais.

Uma das alegações utilizadas para a crítica à competição esportiva como evento educacional diz respeito à possibilidade de frustração daquele que participa. No entanto, defendemos que, ao adotar esta ação como mais uma no processo de formação, secundarizando (mas não o excluindo) a vitória, os dilemas provocados são potencializadores de aprendizado de valores como a própria **superação às frustrações**. Na pesquisa realizada na favela de Heliópolis quando do desenvolvimento de um projeto esportivo com a modalidade voleibol, mencionamos as citações de dois alunos após os resultados oriundos do torneio regional de voleibol que ilustram esta convicção, recorrente

em vários discursos de participantes em diferentes espaços (HIRAMA, 2008, p. 112). Observem esses posicionamentos¹:

Jovem 4. Eu acho que a gente cresceu muito mais com as derrotas do que com as vitórias, as nossas 2 vitórias. Que foram aceitas muito bem, mostrou nossa superação, só que a gente cresceu demais, a gente crescia muito por causa das nossas derrotas.

Jovem 2. Eu queria falar um pouquinho. Essa participação nossa no pré-olímpico. Foram quantos jogos? Só sei que o número de derrotas foi muito maior que o de vitórias. A gente só teve 2 vitórias. E aí eu pensando muito eu acho que se o nosso grupo tivesse ganhado muito mais que perdido seria um pouco mais difícil ser o grupo que foi. É claro que a vitória une, o grupo ficava feliz e motivado, enfim, mas eu via, todo final dos jogos, da perda dos jogos, eu via quanto o grupo ficava ainda mais forte. E o grupo não pensava assim, não o próximo a gente ganha, mas o grupo tentava encontrar um monte de estratégias para tentar melhorar pelo menos um pouco dentro de quadra. Daí sempre nos finais dos jogos, eu lembro num dia em especial que a gente perdeu e a gente foi para o núcleo e ficou naquela antiga biblioteca e ficamos horas conversando, [...] procurando saber onde a gente errou, procurando levantar os problemas do jogo, daí não sei quem falou: "para, não temos que ficar preocupados com o que a gente acertou, com o que a gente errou, não importa se a gente acertou ou não a manchete, importa o que a gente não tinha dentro de quadra." E eu acho que aquela reunião foi uma das melhores, [...] os meninos falaram um monte de valores importantes para se ter dentro de uma equipe, começaram a falar de motivação de garra de determinação, e aí, partindo daquela conversa foi onde o time conseguiu ter mais confiança, foi onde o grupo ficou totalmente motivado para os próximos treinos. Eu fiquei, aquela para mim foi uma das principais e melhores conversas que a gente teve, até porque teve pouca do professor naquele momento, e foi um momento nosso, porque foi um momento onde focou os 12 jogadores ali e os 12 preocupados em saber onde a gente errou, quais foram as atitudes teve e não teve dentro de quadra, e aí foi uma das reuniões que me deixou mais contentes. E que ajudou a gente nos outros jogos. A gente continuou perdendo e sei lá, a gente continuou perdendo, mas eu penso que o que a gente conquistou com as nossas derrotas foi muito maior do que com as vitórias, assim. As vitórias ajudaram. Foram um gás, mas eu penso que as derrotas foram mais significativas.

A busca pela superação da frustração oriunda das derrotas registradas na fala dos jovens exercitou no grupo condutas como o diálogo, a reflexão, o levantamento de fragilidades, a construção de estratégias de ação, a autonomia, a motivação para a manutenção do trabalho coletivo, valores que, sem dúvida, colaboram para uma boa convivência intra e interpessoal.

São por cenários assim, que reúnem ingredientes como o desejo pela vitória, a vontade de superar os desafios e limites, o apoio do grupo, a percepção de evolução

¹ Nos dois depoimentos, os denominados jovens 4 e 2 fizeram parte de um grupo de 30 adolescentes que formavam as equipes competitivas de voleibol masculina e feminina e que se constituíram a partir das turmas menores do projeto socioesportivo. Todos eram moradores da favela e participavam de treinamentos duas vezes por semana. A decisão por participar do campeonato partiu do próprio grupo.

individual e coletiva, entre outros tantos, que defendemos a competição esportiva como parte importante do processo de formação da personalidade moral.

A criação de um ambiente sociomoral rico (PUIG, 1998a) perpassa pela construção de uma cultura moral que influencia as ações dos participantes (PUIG; DOMÉNECH; GIJÓN; MARTÍN; RUBIO; TRILLA, 2012), por isso destacamos algumas características que compõem o cenário que defendemos quando se procura contribuir na formação da personalidade moral dos alunos: a competição, o estímulo ao sonho, o projeto de vida, busca por aprendizado profundo e contínuo, a oferta de dilemas morais reais por meio da intencionalidade didática, a presença constante do diálogo objetivando a compreensão das relações vividas. Esta complexidade pedagógica exige do professor ou treinador uma série de características para otimizar a proposta de ensino de valores, que se apresenta como uma tarefa nada simples, mas, por outro lado, possível. Trataremos do perfil deste profissional no tópico a seguir.

O treinador/professor como maestro

O uso do termo maestro tem justificativa. Por vezes se criou a ideia de que o professor deveria minimizar sua intervenção, resultando muitas vezes no entendimento da diminuição de sua importância no processo. Defendemos que o professor/treinador é essencial no processo da construção moral de seus alunos no meio esportivo, atuando como um regente, coordenando todos os aspectos no ambiente, o que exige múltiplas atenções, mesmo que, no final das contas, quem produza "música" sejam os alunos, cada qual com sua personalidade.

O termo nos parece ainda mais adequado ao discutirmos as competências que lhe são exigidas, quais sejam, conhecer a fundo seus alunos, reconhecendo suas características, limitações e capacidades, ter "expertise" na modalidade ou conteúdo que se ensina, entender dos processos da moralidade, avançar ele próprio no seu desenvolvimento e, conseqüentemente, na sua sensibilidade da moral, perceber o ambiente de forma a atuar intencionalmente para seu equilíbrio e, finalmente, permitir que as potencialidades de cada aluno afluam e se manifestem.

Iniciamos com a **proximidade da relação professor e aluno** como uma das características essenciais do professor para o trato adequado no ambiente sociomoral, norteando-se pela disponibilidade do docente para com seus aprendizes, acreditando em suas capacidades, buscando compreender suas realidades e o meio em que vivem. Portanto,

a criação de laços de afetividade é esperada, e ao fazê-lo, canais de comunicação se abrem, aperfeiçoando as possibilidades de formação (CÔTÉ; GILBERT, 2009; HIRAMA; MONTAGNER, 2012; LA TAILLE, 1998).

No entanto, esta aproximação pode ser perigosa e, infelizmente, não são raras as ocasiões de uso inadequado da confiança dos alunos depositada no professor, a exemplo de atitudes agressivas e de desonestidade estimuladas pelo docente, especialmente nas competições, abusos de toda sorte na relação, confiança alienada no discurso do adulto. Portanto, ao docente é exigida também uma conduta adequada, representando **exemplo** positivo através de suas atitudes. Tendo em atenção a exortação de Puig (1998a):

[...] o educador não é uma pessoa superior a seus aprendizes, mas ele sabe mais. Se, além de conhecer mais coisas e ser mais destro, ele assimilou pessoalmente essas capacidades, até tornar-se uma pessoa de moral imitável, sua efetividade formativa será melhor. (p. 233).

Se representar um bom exemplo é exigência à docência, o avanço constante da própria personalidade moral do professor também se faz relevante. Afirmamos anteriormente que posturas heterônomas são inevitáveis, especialmente nas primeiras fases do ensino esportivo, mas que devem ser gradualmente substituídas por espaços de autonomia. No entanto, quanto menor o **desenvolvimento moral do docente**, maior a tendência de manutenção da conduta coercitiva (LUKJANENKO, 1995), assim como de se manifestar de forma pouco ética diante de seus alunos.

O desenvolvimento moral do docente contribuirá também para o progresso de sua **sensibilidade moral**, ampliando sua percepção sobre as questões delicadas da temática, podendo identificar no cotidiano momentos educacionais (PUIG, 2003) com maior facilidade e aproveitar as situações para aprendizados significativos, assim como planejar atividades educativas (PUIG, 2003).

Como exemplo, podemos citar um conjunto de ações realizadas em um grupo iniciante de judô (HIRAMA, 2018; HIRAMA; MONTAGNER, 2020) que apresentava linguagem bastante ofensiva e atitudes de escárnio diante das respostas dos colegas, pouco importando a eficiência. A sensibilidade para tais momentos educativos se mostrou na busca por enfatizar a diferença entre o tratamento respeitoso e sua oposição, sendo efetivada por elogios a todos os alunos com boas respostas, assim como advertências para os desrespeitos, finalizando sempre com diálogo sobre os acontecimentos ao final da aula. A

sensibilidade moral reside não somente nestas ações, como também no afastamento da tendência de somente buscar a resolução momentânea do conflito, sem discutir suas motivações e consequências.

O exemplo dado desencadeou ainda a proposta de salientarmos a importância dos tratamentos respeitosos a começar pelos cumprimentos. Apesar de serem considerados virtudes elementares de convivência (COMTE-SPONVILLE, 1995), podem ser detonadores para a reflexão sobre outras mais profundas. Tal proposta se traduziu em cumprimentos entre todos, especial e inicialmente partindo do professor para com os alunos, com bons-dias e boas-tardes seguidos de abraços e outras atitudes afetivas. Enfatizamos também que em ocasiões quando elogios eram merecidos, não os ignorávamos, enfatizando que o tratamento não se baseava unicamente na coerção, principalmente ao percebermos que o enaltecimento era ação incomum no cotidiano dos jovens, visto que muitos se mostravam inicialmente bastante constrangidos ao serem elogiados, ao contrário até de quando recebiam repreensão.

Apesar da conduta introdutória a este respeito ter sido baseada na heteronomia, gradativamente as atitudes de respeito nas relações passaram a ser assimiladas, entendendo que as vivências de tais condutas eram coerentes e agradáveis. Depoimentos de vários pais indicaram tais mudanças para além do espaço do judô, melhorando sensivelmente os tratamentos em casa e na escola (HIRAMA, 2018; HIRAMA; MONTAGNER, 2020).

Retomando a questão da proximidade, ao conhecer melhor seus alunos e a comunidade em que vivem, o professor pode planejar de forma mais adequada suas atividades. Dois espaços de atuação dos autores com comunidades periféricas, pobres e excluídas podem reforçar a importância da proximidade e suas diferenças marcantes. No estudo de Hirama e Montagner (2012), a imersão foi realizada na favela de Heliópolis, no Estado de São Paulo, localizada não muito distante do centro da cidade de São Paulo. Devido suas proporções (a maior do Estado), tinha fama de ser autossuficiente, oferecendo toda gama de serviços básicos, o que reforçava a ideia de permanência de seus jovens na própria comunidade. Já no estudo mais recente de Hirama (2018), a comunidade era rural, com pouca oferta de serviços, sendo necessário buscá-los na zona urbana.

Esta condição aliada à cultura regional de atribuir ao morador da "roça" adjetivos pejorativos acabavam por desvalorizar a comunidade. Ao entender estas relações, a atuação na favela em São Paulo tinha como um dos objetivos a ampliação do universo de espaços de

convivência para além da comunidade, como treinamentos em unidades em outros bairros, participação de campeonatos intermunicipais, eventos diversos fora da cidade. Por outro lado, o projeto na zona rural no interior da Bahia procurou estimular o sentido de comunidade enfatizando os pontos positivos, tanto do bairro como das características da "roça". Logicamente, nos dois exemplos, a própria comunidade e os espaços para além delas foram considerados, mas a ênfase foi definida a partir da constatação pela proximidade nas relações.

Entendendo que a relação de proximidade entre aluno e professor e a construção deste como exemplo a ser admirado (e não temido), adotou-se nos espaços educacionais a estratégia de procurar estabelecer um **docente de referência** para cada turma do projeto. Apesar deste profissional atuar também em outras turmas, pelo menos em uma, ele se assumia como principal responsável, tendo como compromisso se aprofundar nas relações com seus alunos, entendendo particularmente as diferentes realidades, e, desta forma, adequar seu planejamento. Esta ação permitia ao conjunto de docentes e coordenadores construir uma visão geral mais fiel do ambiente de imersão, proporcionando discussões, reflexões e, finalmente, propostas de intervenção com maiores chances de coerência para com sua comunidade.

Uma característica bastante incentivada nos professores era a de lidar com muito cuidado e compromisso com aquilo que se prometia. Apesar de uma conduta básica, a repercussão negativa de uma promessa realizada e não cumprida pode ser decisiva na relação de confiança. Mas o contrário também é verdadeiro! A conversa era cotidiana, em geral ao final da aula, sobre o desempenho e seus avanços. O encerramento da roda era, normalmente, realizado com uma pequena dica do professor sobre o que viria a seguir, às vezes já na próxima aula. Percebeu-se que comprometer-se com o que foi dito, trazendo de fato novas experiências, além de desenvolver o senso de continuidade e profundidade no aprendizado, reforçava o sentimento de confiança e admiração pelo professor (HIRAMA; MONTAGNER, 2012, 2020).

Anteriormente defendemos a questão da importância de se buscar aprender uma modalidade esportiva de maneira mais aprofundada possível, afastando-se de preconceitos e pré-julgamentos relacionados a qualquer tipo de limitação. Portanto, entendemos que ensinar bem um esporte tem íntima relação com a proposta de desenvolvimento da personalidade moral, estimulando valores como persistência, superação, cooperação,

humildade, profundidade, entre vários outros. Mas, para tanto, o professor necessita ter o **domínio do conteúdo**, o que, infelizmente foi relativizado e equivocadamente difundido, no nosso entendimento, devido a uma leitura superficial de diversas propostas metodológicas que surgiram especialmente após os anos 1980, buscando superar formas tradicionais do ensino do esporte.

Esta relativização construiu uma falsa noção de que é possível ensinar esporte mesmo sem maiores conhecimentos, sem aprofundamento, o que, por consequência, levou muitos profissionais a atuar com este conteúdo apenas de forma rasa, muitas vezes se prendendo na premissa de que basta a recreação esportiva.

Por domínio do conteúdo não estamos afirmando que é necessário destreza na prática da modalidade por parte do professor, mas sim de entendimento mais aprofundado possível de sua dinâmica e conhecimento de propostas metodológicas que estimulem seus alunos a gostar, aprender e jogar bem, além de aproveitar as oportunidades pedagógicas que este fenômeno pode oferecer.

Não estamos defendendo – e é importante deixar esse argumento bastante caracterizado – que apenas ex-atletas possam se tornar bons professores, mas a vivência é importante para que o docente entenda os tipos e níveis de dificuldade que seus alunos encontrarão. No projeto estudado na zona rural, o judô, esporte ensinado para as crianças e adolescentes, era novidade para os monitores graduandos em Educação Física (que após um ano passaram a ministrar as aulas), e por isso, todos vivenciaram processo de iniciação tardia na modalidade. Posteriormente alegaram que tal experiência potencializou suas atuações como docentes (HIRAMA, 2018; HIRAMA; MONTAGNER, 2020).

Para além do domínio do conteúdo específico referente à modalidade que deve ensinar, o professor necessita ainda ser um ótimo pedagogo (SCAGLIA; REVERDITO; GALATTI, 2014) do esporte, estar atualizado nas novas propostas de ensino que surgem e ainda, caso se proponha a intervir no desenvolvimento da moralidade de seus alunos, também é importante que busque informações sobre a temática, infelizmente ainda escassa, especialmente quando se trata de valores e esporte.

Considerações finais

Para a realização dos estudos sobre moralidade no ambiente esportivo aqui discutidos, realizou-se profunda pesquisa bibliográfica sobre o tema. Apesar de se atribuir ao

Esporte “grandes” possibilidades de intervenção, entendemos que o estado da arte se encontra apenas em estágio inicial, com algumas poucas investigações mais profundas e muitas publicações genéricas.

Pode-se inferir que a pequena quantidade de estudos seja reflexo da complexidade envolvida em uma proposta de ensino do esporte que atue intencionalmente na formação da personalidade moral. E se é complexa na implantação da proposta, que dirá pesquisá-la nos moldes de uma investigação científica.

Portanto, talvez a escassez de bibliografia não reflita o que tem acontecido na prática, na beira das quadras, tatames, piscinas e campos. Talvez, também, muitas experiências positivas estejam sendo vividas, mas não registradas. Outras tantas poderiam surgir a partir do compartilhamento das práticas nos mais diferentes espaços esportivos, outros tantos professores apaixonados por sua profissão e por seus alunos poderiam se entusiasmar e se identificar com situações e proposições já experimentadas.

Talvez então, este seja o principal objetivo deste ensaio: divulgar, em linhas gerais, algumas características elencadas como importantes na intenção de contribuir positivamente na formação de valores para uma boa convivência dos alunos consigo mesmos, e com sua roda de relacionamentos. Ainda, difundir, por meio das referências citadas, estudos publicados e seus avanços, e, ao fazê-lo, quiçá sensibilizarmos outros professores, desde os já inclinados a atuar neste campo tão desconhecido (mas tão alardeado) até aqueles que ainda pouco refletiram sobre tais potencialidades (em algum momento lá atrás, os autores deste capítulo também estavam neste grupo).

No cumprimento do objetivo citado, outro se destaca. Talvez em segundo plano, mas não menos importante: o registro de que, apesar de empreendimento complexo e de múltiplas facetas envolvidas, é totalmente possível atuar no desenvolvimento da personalidade moral dos alunos no ensino do esporte.

Para além da possibilidade, salientamos a riqueza do ambiente esportivo, capaz de oferecer uma teia de relações mediadas por uma cultura moral densa e positiva (PUIG, 2003), onde dilemas morais reais são vivenciados cotidianamente e se bem mediadas, podem se tornar propulsores de reflexão, ajustes e incorporação de valores que irão contribuir na trajetória de cada participante.

São conflitos como a frustração da derrota e a busca e conquista pela superação, a exacerbação do ego inflamado do vitorioso e o entendimento da importância da humildade,

a perseguição da excelência com respeito aos demais, às regras e o ambiente, o permanente caminhar do aprendizado, compreendendo o valor das etapas cumpridas e a consciência das que estão por vir, entre tantas outras situações que fazem do fenômeno esporte detentor de atmosfera única, envolvendo cada experiência com outra característica de importância destacada para qualquer aprendizado, qual seja, possuir significado nas ações de cada praticante.

Portanto, o Esporte, pelo fenômeno complexo, polissêmico e polimórfico que é, pode se transformar em um marcante, significativo e positivo momento de formação humana. É nesta afirmação que cremos, vivenciamos, pesquisamos e aqui apresentamos.

Referências

ARAÚJO, Ulisses Ferreira. **Conto de escola: vergonha como um regulador moral**. São Paulo: Moderna, 1999.

ARAÚJO, Ulisses Ferreira. Escola, democracia e a construção de personalidades morais. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v. 26, n. 2, p. 91-107, jul./dez. 2000.

BAUMAN, Zigmund. **Modernidade líquida**. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 2001.

BENTO, Jorge Olímpio. **Desporto: discurso e substância**. Belo Horizonte: Instituto Casa da Educação Física; Campinas: UNICAMP – Centro de Estudos Avançados, 2013. (Coleção CEAv Esporte, 2).

CAGIGAL, José Maria. **Deporte, pulso de nuestro tiempo**. Madrid: Editora Nacional, 1972.

CAMIRÉ, Martin; FORNERIS, Tanya; TRUDEL, Pierre; BERNARD, Dany. Strategies for helping coaches facilitate positive youth development through sport. **Journal of Sport Psychology in Action**, London, v. 2, n. 2, p. 92-99, 2011.

COMTE-SPONVILLE, André. **Pequeno tratado das grandes virtudes**. São Paulo: Martins Fontes, 2000.

CÔTÉ, Jean; GILBERT, Wade. An integrative definition of coaching effectiveness and expertise. **International Journal of Sports Science and Coaching**, v. 4, n. 3, p.3 07-323, 2009.

DAMON, Willian. **O que o jovem quer da vida?** Como pais e professores podem orientar e motivar os adolescentes. São Paulo: Summus, 2009.

GARCIA, Rui; BENTO, Jorge Olímpio. **Contextos da pedagogia do desporto: perspectivas e problemáticas**. Lisboa: Editora Horizonte, 1999.

HIRAMA, Leopoldo Katsuki. **Algo para além de tirar as crianças da rua: a Pedagogia do Esporte em projetos socioeducativos.** 2008. Dissertação (Mestrado em Educação Física) – Faculdade de Educação Física, Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2008.

HIRAMA, Leopoldo Katsuki. **Valores que o esporte ensina: intervenções pedagógicas para a formação da personalidade moral.** 2018. Tese (Doutorado em Educação Física) – Faculdade de Educação Física, Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2018.

HIRAMA Leopoldo Katsuki; MONTAGNER Paulo Cesar. **Algo para além de tirar das ruas: a pedagogia do esporte em projetos socioeducativos.** São Paulo: Phorte, 2012.

HIRAMA, Leopoldo Katsuki; MONTAGNER, Paulo Cesar. **Pedagogia do esporte e valores: intervenções para formação da personalidade moral.** Curitiba: Appris, 2020. (no prelo).

HIRAMA, Leopoldo Katsuki; JOAQUIM, Cássia dos Santos; MONTAGNER, Paulo Cesar. Pedagogia do esporte e estimulação de valores humanos: relato de intervenção. *In*: MONTAGNER, Paulo Cesar (org.). **Intervenções pedagógicas no esporte: práticas e experiências.** São Paulo: Phorte, 2011. p. 171-198.

HIRAMA, Leopoldo Katsuki; JOAQUIM, Cássia dos Santos; MONTAGNER, Paulo Cesar. Deporte y la construcción de la personalidad moral: impresiones de jóvenes en proyecto socioeducativo. **Educación Física y Deporte**, Antioquia, v. 34, n. 2, p. 525-553, jul./dez. 2015.

KOHLBERG, Lawrence. The cognitive-developmental approach to Moral Education. **Phi Delta Kappan**, v. 56, n. 10, p. 670-677, jun. 1975.

LA TAILLE, Yves. **Limites: três dimensões educacionais.** São Paulo: Ática, 1998.

LA TAILLE, Yves. Desenvolvimento moral: a polidez segundo as crianças. **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo, n. 114, p. 89-119, nov. 2001.

LA TAILLE, Yves. **Moral e ética: dimensões intelectuais e afetivas.** Porto Alegre: Artmed, 2003.

LUKJANENKO, Maria de Fátima. **Um estudo sobre a relação entre o julgamento moral do professor e o ambiente escolar por ele proporcionado.** 1995. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 1995.

MARTÍN, Xus Garcia; PUIG, Josep Maria. **As sete competências básicas para educar em valores.** São Paulo: Summus, 2010.

MONTAGNER, Paulo Cesar. **Esporte de competição X educação: o caso do basquetebol.** 1993. Dissertação (Mestrado em Educação Física) – Universidade Metodista de Piracicaba, Piracicaba, 1993.

MONTAGNER, Paulo Cesar (org.). **Intervenções pedagógicas no esporte: práticas e experiências.** São Paulo: Phorte, 2011.

MONTAGNER, Paulo Cesar. **Estudos em pedagogia do esporte de crianças e jovens: análises, olhares e desafios teóricos**. 2015. Tese (Livre-Docência em Educação Física) – Faculdade de Educação Física, Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2015.

MONTAGNER, Paulo Cesar; HIRAMA, Leopoldo Katsuki. Esporte e projeto social na "favela": memórias, experiências e valores educativos. *In*: BENTO, Jorge Olímpio; TANI, Go; PRISTA, António. (org.). **Desporto e educação física em português**. Porto: CIFI2D, Faculdade de Desporto, Centro de Investigação, Formação, Inovação e Intervenção em Desporto, 2010. p. 373-400.

PIAGET, Jean. **O juízo moral na criança**. São Paulo: Summus, 1994.

PIAGET, Jean. Os procedimentos da educação moral. *In*: PIAGET, Jeanet al. **Cinco estudos de educação moral**. São Paulo: Casa do Psicólogo, 1996. p. 1-36.

PUIG, Josep Maria. **A construção da personalidade moral**. Educação. São Paulo: Ática, 1998a.

PUIG, Josep Maria. **Ética e valores: métodos para um ensino transversal**. São Paulo: Casa do Psicólogo, 1998b.

PUIG, Josep Maria. **Prácticas morales: una aproximación a la educación moral**. Barcelona: Paidós, 2003.

PUIG, Josep Maria; DOMÉNECH, Inés; GIJÓN, Mònica; MARTÍN, Xus; RUBIO, Laura; TRILLA, Jaume (coord.). **Cultura moral y educación**. Barcelona: Graó, 2012.

REVERDITO, Riller Silva; SCAGLIA, Alcides José; MONTAGNER, Paulo Cesar. **Pedagogia do esporte: aspectos conceituais da competição e estudos aplicados**. São Paulo: Phorte, 2013.

SANTANA, Wilton Carlos. **A pedagogia do esporte e a moralidade infantil**. 2003. Dissertação (Mestrado em Educação Física) – Faculdade de Educação Física, Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2003.

SCAGLIA, Alcides José; REVERDITO, Riller Silva; GALATTI, Larissa Rafaela. A contribuição da pedagogia do esporte ao ensino do esporte na escola: tensões e reflexões metodológicas. *In*: MARINHO, Alcyane; NASCIMENTO, Juarez Vieira do; OLIVEIRA, Amauri Aparecido Bássoli (org.). **Legados do esporte brasileiro**. Florianópolis: Editora da UDESC, 2014. p. 45-86.

SEURIN, Pierre. Observações e conclusões da participação de crianças nos esportes e competições. **Boletim FIEP**, Brasília, DF, v. 51, n. 3-4, jul./dez. 1981.

SEURIN, Pierre. A manipulação da criança para o sucesso esportivo. **Boletim FIEP**, Brasília, DF, v. 53, n. 2-3, jun./set. 1983.

SEURIN, Pierre. A competição desportiva e a educação do adolescente. **Artus**: Revista de Educação Física e Desportos, Rio de Janeiro, ano 7, n. 12/14, p. 44-47, 1984.

ZARRET, Nicole; LERNER, Richard; CARRANO, Kristen; PELTZ, Jack; LI, Yibing. Variations in adolescent engagement in sports and its influence on positive youth development. *In*: HOLT, Nicholas (org.). **Positive youth development through sport**. Abingdon, Canada: Routledge, 2008. p. 9-23.

SERÁ QUE NÃO É O MOMENTO DE DEVOLVERMOS O JOGO AOS JOGADORES? REFLEXÕES A PARTIR DA SOCIOLOGIA, PEDAGOGIA E PEDAGOGIA DO ESPORTE

Alcides José Scaglia

Universidade Estadual de Campinas (UNICAMP)

Cocoordenador do LEPE (Laboratório de Estudos em Pedagogia do Esporte) na FCA-UNICAMP

Aprendi a amar o futebol desde muito cedo. Jogava muito futebol sozinho, ou com o Sócrates, com o Zico..., certa vez joguei uma copa do mundo, foi em 1982, sendo titular do gol da seleção brasileira no lugar do Waldir Peres. Em um dos principais jogos, protegi com sucesso a meta de todos os chutes do Paolo Rossi e ganhamos da Itália. Depois, na final contra a Alemanha, defendi um pênalti batido pelo Rummenigge no último minuto, garantindo o nosso título.

Em outro momento, substitui o Telê Santana e, com a mesma competência, escalei a seleção brasileira, convocando meus melhores botões, e também jogando sem ponta, para desespero do Zé da Galera, personagem representado por Jô Soares, que ligava toda semana do orelhão para pedir ao técnico da seleção canarinho colocar ponta. *“Bota ponta, Telê!!!!”*

Apesar de toda essa manifestação afetiva com o futebol, nunca fui apaixonado por ele. Nossa relação nunca foi asfixiante, mesmo nos muitos momentos íntimos e intensos pelos quais passamos juntos em nosso relacionamento. Nossa relação mais aberta, salvou-me do conhecimento obsessivo por seus detalhes, principalmente os que agora são facilmente consultados no Google...

Amo o futebol na justa medida. No equilíbrio entre a razão e a emoção, acertadamente expresso pelo conceito Schilleriano de impulso lúdico (SCHILLER, 1995).

Mas esse preâmbulo, longe de ser sentimentalista (apesar de o ser), justifica a introdução do tema desse pretensioso ensaio sociopedagógico. Quero aqui tocar num tema espinhoso e delicado, correndo até o risco de ser mal interpretado.

Será que não estamos vivendo o auge na história do futebol em que se pode constatar que os treinadores sequestraram o jogo do jogador?

Lembro-me que há cerca de 20 anos, ministrando minhas primeiras aulas no ensino superior, em meio a uma conversa sobre os treinadores das seleções brasileiras nas várias copas do mundo, tive muita dificuldade em lembrar os nomes dos nossos antigos

treinadores, mesmo os vencedores das copas do mundo de 1958 e 1962 (ressalva importante, não pude ser ajudado pelo Google, pelo simples fato dele não existir ainda).

Mas os treinadores, não só brasileiros, a partir da copa do México de 1970 eram mais fáceis de serem recordados, mesmo sem títulos e por outros alunos não fanáticos pelo futebol. Zagalo, Rinus Michels, Cláudio Coutinho, Telê Santana, Sebastião Lazaroni, Carlos Alberto Parreira...

Esses nomes, junto com suas marcas de atuação, emergiram facilmente de nossas memórias, enquanto os anteriores, com muita dificuldade, ou ajuda dos universitários apaixonados, foram citados, contudo, acrescidos de comentários como: esses treinadores chegavam no vestiário e jogavam as camisas para cima, quem pegava começava o jogo. Ou então: Sua função era distribuir as camisas e escolher quem começa o jogo, depois podia dormir no banco.

Os tempos hoje são outros, com toda a certeza. Os treinadores contemporâneos são celebridades. Cultuados tanto ou mais que os melhores jogadores. Tendem a ter um dos maiores salários (fichas simbólicas) na maioria das equipes. São considerados estudiosos do jogo e se julgam seus maiores conhecedores (peritos), agregando confiança e confiantes em seu entorno. Criaram até uma linguagem própria com terminologias herméticas, como que para proteger suas sagradas profecias e pensamentos, e ao mesmo tempo potencializar e acelerar a troca de informações referentes ao controle do jogo, mas definitivamente, diferenciando-se dos pobres mortais e dos aficionados pelo futebol. Transformaram-se em um sistema perito por meio da reflexividade e racionalidade que marcam a modernidade, como diria o sociólogo Antony Giddens (1991, 2002, 2017), apartando a tradição, gerando desencaixes, deslocamentos tempo-espaço.

Antes, na pré-modernidade, espaço e tempo andavam juntos, logo a carroça era manufaturada pelo carroceiro da vila no mesmo lugar em que seria utilizada. Com o advento da modernidade ela passa a ser fabricada no polo industrial que fica na cidade, longe do campo e projetada por alguém que não se conhece, aumentando inevitavelmente o risco, diminuindo a crença. Por sua vez, esse desencaixe exige cada vez mais confiança por parte de quem vai adquirir, no nosso exemplo, a carroça; no nosso texto, os treinadores.

Os conhecimentos técnicos e sistematizados construídos pelos treinadores os apartaram dos aficionados e apaixonados pelo jogo, como alguns jornalistas, dirigentes, cartolas, torcedores e torcedoras, jogadores e jogadoras, investidores, empresários,

patrocinadores, professores, donos de bar, padres, pastores, trabalhadores, mães, pais, avôs, avós, crianças... resumindo, todo mundo que ainda se pauta na crença e tradição do futebol.

A especialização e valorização excessiva colocou o treinador na condição de maestro do jogo, que, como nas orquestras, com sua batuta exigente de perito, faz com que seus músicos toquem com perfeição partituras complexas, reproduzindo à exaustão a música dos outros compositores.

Infelizmente, muitos músicos de orquestras se satisfazem, ou se qualificam, diferenciando-se dos demais, apenas reproduzindo, acostumando-se ao quase nulo estímulo e valorização da criação de suas próprias composições. Não jogam, mas encantam por meio dos ensaios previsíveis, das refinadas cópias, sempre cópias, de Mozart, Beethoven, Chopin, Bach...

Mas se encantam, essa analogia não cabe para uma possível crítica aos treinadores contemporâneos, como se pretende a partir do título deste ensaio.

Vou tentar me fazer entender melhor.

É inegável, e totalmente sem cabimento criticar os avanços que a profissionalização e peritagem dos treinadores trouxeram ao futebol. Contudo, eles não estão protegidos e ilesos. Essa especialização é fruto dos mecanismos de desencaixes da modernidade, desde a clássica à tardia, para usar mais um conceito de Giddens (1991, 2002), explicando o processo de peritização do mundo, a partir da racionalização e cientificismo dos procedimentos, os quais retiram as práticas sociais arraigadas de seus contextos, dinâmica de destradicionalização, negando o caos, privilegiando a ordem e rejeitando a ideia de que o eu individual é inato (GIDDENS, 2017).

Essas evidências sociológicas dão o mote e a deixa para trazer o discurso pedagógico à baila. A sociologia se alinha à pedagogia na busca por derrubar as concepções inatistas, e com elas as crenças pré-modernas (DUTRA, 2002; MIZUKAMI, 1986). Crenças que tiram a responsabilidade de todos os envolvidos, pois se não sou o escolhido, não sou o abençoado, nada tenho que fazer, a não ser viver a amargura e esperar ser salvo pelo eleito.

Por outro lado, a reflexividade na modernidade traz também, em consonância com a pedagogia, que a condição da vida é relacional, e baseada cada vez mais na confiança. Confiança, diferente da crença, exige partilha de responsabilidade, logo sou responsável pelo o que, e, no que, confio. Devo ter minha parcela de esforço (GIDDENS, 1991). Aprender

na modernidade não é mais justificado por uma educação apenas escolástica, mas sim, linear, modeladora e responsável pela transmissão do conhecimento racionalizado, destinado e preparado a mando de quem manda, ou seja, da elite dos nobres cavalheiros, os mesmos que tentaram controlar, no século XIX, o jogo pelas regras da Associação (SCAGLIA, 2011; SCAGLIA; REVERDITO, 2016).

A modernidade é o melhor momento das teorias empiristas e de todas as abordagens e métodos didático-pedagógicos derivados de seus princípios e pressupostos (SCAGLIA; REVERDITO; GALATTI, 2014). Todavia, a marca desse tempo histórico, como já mencionado, é a reflexividade entendida a partir da cognição dos sujeitos sociais, melhor dizendo, por reflexão é a incorporação de novos conhecimentos e informações que surgem derivados do exame constante de todos os setores e atividades da sociedade (GIDDENS, 2017).

Desse modo, no cerne da era moderna eclode a terceira teoria do conhecimento (ARANHA, 2006; DUTRA, 2002). Ela defende que todo o processo de ensino-aprendizagem se dê por meio da interação entre o ambiente/contexto (e seus motivos), o aprendiz (e suas vontades e desejos) e o método (como conectado ao o que se aprende). Dessa feita, a perspectiva interacionista deve definir os sentidos e significados da educação contemporânea (LUCKESI, 1990; SCAGLIA, 2014).

Toda essa reflexão sociológica, em consonância com a pedagógica, justifica-se necessária para entendermos pelos menos três conflitos instalados nos desenhos que tenho assistido junto ao avanço significativo dos conhecimentos produzidos sobre o futebol pelos treinadores.

Vale ressaltar que todos esses avanços a que me refiro sempre tiveram respaldo e mesmo participação de outro importante sistema perito contemporâneo: a ciência e seus pesquisadores. Fato que pode ser comprovado vide o exponencial aumento do número de artigos e investigações científicas produzidas sobre o jogo de futebol nos últimos tempos.

O primeiro conflito se revela no inatismo e empirismo arraigados no pensamento pedagógico (DUTRA, 2002) do treinador, frente às evidentes propostas metodológicas inovadoras que se sustentam epistemologicamente nas teorias interacionistas, logo temos a negação ou não valorização, consciente e, por vezes, inconsciente, do processo.

O avanço dos conhecimentos que colocaram os treinadores na posição de protagonistas foi concebido à luz da teoria dos sistemas dinâmicos, da teoria do caos, da teoria do jogo, do pensamento complexo... exigindo uma mudança de paradigma para o seu

completo entendimento e, em consonância, sua aplicação prática, em meio ao desenvolvimento e assunção de um processo temporal.

O não entendimento da teoria de base leva ao desenvolvimento de ideias e concepções práticas esquizofrênicas, que desconectam pensamentos e ações, como por exemplo, a utilização de palavras como condicionamento e modelação de comportamentos junto com ações e intervenções no treinamento típicas das metodologias empiristas que se sustentam no behaviorismo, na teoria comportamental.

Ou mesmo, a total desconsideração de todos os avanços teórico-metodológicos construídos e pensados ao longo dos últimos tempos, os quais permitem ao treinador efetivamente desenvolver um processo de ensino de futebol para um jogador que pode aprender a jogar bem ao seu modo, se se respeitar um processo organizado e sistematizado ao longo de sua distribuição no tempo e no espaço.

Assim, muitos treinadores, coniventes aos interesses e jogo político-financeiro dos dirigentes, ignorância literal do senso comum e cegueira dos aficionados, acomodaram-se com a contratação e captação de jogadores em detrimento à formação, evidenciando um total desprezo ao processo, por duas possíveis razões: a) são empiristas e querem o jogador pronto que conseguirá ser modelado a sua forma e/ou se encaixará ao seu modelo de jogo, caracterizando o típico jogador que joga bem na função X do modelo Y, ao executar o *pressing*, no bloco alto, entre as linhas do jeito que o treinador alfa concebe..., já para função T do modelo K, o mesmo treinador alfa, usa outro jogador que pode ser encontrado, por meio do analista de desempenho de mercado, com seus algoritmos que cruzam todos os tipos de dados numéricos dos jogadores, evidentemente, menos a sua condição humana, incorrendo no mesmo erro representado no filme “O Homem que mudou o jogo”; b) no fundo são ainda inatistas, mesmo que inconscientes muitas vezes, esperando a descoberta de jogadores excepcionais que possam resolver com maestria os problemas dos jogos, assim quanto mais cedo os acharem, mais sucesso terão.

Os outros dois desencaixes evidentemente advêm do primeiro.

No segundo, como consequência temos um treinador que para atingir seus objetivos primários centra o treino em si, indo contrariamente à concepção teórica das novas tendências que alicerçam a epistemologia do treinador reflexivo da modernidade alta/tardia e do interacionismo.

O treino precisa deixar de estar centrado no treinador, característica eminente do empirismo, e se deslocar ao jogador, ou mesmo às situações problemas (interação entre jogador, ambiente e tarefa).

O treinador buscando apresentar e aparentar controle total, até para justificar seu conhecimento e manter sua posição de destaque, ao centralizar o treino, racionaliza-o ao extremo. Vivemos o auge da racionalização do treino. Tudo deve ser justificado. Cada ação do jogador é analisada, planilhada (por tecnologia coisificante), condicionada, modelada, logo, pelo mesmo caminho seguem as sessões de treino, mesmo as que se valem do jogo. Os treinadores tendem a colocar inúmeras regras e constrangimentos no jogo para que os jogadores sejam conduzidos à resposta certa (para o treinador), trazendo prejuízo ao comportamento exploratório dos jogadores, pois eles, economizando esforços, não precisam mais criar respostas para o jogo.

Nesse desengaço, os treinadores se esquecem que o ambiente de jogo é imprevisível, que não é linear, que é imanente, autotélico, que gera desequilíbrios, que se sustenta por desafios constantes, que exige habilidades abertas, que não suporta coação externa, que é lúdico por essência... entendendo o lúdico como liberdade para se expressar no jogo, não libertinagem para se fazer o que quiser (SCAGLIA, 2005).

A teoria dos sistemas dinâmicos permite o entendimento do processo de organização do jogo, logo os treinadores poderiam se valer do entendimento do impacto dos constrangimentos e de suas consequências (possibilidades de ação/*affordances*), a partir das tendências integrativas e auto afirmativas do sistema/jogo, para gerir os ambientes de aprendizagem/treinamento (SCAGLIA, 2011, 2017).

Destarte, emergiria desse processo um jogador mais inteligente, humanizado, autônomo e emancipado, capaz de controlar e gerir o jogo de dentro, deixando ao treinador a função de analisá-lo de outro ângulo, assumindo a função de estrategista e não de usurpador.

Contudo, contrariamente, essa atitude controladora e centralizadora, limita a aprendizagem e o potencial dos jogadores. Seus comportamentos condicionados e adestrados tornam o jogo previsível. Transforma o jogo em um quase não-jogo, aproximando-se mais de uma peça ensaiada e representada por um jogador limitado e sem expressão.

Por fim, o terceiro desenhado nasce exatamente nesse ponto. Os jogadores condicionados, disciplinados, e ensaiados à exaustão pelos treinadores, não se alinham às exigências artísticas e estéticas do jogo.

O futebol é um jogo de invasão, em que seres humanos que pensam, sentem e agem de maneira singular (e afetados pelo tempo) se enfrentam em um campo grande, intermediados por uma bola e por um conjunto de regras básicas e comum a todos.

Essas são as estruturas básicas do sistema (SCAGLIA, 2017). Se os jogadores fossem robôs, tudo estaria resolvido, e os treinadores com seus *joysticks*, amparados por algoritmos e funções, modelariam seus jogos. Mas não, os jogadores são seres humanos, que mesmo em muitas vezes vilipendiados em relação à condição humana, tendem a não reagirem bem aos controles e seus controladores.

A natureza humana está fincada na liberdade (não no liberalismo), na busca constante e inquieta pela superação e aprendizagem, em meio à convivência social e relacional. O homem inacabado é um eterno aprendiz e um produtor de bonitezas, para lembrarmos de Paulo Freire (1997). E o jogo entendido enquanto ambiente seguro e ficcional que, de acordo com Gregory Bateson (1999), oferece estrutura para a ação, permite e estimula a manifestação do super-homem nietzschiano (NIETZSCHE, 2000, 2008), do homem pleno de Schiller (1995), condições essas que por si só deveriam nos obrigar a colocar em curso um manifesto, exigindo que o jogo seja devolvido ao jogador, mas, concomitantemente à outorga ao treinador do mais honrado dos títulos, o de professor, assumindo definitivamente a responsabilidade pelo desencadear do processo de formação de exímios artistas, que com as bolas nos pés representem no e pelo jogo as melhores projeções da condição humana e da nossa sociedade.

Referências

ARANHA, M. L. A. **Filosofia da educação**. 3 ed. São Paulo: Moderna, 2006.

BATESON, G. **Steps to an ecology of mind**. Chicago. The University of Chicago Press, 1999.

DUTRA, L. H. A. **Epistemologia da aprendizagem**. Rio de Janeiro: DP&A, 2002.

FREIRE, P. **Pedagogia da autonomia**. 43 ed. Paz e Terra: 2011.

GIDDENS, A. **Modernidade e identidade**. Rio de Janeiro: Zahar, 2002.

- GIDDENS, A. **Conceitos essenciais da sociologia**. Editora Unesp, 2017
- GIDDENS, A. **As consequências da modernidade**. Editora Unesp, 1991.
- LUCKESI, C. C. **Filosofia da educação**. São Paulo: Cortez, 1990.
- MIZUKAMI, M. G. N. **Ensino: as abordagens do processo**. São Paulo: EPU, 1986.
- NIETZSCHE, F. **Assim falou Zarathustra**. São Paulo: Martin Claret, 2000.
- NIETZSCHE, F. **A vontade de poder**. Rio de Janeiro: Contraponto, 2008.
- SCAGLIA, A. J. **O futebol e as brincadeiras de bola: a família dos jogos de bola com os pés**. São Paulo: Phorte, 2011.
- SCAGLIA, A. J. Jogo: um sistema complexo. *In*: FREIRE, J. B.; VENÂNCIO, S. (org.) **O jogo dentro e fora da escola**. Campinas: Autores Associados, 2005. p. 37-69.
- SCAGLIA, A. J. As novas tendências em Pedagogia do Esporte. *In*: BALBINO, H. F. **Inteligências múltiplas: uma experiência em pedagogia do esporte e da atividade física no SESC São Paulo**. São Paulo: Ed. SESC, 2014. p. 65-96.
- SCAGLIA, A. J. Pedagogia do jogo: o processo organizacional dos jogos esportivos coletivos enquanto modelo metodológico para o ensino. **Revista Portuguesa de Ciências do Desporto**, Porto, v. S1A, p. 27-38, 2017.
- SCAGLIA, A. J.; REVERDITO, R. S. Perspectivas pedagógicas do esporte no século XXI. *In*: NISTA-PICCOLO, V. L.; MOREIRA, W. W. M. (org.). **Educação física e esporte no século XXI**. Campinas: Papyrus, 2016. p. 43-72.
- SCAGLIA, A. J.; REVERDITO, R. S.; GALATTI, R. L. Contribuição da pedagogia do esporte ao ensino do esporte na escola: tensões e reflexões metodológicas. *In*: MARINHO, A.; NASCIMENTO, J. V.; OLIVEIRA, A. A. B. **Legados do esporte brasileiro**. Florianópolis: Ed. da UDESC, 2014. p. 45-86.
- SCHILLER, F. **A educação estética do homem**. São Paulo: Iluminuras, 1995.

PARTE V – EDUCAÇÃO FÍSICA E DESPORTO ESCOLAR

INTERVENÇÕES DO PROFESSOR DE EDUCAÇÃO FÍSICA NA EDUCAÇÃO INFANTIL: EXPERIÊNCIAS INTERDISCIPLINARES

Milena Machado Pazetti

Universidade Estadual de Campinas (UNICAMP)

Giovanna Garbelini Sayuri Ota

Universidade Estadual de Campinas (UNICAMP)

Melissa Cecato De Marco

Universidade Nove de Julho (UNINOVE)

Ademir De Marco (*In Memoriam*)

Universidade Estadual de Campinas (UNICAMP)

Introdução

Quando se exerce a docência na Educação Básica brasileira e especificamente na etapa da Educação Infantil, como não vislumbrar relações ao se pensar em crianças, Educação Física Infantil, atuação profissional, manifestações motoras e outras manifestações infantis? Elas existem e as relações estão ocorrendo em todos os momentos, pois criança é praticamente sinônimo de movimento, elas se expressam e se comunicam com os outros e com o mundo por meio dos movimentos, dos seus gestos. Os quais são geralmente articulados e manifestados de forma integrada no que se refere às diferentes formas de expressões corporais, com as interações dos vários componentes humanos (cognitivo, afetivo, motor, social e cultural).

Fatos estes que, especificamente ao considerar o foco do presente debate, podem sugerir olhares mais atentos às manifestações infantis no ambiente escolar formal em que as crianças estão inseridas, espaço este que exige objetivos educacionais, de formação pessoal geral e cidadã, enfim, estímulo ao desenvolvimento integral da criança por meio de práticas pedagógicas que contenham elementos da cultura, saberes elaborados, mediados e sistematizados de modo crítico. Para ser possível atender tais objetivos, profissionais da Educação devem cuidadosamente debater, estudar, planejar e implementar intervenções conforme as especificidades da Educação Infantil - no caso particular do foco aqui estabelecido - pelo professor de Educação Física, em consonância com o projeto pedagógico formulado e em interação com os demais professores.

Ao nos referir e propormos um planejamento adequado das práticas pedagógicas, com intenção de efetivamente estimular e contribuir com as vivências das crianças pequenas na Educação Infantil, além de considerarmos o conhecimento de diversos saberes e competências profissionais docentes, não se pode negligenciar as orientações curriculares propostas para a referida etapa da Educação Básica.

Documentos variados de orientação curricular infantil podem ser encontrados, principalmente desde que se mencionou na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – LDBEN – Lei nº 9394 - (BRASIL, [1996], [2013]), por exemplo, a necessidade de se ter orientações curriculares, e mais além, orientações curriculares mínimas e de abrangência nacional. Baseada no princípio do direito universal à Educação para todos, a citada lei trouxe diversas alterações em relação à legislação anterior, como a inclusão da Educação Infantil (Creches de 0 a 3 anos e Pré-escolas de 4 a 5 anos) na primeira etapa da Educação Básica, de forma gratuita, mas não obrigatória e de competência dos municípios. Compreendendo a primeira etapa da Educação Básica brasileira, na qual é possível oportunizar diversificada gama de vivências e aprendizados que ocorrem nos primeiros anos de vida.

De acordo com o artigo 26 do referido documento, os currículos da Educação Infantil, do Ensino Fundamental e do Ensino Médio devem ter base nacional comum, a ser complementada, em cada sistema de ensino e em cada estabelecimento escolar, por uma parte diversificada, exigida pelas características regionais e locais da sociedade, da cultura, da economia e dos educandos (BRASIL, [1996], [2013]).

A Constituição Federal em seu artigo 210 já enunciava sobre a temática curricular nacional: “Serão fixados conteúdos mínimos para o ensino fundamental, de maneira a assegurar formação básica comum e respeito aos valores culturais e artísticos nacionais e regionais” (BRASIL, 1988).

Igualmente, no Plano Nacional de Educação - PNE (BRASIL, 2014), que estabeleceu metas educacionais a serem alcançadas no prazo de uma década, com a intenção de se cumprir a Meta 6, a qual objetiva atingir certa excelência em todas as etapas e modalidades da Educação Básica, bem como a aprendizagem e a trajetória do fluxo escolar, com pretensão de obter determinadas médias em índices de qualidade, podemos encontrar na Estratégia 7.1:

Estabelecer e implantar, mediante pactuação inter federativa, diretrizes pedagógicas para a educação básica e a base nacional comum dos currículos, com

direitos e objetivos de aprendizagem e desenvolvimento dos(as) alunos(as) para cada ano do ensino fundamental e médio, respeitada a diversidade regional, estadual e local (BRASIL, 2014, p.31).

A ideia de se elaborar e aplicar um currículo comum ao território nacional pode ser encontrada em diferentes documentos normativos, legislações educacionais, como apresentado desde a Constituição Federal brasileira de 1988 até às Metas do PNE (BRASIL, 2014), portanto, de forma concreta, passando por um processo de elaboração que se pretendeu ser nacional e participativo, somente com a Base Nacional Comum Curricular - BNCC (BRASIL, 2017) se materializa.

Isto posto, importante que se realize a apresentação geral da estrutura desse documento de orientação curricular nacional especificamente para a Educação Infantil. Inicialmente, antes de especificar cada etapa de ensino, a BNCC (2017) apresenta 10 competências gerais a serem desenvolvidas na Educação Básica como um todo, as quais se caracterizam como um “fio condutor” do documento que são as seguintes: conhecimento; pensamento científico, crítico e criativo; repertório cultural; comunicação; cultura digital; trabalho e projeto de vida; argumentação; autoconhecimento e autocuidado; empatia e cooperação e por último, responsabilidade e cidadania. As orientações que encontramos nesse documento para o segmento infantil se apresentam em aproximadamente 20 páginas e se baseou nas anteriores Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil - DCNEI (BRASIL, 2009).

O documento apresentado traz orientações resumidas de conhecimentos, saberes e valores (“conteúdos”) a serem considerados, para que os profissionais da Educação Infantil se orientem quanto aos objetivos de aprendizagem. Além de uma parte diversificada, mencionada pelo documento, que deve existir nas práticas pedagógicas das instituições e ser direcionada às características socioculturais locais, regionais das comunidades escolares, as quais terão autonomia nos respectivos planejamentos.

Existe referência às experiências as quais devem ser proporcionadas para que as crianças na Educação Infantil atinjam determinados direitos de aprendizagens (conviver, brincar, participar, explorar, comunicar e conhecer-se). A palavra **experiência** foi eleita e adotada pela Base Nacional Comum Curricular – BNCC (2017) para se referir também aos objetivos de aprendizagem, ao que se propõe que seja oferecido aos alunos em termos de vivências nas práticas pedagógicas, tanto que utilizaram a palavra para denominar e ‘dividir’

as áreas de conhecimentos e saberes; componentes curriculares do nível infantil, que constituem os campos de experiências, descritos na sequência: - espaços, tempos, quantidades, relações e transformações (tem relações com práticas cotidianas e noções de medidas, quantificações, comparações, dentre outras);

- traços, sons, cores e imagens (interação com o mundo em diversas linguagens, como por exemplo, mímica, ritmo, dança, desenhos, encenações, dentre outras formas);

- escuta, fala, pensamento e imaginação (aquisição e domínio da linguagem verbal ou gestual, libras, aquisição de novos conhecimentos e articulação do pensamento);

- o eu, o outro, o nós (experiências sobre autoconhecimento, relações com crianças adultos, adolescentes e idosos, empatia, conhecer pontos de vistas diferentes, lidar com preconceito)

- corpo, gestos e movimentos (conhecimento das possibilidades motoras em geral, do próprio corpo e na interação social).

O corpo, o movimento e os gestos, como campo de experiência da nova BNCC (2017) é o que mais se aproxima da área da Educação Física e está inserido no campo das linguagens, como forma de comunicação e interação da criança com o mundo e os outros, portanto de forma peculiar ao se considerar as características da faixa etária do nascimento aos cinco anos de idade.

A criança por meio desse campo poderá vivenciar diversas formas de movimentos corporais, incluindo gestos, representação, mímica, sons, imagens, descoberta sobre as diferentes formas de ocupar e utilizar o espaço com o corpo e poderão identificar suas potencialidades e limites descobrindo e aprimorando sua corporeidade. A ludicidade aparece como principal componente de todas essas ações e a brincadeira como uma forma importante de se vivenciar as experiências, bem como o jogo. De acordo com Mello et al. (2016), os itens jogo, brincar e brincadeira devem ser entendidos como direitos de aprendizagem e não como meio para outras aprendizagens, conforme sugere o documento.

A forma de organização dos componentes curriculares em campos de experiências e não em áreas de conhecimentos disciplinares se mostra possivelmente interessante, portanto, deverá se atentar à aplicabilidade na prática pedagógica da etapa da Educação Infantil, para que não se realize de forma disciplinar, o que *a priori* se pretende evitar e já se pretendeu nos documentos curriculares anteriores, principalmente na área da Educação Física.

Como primeira etapa da Educação Básica, a Educação Infantil é o início e o fundamento do processo educacional. A entrada na creche ou na pré-escola significa, na maioria das vezes, a primeira separação das crianças dos seus vínculos afetivos familiares para se incorporarem a uma situação de socialização estruturada. Ainda de acordo com as DCNEI (BRASIL, 2009), em seu Artigo 9º, os eixos estruturantes das práticas pedagógicas dessa etapa da Educação Básica são as **interações e a brincadeira**, experiências nas quais as crianças podem construir e apropriar-se de conhecimentos por meio de suas ações e interações com seus pares e com os adultos, o que possibilita aprendizagens, desenvolvimento e socialização. Na Educação Infantil, as aprendizagens essenciais compreendem tanto comportamentos, habilidades e conhecimentos quanto vivências que promovem aprendizagem e desenvolvimento nos diversos campos de experiências, sempre tomando as **interações e a brincadeira** como eixos estruturantes. Essas experiências, portanto, constituem-se como objetivos de aprendizagem e desenvolvimento.

A BNCC (2017) configura um documento normativo que define o conjunto de aprendizagens essenciais que todas as crianças e alunos devem desenvolver ao longo das etapas e modalidades da Educação Básica.

Seu principal objetivo é o de ser balizador da qualidade da educação no País por meio do estabelecimento de um patamar de aprendizagem e desenvolvimento a que todas as crianças e alunos têm direito, ao mesmo tempo em que respeita as diversidades regionais de nosso país. Prevista em lei, esta deve ser obrigatoriamente observada na elaboração e na implementação de currículos das redes públicas e privadas, urbanas e rurais.

Portanto, é embasado nesses princípios e visando contribuir com o desenvolvimento integral da criança pequena, sempre priorizando as ações interdisciplinares com os demais professores que atuam na Educação Infantil, que o Grupo de Estudos em Educação Física no Desenvolvimento Infantil (GEEFIDI) da Faculdade de Educação Física (FEF) - UNICAMP tem pautado seus estudos e pesquisas.

Assim, partindo destes pressupostos, serão explanadas a seguir duas experiências interdisciplinares da Educação Física na Educação Infantil, as quais foram desenvolvidas pelo referido grupo de Estudos da Faculdade de Educação Física - FEF/Unicamp. A primeira se refere a “Histórias vivenciadas” e a segunda foi realizada em ambiente aquático “Entre o nadar e o brincar”.

Ambas as experiências fizeram parte do estudo piloto de duas pesquisas de mestrado, o qual se caracteriza como o momento da preparação final para se realizar a coleta de dados. Com esta estratégia, foram obtidas informações relevantes sobre as questões práticas e sobre a logística da investigação de campo, possibilitando os ajustes necessários para os planos da coleta dos dados dos estudos principais, tanto em relação ao conteúdo quanto aos instrumentos que foram utilizados (YIN, 2003).

Histórias e Movimento: o início da nossa experiência...

Antes de adentrarmos nas informações específicas das experiências a serem descritas, é importante ressaltar que as mesmas possuem estreita relação com projetos já realizados pelo GEEFIDI, consistindo em subprojetos da pesquisa temática “CRI CRI – Espaço para a criança criar: Estudo pedagógico interdisciplinar na Educação Infantil”, que é realizada pelo grupo desde 2014 e está devidamente aprovada pelo Comitê de Ética em Pesquisa.

O estudo foi realizado no Centro de Convivência Infantil/ Parcial (CECI/Parcial) que constitui numa unidade educacional da Divisão de Educação Infantil e Complementar (DEdIC) da UNICAMP, e teve como objetivo elaborar e desenvolver uma proposta pedagógica interdisciplinar para crianças da Educação Infantil, pautada em Histórias Infantis e Movimento, na qual optamos por designar de “Histórias Vivenciadas”. Além disso, a proposta teve como intenção estar alinhada à BNCC (BRASIL, 2017), tendo como eixos estruturantes das práticas pedagógicas: as **interações e brincadeiras**; e visando assegurar os seis direitos de aprendizagens: Conviver, Brincar, Participar, Explorar, Expressar e Conhecer-se. Estes seis direitos asseguram “as condições para que as crianças aprendam em situações nas quais possam desempenhar um papel ativo em ambientes que as convidem a vivenciar desafios e a sentirem-se provocadas a resolvê-los, nas quais possam construir significados sobre si, os outros e o mundo social e natural” (BRASIL, 2017, p. 35).

O contato inicial com o CECI/Parcial foi realizado em maio de 2018, momento no qual foi apresentada para a coordenadora a proposta da pesquisa, e esclarecidos os objetivos, método e procedimentos do estudo.

A turma selecionada para participar foi constituída por 15 crianças com idades entre quatro anos e seis meses a cinco anos completos, pertencentes à Turma das Letras, no qual havia uma professora responsável, uma professora auxiliar, e dois bolsistas (estagiários) do programa Serviço de Apoio ao Estudante - SAE/UNICAMP.

O primeiro passo consistiu na análise de documentos específicos da instituição, o Plano Político Pedagógico (PPP), que direciona os educadores na elaboração dos projetos, vivências e nas formas de participação da comunidade escolar; e a proposta de trabalho anual da professora para ser desenvolvido com a turma das Letras. Para que, desta forma, nossa proposta e intervenção estivesse em concordância com os princípios norteadores da instituição e da proposta da professora. Em seguida, foram realizadas reuniões de planejamento e observação da rotina escolar a fim de nos inserirmos no contexto da instituição e para familiarização com as crianças participantes da pesquisa.

A partir de então, iniciou-se a elaboração e aplicação da proposta pedagógica para o estudo piloto, que ocorreu nos meses de agosto, outubro e novembro, totalizando cinco encontros. Todas as intervenções foram construídas, debatidas e analisadas previamente, em conjunto com a professora da sala e com a pesquisadora, constituindo-se em uma proposta interdisciplinar, entre a pedagogia e a educação física. Ao mesmo tempo, todos os passos da pesquisa eram debatidos nas reuniões quinzenais do GEEFIDI.

As duas primeiras intervenções ocorreram na sala de Ginástica do Laboratório Integrado de Ensino, Pesquisa e Extensão (LABFEF) da FEF, por sugestão da professora, que já conhecia o local. E as três últimas, em uma sala destinada ao movimento na própria instituição (CECI), a Sala Cri Cri: Espaço para a **Criança Criar**.

Histórias Vivenciadas: um convite ao mundo de fantasia e do faz de conta

Após a análise dos documentos, iniciaram-se as reuniões de planejamento da proposta pedagógica que ocorreu em dois momentos, antes e durante a execução das atividades. Previamente ao desenvolvimento da proposta, foram acertados os aspectos organizacionais (datas, horários, locais), entregue o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE) aos responsáveis das crianças convidadas, explicitado com mais detalhes o objetivo da proposta e, neste momento inicial, a professora pode sugerir livros para serem utilizados nas sessões. Durante a proposta, uma semana antes de cada atividade, foram realizadas reuniões nas quais professora e pesquisadora puderam planejar, analisar e discutir, em conjunto, o desenvolvimento de cada sessão de intervenção.

Todas as sessões de intervenção tiveram como tema “Os animais e a Natureza”, pois desta forma articulavam-se com o PPP da Escola e com o plano de trabalho da professora.

Além disso, havia necessidade de responder as questões que foram suscitadas pela curiosidade das crianças, segundo a estratégia de registros e observações.

Estes momentos foram de extrema importância para que as atividades fossem alinhadas e se efetivassem como uma proposta de parceria, atendendo também aos princípios interdisciplinares. A professora se mostrou muito participativa e entusiasmada, contribuiu com músicas, atividades e histórias que foram englobadas no planejamento. Soma-se ainda o fato destes momentos terem sido importantes para a inserção/adaptação da pesquisadora no ambiente físico e pedagógico do CECI/Parcial.

Desta forma, ficou definido que cada sessão de intervenção seria composta pelas seguintes etapas:

- (a) Organização de uma roda de conversa (ritos de entrada),
- (b) Acolhimento, momento para dialogar com as crianças,
- (c) Relembrar os acontecimentos dos encontros anteriores e explicitar as atividades subsequentes (5 a 10 minutos); na sequência,
- (d) A leitura da história, ao mesmo tempo,
- (e) A vivência das atividades corporais relacionadas (20 a 30 minutos); por fim,
- (f) Uma roda de conversa final (ritos de saída), momento para que as crianças pudessem se expressar, discutir e refletir sobre os fatos ocorridos (5 a 10 minutos).

Embora tenhamos designado tempo de duração para as etapas, este era estendido ou diminuído de acordo com a atividade, com as necessidades, manifestações e interesses das crianças, visando respeitar o tempo de exploração e desenvolvimento da proposta.

Na etapa “explicitar as atividades subsequentes” era apresentado às crianças os autores do livro, especificando quem escreveu e quem desenhou. Explorando ainda a capa, pedíamos para que descrevessem o que viam e, de acordo com o título, imaginassem o que iria acontecer ou do que se tratava, para que um clima de expectativa fosse criado, despertando o interesse das crianças pela história.

No momento da roda de conversa final, era realizada uma segunda apresentação contínua do livro, explorando as ilustrações, incentivando as crianças a observarem os detalhes e comentar suas expressões. Esta foi uma estratégia que julgamos necessária após algumas sessões de intervenção, uma vez que a primeira leitura não é contínua. Percebemos que talvez detalhes da linearidade do enredo da história poderiam se perder.

Sobre os espaços em que as atividades foram desenvolvidas, LABFEF e Sala Cri Cri, destacamos o tablado de Ginástica Artística, que é amplo e constitui permanente atrativo para as crianças.

Entretanto, é preciso enfatizar que o referido espaço de ginástica do LABFEF, uma vez que se destina ao curso de graduação em Educação Física, não foi estruturado visando a participação de crianças, motivo pelo qual no momento das práticas corporais com as crianças deste estudo nos diversos aparelhos, foram adotadas inúmeras medidas a fim de garantir a segurança destas e a prevenção de possíveis acidentes. Foram tomadas também ações que permitiam o acesso das crianças em aparelhos como o trampolim acrobático, o fosso de espumas, as traves de equilíbrio, tecido acrobático; assim, inúmeros cuidados foram necessários para que as atividades se realizassem sob a maior segurança possível.

A Sala Cri Cri nos proporcionou segurança para realizar certas atividades, pois a mesma apresenta piso totalmente revestido por placas de Etil Vinil Acetato (E.V.A.), é destinada à prática corporal das crianças pequenas e contém espumados de diferentes formatos (escada, rampa e plinto). Esses equipamentos por serem leves, permitiam que cada um dos momentos fosse organizado de diferentes formas, e o mesmo ocorreu com outros equipamentos da sala. Assim, a cada encontro, o espaço se constituía como um novo ambiente para que as crianças pudessem vivenciar a fantasia surgida a partir da história contada.

Ainda sobre os espaços e materiais, uma estratégia se mostrou fundamental para que as crianças vivenciassem a história do começo ao fim: a utilização de recursos de elementos visuais no decorrer das atividades. Por exemplo: na proposta da sessão 1, em que as crianças eram desafiadas a rastejar sobre a trave de equilíbrio como uma cobra rasteja sobre um galho, foram dispostas imagens de cobras para estimular a imaginação das crianças. Assim como na sessão 5, no qual a pesquisadora coloca um bico de passarinho e uma asa confeccionada em E.V.A., e tenta pegar as crianças que devem fugir, logo se inicia um pega-pega. O uso das máscaras e das asas deu sentido para a prática e fez com que as crianças se sentissem dentro da história. Notamos que, quando os recursos visuais não foram utilizados, as crianças distraíam-se do faz de conta que era proposto.

Para a escolha dos livros, ocorreu uma seleção criteriosa, pois o enredo da história precisava atender às demandas da proposta: articular com o movimento e demais conhecimentos.

Dentre as formas de contação de histórias, optamos pela narrativa com o livro, uma vez que a leitura sem o mesmo se mostrou dificultosa para a execução da proposta, pois necessitava que fosse memorizado o enredo, falas e uma disposição corporal teatral não dominada pela pesquisadora e professora.

Além do mais, nesta proposta julgamos importante que a narrativa se desenrolasse a partir do enredo, respeitando as estruturas e modelos linguísticos e interativos. Até porque, três das cinco histórias, são apresentadas sob uma estrutura de repetição e previsibilidade no uso da linguagem, no esquema pergunta-resposta-comentário, no qual as crianças podiam prever o desenrolar da história. E não tínhamos a intenção de dar “indícios” de dramatizações para as crianças, e sim, provocar intenções corporais a partir da história. Desta forma, a contação de história teve o caráter indutor para despertar o imaginário das crianças, suas percepções e sentimentos que davam sentido e motivação às experiências corporais naqueles momentos.

Para esclarecer, de forma mais detalhada, o desenvolvimento da proposta, apresentaremos a seguir o planejamento da sessão 2 que foi composta pela história “Uma Lagarta Muito Comilona”, por Eric Carle. Optamos por explanar esta sessão em específico, pelo fato de ter sido muito significativa, tanto para as crianças como para as professoras.

PLANEJAMENTO	ENREDO DA HISTÓRIA
Preparação para a leitura: Apresentação da capa do livro, do título e do autor. Realizamos o levantamento prévio sobre a história, no qual as crianças foram questionadas sobre o que poderia acontecer na história após conhecer a capa e título. Em roda, as convidamos para serem lagartinhas que estão nascendo do ovo. Propomos um ‘alongamento’ começando encolhido e aos poucos fomos esticando, explorando os movimentos no chão.	<i>À luz da lua, um pequeno ovo estava depositado sobre uma folha. Num domingo de manhã, o sol quentinho despertou e POP! Lá saiu do ovo uma pequenina e esfomeada lagartinha.</i>
Neste momento, saímos à procura das comidas que estavam escondidas pela piscina de espuma, como um ‘Caça ao tesouro’. As frutas foram simbolizadas em material de E.V.A.	<i>Aí a lagartinha começou imediatamente à procura de comida.</i>
Depois de encontrar todas as comidas, conferimos com o relatado no livro, atentando-se aos dias da semana e as quantidades. Colocamos dentro de um suporte onde está uma pequena lagarta confeccionada em E.V.A.	<i>Na 2ª feira, comeu uma maçã, mas ainda sentia fome. Na 3ª feira, comeu duas peras, mas ainda sentia fome. Na 4ª feira, comeu três ameixas, mas ainda sentia fome. Na 5ª feira, comeu quatro morangos, mas ainda sentia fome. Na 6ª feira, comeu cinco laranjas, mas ainda sentia</i>

	<i>fome. No sábado, comeu uma fatia de bolo de chocolate, um sorvete, uma fatia de queijo, uma fatia de salame, um pirulito, uma fatia de torta de frutas, uma salsicha, um doce e uma fatia de melancia.</i>
Perguntamos às crianças como elas ficam com dor de barriga, com o intuito de simularem a dor, passando a mão na barriga e com expressões faciais. Logo após fomos em busca de uma folha verde e colocamos dentro do suporte da lagarta. E em seguida, retiramos do suporte uma lagarta maior, também confeccionada em E.V.A.	<i>Nessa noite sentiu uma dor de barriga! O dia seguinte era domingo novamente. A lagartinha comeu uma folha verde e depois disso sentiu-se muito melhor. Agora já não tinha fome – e também já não era uma lagartinha. Era uma lagarta grande e gorda.</i>
Assim, cada criança teve a oportunidade de experimentar a pose do “casulo” no tecido acrobático, seguido do movimento de balanço, simbolizando uma borboleta. E para finalizar, retomamos os fatos ocorridos na metamorfose da borboleta e cantamos e dançamos a música Lagarta Comilona do professor Shauan Bencks.	<i>Construiu uma casinha, chamada casulo, e meteu-se lá dentro durante mais de duas semanas. Depois, mordiscou o casulo até fazer um buraco, saiu e... Eis uma linda borboleta!</i>

Quadro 1. Planejamento da história - Uma Lagarta Muito Comilona.

Fonte: autoria própria.

Após esta e demais sessões de histórias vivenciadas, foi possível perceber que a proposta permitiu às crianças realizarem as atividades de modo lúdico, em um mundo de fantasia e faz de conta. As crianças se mostraram motivadas e envolvidas com o enredo das histórias, ficavam aflitas em momentos de suspense, curiosas nos momentos de expectativas e alegres em momentos felizes. Comovidas com as histórias, as expressões eram evidentes em seus rostinhos.

Evidentemente, em algumas sessões, foi possível notar maior identificação das crianças com os personagens, elas demonstraram se envolver emocionalmente, manifestando atitudes de carinho, cuidado e aceitação, em concordância com a afirmação de Souza e Bernardino (2011), de que as narrativas propiciam o envolvimento social e afetivo, pois estas abordam valores e conceitos colaborando com a formação da personalidade da criança. Além disso, foi possível observar que vivenciar corporalmente o enredo da história, “sentir na pele”, valorizou ainda mais a identificação com o personagem.

Ou seja, a partir das situações lúdicas, a proposta explorou a criatividade e a imaginação. Permitiu que as crianças vivenciassem momentos de muita emoção, de maneira divertida e sem nenhum risco real.

Nos momentos das propostas de movimento, as crianças puderam vivenciar uma variedade de movimentos como: pular, saltar, rastejar, balançar, escalar, ou seja, explorando diversas formas de deslocamento sempre de maneira lúdica, corroborando com os argumentos de De Marco (2012) que afirma que o profissional na EI deve criar situações pedagógicas lúdicas que propiciem estas vivências diversificadas.

Além do mais, as crianças puderam vivenciar diversas possibilidades de movimentos e apropriar-se de gestos da cultura. O movimento não é apenas como um descolamento do corpo no espaço, mas também uma linguagem: “Por meio das diferentes linguagens, como a música, a dança, o teatro, as brincadeiras de faz de conta, elas se comunicam e se expressam no entrelaçamento entre corpo, emoção e linguagem” (BRASIL, 2017, p.39). E, embora em cada encontro tivesse um enredo que impulsionava uma ideia de movimento, as crianças tinham liberdade de se expressarem e eram incentivadas a criarem, inventarem seus próprios movimentos.

Sobre a atuação da pesquisadora (professora de Educação Física) e da professora responsável pela turma (a qual é pedagoga), além de essencial para a organização e elaboração da proposta como um todo, a atuação conjunta foi fundamental para que as experiências fossem plenas de significados para as crianças, pois nesta ação pedagógica integrada foram designados os mesmos pontos de partidas e uma mesma ‘linguagem a ser desenvolvida’. Assim, sempre pensando nas individualidades e potencialidades de cada criança, foram definidas estratégias pertinentes para cada momento – utilizando-se essencialmente da dramatização, do brincar e do dançar como recurso para mobilizar o grupo e dar mais sentido às atividades que realizavam, nas formas mais adequadas de organização destas – em pequenos ou grandes grupos, individuais ou em roda, viabilizou a realização de experiências pertinentes para esta faixa etária.

As histórias vivenciadas, por abrangerem variada gama de saberes, buscou lidar com a complexidade da realidade, na qual emergem conteúdos das mais diversas naturezas, necessários à compreensão, à resolução de um problema ou para satisfazer uma curiosidade.

Vale reforçar que o intuito desta pesquisa não foi o de pensar que a Educação Física se resume à prática de Histórias Vivenciadas na Educação Infantil, que ela seja uma “metodologia de ensino”. Ou que a Educação Infantil se resume a Histórias Vivenciadas, até porque há pontos importantes que não foram abordados nesta proposta, como a realização

de registros, a expressão por meio de pinturas, colagens, dobraduras e entre outros, mas tudo isso foi realizado com a professora de referência da turma participante. Neste ponto é que a parceria se concretiza. Os profissionais quando atuam em conjunto e planejam, traçam os melhores caminhos, cada um com sua especificidade, para que sejam desenvolvidas propostas adequadas e que contribuam para o desenvolvimento integral da criança.

Perante as informações apresentadas, constatamos que as sessões permitiram que as crianças ampliassem e valorizassem os saberes e conhecimentos sobre o mundo infantil, bem como seus saberes e fazeres, pois somente com o protagonismo dos pequenos, e quando dizemos protagonismo nos referimos a ação deles em participar, em se entregar e vivenciar as propostas com alegria e entusiasmo, foi possível refletir, questionar, criar e compreender os aspectos presentes neste estudo. A interdisciplinaridade requer que os sujeitos do contexto educativo deixem de ser tratados como seres passivos, e sejam tratados como seres capazes de refletirem, entenderem e modificarem a realidade.

Por fim, os resultados deste estudo piloto indicam que o movimento e as histórias infantis, em conjunto, podem se constituir em eixo articulador do conhecimento e dos profissionais que atuam nesta etapa da Educação Básica. Desta forma, os resultados do estudo piloto apontaram para a validade de propostas interdisciplinares que podem ser realizadas e articuladas pelo professor de Educação Física na Educação Infantil, em conjunto com os demais professores que atuam neste contexto, em especial com os de Pedagogia.

Atividades Aquáticas na educação Infantil, entre o brincar e o nadar

A Educação Infantil é o início e o fundamento do processo educacional. A entrada na creche ou na pré-escola significa, na maioria das vezes, a primeira separação das crianças dos seus vínculos afetivos familiares para se incorporarem numa situação de socialização estruturada. Na Educação Infantil, as aprendizagens essenciais compreendem tanto comportamentos, habilidades e conhecimentos quanto vivências que promovem aprendizagens e desenvolvimento nos diversos campos de experiências, sempre tomando as interações e a brincadeira como eixos estruturantes. Essas experiências, portanto, constituem-se como objetivos de aprendizagem e desenvolvimento.

Assim como a BNCC (2017), enquanto último documento normativo que define o conjunto de aprendizagens essenciais que todas as crianças e alunos devem desenvolver ao

longo das etapas e modalidades da Educação Básica, também acentua a partir dos seis direitos de aprendizagem da criança na Educação Infantil, a relevância das vivências corporais na infância. Desta forma, entendemos que os direitos de aprendizagem das crianças, categorizados como conviver, brincar, participar, explorar, expressar e conhecer-se, podem ser previstos em um planejamento pedagógico para ser desenvolvido no meio aquático.

Iniciando a conversa...

Os seres humanos sempre tiveram comprovada atração pela água, talvez a gênese desta afinidade decorra do período gestacional, no qual normalmente passamos, aproximadamente, nove meses imersos no líquido amniótico. Mas, a utilização do meio aquático não constitui exclusividade dos tempos atuais, uma vez que o homem da pré-história já utilizava desse ambiente aquático com muita frequência. De acordo com Skinner e Thomson (1985), há relatos de que há cerca de cinco mil anos, na Índia, já existiam piscinas de água quente onde figuras assírias de baixo relevo mostravam estilos rudimentares de natação. Em 460-375 a.C., Hipócrates usava água no tratamento de doenças e os romanos utilizavam os banhos com finalidades recreativas e curativas.

Estar em ambiente aquático e usufruir deste espaço de forma prazerosa é, sem dúvida, ter uma boa relação com a água sem medos e sem frustrações, pois o conceito de saber nadar é diferente do que se tinha no passado. Numa concepção tradicional, "saber nadar" consiste em saber-se deslocar, no meio aquático, usando as técnicas de *Crawl*, de Costas, de Peito ou de Borboleta. Todavia, segundo Carvalho (1985) e Moreno e Sanmartín (1998), saber nadar não é saber as técnicas formais de nado. Mais do que isso, é saber estar no meio aquático, de evidenciar uma boa relação com a água, sabendo adaptar os comportamentos adequados face ao meio em questão. Corrêa e Massaud (2004) salientam que os cinco primeiros anos do ciclo de desenvolvimento da criança são os mais essenciais e os mais formativos, e sua influência sobre os anos que depois se seguem, torna-se incalculável. Por isso, com o propósito de se evitar futuros pânicos em relação à água, talvez seja interessante a presença o quanto antes das crianças em tal meio, para que não se forme conceito negativo vinculado à piscina e às atividades nela realizadas.

Indo ao encontro dos apontamentos anteriormente citados, Freire e Andries (2001) evidenciam que as experiências vivenciadas em meio líquido devem ocorrer o mais cedo

possível, ou seja, a partir do momento em que a criança nasce, já pode vivenciar algumas experiências em meio líquido, seja durante o banho na banheira, seja na piscina de casa, ou mesmo na piscina da escola.

Ao constatarmos que a CEI de Campinas/SP-Brasil se encaixava com a proposta do projeto, surgiu a intenção de elaborarmos este projeto visando interagir com os professores e as crianças dessa instituição. Acreditávamos ser esta uma oportunidade ímpar para desenvolvermos um programa de atividades aquáticas, por meio do qual poderíamos promover, paralelamente, um curso de formação continuada, ao mesmo tempo em que seriam promovidos momentos lúdicos para as crianças com atividades realizadas no meio aquático.

Cada aluno é capaz de desenvolver-se e adaptar-se ao meio líquido de acordo com seus limites e ritmo próprio, rompendo barreiras e abrindo possibilidades, mesmo sendo por meio de dinâmicas lúdicas ou com caráter voltado ao ensino da natação. No processo pedagógico desportivo existem dois aspectos básicos de natureza diferentes, um recreativo e outro propriamente desportivo (JUNIOR, PEREIRA, WASSAL, 2002).

Para isso, no caso específico da Educação Infantil, é vital o papel do professor nesse processo, o qual deve acontecer de forma gradual e evolutiva, sem atropelar as expectativas da criança, priorizando os aspectos pedagógicos durante as atividades lúdicas na água, sem se importar com a aprendizagem técnica, propriamente dita (BRASIL, 2017).

Caminhando em direção à piscina...

No decorrer das observações, foi possível notar que eram realizados muitos procedimentos para que as crianças pudessem frequentar a piscina, o que dificultava a ida para a mesma. Por exemplo, de acordo com as informações fornecidas pelo Centro de Educação Infantil (CEI), cada turma da escola é composta por cerca de 30 crianças com idade entre três e seis anos. Constituindo, portanto, grupos multietários de acordo com as normas da Secretária de Educação do Município em questão. Com isso, as crianças menores exigiam toda a atenção nos procedimentos preliminares para a entrada na água, como a troca de roupa delas, que é feita pela professora responsável pela turma, esta tarefa exige que a professora seja extremamente rápida para atender todas as crianças sem que estas se dispersem pela sala.

Outro momento crucial é o ato de encher as boias, pois considerando o total de crianças, tínhamos que encher 30 pares de boias, consistindo numa verdadeira força tarefa.

A única exigência observada para a entrada na piscina era que todas as crianças estivessem de boias de braço, elas eram orientadas a trazerem consigo nas mochilas para que fossem infladas pelas professoras, para então posteriormente irem até a piscina. Caso a criança esquecesse as boias em casa, ela não poderia entrar na piscina, permanecendo assim do lado de fora em companhia das professoras. Esta regra foi previamente combinada com os pais.

Outro aspecto que aparentemente dificulta a prática de atividades pedagógicas com maior frequência na piscina é o fato desta se localizar numa área aberta e próxima de várias árvores; com isso, constantemente a piscina se encontra com muitas folhas dentro da água e também ao redor. Assim, pela falta de manutenção e limpeza contínua, algumas vezes a piscina deixa de ser utilizada, ficando cercada por alambrado com portão e cadeado.

Com um pé na água: reorganizando as vivências na piscina

Ao nos depararmos com todo este contexto, surgiu a necessidade de reorganizar a logística para o melhor aproveitamento das atividades na piscina. Para tanto organizamos a pesquisa em três blocos:

BLOCO I - Pesquisa e revisão de literatura;

BLOCO II - Intervenções da pesquisadora junto às crianças;

BLOCO III - Avaliação coletiva do processo.

De início, no Bloco I, foi feito o levantamento e revisão bibliográfica a fim de relacionar a pesquisa com a realidade da CEI. Na sequência, entrevistamos individualmente os professores da escola, fora do turno de trabalho, no formato de entrevista semiestruturada para avaliar as necessidades e anseios pelos quais os professores passam diante da logística de utilização da piscina pelas crianças, conforme a análise anterior.

Em seguida, em parceria com os professores do programa, organizamos um encontro de caráter informativo sobre como as crianças do CEI poderiam se beneficiar de um programa de atividades aquáticas, tendo por objetivo a integração deste no planejamento pedagógico da escola.

Neste encontro, incluímos como temática as noções de primeiros socorros, abordadas por um especialista que apresentou informações sobre prevenção de

afogamentos. Esse encontro foi no período do Trabalho Docente Coletivo (TDC). Eles acontecem em sessões de duas horas semanais e fazem parte da jornada dos professores para reunião de planejamento, organização, avaliação do cotidiano e também da formação continuada. Neste momento, tivemos como intuito enriquecer a vivência dos profissionais frente às interações com as crianças no meio líquido.

Quanto à reorganização e sistematização da dinâmica escolar para as atividades na piscina, construímos, juntamente com as professoras, um roteiro de atividades para as vivências aquáticas, o qual foi definido da seguinte maneira:

1	Troca de roupa
2	Encher e colocar as boias
3	Colocar as roupas em cada mochila
4	Levá-las à piscina; “algumas queriam voltar antes do término”
5	Planejar atividades na piscina; “o que não acontecia”
6	Ficar atenta para que não houvesse nenhum incidente
7	Trocar de roupa novamente
8	Murchar e guardar as boias

Quadro 2. Dia dos peixinhos.

Fonte: autoria própria.

Além desse roteiro para organizar as atividades de preparação das crianças para entrar na piscina, sistematizamos coletivamente um cronograma de atividades.



Figura 1. Cronograma de atividades.

Fonte: autoria própria.

Brincando na água: primeiros relatos de uma experiência

No bloco II, de intervenção com as crianças, realizamos as atividades práticas na piscina com elas em parceria com as professoras. Os encontros foram semanais, com turmas de aproximadamente 30 crianças e uma professora. No total, intervimos em duas turmas, atingindo por volta de 60 crianças. O contato com a água ocorreu de forma prazerosa, realizamos exercícios de coordenação motora como introdução aos princípios da natação e exploramos as bordas da piscina com materiais alternativos de contato com a água.

Para essas vivências, utilizamos salsichões, conexões de tubos (PVC), regadores, cestos com esponjas e materiais que exploraram e ampliam o contato da criança com o meio líquido de forma prazerosa. Fizemos corrida de cavalos e batimento de pernas com os salsichões; com o tapete flutuante, simulamos barco, canoa e túnel com as crianças; e com as esponjas, borrifadores e regadores, foram explorados estímulos sensoriais.

Avaliando a experiência pedagógica

No Bloco III foi feita uma avaliação de todo processo. Durante as intervenções, notamos que muitas vezes não era possível realizar uma atividade orientada e as crianças ficavam numa vivência corporal na água sem a condução direta de propostas de atividades pela professora/pesquisadora. Esta vivência sem a preocupação por uma atividade dirigida fica circunscrita a simples recreação; porém, em se tratando de piscina sem sistema de aquecedor, corremos o risco de desestimular e/ou cansar as crianças. Devido ao grande número de crianças e a participação reduzida de professores, essa situação seria um grande desafio, pois com a hipotermia algumas crianças podem se recusar a entrar na piscina ou querer trocar de roupa antes do término na vivência.

Foram realizados seis encontros com as crianças na piscina e dois encontros com as professoras. Quanto às crianças, elas aguardavam ansiosas pelo dia em que teriam atividade na piscina, isso indica que a expectativa por essa vivência é alta e considerando a atração infantil pela água, temos indícios que projetos desta natureza tendem a ser bem recebidos pelas crianças. Em relação à intervenção com as professoras, esta foi essencial para que eles pudessem perceber formas de otimizar o tempo de preparação para a entrada das crianças na piscina. Outra constatação importante foi o indicativo para a direção da escola, de que a prática sistematizada de atividades pedagógicas na piscina requer alguns investimentos visando manter a qualidade da água e a segurança de todos os participantes.

Reconhecendo essa necessidade e a potência educativa da experiência realizada para a sequência do projeto, a direção do CEI nos pediu orientações para a requisição de materiais. Deste modo, a escola, de imediato, adquiriu vários materiais que foram indicados por nós (trinta salsichões, sessenta boias de braço um tapetão flutuante de E.V.A., regadores, borrifadores e 40 esponjas para atividades sensoriais). O projeto mostrou-se extremamente válido do ponto vista pedagógico, pois mesmo com o pouco tempo em que foi desenvolvido já tivemos indicativos de legados positivos para as crianças, professoras e para o CEI.

Dentre os legados que o projeto já deixou estão o reconhecimento e suporte da direção escolar para a manutenção da proposta. Além disso, há uma importante contribuição com a formação continuada dos professores que podem visualizar na vivência com as atividades aquáticas uma possibilidade pedagógica. E, por fim, mas não menos importante, é o aprendizado das crianças com as vivências na água e expressam em seus rostinhos sorridentes a alegria de brincar e aprender no meio aquático. Assim, a expectativa é a manutenção e o desenvolvimento deste projeto nos próximos anos.

Referências

BRASIL. Art. 210. *In*: **Constituição da República Federativa do Brasil**. Brasília: Senado Federal, 1988.

BRASIL. **Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996**. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Ministério da Educação. Brasília, DF: MEC/SEF, [1996]. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l9394.htm. Acesso em: 27 de ago. 2018.

BRASIL. Lei nº 12.796, de 4 de abril de 2013. Altera a Lei no 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Ministério da Educação. Brasília, DF: MEC/SEF, [2013]. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2011-2014/2013/Lei/L12796.htm. Acesso em: 27 de ago. 2018.

BRASIL. Ministério da Educação. **Resolução nº 5, de 17 de dezembro de 2009**. Fixa as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil. Brasília, DF: MEC/CNE/CMB, 2009.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. **Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Básica**. Brasília, DF: MEC, SEB, DICEI, 2013.

BRASIL. **Planejando a próxima década**: conhecendo as 20 metas do PNE. 2014. Disponível em: [http://pne.mec.gov.br/pdf/pne_conhecendo_20_ met as.pdf](http://pne.mec.gov.br/pdf/pne_conhecendo_20_met as.pdf). Acesso em 10 outubro de 2017.

BRASIL. **Base nacional comum curricular**. Ministério da Educação. Secretaria da Educação Básica. Brasília, DF, 2017.

CARVALHO, C. Contributo para uma definição de "saber nadar". **Horizonte**, v.II, n.8, p.45-51, 1985.

CORRÊA, C. R. F.; MASSAUD, M. G. **Natação na pré-escola**. Rio de Janeiro: Sprint, 2004.

DE MARCO, A. Brincando e aprendendo com a educação física na educação infantil. In: MOREIRA, W. W. et al. (Org.). **Ciência do Esporte: Educação, Desempenho e Saúde**. Uberaba: UFTM, 2012.

FREIRE, M.; ANDRIES J.R., O. O lúdico e a água. In: CONGRESSO BRASILEIRO DE CIÊNCIAS DO ESPORTE, 2001, Caxambu. **Anais...** Secretaria Estadual de Minas Gerais, 2001.

JUNIOR, O. A.; PEREIRA, M.D.; WASSAL, R. C. **Natação animal: Aprendendo a Nadar com os Animais**. Barueri: Manole, 2002.

MELLO, A. S.; ZANDOMINEGUE, B. A. C.; BARBOSA, R. F. M.; MARTINS, R. L. D. R.; SANTOS, W. A Educação Infantil na Base Nacional Comum Curricular: pressupostos e interfaces com a Educação Física. **Revista Motrivivência**, Santa Catarina, v.28, n.48, p.130-149, 2016.

MORENO, J.; SANMARTIN, M. **Actividades acuáticas educativas**. INDE Publicaciones. Barcelona, 1998.

SKINNER, A. T.; THOMSON, A. M. D. **Exercícios na água**. 3. ed. São Paulo: Manole, 1985.

SOUZA, L. O.; BERNARDINO, A. D. A contação de histórias como estratégia pedagógica na educação infantil e ensino fundamental. **Revista Educere et Educare**. v.6, 2011.

YIN, R. K. **Estudo de caso: planejamento e métodos**. Porto Alegre: Bookman, 2003.

ATUAÇÃO DO PROFESSOR DE EDUCAÇÃO FÍSICA ESCOLAR NOS ANOS INICIAIS DO ENSINO FUNDAMENTAL: PARA ALÉM DA AULA

Anaelly Linda Maria Rosa

Universidade Estadual de Campinas (UNICAMP)

Gilson Santos Rodrigues

Universidade Estadual de Campinas (UNICAMP)

Ademir De Marco (*In Memoriam*)

Universidade Estadual de Campinas (UNICAMP)

Iniciando a conversa...

A Constituição Federal de 1988, em seu artigo 205, determina que “a educação, direito de todos e dever do Estado e da família, será promovida e incentivada com a colaboração da sociedade visando ao pleno desenvolvimento da pessoa, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho” (BRASIL, 1988).

Assim, a legislação posterior à promulgação desta mais recente Carta Magna, passou a regulamentar a Educação Básica no Brasil. Com o objetivo de não nos alongarmos muito nesta descrição documental, pois fugiria do escopo deste capítulo, vamos citar alguns destes principais documentos que foram exarados com a finalidade de regulamentar a Educação Básica.

A Lei de Diretrizes e Base da Educação Brasileira – LDBEN [1996] constituiu-se num dos principais documentos para a Educação Básica, definindo as etapas da Educação Infantil, Ensino Fundamental e Ensino Médio ao indicar a criação de uma base nacional comum. Para isso, os Estados, Distrito Federal e os municípios devem atuar em conjunto, a fim de estabelecerem currículos com conteúdos mínimos. Ao mesmo tempo em que estão garantidas as especificidades regionais, referidas como “currículos diversos”.

Ao longo das últimas décadas, com base na LDBEN [1996, 2013], alguns estados brasileiros tiveram a iniciativa de elaborarem propostas pedagógicas, citamos como exemplo, o documento “São Paulo faz escola – Uma Proposta Curricular para o Estado” (2009). Este foi considerado uma referência comum para todas as escolas da Rede Estadual construírem seus projetos pedagógicos, a partir das orientações para conteúdos, competências e habilidades, metodologias, avaliação e recursos didáticos.

Em 6 de fevereiro de 2006, foi aprovada a Lei nº 11.274 estabelecendo as diretrizes e bases da educação nacional, dispondo sobre a duração de 9 (nove) anos para o Ensino Fundamental, com matrícula obrigatória a partir dos 6 (seis) anos de idade. Conseqüentemente, a etapa para a Educação Infantil, passou a configurar-se na faixa etária do nascimento aos cinco anos de idade.

Recentemente, em dezembro de 2017, tivemos a aprovação da Base Nacional Comum Curricular – BNCC - para as etapas da Educação Infantil e do Ensino Fundamental; posteriormente, em dezembro de 2018, foram publicadas as diretrizes para a o Ensino Médio. Em linhas gerais este documento acentua que:

A BNCC e os currículos se identificam na comunhão de princípios e valores que, como já mencionado, orientam a LDB e as DCN's. Dessa maneira, reconhecem que a educação tem um compromisso com a formação e o desenvolvimento humano global, em suas dimensões intelectual, física, afetiva, social, ética, moral e simbólica (BRASIL, 2017, P. 12).

O referido documento aponta para dez competências gerais que se apresentam inter-relacionadas visando à construção de conhecimentos e habilidades e na formação de atitudes. Assim, estas competências fazem referências aos seguintes objetivos na Educação Básica: explorar os conhecimentos historicamente construídos, estimular a curiosidade intelectual, desenvolver o senso estético, conhecer as diversas formas de linguagem, utilizar tecnologias digitais de comunicação, valorizar a diversidade de saberes e vivências culturais, argumentar embasado em fontes fidedignas, ter conhecimento de si próprio e auto cuidar-se, praticar a empatia o diálogo e ser cooperativo, ter autonomia e responsabilidade em suas ações pessoais e coletivas.

Entendemos que estas competências estão diretamente relacionadas com a disciplina de Educação Física no Ensino Fundamental, principalmente pelo fato de que nos anos iniciais, as crianças ainda estão em profuso período de desenvolvimento pessoal e social no qual as relações interpessoais podem marcar profundamente a formação da personalidade da criança. É importante destacar que ela está passando da Educação Infantil para o Ensino Fundamental, cujas mudanças de ambiente e de contexto pedagógico são significativas do ponto de vista psicológico para ela. Em relação aos anos iniciais do Ensino Fundamental, a BNCC (2017) enfatiza que “Nesse período da vida, as crianças estão vivendo mudanças importantes em seu processo de desenvolvimento que repercutem em suas relações consigo mesmas, com os outros e com o mundo” BRASIL (2017, p. 54).

Portanto, baseados nestas premissas é que o GEEFIDI desenvolve estudos e pesquisas no âmbito dos anos iniciais do Ensino Fundamental, justamente por se tratar de importante período da infância, requerendo da criança conhecimentos e competências para as quais ela nem sempre está preparada. Por outro lado, entendemos que a Educação Física, enquanto disciplina no Ensino Fundamental, apresenta-se estruturada com rico e diversificado conteúdo e também com variadas metodologias de ensino, com os quais pode contribuir significativamente com a adaptação e o desenvolvimento da criança nos primeiros anos do Ensino Fundamental. Desta forma, valores como cidadania, convívio social, cooperação, respeito mútuo, estão presentes em qualquer jogo ou prática corporal nas aulas de Educação Física; compete, pois, ao professor explorar e conscientizar os alunos na aquisição e prática destes. Destacamos o texto constante da BNCC (2017) que respalda a afirmação acima citada:

Ao longo do Ensino Fundamental – Anos Iniciais, a progressão do conhecimento ocorre pela consolidação das aprendizagens anteriores e pela ampliação das práticas de linguagem e da experiência estética e intercultural das crianças, considerando tanto seus interesses e suas expectativas quanto o que ainda precisam aprender. Ampliam-se a autonomia intelectual, a compreensão de normas e os interesses pela vida social, o que lhes possibilita lidar com sistemas mais amplos, que dizem respeito às relações dos sujeitos entre si, com a natureza, com a história, com a cultura, com as tecnologias e com o ambiente (BRASIL, 2017, p. 55).

Ao finalizar este texto introdutório, passaremos a descrever duas experiências que foram vividas pelos integrantes do GEEFIDI. A primeira se refere às vivências corporais e diálogos na Educação Física, as quais foram investigadas a partir do construto das habilidades sociais (HS). A segunda experiência se deu em relação à formação e identidade de duas professoras de Educação Física no Ensino Fundamental, sendo analisadas duas escolas em dois diferentes contextos geográficos do Brasil.

“Vivências corporais e diálogos na Educação Física: Habilidades sociais para além da aula”

A ampliação do repertório de habilidades sociais (HS) é um dos aspectos que podem contribuir para que o desenvolvimento da criança ocorra de forma integral. Uma vez que se vive junto com outras pessoas em casa, na escola, no trabalho, nas comunidades, o bom repertório de HS favorece relacionamentos sociais saudáveis, que por sua vez, são essenciais para uma vida também saudável. O nível desfavorável de HS pode proporcionar situações

críticas nas relações interpessoais (RI), tornando-as restritas e conflitivas, afetando negativamente o meio social do indivíduo (DEL PRETTE; DEL PRETTE, 2017).

Para a criança, a socialização é um dos mais significativos processos do seu desenvolvimento inicial, na qual ela amplia e refina seu repertório de comportamentos sociais e, concomitantemente, vai compreendendo os valores e normas que regem a vida em sociedade. Essa aprendizagem de comportamentos sociais e de normas de convivência tem início primeiramente com a família e depois em outros ambientes ou microsistemas, como os de lazer, a vizinhança, a escola etc., nos quais a criança tem a possibilidade de ampliar seu repertório social com novos interlocutores, influenciando na sua aquisição e desempenho das HS (BRONFENBRENNER, 1989; DEL PRETTE; DEL PRETTE, 2017).

A entrada no 1º ano do Ensino Fundamental (EnFund) representa um marco na vida da criança, um sinal dos avanços internos. Nessa fase, ela está passando para a *terceira infância* e tem desenvolvimento cognitivo que lhe permite se beneficiar do ensino formal. Além dessa centralização da aprendizagem, há mudanças importantes quanto às RI: a criança convive mais com outras crianças e atores sociais, tornando as HS cada vez mais relevantes (BEE; BOYD, 2011 e PAPALIA; OLDS; FELDMAN, 2006).

Mas essa transição para outros cenários sociais, além do familiar, pode nem sempre ser tranquila para as crianças. Algumas podem apresentar problemas comportamentais e emocionais, podendo eles serem internalizantes, tendo origem no próprio indivíduo, como baixa autoestima, timidez e retraimento, ou em relação a outras pessoas, sendo denominados externalizantes, caracterizados pela agressividade e comportamentos antissociais. As primeiras crianças, geralmente, tendem a ser negligenciadas pelos colegas e as segundas, as mais rejeitadas, ambas as situações podem ter efeitos negativos sobre o funcionamento psicológico delas (DEL PRETTE; DEL PRETTE, 2017).

É de suma importância desenvolver HS nas crianças, pois o repertório elaborado pode contribuir para relações harmoniosas com colegas e adultos durante a infância. São também essenciais para que as crianças tenham capacidade de aprender, brincar, trabalhar e participar em atividades de lazer durante toda a vida. Indivíduos que não conseguem desenvolvê-las satisfatoriamente têm grande chance de obter resultados negativos, como a rejeição de pares, manifestações de transtornos psicológicos, abandono da escola, criminalidade e baixo rendimento escolar (DEL PRETTE; DEL PRETTE, 2017; GRESHAM; VAN; COOK, 2006).

A escola e o contexto escolar constituem ambientes estruturados com base em RI, essencialmente interativos e relevantes para o desenvolvimento interpessoal da criança, apresentando demandas como estabelecer relações de companheirismo com colegas e atender às expectativas acadêmicas. Sem deixar de lado sua função social, de proporcionar a aprendizagem e o desenvolvimento, a escola pode assumir um papel mais ativo nessa aprendizagem de HS, promovendo assim, por parte de professores ou psicólogos, intervenções ou programas estruturados de HS, articulados ou paralelos aos objetivos acadêmicos (DEL PRETTE; DEL PRETTE, 2017).

Neste cenário, a Educação Física escolar abrange componente curricular do ensino básico, obrigatório a partir do 1º ano do EnFund (BRASIL, 1996), que proporciona não somente a estimulação e o desenvolvimento das capacidades biológicas, com benefícios motores e fisiológicos, mas ainda de processos neuropsicológicos, emocionais e sociais durante a sua realização. A prática de exercício físico pode, assim, contribuir para a socialização e o desenvolvimento psicológico, estimulando a autoconfiança e autoestima, em especial durante a infância. As atividades realizadas em aulas ou programas de Educação Física propiciam a estimulação e o desenvolvimento da percepção, concentração, memória, emoção e cognição, abrangendo também a abordagem para as RI, com o trabalho de sentimentos de solidariedade, cooperação, respeito mútuo e princípios éticos, contribuindo com a consciência de cidadania (DE MARCO, 2010).

De acordo com a metodologia de ensino adotada pelo professor, a Educação Física é habitualmente desenvolvida em contexto de grupo, podendo criar ambientes que facilitem as interações sociais, estimulem as RI, o contato visual entre estudantes e professores, além de possibilitar o reforço das habilidades acadêmicas, assim como de outras classes das HS (FERREIRA, 2014). Por meio desta disciplina, pode-se desenvolver aspectos de cooperação, regras, civilidade, entre outros, havendo assim, possível relação entre as HS e a EF (SILVA, 2008).

Desse modo, as experiências proporcionadas às crianças por meio da Educação Física podem vir a contribuir para o seu desenvolvimento global, influenciando no comportamento e na formação da personalidade dela, sendo essa aprendizagem possível pela vivência corporal (FONSECA, 2008).

E na prática? Um estudo piloto

A fim de se ter uma visão holística sobre essas temáticas, realizamos um estudo de caso em uma escola municipal na periferia de Campinas, interior do estado de São Paulo, no Brasil, com o objetivo de verificar a influência de vivências corporais e diálogos em aulas de Educação Física sobre as HS, além de elaborarmos procedimentos de intervenção com a intenção de promover o diálogo e a resolução de conflitos entre os estudantes e entre eles e os professores. Participaram deste estudo, 26 meninas e 19 meninos, do 1º ano do EnFund, com idades entre 5 e 8 anos, e suas professoras generalistas.¹

Foram aplicadas vivências próprias da área, preconizadas pela atual BNCC (BRASIL, 2017) com jogos, brincadeiras, danças, ginásticas e esportes. Entendendo aqui, o conceito de *vivência* no sentido apresentado pela BNCC (BRASIL, 2017), ou seja, o que dá origem à *experimentação*, uma das oito dimensões do conhecimento para a disciplina de Educação Física, que seria a vivência de práticas corporais da manifestação cultural, tematizadas nas aulas de Educação Física, pelo envolvimento corporal, com o cuidado de gerarem sensações positivas.

Embasados ainda nesse documento, destacamos o item 9 de suas Competências Gerais, como direitos de aprendizagem e desenvolvimento dos estudantes:

Exercitar a empatia, o diálogo, a resolução de conflitos e a cooperação, fazendo-se respeitar e promovendo o respeito ao outro e aos direitos humanos, com acolhimento e valorização da diversidade de indivíduos e de grupos sociais, seus saberes, identidades, culturas e potencialidades, sem preconceitos de qualquer natureza (BRASIL, 2017, p. 10).

Para a coleta dos dados, utilizamos da observação participante, do diário de campo, do registro de imagem e da aplicação nos participantes, pré e pós- intervenção, de questionário e protocolos. Para avaliar a Competência Social (CS) e as HS dos estudantes individualmente, foram aplicados, nas professoras generalistas, o *Protocolo de Avaliação da Competência Social - Professor (PACS-P)*, e nos próprios estudantes, o *Protocolo de Autoavaliação de Competência Social (PAA-CS)* e o *Protocolo de Autoavaliação de Habilidade Social (PAA-HS)* de Del Prette e Del Prette (2014). E a fim de avaliar as RI e as HS dos estudantes de uma mesma sala e no contexto desse ambiente, foi respondido pelas

¹ O estudo foi aprovado pelo Comitê de Ética em Pesquisa em Ciências Humanas e Sociais (CEP-CHS), sob o parecer nº 3.130.052. Os participantes e responsáveis assinaram o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE) e as crianças explicitaram sua anuência em participar por meio do Termo de Assentimento Livre e Esclarecido (TALE).

professoras o *Questionário de Relações Interpessoais (QRI)*, de Del Prette e Del Prette (2014).

As intervenções ocorreram em 50 sessões, com frequência de duas a três vezes por semana, com duração de 40 a 50 minutos, no o primeiro semestre letivo de 2019. Foram desenvolvidas vivências corporais durante o horário de aulas da disciplina de Educação Física de duas turmas, divididas em grupo experimental e controle, semelhantes para ambas as salas. Porém, para o grupo experimental, havia a intencionalidade de estimulação das HS como um todo (por exemplo, as de civilidade, como cumprimentar, chamar os colegas e a professora pelo nome, pedir, por favor, agradecer e demais condutas socialmente esperadas), durante o decorrer de toda a aula, de acordo com suas etapas, acontecimentos e situações originárias, e apenas com esse grupo era realizada uma roda de conversa ao final da intervenção.

No início da aula, eram trocados com as crianças os cumprimentos iniciais, abraços, apertos de mão ou toques seguidos de expressões como: “Bom dia”, “Oi”, “Olá”, “Tudo bem”, “Saudades” etc. Na *roda de conversa inicial*, era realizada a chamada dos estudantes; indicados os ajudantes do dia (que eram dois, seguindo a ordem da chamada); havia o diálogo para relembrar as aulas anteriores; apresentado e discutido o tema da aula do dia, sendo questionado o que os estudantes já sabiam sobre este; e explicadas as vivências da aula que se seguiria. Essa primeira etapa, visava estimular a civilidade, a empatia, a assertividade e as habilidades sociais acadêmicas. O formato de círculo (roda) também tinha o intuito de estabelecer o contato visual entre todos, professora e estudantes, democratizando as relações entre o grupo.

O segundo momento da aula, com duração de cerca de 30 minutos, realizado principalmente na quadra poliesportiva, era designado ao desenvolvimento e *vivência corporal* das atividades propostas, que além da questão cultural e motora, tinham enfoque nas questões sociais, objetivando o trabalho em grupo que pudesse fomentar as HS nas crianças participantes em um contexto geral. Sendo todas as relações permeadas pela ludicidade. Foram priorizadas vivências que tivessem o foco na cooperação, ajuda e cuidado com o outro, atividades em grupos, de diversas composições, também em duplas e trios, que eram mudados constantemente, às vezes os estudantes tinham a autonomia de montar seus grupos e por outras vezes a pesquisadora os organizava, a fim de que as crianças fizessem novas amizades. Ademais, as atividades que envolviam algum tipo de competição,

não tinham essa questão evidenciada e os possíveis campeões e seus placares não eram tão enfatizados, mas sim o esforço de cada um e como foi divertido poder jogar com o colega.

A última etapa, a *roda de conversa final*, era realizada somente com o grupo experimental, nos últimos 10 minutos da aula, tinha a intenção de incentivar o diálogo e a discussão das situações e sentimentos relacionados às vivências corporais, interações e fatos ocorridos durante a aula, referentes às RI que aconteceram nela. Propiciando assim, um espaço no qual eles podiam se expressar, ouvir o colega, dar sugestões, opiniões e *feedbacks* e tentar buscar juntos, soluções para determinados conflitos interpessoais que tivessem surgido. Aqui, o foco era na situação e no comportamento em si, não no(s) indivíduo(s) que estava(m) envolvido(s), dessa forma não eram citados nomes. Também era instigada a reflexão sobre o tema desenvolvido e feita a avaliação das atividades realizadas. Além de ser um espaço para pontuarem as facilidades e dificuldades encontradas por cada um durante a aula.

Essa conversa era estimulada e conduzida pela professora de Educação Física, que é uma das pesquisadoras deste estudo, por meio de questionamentos, alguns dirigidos a todos e outros a determinados estudantes que pouco se expressavam espontaneamente, para incentivá-los a falarem. A pesquisadora concomitantemente oferecia *feedbacks*, positivos e corretivos, e instruções tanto sobre o desempenho e o comportamento geral da turma durante a intervenção como um todo, quanto de casos específicos e sobre os diálogos dos estudantes.

Esse momento final da aula tinha a pretensão de estimular HS como a solução de problemas interpessoais, autocontrole e expressividade emocional, empatia, assertividade, civilidade e acadêmicas. No término da intervenção, os estudantes eram acompanhados de volta para sala de aula e eram trocados abraços, apertos de mão ou toques seguidos de expressões como: “Tchau”, “Até breve”, “Até a próxima aula”, “Tenha um bom dia”, “Tenha uma boa aula” etc. como forma de despedida.

A roda de conversa, por vezes, também acontecia no decorrer da aula, caso alguma situação necessitasse ser conversada no mesmo momento em que ocorresse. Por exemplo, quando se expressava algum problema de comportamento, alguma agressão verbal ou física entre os estudantes. Nesse caso, as vivências corporais eram interrompidas e a roda de conversa era formada. Sendo posteriormente retomadas as atividades programadas. Também quando durante a aula algum estudante pedia ajuda da professora para resolver

determinado conflito, as partes eram chamadas e incentivadas, com a supervisão e direcionamento da pesquisadora, a conversarem entre si em busca da solução; a criança que se sentiu prejudicada era estimulada a expressar seu desagrado com tal situação/atitude do colega, e este era incentivado a pedir desculpas, e o outro a desculpá-lo.

O que pudemos verificar e destacamos?

Após a intervenção, a análise dos dados quantitativos demonstrou aumento significativo do *score* total do grupo experimental nas variáveis do PAA-CS e do PAA-HS. Assim, de acordo com a autoavaliação das próprias crianças, elas se perceberam mais capazes de desempenhar sua competência e habilidades sociais. Evidenciando no PAA-CS a melhora no item *Esperto*, referente à autoestima da criança, e no PAA-HS o aumento dos itens *Prestar atenção na aula; Responder/agradecer elogios dos colegas; Ajudar os colegas quando eles precisam; Falar, por favor, obrigado, com licença; Expressar discordância; Pedir para um colega parar de lhe incomodar; Recusar um pedido insistente de colegas; Dizer que não gostou do que o colega fez; Ignorar/não responder provocação de colegas e Fazer perguntas para a professora em classe*, o que demonstra melhora em HS ligadas à civilidade, empatia, assertividade, fazer amizades e acadêmicas. Já quanto ao PACS-P, na avaliação da competência social e acadêmica dos estudantes pelas professoras generalistas, não houve aumento estatisticamente significativo.

No QRI, de cunho mais qualitativo, a professora generalista do grupo experimental observou um aumento de 5 para 12 as HS que a maioria da turma como um todo apresentava, sendo, na opinião dela, adquiridas ao final da intervenção as habilidades: *Desculpar-se, admitir erro; Expressar sentimentos positivos de forma adequada; Fazer convites; Fazer perguntas; Olhar nos olhos quando estiver conversando; Organizar atividades de grupo e Ouvir atentamente o outro*.

Com as anotações do Diário de Campo e da observação participante, notamos que os estudantes foram se apropriando da *roda de conversa final* como um espaço em que podiam ser ouvidos quanto às situações que ocorreram durante a aula. Eles se acostumaram e aguardavam esse momento para poderem se expressar. Mas a maioria tinha dificuldade de admitir erros. No geral, as crianças comentavam as situações, sabiam julgá-las como inadequadas e propunham soluções mais assertivas. Durante as intervenções, questões muito presentes foram as ações de cooperação, ajuda e apoio aos colegas, os estudantes se

mostraram muito receptivos quando as vivências traziam estes comportamentos como proposta, e também se indiretamente fosse algo necessário, a maioria se prontificava a ajudar outrem.

Assim, mesmo que em um grupo específico de um estudo de caso, verificamos que uma intervenção planejada de vivências corporais, que proporcione espaço para o diálogo sobre as RI que ocorrem durante as aulas de Educação Física, pode ser efetiva para melhorar, na visão das próprias crianças, a sua CS e as suas HS. Ainda foi possível verificar se essa melhora nas HS dos estudantes também é notada na sala de aula com a professora generalista.

Ademais, a abordagem pedagógica, as estratégias de ensino e os conteúdos desenvolvidos pelo professor de Educação Física durante suas aulas são questões cruciais para o estudante adquirir e aprimorar as HS. Mas, um dos fatores que mais podem influenciar nesse desenvolvimento de HS das crianças é a competência social desse professor, seus comportamentos e atitudes (FERREIRA, 2014). A interação do professor com os estudantes e sua conduta, passa mensagens, fornece modelos e se torna exemplo e referência para as crianças, pequenos gestos podem significar muito. De modo que, torna-se necessário que esse professor se disponha para tal.

Ao finalizarmos estes comentários, voltamos nossos olhares para as dez competências contidas na BNCC (BRASIL, 2017) e verificamos que muitas destas estão em consonância com os resultados obtidos nesta pesquisa, orientada sob o construto das Habilidades Sociais. Isso é notado em relação a valores como: ter conhecimento de si próprio, auto cuidar-se, praticar a empatia, o diálogo e ser cooperativo, ter autonomia e responsabilidade em suas ações pessoais e coletivas.

Desta maneira, destacamos que pode ser significativo que as crianças tenham a oportunidade de vivenciar nas aulas de Educação Física práticas corporais em contexto de grupo e dialogar sobre as RI e as HS necessárias para o convívio tanto nas aulas e na escola, quanto na sociedade em geral, e assim tenham viabilidade de desenvolver mais essa competência e possuir RI mais saudáveis nos seus círculos sociais, possibilitando seu desenvolvimento integral e melhor qualidade de vida durante todo o ciclo vital... Para além das aulas de Educação Física.

“Olhares para o cuidado de si rumo ao cuidado de Outros”: formação e identidade de duas professoras de Educação Física no Ensino Fundamental²

“Aquele em cujos ombros pousam a responsabilidade pela educação é um verdadeiro herói: o professor. Ele deve ser justo, honesto, compreensivo e... Inteligente” (PROFESSOR TAMBÉM É GENTE, 1952).

Nesta pesquisa de campo, investigamos duas unidades sociais localizadas em regiões brasileiras geograficamente distantes uma da outra. A primeira unidade escolar fica na Mesorregião do Centro Ocidental no estado do Rio Grande do Sul, enquanto a segunda está situada numa cidade da Região Metropolitana de Campinas, São Paulo. As unidades escolares têm semelhanças, sobretudo, estruturais e organizacionais, pois fazem parte de uma mesma instituição escolar (CANÁRIO, 2002; 2005) e regulada pelas mesmas leis educacionais (BRASIL, 1996; 2017). Sobre o conceito de instituição escolar, Perrenoud (2001, texto online) assinala que; *“[l]’école a son espace propre, protégé des fureurs du monde. On y enseigne et on y apprend. Les autres activités sociales n’y ont pas droit de cité, ou alors seulement ‘sur invitation’ et parce qu’on leur prête des vertus éducatives.”* Logo, sob a signo da institucionalização, as unidades escolares são semelhantes entre si, tendo a mesma lógica institucional de ordem dos espaços/tempos e sob uma mesma ideia de ensino e aprendizagem, a “forma escolar” (VICENT; LAHIRE; THIN, 2001).

Todavia, ainda que semelhantes e públicas, as unidades escolares são diferentes, haja vista cada uma produzir um simbolismo próprio ou a cultura escolar. Forquin (1992; 1993) cita que por se constituir num espaço-ambiente relativamente autônomo dos demais espaços sociais, a escola produz uma cultura e linguagem particular. Neste sentido, Chervel (1990, p.187) alega que “[...] a sociedade, a família, a religião experimentaram, em determinada época da história, a necessidade de delegar certas tarefas educacionais a uma instituição especializada”, a escola. Ademais, recai sobre a escola a responsabilidade pela seleção, reorganização, reestruturação e transposição didática de saberes e conhecimentos (dentro do acervo cultural historicamente produzido) com o intuito de torná-los assimiláveis para os futuros cidadãos, isto é, as crianças.

Como indica a epígrafe anterior, aquele em cuja responsabilidade pela educação das crianças é atribuído, é um verdadeiro “herói”, é o/a professor/a. Em vista disso, as observações registradas no Diário de Campo, a análise documental (dos planejamentos de

² A pesquisa foi aprovada pelo Comitê de Ética em Pesquisa (CEP) sob o parecer nº 2.145.398.

trabalho e de atividades etc.) e as entrevistas semiestruturadas são fontes potentes para a análise da formação e identidade de duas professoras de Educação Física escolar atuantes no Ensino Fundamental I (Anos Iniciais). Destarte, iniciamos pela descrição do contexto de trabalho da professora “Amanda”³ docente na unidade escolar “A”.

A unidade escolar “A” é uma escola estadual do Rio Grande do Sul que atende os Ensinos Fundamental (I e II), Médio e a Educação de Jovens e Adultos (EJA) em três períodos. As observações foram feitas no período vespertino que atendia às crianças do Ensino Fundamental I - Anos Iniciais (6 a 10 anos). Neste período, havia 5 classes com cerca de 10 a 12 crianças, representando uma classe para ano de escolarização (1º ao 5º ano). A professora “Amanda” atuava nas turmas de 1º, 2º e 3º ano, 50 minutos em cada intervenção, uma vez por semana.

Essa condição de trabalho ocorre assim devido ao fato de a legislação estadual orientar que o conteúdo Educação Física deve ser abordado pelas pedagogas. Sobre isso, a supervisora da escola assinala que *“[n]as séries iniciais, elas são trabalhadas por um único professor em todas as áreas. Então, não poderia ter uma professora de Educação Física atuando junto com ela na mesma hora”* (supervisora - Escola “A”). Sendo assim, a unidocência como condição de trabalho contraria uma ação pedagógica integrada entre a Educação Física e a Pedagogia (GUIRRA; PRODÓCIMO, 2010).

Parece-nos que a legislação estadual atua nas brechas da obrigatoriedade deste componente curricular (BRASIL, 1996) e dificulta o trabalho desta professora nos Anos Iniciais. Porém, o Projeto Político Pedagógico (PPP) possibilita a atuação da docente num “projeto de Educação Física”, ou seja, aulas que não têm um caráter de disciplina curricular. Portanto, é atuando por “entres as gretas” da legislação que ela desenvolve sua docência e cria uma relação afetivo-pedagógica benéfica com as crianças. Segundo a diretora da escola: *“[a] professora ‘Amanda’ quando ela chegou aqui..., [...] eu vi nela, assim, um potencial muito grande, os alunos gostavam muito, ela é muito dinâmica, sempre com iniciativas [em prol da escola]”* (diretora - escola “A”).

³ Os nomes das professoras são “nomes fantasia”. Trata-se de uma estratégia de valorizar a personalidade das professoras e, entretimentos, manter o anonimato delas, como garante o CEP.

Em sua entrevista, a professora “Amanda” relembra da sua formação inicial em Educação Física (Ensino Superior)⁴ numa Universidade Federal do Rio Grande do Sul. Em 2010, concluiu sua formação inicial e em 2011 iniciou um curso de especialização em Educação Física escolar. No ano seguinte, 2012, iniciou o curso de mestrado em Educação Física investigando a temática escolar e defendeu sua dissertação em 2014. Além disso, desde 2012 ela trabalha na rede estadual de ensino e divide sua atenção com a pesquisa científica (encontramos mais de 50 trabalhos acadêmico-científicos tendo “Amanda” como autora ou coautora). Portanto, como identidade profissional a professora “Amanda” é uma professora e pesquisadora da Educação Física escolar.

Durante as observações, notamos que a docente é bem-querida pelas crianças que ao encontrá-la, param para cumprimentar, falar de si e para ouvi-la. Anotamos que “Amanda” ouve, conversa e orienta as crianças, inclusive nos horários de intervalo das aulas no qual ela permanece no pátio junto aos infantes observando-os e, às vezes, conversando de forma amistosa. Nas aulas, sua presença gera uma euforia nas crianças. Sobre isso, Gariglio (2013) argumenta que a fala franca, a abertura ao diálogo com as crianças e o brincar/jogar junto, são estratégias de “sedução” dos docentes para que as crianças possam internalizar os saberes e conhecimentos ensinados. Porém, nos parece que “Amanda” não se utiliza de uma estratégia, ao invés, estabelece uma relação afetiva com as crianças que para Leite e Tagliaferro (2005) a torna uma “professora inesquecível”.

Este engajamento com a unidade escolar e relação afetiva com as crianças vai se tornando um atributo da identidade profissional da professora “Amanda”. Tanto que a diretora a define como uma pessoa de “inteira confiança”, uma professora engajada em todas as atividades escolares e muito querida pelas crianças. Em resumo, a diretora da escola considera que *“[...] o trabalho da [‘Amanda’] é maravilhoso [e] só vem a agregar coisas positivas para as nossas crianças”* (diretora - escola “A”).

Porém, na entrevista a professora comenta que há dificuldades no seu trabalho:

“Na verdade, os desafios são bem grandes assim né, [...] a gente não tem muitos recursos [e] muitas vezes acaba limitando [...] uma sequência no trabalho [...]. Então, esse é um dos principais desafios [...] eu gostaria de ter mais recursos, mais materiais” (professora - Escola “A”)

⁴ No Brasil o Ensino Superior é composto por 3 níveis: o primeiro é a graduação (formação inicial) que habilita para atuação profissional numa área, o segundo é o mestrado que habilita o trabalho de pesquisador, o terceiro é o doutorado que permite atuar como professor universitário e pesquisador.

A falta de recursos materiais, o excesso de trabalho e os limites de uma atuação em caráter de “projeto de Educação Física” não a impede de persistir na profissão, no ofício de professora. Ainda que tal situação não pareça ser exclusividade de “Amanda”, não deixa de ser significativa a forma como desenvolve sua docência e se constitui professora.

Neste sentido, parece-nos que os desafios da docência só realçam o valor e a importância do trabalho da professora “Amanda”. Diante das dificuldades que a ela se apresentam, ela permanece engajada com a unidade escolar e estabelece uma relação afetiva com as crianças que observam nela uma figura heroica. Sendo assim, inspirados por Foucault (2011), ideamos que a professora “Amanda” cria de modo singular, uma relação de cuidado com o outro, uma subjetivação de si a partir deste cuidado com as crianças, construída numa relação afetiva e engajada com os infantes.

Um segundo caso consistiu na investigação da realidade escolar da professora “Beatriz” que trabalha na escola pública “B”. Esta unidade escolar atende somente o Ensino Fundamental I (Anos iniciais). Ao todo são 17 turmas⁵ (9 matutinas e 8 vespertinas), com uma média de 21 crianças por turma, aulas de Educação Física duas vezes por semana com a duração de 45 minutos. Desde a sua formação inicial, concluída em 2003, a professora “Beatriz” atua nesta escola, totalizando treze anos de docência nesta unidade escolar⁶. Ademais, ela é a única professora de Educação Física na escola, o que faz a comunidade escolar e extraescolar associar a pessoa “Beatriz” com a professora de Educação Física, uma relação de simbiose identitária como retrata a obra cinematográfica “Ser e Ter” (2002, PHILIBERT).

Na entrevista, a professora “Beatriz” destaca o desejo pessoal pela docência. Diz ela: “[...] desde a minha adolescência eu tinha como sonho, vontade, ser professora de escola pública” (**professora - escola “B”**). Inicialmente estudante de colégio privado, alega a professora, teve uma experiência marcante numa escola pública aos treze anos e dela floresceu um encantamento pela prática corporal da Ginástica e pela docência na escola pública. Nessa escola pública de periferia⁷, “Beatriz” rememora que foi ao observar a sua professora de Educação Física que tomou uma decisão cabal.

⁵ No total são 4 turmas de 1º ano, 3 turmas de 2º ano, 4 turmas de 3º ano, 3 turmas de 4º ano e 3 turmas de 5º ano. As idades das crianças variam de 6 a 10 anos.

⁶ Informações concernentes ao período da realização da pesquisa de campo, em 2018.

⁷ Periferia representa uma região da cidade afastada do centro político e/ou econômico de uma cidade que, na visão do senso comum, significa uma região mais pobre e desprovida de recursos.

“[...] eu decidi que eu queria fazer aquilo para sempre na minha vida. Então, [...] eu [decidi que] prestaria concurso numa escola pública, fazer faculdade de Educação Física, prestar[ia] concurso, que eu daria aula e num horário especial eu teria meu grupinho [de ginástica]” (**professora - Escola “B”**).

Com este projeto de vida, “Beatriz” ingressou no curso de Educação Física e pode manter aceso seu interesse pela prática gímnica e pela docência na escola pública de periferia. Como estudante de uma universidade pública estadual, teve experiências com grupos de estudos e pesquisas, com a produção de trabalhos científicos e com a organização e apresentação de festivais e coreografias artísticas com a Ginástica Para Todos (AYOUB, 2003; PINTO, 2013). Em 2009, ela ingressou no mestrado em Educação estudando sua própria prática docente e mantendo seu trabalho como professora.

Assim como a professora “Amanda”, “Beatriz” é uma pesquisadora num sentido *stricto sensu*. Em seu currículo acadêmico (currículo Lattes) a autora tem 27 trabalhos acadêmicos produzidos, 14 produções artísticas e organização de 11 eventos científicos que têm como eixo central de estudo a Educação Física escolar. Na entrevista, a docente mencionou que além das 37 horas semanais de trabalho na escola “B” (em atividades de aula e de planejamento docente), ela atuava voluntariamente como coordenadora e coreógrafa de um grupo universitário de Ginástica e este trabalho influenciava na atuação com as crianças. Em suma, a professora “Beatriz”, igualmente à professora “Amanda”, é uma professora e pesquisadora que vive integralmente a Educação Física escolar.

Os indícios apontam que as aulas refratam as experiências da docente na sua formação universitária em aulas, cursos, atividades de extensão universitária e grupos de estudos. Sobre isso, “Beatriz alega que “[a]lgumas aventuras [...] eu fui tendo pela [nome da faculdade], naquele contexto, e algumas buscas minhas que ajudam muito na prática [pedagógica] hoje, né. [...] E [...] aqui, com os alunos, eu trago exatamente o limite do que eu aprendi ” (**professora - escola “B”**). Isto ressalta que a docência não representa um dom, uma virtude divina, ao invés, decorre de um engajamento com a instituição escolar e um trabalho árduo de formação para a constituição docente.

Um dos trabalhos mais significativos da professora “Beatriz” na unidade escolar é a organização de coreografias para os eventos escolares. Schueler, Delgado e Müller (2007), apontam que as festas escolares são um importante momento de aprendizado para crianças, que por meio delas se internaliza ao simbolismo das festividades adultas. Nas observações de aula e dos ensaios para a “Festa da Primavera”, notamos o total empenho

da professora para ensinar as crianças e para elas cuidarem de si mesmas. A partir desse trabalho de produção coreográfica na escola a professora “Beatriz” é vista e reconhecida pelos alunos e pela comunidade extraescolar que, em última instância, também constitui a sua identidade como professora de Educação Física. As dificuldades de aula também constituem a identidade docente de “Beatriz”.

“Eu sinto [dificuldades], porque você [o professor] tem que incentivar os alunos o tempo todo. Alguns alunos vão sozinhos, outros dependem de uma insistência, de um cuidado maior, de ficar mais próximo, né, de entender quem é esse cara e o que eu posso fazer por ele [...]” (**professora - escola “B”**).

Porém, a docente é categórica ao afirmar: “[n]enhuma dessas dificuldades fazem com que a aula seja impossível de ser dada. Muito pelo contrário, muitas coisas [...] legais podem ser dadas, mas são grandes dificuldades, tanto que eu estou sem voz (risos)” (**professora - escola “B”**). Em vista disso, ideamos que a professora “Beatriz” é um caso particular que, vivendo os desafios da docência, a percebe como a realização de um sonho, o sonho de ser tornar professora de Educação Física de uma escola pública de periferia estudando a Ginástica.

Analisando estes dois casos à luz da leitura de Foucault (2011), aventamos que a formação docente representa uma série de técnicas de cuidado de si, de subjetivação. Neste sentido, a formação docente representa um cuidado de si, uma constituição de si como sujeito existencial engajado no cuidado de outro, sendo este outro as crianças. Assim, entendemos que para o cuidado de outro no sentido da docência engajada com as crianças e com instituição escolar é imprescindível um cuidado de si, ou seja, um processo de formação docente, de constituição do ser professor.

Os casos estudados nos mostram que a formação docente não representa uma dádiva, ainda que o romantismo das histórias de vida aponte para essa interpretação, mas um processo complexo de formação das subjetividades. Isto implica dizer que para cuidar do ser das crianças, isto é, para ensinar as representações e práticas da cultura corporal (COLETIVO DE AUTORES, 1992), educá-las ético e moralmente (LEITÃO, 2019) e introduzi-las à comunidade humana (FORQUIN, 1993), é preciso um cuidado de si dos professores. Destarte, ao analisarmos o encontro social que são as aulas de Educação Física, visualizamos que para além da aula há um processo de constituição docente, uma ética do cuidado de si que está atrelada ao cuidado do outro que são as crianças.

Referências

AYOUB, E. **Ginástica geral e educação física escolar**. Campinas, SP: Editora Unicamp, 2003.

BEE, H.; BOYD, D. **A Criança em Desenvolvimento**. 12. ed. Porto Alegre, RS: Artmed, 2011.

BRANTA, C. F.; GOODWAY, J. D. Facilitating Social Skills in Urban School Children Through Physical Education. **Peace and Conflict: Journal of Peace Psychology**, v.2, n.4, p.305-319, 1996. Disponível em: <http://psycnet-apa-org.ez88.periodicos.capes.gov.br/fulltext/1997-02951-003.pdf>. Acesso em: 17 jul. 2018.

BRASIL. **Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996**. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Ministério da Educação. Brasília, DF: MEC/SEF, [1996]. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/CCIVIL_03/Leis/L9394.htm. Acesso em: 27 de ago. 2018.

BRASIL. Lei nº 12.796, de 4 de abril de 2013. Altera a Lei no 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Ministério da Educação. Brasília, DF: MEC/SEF, [2013]. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2011-2014/2013/Lei/L12796.htm. Acesso em: 27 de ago. 2018.

BRASIL. **Base Nacional Comum Curricular**. Brasília: Ministério da Educação, 2017. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=79601-anexo-texto-bncc-reexportado-pdf-2&category_slug=dezembro-2017-pdf&Itemid=30192. Acesso em: 01 dez. 2018.

BRONFENBRENNER, U. **Ecological systems theory**. *Annals of Children Development*, 6.ed. 1989. p. 185-246.

CHERVEL, A. História das disciplinas escolares: reflexões sobre um campo de pesquisa. **Teoria e Educação**, Porto Alegre, RS: Pannonica, n.2, p.177-229, 1990.

COLETIVO DE AUTORES. **Metodologia do ensino de educação física**. São Paulo, SP: Cortez, 1992.

DE MARCO, A. Crescimento e desenvolvimento infantil. **Rev. Mackenzie Educ. Fís. Esporte**, v.9, 2010. p.18-20. Disponível em: <http://editorarevistas.mackenzie.br/index.php/remef/article/viewFile/2831/2507>. Acesso em: 16 mai. 2019.

DEL PRETTE, A.; DEL PRETTE, Z. A. P. (orgs.). **Habilidades sociais, desenvolvimento e aprendizagem**: questões conceituais, avaliação e intervenção. 2. ed. Campinas, SP: Alínea, 2014.

DEL PRETTE, Z. A. P. **Psicologia das habilidades sociais na infância**: teoria e prática. Coautoria: Del Prette. A. Petrópolis, Rio de Janeiro: Vozes, 2017.

FERREIRA, E. F. **Habilidades sociais e deficiência intelectual**: influência de um programa de educação física baseado na cultura corporal. Dissertação (Mestrado em Educação Especial) – Centro de Educação e Ciências Humanas, Universidade Federal de São Carlos, São Carlos, 2014.

FONSECA, V. **Desenvolvimento Psicomotor e Aprendizagem**. Porto Alegre, RS: Artmed, 2008.

FORQUIN, J.C. Saberes escolares, imperativos didáticos e dinâmicas sociais. **Teoria e Educação**, Porto Alegre, RS: Pannonica, n.5, p.28-54, 1992.

FORQUIN, J.-C. **Escola e cultura**: as bases sociais e epistemológicas do conhecimento escolar. Porto Alegre, RS: Artes Médicas, 1993.

FOUCAULT, M. **A coragem da verdade**: o governo de si e de outros II: curso no collège de France (1983-1984). Martins Fontes, 2011.

GARIGLIO, J. A. **Fazer e saberes pedagógicos de professores de Educação Física**. Ijuí: Ed. Unijuí, 2013.

GRESHAM, F. M.; VAN, M. B.; COOK, C. R. Social skills training for teaching replacement behaviors: Remediating acquisition deficits in at risk students. **Behavioral Disorders**, v.31, n.4, 2006.

GUIRRA, F. J. S.; PRODÓCIMO, E. Trabalho corporal na educação infantil: afinal, quem deve realizá-lo? **Motriz**: Revista de Educação Física, v.16, n.3, p. 708-713, 2010.

LEITE, S. A. S.; TAGLIAFERRO, A. R. A afetividade na sala de aula: um professor inesquecível. **Psicologia Escolar e Educacional**, v.9, n.2, p.247-260, 2005.

ONTAÑÓN, T. B.; SANTOS RODRIGUES, G.; SPOLAOR, G. C.; BORTOLETO, M. A. C. O papel da extensão universitária e sua contribuição para a formação acadêmica sobre as atividades circenses. **Pensar a prática**, v.19, n.1, 2016.

PAPALIA, D. E.; OLDS, S. W.; FELDMAN, R. D. **Desenvolvimento Humano**. 8. ed. Porto Alegre, RS: Artmed Editora, 2006.

PROFESSOR TAMBÉM É GENTE. (Vídeo). Dir. Jack Kinney. Escritores: Dick Kinney e Brice Mack. Produção: Walt Disney Productions, EUA, cor. 7 min., 1952. Disponível em: <<https://www.youtube.com/watch?v=ZnIEwrXYBk>> Acesso em: 07 de mar., 2020.

PERRENOUD, P. Espaces-Temps de formation et organisation du travail. **Colloque Repenser les espaces éducatifs**, Lisbonne, Fondation Gulbenkian, 2001. Disponível em: <https://www.unige.ch/fapse/SSE/teachers/perrenoud/php_main/php_2001/2001_29.html> Acesso em: 15 de ago. 2018.

PINTO, L. G. S. **O processo de ensino-aprendizado da ginástica na “minha escola”**. Dissertação (mestrado) - Universidade Estadual de Campinas, Faculdade de Educação, Campinas-SP, 2013.

SÃO PAULO. Secretaria da Educação. **São Paulo faz escola** – Uma proposta Curricular para o Estado. São Paulo: SEE, 2009.

SCHUELER, A. F. M.; DELGADO, A. C. C.; MÜLLER, F. A participação das crianças nas festividades brasileiras. **Revista Educação em Questão**, v.29, n.15, 2007.

SER E TER. (Filme). Dir.: Nicolas Philibert. Rot.: Nicolas Philibert. Prod.: Gilles Sandoz. França, cor., 2002.

SILVA, R. C. O. **Habilidades sociais no âmbito da Educação Física**: um estudo bibliográfico. Trabalho de conclusão de curso (Graduação) – Departamento de Educação Física, Universidade Federal de Rondônia, Porto Velho, 2008.

VINCENT, G.; LAHIRE, B.; THIN, D. Sobre a história e a teoria da forma escolar. **Educação em Revista**, Belo Horizonte, n. 33, p. 7-49, 2001.

LETRAMENTO CORPORAL NA EDUCAÇÃO FÍSICA: DEBATE, CONTRIBUIÇÃO E INTERVENÇÃO

Bruno Barbosa Giudicelli

Universidade Federal de Alagoas (UFAL), *Campus Arapiraca*

Vannina de Oliveira Assis

Universidade Federal de Alagoas (UFAL), *Campus Arapiraca*

Rafael dos Santos Henrique

Universidade Federal de Pernambuco (UFPE)

Leonardo Gomes de Oliveira Luz

Universidade Federal de Alagoas (UFAL), *Campus Arapiraca*

Introdução

Nos últimos anos, tem sido constante a busca para compreender as razões pelas quais as pessoas aderem um estilo de vida ativo e saudável ao longo da vida (BARREIRA et al., 2019). O termo *Physical Literacy* tem ganhado notoriedade em todo o mundo, especialmente por subsidiar as implementações de políticas públicas e as ações nos âmbitos educacionais, esportivos, de saúde e de lazer, relacionadas às práticas corporais (SHEARER et al., 2018). Sua crescente popularidade reforça a necessidade de apresentar claramente sua definição conceitual, suas premissas, os domínios envolvidos e sua forma de operacionalização.

A ideia de *Physical Literacy* foi apresentada pela primeira vez por Margaret Whitehead, no *International Association of Physical Education & Sport for Girls and Women Congress*, realizado em 1993, na Austrália. Baseando-se em três concepções filosóficas (monismo, existencialismo e fenomenologia), o *Physical Literacy* surge com a proposta de tratar de maneira holística e integrada a natureza humana, na forma de sua dimensão incorporada, em busca do comportamento ativo ao longo de toda a vida. A dimensão incorporada, segundo Whitehead (2019), refere-se à dimensão do potencial humano relacionada à capacidade de movimento, indissociável das demais dimensões na construção do que é ser humano

A *International Physical Literacy Association* – IPLA (2017), órgão que busca reunir todas as iniciativas relacionadas ao Letramento Corporal no mundo e configurar-se como o principal meio de debate e comunicação sobre a temática, descreve o Letramento Corporal como a confiança, a motivação, a competência física, o conhecimento e a compreensão para

valorizar e assumir a responsabilidade pelo engajamento em atividades físicas como parte importante da vida. Dessa forma, cada indivíduo possui uma jornada única em seu letramento corporal, a partir do desenvolvimento, em maior ou menor grau, de cada uma de suas dimensões em diferentes fases da vida (WHITEHEAD, 2019). Essas dimensões podem ser agrupadas em quatro domínios:

- **Domínio físico:** envolve o domínio da competência física, habilidades psicomotoras, aptidão física relacionada à saúde e ao rendimento, habilidades gerais e específicas, entre outros, como forma de possibilitar a participação efetiva em variadas possibilidades de atividades físicas.

- **Domínio afetivo:** preocupa-se com a motivação, autoconfiança, autoestima e entusiasmo para engajar em atividades físicas ao longo da vida, assim como ser capaz de identificar sinais internos de fadiga e esforço importantes para a manutenção de um estilo de vida ativo.

- **Domínio cognitivo:** abrange o conhecimento e compreensão, consciente e inconsciente, para resolução de problemas, tomada de decisão e uso de *feedback*, além de conscientização de regras, identificação de condicionantes sociais, tradições, valores e apreciação de estilos de vida saudáveis e ativos.

- **Domínio social:** inclui protagonismo, compreensão de princípios éticos, trabalho colaborativo com colegas e professores/treinadores e relacionamento com outros com empatia, sensibilidade e comunicação efetiva.



Figura 1. Diagrama esquemático que representa a integração entre os domínios do letramento corporal.

Fonte: Adaptado de Keegan, Barnett e Dudley (2017, p. 9).

O termo “Letramento Corporal” passou a ser utilizado no Brasil recentemente, com a tradução da obra *Physical Literacy throughout the lifecourse*, de Margaret Whitehead (2010), intitulada *Letramento corporal: atividades físicas e esportivas para toda a vida* (WHITEHEAD, 2019). A partir de sua divulgação, iniciativas de avaliação e implementação de propostas pedagógicas baseadas no Letramento Corporal começaram a ser implementadas, mas ainda de forma exploratória.

Este texto, de caráter introdutório, tem por objetivos destacar possíveis contribuições do Letramento Corporal para a Educação Física¹ e contribuir para ampliação do debate sobre a proposta nos países lusófonos. Com essa ideia, abordaremos o Letramento Corporal pelo mundo, discutiremos possíveis contribuições dessa proposta para a Educação Física no contexto brasileiro e apresentaremos o relato de uma intervenção na Educação Física baseada no Letramento Corporal.

Letramento corporal pelo mundo

O conceito de letramento associado às atividades físicas tem sido utilizado há alguns anos. Uma publicação do *Sports Council* de Londres, em 1991, declarou que a educação física cria alfabetização em movimento, que é tão vital para todas as pessoas quanto a alfabetização na própria expressão verbal.

No entanto, o Letramento Corporal, enquanto promoção do potencial humano em sua dimensão incorporada, recebeu pouca atenção. Talvez, a primeira tentativa efetiva de discutir o conceito tenha ocorrido em 1993. Neste ano, Whitehead (1993) argumentou que o Letramento Corporal é essencial para uma experiência completa da vida humana. Em vez de tentar definir o conceito em detalhes, a autora discutiu a importância de utilizar as capacidades incorporadas para permitir que os indivíduos desenvolvam uma ampla gama de aspectos da sua corporeidade e, assim, desenvolvam suas potencialidades e melhorem sua qualidade de vida.

Whitehead (1993) concebeu o Letramento Corporal para abranger o conhecimento, as habilidades e a motivação que um indivíduo utiliza para apoiar um estilo de vida fisicamente ativo durante toda a sua vida. Ao longo do tempo, a autora tem sido uma forte

¹ Por Educação Física entende-se a ação pedagógica que ocorre nos espaços escolares, relacionada ao componente curricular denominado de educação física.

defensora de princípios filosóficos fundamentais relacionados ao Letramento Corporal, juntamente com um movimento global que abraça a sua construção e ampliação pelos diversos países do mundo (EDWARDS et al., 2017).

O Letramento Corporal ganhou progressivamente impulso como construto essencial de educação física, esporte, atividade física, recreação e saúde pública. Com o seu crescimento, foi fundada a *International Physical Literacy Association* (IPLA), (<https://www.physical-literacy.org.uk/>). A partir do relatório do *The Aspen Institute* de 2015, Spengler e Cohen (2015), até os dias de hoje, análises acerca dos desenvolvimentos globais do Letramento Corporal apontam para uma atividade substancial em muitos países, em diversos continentes, como Austrália, Nova Zelândia, Malta, Escócia, País de Gales, República Tcheca, Dinamarca, Noruega, Portugal, Holanda, Grécia, China, Hong Kong, Índia, Estados Unidos e, especialmente, no Canadá. O relatório do *The Aspen Institute* também revelou que os países incluídos em sua pesquisa desenvolveram definições próprias para Letramento Corporal.

Para Whitehead (2019), uma definição globalmente adotada seria aconselhável, mas grupos e países poderiam optar por uma reflexão mais específica com os contextos locais em sua definição. A autora aponta que, caso definições alternativas sejam usadas, elas devem englobar todas as suas dimensões de forma indissociada, haja vista que o objetivo principal de longo prazo do Letramento Corporal é o desenvolvimento do potencial máximo possível da dimensão incorporada, os domínios afetivo, físico, cognitivo e sociocultural, para garantir a participação vitalícia em atividades físicas.

Artigos de revisão, comentários, debates e implicações para políticas públicas surgiram recentemente com a temática do Letramento Corporal (TREMBLAY et al., 2018), além de um conjunto de artigos publicados, principalmente nos últimos 10 anos. Após pesquisa realizada nas bases eletrônicas *PubMed* e *Scielo*, cuja busca *online* baseou-se na palavra-chave “*physical literacy*”, foram identificados 101 estudos (101 no *PubMed* e nenhum no *Scielo*). A compilação dos estudos decorreu em março de 2020 (data da última busca: 05/03/2020). Os resultados encontrados evidenciaram uma predominância de estudos realizados no Canadá e com abordagem direcionada, na sua maioria, para crianças e adolescentes.

Dentre os instrumentos mais utilizados para avaliação do letramento corporal, destaca-se o *Canadian Assessment of Physical Literacy – CAPL*, (HEALTHY ACTIVE LIVING AND

OBESITY RESEARCH GROUP, 2017), com estudos conduzidos em indivíduos jovens do próprio Canadá (LONGMUIR et al., 2015), além de outros países, como China (LI et al., 2020) e Grécia (KAIIOGLOU et al., 2020). Embora vários instrumentos tenham sido criados para avaliar o letramento corporal (KAIIOGLOU et al., 2020), o CAPL é um dos poucos que já passou por extensos esforços de validação, incluindo sua viabilidade, validade e confiabilidade (FRANCIS et al., 2016). O mesmo instrumento está em processo de validação para a língua portuguesa.

Entretanto, algumas críticas já foram formuladas a esses modelos de avaliação, as quais apontam possível distanciamento deles dos fundamentos do Letramento Corporal ao focarem no que críticos alegam como medições descontextualizadas e comparações normativas (RANDALL et al., 2017). Não é propósito deste texto avaliar a pertinência das críticas, mas convém ressaltar que:

No contexto do letramento corporal, a noção de mapear o progresso, e não mensurá-lo, é mais apropriada. Uma compreensão da variedade do repertório motor que pode ser desenvolvido, das múltiplas capacidades que podem ser adquiridas e dos padrões cada vez mais refinados de movimento que podem ser exercitados cria um andaime no qual a jornada individual rumo ao letramento corporal pode ser mapeada (WHITEHEAD, 2019, p. 50).

Com base no exposto, percebemos claramente o avanço do Letramento Corporal como um novo construto teórico, com possibilidade de ser desenvolvido pela Educação Física na promoção da motivação, confiança, competência física, conhecimento e entendimento sobre as práticas corporais, a fim de valorizar e assumir a responsabilidade pelo envolvimento em atividades físicas para a vida toda.

Nesse sentido, vale a pena destacar que esse reconhecimento é endossado pela Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (UNESCO), que já aponta o Letramento Corporal como a base da Educação Física. Embora Lavoura e Neves (2019), em estudo cujo objetivo foi analisar os propósitos educacionais da Educação Física para as escolas primárias presentes nos documentos e programas nacionais criados no Brasil e em Portugal, já tenham sugerido o Letramento Corporal como uma possibilidade para a Educação Física, no tocante aos países de língua portuguesa, ainda são incipientes as experiências de intervenções pedagógicas que tenham adotado o Letramento Corporal como concepção teórico-metodológica para o ensino da Educação Física.

O letramento corporal no Brasil: reflexões a partir da Educação Física

O Letramento Corporal proposto por Margareth Whitehead (1993) foi introduzido no Brasil recentemente, quando da tradução e publicação do livro *Letramento corporal: atividades físicas e esportivas para toda a vida*, como argumenta Whitehead (2019). Um ano antes, a própria autora esteve no Brasil em conferências para apresentar sua proposta, as quais podem ser assistidas na íntegra através dos links: https://youtu.be/U7v-bHTu_Qg e <https://youtu.be/eK69HR39UUU>.

Todavia, a discussão sobre letramento na Educação Física brasileira não é nova. De fato, investigadores já se propuseram a discutir o letramento em Educação Física por um lado, e as possibilidades interdisciplinares entre Educação Física e Pedagogia para o processo de alfabetização de crianças por outro, o que atribui, nesse caso, o sentido de aquisição da leitura e escrita ao termo letramento.

Nos estudos centrados na especificidade da Educação Física, o termo letramento referiu-se à aquisição de conhecimentos, habilidades e competências que permitissem aos sujeitos acesso às práticas corporais em diferentes contextos (MENEGON et al., 2015), o que sugere uma aproximação aos fundamentos do Letramento Corporal proposto por Whitehead (2019). Todavia, mesmo com esse significado, o termo é pouco utilizado, pois a produção da área convencionou a utilização de termos como autonomia ou formação crítica, e não letramento, para abordar o desenvolvimento dessas competências.

De fato, a busca pela palavra-chave “letramento corporal”, no Portal de Periódico da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES), resulta em nenhuma referência. Já a busca pelas palavras-chave “letramento” e “educação física” apresenta como resultado apenas 15 documentos, alguns recentes, produzidos a partir de 2017. Assim, embora os fundamentos teórico-metodológicos propostos pelo Letramento Corporal não sejam estranhos à Educação Física brasileira, o que nos parece novo e encorajador é a aglutinação de elementos da Educação Física que, pela forma como ela historicamente se desenvolveu no país, até então estavam separados.

A Educação Física no Brasil, e possivelmente em qualquer país, a exemplo de outros fenômenos sociais, não pode ser caracterizada como um constructo único, possuidor de conceito e características estáveis, materializado da mesma maneira no cotidiano de diferentes pessoas, épocas e lugares. O próprio termo Educação Física já foi alvo de críticas quanto ao seu significado e adequação, uma vez que a existência de uma “Educação Física” ocasiona, por conseguinte, na aquiescência de uma fragmentação do processo educacional e

da formação humana em aspectos distintos, como “educação intelectual”, “educação moral”, entre outras; fragmentação pautada, dentro da lógica da racionalidade ocidental, na supremacia da esfera intelectual sobre as demais, como ressalta Bracht (1999). Além da crítica ao termo em si, sua polissemia contribuiu para que a Educação Física no Brasil, e aparentemente em outros países de língua portuguesa, fosse ao mesmo tempo associada a um campo científico, a uma área de atuação profissional e a um espaço de intervenção pedagógica a ocorrer na escola e demais espaços educativos (BRACHT, 2003; SÉRGIO, 1989; TANI, 1996).

É seguro afirmar que, em território brasileiro, o entendimento da Educação Física enquanto campo de intervenção pedagógica, materializada na ascensão desta como componente curricular oficial da educação básica (BRASIL, 1996), tornou-se o discurso hegemônico. Entretanto, isso não significou o encerramento da polissemia do termo e das discussões sobre seu papel social, pois desde a década de 80 do último século, debatem-se sobre os marcos conceitual e operacional das suas ações pedagógicas, em diferentes abordagens teórico-metodológicas para a Educação Física, baseadas em diferentes concepções epistemológicas, para serem propostas, aplicadas, reformuladas e, por vezes, combinadas. Tais concepções ou tendências, já exaustivamente discutidas nos trabalhos de diversos autores (CASTELLANI FILHO et al., 2013), tinham como foco principal a crítica à tradicional Educação Física, pautada em um paradigma predominantemente biológico e positivista, e à fundamentação das bases de uma nova Educação Física orientada pelo humanismo crítico e pelo paradigma fenomenológico ou do materialismo histórico (CAPARRÓZ, 2001; RESENDE; SOARES; MUNIZ, 1998).

A influência de novos fundamentos advindos da pedagogia, da psicologia, da história, da antropologia e da sociologia, entre outras, abriu caminho para analisar e interpretar as práticas corporais tradicionais da Educação Física a partir das suas dimensões culturais (DAOLIO, 1997). Na perspectiva elaborada a partir do referencial dos estudos culturais (NEIRA, 2018; NEIRA; NUNES, 2009), a escola é o lugar privilegiado para a formação cultural do aluno, onde cada disciplina encarrega-se da transmissão dos conteúdos culturais considerados como clássicos e relevantes para o tipo de formação almejada (SAVIANI, 2003). À Educação Física cabe, então, socializar os estudantes com um tipo particular de cultura, aquela produzida pelas manifestações e expressões do movimento humano – as práticas caracterizadoras da cultura corporal – vivenciadas e construídas historicamente. O saber

sobre a cultura corporal passa a constituir um corpo de conhecimento a ser selecionado e transmitido aos estudantes na forma de conteúdos de ensino, e superar a perspectiva anterior onde esse saber apenas orientava a ação pedagógica do professor de Educação Física, que se limitava a atividades de recreação ou de treinamento físico-esportivo, como afirma Bracht (2005).

Atualmente, no Brasil, a Educação Física, inclusive em seus aspectos normativos (BRASIL, 2017), adota como manifestações clássicas da cultura corporal e, portanto, conteúdos privilegiados de ensino-aprendizagem, os jogos, danças, esportes, ginásticas e lutas (SOARES et al., 1992). Dentro dessa dinâmica, o Letramento Corporal proposto por Whitehead (2019), ao ser divulgado no Brasil, poderia ser percebido como mais uma proposta ou concepção teórico-metodológica da Educação Física amparada pelo paradigma fenomenológico, a exemplo de uma das abordagens mais conhecidas, denominada de crítico-emancipatória de Kunz (2001), a somar-se às demais na luta por hegemonia social e contribuir para a constante evolução da Educação Física. E, ainda, as dimensões que compõem o Letramento Corporal, como idealizado por Whitehead (2019), já fazem parte da realidade da Educação Física brasileira. A competência física, a motivação e confiança, o conhecimento e compreensão e as condições socioculturais para engajamento já constituem, em maior ou menor grau, a ação pedagógica da Educação Física (COSTA et al., 2018).

Entretanto, da maneira como a Educação Física se organizou no Brasil, essas dimensões são estudadas e fazem parte da ação pedagógica desta, mas não daquela concepção de Educação Física. Aspectos relacionados ao desenvolvimento da competência física, por exemplo, em geral, são automaticamente associados às concepções ditas de cunho biológico, amparadas no paradigma positivista. Discussões sobre a motivação a partir das experiências vividas pelos sujeitos que experimentam atividade física pertencem exclusivamente à Educação Física desenvolvida a partir do paradigma fenomenológico. Por fim, a discussão do conhecimento crítico a ser adquirido para reconhecimento e transformação da realidade social, que determina o engajamento ou não em atividades físicas, é objeto de estudo e intervenção daquela Educação Física fundamentada no materialismo histórico e dialético.

Embora o Letramento Corporal, por um lado, evidencie claramente que seu marco teórico é a fenomenologia ao trabalhar conceitos como monismo, corporeidade vivida e

dimensão incorporada, por outro, inova no Brasil ao apresentar essas dimensões humanas como absolutamente indissociadas da competência física, da motivação, da confiança e do conhecimento para o engajamento na cultura corporal. Na perspectiva do Letramento Corporal, é justamente a dissociação dessas dimensões entre si e a dissociação delas de conceitos subjetivos da experiência vivida e de conceitos objetivos relacionados às condições sociais de oferta e acesso às atividades físicas, também contemplados no Letramento Corporal, que dificulta a promoção do engajamento em atividades físicas, autonomia para com a cultura corporal, por toda a vida.

O Letramento Corporal de Whitehead (2019) alerta para o fato de que obesidade, hipoatividade, distúrbios alimentares, *bullying*, violência no esporte e desigualdade de acesso à cultura corporal por questões de gênero, etnia ou econômicas são diferentes facetas do mesmo problema, qual seja a falta de competência física, de motivação e de compreensão sobre as manifestações da cultura corporal, tanto no que concerne às experiências individuais e seus significados para os sujeitos, quanto às dificuldades de organização social e política.

A natural e necessária adaptação do Letramento Corporal ao ser assimilado por diferentes países e diferentes contextos culturais, representa no Brasil a possibilidade de combinação dessa concepção a toda discussão acumulada sobre o desenvolvimento de autonomia crítica sobre a cultura corporal. Diferente da maioria dos países, então, ao invés da discussão de um letramento corporal por vezes descontextualizado, de acordo com Robinson, Randall e Barrett (2018), no Brasil poderá ser discutido o Letramento Corporal nas diferentes manifestações da cultura corporal, nas diferentes regiões do país. E, ainda, a contribuição internacional das produções brasileiras poderá versar sobre a elaboração de instrumentos avaliativos que considerem a competência motora, a motivação, o conhecimento e a compreensão nos contextos das diferentes danças, ginásticas, esportes, lutas e jogos contemplando a indissociação entre o potencial humano para o movimento, sua dimensão incorporada e o contexto cultural onde esse movimento acontece, como pontua Whitehead (2019).

Letramento corporal: relato de experiências em aulas de Educação Física

A experiência com Letramento Corporal aqui relatada decorre de uma intervenção em aulas de Educação Física, com estudantes do ensino médio (ensino secundário),

ocorridas no período de agosto de 2018 a dezembro de 2019. Tal intervenção compôs as ações do Programa Institucional de Bolsas de Incentivo à Docência (PIBID), promovido pelo Ministério da Educação do Brasil, que há mais de 10 anos articula universidade e escola, com o intuito de contribuir para elevar a qualidade da formação de professores nos cursos de licenciatura. A Universidade Federal de Alagoas (Ufal) participa desde o início do programa e, nessa última edição (Edital CAPES 07/0218), desenvolveu o PIBID em 14 licenciaturas, entre elas o Curso de Licenciatura em Educação Física do *Campus* Arapiraca (EF-Ufal-Arapiraca).

A temática central adotada nessa edição do PIBID foi o letramento, entendido não como a capacidade de ler palavras, mas um processo contínuo de desenvolvimento durante toda a vida, que permite identificar e reconfigurar a realidade vivida de acordo as experiências (SOARES, 1999; VIANA, 2017). Nesse sentido, ao participar do PIBID, o Curso de EF-Ufal-Arapiraca buscou promover o letramento corporal, descrito por Whitehead (2019, p. 5) como: “[...] a motivação, a confiança, a competência motora, o conhecimento e a compreensão para manter a atividade física ao longo de toda a vida”, na intenção de levar o estudante a conhecer, participar e entender a cultura corporal em seu contexto social, para ampliar suas possibilidades de engajamento. Os conhecimentos da cultura corporal vivenciados pelos estudantes da educação básica foram: *badminton*, *rugby*, voleibol, frevo, forró, rítmica, ginástica geral, atletismo, capoeira, *ultimate frisbee*, malabares, handebol, bocha, além de temas, como: nutrição, primeiros socorros, inclusão e diferença, atividade física e saúde e esportes adaptados.



Figura 2. Trato com o conteúdo *badminton*. Aula na Escola Estadual Professor Pedro Reys, na cidade de Igreja Nova, Alagoas, em 02 de maio de 2019.

Fonte: Elaboração própria.

As ações foram desenvolvidas pelos licenciandos em conjunto com a professora da disciplina Educação Física da escola lócus de intervenção e coordenada por docente do Curso de EF-Ufal-Arapiraca, no período de 18 meses de duração do programa, e contemplaram atividades de inserção do licenciando ao ambiente escolar, de diagnósticos e de planejamento, intervenção e, por fim, avaliação das ações desenvolvidas. Participaram das atividades 623 estudantes de ambos os sexos das turmas do ensino médio (ensino secundário). O diagnóstico inicial foi realizado em uma amostra aleatória composta por 187 estudantes: 106 do sexo feminino, 63 do sexo masculino e 18 que não quiseram se identificar; e levantou informações sobre a realidade escolar, sobre o Projeto Político-Pedagógico, a estrutura física, material e organizacional, o perfil dos profissionais e dos estudantes, além das ações pedagógicas da escola. Especificamente à disciplina Educação Física, foram coletados dados sobre o grau de importância atribuído pelos estudantes à disciplina, os conteúdos que eles gostariam de aprender, a satisfação com a metodologia e avaliação utilizadas, a identificação das dificuldades e possíveis soluções sugeridas pelos próprios estudantes em relação às aulas.

DIAGNÓSTICO INICIAL – JULHO 2018 QUESTIONÁRIO – EDUCAÇÃO FÍSICA NA ESCOLA					
SÉRIE: _____ IDADE: ____ MASCULINO () FEMININO ()					
1 – Para você, qual a importância da disciplina educação física? (assinale de 0 a 5).					
0	1	2	3	4	5
2 – Como você avalia a metodologia utilizada pelo seu professor (a) na escola? <input type="checkbox"/> péssimo <input type="checkbox"/> ruim <input type="checkbox"/> regular <input type="checkbox"/> bom <input type="checkbox"/> muito bom <input type="checkbox"/> excelente					
3 – Considerando os elementos da cultura corporal (esportes, dança, lutas, ginástica e jogos e brincadeiras), quais conteúdos você gostaria de vivenciar na escola? R: _____					
4 – Em relação ao método avaliativo do seu professor(a) de educação física, qual nota você atribui? (assinale de 0 a 5).					
0	1	2	3	4	5
Você tem alguma sugestão para melhorias no método avaliativo? Quais? R: _____					
5 – Qual a sua maior dificuldade nas aulas de educação física? R: _____					
6 – Como você se auto avalia na disciplina de educação física? <input type="checkbox"/> péssimo <input type="checkbox"/> ruim <input type="checkbox"/> regular <input type="checkbox"/> bom <input type="checkbox"/> muito bom <input type="checkbox"/> excelente					

Figura 3. Instrumento de avaliação inicial (diagnóstica).

Fonte: elaboração própria.

Tais informações foram coletadas por meio de um questionário com questões abertas e fechadas. Entre as questões fechadas algumas indicavam graus de importância numa escala de pontos de 0 a 5, correspondendo aos conceitos de péssimo a excelente, respectivamente. A seguir, serão apresentados alguns desses dados, relacionados ao letramento corporal:

Sobre a importância da disciplina Educação Física, cerca de 75% dos estudantes atribuíram valor máximo de importância (5 - Excelente), e foi possível perceber motivação e confiança dos estudantes para participar das atividades corporais propostas, elementos fundamentais do letramento corporal (WHITEHEAD, 2019).

Em relação à metodologia utilizada pela professora, cerca de 62% dos estudantes atribuíram notas equivalentes aos conceitos de regular e bom. Tal informação repercutiu no planejamento de atividades que fomentassem práticas docentes e estratégias educacionais inovadoras na área da Educação Física, em conformidade com os objetivos do PIBID (CAPES, Edital 07/2018).

Nesse sentido, além do conhecimento e da competência sobre o processo de ensino-aprendizagem, Whitehead (2019) destaca qualidades e habilidades de ensino necessárias ao responsável pelas atividades, entre elas: empatia, paciência, valorização do esforço, postura de incentivo e entusiasmo, comunicação eficaz, respeito às diferenças, entre outras, que nortearam as ações desenvolvidas pelo PIBID nas aulas de Educação Física. Tais procedimentos também consideraram o que Whitehead (2019) indica como questões norteadoras para o planejamento de ações de intervenção a partir do Letramento Corporal, a citar: a) Como o trabalho pode ser planejado para que cada participante tenha oportunidades reais de sucesso? b) Em que momento da aula é possível oferecer tarefas diferenciadas? c) De que forma os participantes podem ter mais ou menos tempo para trabalhar sobre a tarefa? d) Quais os diferentes contextos sociais que permitirão a cada participante obter os melhores resultados?

Diante dessas premissas, as ações foram planejadas e realizadas contemplando: aulas expositivas, aulas práticas, oficinas, mostra de vídeos, gincanas, festival de cultura corporal, elaboração de maquete (pista de atletismo) e de materiais pedagógicos alternativos para aulas, sarau literário, exposições culturais, elaboração de *slides* e apostilas com os conteúdos ministrados, exposição de cartazes, veiculação das atividades desenvolvidas em redes sociais, entre outros recursos.



Figura 4. Experiências com esporte adaptado. Aula na Escola Estadual Santos Ferraz, na cidade de Taquarana, Alagoas, em 13 de setembro de 2019.

Fonte: elaboração própria.

No que diz respeito à preferência dos conteúdos, houve a predominância do esporte (futsal, basquetebol, natação, atletismo e voleibol) e da dança, seguidos pelos jogos e brincadeiras (em especial o queimado), as lutas e as ginásticas. Nesse sentido, a ampliação e aprofundamento dos conteúdos favoreceu a promoção do letramento corporal na medida em que os estudantes desenvolveram suas capacidades em diversas circunstâncias para se movimentarem com harmonia, autonomia e confiança em uma variedade de situações fisicamente desafiadoras.

Quando questionados sobre as dificuldades nas aulas de Educação Física, aproximadamente 57% dos estudantes responderam não ter dificuldade, enquanto os demais relataram dificuldades nas aulas práticas e na compreensão dos conteúdos, além de falta de concentração e insegurança nas atividades. Esses aspectos foram levados em consideração no desenvolvimento das ações em prol do maior engajamento dos estudantes nas aulas.

Os limites e circunstâncias que impediram um maior desenvolvimento das ações foram os que concernem à infeliz realidade da maioria das escolas públicas brasileiras: escassez de material, espaços inadequados, suspensão de aulas, problemas na infraestrutura da escola, entre outros. Contexto esse que permitiu refletir sobre as peculiaridades que a função docente exige, as atividades que desenvolve e os desafios que cotidianamente enfrenta, colaborando, assim, para a formação do licenciando.

Tais limites e circunstâncias implicam em dificuldades para promover o letramento corporal, afinal, a falta de espaços físicos e materiais adequados não permite que se explore

e amplie a diversidade de atividades, pois os estudantes precisam “[...] experienciar uma série de contextos para a atividade física [...], vivenciar plenamente as expectativas, as demandas e a potencial satisfação que pode surgir de cada contexto” (WHITEHEAD, 2019, p. 191).

No encerramento das atividades do PIBID, a avaliação final foi realizada através de questionário aplicado a uma amostra aleatória de 188 estudantes (113 do sexo feminino, 74 do sexo masculino e 01 que não se identificou), pertencentes às turmas contempladas do início ao término do programa. Da mesma forma como no diagnóstico inicial, o questionário de avaliação final contou com questões abertas e fechadas, estruturadas numa escala de pontos de 0 a 5, correspondente aos conceitos de péssimo a excelente, respectivamente, e buscou identificar, na compreensão dos estudantes, a contribuição do PIBID para as aulas de Educação Física, o grau de satisfação com os conteúdos desenvolvidos, as principais dificuldades e superações, a importância da disciplina e a qualidade da avaliação realizada.

<p>SÉRIE: _____ TURMA: _____ IDADE: _____ SEXO: MASCULINO () FEMININO ()</p> <p>1 – Como você considera o PIBID para as aulas de Educação Física? () ruim () regular () bom () muito bom</p> <p>2 – Considerando os conteúdos que você vivenciou durante o ano letivo, enumere-os de acordo com o grau de importância que você atribui: de 1º ao 5º colocado, sendo o 1º correspondente ao que você mais gostou. () História da educação física; () Educação física e saúde; () Dança; () Educação física e inclusão; () Ginástica. () Lutas; () Esportes; () Primeiros Socorros; () Nutrição e Hidratação.</p> <p>2.1 – Além desses conteúdos acima, o que você gostaria de ter vivenciado nas aulas de Educação Física?</p> <p>3 – Para você os métodos avaliativos utilizados pelo seu professor(a) de Educação Física juntamente com o PIBID foram: () ruim () regular () bom () muito bom</p> <p>3.1 -Você tem alguma sugestão para melhorias no método avaliativo? Qual(is)?</p> <p>4 – Você possuía ou possui dificuldades nas aulas de Educação Física? Quais?</p> <p>4.1 - Você conseguiu superar alguma dessas dificuldades ao longo da intervenção do PIBID? Qual(is)?</p> <p>5 - Cite alguma(s) atividade(s) que você gostou e conseguiu desempenhar bem nas aulas de Educação Física.</p> <p>6 – Como você considera seu aprendizado na disciplina de Educação Física? () ruim () regular () bom () muito bom</p> <p>7 - Diante das experiências com as aulas de Educação Física, você considera esta disciplina: () nada importante () importante () muito importante</p> <p>7.1. Por quê?</p> <p>8 - Relate uma experiência marcante para você, vivenciada no decorrer das aulas de Educação Física com o PIBID.</p>

Figura 5 - Instrumento de avaliação final.

Fonte: elaboração própria.

Os dados coletados apontaram que, ao abordar conteúdos diferenciados e se aprofundar naqueles do cotidiano, notou-se maior engajamento e motivação dos estudantes, pois ao vivenciar diversas atividades e ao explorá-las das mais diversas formas, eles puderam ter “[...] consciência dos desafios e das oportunidades que cada uma delas oferece”, de maneira a favorecer suas experiências para que sejam “[...] capazes de encontrar seus caminhos de expressão do letramento corporal, e assim, poderem fazer escolhas conscientes no futuro” (WHITEHEAD, 2019, p. 193).

Os resultados do maior engajamento e motivação dos estudantes podem ser destacados nos relatos abaixo:

- **Estudante 1:** *“Eu gostei de educação física, pois todos puderam participar e do forró porque quem não sabia aprendeu.”*
- **Estudante 2:** *“Me ajudou a superar meu bloqueio em participar nas aulas práticas, e vivenciei com o PIBID experiências de conhecimentos.”*
- **Estudante 3:** *“Ao cronometrar as batidas do meu coração, isso me ajudou pela ansiedade que desenvolvi, por conta desse momento consigo raciocinar se algo está mexendo demais comigo ou não, se devo me preocupar ou não. Às vezes fico preocupada à toa.”*
- **Estudante 4:** *“Foi muito legal a experiência de aprender novos esportes, como o badminton, rugby e outros. Badminton em especial, porque foi o que mais gostei.”*
- **Estudante 5:** *“Nas aulas que falaram sobre inclusão, pude ver pelo que as pessoas que têm alguma deficiência passam. Por exemplo, tive a experiência de ver como uma pessoa cega vive e as dificuldades que elas passam”.*
- **Estudante 6:** *“Uma experiência marcante foi quando a professora nos fez conviver por alguns minutos como pessoas com deficiência. Isso com toda certeza me marcou.”*

Tais relatos demonstram que as atividades despertaram sensibilidade e consciência da dimensão incorporada, o que contribui para o desenvolvimento da autoexpressão fluente e assertiva para se expressar, e para estabelecer relações mais empáticas e, assim, desenvolver o letramento corporal.

Quanto às dificuldades nas aulas de Educação Física apresentadas no diagnóstico inicial, algumas ainda foram percebidas no decorrer do programa: dos 188 estudantes, cerca de 80% alegaram ter dificuldades de executarem movimentos corporais mais específicos das manifestações da cultura corporal vivenciadas. Whitehead (2019, p. 32), afirmar que o desenvolvimento do “[...] letramento corporal depende fortemente das experiências que os indivíduos viveram no seu envolvimento com atividades físicas [...]” e chama a atenção de

que “[...] experiências passadas podem não ter sido recompensadoras, com as pessoas experimentando pouco sucesso. No pior dos casos, podem ter sido ridicularizadas e submetidas a humilhações e críticas de pessoas próximas, como pais, professores e colegas [...]”, o que poderia abalar a confiança para o engajamento em novas atividades e tentativas.

Nesse sentido, algumas estratégias foram desenvolvidas ao longo do programa para promover maior adesão, motivação e engajamento dos estudantes nas atividades e, ao final do programa, quando questionados sobre a superação das dificuldades, dos 80% de estudantes que alegaram ter dificuldades para executar movimentos corporais mais específicos (151 estudantes), menos de 5% (07 estudantes) afirmaram não ter superado essas dificuldades. Os relatos abaixo são ilustrativos desse resultado:



Figura 6. Trato com o conteúdo *rugby*. Aula na Escola Estadual Santos Ferraz, em quadra cedida pela prefeitura da Cidade de Taquarana, Alagoas, em 12 de junho de 2019.

Fonte: elaboração própria.

- **Estudante 7:** *“Passei a entender e praticar esporte.”*
- **Estudante 8:** *“Perdi o medo de errar na hora de dançar.”*
- **Estudante 9:** *“Na dança que eu tinha muita vergonha de dançar, mas superei nas aulas de Educação Física.”*
- **Estudante 10:** *“Melhorei na coordenação motora.”*
- **Estudante 11:** *“Eu consegui praticar algumas atividades físicas, por exemplo, dançar forró.”*

Quanto ao aprendizado decorrente da disciplina Educação Física, em média, 79% dos estudantes, atribuíram conceitos bons e ou excelentes. Os estudantes se perceberam mais aptos e mais confiantes, e reconheceram que as atividades desenvolvidas contribuem para

melhorar a qualidade de vida, para combater o sedentarismo e para incentivar a participação de todos.

Assim, por meio de atividades desafiadoras, mas gratificantes, os estudantes ampliaram seu letramento corporal, pois tornaram-se mais autoconfiantes, desenvolveram conhecimento e maior compreensão sobre as práticas realizadas, identificaram e articularam as qualidades essenciais que influenciarão a efetividade da sua corporeidade na vida cotidiana e em relação à atividade física.

Para começar...

Diante dessas reflexões iniciais em língua portuguesa sobre o Letramento Corporal para a Educação Física, a partir da proposta de Whitehead (2019), é possível perceber as potencialidades e algumas das demandas imediatas para apropriação desse referencial e sua adequação à realidade brasileira, bem como à dos demais países lusófonos.

Entre as possibilidades está a compreensão da importância essencial da dimensão incorporada e da corporeidade para o desenvolvimento humano, porém, sem estabelecer um ou outro domínio constitutivo dessa dimensão como prioritário em relação aos demais. Nessa visão, para compreender os condicionantes do engajamento ou não em atividades físicas, não cabe a análise das experiências subjetivas de um indivíduo, do nível de competência motora de um grupo ou dos determinantes socioculturais para o acesso às práticas corporais de uma comunidade de maneira dissociada uma da outra, e dissociadas dos demais domínios que constituem o Letramento Corporal; não apenas no âmbito das investigações e produções acadêmicas, mas também na ação pedagógica em Educação Física e em outros contextos de formação e treinamento em cultura corporal, onde o sucesso e a permanência nas atividades físicas somente poderão ocorrer através do desenvolvimento equilibrado da competência física, do conhecimento, da motivação e confiança e das condições socioculturais que permitam o engajamento.

Ao mesmo tempo, entre as demandas imediatas, um dos primeiros desafios parece ser a construção de um modelo de avaliação do letramento corporal de indivíduos e grupos que considere a complexidade da interação entre os domínios que o constituem. Isso não significa, em absoluto, renunciar à mensuração objetiva para generalização e comparação dos resultados, porém, tampouco significa desconsiderar o impacto das experiências particulares ao longo da vida no desenvolvimento do letramento corporal de indivíduos e

grupos. Da mesma forma que o Letramento Corporal parece oferecer, de forma inovadora, perspectiva real de compreensão multidimensional do engajamento em atividades físicas, seus procedimentos de intervenção e instrumentos de avaliação necessitam espelhar tal perspectiva holística.

Referências

BARREIRA, T. V. et al. Epidemiological transition in physical activity and sedentary time in children. **Journal of Physical Activity & Health**, v. 16, n. 7, p. 1-7, jul. 2019.

BRACHT, V. **A constituição das teorias pedagógicas da educação física**. Cadernos Cedes, v. 19, n. 48, p. 69-88, ago. 1999.

BRACHT, V. **Educação física e ciência: cena de um casamento (in)feliz**. 2. ed. Ijuí: Unijuí, 2003.

BRACHT, V. Cultura corporal, cultura de movimento ou cultura corporal de movimento? *In*: SOUZA JÚNIOR, M. (ed.). **Educação física escolar: teoria e política curricular, saberes escolares e proposta pedagógica**. Recife: EDUPE, 2005. p. 97-106.

BRASIL. Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. **Diário Oficial**: República Federativa do Brasil: seção 1, Brasília, DF, ano 134, n. 248, p. 27833-27841, 23 dez. 1996.

BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Curricular Comum – BNCC**. 4ª versão. Brasília, DF, dezembro de 2017.

CAPARRÓZ, F. E. Discurso e prática pedagógica: elementos para a compreensão da complexa teia que envolve a Educação Física na dinâmica escolar. *In*: CAPARRÓZ, F. E. (ed.). **Educação física escolar: política, investigação e intervenção**. Vitória: Proteoria, 2001. p. 193-214.

CASTELLANI FILHO, L. As concepções de educação física no Brasil. **Horizontes** - Revista de Educação, Dourados, v. 1, n. 2, p. 11-31, jul./dez. 2013.

CORBIN, C. B. Implications of physical literacy for research and practice: a commentary. **Research Quarterly for Exercise and Sport**, v. 87, n. 1, p. 14-27, 2016.

COSTA, L. C. A. da et al. Tecendo relações entre a motivação para as aulas de educação física e o Ideb. **Revista Brasileira de Ciências do Esporte**, v. 40, n. 4, p. 370-373, out./dez. 2018.

CRISTI-MONTERO, C.; RODRÍGUEZ, F. R. The paradox of being physically active but sedentary or sedentary but physically active. **Revista Médica de Chile**, v. 142, n. 1, p. 72-78, 2014.

DAOLIO, J. Educação física brasileira: autores e atores da década de 80. **Revista Brasileira de Ciências do Esporte**, v. 18, n. 3, p. 182-191 1997.

DARIDO, S. C. Diferentes concepções sobre o papel da educação física na escola. *In: Cadernos de formação: conteúdos e didática de educação física*. v. 16, p. 34-50, 2012.

EARLY YEARS PHYSICAL LITERACY RESEARCH TEAM. **Physical literacy observation tool (PLOT)**, 2017. Acesso em: https://docs.wixstatic.com/ugd/05c80a_4d5d31e1f84440dab941060ff054b07e.pdf.

EDWARDS, L. C. et al. Definitions, foundations and associations of physical literacy: a systematic review. **Sports Medicine**, v. 47, n. 1, p. 113-126, 2017.

FRANCIS, C. E. et al. The Canadian assessment of physical literacy: development of a model of children's capacity for a healthy, active lifestyle through a Delphi process. **Journal of Physical Activity and Health**, v. 13, n. 2, p. 214-222, 2016.

HEALTHY ACTIVE LIVING AND OBESITY RESEARCH GROUP. **Canadian assessment of physical literacy: about**, 2017. Disponível em: <https://www.capl-ecsf.ca/about/>. Acesso em: 06 mar. 2020

INTERNACIONAL PHYSICAL LITERACY ASSOCIATION. **Definição de letramento corporal**, 2017. Disponível em: <https://www.physical-literacy.org.uk/>. Acesso em: 12 mar. 2020.

KAIIOGLOU, V.; DANIA, A.; VENETSANO, F. How physically literate are children today? A baseline assessment of Greek children 8-12 years of age. **Journal of Sports Sciences**, v. 38, n. 7, p. 741-750, 2020.

KEEGAN, R.; BARNETT, L.; DUDLEY, D. **Physical literacy: informing a definition and standard for Australia**. Bruce, ACT: Australian Sports Commission, 2017.

KUNZ, E. **Educação física: ensino & mudanças**. Ijuí: Unijuí, 2001.

LAVOURA, T. N.; NEVES, R. The educational purposes of Physical Education – curricular dialogues between Brazil and Portugal. **Motriz: Revista de Educação Física**, Rio Claro, v. 25, n. 2, p. 1-9, 2019.

LECOPT, F. A.; SILVEIRA, R. A. O conhecimento do conteúdo atletismo na educação física escolar. **Cinergis**, v. 15, n. 3, p. 129-134, jul./set. 2014. Disponível em: <https://online.unisc.br/seer/index.php/cinergis/article/view/4802>. Acesso em: 06 mar. 2020.

LI, M. H. et al. Associations between perceived and actual physical literacy level in Chinese primary school children. **BMC Public Health**, v. 20, n. 1, p. 1-9, 2020.

LONGMUIR, P. E. Understanding the physical literacy journey of children: the Canadian assessment of physical literacy. **Journal of Sport Science and Physical Education: Bulletin 65: Physical Literacy**, p. 277-283, 2013.

LONGMUIR, P. E. et al. The Canadian assessment of physical literacy: methods for children in grades 4 to 6 (8 to 12 years). **BMC Public Health**, v. 15, n. 1, p. 1-11, 2015. Disponível em: <http://dx.doi.org/10.1186/s12889-015-2106-6>. Acesso em: 06 mar. 2020.

MENEGON, R. R. et al. Educação física e alfabetização: em busca de interlocução. **Colloquium Humanarum**, v. 12, n. 4, p. 130-138, 2015.

MORETTI, A. C. et al. Práticas corporais/atividade física e políticas públicas de promoção da saúde. **Saúde e Sociedade**, São Paulo, v. 18, n. 2, p. 346-354, 2009.

NEIRA, M. G. **Educação física cultural: inspiração e prática pedagógica**. Jundiaí: Paco Editorial, 2018.

NEIRA, M. G.; NUNES, M. L. F. **Educação física, currículo e cultura**. São Paulo: Phorte, 2009.

QUEIROZ, D. R. et al. Competência motora de pré-escolares: uma análise em crianças de escola pública e particular. **Motricidade**, v. 12, n. 3, p. 56-63, 2016. Disponível em: <http://www.scielo.mec.pt/pdf/mot/v12n3/v12n3a08.pdf>. Acesso em: 06 mar. 2020.

RESENDE, H. G. Tendências pedagógicas da educação física escolar. *In*: RESENDE, H. G.; VOTRE, S. J. (ed.). **Ensaio sobre educação física, esporte e lazer**. Rio de Janeiro: SBDEF, 1994. p. 11-40.

RESENDE, H. G.; SOARES, A. J. G.; MUNIZ, N. L. Influências do pensamento pedagógico renovador da educação física: sonho ou realidade? **Artus: Revista de Educação Física e Desportos**, Rio de Janeiro, v. 18, n. 1, p. 11-26, 1998.

ROBINSON, D. B.; RANDALL, L. Marking physical literacy or missing the mark on physical literacy? A conceptual critique of Canada's physical literacy assessment instruments. **Measurement in Physical Education and Exercise Science**, v. 21, n. 1, p. 40-55, 2017. Disponível em: <http://dx.doi.org/10.1080/1091367X.2016.1249793>. Acesso em: 06 mar. 2020.

ROBINSON, D. B.; RANDALL, L.; BARRETT, J. Physical literacy (mis)understandings: what do leading physical education teachers know about physical literacy? **Journal of Teaching in Physical Education**, v. 37, n. 3, p. 288-298, 2018.

ROETERT, E. P.; MACDONALD, L. C. Unpacking the physical literacy concept for K-12 physical education: what should we expect the learner to master? **Journal of Sport and Health Science**, v. 4, n. 2, p. 108-112, 2015. Disponível em: <http://dx.doi.org/10.1016/j.jshs.2015.03.002>. Acesso em: 06 mar. 2020.

SAVIANI, D. **Pedagogia histórico-crítica: primeiras aproximações**. 8. ed. Campinas: Autores Associados, 2003.

SÉRGIO, M. **Educação física ou ciência da motricidade humana?** Campinas: Papyrus, 1989.

SHEARER, C. et al. How is physical literacy defined? A contemporary update. **Journal of Teaching in Physical Education**, v. 37, n. 3, p. 237-245, 2018.

SOARES, C. L. et al. **Metodologia do ensino de educação física**. São Paulo: Cortez, 1992.

SPENGLER J. O. **Physical literacy**: a global environmental scan. The Aspen Institute, 2015. Disponível em: <https://assets.aspeninstitute.org/content/uploads/files/content/docs/pubs/GlobalScan.pdf>. Acesso em: 06 mar. 2020.

SPENGLER, J. O.; COHEN, J. **Physical literacy**: a global environmental scan. Disponível em: <http://plreport.projectplay.us/>. Acesso em: 06 mar. 2020.

SPORTS COUNCIL. **The case for sport** (Publicity leaflet). London: Sports Council, 1991.

TAFFAREL, C. N. Z. **O “letramento” na educação física**. Salvador: FAGED-UFBA, 2009.

TANI, G. Cinesiologia, educação física e esporte: ordem emanante do caos na estrutura acadêmica. **Motus Corporis**, Rio de Janeiro, v. 3, n. 1, p. 9-49, dez. 1996.

THE SANDBOX PROJECT. **Survey**: physical literacy environment assessment (PLEA) tool, Canada, 2017. Disponível em: <http://sandboxproject.ca/news/2017/6/16/survey-physical-literacy-environmental-assessmentplea-tool>. Acesso em: 06 mar. 2020.

TREMBLAY, M. S. et al. Canada’s physical literacy consensus statement: process and outcome. **BMC Public Health**, v. 18, n. S2, p. 1-18, 2018.

TREMBLAY, M. S.; LONGMUIR, P. E. Conceptual critique of Canada’s physical literacy assessment instruments also misses the mark. **Measurement in Physical Education and Exercise Science**, v. 21, n. 3, p. 174–176, 2017.

VIANA, L. S. M. **Educação física e letramento na rede municipal de ensino de Goiânia**: aproximações dialógicas. 2017. Dissertação (Mestrado em Ensino na Educação Básica) – Centro de Ensino e Pesquisa Aplicada à Educação, Universidade Federal de Goiás, Goiânia, 2017.

WHITEHEAD, M. E. (org.). **Letramento corporal**: atividades físicas e esportivas para toda a vida. Porto Alegre: Penso, 2019.

WHITEHEAD, M. E. **Physical literacy**: throughout the life course. New York: Routledge, 2010.

WHITEHEAD, M. E. **Physical literacy**. Unpublished paper given at IAPESWG Congress Melbourne, Australia, 1993.

PRÁTICAS CORPORAIS QUILOMBOLAS NA EDUCAÇÃO FÍSICA ESCOLAR

André Gustavo Mota Teixeira

Universidade Federal de Pernambuco (UFPE)

José Carlos da Silva

Universidade Federal de Pernambuco (UFPE)

José Carlos de Almeida Júnior

Universidade Federal de Pernambuco (UFPE)

Vilde Gomes de Menezes

Universidade Federal de Pernambuco (UFPE)

Introdução

As comunidades quilombolas são definidas por Moura (2007) como uma população descendente dos negros africanos escravizados que buscam viver de acordo com os costumes deixados por sua ancestralidade. Essa riqueza cultural e histórica afro é conteúdo obrigatório no ensino público e privado da Educação Básica segundo orienta a Lei de Diretrizes e Bases (LDB), por meio da Lei nº 10.639, promulgada em 9 de janeiro de 2003 (BRASIL, 2003a).

Foi possível observar no decorrer da pesquisa a fragilidade da Lei nº 10.639, ficando claro que precisamos avançar no debate das questões quilombolas. A Educação Física não é menos importante neste debate, mas uma ferramenta de ensino fundamental que une a prática corporal à prática cultural do movimento.

Testemunhamos que as escolas localizadas nos quilombos e em suas adjacências deveriam possuir um papel importante na contribuição da preservação da identidade quilombola. Tal afirmação é convergente com o estudo de Moura (2007), em que se constata o desejo dos próprios remanescentes dos quilombos em possuir uma escola que lhes “pertencessem” no que se diz respeito a sua tradição, cultura e costumes. Diante do quadro insatisfatório, resta uma luta pela preservação da cultura desse povo.

Tais dificuldades, acrescidas pelo fator “tempo”, fomentam o enfraquecimento da identidade quilombola. Entretanto, as comunidades lutam para dar continuidade à cultura de um povo que outrora lutou pela liberdade.

Nosso estudo teve como principal foco buscar relacionar as práticas corporais de comunidades quilombolas com a Educação Física. Desse modo favorecendo o fortalecimento do acervo sobre a temática da identidade Quilombola nas comunidades.

Carvalho (2014), por exemplo, traz em sua pesquisa a fala de uma professora de Educação Física de uma comunidade quilombola. Ela relata que no Curso de Educação Física, na cidade onde havia esse quilombo, ela nunca estudou nada, em toda a sua graduação, relacionado com essas comunidades remanescentes.

Compreendendo as orientações da LDB no que concerne à obrigatoriedade de conteúdos referentes à cultura afro no Brasil, e ainda que a não observância do ensino da cultura afro-brasileira constitui um desvio dessas orientações, este trabalho pode contribuir com o cenário científico nesse ensino cultural na área da Educação Física Escolar.

A pesquisa tentou viabilizar conteúdo pertinente aos Profissionais da Educação Física para produção das suas aulas, contribuindo com a própria afirmação da identidade de boa parte do povo brasileiro. Moura (2007) afirma ser evidente a relevância do estudo dos quilombos e das comunidades remanescentes para a afirmação da identidade do povo brasileiro.

Corroborando a afirmação das dificuldades da preservação da identidade quilombola e da sua pouca valorização, foi possível observar que, apesar de intensas pesquisas em conteúdos acadêmicos, reduzidos foram os estudos achados relativos às práticas corporais quilombolas e à Educação Física Escolar.

No ambiente escolar e mais particularmente na Educação Física, é possível trazer de maneira lúdica e envolvente toda a história dos quilombos (ALMEIDA, 2009; SEVERINO; PORROZZI, 2010). Passar pela vida deles, que são formadores do nosso povo, por meio de jogos e brincadeiras quilombolas, como sussa, bola de gude, baleada e das outras práticas corporais que outrora eles viveram e hoje perpassam pelas chamadas comunidades remanescentes de quilombos.

A importância deste trabalho se solidificou diante da possibilidade de sistematizarmos e identificarmos conteúdos para elaboração das aulas de Educação Física Escolar, pois buscamos investigar na literatura as práticas corporais utilizadas nas comunidades Quilombolas, visando à perpetuação da identidade étnico-racial e ao fortalecimento da base teórica necessária para formação dos profissionais da área da Educação Física.

Sendo assim, esta pesquisa torna-se de grande importância para a área da Educação e Educação Física Escolar, porque possibilita a sistematização de um conteúdo para aulas ligadas ao quilombo e quilombo contemporâneo nas diversas áreas dos saberes (KRAUSS; ROSA, 2010).

As práticas corporais aqui destacadas servirão como base para construção de aulas de Educação Física. A riqueza histórica e cultural de determinado grupo com suas particularidades é passada, por meio da cultura corporal, de diversas formas que se relacionam diretamente com a Educação Física, como jogos, esportes, dança, luta e ginástica. Mediante as mais diversas práticas corporais vividas, que levam impressas em cada movimento o seu jeito de ser, de viver seus costumes, possibilitando, assim, trabalhar de uma forma multidisciplinar.

Destacamos que tínhamos como nosso objetivo geral identificar, com base em estudos existentes na literatura, a relação entre práticas corporais de origem quilombola nas aulas de Educação Física Escolar no ambiente escolar de comunidades quilombolas. Dentre os objetivos específicos: identificar nas pesquisas já existentes a presença de práticas corporais de origem quilombola como políticas públicas de esporte e lazer nas cidades onde estão situados tais quilombos; verificar na literatura a relação entre práticas corporais, jogos e brincadeiras quilombolas em ambiente escolar, considerando o ensino da Educação Física e mapear, de forma breve, pelos estudos já existentes da educação física, as práticas corporais, jogos e brincadeiras em ambientes quilombolas.

Marco Legal

O Marco Legal dessas questões está amparado nos artigos 215 e 216 da Constituição brasileira (BRASIL, 1988/2016), que trata da garantia dos direitos culturais indígenas, afro-brasileiros e do patrimônio cultural. Apresenta-se não só a necessidade, mas, primeiramente, a obrigatoriedade de garantir um ensino de qualidade aos quilombos contemporâneos e também nas escolas tradicionais em relação ao conteúdo Quilombola na sala de aula.

No intuito de promover um “debate” multicultural, foi que o então presidente da República, Luiz Inácio Lula da Silva, decretou e sancionou em 9 de janeiro, em 2003, a Lei nº 10.639 (BRASIL, 2003a), que alterou a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996 (BRASIL, 1996), lei conhecida por LDB.

Com a Lei nº 10.639, o legislador brasileiro buscava uma melhoria progressiva e a propagação do ensino público e privado, passando a fixar padrões mínimos de educação. Preocupação já prevista na Constituição de 1934, mais de sessenta anos antes, quando em seu Capítulo II ¹– Da Educação e da Cultura, artigo 150 normatiza como competência da União: “a) fixar o plano nacional de educação, **compreensivo** do ensino de todos os graus e ramos, **communs** e especializados; e coordenar e fiscalizar a sua execução, em todo o território do **paiz;**” (BRASIL, 1934, grifos nossos). A Lei nº 10.639/03, em seu artigo 1º, altera o artigo 26 da LDB, acrescentando o art.26-A, §1º e §2º, que versa a respeito da obrigatoriedade do ensino da história e cultura afro-brasileira.

Em 2003, lançou-se o Decreto nº 4.887 e cria-se o Programa Brasil Quilombola (PBQ), criado com o objetivo de solidificar as políticas relacionadas com as comunidades (BRASIL, 2003b). Com seu desenvolvimento, organizaram-se as áreas de ação do PBQ; por exemplo: acesso a terra; infraestrutura e qualidade de vida; inclusão produtiva e desenvolvimento local; direitos e cidadania.

No programa, aborda-se a construção de escola quilombola e uma boa educação quilombola, que favoreça a valorização da cultura quilombola possibilitando, assim, uma educação de qualidade nas comunidades.

O Estatuto da Igualdade Racial, instituído pela Lei nº 12.288, promulgado em 20 de julho de 2010, institui em seu artigo 1º como direito a garantia de oportunidades e defesa dos direitos étnicos individuais, coletivos e difusos da população negra (BRASIL, 2010).

No capítulo II da referida lei são abordadas garantias acerca do Direito à Educação, à Cultura, ao Esporte e ao Lazer. Em seu artigo 9º, especificamente, é possível perceber a garantia do direito da população negra à participação em atividades educacionais, culturais, esportivas e de lazer adequadas a seus interesses e condições de modo a contribuir para o patrimônio cultural de sua comunidade e da sociedade brasileira.

O artigo 10º traz uma boa proposta que nos faz pensar na situação em que se encontram as escolas públicas regulares e as escolas públicas que têm atuação própria para as comunidades remanescentes de quilombo.

Art. 10º. Para o cumprimento do disposto no art. 9º, os governos federal, estaduais, distrital e municipais adotarão as seguintes providências: I – promoção de ações para viabilizar e ampliar o acesso da população negra ao ensino gratuito e às atividades esportivas e de lazer; II – apoio à iniciativa de entidades que

¹ Transcrito conforme redação original.

mantenham espaço para promoção social e cultural da população negra; III – desenvolvimento de campanhas educativas, inclusive nas escolas, para que a solidariedade aos membros da população negra faça parte da cultura de toda a sociedade; IV – implementação de políticas públicas para o fortalecimento da juventude negra brasileira. (BRASIL, 2010, p.1).

Evidenciando assim o papel garantidor que deve ter o estado. Manifesta, ainda, no artigo 11, a obrigatoriedade do ensino de conteúdos referentes à história da população negra no Brasil.

É possível perceber o papel de garantidor do Estado em fomentar e apoiar estudos e também iniciativas que ajudam no combate à discriminação racial e no incentivo ao esporte e ao lazer; formando e qualificando profissionais que não sejam alheios à cultura quilombola, mas conhecedores dela, para que atuem com maior familiaridade acerca da história do povo brasileiro e das práticas corporais.

O quilombo e as comunidades remanescentes de quilombo

O Brasil, em meados do século XVII, vivia uma época de escravidão legalizada; os negros africanos sequestrados e privados de sua terra eram submetidos a castigos severos impostos pelo regime. Escravizados, não se conformavam com os trabalhos pesados e os constantes castigos. Estudos, como os de Chaves, Secco e Macêdo (2006), afirmam:

As realidades diferem, mas as comunidades remanescentes nasceram no Brasil Colônia e no Brasil Império. Pode-se entender ‘quilombo ou mocambo’ na resposta do rei de Portugal ao Conselho Ultramarino em 1740: ‘toda habitação de negros fugidos que passem de cinco, em parte despovoada, sem ranchos levantados nem pilões neles’. (CHAVES; SECCO; MACÊDO, 2006, p. 328).

Alguns desses escravos, ao encontrarem uma oportunidade de fuga, escapavam geralmente pela mata ou pelo rio. Durante a fuga, os que não eram abatidos pelo capitão do mato buscavam refúgio nas matas, em lugares seguros, que eram sinônimos de lugares escondidos. Com o passar do tempo, esses lugares transformaram-se em verdadeiras fortalezas; regiões essas que ficaram conhecidas como quilombos, uma das diversas formas de resistência e de combate à escravidão.

Os quilombos tornaram-se o refúgio dos escravos fugidos, os quais, contrapondo-se aos escravistas, lutavam pela liberdade daqueles que eram tomados –conforme Chaves, Secco e Macêdo (2006), que trazem esse conceito de quilombo denominado pela própria Corte Real Portuguesa.

Esses quilombos cresciam em quantidade regional e em contingente populacional rapidamente, pois era o maior foco dos negros que fugiam. Lá, os escravos fugidos buscavam viver dignamente, resgatando a cultura e a forma de vida que ficara na África. Assim, não se diferenciam das chamadas comunidades quilombolas do século XX e XXI no que se refere a esse resgate da ancestralidade africana, trocando a composição escrava fugida por pessoas que se autointitulam descendentes desses quilombos. Ratifica essa afirmação Moura (2007), quando afirma:

Quilombos Contemporâneos como comunidades negras rurais habitadas por descendentes de africanos escravizados, que mantêm laços de parentesco e vivem, em sua maioria, de culturas de subsistência, em terra doada, comprada ou ocupada secularmente pelo grupo. (MOURA, 2007, p. 3, grifo do autor).

O Instituto Nacional de Colonização e Reforma Agrária (Incra) – autarquia competente na esfera federal pela titulação dos territórios quilombolas, Decreto nº 4.887 de 2003 – reconhece as comunidades quilombolas como grupos étnicos, remanescentes de quilombos, que possuem hábitos, costumes e cultura própria, com vínculo a terra.

As comunidades remanescentes de quilombo ou quilombos contemporâneos são habitadas pelos descendentes dos negros escravizados que vivem de acordo com seus antepassados (CHAVES; SECCO; MACÊDO, 2006; MOURA, 2007).

Ainda hoje, os quilombos resistem por meio de seus descendentes que são as nossas comunidades, e têm suportado o tempo, a atualização instantânea e perene da tecnologia e, principalmente, a falta de assistência do governo que tem esquecido os ditos “povos pretos”.

Educação nas Comunidades Quilombolas

O termo raça é utilizado biologicamente para divisão de categorias de seres vivos. Esse termo, portanto, não é bem-visto por sociólogos no que se refere à categorização humana, embora o senso comum manifeste a ideia de que o solo brasileiro foi ou é habitado predominantemente por três raças distintas: índios, brancos e negros. Preferimos adotar aqui o termo etnia a dizer que essa diferença étnica trazida pelos europeus e pelos africanos, miscigenada com a cultura local, manifestada por cultura indígena de modo preeminente, constroem a identidade da população brasileira.

Ainda assim, mesmo conhecendo essa contribuição africana, indígena e europeia, o que se observa é que no universo escolar os alunos deparam, na grande maioria, com acontecimentos e/ou práticas que historicam o percurso dos europeus na América. Desse modo, caracterizando o índio e o negro não como agente formador da história brasileira, mas como seres anistóricos.

As comunidades quilombolas tendem a ter guardadas na memória, nas práticas corporais, a Cultura Afro, além de possuírem uma educação com características diferenciadas do ensino escolar tradicional, embora essas escolas, segundo Castilho (2011), ainda exerçam um papel excludente da cultura afro e se caracterizem por um estilo de vida urbano “branco” de viver.

Sobre a Educação Quilombola, no Programa Salto para o Futuro, Moura (2007) diz ser importante possibilitar o resgate e a preservação da tradição histórica do antepassado das comunidades quilombolas, valendo a oportunidade dessa população conhecer a própria identidade formadora. Ainda: “A escola tem um papel fundamental para os moradores dos quilombos contemporâneos, mas eles desejam uma escola sua, da comunidade, onde suas diferenças sejam respeitadas.” (MOURA, 2007, p. 6).

Verifica-se, aqui, a urgência em atender as necessidades da Educação Quilombola. Educação essa que não está aquém de seus costumes e de sua história; educação que dialoga com os hábitos locais. Percebe-se a importância, na hora da construção do projeto político-pedagógico (PPP), de que os remanescentes devem ter voz, e o PPP não fique meramente no papel, igualmente as disciplinas em geral na construção de um plano de ensino que atenda suas exigências.

Miranda (2012, p. 374), converge ao afirmar: “A educação escolar destinada à população remanescente de quilombos encontra-se em situação adversa, marcada pela inexistência de escolas localizadas nas comunidades ou pelo funcionamento precário das escolas existentes.”

A autora denuncia, com base em estudos nacionais, que as escolas são pequenas, geralmente constituídas de duas salas e as respectivas turmas com várias séries do ensino fundamental simultaneamente, tendo de atender alunos com idade e graus de conhecimento diferentes.

Para Miranda (2012, p. 376), outro grande problema é a formação de professores que lecionam nessas escolas. No I Seminário Nacional de Educação Quilombola, realizado

pelo MEC/Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade (SECAD), em novembro de 2010, debateu-se intensamente essa questão, os participantes constataram que muitos professores se encontram em uma situação muito aquém da realidade e necessidade nas comunidades quilombolas; ou seja, nessas comunidades as escolas deveriam ter uma formação específica comum à realidade étnico-cultural daquele lugar, expondo a importância da cultura, o fortalecimento e a preservação da descendência quilombola.

É possível combater a desvalorização da cultura afro-brasileira e promover a melhoria social combatendo o preconceito racial em relação à cultura afro. Afinal, é dever do Estado também a manutenção e o amparo diante dessas comunidades na luta e garantia da preservação da tradição da cultura quilombola.

Práticas corporais no quilombo

Quando falamos em práticas corporais, referimo-nos às mais diversas atividades que compõem a realidade social das pessoas, como a luta, dança, jogos, esportes e ginástica (SILVA, 2014). Aqui, em especial, a relação é total com as práticas corporais realizadas pelos povos das comunidades remanescentes.

O termo “práticas corporais” é muito bem estudado, e em uma pesquisa de Lazzarotti Filho *et al.* (2010), foi possível constatar que, em 260 dos estudos relacionados com esse termo, eram da área da Educação Física 67%. Eles apresentam alguns dados que ajudam a entender o termo não só como uma manifestação cultural, mas como esses autores apontam: esporte, luta, ginástica, dança, jogos, práticas de aventura.

De maneira geral, nota-se que o termo ‘práticas corporais’ vem aparecendo na maioria dos textos como uma expressão que indica diferentes formas de atividade corporal ou de manifestações culturais, tais como: atividades motoras, de lazer, ginástica, esporte, artes, recreação, exercícios, dietas, cirurgias cosméticas, dança, jogos, lutas, capoeira e circo. (LAZZAROTTI FILHO *et al.*, 2010, p. 24, grifo do autor).

Essas práticas corporais nas comunidades espelham a cultura quilombola; por meio dela, vê-se o “ser quilombo” transmitido de forma diferente, visto através da cultura corporal.

Ainda que reconhecida a importância da valorização e preservação da cultura de um povo, é inevitável o processo de amoldamento sofrido nos seus costumes, hábitos ou comportamentos, com o próprio percurso do tempo: seja por fatores como

desenvolvimento de novas tecnologias, mudanças nas normas de comportamento, na ordem política de um Estado-Nação, o próprio contato desse povo com outros povos, e mesmo o acesso às escolas que adotam parâmetros de ensino e de conteúdo que não valorizem a cultura em questão, entre outros fatores sociais influenciadores e remodeladores de uma cultura. Não foi e não é diferente com a cultura quilombola.

O processo de aculturação das comunidades diante da urbanização e os valores contemporâneos comprometeram, inclusive, a realização de manifestações próprias à sua cultura. De fato, desde o período escravista, as manifestações artísticas trazidas pelos escravos africanos foram se adequando às condições históricas e sociais da colônia, criando elementos distintos daqueles de origem. Por vezes, esse 'novo' surge totalmente distante daquilo que o originou, a ponto de não mais ser reconhecido como tal. (SOUZA; LARA, 2011, p. 565, grifo do autor).

Talvez a ideia de os povos remanescentes de quilombos estarem em uma comunidade formada com aspectos pretensiosos de valorização dessa identidade negro-africana nos leve ao ostracismo no que compete à realidade dessas comunidades, achar que elas estejam isentas do fenômeno da aculturação. Todavia, ainda assim, essas comunidades são as que mais garantem a perpetuação da cultura afro. Não as estudar é pôr em risco esse rico patrimônio cultural.

A pesquisa das práticas corporais (jogos, danças, brincadeiras, esportes, lutas e ginástica) nas comunidades quilombolas, tendo vinculação entre as ciências sociais e humanas, é um rico objeto de estudo no que tange à contribuição no combate à desvalorização da cultura quilombola segundo Lazzarotti Filho *et al.* (2010).

No processo de referenciação da nossa pesquisa foi possível constatar a preocupação de alguns pesquisadores com o estudo dessas práticas corporais na experiência quilombola; embora seja ainda quantitativamente reduzido o material, se comparado com a riqueza cultural e o número de povos remanescente de quilombos, devidamente regulamentados pelo Incra, que já são 294 comunidades com mais de 1.536 processos abertos.

Em estudo realizado pela Universidade de Goiás por Silva e Falcão (2012) em cinco comunidades (Almeida, Cedro, Kalunga, Magalhães e Jardim Cascata) desse mesmo Estado, constataram-se práticas corporais, por exemplo, danças como o forró, a catira e a sussa, a capoeira, alguns jogos e brincadeiras, e o futebol, ou seja, práticas de valorização cultural, todas essas observadas e catalogadas.

São brincadeiras, jogos, danças, esportes, manifestações culturais, todos portadores de incontáveis técnicas em sua gestualidade característica, nos movimentos de braços, pernas, quadris, cabeça, no encontro com a música, com a

bola, com o rio, com o outro. Só compreendemos mais amplamente o sentido e significado dessas gestualidades, assim como sua permanência ou reconstrução, quando observamos mais integralmente cada prática corporal, constituída ou mobilizada por seres concretos: não apenas o futebol, mas este futebol, ou este forró, sussa, capoeira. (SILVA; FALCÃO, 2012, p. 55).

É possível perceber, a partir disso, a incidência de um prezar cultural por meio das práticas corporais, que, embora muitas vezes remodeladas por uma cultura predominante, elas caracterizam uma luta étnica de um povo já bastante considerado seres passivos da história, usurpados de sua contribuição formadora da identidade brasileira.

Apesar de tais práticas fazerem parte do cotidiano das comunidades, quebrando a lógica tradicional que as rotula de folclóricas, no sentido pejorativo, as escolas instaladas nessas comunidades, em sua maioria, não tratam tais atividades como conhecimento a ser sistematizado e transformado em conteúdo escolar. Os motivos são vários e não convém nesse pequeno espaço querer abrir discussão. No entanto, é possível observarmos que a formação dos professores, currículo conservador e pressões religiosas são eixos centrais para uma discussão mais demorada e aprofundada acerca dos motivos possíveis. (MORAES *et al.*, 2007, p. 6).

As práticas corporais, conforme mencionado no início desta seção, estão muito ligadas à Educação Física, uma área que dialoga bem com as práticas corporais quilombolas. Elas podem ser inseridas em todas as cinco temáticas da Educação Física, abordadas acima (jogo, luta, esporte, dança e ginástica); e a Educação Física pode trabalhar as questões de preconceito, esquecimento por meio de uma abordagem crítico-superadora.

Não queremos dizer que a abordagem X é melhor que abordagem Y, mas mostrar que a Educação Física não é meramente a execução de movimentos nem tampouco a imitação e reprodução dos alunos ao verem o professor, mas uma Educação Física que trabalha, sim, as práticas corporais quilombolas, e também contribui na reflexão da negligência dos assuntos pertinentes a questões de etnia racial. Educação Física que auxilia na formação crítica de alunos e alunas por meio das práticas corporais.

Educação Física nas comunidades quilombolas

A Educação Física Escolar se diferencia de diversas matérias por seu caráter bastante lúdico, que pode tratar de muitos assuntos de uma maneira mais “livre” por meio das diversas práticas corporais. Não são poucos os que, ao voltar às suas lembranças, recordam-se de uma experiência prazerosa nas aulas de Educação Física. Por meio da Educação Física

nas mais diversas modalidades de ensino, é possível encaixar as diversas práticas corporais existentes (jogos, esportes, dança, lutas e ginástica).

Tendo em vista a Educação Física como um meio importante no resgate, na preservação e no fortalecimento da cultura dos antigos quilombos nas comunidades, a pesquisa de Silva e Falcão (2012) debruçou-se sobre a análise da prática da capoeira na Comunidade Quilombola Jardim Cascata, por meio da qual constataram:

Como jogo corporal, a capoeira povoa o universo da infância da comunidade Jardim Cascata, mais do que o de jovens e adultos. Tal fato nos faz perguntar se o ensinamento às crianças partiu de alguém mais velho da própria comunidade ou tem origem em grupos externos, tal como nas aulas de Educação Física na escola. De todo modo, é importante dizer que a capoeira passa a ocupar um lugar importante na dinâmica social dessa comunidade, especialmente nos fins de semana e nas festas comunitárias. (SILVA; FALCÃO, 2012, p. 64).

Os autores deixam expressa sua avaliação sobre a questão de com quem esses jovens aprenderam a prática da capoeira já que em seu estudo na comunidade não via significativamente os anciãos ou os jovens dessa comunidade praticando a capoeira, subtendendo-se que eles teriam perdido/esquecido/largado essa prática advinda da sua descendência; mas estavam sendo recuperadas provavelmente pela escola regular.

Constatou-se escassez nas políticas públicas no que diz respeito a lazer e saúde nas comunidades quilombolas. Foi possível observar que os remanescentes têm dificuldades em possuir boas condições de educação e saúde pública. Em outra pesquisa, constatou-se que nos quilombos onde eles conviveram por 8 meses havia demasiada aproximação com a cultura de massa, e dificuldades no acesso a serviços públicos (FREITAS; SILVA; GALVÃO, 2009; SOUZA; LARA, 2011).

Por isso se fez relevante investigar a relação entre práticas corporais de origem quilombola no ambiente escolar de comunidades quilombolas a fim de viabilizar material para os professores da área da Educação Física Escolar, contribuindo para a perpetuação da identidade étnico-racial e sua relação com esse componente curricular obrigatório e consequente fortalecimento do estado da arte da temática Quilombola.

Carvalho (2014) traz em seus escritos a rotina das aulas de Educação Física em uma escola que recebe jovens de uma comunidade quilombola da região de Porto Alegre, Rio Grande do Sul. A professora não tinha conhecimento da cultura quilombola, então, em determinada época, sempre chamava uma mulher que era da comunidade para a prática de uma dança chamada “caxambu”, dança que era muito conhecida entre eles.

A escola tem muitos funcionários que fazem parte da comunidade quilombola, o que facilita para a gestão ter um olhar diferenciado do ponto de vista cultural quando se fala em comunidade quilombola. Porém, o que se destaca neste estudo é a fala de uma professora de Educação Física, que estudou em uma Universidade da cidade onde se situa a comunidade quilombola, ao dizer esse tema nunca foi tratado durante todo o período discente de seu curso.

Esse é um assunto a que se deve dar bastante atenção e reflexão visto que existe a Lei nº 10.639, que regulamenta a obrigatoriedade do ensino da cultura afro-brasileira. Essa lei abre uma lista de discussão sobre o ensino dessa temática no curso de graduação. A professora responsável pela disciplina ainda relata que quem ensinou o que é ser quilombola foram os próprios alunos.

O professor de Educação Física tem grande aptidão para trabalhar o conteúdo de Práticas Corporais Quilombolas tanto em escolas quilombolas como nas escolas convencionais. Betti (1993) deixa clara a atribuição de que os docentes da Educação Física, para executarem as práticas corporais que podem contribuir na inserção de cultura através da manifestação corporal que estão impressas no corpo do homem (DAOLIO, 1995).

Procedimentos metodológicos

Esta pesquisa se caracteriza, essencialmente, como um estudo de revisão sistemática. Visa buscar os estudos mais relevantes na área de interesse a fim de obter uma visão mais ampla acerca do nosso objeto de estudo.

Iniciamos os procedimentos metodológicos com a realização de uma breve revisão bibliográfica na tentativa de abrangermos de forma mais ampla possível as diversas temáticas que envolvem nosso objeto de estudos.

Nossa investigação baseia-se nas pesquisas existentes na literatura acerca das práticas corporais nas comunidades quilombolas, com o objetivo de trazer informações que julgamos meritórias para o desenvolvimento deste trabalho.

Segundo Figueiredo (1990), o estudo de revisão bibliográfica, iniciado no final do século XIX, apresenta algumas características específicas. Segundo o autor, para construção da revisão bibliográfica, são necessárias algumas informações visíveis: comparação de informações de fontes diferentes e compactação do conhecimento existente. Assim sendo, esta pesquisa delinea-se sob esses parâmetros apresentados por Figueiredo (1990).

O trabalho segue com uma visão direcionada pela perspectiva da revisão esquadrinhada por meio do que existe na biblioteca de trabalhos científicos e apresentados de forma individualizada. Desenvolvida em tabelas fragmentadas em colunas que trazem o nome do artigo, seu autor, o ano de publicação, os resultados da pesquisa e as práticas corporais consideradas no artigo/tese/dissertação em estudo.

Os trabalhos ora apontados são verificações que dissertam acerca das práticas corporais de remanescentes de quilombos. Todos os trabalhos e as pesquisas neste campo de práticas corporais quilombolas foram analisados na perspectiva incorporada ao universo das aulas de Educação Física Escolar.

Diante disso, escolhemos a revisão sistemática para sistematizar nosso estudo e verificar de forma mais eficiente os objetivos da pesquisa. Esperamos que tal método melhor corresponda ao objetivo de mapeamento das práticas corporais de origem quilombola nas aulas de Educação Física Escolar de maneira simultânea. Conforme esclarece Atallah e Castro (1998), é considerado um método moderno para a avaliação de um conjunto de dados simultaneamente.

Coletando dados de determinados estudos (determinados, visto utilizarmos critérios de exclusão e inclusão destes), relacionados com práticas corporais quilombolas, analisamos criteriosamente e apresentamos seus resultados de maneira objetiva; esperando que esta pesquisa colabore no auxílio da valorização da cultura quilombola nas aulas de Educação Física Escolar, cultura essa considerada patrimônio do país.

Segundo Mancini e Sampaio (2007), esse tipo de pesquisa deve incluir alguns itens que deverão ser o crivo para a busca dos estudos relevantes para pesquisa, como critérios de inclusão e exclusão, definição dos desfechos de interesse, verificação da acurácia dos resultados, determinação da qualidade dos estudos e análise da estatística utilizada.

Definiu-se a base de dados a ser consultada. Selecionamos o Google Acadêmico como base de dados em que iríamos pesquisar. Utilizamos na descrição de pesquisa os seguintes termos “práticas corporais quilombolas”. As etapas do processo metodológico foram: Etapa 1 - busca; Etapa 2 - leitura de resumos; Etapa 3 - Leitura na íntegra; Etapa 4 - análise e discussão dos resultados (Figura 1).

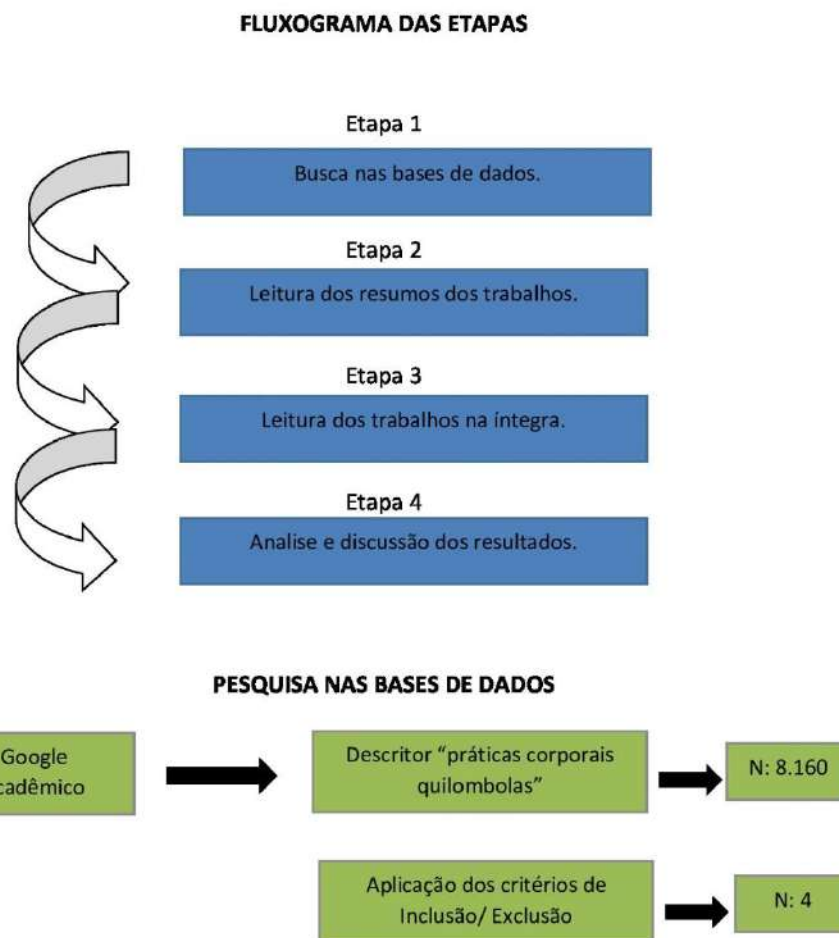


Figura 1. Fluxograma das etapas do processo metodológico.
Fonte: elaboração dos autores.

Os critérios de inclusão adotados neste trabalho foram pesquisas sobre prática corporal em comunidade quilombola no Brasil, publicadas nos últimos cinco anos, ou seja, no espaço temporal compreendido entre 2014-2019. Exluímos de nosso trabalho as pesquisas que não atendiam as necessidades do estudo. Trabalhos de revisão e resumo de anais de congressos, também, foram excluídos da pesquisa.

Refinamento dos procedimentos metodológicos

Dando prosseguimento aos procedimentos metodológicos, fizemos leitura dos resumos dos artigos encontrados com o tema práticas corporais quilombolas. Mediante a leitura desses resumos, realizamos a seleção dos artigos que contribuiriam melhor, de acordo com os critérios da pesquisa; leitura dos artigos em sua completude e descartados aqueles que não atendiam os objetivos da pesquisa. Em forma de Quadros, estão expostas

as particularidades com grande pertinência para facilitar a observação e leitura, tendo grande importância os resultados da pesquisa e as práticas corporais das comunidades.

Aplicando o descritor “Práticas Corporais Quilombolas”, encontramos 8.160 trabalhos na base de dados do Google Acadêmico, dos quais, selecionamos 74 artigos que, com a aplicação dos critérios de inclusão, reduziram-se, para quatro, dentre eles duas teses de doutorado, uma dissertação de mestrado e um artigo científico, os quais foram lidos na íntegra.

No Quadro 1, seguem os quatro trabalhos escolhidos para análise da nossa pesquisa, sistematizados na seguinte ordem: título do artigo, nome do autor ou autores, ano de publicação e resultados e práticas corporais identificadas.

TÍTULO	AUTOR	RESULTADO	PRÁTICAS CORPORAIS
As práticas corporais nas Guardas do Congo e Moçambique da Comunidade Quilombo-la dos Arturos e as aulas de Educação Física Escolar	Guimarães, 2014	Fica claro o grande laço familiar e a referência que os mais velhos têm na comunidade e são de extrema importância. Conhecimento passado de geração para geração, através de festejos e do Congado. A relação profunda que eles têm com o corpo faz com que contem sua história por eles	Futebol Caxambu
Práticas corporais nas comunidades quilombolas: significados das manifestações culturais na Escola de Monte Alegre	Carvalho, 2014	Ao mapear as práticas corporais encontraram-se, contradições importantes para repensarmos o lugar que a Educação Física e a escola têm ocupado na formação dos alunos e a discussão da Lei nº 10.639	Pular carniça Futebol Caxambu
A construção de uma identidade quilombola a partir da prática corporal/cultural do Jongo	Maroun, 2014	Torna-se relevante reconhecer quais práticas e manifestações corporais/culturais vêm sendo ressignificadas no processo de reafirmação identitária; e a relevância dessa prática inserida no contexto educacional pelo que contempla a Lei nº 10.639	Jongo
Entre o rio e o mar: práticas corporais e cotidiano na Comunidade Quilombola do Cumbe.	Oliveira (2018)	Na Comunidade Quilombola do Cumbe, as práticas corporais são regidas pelas estações do ano. Há práticas corporais que são levadas pela tradição e mantidas pelo conhecimento oral, lazer social e lúdico expresso na gestualidade	Carretilha Papangus Conradança Presépios Futebol.

Quadro 1. Sistematização e síntese dos trabalhos incluídos

Fonte: Dados da pesquisa, 2019.

O estudo de revisão foi muito além do esperado, além das expectativas que eram meramente investigar as práticas corporais quilombolas de uma única e determinada visão. Foi possível verificar que muitas comunidades quilombolas têm práticas que vêm sendo repassadas de geração em geração, conforme ensina sua tradição, muitas outras foram perdendo algumas práticas e, de alguma forma, foram adquirindo outras vivenciadas por praticamente todo o povo brasileiro.

Durante os trabalhos, notou-se a presença de uma variedade de práticas corporais como jogos e brincadeiras, danças e esportes também. A mistura é notável em várias atividades que eles realizam e várias práticas corporais, mostrando não só o fator do tempo como algo que está se perdendo e, aos poucos, parte de sua cultura. O futebol é um esporte presente, se não em todas as comunidades, pelo menos na maioria; o que mostra a força desse esporte que chega às comunidades fazendo parte assim também da história desses povos.

A pesquisa de Guimarães (2014) é referente a uma dissertação de um mestrado da área da Educação Física, cujo objeto de estudo é uma comunidade denominada de Arturos, que fica em Minas Gerais, no município de Contagem. Nela o autor informa que as aulas de Educação Física eram divididas entre teórica e prática, e um aluno que era do quilombo se recusava a participar porque alegava sempre ser a mesma atividade, o futebol.

O estudo de Heloisa Carvalho (2014) foi bastante pertinente para realização desta pesquisa porque na sua investigação ela levantou algumas questões importantes da relação e ação da Educação Física e as Práticas Corporais Quilombolas. Na pesquisa dela, havia uma professora de Educação Física na região da comunidade, que narrou não haver tempo nem espaço para preparar aulas apropriadas relacionadas com as práticas corporais do quilombo; nem participou da construção do plano curricular da Educação Física, mas havia algum tipo de planejamento presente em um diário da professora com os registros de cada dia.

A Educação Física colabora na preservação da cultura por meio de suas práticas corporais, porém há dificuldades relativas à disponibilidade de materiais pedagógicos e espaço físico.

Carvalho (2014) afirma que, na Comunidade Monte Alegre, há uma mediação com a modernidade. Uma das práticas identificadas na comunidade foi o caxambu que uma

senhora ensinava, e entre as práticas corporais mais realizadas pelas crianças, estão o caxambu, pular carniça e o futebol.

Nessa mesma pesquisa a autora afirma que as práticas corporais apontam grandes debates que contribuem para a reflexão sobre o que representam as brincadeiras infantis nas Escolas Quilombolas e a relevância em estudá-las e pesquisá-las. Reflete dizendo: “as práticas corporais e o campo de movimento são formas legítimas de manifestação cultural da comunidade” (CARVALHO, 2014, p. 76).

A autora complementa:

o forró, a catira e a sussa, a capoeira, jogos e brincadeiras, além do futebol, são algumas das mais frequentes práticas corporais encontradas, quase todas marcadas por um hibridismo com a cultura de massa e atuando como vetores de reconstrução da tradição em busca da reafirmação da identidade cultural. (CARVALHO, 2014, p. 76).

Há muito a ser pesquisado sobre práticas corporais quilombolas para a área da Educação Física Escolar. Referindo-se à sua Dissertação, Heloisa Carvalho diz:

apresenta questões importantes para reflexões do significado das práticas corporais nas comunidades quilombolas [...]. Sugere ainda a importância de refletirmos, enquanto pesquisadores e professores, sobre o papel que cabe a cada um de nós na formação de sujeitos que dê conta de contribuir na valorização da cultura afro-brasileira. (CARVALHO, 2014, p. 76).

Já a pesquisa de Kalya Maroun (2014), teve o objetivo de analisar a prática do jongo. A autora afirma que o jongo – por ser uma manifestação corporal cultural bem presente nesse tipo de comunidade, e ter origem-afro brasileira – foi por muito tempo a forma de comunicação dos negros, de uma maneira particular que só eles compreendiam, resistindo nos cativeiros na época da escravidão (MAROUN, 2014).

Torna-se relevante reconhecer quais práticas e manifestações corporais e culturais vêm sendo ressignificadas no processo de reafirmação identitária dessas populações, e a relevância dessa prática inserida no contexto educacional pelo que contempla a Lei nº 10.639. A lei, nesse trabalho em questão, também é citada e mencionada com teor de importância para contribuir na perpetuação e reafirmação da identidade quilombola.

De acordo com Ana Amélia Oliveira (2018), as práticas corporais identificadas foram: manja, esconde-esconde, barra-bola, futebol e carretilha. A barra-bola e o futebol ocupam espaço e papel de destaque na preferência das crianças; e nas coletas, há relatos dos mais

velhos de que brincadeiras que eram bastante utilizadas, nos tempos atuais, as crianças não brincam mais.

Segundo pudemos observar na literatura, o inverno é o tempo em que as crianças brincam de carretilha, que é deslizar com uma madeira nas areias das dunas. As dunas se tornam os lugares mais propícios para a vivência das brincadeiras, de preferência, as dunas mais altas, para no fim caírem nas águas. Oliveira (2018) caracterizou a carretilha como uma manifestação cultural local por estar enraizada nas práticas cotidianas.

Outra prática bastante recorrente são os papangus, bastante praticada pelos mais velhos e também recorrentes entre os mais jovens. Os papangus levam identidade quilombola local, pois é por meio dessa prática que são representados os espíritos da floresta.

PRÁTICAS CORPORAIS				
Jogos	Danças	Lutas	Esportes	Ginásticas
Papangus	Caxambu		Futebol	
Carretilha	Contradança			
Pular carniça	Presépios			
Jongo				

Quadro 2. Práticas corporais
Fonte: Elaboração dos autores, 2019.

Breves conclusões

Por meio de nossas pesquisas com base na literatura existente e publicações relacionadas com as práticas corporais quilombolas, podemos concluir que há grande influência do mundo moderno nas atividades quilombolas, mas resistem na luta contra a perda da sua cultura originária.

Identificamos práticas corporais como jongo, contradança, presépio, carretilha, pular carniça, futebol, papangus e caxambu. Algumas atividades fazendo-se presentes diariamente, outras de acordo com período do ano ou festejos locais da comunidade.

Apesar de conseguirmos encontrar algumas práticas corporais que há muito tempo estão inseridas na realidade das comunidades quilombolas, encontramos uma influência muito grande do futebol, a prática mais recorrente nas comunidades quilombolas.

A Educação Física, unida às práticas corporais de origem quilombola, mostra-se bastante forte no combate ao preconceito e ao esquecimento, entre outros aspectos. Ficou claro que se deve trabalhar a cultura por meio do corpo, das práticas corporais quilombolas.

Também vimos evidenciada a importância da Lei nº 10.639, de 2003, e há necessidade de ser mais difundida e aplicada na construção do PPP das escolas e na construção do Plano de Ensino nas aulas de Educação Física, para contemplar o ensino da História Afro-Brasileira aos alunos em geral. Ainda podemos chamar especial atenção à fragilidade da lei e para o fato de que ainda há muito a se discutir e refletir sobre sua aplicabilidade e o lugar que a Educação Física tem ocupado neste cenário.

Observamos a necessidade, também, de mudanças na grade do curso de formação dos licenciados na área da Educação Física, para que, desde o início de sua formação, ele seja inserido – devidamente instrumentalizado – nos jogos e brincadeiras de origem quilombola.

Torna-se relevante ressaltarmos a necessidade da luta contínua pela igualdade racial e a valorização e preservação da cultura das comunidades quilombolas em vista da atual situação política do país.

Concluimos que ficou bastante perceptível que a Educação Física pode contribuir, de forma bastante ampla, para o fortalecimento dessas comunidades e para a educação de forma geral, por meio das práticas corporais quilombolas inseridas no contexto educacional. É um campo que ainda há muito que ser explorado e debatido nas escolas e universidades sobre práticas corporais na Educação Física.

Referências

ALMEIDA, Anne. **Ludicidade como instrumento pedagógico**. Cooperativa do Fitness, 23 jan. 2009. Disponível em: <http://www.cdof.com.br/recrea22.htm>. Acesso em: 5 nov. 2019.

ATALLAH, Álvaro Nagib; CASTRO, Aldemar Araújo. Revisão sistemática da literatura e metanálise: a melhor forma de evidência para tomada de decisão em saúde e a maneira mais rápida de atualização terapêutica. *In*: ATALLAH, Alvaro Nagib; CASTRO, Aldemar Araújo. **Medicina baseada em evidências: fundamentos da pesquisa clínica**. São Paulo: Lemos-Editorial, 1998. p. 42-48.

BETTI, Mauro. Cultura corporal e cultura esportiva. **Revista Paulista de Educação Física**, São Paulo, v. 7, n. 2, p. 44-51, jul./dez.,1993.

BRASIL. Constituição (1934). Constituição da República Federativa do Brasil: promulgada em 16 de julho de 1934. **Diário Oficial da União**, seção 1, Rio de Janeiro, RJ, Suplemento, p. 1, 16 jul. 1934. Disponível em: <https://www2.camara.leg.br/legin/fed/consti/1930-1939/constituicao-1934-16-julho-1934-365196-blicacaooriginal-1-pl.html>. Acesso em: 19 maio 2007.

BRASIL. Constituição (1988). **Constituição da República Federativa do Brasil**: texto constitucional promulgado em 5 de outubro de 1988, com as alterações determinadas pelas Emendas Constitucionais de Revisão n.º 1 a 6/94, pelas Emendas Constitucionais n.º 1/92 a 91/2016 e pelo Decreto Legislativo n.º 186/2008. Brasília: Senado Federal, Coordenação de Edições Técnicas, 2016. Disponível em: <https://www2.senado.leg.br/bdsf/bitstream/handle/518231/CF88_Livro_EC91_2016.pdf. Acesso em: 27 nov. 2017.

BRASIL. Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. **Diário Oficial da União**: República Federativa do Brasil: seção 1, Brasília, DF, ano 134, nº 248, p. 27833-27841, 23 dez. 1996.

BRASIL. Lei nº 10.639, de 9 de janeiro de 2003. Altera a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para incluir no currículo oficial da Rede de Ensino a obrigatoriedade da temática "História e Cultura Afro-Brasileira", e dá outras providências. **Diário Oficial da União**: Seção 1, Brasília, DF, p. 1, 9 jan. 2003a.

BRASIL. Decreto nº 4.887, de 20 de novembro de 2003. Regulamenta o procedimento para identificação, reconhecimento, delimitação, demarcação e titulação das terras ocupadas por remanescentes das comunidades dos quilombos de que trata o art. 68 do Ato das Disposições Constitucionais Transitórias. **Diário Oficial da União**: Seção 1, Brasília, DF, p. 4, 21 nov. 2003b.

BRASIL. Lei nº 12.288, de 20 de julho de 2010. Institui o Estatuto da Igualdade Racial; altera as Leis nºs 7.716, de 5 de janeiro de 1989, 9.029, de 13 de abril de 1995, 7.347, de 24 de julho de 1985, e 10.778, de 24 de novembro de 2003. **Diário Oficial da União**: Seção 1, Brasília, DF, p. 1, 21 jul. 2010.

CARVALHO, Heloisa Ivone da Silva de. **Práticas corporais nas comunidades quilombolas**: significados das manifestações culturais na escola de Monte Alegre. Orientador: Otávio Guimaraes Tavares. 2014. Dissertação (Mestrado em Educação Física) – Centro de Educação Física e Desportos, Universidade Federal do Espírito Santo, Vitória, 2014.

CASTILHO, Suely Dulce de. **Quilombo contemporâneo**: educação, família e culturas. Cuiabá: EdUFMT, 2011.

CHAVES, Rita de Cássia Natal; SECCO, Carmen Lúcia Tindó; MACÊDO, Tânia. **Brasil/África**: como se o mar fosse mentira. São Paulo: Unesp, 2006.

DAOLIO, Jocimar. Os significados do corpo na cultura e as implicações para a educação física. **Movimento**, Porto Alegre, v. 2, n. 2, p. 24-28, jun. 1995.

FIGUEIREDO, Nice. Da importância dos artigos de revisão da literatura. **Revista Brasileira de Biblioteconomia e Documentação**, Brasília, DF, v. 23, n. 1-4, 1990. p. 131-135, jan./dez. 1990.

FREITAS, Dionísio Bellé de; SILVA, Jasson de Miranda; GALVÃO, Edna Ferreira Coelho. A relação do lazer com a saúde nas comunidades quilombolas de Santarém. **Revista Brasileira de Ciências do Esporte**, Campinas, v. 30, n. 2, p. 89-105, jan. 2009.

GUIMARÃES, Aellanene Luiz Rosa. **As práticas corporais nas guardas do Congo e Moçambique da Comunidade Quilombola dos Arturos e as aulas de educação física escolar**. 2014. Dissertação (Mestrado em Educação - Processos Socioeducativos e Práticas Escolares) – Universidade Federal de São João Del-Rei, Minas Gerais, 2014.

KRAUSS, Juliana Souza; ROSA, Júlio César da. A importância da temática de história e cultura africana e afro-brasileira nas escolas. **Antíteses**, v. 3, n. 6, p. 857-878, jul./dez. 2010.

LAZZAROTTI FILHO, Ari *et al.* O termo práticas corporais na literatura científica brasileira e sua repercussão no campo da educação física. **Movimento**, Porto Alegre, v. 16, n. 1, p. 11-29, jan./mar. 2010.

MAROUN, Kalyla. *A construção de uma identidade quilombola a partir da prática corporal/cultural do jongo*. **Movimento**, Porto Alegre, v. 20, n. 1, p. 13-31, jan./mar. 2014.

MIRANDA, Shirley Aparecida de. Educação escolar quilombola em Minas Gerais: entre ausências e emergências. **Revista Brasileira de Educação**, v. 17, n. 50, p. 369-498, maio/ago. 2012.

MORAES, Antonio Carlos *et al.* Os quilombos urbanos versus educação formal: a sobrevivência das práticas corporais. *In*: CONGRESSO BRASILEIRO DE CIÊNCIAS DO ESPORTE, 15. CONGRESSO INTERNACIONAL DE CIÊNCIAS DO ESPORTE, 2., 2007, Recife. **Anais [...]**. Recife: CBCE, 2007. p. 97-113.

MOURA, Glória. Proposta pedagógica. Educação quilombola. **Salto para o Futuro: Educação Quilombola**. Boletim, Brasília, DF, n. 10, p. 3-8, jun. 2007. (). Disponível em: <https://www.geledes.org.br/wp-content/uploads/2017/03/Educacao-quilombola.pdf>. Acesso em: 26 nov. 2019.

OLIVEIRA, Ana Amélia Neri. **Entre o rio e o mar: práticas corporais e cotidiano na Comunidade Quilombola do Cumbe**. 2018. 173 f. Tese (Doutorado em Educação Física) Faculdade de Educação Física – Universidade de Brasília, Brasília, 2018.

SAMPAIO; Ricardo F.; MANCINI, Marcos C. Estudos de revisão sistemática: um guia para síntese criteriosa da evidência científica. **Revista Brasileira de Fisioterapia**, São Carlos, v. 11, n. 1, p. 83-89, jan./fev. 2007.

SILVA, Ana Márcia. Entre o corpo e as práticas corporais. **Arquivos em Movimento**, Rio de Janeiro, v. 10, n. 1, p. 5-20, jan./jun. 2014, Edição Especial.

SILVA, Ana Márcia; FALCÃO, José Luiz Cirqueira. Práticas corporais na experiência quilombola: um estudo com comunidades do estado de Goiás/Brasil. **Pensar a Prática**, Goiânia, v. 15, n. 1, p. 52-70, jan./mar, 2012.

SEVERINO, Cláudio Delunardo; PORROZZI, Renato. A ludicidade aplicada à Educação Física: a prática nas escolas. **Revista Práxis**, Volta Redonda, ano 2, n. 3, p. 51-58, jan. 2010.

SOUZA, Thaís Godoi de; LARA, Larissa Michelle. O estado da arte de comunidades quilombolas no Paraná: produção de conhecimento e práticas corporais recorrentes. **Revista da Educação Física/UEM**, Maringá, v. 22, n. 4, p. 555-568, 4. trim, 2011.

A EDUCAÇÃO FÍSICA NA PERSPECTIVA DA EDUCAÇÃO INTEGRAL: UM NOVO OLHAR PEDAGÓGICO

Vilma L. Nista-Piccolo
Universidade de Sorocaba (UNISO)

Alessandra Monteiro
Universidade Ibirapuera (UNIB)
Rede Municipal de São Paulo

Introdução

A escola, em sua concretude, se apresenta como um espaço de aprendizagem desde quando os mestres institucionalizaram o local onde transmitiam o saber. Até hoje é concebida como o lugar de disseminação do conhecimento. Ao longo dos anos, a educação transformou-se em produto da escola, a qual foi sendo organizada em currículos para satisfazer as necessidades das classes sociais. A educação escolarizada nasceu a partir do controle do tempo vivido na escola e da sistematização curricular pré-determinada. Atualmente, é o ambiente onde múltiplas ações têm a finalidade de educar quem ali aprende. E, muitas vezes, essas ações se mostram distantes do cotidiano dos alunos, com atividades desconectadas de uma reflexão crítica da realidade.

Para Saviani (1992, p. 101):

A escola tem a função específica, educativa, propriamente pedagógica, ligada à questão do conhecimento, é preciso, pois, resgatar a importância da escola e reorganizar o trabalho educativo, levando em conta o problema do saber sistematizado [...].

A sistematização do ensino transformou a escola numa instituição formal, onde se formaliza o ato de ensinar, as suas metas, os conteúdos e as avaliações determinadas. O conhecimento é construído por ações e reflexões vividas na escola, pautadas em saberes sábios, termo usado por Chevallard (1991) para se referir aos saberes científicos.

Para o autor supracitado, o saber produzido cientificamente não chega à sala de aula da mesma forma que foi concebido, pois além dos objetivos de construção serem diferentes, o conhecimento passa por um processo de transposição didática, que torna o objeto do saber em objeto de ensino, do *saber sábio* ao *saber ensinar*. Essa passagem imprime novas formas de conhecimento, adaptadas ao contexto social. Conteúdos são renovados e atualizados, mas precisam dar significado à vida cotidiana dos estudantes. O aluno

compreende melhor os conteúdos ensinados quando é feita uma recontextualização baseando-se no seu dia a dia, e não fundamentando-se apenas em conceitos teóricos.

Segundo Saviani (1992) é na escola que os alunos encontram meios para acessar diferentes níveis de conhecimento e podem relacioná-los com situações fundamentais para sua vida, e, por essa razão, mais importante é a elaboração dos conteúdos que proporcionarão aos alunos a conquista dos saberes. Não apenas conhecimentos que os permitirão resolver situações-problema, mas que sejam, também, caminhos para sua emancipação.

Os conteúdos curriculares têm papel crucial na formação do aluno, e tanto a definição deles como o caminho adotado para ensiná-los influenciam sua aprendizagem, determinando a construção de seus conhecimentos. A sistematização de todos os componentes escolares implica na vida social do estudante. As mudanças no mundo são tão rápidas e decisivas que não é mais possível a escola permanecer com modelos de ensino tradicional, trazendo apenas informações desconectadas da realidade. Uma escola atenta às novas tendências tecnológicas, às reais necessidades dos alunos que dela fazem parte, e ainda, às diversas reflexões analisadas e publicadas sobre prática pedagógica, centraliza suas ações na formação dos alunos, encontrando estratégias voltadas ao cotidiano estudantil.

É importante ainda lembrar que o conhecimento torna-se indispensável para a vida quando o transformamos em sabedoria, ou seja, em conhecimento experimentado, saboreado, incorporado. Por essa razão, muitas vezes, a escola torna-se desinteressante porque não nos apresenta o conhecimento nessa dimensão de experiência, de vivência. (NISTA-PICCOLO; MOREIRA, 2012, p. 6).

Nas duas últimas décadas, várias publicações têm apontado a premente mudança da escola, mas pouco tem sido feito nessa direção. Na visão de Paulo Freire a escola deve proporcionar um ambiente favorável à superação do ser humano, à busca de sua autonomia.

Contudo, em nosso tempo, tudo é efêmero e superficial para atender às necessidades de uma sociedade em que o diálogo, tal como Freire (1967) o entendia, quase não existe. Uma educação libertadora, proposta por Paulo Freire, mostra-se bastante atual e urgente, pois o ato de educar só tem sentido na ontologia do homem, *buscando o ser mais* de todos os envolvidos na práxis educativa. A prática pedagógica libertadora é problematizadora e há de ser construída diariamente com todos os sujeitos deste movimento, visando superar a falta de comprometimento e a alienação, características do que Bauman (2001), chamou de *modernidade líquida*. (MONTEIRO; NISTA-PICCOLO, 2020, p. 28, grifo dos autores).

Nossas pesquisas sobre o cotidiano escolar têm ainda revelado um ensino de conteúdos desconectados da realidade, fragmentados e desenvolvidos por meio de práticas pedagógicas tradicionais. Para superar isso, temos que buscar outro modelo de ambiente escolar. Um espaço no qual o aluno tenha os seus potenciais estimulados, com atividades que aprimorem suas capacidades e habilidades. Uma escola com amplas possibilidades de exploração de diferentes manifestações de inteligência; onde ele consiga construir sua autonomia, descobrindo suas rotas de acesso ao conhecimento e reconhecendo seus potenciais.

Conhecimentos são construídos e reconstruídos na escola, e nela são expressos e consolidados. Mas a construção dos conhecimentos plantados não depende apenas das questões educacionais, mas também dos aspectos políticos, culturais e sociais que os permeiam. E diante de tal complexidade, o ato de aprender pode se mostrar mais fácil ou mais difícil para quem aprende. Ação que também depende da história vivida pelo aprendiz. São as experiências de aprendizagem que vão oportunizar os degraus da construção de um conhecimento. (NISTA-PICCOLO, 2017, p. 156).

Para isso, não basta aumentar o tempo de sua permanência na escola, mas visar uma educação integral – intelectual, cultural e física, ou seja, uma educação de corpo inteiro voltada à formação do indivíduo como um todo, como um ser uno e indivisível.

Entendemos que o processo de discussão e implementação da educação integral, garantido por diferentes documentos, não é de fácil realização, menos ainda, uma ideia consensual. Por essa razão, faz-se imperativo que as ações se pautem em uma perspectiva:

[...] de compreensão do homem como ser multidimensional, a educação deve responder a uma multiplicidade de exigências do próprio indivíduo e do contexto em que vive. Assim, a educação integral deve ter objetivos que construam relações na direção do aperfeiçoamento humano. Ao colocar o desenvolvimento humano como horizonte, aponta para a necessidade de realização das potencialidades de cada indivíduo, para que ele possa evoluir plenamente com a conjugação de suas capacidades, conectando as diversas dimensões do sujeito [...]. (GUARÁ, 2006, p. 16).

É importante conhecer a evolução histórica da ideia de uma educação integral, como foi e tem sido pensada no Brasil.

Educação e escola de tempo integral

No Brasil, assim como em muitos países, a educação é entendida como um direito social, garantido pela Constituição Federal em seu artigo 208 (BRASIL, 1988), atribuindo-lhe um novo *status* econômico e político (CURY, 2002). Com o passar do tempo, assumiu um

papel primaz na evolução da sociedade e da civilização humana, tal como a conhecemos e desejamos. Contudo, segundo Carvalho (2006), em nosso país ela não cumpriu com os objetivos que lhe foram confiados até o século XXI, até porque nunca foi tratada como prioridade, especialmente, a Educação Básica.

Por essa razão, o conceito de educação integral, desde já anunciado como polissêmico e apresentado na Lei de Diretrizes e Bases nº 9394/96 (BRASIL, 1996), tem ocupado a centralidade das discussões acerca de uma educação de excelência e da ampliação do tempo de permanência dos educandos nas escolas. Carvalho (2006) destaca também que a escola não é mais o único espaço de aprendizagem, uma vez que variadas políticas públicas deslocam os espaços educativos para outros ambientes que não a escola propriamente dita. O objetivo destes espaços não é suplantá-la, mas complementar as ações de aprendizagem básicas com outras experiências pedagógicas.

No Plano Nacional de Educação (BRASIL, 2014) a expressão “educação em tempo integral” surge na Meta 6, que prevê sua oferta a pelo menos 50% da rede pública no território nacional, atendendo 25% dos alunos da Educação Básica. Ainda de acordo com o documento, o objetivo desta meta é ampliar, democraticamente, as oportunidades e a qualidade da aprendizagem contribuindo para a redução das desigualdades sociais. Porém, não basta proporcionar um maior tempo de permanência dos educandos nas escolas, mas é determinante incorporar o conceito de educação integral apresentado pelo Ministério da Educação em seu Portal da Educação Integral (MEC, 2020):

[...] projeto educativo integrado, em sintonia com a vida, as necessidades, possibilidades e interesses dos estudantes. [...] vistos como cidadãos de direitos em todas as suas dimensões. Não se trata apenas de seu desenvolvimento intelectual, mas também do físico, do cuidado com a saúde, além do oferecimento de oportunidades para que desfrute e produza arte, conheça e valorize sua história e patrimônio cultural, tenha uma atitude responsável diante da natureza, aprenda a respeitar os direitos humanos e os das crianças e adolescentes, seja um cidadão criativo, empreendedor e participante, consciente de suas responsabilidades e direitos, capaz de ajudar o país e a humanidade a se tornarem cada vez mais justos e solidários, a respeitar as diferenças e a promover a convivência pacífica e fraterna entre todos.

As diretrizes que orientam os programas e as políticas públicas educacionais não têm seu esteio na neutralidade, uma vez que buscam atender as necessidades sociais e econômicas presentes no cenário brasileiro contemporâneo. Faz-se urgente discutir a ideia hegemônica e capitalista que ampara esses conceitos, contribuindo para a construção de propostas de emancipação humana que fortaleçam as práticas educativas nos diferentes

níveis da educação (Básica e Superior). Desta forma, as práticas de educação integral devem ser realizadas em diferentes contextos, com diferentes linguagens e atividades diversificadas, que permitam a exploração das potencialidades humanas nos mais diversos campos de atuação.

Guará (2006) contribui para essa reflexão quando coloca o aluno na centralidade dessa ação, como um sujeito repleto de sonhos e desejos. A autora ainda aponta a educação integral como possibilidade concreta para a evolução humana em todas as dimensões – intelectual, corporal, cultural, afetiva, psicológica, ética, estética etc. – de modo a garantir “[...] aos homens sua sobrevivência, seus relacionamentos pessoais e sociais, seu trabalho produtivo e o sentido para sua vida. Essas são tarefas de toda uma vida” (p. 17).

A escola contemporânea vive momentos de crise e mudança que parecem se apresentar como balizadores para a ideia de educação integral, cujo marco histórico surgiu com os ideais democráticos de Anísio Teixeira. No Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova, de 1932, educação integral era mais do que uma concepção de educação, era um direito de todos. Embora a universalização do acesso à Educação Básica seja uma realidade, outros aspectos, tais como os índices de reprovação e evasão escolar, ainda se anunciam como desafios a serem superados pelos processos de democratização da escola pública e de práticas pedagógicas inclusivas.

A educação integral, tal como a pensamos, e na busca de uma educação pública de qualidade (GOUVEIA, 2006), identifica-se com o ato de amor e coragem indicado por Paulo Freire ao longo de toda sua obra, uma vez que “[...] ensinar não é transferir conhecimentos, conteúdos [...]” (FREIRE, 2010, p. 23). Não se confunde com a escola de tempo integral, presente na realidade de brasileiros das classes mais privilegiadas, cuja organização em turnos complementares busca uma educação de mais qualidade nas dimensões qualitativa (formação integral) e quantitativa (mais tempo do aluno na escola) (GADOTTI, 2009). Segundo esse autor, “a escola pública precisa ser **integral, integrada e integradora** [...]” (p. 32, grifo do autor), envolvendo diferentes equipamentos públicos, ONGs e atividades diversas.

A escola de tempo integral deve tratar as questões de aprendizagem não apenas pela ótica formal (educação escolar), mas reconhecer que os conhecimentos trazidos para dentro da escola são decretórios para a educação de qualidade propalada pelos documentos que sustentam a escola de tempo integral. Pensar em escola de tempo integral só faz sentido e

tem significado quando trabalhamos com a perspectiva da ampliação do horário de atendimento correspondendo ao aumento da qualidade das experiências de aprendizagem oferecidas aos educandos.

No Brasil, o tema da escola de tempo integral está relacionado às experiências de Escola Parque, propostas por Anísio Teixeira, que sonhava oferecer educação de qualidade às crianças e adolescentes, principalmente àquelas em situação de vulnerabilidade social (CARBELLO; RIBEIRO, 2014). Segundo os autores, a maior crítica à implementação da proposta era, justamente, o alto custo para os cofres públicos. Anísio Teixeira respondia que assim como promover a guerra não era algo barato, ofertar educação de qualidade era custoso e ainda é (TEIXEIRA, 1959). Em seu discurso, foi mais longe:

Tudo isso pode parecer absurdo, entretanto, muito mais absurdo será marcharmos para o caos, para a desagregação e para o desaparecimento. E de nada menos estamos ameaçados. Os que estão [...] a anunciar e esperar a catástrofe e a subversão, irão fazer as escolas que deixamos de fazer para a vitória do seu regime. Se o nosso, o democrático, deve sobreviver, deveremos aparelhá-lo com o sistema educativo forte e eficaz que lhe pode dar essa sobrevivência. (p. 82).

Na sociedade contemporânea, a ideia de escola em tempo integral assume novos matizes, inclusive, aproximando-se do que Paulo Freire propunha como educação popular, em que as políticas públicas educacionais devem ser organizadas em concordância com os princípios de uma gestão democrática e social que priorize a educação cidadã. Nesta perspectiva, alinha-se à ideia de uma cidade educadora, bem como à construção coletiva do projeto político-pedagógico da escola, enfatizando a centralidade e o protagonismo da escola – como instituição – na articulação dos diferentes atores sociais que desempenham um papel educativo (PACHECO, 2008). Não há educação e/ou escola de tempo integral sem que os diferentes atores da sociedade se comprometam, de fato, com essa ação, assumindo responsabilidades em torno de um projeto comum: o amplo desenvolvimento das potencialidades individuais dos educandos, considerando que estas ações são sempre políticas.

Não obstante Paulo Freire não ter escrito sobre educação e escola de tempo integral, as entendemos como práticas para a emancipação humana a partir da leitura dos pressupostos para uma educação libertadora e emancipadora, presentes no decurso de sua obra. Seus ideais de educação, voltados à transcendência humana, se aproximam da educação da infância, da adolescência e da educação e escola em tempo integral,

especialmente, dos alunos advindos das classes populares, destituídos de garantias fundamentais, tais como: saúde, cultura, lazer, habitação, educação etc.

No livro *A Educação na Cidade* (FREIRE, 1991), o autor nos apresenta sua preocupação e respeito com as crianças, entendendo que elas deveriam tomar parte de todas as decisões constitutivas do cotidiano escolar. Além disso, trazia grande inquietação quando o assunto era a evasão escolar – problema que pode ser dirimido com bons projetos de educação e escolas de tempo integral:

As crianças populares brasileiras não se evadem da escola, não a deixam porque querem. As crianças populares brasileiras são expulsas da escola – não, obviamente, porque esta ou aquela professora, por uma questão de antipatia pessoal, expulsa estes ou aqueles alunos ou os repreve. É a estrutura mesma da sociedade que cria uma série de impasses e dificuldades, uns em solidariedade com os outros, de que resultam obstáculos enormes para as crianças populares não só chegarem à escola, mas também, quando chegam, nela ficarem e nela fazerem o percurso a que têm direito. (FREIRE, 1991, p. 35).

A escola deve ser um espaço das diferenças, não como problema ou deficiência, mas como oportunidade para o desenvolvimento das inúmeras potencialidades educativas. Isso não significa ocupar o tempo dos educandos, no contraturno, com atividades descontextualizadas, sem vínculo com o projeto político-pedagógico das unidades escolares e pouco alinhadas com o ideal de educação e escola de tempo integral (GADOTTI, 2009). Ao contrário, exige dos educadores presentes nesse *espaçotempo*, comprometimento com processos de aprendizagem significativos e emancipatórios (SILVA; FLACH, 2017) para além de uma simples complementação de carga horária, pois toda jornada escolar deve possibilitar conhecimentos construídos como “[...] ressignificados, revestidos de caráter exploratório, vivencial e protagonizados por todos os envolvidos na relação de ensino-aprendizagem” (GONÇALVES, 2006, p. 132).

A implementação de projetos de educação integral tem acontecido de forma pontual e esporádica, com importantes ações em todo o território nacional, mas, ao dicotomizarem as experiências de aprendizagem em curriculares e extracurriculares, vilipendiam a integralização curricular desejada. Ao pensarmos esse paradigma à luz das ideias de Paulo Freire, identificamos a possibilidade um projeto político-pedagógico dialógico e transformador, que vislumbra mudanças na compreensão e construção dos conhecimentos, bem como do território em que a escola está inserida e das ações para uma educação verdadeiramente emancipatória (ZANARDI, 2016).

Diante disso, é premente a curiosidade epistemológica (FREIRE, 2012) como condição basilar na organização de quaisquer processos educacionais, nas práticas pedagógicas, uma vez que a inquietação e a busca são características basilares para a educação emancipatória. A expressão não representa qualquer curiosidade, mas aquela relacionada ao “[...] difícil, mas prazeroso, ato de estudar” (STRECK; REDIN; ZITKOSKI, 2017, p. 108), destacando a escola transformada em centro de criatividade, oferecendo condições para o desenvolvimento de atitudes criativas e curiosas de alunos e professores. Em *Pedagogia da Autonomia: saberes necessários à prática educativa* (FREIRE, 2010, p. 32), o autor nos ensina que:

A curiosidade como inquietação indagadora, como inclinação ao desvelamento de algo, como pergunta verbalizada ou não, como procura de esclarecimento [...]. Não haveria criatividade sem a curiosidade que nos move [...].
Como manifestação presente à experiência vital, a curiosidade humana vem sendo histórica e socialmente construída e reconstruída. [...] uma das tarefas precípuas da prática educativo-progressista é exatamente o desenvolvimento da curiosidade crítica, insatisfeita, indócil.

Estamos convictas de que o paradigma da educação em tempo integral é uma intervenção ainda distante da realidade de muitas escolas públicas, mas factível e, por essa razão, lutamos por uma escola diferente. Um *espaçotempo* democrático, emancipatório (MONTEIRO, 2018), um lugar para a realização de sonhos. Não há modelo ou receita de sucesso para isso, mas uma série de ações que podem servir de inspiração para diferentes cotidianos escolares, adequadas às necessidades e desejos dos alunos e que insinuam não apenas a ampliação do horário escolar numa escola de tempo integral, mas melhor qualidade da educação e, por consequência, na vida dos inúmeros sujeitos envolvidos por esse sonho.

Práticas motoras em escolas de tempo integral

É possível identificar algumas escolas de tempo integral que desenvolvem, no contraturno, práticas de modalidades esportivas como atividades extracurriculares. Mas, até que ponto essas práticas estão sedimentadas na visão de corporeidade? Apresentam o esporte como ato educativo? Como os saberes da Educação Física podem contribuir com a formação do aluno numa escola de tempo integral, com o foco voltado à educação integral?

Por ser parte dos componentes curriculares que visam à educação dos escolares, a Educação Física deve ter um plano alinhado com o Projeto Político-Pedagógico da escola. Se

o aluno frequenta uma escola para aprender o que não sabe, o que ele aprende nas aulas de Educação Física? Como essas práticas esportivas ampliam seus saberes? São atividades vividas como “muleta” para preencher o tempo extra ou aprimoram seu conhecimento?

Todo conhecimento deve se dar numa sequencialidade em que o processo pedagógico se efetiva como aprendizagem consciente. Para tanto, a Educação Física não pode se restringir a um simples fazer, a uma execução sem contexto. Ampliar o tempo de práticas motoras é reorganizar a estrutura dessas aulas, fundamentando-as em teorias de conhecimento, e não apenas se caracterizando como meras práticas de exercícios, de esporte ou de pura recreação sem valor educativo.

A prática de modalidades esportivas, na ótica do esporte educacional (BRASIL, 1988), nos horários de contraturno das escolas, é uma possibilidade exequível, mas deve estar alinhada aos pressupostos pedagógicos do Projeto Político-Pedagógico das instituições. Segundo Carneiro, Mascarenhas e Matias (2017), as atividades esportivas, entre os anos de 2011 a 2014, responderam por mais de 25% das matrículas de alunos em atividades complementares das escolas de tempo integral.

Queiroz (2015) consolida o argumento de que o equilíbrio e a inter-relação entre as atividades intelectuais – tradicionalmente presentes na escola – e as atividades esportivas, culturais e recreativas, se mostram necessários para o desenvolvimento pleno da educação integral em escolas de tempo integral. Ou seja, é preciso aumentar – quantitativa e qualitativamente – a oferta de atividades educativas que valorizem outras manifestações da inteligência humana, como, por exemplo, a inteligência musical, a inteligência corporal cinestésica etc. (NISTA-PICCOLO, 2014).

O propósito da educação seria ensinar o que se ignora e, ao mesmo tempo, possibilitar ao outro utilizar a sua própria inteligência para aprender o que todos ignoram. Esta nebulosa fronteira entre nossa inteligência e a do outro precisa ser ultrapassada continuamente. (ZYLBERBERG; NISTA-PICCOLO, 2008, p. 66).

A renovação de um olhar pedagógico para a educação física

As inteligências mais valorizadas nas escolas são as habilidades linguísticas e lógico-matemáticas. Transformar as escolas em espaços de estimulação dos potenciais humanos exige que as experiências e o conhecimento possam ser incorporados cinestesticamente.

Dar um novo olhar pedagógico para as aulas de Educação Física é reconhecer um corpo em movimento como possibilidade de manifestação de inteligência. Para Merleau-

Ponty (1994), o corpo é a expressão de nosso conhecimento. Nossa comunicação se dá pela expressão de uma linguagem corporal. Expressamo-nos pela nossa corporeidade. O corpo expressa nossos sentimentos, nossa motricidade, nossa inteligência. “Somos nosso corpo. Nossa corporeidade é a dimensão visível da invisibilidade da inteligência” (ZYLBERBERG, 2007, p. 100).

Gardner (1994, p. 62) declara: “Uma descrição do uso do corpo como uma forma de inteligência pode, a princípio, chocar”, pois a história sempre apontou o domínio do intelecto sobre o corpo. Não se pode considerar o corpo apenas como um veículo da mente porque ela não existe fora do corpo. Comportamento inteligente pode ser manifestado por diferentes linguagens, mas sempre pelos mesmos mecanismos neurais e cognitivos.

Portanto, a escola não pode negligenciar o corpo em situações de aprendizagem, privilegiando um saber descorporalizado. Compreendemos, adquirimos e expressamos conhecimento com nosso corpo. Segundo Moreira e colaboradores (2006, p. 140, grifo do autor) “[...] o ser humano *não aprende somente com sua inteligência, mas com seu corpo e suas vísceras, sua sensibilidade e sua imaginação*”. É preciso interpretar o comportamento corporal como uma função mental que se dá numa rede de interações dinâmicas de auto-organização. As ações motoras não são apenas resultado de músculos, ossos e articulações como extensão de neurônios cerebrais, mas um fenômeno humano que se desvela corporalmente, num sistema complexo que trabalha em forma de rede, autônomo e interdependente.

Gardner, na obra *Estruturas da mente: a teoria das inteligências múltiplas* (1994, p. 164) declara: “[...] o funcionamento do sistema motor é tremendamente complexo, exigindo a coordenação de uma estonteante variedade de componentes neurais e musculares de uma maneira altamente diferenciada e integrada”.

Entendemos a estimulação das práticas motoras como importante instrumento de ação pedagógica para a formação integral do aluno, valorizando o aperfeiçoamento da motricidade por meio de propostas que ofereçam maiores possibilidades de expressões corporais. Dessa forma, as aulas de Educação Física escolar devem propiciar desafios num ambiente rico em exploração motora, por meio de situações-problema, interagindo com outras áreas de conhecimento; permitir demonstrações de inteligibilidade dessas relações, revelando a multiplicidade do potencial humano. Aulas pautadas em conhecimentos que transitem da dinâmica dos processos orgânicos aos conteúdos culturais, das temáticas

esportivas ao reconhecimento do outro, das práticas motoras ao comportamento inteligente.

Criar problemas desafiadores aos alunos não é só dar um exercício que eles não saibam executar, mas uma atividade que estimule a criatividade e provoque a surpresa do inusitado. É preciso romper os paradigmas: com o olhar que se dá ao aluno, unicamente na perspectiva de suas inabilidades motoras; com os caminhos pré-definidos para desenvolver as atividades. Considerar o espectro de potencialidades que o aluno apresenta, mesmo não sendo aquelas que gostaríamos que ele tivesse, proporcionar diferentes oportunidades para ele explorar seus potenciais, variar as possibilidades dele se expressar corporalmente e desafiar suas capacidades e habilidades são metas fundamentais direcionadas às mudanças necessárias para uma nova escola, uma escola de tempo integral que visa uma educação integral.

Num modelo antigo de escola o ensino se dava de forma compartimentada, e as aulas de Educação Física fragmentavam-se em práticas de esporte culturalmente determinadas. Num modelo atual, aulas vividas em tempo integral, os conteúdos dessa área de conhecimento podem: ter diferentes níveis de complexidade, desenvolvidos sequencialmente; abordar diversas temáticas relacionadas ao esporte, trabalhado num conceito abrangente de um fenômeno social; contribuir com o aperfeiçoamento motor; reconhecer regras de convivência, princípios éticos e valores educacionais; ensinar a competição numa perspectiva de cooperação, e não de forma antagônica; manter a saúde física e estimular a inteligência corporal cinestésica dos alunos.

A escola como espaço de estimulação da aprendizagem deve valorizar as experiências vividas pelos alunos, respeitando seus limites, sem cercear seus potenciais. Variar o caminho para ensinar e diversificar as formas de avaliar a aprendizagem, são atitudes pedagógicas que ampliam as possibilidades de o aluno aprender, independente de suas fortes habilidades. Uma instituição de ensino pode colaborar com esse crescimento quando não perde o foco em suas diretrizes, ao se tornar um meio ambiente propiciador da construção do conhecimento. Professores colaboram quando encontram meios eficazes para ensinar seus alunos, no sentido de facilitar, escancarar suas “janelas de aprendizagem”. (NISTA-PICCOLO, 2017, p. 160, grifo do autor).

Segundo Paulo Freire (2000, p. 30), “a mudança é uma constatação natural da cultura e da história”. Esse autor enfatiza que não há cultura e nem história sem invocação.

É a relação entre a dificuldade e a possibilidade de mudar o mundo que coloca a questão da importância do papel da consciência na história, a questão da decisão, da opção, a questão da ética e da educação e de seus limites. (FREIRE, 2000, p. 39).

Ensinar práticas esportivas com foco na corporeidade do aluno proporciona a educação da sensibilidade, respeita a individualidade em suas particularidades e pluralidades, e reconhece as diferentes possibilidades de expressão do outro.

A educação motrícia pode se dar a partir do reconhecimento de si próprio representado pelo desenvolvimento de uma inteligência intrapessoal; pode se mostrar nas relações com o outro, enfatizando a inteligência interpessoal; pode ser vivenciada em diferentes dimensões de espaço e tempo, voltando-se à estimulação de uma inteligência espacial; pode resultar numa expressão de linguagem e de pensamentos lógicos que visem o aprimoramento das inteligências verbais e matemáticas; e pode significar a corporeidade do sujeito, nas variações de estimulação da sua inteligência corporal cinestésica. (NISTA-PICCOLO, 2010, p. 67-68).

Referências

- BRASIL. Constituição da República Federativa do Brasil. **Diário Oficial**: República Federativa do Brasil: seção 1, Brasília, DF, ano 126, n. 191-A, p. 1-32, 5 out. 1988.
- BRASIL. Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. **Diário Oficial**: República Federativa do Brasil: seção 1, Brasília, DF, ano 134, n. 248, p. 27833-27841, 23 dez. 1996.
- BRASIL. Lei nº 13.005, de 25 de junho de 2014. Aprova o Plano Nacional de Educação - PNE e dá outras providências. **Diário Oficial da União**: República Federativa do Brasil: seção 1, Brasília, DF, ano 151, n. 120-A, p. 1-7, 26 jun. 2014.
- CARBELLO, Sandra Regina Cassol; RIBEIRO, Ricardo. Escola Parque: notas sobre a proposta de Anísio Teixeira para o ensino básico no Brasil. **Revista Ibero-Americana de Estudos em Educação**, v. 9, n. 2, p. 365-377, 2014.
- CARNEIRO, Fernando Henrique Silva; MASCARENHAS, Fernando; MATIAS, Wagner Barbosa. O esporte educacional na educação de tempo integral: o Plano Nacional de Educação 2014-2024. **Caderno de Educação Física e Esporte**, Marechal Cândido Rondon, v. 15, n. 2, p. 25-36, jul./dez. 2017.
- CARVALHO, Maria do Carmo Brant de. O lugar da educação integral na política social. **Cadernos CENPEC**, São Paulo, v. 1, n. 2, p. 7-11, 2006.
- CHEVALLARD, Yves. **La tranposición didáctica**: del saber sabio al saber enseñado. Tradução: Claudia Gilman. Buenos Aires: Aique, 1991.
- CURY, Carlos Roberto Jamil. Direito à educação: direito à igualdade, direito à diferença. **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo, n. 116, p. 245-262, jul. 2002.
- FREIRE, Paulo. **A educação na cidade**. São Paulo: Cortez, 1991.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da indignação**: cartas pedagógicas e outros escritos. São Paulo: Ed. UNESP, 2000.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia**: saberes necessários à prática educativa. 41. ed. São Paulo: Paz e Terra, 2010.

FREIRE, Paulo. **À sombra desta mangueira**. 2. ed. São Paulo: Paz e Terra, 2012.

GADOTTI, Moacir. **Educação integral no Brasil**: inovações em processo. São Paulo: Editora e Livraria Instituto Paulo Freire, 2009.

GARDNER, Howard. **Estruturas da mente**: a teoria das inteligências múltiplas. Porto Alegre: Artes Médicas, 1994.

GUARÁ, Isa Maria Ferreira da Rosa. É imprescindível educar integralmente. **Cadernos CENPEC**, São Paulo, v. 1, n. 2, p. 15-24, 2006.

GONÇALVES, Antonio Sérgio. Reflexões sobre educação integral e escola de tempo integral. **Cadernos CENPEC**, São Paulo, v. 1, n. 2, p. 129-135, 2006.

GOUVEIA, Maria Júlia Azevedo. Educação Integral com a infância e a juventude. **Cadernos CENPEC**, São Paulo, v. 1, n. 2, p. 77-85, 2006.

MEC. **Educação Integral**. Brasília, DF: Ministério da Educação, 2020. Disponível em: <http://educacaointegral.mec.gov.br>. Acesso em: 1 mar. 2020.

MERLEAU-PONTY, Maurice. **Fenomenologia da percepção**. São Paulo: Martins Fontes, 1994.

MONTEIRO, Alessandra Andrea. **Práticas pedagógicas em educação física**: diálogos com Paulo Freire. 2018. Tese (Doutorado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade de Sorocaba, Sorocaba, 2018.

MONTEIRO, Alessandra Andrea; NISTA-PICCOLO, Vilma Lení. **Diálogos com Paulo Freire no cotidiano da educação física escolar**. Curitiba: CRV, 2020.

MOREIRA, Wagner Wey et al. Corporeidade aprendente: a complexidade do aprender viver. *In*: MOREIRA, Wagner Wey (org.). **Século XXI**: a era do corpo ativo. Campinas: Papirus, 2006. p. 137-154.

NISTA-PICCOLO, Vilma Lení. Educação física, escola e as inteligências múltiplas. *In*: MOREIRA, Wagner Wey; VIRTUOSO JÚNIOR, Jair Sindra; BARBOSA NETO, Octavio; SIMÕES, Regina (org.). **Educação física, esporte, saúde e educação**. Uberaba: UFTM, 2010. p. 51-70.

NISTA-PICCOLO, Vilma Lení. A teoria das inteligências múltiplas: o que é ser inteligente? *In*: BALBINO, Hermes Ferreira (org.). **Inteligências múltiplas**: uma experiência em pedagogia do

esporte e da atividade física no Sesc São Paulo. São Paulo: Edições Sesc São Paulo, 2014. p. 45-64.

NISTA-PICCOLO, Vilma Leni. Manifestações da inteligência humana na aprendizagem. *In*: ROMAGUERA, Alda Regina Tognini; PIMENTA, Maria Alzira de Almeida (org.). **Univer-Cidade em encontros: educação, cultura e arte**. Sorocaba: Eduniso, 2017. p. 149-164.

NISTA-PICCOLO, Vilma Leni; MOREIRA, Wagner Wey. **Esporte para a vida no ensino médio**. São Paulo: Cortez, 2012.

PACHECO, Suzana Moreira. Educação integral, indicadores sociais e aprendizagem escolar. **Salto para o futuro: Educação Integral**, Brasília, ano 18, boletim 13, ago. 2008.

QUEIROZ, José Edmar de. Educação em Tempo Integral no PNE 2014-2024. *In*: GOMES, Ana Valeska Amaral; BRITTO, Tatiana Feitosa de. (org.). **Plano nacional de educação: construção e perspectivas**. Brasília, DF: Câmara dos Deputados, Edições Câmara: Senado Federal, Edições Técnicas, 2015. p. 63-85.

SAVIANI, Dermeval. **Pedagogia histórico-crítica: primeiras aproximações**. 3 ed. São Paulo: Cortez, 1992.

SILVA, Karen Cristina Jensen Ruppel da; FLACH, Simone de Fátima. Educação integral: em defesa de uma concepção emancipatória. **Educativa**, Goiânia, v. 20, n. 3, p. 717-737, set./dez. 2017.

STRECK, Danilo Romeu; REDIN, Euclides; ZITKOSKI, Jaime José (org.). **Dicionário Paulo Freire**. 3 ed. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2017.

TEIXEIRA, Anísio. Centro Educacional Carneiro Ribeiro. **Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos**, Rio de Janeiro, v. 31, n. 73, p. 78-84, jan./mar. 1959.

ZANARDI, Teodoro Adriano Costa. Educação integral, tempo integral e Paulo Freire: os desafios da articulação conhecimento-tempo-território. **Revista e-Curriculum**, São Paulo, v. 14, n. 1, p. 82-107, jan./mar. 2016. Disponível em: <https://revistas.pucsp.br/index.php/curriculum/article/viewFile/26354/19389>. Acesso em: mar. 2020.

ZYLBERBERG, Tatiana Passos. **Possibilidades corporais como expressão da inteligência humana no processo de ensino-aprendizagem**. 2007. Tese (Doutorado em Educação Física) – Faculdade de Educação Física, Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2007.

ZYLBERBERG, Tatiana Passos; NISTA-PICCOLO, Vilma Leni. As contribuições dos estudos sobre inteligência humana para a pedagogia do esporte. **Pensar a Prática**, Goiás, v. 11, n. 1, p. 59-68, jan./jul. 2008.

A PRODUÇÃO DE REVISTAS DIGITAIS COMO ESTRATÉGIA DE ENSINO DO CONTEÚDO ESPORTE NAS AULAS DE EDUCAÇÃO FÍSICA NO ENSINO MÉDIO

Alison Pereira Batista

Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Rio Grande do Norte (IFRN)

José Pereira de Melo

Professor titular da Universidade Federal do Rio Grande do Norte (UFRN)

Introdução

Este escrito emerge da triangulação entre a dinamicidade da escola, a carência de discussões sobre a utilização de Recursos Educacionais Digitais (REDs)¹ no ensino da Educação Física e os avanços tecnológicos que perpassam a escola na contemporaneidade. Nesse sentido, a problemática em tela evidencia os investimentos acadêmicos que temos realizado, ao longo dos anos, refletindo sobre aspectos teóricos e metodológicos relacionados ao uso de REDs, em especial, na Educação Física escolar. Assim, o presente estudo tem como foco a utilização de revistas digitais como ferramentas potencializadoras de aprendizagens do conteúdo esporte nas aulas de Educação Física no Ensino Médio.

Nesse sentido, torna-se primordial esclarecer que este estudo se materializa como desdobramento de uma experiência pedagógica vivenciada no Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Rio Grande do Norte (IFRN) da cidade de Parnamirim/RN, durante o 1º bimestre de 2018, em torno de um projeto de ensino intitulado “Revistas digitais: marcando um gol de placa”. Participaram do projeto, 139 estudantes do 2º ano do Ensino Médio, distribuídos em 4 turmas de Educação Física dos cursos técnicos profissionalizantes de Informática e Mecatrônica.

A intervenção pedagógica abarcou o futebol e a copa do mundo, um dos maiores megaeventos esportivos do planeta. Nesse sentido, tornou-se oportuno o desenvolvimento de ações que buscassem aproximar os interesses despertados por um evento daquela

¹ Diversas nomenclaturas são utilizadas na educação e no meio acadêmico por estudiosos para designar os recursos didáticos que estão relacionados ao uso das tecnologias disponíveis em diferentes formatos de mídias (vídeos, imagens, jogos digitais, infográficos, games com sensores de movimento etc.), como por exemplo recursos midiáticos, recursos tecnológicos, recursos didáticos digitais, recursos educacionais abertos, objetos digitais de aprendizagem, dentre outras. Optamos pela utilização do termo Recursos Educacionais Digitais, pois é amplo e engloba tanto os recursos abertos, gratuitos e livres para mixagem como também, os fechados, pagos e indisponíveis para alterações. Além disso, consideramos a terminologia autoexplicativa, além de ser adotada oficialmente pelo Ministério da Educação.

magnitude, a fim de que os conteúdos vivenciados em sala de aula adquirissem sentidos e significados condizentes com os acontecimentos do cotidiano dos discentes e de toda a comunidade escolar. Assim, desenvolvemos a intervenção pedagógica em 11 encontros (90 minutos por encontro/semana). Uma das ações daquela experiência foi a produção de revistas digitais, como espaços para manifestação das aprendizagens dos estudantes e veiculação do conhecimento construído a respeito dos temas futebol e copa do mundo, além de materializar-se como um dos instrumentos avaliativos do componente curricular.

Tivemos o intento de buscar novas formas de ensinar o futebol, uma das manifestações do esporte, acionando para o ensino dele a produção de revistas digitais como estratégia de ensino, fundamentada pelos princípios da Mídia-educação e pelos estudos de Fantin (2006), Belonni (2009) e Bévort e Belloni (2009). Desse modo, estabelecemos como objetivo deste estudo discutir a utilização de revistas digitais como material didático nas aulas de educação física no ensino médio, explorando o conteúdo esporte na modalidade futebol.

Material didático e revistas digitais na Educação Física escolar

Os materiais didáticos são conhecidos também por outras nomenclaturas, como recursos didáticos ou tecnologias educacionais. Eles podem ser compreendidos, segundo Freitas (2007, p. 21), como “todo e qualquer recurso utilizado em um procedimento de ensino, visando à estimulação do aluno e à sua aproximação do conteúdo”. Nessa perspectiva, inúmeros instrumentos podem ser utilizados com esse fim, mesmo que não tenham sido projetados com tal intuito, como: livros, textos, apostilhas, maquetes, gravuras, cartazes, plantas, gráficos, mapas, *banners*, revistas digitais ou impressas, papéis para dobraduras, calendários, jornais, murais, sementes, *folders*, lousas tradicionais e interativas, alimentos, fotografias, vídeos, *blogs*, *slides*, imagens, aplicativos, tabuadas entre outros.

O valor do material didático para a educação não está em si próprio, mas na utilização pedagógica que fazemos dele. De nada vale utilizarmos um material rico e sofisticado se não for empregado de forma a corresponder os objetivos e situações pedagógicas que traçamos em nosso planejamento. Por isso, Freitas (2007) esclarece sobre a existência de quatro critérios básicos que devem ser observados durante o processo de escolha de um material didático: a) adequação aos objetivos, conteúdo e grau de desenvolvimento, interesse e necessidades dos alunos; b) adequação às habilidades que se

quer desenvolver (cognitivas, afetivas e/ou psicomotoras); c) simplicidade, baixo custo e manipulação acessível; e d) qualidade e atração (devem despertar a curiosidade).

Além dos cuidados com os critérios de escolha dos materiais didáticos, faz-se necessário também atentar para os momentos de sua utilização. De acordo com Souza (2007, p. 110) “A utilização de recursos didáticos deve responder as perguntas básicas: O que? Quando? Como? Por quê?, pois este educador deve ter um propósito claro, domínio do conteúdo e organização para utilização de tais materiais”.

Os materiais didáticos devem ser compreendidos ainda como instrumentos importantes, pois proporcionam ao professor critérios e referências fundamentais. Sobre essa importância, Darido et. al (2010, p.455) destaca que “são os meios que auxiliam os docentes a resolver problemas que as diferentes fases do planejamento, da execução e da avaliação apresentam”.

Portanto, defendemos que os diversos tipos de materiais didáticos possam ser utilizados com o intuito de facilitar a aprendizagem dos nossos educandos. Por isso, orientamos, metodologicamente, que essa utilização não seja concebida como uma “camisa de força”, no sentido de que os docentes dependam desses materiais para ministrarem os conteúdos, mas como um ponto de apoio complementar que agregue valores, sentidos, significados e, principalmente, aprendizagens às discussões materializadas nas aulas.

Nesse sentido, apontamos as revistas digitais como recursos didáticos viáveis de serem trabalhados na escola, e, portanto, pelo componente curricular Educação Física. Sobre esse aspecto, Horie e Pluinage (2013, p. 15) afirmam que uma revista digital:

[...] é uma publicação periódica formatada para leitura em tablets e outros dispositivos móveis. Sua principal característica é a junção de elementos gráficos e editoriais tradicionais da mídia impressa com recursos digitais, que são os recursos interativos, hipertextuais e multimídia. Ou seja, para que uma revista seja realmente digital, não basta fazer um PDF estático de uma revista impressa e inserir em um tablet. É necessário que a revista tenha, efetivamente, uma linguagem digital, e que reaja aos toques do leitor na tela do dispositivo de leitura.

Ao buscarmos aproximações entre o conceito apresentado acima pelos autores e as revistas produzidas pelos alunos do IFRN, percebemos que apenas a revista “Alpha Sports” atendeu realmente a todas as características de uma revista digital, pois o grupo de alunos conseguiu inserir recursos interativos como *links*, vídeos e imagens em movimento, além dos textos. As demais revistas se apresentaram de forma estática e não permitem aos leitores interagirem com conteúdo da internet, por exemplo.

Embora as outras 25 revistas não estejam providas de recursos interativos, isso não as desqualifica como recursos didáticos que podem ser utilizados pela Educação Física no ensino médio ou fundamental II. Para nós, torna-se primordial o conteúdo das revistas e a intencionalidade do professor.

Essas revistas foram produzidas ao longo de um processo de 11 semanas/encontros em que foram realizadas orientações presenciais (em sala de aula, campo de futebol, corredores da escola e na sala dos professores) e, também, a distância, por e-mail e rede social *WhatsApp*. Desses encontros, planejamos um inicial com o objetivo de apreciarmos, caracterizarmos e exemplificarmos revistas digitais, além de lançarmos algumas diretrizes para construção das revistas dos estudantes.

Durante o processo estabelecemos diálogos de acompanhamento das produções e estabelecemos que o sétimo encontro da intervenção seria voltado para que os estudantes apresentassem ao professor as suas produções em andamento. Dessa forma, conseguimos mapear de uma forma mais precisa e encaminhar com os estudantes as orientações necessárias para prosseguimento e posterior conclusão de suas revistas digitais.

Desvelamento da metodologia da pesquisa

Delimitamos a pesquisa como sendo qualitativa (CHIZZOTTI, 1995) e recorreremos à análise de conteúdo (BARDIN, 2011) como instrumento metodológico. O *corpus* de análise da pesquisa foi composto, inicialmente, por 26 revistas digitais sobre futebol e copa do mundo, produzidas pelos estudantes durante a intervenção, como podemos observar na Figura 1 apresentada abaixo. Nela temos um mosaico que traz as capas das revistas.



Figura 1. Mosaico das capas das revistas digitais produzidas pelos estudantes.
Fonte: elaboração dos autores.

Essas revistas foram produzidas pelos estudantes entre março e maio de 2018. Cada revista trouxe no mínimo quatro e no máximo dez matérias que contemplaram diversas temáticas ligadas ao futebol e copa do mundo como história, política, economia, ciência, tecnologia, expectativas para a copa 2018, seleções, jogadores, curiosidades, humor, informações sobre o país sede, dentre outros temas relacionados. Destacamos ainda que os estudantes conseguiram, em sua maioria, harmonizar o *design* gráfico e o conteúdo das matérias de suas revistas, tornando-as atrativas, de fácil acesso e leitura.

Para desenvolvermos o estudo, utilizamos a análise de conteúdo Bardin (2011) que se organiza cronologicamente em três etapas, a saber: 1) Pré-análise, 2) Exploração do material e 3) Tratamento dos resultados, inferência e interpretação. A partir da leitura flutuante, que realizamos durante o momento de pré-análise, delimitamos que o *corpus* de nossa investigação seria constituído apenas pela matéria de capa de cada uma das revistas, pois analisar o conteúdo integral de todas seria inviável, nesse momento, em virtude da quantidade elevada de matérias. Por isso, elegemos as matérias de capa, pois expressam o escopo principal das revistas. Além disso, foram escolhidas, pelos próprios estudantes, como as mais relevantes, atrativas, e que seriam a vitrine de suas produções midiáticas.

Assim, reduzimos o universo e chegamos ao número de 26 matérias analisadas. Dessa forma, apresentamos no quadro 1 o nome da revista, o título da matéria e o endereço de disponibilização da revista, a saber:

Revista	Matéria de capa	Endereços de disponibilização
ColdCup	O preço de uma copa na Rússia	https://drive.google.com/file/d/15Ky1z2e8H0j4xITSbSHqZRsoKXug1Pb7/view
Sucker	Maiores controvérsias das copas do mundo	https://joom.ag/ssZY
IFOOT	O futebol do futuro é agora	https://drive.google.com/file/d/1YC4Y_KsQ0BoGU2zdoNhuQLJbmTNlpjtx/view
Mulheres na Jogada	O futebol é o mesmo para homens e mulheres?	https://drive.google.com/file/d/1A0Yh9738N03c9IDi9zYSYrbvSDnUxr9l/view
Bola no pé	Robôs. É uma competição diferente sem humanos em campo	https://drive.google.com/file/d/1q3kLQ-P7hLU05H74ArbooH7y3uX-fRDR/view
La revista de futebol	Racismo no futebol	https://issuu.com/ruthcrisanto17/docs/revista_winx
Alpha Sports	O futuro já chegou! O IFRN no futebol de robôs	https://view.joomag.com/alpha-sports-edi%C3%A7%C3%A3o-especial-alpha-sports-edi%C3%A7%C3%A3o-especial/0479776001522296725
Ciência e Esporte	Futebol e exatas: onde encontramos as ciências exatas no futebol?	https://drive.google.com/file/d/1UwtOyLuZ8g2G10-rGX725CNAkCL56xJ4/view
Femme du Monde	A maior do mundo	https://drive.google.com/file/d/1Dpp_6lGk-GoigAKdnZiWvDNUl9Qow1qL/view
Gol de Placa	Maiores gastos de dinheiro para a copa	https://drive.google.com/file/d/1kWZkFI3cb9i7fRYTkXDvIZYwRS7xTDtn/view
IFRN SPORTS	As tecnologias do futebol	https://issuu.com/ayslanrychard.ar/docs/revista_2
UNITYCUP	Um “zoológico para elefantes”	https://www.canva.com/design/DAC14l_nOpl/rqQgyiEKCZ4-NLAhL4jnoQ/view?utm_content=DAC14l_nOpl&utm_campaign=designshare&utm_medium=link&utm_source=sharebutton
Foca na Copa	2018, hexa será? Poxa Neymar!	https://drive.google.com/file/d/16sGfovUM-hgspunYTUGN5DaX0GKUshsY/view
Score Magazine	Pluz size no futebol	https://drive.google.com/file/d/1LWhWy2swx_LN7IMOv4lB_qlGZlhbJlOc/view
Revista Copa	2018 apenas um ano de copa?	https://drive.google.com/file/d/1100pkN4FAkAKnUKM0G0-XuhbbgiwR9AC/view

Show de Bola	Síndrome de Down em campo	https://drive.google.com/file/d/1s_CrLyd1xBmile4O4vdk6wjfS3l6h7hj/view
X Sport	Será que Neymar irá jogar a copa?	https://drive.google.com/file/d/1qU3NF6TmFitWtIBulfDCjHLGQKnnOAGT/view
GOL	Sem ele? Quem poderia substituir o craque na copa?	https://view.joomag.com/gol/0082546001524402494?s hort
Manual da Copa	Como o mundial influencia na escola do "The Best"	http://online.fliphtml5.com/bwuc/fiet/
Na trave	Seleção feminina de futebol	https://www.yumpu.com/pt/document/view/60220190/gabriela
Mulher de Ouro	A melhor jogadora de futebol do mundo	https://drive.google.com/file/d/1-vYtv1LeAP-3X36EzzTAczcBmSDtkhym/view
Outro lado da Bola	O golpe veio por trás	https://joom.ag/iIPY
Copa do Furo	Os elefantes brancos	https://drive.google.com/file/d/1_6GgMo-1szyi_DDAyekur3kVKFzBITPo/view
The Foot News	A física do futebol	https://drive.google.com/file/d/1GBFUASvhLruoloo1Cev_iBZ7Hnsgytt3/view
Memebol	Expectativa para a copa 2018	https://view.joomag.com/revista-revista-1/0980631001527458076
Fera	Marta Vieira a melhor jogadora do mundo	https://view.joomag.com/-/0231120001524139753

Quadro 1. *Corpus* de análise.
Fonte: arquivo pessoal dos autores.

De acordo com Bardin (2011), faz-se necessário também a formulação de uma hipótese para iniciarmos os procedimentos de análise. Nesse sentido, a presente pesquisa contou com a formulação da hipótese de que as revistas digitais produzidas pelos estudantes, enquanto ação de um projeto de ensino oferecem elementos, conteúdos e subsídios que corroboram para a sua utilização como recursos didáticos para o ensino da Educação Física na escola.

Durante a fase de exploração do material, identificamos e organizamos as unidades de registro. A partir delas, estabelecemos um recorte e a escolha também das unidades de contexto. Em nosso estudo, identificamos um universo de dezesseis unidades de contexto, sendo as três mais recorrentes: desigualdade de gênero, utilização de novas tecnologias na arbitragem e a expectativa sobre a participação de jogadores na copa.

Além disso, a enumeração indicou a recorrência dos termos repetidos e de mesmo significado como mais relevantes. Nesta construção, apontamos a contemplação de quatro categorias de conteúdo à análise, sendo: 1) Debates sociais; 2) Ciência; 3) Falação esportiva; 4) Outros temas. Estas recorrências, reorganizadas em categorias, serão analisadas em diálogo com as matérias das revistas e os autores que referenciam a temática.

No quadro 2, podemos observar uma síntese das categorias de conteúdo e unidades de contexto identificadas durante a fases de exploração do material e início do tratamento dos dados.

Categorias de conteúdo	Unidades de contexto
Debates sociais	Desigualdade de gênero
	Inclusão
	Política
	Economia
	Racismo
Ciência	Utilização de novas tecnologias na arbitragem
	Desenvolvimento de equipamentos e vestimentas
	Futebol de robôs
	Física
Falação esportiva	Biografia de jogadoras
	Expectativa sobre o desempenho da seleção brasileira
	Expectativa sobre a participação de jogadores na copa
	Polêmicas
Outros temas	Prêmios
	Curiosidades
	Lesões

Quadro 2. Categorias e unidades de contexto.

Fonte: arquivo pessoal dos autores.

A partir da apreciação desse quadro, iniciamos a nossa incursão analítica sobre as categorias de conteúdo: debates sociais, ciência, falação esportiva e outros temas. É premente destacarmos que não apresentaremos recortes de todas as 26 matérias de capa, por considerarmos desnecessário evidenciarmos assuntos repetitivos e que não fomentem a

discussão de elementos importantes para a compreensão do conteúdo futebol, enquanto fenômeno cultural e educativo e o tema materiais didáticos.

Na categoria debates sociais, analisamos os discursos das matérias que versaram sobre a desigualdade de gênero evidenciada entre o futebol masculino e feminino, racismo e a inclusão na prática do futebol. Fez parte desta categoria também informações políticas e econômicas referentes a Rússia.

A matéria 01 intitulada “O futebol é o mesmo para homens e mulheres?” evidenciou de maneira clara e coerente a temática que foi a mais recorrente em nosso *lôcus* de investigação, a desigualdade de gênero. Se revisitarmos a imagem 01, identificaremos que em quatro revistas a matéria de capa faz referência a temática social desigualdade de gênero, destacando a jogadora Marta como ícone dessa luta no futebol.

Logo na abertura da matéria 01, foi realizada a denúncia de que “Não é de hoje que ouvimos falar de desigualdade entre homens e mulheres, e essa desigualdade está presente no cenário do esporte também e é muito forte no futebol, o esporte mais famoso do mundo”. Na sequência da matéria, é feito um resgate das diferenças físicas e biológicas entre homens e mulheres, esclarecendo que a habilidade das mulheres se assemelha a dos homens e que em muitos momentos pode até ultrapassá-la no futebol, citando o exemplo da jogadora da seleção brasileira Marta. Mais adiante, a matéria 01 compara os jogadores Neymar e Marta ressaltando que:

As desigualdades de gênero não param por aí e seguem para o reconhecimento financeiro, que no caso das mulheres é bem inferior ao dos homens. Neste ponto temos uma visão clara desta desigualdade, devido a discrepância de valores, vejamos: a cada gol marcado em copas do mundo. Marta recebe um acréscimo salário de 12 mil dólares, já Neymar 900 mil realizando a mesma tarefa. Por mês a jogadora tem um salário de 400 mil dólares, já o craque recebe mensalmente um valor de 14,5 milhões se tornando o jogador mais caro da atualidade.

Segundo Rúbio e Simões (1999) esse modelo de sociedade patriarcal, denunciado pela matéria acima, acompanha a humanidade há vários séculos antes de Cristo. Por isso, não devemos estranhar a predominância desses valores machistas também no esporte.

Temos consciência de que apesar de os avanços nas discussões sobre a desigualdade de gênero, ainda existem, na atualidade, muitas discrepâncias, por isso, nos cabe enquanto educadores, fomentar ações que colaborem para que elas possam ser minimizadas a cada dia. Por isso, torna-se salutar apoiar a iniciativa de estudantes que tenham interesse em escrever e refletir sobre as desigualdades de gênero no esporte, como afirmam Maia,

Chaves e Araújo (2013, p.2) “[...] apesar dos grandes avanços no mundo da mulher esportista, ainda existem muitas batalhas para esse espaço ser conquistado com igualdade”.

Outro elemento que ecoou na categoria debates sociais foi a unidade de contexto inclusão. Duas matérias contemplaram essa temática. Recorremos a matéria 02 “Síndrome de Down em campo”, que abordou a inclusão de pessoas com deficiência no futebol para ilustrar nossa discussão.

A primeira parte da matéria é dedicada a uma contextualização histórica e científica sobre a síndrome de Down, e a segunda, destacou o futebol de cinco, enquanto alternativa de inclusão das pessoas acometidas por esta síndrome. Durante a matéria 02 é esclarecido pelos estudantes que “o futebol de cinco para portadores de Síndrome de Down é baseado no futsal. São quatro jogadores na linha e um goleiro. As regras são adaptadas às limitações dessas pessoas para que possam praticar o esporte com emoção, e segurança”.

Na sequência da matéria 02, são apresentadas, de forma sintética, algumas regras do futebol de cinco. Para nós, a apresentação dessas regras adaptadas corrobora para que os alunos com deficiência física possam vivenciar as aulas de Educação Física, que contemplem esse conteúdo, além de valorizar a sua autonomia.

Consideramos significativa a iniciativa dos estudantes escreverem sobre uma temática tão relevante para a dimensão social, quanto a educação inclusiva. Nesse sentido, somos consonantes ao entendimento de Vílchez (2018, p. 23) quando esclarece que o processo de reconhecimento de uma educação inclusiva:

[...] precisa ainda de um apoio interinstitucional e da sociedade, para monitorar a inclusão dos diferentes grupos de estudantes com deficiência, no âmbito privado ou público, que devem somar esforços para trabalhar na mesma direção. Consequentemente, talvez, reconhecer a diferença e particularidades do outro seja também uma maneira de reconhecermos a nós mesmos.

Continuando a análise do material, destacamos a revista ColdCup. Essa revista foi assim intitulada por fazer alusão ao clima frio da Rússia, e trouxe a matéria 03 “O preço de uma copa na Rússia”. As unidades de contexto que perpassaram esta matéria foram economia e política. A estudante que a escreveu revelou, durante a realização de um dos encontros do projeto de ensino, que tem muito interesse nessas temáticas sociais, em virtude de sua afinidade com os assuntos abordados pelas disciplinas de geografia e história, por isso, produziu sobre o assunto. De acordo com a matéria 03:

A política russa, muitas vezes comparada a um regime ditatorial, encontra-se sob a responsabilidade do Presidente Vladimir Putin, que está há 18 anos no poder. O cenário social da Rússia atualmente é alarmante, dada a falta de liberdade que a população tem, o que também nos leva a pensar sobre a posição dos turistas quando a copa ocorrer. Embora já tenha lidado com grandes potências mundiais, hoje a Rússia não é um país rico, e se encontra num estado de emersão econômica. Sendo assim, o evento pode pesar sobre os cofres nacionais. Ainda mais quando o plano do país é privatizar os lucros.

Conhecimentos sobre política e economia devem perpassar o processo de ensino-aprendizagem de todos os componentes curriculares, e não apenas história, geografia e sociologia. Dessa forma, corroboramos com o entendimento de Araújo et. al (2016, p.21) ao afirmarem que “educação como espaço privilegiado da formação humana se reveste na discussão e na reflexão dos novos modos de conduzir os processos de apreensão do conhecimento na vida social”. Dessa forma, a vida social não deve ser compreendida apenas pelas relações interpessoais, mas pela interação com o mundo.

Para finalizar a categoria debate social, trazemos a unidade de contexto racismo. Na matéria 04 “Racismo no futebol” o racismo é abordado de uma forma geral e depois aprofundado em dois episódios ocorridos em 2014, em que os jogadores Daniel Alves e o goleiro “Aranha” foram envolvidos. Na sequência da matéria 04, os estudantes esclarecem que “após a polêmica, foi criada uma campanha chamada ‘somos todos macacos’ em que muitos famosos tiraram fotos segurando uma banana, fazendo menção contra o racismo”. Essa campanha foi iniciada nas redes sociais pelo jogador Neymar que passou a ser alvo de várias críticas, inclusive de militantes contra o racismo, alegando que a campanha foi preconceituosa e mal concebida ao fazer analogia entre homens e macacos.

Recorremos a Cervi (2014, p.1) para amadurecermos o processo de compreensão desse fenômeno no futebol, quando o autor defende que:

Não é de hoje que nos estádios de futebol pelo mundo, jogadores negros ou latinos são vítimas de ofensas racistas nas quais bananas são atiradas ao campo. Em meio aos eventos esportivos mundiais que começam a ganhar espaço na América Latina e na África, a aproximação entre as culturas se torna campo fértil para a propagação de correntes preconceituosas no esporte, inclusive no futebol.

Somos consonantes a afirmação do autor e destacamos que têm sido realizadas campanhas de combate ao racismo fomentadas por instituições esportivas como a Federação Internacional de Futebol (FIFA). Dessa forma, a escola também se torna um

espaço fundamental para a valorização da dignidade da pessoa humana, devendo desenvolver projetos e apoiar ações que auxiliem na erradicação do racismo.

Na categoria ciência, agrupamos as matérias que abordaram as novas tecnologias que têm sido utilizadas no futebol, o desenvolvimento de equipamentos e vestimentas no futebol. Além disso, enquadraram-se as implicações das leis da física no futebol, e os jogos futebol realizados por robôs, enquanto alternativa ou até mesmo variação desse esporte.

A matéria 05, publicada na revista IFRN SPORTS e intitulada “As tecnologias do futebol”, abordou a utilização das tecnologias na arbitragem do futebol. Durante a matéria em tela, os alunos fazem a seguinte crítica ao esporte “Tradicional, o futebol é o esporte que mais resiste à entrada da tecnologia. No entanto, a evolução dos equipamentos e os erros estão forçando o esporte a se adaptar, mesmo que de forma tardia”. Essa foi a tônica que os estudantes reforçaram não apenas nesta matéria, mas ao longo dessa revista. Em outra matéria da revista IFRN SPORTS, que não é objeto desta análise, os estudantes compararam o futebol com outros esportes que já fazem uso, há mais tempo, da tecnologia como suporte para a arbitragem como o caso do tênis e voleibol, destacando a necessidade do esporte se adaptar as realidades contemporâneas.

Durante a realização da copa do mundo de futebol em 2018, o recurso tecnológico utilizado que mais chamou atenção dos torcedores foi o VAR², conhecido popularmente como árbitro de vídeo. Pudemos observar, durante aquele megaevento, algumas polêmicas em torno desse mecanismo no tocante aos pontos interpretativos das regras pelos árbitros. A primeira delas foi presenciada no jogo do Brasil contra a Suíça que terminou empatado. Naquele jogo, o árbitro, mesmo consultando o VAR, validou um gol contra o Brasil, e foi bastante criticado pela mídia mundial. Nesse sentido, compreendemos que o acesso aos recursos tecnológicos não tem garantido a eficácia da aplicação das regras no futebol, pois existem fatores subjetivos que estão ligados à interpretação dos árbitros.

Na matéria 06 “o futuro é agora”, identificamos a apresentação de outras tecnologias que passaram ser utilizadas recentemente como suporte para arbitragem do futebol. Todavia, iremos destacar os avanços tecnológicos relacionados ao material esportivo que a

² O VAR (sigla em inglês de *video assistant referee* ou árbitro assistente de vídeo) de acordo com o site do El país é composto por um conjunto de câmeras que transmitem as imagens para uma sala isolada do campo, onde assistentes de vídeo podem rever as jogadas. Existem apenas quatro tipos de lances que podem ser revistos (gols, pênaltis, cartões vermelhos e erros de identidade dos jogadores). Esta assistência pode ocorrer a pedido do árbitro (em caso de dúvidas em uma das jogadas que podem ser revistas), ou caso os assistentes observem um lance duvidoso e comuniquem o juiz da partida através do fone de ouvido.

matéria também destaca. Os estudantes evidenciam que “a chuteira talvez seja uma das principais ‘ferramentas’ que ajudam os atletas durante uma partida. Então, a Nike está querendo mostrar toda a tecnologia empregada na Magista 2, que chegará ao mercado norte-americano”.

Vislumbramos nas duas matérias destacadas a categoria ciência na materialização das tecnologias no futebol. Sobre a relevância dessa temática, torna-se oportuno refletir:

Não se deve compreender a tecnologia apenas como máquina. Ela inclui habilidades e competências, o conhecimento e o desejo, sem os quais não pode funcionar [...]. Nesse contexto, como também em outros, podemos começar a ver tecnologia como cultura: ver que as tecnologias, no sentido que inclui não só o quê, mas também o como e o porquê da máquina e seus usos, são objetos e práticas simbólicos e materiais, estéticos e funcionais (SILVERSTONE, 2005, p. 49).

Assim, a tecnologia passa a ser uma realidade não apenas do esporte de alto rendimento, mas de toda a sociedade. Nesse sentido, a escola deve reorganizar-se e familiarizar-se cada vez mais com o uso das tecnologias. Para Araújo et. al (2016, p. 27):

Tecnologias já inseridas na escola terão uma reorientação, caso específico do vídeo e da televisão, além da aquisição de novas tecnologias, como *softwares*, câmeras de vídeo, máquinas fotográficas, que ajudarão na produção de materiais audiovisuais, não esquecendo dos *smartphones*. Isso não implica a negação das aulas expositivas, mas sim um processo problematizador, assumido por professores e alunos.

Tivemos ainda, na categoria tecnologia, matérias que trouxeram o futebol de robôs e as leis da física aplicadas ao futebol. Essas matérias foram produzidas por estudantes que não detinham afinidade alguma com o futebol tradicional, mas que aceitaram o desafio e buscaram outros temas, de seu agrado, que pudessem dialogar com o futebol.

Na categoria falação esportiva, enfocamos nas expectativas que a mídia e o torcedor constroem em torno do desempenho de seleções e dos jogadores. Além disso, foram incluídas a história de vida dos jogadores e jogadoras que se destacam no cenário internacional. Optamos por trazer para a discussão apenas as matérias ligadas às expectativas que são construídas em torno dos jogadores.

Todas as revistas digitais produzidas pelos estudantes foram concluídas antes da copa do mundo 2018. Por isso, um dos assuntos que estiveram em maior efervescência midiática, durante aquele período, foi a especulação sobre a participação ou não do jogador da seleção brasileira Neymar na copa do mundo 2018. Foram três matérias de capa que abarcaram esse tema: “2018, hexa será? Poxa Neymar!”, “Sem ele? Quem poderia substituir o craque na copa?” e “Será que Neymar irá jogar a copa?” As três matérias fizeram

referência a lesão que ele sofreu a 3 meses antes da copa, que colocou em xeque a sua participação no referido evento.

Na matéria 07 (Será que Neymar irá jogar a copa?) foi abordado um dos temas que estavam em maior evidência na mídia brasileira. Nela, os estudantes destacam: “Neymar, um dos mais importantes atletas da seleção brasileira, vem com uma série de lesões nesses últimos tempos, sem ele a equipe brasileira pode ter uma caída no desempenho, como ocorreu na copa de 2014”.

A replicação desse assunto ocorreu em várias revistas digitais produzidas pelos estudantes devido a uma característica bastante comum ao universo do esporte brasileiro: a falação esportiva. Para Betti (2002, p. 1) a falação esportiva:

[...] informa e atualiza: quem ganhou, quem foi contratado ou vendido (e por quanto), quem se contundiu, e até sobre aspectos da vida pessoal dos atletas. Conta a história das partidas, das lutas, das corridas, dos campeonatos; uma história que é sempre construída e reconstruída, pontuada pelos melhores momentos - os gols, as ultrapassagens, os acidentes etc. cria expectativas: quem será convocado para a seleção brasileira? A falação faz previsões: qual será o placar, quem deverá vencer. Depois, explica e justifica: por que tal equipe o atleta ganhou ou perdeu.

Dessa forma, era de se esperar que fosse constituída toda uma polêmica exaustiva em torno do jogador considerado como um dos mais importantes para a seleção brasileira. Além disso, consideramos Neymar um dos ídolos da equipe, e, portanto, a dúvida sobre a sua recuperação a tempo para a copa seria um ótimo tema a ser explorado insensatamente pela mídia profissional e amadora, como o caso de nossos alunos.

Destacamos também a unidade de contexto “polêmicas” dentro da categoria de conteúdo falação esportiva abordada pela revista “Sucker”. Segundo os alunos que produziram esta revista, a intenção do título da revista foi estabelecer um trocadilho entre as palavras “futebol” e “otário” em inglês para alcançar os leitores que se identificam com assuntos de menor seriedade e maior descontração.

Destacamos também a matéria 08 “Maiores controvérsias das copas do mundo”. Nessa matéria, os estudantes enaltecem que “todo evento que se prese tem alguma polêmica envolvida. E é claro que com a copa do mundo não seria diferente, do – suposto – injusto gol da Inglaterra até a mão de Deus de Maradona, polêmicas não faltam neste grande evento esportivo”. Ao longo da matéria são apresentadas diversas polêmicas que ocorreram em edições anteriores das copas do mundo, como por exemplo a cabeçada

realizada pelo jogador da seleção francesa Zidane na copa de 2006. Sobre essa abordagem realizada pelos estudantes na matéria 08, Betti (2002, p. 1) afirma:

A falação promete: emoções, vitórias, gols, medalhas. Cria polêmicas e constrói rivalidades: foi impedimento ou não? A falação crítica: "fala mal" dos árbitros, dos dirigentes, da violência. A falação elege ídolos: o "gênio", o craque fora de série. Por fim, sempre que possível, a falação dramatiza.

A ocorrência de situações polêmicas durante a realização de megaeventos esportivos, como a copa do mundo, alimenta a indústria da comunicação e entretenimento, movimentando a imprensa e, mais recentemente, as redes sociais que propagam informações, vídeos, piadas e memes.

Chegando ao final da análise de conteúdo de todo o material investigado, temos a categoria outros temas. Nela, encontram-se as unidades de contexto menos recorrentes como prêmios, curiosidades e lesões. Iremos destacar a seguir apenas unidade de contexto prêmios.

Na matéria 09, "Copa de Ouro: como o mundial influencia na escolha do The Best" os estudantes destacam a visibilidade que a copa do mundo de futebol proporciona a carreira dos atletas, como é possível comprovar no recorte abaixo, extraído da matéria 09 quando mostra que:

Com tanta visibilidade, os grandes atletas podem enxergar uma possibilidade de recorrer ao prêmio de melhor jogador do ano, o FIFA The Best, ou a "Bola de Ouro". É certo que para essa premiação todo o conjunto da obra é levado em conta, mas é verdade que se destacar no maior evento de futebol é um fator de peso. Para se ter uma ideia, desde 1991, quando o prêmio começou a ser entregue pela FIFA, aproximadamente 66,7% das vezes em anos da Copa do Mundo, o vencedor da premiação de melhor jogador do respectivo ano foi atleta da seleção vencedora do mundial.

O futebol é um dos esportes em que o retorno financeiro dos atletas é um dos maiores do mundo, e, principalmente, para aqueles que estão atuando nos campeonatos com maior visibilidade. Nesse sentido, corroboramos com a relevância desse assunto e compreendemos o interesse dos estudantes pelo tema que se apresenta como uma grande possibilidade de ascensão financeira para eles.

O objetivo deste estudo foi além da simples apresentação de como se organizou e se deu o processo de análise de conteúdo das matérias de capa produzidas pelos estudantes, pois partiu também da ratificação da hipótese de que as revistas digitais produzidas pelos estudantes, como ação de um projeto de ensino, oferecem elementos, conteúdos e

subsídios que corroboram para a sua utilização como recursos didáticos para o ensino da Educação Física na escola. Com base em nossa análise, vislumbramos elementos primordiais para a compreensão ampliada do fenômeno esportivo futebol como desigualdade de gênero, tecnologia, racismo, inclusão, política, economia, dentre outros.

Reconhecemos ainda que as produções midiáticas analisadas são amadoras e carecem de uma revisão e até mesmo lapidação linguística a mais conteúdo. Todavia, acreditamos que mesmo diante destas limitações, elas trazem elementos didáticos bastante positivos ao seu favor, possuindo uma linguagem de fácil compreensão, acesso e manuseio. Arelado a esses elementos, consideramos que, por terem sido devolvidas por estudantes, passaram a evidenciar temáticas concatenadas com os interesses da juventude, por meio de diferentes temas e abordagens.

Considerações Finais

As revistas digitais produzidas pelos estudantes estão disponíveis na internet para *download* em formatos como Word, Power Point, PDF, e podem ser visualizadas em sites de acesso gratuito como: <https://issuu.com>, <https://www.yumpu.com>, <https://online.fliphtml5.com>, <https://www.canva.com/design> e <https://view.joomag.com>. Além desses sites, disponibilizamos, ainda, todo o acervo de revistas produzidas nesse estudo na plataforma integrada do MEC de Recursos Educacionais Digitais, no site <https://plataformaintegrada.mec.gov.br/home>.

De acordo com a análise realizada, foi possível identificar que o conteúdo das revistas foi bastante rico e diversificado, trazendo matérias de destaque sobre humor, entretenimento, ciência, tecnologia, história, política, curiosidades, desigualdades de gênero, deficiências, saúde, qualidade de vida e estilo de vida, por meio de textos dissertativos, informativos, enquetes, artigos de opinião etc.

Consideramos o resultado alcançado pelas produções importante, mas o seu processo de construção mais ainda. A diversidade de conteúdo das revistas ocorreu, pois orientamos aos estudantes que buscassem escrever sobre algo que fosse prazeroso e despertasse os seus interesses. A única exigência que fizemos foi no tocante à abordagem dos temas futebol e/ou copa do mundo, no entanto, deixamos totalmente abertos os subtemas e possibilidades de abordagem. Todavia, quando os alunos nos pediam opinião

sobre a relevância de determinados assuntos, sugeríamos outros que não haviam sido abordados ainda, ou orientávamos sobre a utilização de outras abordagens.

À guisa da conclusão, consideramos que a utilização de revistas digitais, no âmbito da Educação Física no ensino médio, pode ser uma forma de atender os anseios e desejos dessa juventude que está cada dia mais concatenada com universo da cultura digital e do uso das mídias. Temos consciência de que a Educação Física historicamente esteve ligada ao uso de bolas, cones e arcos como principais recursos didáticos. Todavia, na atualidade, consideramos primordial que este componente curricular também possa se aproximar do uso das Tecnologias da Informação e Comunicação (TICs), em que celulares, vídeos *games* com sensores de movimento e a internet sejam potencializadores das aprendizagens como fomentadoras do corpo em movimento.

Ao refletirmos sobre esta experiência pedagógica, percebemos ainda que a Mídia-educação-se efetivou como um importante subsídio teórico-metodológico para o ensino da Educação Física. Além disso, foi nos possível vislumbrar a produção de revistas digitais como estratégia de ensino-aprendizagem e possibilidade de aproximação deste componente curricular do uso das tecnologias na escola. Além disso, o acervo produzido pelos estudantes foi disponibilizado e pode ser utilizado por outros professores e estudantes como referência para a materialização de outros projetos de ensino em que as aulas de educação física possam ser compreendidas como espaços para a produção de conhecimentos.

Referências

BARDIN, Laurence. **Análise de conteúdo**. São Paulo: Edições 70, 2011.

BELLONI, Maria Luíza. **O que é Mídia-Educação**. 3. ed. Campinas: Autores Associados, 2009.

BÉVORT, Evelyne.; BELLONI, Maria L. Mídia-educação: conceitos, história e perspectivas. **Educação & Sociedade**, Campinas, v.30, n.109, p.1081-1102, dez. 2009. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/es/v30n109/v30n109a08.pdf>. Acesso em: 24 fev. 2018.

BETTI, Mauro. Esporte na mídia ou esporte da mídia? **Motrivivência**, Florianópolis, ano 12, n. 17, p. 107-111. Set. 2002. Disponível em: <https://periodicos.ufsc.br/index.php/motrivivencia/article/view/5929/5441>. Acesso em: 08 mar. 2019.

CHIZZOTTI, Antônio. **Pesquisa em ciências humanas e sociais**. São Paulo: Cortez, 1995.

CERVI, Thales. A. N. Intolerância e racismo no futebol: a racialização do outro. **ComCiência: Revista eletrônica de jornalismo esportivo**. Santa Catarina, p. 1-3, abril, 2014. Disponível em: <http://observatorioracialfutebol.com.br/intolerancia-racial-no-futebol-alem-das-quatro-linhas/>. Acesso em: 24 jul. 2018.

FANTIN, Mônica. **Mídia-Educação: conceitos, experiências, diálogos Brasil-Itália**. Florianópolis: Cidade Futura, 2006.

DARIDO, S. C.; IMPOLCETTO, F. M.; BARROSO, A. L. R; RODRIGUES, H. A. Livro didático na Educação Física escolar: considerações iniciais. **Motriz**, Rio Claro, v.16, n.2, p.450-457, 2010. Disponível em: <https://repositorio.unesp.br/handle/11449/2083>. Acesso em: 24 jul. 2018.

FREITAS, Olga. **Equipamentos e materiais didáticos**. Apostilha (Curso Técnico de Formação para Funcionários em Educação) - Universidade de Brasília, Brasília, 2007. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/profunc/equipamentos.pdf>. Acesso em; 01 mai. 2018.

HORIE, R. M.; PLUVINAGE, J. F. **Revistas digitais para iPad e outros tablets – Arte-finalização, Geração e Distribuição**. 3. ed. São Paulo, Bytes e Types editora, 2013.

MAIA, M. C. M.; CHAVES, P. N.; ARAÚJO, A. C. O espaço da mulher na cultura esportiva: análise da obra offside. *In*: CONGRESSO BRASILEIRO DE CIÊNCIAS DO ESPORTE, 18., e CONGRESSO INTERNACIONAL DE CIÊNCIAS DO ESPORTE, 8., 2013, Brasília. **Anais**. [...]. Brasília: UNB, 2013. Online. Disponível em: <http://congressos.cbce.org.br/index.php/conbrace2013/5conice/paper/view/5519/2486>. Acesso em: 05 jan. 2020.

RUBIO, Katia; SIMÕES, Antônio C. De espectadoras a protagonistas: a conquista do espaço esportivo pelas mulheres. *Movimento*, Porto Alegre, ano 5, v. 11, p. 50-56, 1999. Disponível em: <https://seer.ufrgs.br/Movimento/article/view/2484>. Acesso em: 05 jan. 2020.

SILVERSTONE, Roger. **Por que estudar a mídia?** 2. ed. São Paulo: Loyola, 2005.

SOUZA, Salete. E. O uso de recursos didaticos no ensino escolar. I Encontro de Pesquisa em Educação., IV Jornada de Prática de Ensino., e XIII Semana de Pedagogia da UEM, MARINGÁ, 11., 2007. **Anais**. [...]. Maringá: UEM, 2007. Online. Disponível em: <http://www.dma.ufv.br/downloads/MAT%20103/2015-II/slides/Rec%20Didaticos%20-%20MAT%20103%20-%202015-II.pdf>. Acesso em: 07 jan. 2020.

VÍLCHEZ, Iván. C. C. Uma escola em transformação: reflexões essenciais de uma educação inclusiva para estudantes com deficiência. *In*: PAMPIM, Ângelo. A. P., et.all (Orgs). **Inclusão Escolar: Perspectivas e práticas pedagógicas contemporâneas**. 1. ed. Porto Alegre: Editora Fi, 2018. Disponível em: https://3c290742-53df-4d6f-b12f-6b135a606bc7.filesusr.com/ugd/48d206_9389e65d9c7e432988b2bd7c58706ff1.pdf. Acesso em: 07 jan. 2019.

LUTAS COMO IDENTIDADE DA EDUCAÇÃO FÍSICA ESCOLAR

Heraldo Simões Ferreira

Universidade Estadual do Ceará (UECE)

Livia Gomes Castelo Branco

Universidade Estadual do Ceará (UECE)

Introdução

Este capítulo trata-se de uma revisão integrativa de livros de referência da área de Educação Física ao tratar a unidade temática lutas. De acordo com a Base Nacional Comum Curricular – BNCC (2017), texto formulado para a sistematização dos conteúdos de cada disciplina, documento obrigatório no Brasil, e que possui, para a Educação Física, seis unidades temáticas de conteúdo: Jogos e Brincadeiras; Esportes; Ginástica; Danças; Lutas; e, Práticas Corporais de Aventura.

As lutas são atividades realizadas entre duas ou mais pessoas, que utilizam técnicas de tocar, atingir, golpear, derrubar, imobilizar, deslocar de algum lugar e que são formadas por ataque, defesa e contra-ataques para chegar a um determinado objetivo (BRASIL, 2017). Na escola, as lutas podem ser tratadas de diversas formas, por exemplo, relacionando-a com a cultura de contextos regionais e comunitários do Brasil, de matriz africana e indígena (Capoeira, *Huka-Huka*, Luta Marajoara e Jiu-Jítsu brasileiro) e também do mundo (Judô, Aikido, *Muay Thai*, Boxe, Esgrima, Karatê, Kendo, etc.) (BRASIL, 2017).

Correia (2015) afirma que as lutas, as artes marciais e os esportes de combate estão sendo mais praticados por conta da tecnologia e da mídia esportiva. Assim emerge a necessidade de pesquisar e analisar obras sobre o assunto. A relevância deste estudo está em, após a análise das obras, promover a discussão sobre o conteúdo de lutas na Educação Física Escolar.

Após o exposto, formulamos as seguintes perguntas da atividade investigativa: quais são as principais obras de referências no campo das lutas na Educação Física Escolar, na visão de um *expert* no assunto? Quais os conceitos de lutas, artes marciais e esportes de combate elaborados pelas obras? De que forma é apresentada, em cada obra, a metodologia do ensino das lutas? Quais as classificações de lutas e jogos de combate apresentadas?

Desta feita, o objetivo deste capítulo é realizar uma revisão integrativa com livros específicos da área de lutas na educação física escolar existentes no Brasil. Como específicos apresenta: a) comparar as obras em duas categorias: conceitos e conteúdos e métodos de ensino; e, b) explicitar como o conteúdo de lutas faz parte da identidade da Educação Física.

Metodologia

Para responder as perguntas lançadas na introdução recorreremos a uma pesquisa bibliográfica, que consiste em ser desenvolvida com base nos materiais já produzidos, constituindo principalmente de livros e artigos científicos (GIL, 2002).

Será utilizado o método da revisão integrativa, que usa como metodologia a síntese do conteúdo e dos resultados para a análise das obras indicadas (SOUZA; SILVA; CARVALHO, 2010). A revisão será realizada somente com livros de referência da área.

As obras analisadas especificamente para este estudo serão: a) *Das Brigas aos Jogos com Regras: enfrentando a indisciplina na escola* (OLIVIER, 2000); b) *Jogos de Combate Atividades Recreativas e Psicomotoras* (CARTAXO, 2008); c) *Ensino das Lutas: Reflexões e propostas de programas* (FRANCHINI; VECCHIO, 2012); d) *Ensino de Lutas na Escola* (FERREIRA, 2012); e) *Jogos de Oposição: Ensino de lutas na escola* (DOS SANTOS, 2012); f) *Pedagogia das Lutas: Caminhos e Possibilidades* (RUFINO, 2012); g) *Lutas, Capoeira e Praticas Corporais de Aventura* (GONZÁLEZ; DARIDO; OLIVEIRA, 2014); h) *Lutas e Artes Marciais: aspectos educacionais, sociais e lúdicos* (MOCARZEL; COLUMÁ, 2015); i) *O Ensino das Lutas na Escola: Possibilidades para a educação física* (RUFINO; DARIDO, 2015); e j) *Educação Física Escolar no Mundo das Lutas* (LOPES, 2016).

As citadas obras são de autores e lugares diversos do Brasil, assim sendo: cinco publicações da região sudeste, três da região sul e duas da região nordeste do país.

Os livros selecionados para a revisão foram indicados por um pesquisador na área das Lutas na Educação Física Escolar, considerado por seus pares um *expert* na área¹. O *expert* foi indicado por professores que estavam cursando uma especialização em Educação Física Escolar, na cidade de Fortaleza, Ceará. As obras fazem parte do acervo pessoal do mesmo. Segundo o pesquisador, tais obras se encontram entre as principais referências

¹ O *expert* selecionado é o Professor Doutor Heraldo Simões Ferreira, da Universidade Estadual do Ceará (UECE).

utilizadas no ensino das lutas pelos cursos de graduação e pós-graduação em Educação Física no Brasil; também são as mais citadas em artigos e livros sobre o tema; e, por fim são as mais procuradas nos sítios de vendas de livros.

Resultados e Discussão

Iremos fazer um comparativo das obras em dois tipos de categorias: conceitos, sobre Lutas, Artes Marciais, Esportes de Combate e Jogos de Luta; e, conteúdo e métodos de ensino de cada uma das obras. Inicialmente apresentaremos as obras, com a exposição dos autores, ano de publicação, editora, local e um pequeno resumo. Vale citar que foram selecionadas 10 pelo *expert* já citado.

A obra *Das Brigas aos Jogos com Regras: enfrentando a indisciplina na escola*, de autoria de Jean-Claude Olivier, publicada em 2000 pela editora Artmed, trata da utilização dos jogos de lutas para refutar a cultura de violência e agressão das escolas. O livro é dividido em três partes: A criança e a atividade de combate; Aplicação dos conteúdos de ensino; e, 22 sequências de jogos de lutas para uma turma da pré-escola. Reflete sobre as práticas sociais, indicando que a maioria das atividades físicas propostas pelas crianças são baseada nas práticas adultas codificadas, como os movimentos básicos da motricidade (correr, lançar, saltar, rolar, escalar, etc.). A obra realiza uma comparação das modalidades de lutas e principalmente as que possuem mais contato físico, como o judô e o *wrestling*.

O livro *Jogos de combate: atividades recreativas e psicomotoras*, de autoria de Carlos Alberto Cartaxo, publicado em 2008 pela editora Gráfica Editora, apresenta informações sobre psicomotricidade e como utilizar as lutas em forma de jogos nas aulas de educação física. Também disserta sobre recreação e atividades lúdicas. Revela a origem das lutas dividindo-as em orientais: Kung Fu, Kendô, Shiai, Tai chi chuan, Aikidô, Judô, Taekwondo, Jiu-jitsu, Karatê, Sumô, Muay thay, Jeet Kune do, Wushu, Pá-kua; e, ocidentais: Krav maga, Savate, Esgrima, Boxe, Greco-romana, Capoeira, Luta livre, Ful- contact.

O texto do livro *Ensino das lutas: reflexão e proposta de programas*, de autoria de Emerson Franchini e Fabrício Boscolo Del Vecchio, publicado em 2012 pela editora Scortecci, trata do conceito lutas, artes marciais e modalidades esportivas de combate e explicam suas diferenças. Citam que nem toda luta é uma arte marcial e nem toda arte marcial é uma modalidade esportiva de combate. Também separam por modalidades os capítulos,

abordando metodologias específicas para cada luta: capoeira, judô, karate, taekwondo, lutas olímpicas e kung fu.

A obra *Ensino de lutas na escola*, de autoria de Heraldo Simões Ferreira, publicada em 2012 pela editora Peter Rohl, discorre sobre os conceitos de lutas; artes marciais; esportes de combate e também promove uma classificação destes termos. Reforça a história e diferenças entre as modalidades e se detém de uma forma mais específica, às lutas na Educação Física escolar, propondo para a disciplina a utilização de jogos de lutas. Reflete sobre os objetivos e benefícios que as lutas na Educação Física Escolar oferecem aos alunos, contextualizando os jogos de lutas por meio das dimensões de conteúdo – procedimentais, atitudinais e conceituais, e do desenvolvimento psicomotor, cognitivo e afetivo. Para além dos jogos de lutas também apresenta possibilidades de utilização de filmes para levar o debate sobre lutas na escola.

O livro *Jogos de oposição: ensino das lutas na escola*, de autoria de Sergio Luiz Carlos dos Santos, publicado em 2012 pela Editora Phorte, aborda os jogos de oposição na escola, sua história e seu conceito e como desenvolver experiências motoras com os jogos de oposição, o desenvolvimento humano: motor; sócio-afetivo e cognitivo, e classificação dos jogos e a metodologia de como ser trabalhados. Trata também da questão de relações de gênero nos jogos de oposição, afastando a ideia de que a luta é um esporte masculino. Apresenta sugestões de atividades para as aulas Educação Física Escolar com jogos de oposição.

A obra *Pedagogia das lutas: caminhos e possibilidades*, de autoria de Luiz Gustavo Bonatto Rufino, publicada em 2012 pela editora Pazzo Editorial, trata do conceito de lutas, artes marciais, modalidades esportivas de combate e apresenta entrevistas de professores de modalidades específicas de lutas como: karatê, judô, jiu-jitsu e kung fu, enfatizando suas pedagogias de ensino. Propõe formas de pedagogizar o ensino das lutas, discute questões como: por que lutar e o que ensinar das lutas? Engloba nas discussões as três dimensões de ensino: conceitual, procedimental e atitudinal, e também discute a ação de avaliar no ensino das lutas.

O texto do livro *Lutas, capoeira e práticas corporais de aventura*, de autoria de Fernando Jaime González, Suraya Cristina Darido e Amauri Aparecido Bássoli de Oliveira, publicado em 2014 pela editora da Universidade Estadual de Maringá, as lutas e suas características gerais, as principais dificuldades com o ensino, a classificação e os conteúdos

fundamentais para a sua aplicação e também orientações de atividades divididas por faixa etárias. O livro dá maior importância à capoeira, conceitua, apresenta sua história e características, engloba movimentos básicos, planos de aulas e como ensinar esta modalidade nas aulas de educação física

A obra *Lutas e Artes Marciais: aspectos educacionais, sociais e lúdicos*, de autoria de Rafael Mocarzel e Jorge Felipe Columá, publicado em 2015 pela Editora Suam, trata do conceito de lutas, artes marciais, brigas, defesa pessoal e desporto de combate, dando sua classificação e exemplo de cada. Também mostra as armas brancas nas lutas e artes marciais e suas peculiaridades individuais. Além de mostrar os benefícios destas práticas, tanto no plano motor quanto no cognitivo, social e afetivo, ético e moral. Inclui em seu conteúdo a discussão de gênero no universo marcial e finaliza com apresentações específicas de cada luta.

O livro *O ensino das lutas na escola possibilidades para a educação física*, de autoria de Luiz Gustavo Bonatto Rufino e Suraya Cristina Darido, publicado em 2015 pela Editora Penso, disserta sobre o ensino das lutas na escola, as dificuldades dos professores e como se abordar o tema em relação a gênero, inclusão, abordagem de conteúdos e avaliação. Todo um amparo para o professor além de conceituar e classificar as lutas. É dividido em duas partes: a primeira contextualiza o ensino das lutas com conceitos, compreensão dos princípios pedagógicos e classificação das modalidades; a segunda parte compreende as ações e reações motoras durante a lutas individuais e coletivas.

Por fim, a obra *Educação Física Escolar no Mundo das Lutas*, de autoria de Jefferson Campos Lopes, publicada em 2016 pela Bueno Editora, aborda a história das lutas e artes marciais de diversos países e povos e as conceitua. Cita especificamente as lutas: karate, judô, taekwondo e lutas greco-romana. Também aborda a história da educação física e sua evolução em tendências e abordagens, temas transversais, leis e currículos.

Categoria: conceitos

A categoria conceitos foi dividida em duas partes, no quadro 01 será apresentada a exposição dos resultados do conceito de lutas e artes marciais e no quadro 02 os conceitos de esportes de combate e de jogos de lutas.

OBRAS	LUTAS	ARTES MARCIAIS
-------	-------	----------------

1. Das Brigas aos Jogos Com Regras	Não conceitua	Não conceitua
2. Jogos de Combate: Atividades Recreativas e Psicomotoras	Não conceitua	Não conceitua
3. Ensino das Lutas: Reflexões e Propostas de Programas	Não conceitua	Práticas corporais combativas nas quais a vitória sobre a outra pessoa podendo resultar em morte.
4. Ensino de Lutas na Escola	Termo usado para todo combate entre dois ou mais indivíduos, com ou sem algum tipo de treinamento para lutar.	Sistemas de práticas para treinamento de combate, quase sempre sem o uso de armas de fogo.
5. Jogos de Oposição Ensino as Lutas na Escola	Não conceitua	Não são apenas técnicas, também ensinam disciplina e valores, como respeito e cidadania, autocontrole emocional, filosofia e o respeito ao próximo.
6. Pedagogia das Lutas: Caminho e Possibilidade	São subjugações entre sujeitos a partir de conflitos interpessoais.	Práticas corporais a partir da noção de “metáfora da guerra”, derivando de técnicas de guerra.
7. Lutas, Capoeira e Práticas Corporais de Aventura	Práticas corporais com importância histórica e social, com objetivos voltados à oposição de ações entre indivíduos, nas quais o foco está no corpo da outra pessoa e de suas ações.	Não conceitua
8. Lutas e Artes Marciais: Aspectos Educacionais, Sociais Lúdicos	Manifestação natural de autodefesa de qualquer ser, buscando a se defender e sua prole ou território.	Tem uma “filosofia” como fundamentação, ao passo que as lutas não teriam uma referência filosófica. Atividades corporais de ataque e defesa.
9. O Ensino das Lutas na Escola	São manifestações inseridas na esfera da cultura corporal, fazendo parte do modo de ser das pessoas e das sociedades de diferentes formas.	Não conceitua

10. Educação Física Escolar no Mundo das Lutas	Combate, com ou sem armas, entre pessoas ou grupos.	Práticas corporais configuradas a partir de uma noção denominada de “metáfora da guerra”, uma vez que derivam de técnicas de guerra.
---	---	--

Quadro 1. Conceito de Lutas e Artes Marciais.

Fonte: obras analisadas na pesquisa.

Observando os conceitos de lutas das obras relacionadas podemos identificar que três obras não oferecem nenhum conceito (obras 1, 2 e 3), três (4, 6 e 10) se voltam para um conceito mais voltado ao senso comum onde explicam as lutas como um combate corporal entre dois ou mais oponentes. Tais conceitos se aproximam do que a BNCC (2017) define como tal: as lutas são disputas em que os oponentes utilizam de técnicas e estratégias específicas para chegar a um determinado objetivo, não estando necessariamente ligada a uma modalidade de luta específica.

Já os conceitos das obras 7, 8 e 9 se voltam mais para um aspecto ligado a história e a cultura corporal do movimento, ou ainda, a uma característica humana, o ato de defender-se por instinto de sobrevivência, para tanto utiliza-se de imobilizar, atingir, desequilibrar ou deslocar de um determinado espaço na combinação de ataques e defesas.

Rufino e Darido (2012) citam que as Lutas possuem grande importância histórica e social por estarem bem integradas em diversas instâncias de práticas sistemáticas, sendo também presente nas mídias, o que justifica a necessidade de se compreender e estudar o trato pedagógico no ensino destas práticas corporais.

Ao tratar do conceito de arte marcial, quatro obras não retratam este tema (1, 2, 7 e 9); outras quatro (3, 4, 6 e 10) se voltam mais ao aspecto do ato de guerra, ou da guerra, no sentido de preparação para o combate. De acordo com o dicionário *online* Meus Dicionários (2020), podemos conceituar Artes Marciais como a arte da guerra ou do guerreiro.

Além de técnicas de guerra e de combate outros autores também afirmam que as artes marciais são estilo vida e de filosofia. As obras analisadas que se relacionam a este tipo de conceito as de número 5 e 8. Morcazel e Columá (2015) dizem que a filosofia oriental não iguala os significados de “marcial” e “bélico”, assim confirmando a distância entre o termo “arte da guerra” fugindo do pensamento de violência e sim uma visão holística e harmônica para a sociedade.

OBRAS	ESPORTES DE COMBATE	JOGOS DE LUTA
1. Das Brigas aos Jogos Com Regras	Não conceitua	Refletem igualmente aos esportes de combate praticado desde o início dos tempos.
2. Jogos de Combate: Atividades Recreativas e Psicomotoras	Não conceitua	Atividades que envolvem técnicas de lutas com características lúdicas ou jogos de estratégias em que, dois ou mais oponentes se coloquem em oposição com igualdade física, vendo o combate esportivo.
3. Ensino das Lutas: Reflexões e Propostas de Programas	Não conceitua	Não conceitua
4. Ensino de Lutas Na Escola	É um esporte competitivo com contato em que dois indivíduos lutam entre si utilizando regras, com objetivo de vencer o adversário por meio de golpes ou manobras para imobilizar ou deslocar para fora do espaço.	Atividade realizada em determinados espaços com tempo pré-determinado ou não, seguido de algumas regras, gerando um sentimento de alegria ou de tensão diferente do que é vivido no dia-a-dia.
5. Jogos de Oposição Ensino das Lutas na Escola	Não conceitua	Atividade lúdica que envolve o confronto entre duplas ou grupos, com a intenção de vencer, impondo-se ao outro pela tática ou pelo físico, sempre respeitando as regras, sem deixar de lado o lúdico e os prazeres.
6. Pedagogia das Lutas: Caminhos e Possibilidades	Configuração das práticas de lutas, das artes marciais e dos sistemas de combate sistematizadas em manifestações culturais modernas, orientadas pelas instituições desportivas.	Não conceitua
7. Lutas, Capoeira e Práticas Corporais de Aventura	Não conceitua	Mantem as características básicas relacionadas às lutas, tais como as regras, a imprevisibilidade, o alvo personificado no corpo de outra pessoa, a oposição direta, entre outras, porem deixando o

		aprendizado mais lúdico.
8. Lutas e Artes Marciais: Aspectos Educacionais, Sociais Lúdicos	Não conceitua	São formas e simulações de combate entre dois ou mais praticantes, pois além de serem conteúdos trabalhados das LAM, são excelentes para trabalhar o domínio atitudinal.
9. O Ensino das Lutas na Escola	Não conceitua	Estratégias para o ensino significativo das lutas corporais.
10. Educação Física Escolar no Mundo das Lutas	Não conceitua	Poder agir sobre o outro aceitando a possibilidade de ganhar, igualmente, o risco de perder, as regras e as convenções de segurança.

Quadro 2. Conceito de Esportes de Combate e Jogos de Luta.

Fonte: obras analisadas na pesquisa.

O esporte de combate é conceituado somente em duas obras, são elas as de número 4 e 6. Ambas trazem o conceito de esporte e o relacionam com o combate. Os esportes de combate possuem regras específicas, institucionalização e normas de segurança.

O esporte de combate possui competições que dentro dela tem suas regras e normas com a participação de um arbitro para manter a ordem, fazendo assim não parecer um combate real, porem permitindo que os adversários se enfrentem de maneira segura e esportiva (FERREIRA, 2012).

Já os jogos de luta ou de combate têm como objetivo o ato do confronto corporal podendo ser em duplas, trios ou até em grupos, possuem como características as regras e a segurança dos participantes durante as atividades, as regras podem ser combinadas de forma coletiva e também se voltam para o desenvolvimento motor, cognitivo e afetivo dos participantes (SOUZA JUNIOR; DOS SANTOS, 2010).

Somente duas obras (3 e 6) não conceituam os jogos de lutas. As restantes se enquadram na percepção dos autores citados no parágrafo anterior, adicionando no conceito, o ato lúdico, a simulação das técnicas das modalidades de luta e a possibilidade de estratégia significativa de ensino das lutas na escola.

Categoria: Metodologia de Ensino

OBRAS	METODO DE ENSINO
1. Das Brigas aos Jogos Com Regras	Apresenta 22 sequências de atividades de jogos de lutas para serem aplicadas na pré-escola.
2. Jogos de Combate: Atividades Recreativas e Psicomotoras	Apresenta atividades de jogos de combate em quadras, pátios e academias.
3. Ensino das Lutas: Reflexões e Propostas de Programas	Apresenta programas, métodos e pedagogias para desenvolver as modalidades específicas de L/AM/MEC.
4. Ensino de Lutas na Escola	Trata da utilização das lutas nas aulas de educação física, apresenta 100 atividades de jogos de lutas e 20 filmes sobre o assunto.
5. Jogos de Oposição Ensino das Lutas na Escola	Mostra diferentes metodologias de ensino dos jogos de oposição baseados na classificação, idade e gênero.
6. Pedagogia das Lutas: Caminhos e Possibilidades	Propõe formas de pedagogizar as lutas. Reforça as dimensões de ensino.
7. Lutas, Capoeira e Práticas Corporais de Aventura	Mostra 10 diferentes planos de aula de aplicação dos conteúdos nas aulas de educação física escolar.
8. Lutas e Artes Marciais: Aspectos Educacionais, Sociais Lúdicos	Apresenta uma variedade de jogos de A a Z, que podem ser utilizados nas aulas.
9. O Ensino das Lutas na Escola	Oferece ao professor possibilidades para a abordagem das lutas nas aulas com atividades teóricas, filmes e práticas específicas ou jogos.
10. Educação Física Escolar no Mundo das Lutas	Explica como utilizar as três dimensões na aula: conceitual, procedimental e atitudinal. Apresenta brincadeiras e jogos relacionados a algumas modalidades de lutas específicas.

Quadro 3. Metodologia de Ensino abordada pelos livros.

Fonte: obras analisadas na pesquisa.

Todas as obras analisadas, sem exceção, trazem consigo metodologias para a aplicação do conteúdo de lutas em suas aulas de uma forma única: por meio da ludicidade, com jogos e brincadeiras de combate e enfrentamento. O objetivo destas proposições, ancoradas pelos jogos de luta, é promover uma aprendizagem prazerosa do indivíduo, influenciando no saber e na compreensão de mundo. Os jogos de lutas como estratégia de ensino na construção do conhecimento do aluno e na evolução de diferentes habilidades motoras, cognitivas e afetivas podem favorecer o processo de aprendizagem e socialização.

Para Friedman (1996), a execução das regras durante o jogo, desenvolve ações que pode gerar cooperação e interações, promovendo a convivência em grupo e respeito aos limites.

A metodologia de ensino apresentada pelos autores, ancorada pelo lúdico, promove um ensino das lutas para a Educação Física escolar mais acessível, prazeroso e não voltado ao tecnicismo. Tais metodologias facilitam o ensino das lutas, mais ainda, desmistificam a ideia de que o conteúdo lutas não é ministrado nas aulas de Educação Física pela dificuldade em se aplicar algo que não se tem domínio. Para aplicar este conteúdo, não há necessidade de conhecimento prévio em qualquer modalidade específica de combate, basta adaptar e utilizar os jogos (FERREIRA, 2006).

Infelizmente ainda há argumentos de professores da disciplina e Educação Física que alegam a não inserção deste conteúdo em suas aulas pois não são especialistas na área, não possuem graduação específica em nenhuma modalidade de luta e também alegam que as escolas não possuem material e espaço disponíveis para a prática das lutas (FERREIRA, 2006).

As lutas estão inclusas no conteúdo das aulas de Educação Física escolar, porém são pouco utilizadas nas aulas por partes dos professores, com argumentos de que é necessário ter tido alguma vivência com lutas no seu cotidiano de vida ou ser algum especialista em alguma modalidade de luta (NASCIMENTO e ALMEIDA, 2007).

Considerações Finais

Percebemos que, ao realizar a revisão integrativa com livros específicos da área de lutas na Educação Física escolar, observamos que os conceitos de artes marciais, esportes de combate e lutas divergem, mas sempre se voltam para significados existentes na Educação Física, tais como combate corpo a corpo e técnicas de ataque, defesa e contra-ataque também específicas do ato de luta.

Compreendemos, e parece ser consenso em todas as obras analisadas, que os métodos para o ensino das lutas na atualidade, nas aulas de Educação Física escolar, se voltam para a utilização dos jogos de luta/combate.

As lutas possuem fundamental importância para o desenvolvimento motor, afetivo e cognitivo dos praticantes, inclusa na Educação Física escolar deve ser explorada pelos professores da disciplina em escolas de educação básica.

Por fim, por se tratar de uma manifestação corporal utilizada desde a idade das pedras, quando o homem tinha que lutar corporalmente para sobreviver; passando por toda a história antiga, da idade média e do renascimento, quando o ato de guerrear e utilizar a luta era uma ação necessária e comum; considerando a luta como espetáculo desde a antiguidade grega, nos jogos olímpicos; e, chegando aos tempos modernos, quando a luta se torna esporte e se insere nas escolas; chegamos a conclusão definitiva de que as lutas fazem parte da identidade corporal do homem e assim sendo, da Educação Física.

Referências

BRASIL, Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular**. Brasília: Ministério da Educação, 2017.

CARTAXO, C. A. **Jogos de combate: atividades recreativas e psicomotoras. Teoria e prática**. Fortaleza: Gráfica Editora, 2008.

CORREIA, W. R. Educação Física Escolar e Artes Marciais: entre o combate e o debate. **Rev. bras. educ. fís. esporte**, São Paulo, v. 29, n. 2, p. 337-344, jun. 2015. Disponível em: <https://www.scielo.br/pdf/rbefe/v29n2/1807-5509-rbefe-29-02-00337.pdf>. Acesso em: 14 mar. 2020.

DOS SANTOS, S. L. C. **Jogos de oposição: ensino das lutas na escola**. São Paulo: Phorte Editora, 2012.

FERREIRA, H. S. As Lutas na Educação Física escolar - Parte do Bloco de Conteudos. **Revista de Educação Física**. Fortaleza, v. 5, n. 135, p.36-44, novembro, 2006.

FERREIRA, H. S. **Ensino de lutas na escola**. Fortaleza: Peter Rohl, 2012. v. 4.

FRANCHINI, E.; VECCHIO, F. B. D. **Ensino de lutas: reflexões e propostas de programas**. São Paulo: Scortecci Editora, 2012.

FRIEDMANN, A. **Brincar, crescer e aprender: o resgate do jogo infantil**. São Paulo: Moderna, 1996.

GIL, A. C. Como Classificar as Pesquisas. **Como elaborar projetos de pesquisas**. São Paulo: Atlas, 2002. p. 1-14.

GONZÁLEZ, F. J.; DARIDO, S. C.; DE OLIVEIRA, A. A. B. **Lutas, Capoeira e Práticas Corporais de Aventura**. Maringá: Editora da Universidade Estadual de Maringá, 2014.

LOPES, J. C. **Educação física escolar no mundo das lutas: metodologia e didática**. Santos: Bueno Editora, 2016.

MEUS DICIONÁRIOS. **Arte Marcial.** Disponível em: <https://www.meusdicionarios.com.br/artes-marciais>. Acesso em: 24 de fev. 2020.

MOCARZEL, R; COLUMÁ, J. F. **Lutas Artes Marciais aspectos educacionais, sociais e lúdicos.** Rio de Janeiro: SUAM, 2015.

NASCIMENTO, P. R. B. D.; ALMEIDA, L. D. A tematização das lutas na educação física escolar: restrições e possibilidades. **Movimento**, Porto Alegre, v. 13, n. 3, p. 91-110, set./dez. 2007.

OLIVIER, J. **Das brigas aos jogos de com regras:** enfrentando a indisciplina na escola. Porto Alegre: Artmed, 2000.

RUFINO, L. G. B. **A pedagogia das lutas:** caminho e possibilidade. Jundiaí: Paco editorial, 2012.

RUFINO, L. G. B.; DARIDO, S. C. **O ensino das lutas na escola:** possibilidades para a educação física. Porto Alegre: Penso, 2015.

RUFINO, L. G. B.; DARIDO, S. C. Pedagogia do esporte e das lutas: em busca de aproximações. **Revista Brasileira de Educação Física e Esporte**, São Paulo, v. 26, n. 2, p. 283-300, abr./jun. 2012.

SOUZA, M. T.; SILVA, M. D.; CARVALHO, R. Revisão integrativa: o que é e como fazer. **Einstein**, São Paulo, v. 8, n. 1, p. 102-106, 2010.

SOUZA JUNIOR, T. P.; DOS SANTOS, S. L. C. Jogos de oposição: nova metodologia de ensino dos esportes de combate. EFDeportes.com, **Revista Digital. Buenos Aires**, v. 14, n. 141. 2010.

NARRATIVAS EM QUADRINHOS COMO DISPOSITIVO PEDAGÓGICO NA ENSINAGEM CRÍTICO-REFLEXIVA DOS ESPORTES

Samara Moura Barreto de Abreu

Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Ceará (IFCE)

Raphaell Moreira Martins

Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Ceará (IFCE)

Introdução

As narrativas autobiográficas têm sido apreendidas, no campo educacional, como uma pertinente possibilidade de dispositivo pedagógico nas diversas relações de ensinagem (ANASTASIOU, 2003) em direção a uma racionalidade comunicativa, numa perspectiva crítico-reflexiva, conforme asseveram os/as autores/as (ABREU; 2015; FABRI; ROSSI; FERREIRA, 2016; JOSSO, 2006; NÓVOA, 2013; SOUZA, 2006; ZABALZA, 1994). Ancoramos, neste trabalho, o conceito de dispositivo pedagógico como o pensamento sobre “qualquer lugar no qual se constitui ou se transforma a experiência de si. Qualquer lugar no qual se aprendem ou se modificam as relações que o sujeito estabelece consigo mesmo” (LARROSA, 1994, p. 57).

A ensinagem, por sua vez, é entendida “como uma prática social complexa efetivada entre sujeitos, professor/a e aluno/a, englobando tanto a ação de ensinar quanto a de aprender, em um processo contratual, de parceria deliberada e consciente para o enfrentamento na construção do conhecimento escolar” (ANASTASIOU, 2003, p. 15), portanto, na implicação de inter-relações emanadas de conhecimentos objetivo e subjetivo (IMBERNÓN, 2010).

Ao adotar os pressupostos pedagógicos da ensinagem, fazemos uma reflexão entre o arcabouço do ensinar e o arcabouço do aprender mais próximo de sua materialidade, no contexto da sala de aula, da quadra de esportes, dos pátios escolares, entre outros ambientes que protagonizam o acesso à unidade temática esportes, delimitado, neste trabalho, para o objeto de conhecimento Voleibol, que está classificado na Base Nacional Comum Curricular (BNCC) (BRASIL, 2017) como esporte de rede.

Considerada a complexidade das relações da ensinagem, reconhecemos a importância, no campo da Educação Física, de apreender dispositivos pedagógicos que possibilitem significar o ato educativo na perspectiva da reflexividade crítica sobre os modos

de tornar o ensino do esporte estreitado a uma práxis social. Insistimos, assim, numa mudança paradigmática, que sobreponha uma racionalidade crítica e comunicativa (ABREU; SÁBOIA; NÓBREGA-TERRIEN, 2019; BOSCATTO; KUNZ, 2007; FREIRE, 2013) em detrimento da racionalidade técnico-instrumental (SCHON, 1992).

Situamos o conceito de práxis na perspectiva de uma atividade material humana, transformadora do mundo e do próprio ser humano. Essa atividade real, objetiva, é, ao mesmo tempo, ideal, subjetiva e consciente. Por isso a insistência na unidade entre teoria e prática na ensinagem dos objetos de conhecimento da unidade temática dos esportes, e, no caso específico do nosso estudo, do Voleibol, unidade que implica também certa distinção e relativa autonomia. A práxis não tem, para esse entendimento, um âmbito tão amplo que possa inclusive englobar a atividade teórica em si, nem tão limitado que se reduza a uma atividade meramente material (VÁZQUEZ, 1997).

A ideia de práxis já vem sendo redimensionada, para a área de Educação Física, surgindo, nos últimos dez anos, a proposição do termo Práxis Corporal, na perspectiva do “ser mais”, de modo que a/o estudante, sujeito do seu processo de ensino e aprendizagem, possa, a partir de um corpo consciente, na reflexão no e sobre suas ações, ampliar a visão de si mesmo, do outro e do mundo que o cerca no decorrer da própria transformação (LACERDA, 2018).

Nessa trama, a preocupação que trazemos para o ensino tematizado dos esportes é vislumbrar o rompimento da representação dessa prática corporal como hegemônica e dotada de uma referência convencional, que extrapola a dimensão procedimental e se apoia em uma baixa reflexão a respeito de sua relação com o mundo e a formação humana. Carlan, Kunz e Fensterseifer (2012) indicam que, apesar da ideia muito comum de que "ensinar um esporte" é apenas ensinar a praticá-lo, já existe a compreensão e necessidade de que a práxis esportiva, parte do conteúdo a ser ensinado na escola, deve ser mediada por uma teoria pedagógica crítica, que reconhece o esporte como um fenômeno social.

São necessários ainda muitos avanços teóricos e didático-pedagógicos, que contribuam para se compreender o esporte num sentido muito além da mera prática, ou seja, como um fenômeno sócio-histórico-cultural em que a Educação Física Escolar produza um saber fazer e um saber sobre esse fazer do esporte (CARLAN, KUNZ, FENSTERSEIFER, 2012).

Amparados nessa condição de promover um acesso tematizado do Voleibol, que garanta uma apreensão crítico-reflexiva para além da própria lógica interna dos esportes, apostamos no tratamento de dispositivos pedagógicos que tornem a prática avaliativa desse processo de ensinagem mais próxima de mídias textuais bastante valorizadas na área de Linguagens e suas Tecnologias (BRASIL, 2018), saindo de uma condição de pensar como seria esse constructo de ensinagem do objeto de conhecimento voleibol para proposições que já materializam essa iniciativa.

A materialidade dessa propositiva foi expressa na experiência do componente curricular Educação Física (voleibol)¹ no Ensino Médio Técnico e Integrado do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Ceará (IFCE), *campus* Fortaleza, no semestre 2019.2, no período de agosto a dezembro de 2019, com totalização de 60 horas, e emprego de narrativas em quadrinhos como dispositivo pedagógico, a fim de produzir uma racionalidade crítica e comunicativa na ensinagem sobre esse esporte.

Assim, este capítulo tem como objetivo evidenciar a utilização de narrativas em quadrinhos como dispositivo pedagógico na ensinagem crítico-reflexiva do esporte.

Jogando com a realidade didático-pedagógica por meio das narrativas em quadrinhos na ensinagem crítico-reflexiva do esporte

O modo de sentir-pensar (MORAES; TORRES, 2003) utilizado para a ensinagem crítico-reflexiva do esporte (voleibol) no Ensino Médio Técnico e Integrado no IFCE, *campus* Fortaleza, cuja escolha das narrativas em quadrinhos foi estabelecida como dispositivo pedagógico, se faz sobre a afirmação de uma experiência pedagógica implicada na produção de sentidos e significados sobre as experiências acerca do vivido das/os sujeitos-atoras/atores educativos/as, (BALL, GOODSON, 1989) num espaço de intersubjetividade, portanto, da ação comunicativa.

¹ Apenas a partir do semestre 2019.2 que o componente curricular de Educação Física do *campus* Fortaleza, articulado ao Ensino Médio Integrado, passa a ofertar semestralmente um itinerário formativo composto por quatro unidades temáticas (1 - Esportes Coletivos; 2 - Esportes Individuais e Práticas Alternativas e de Aventura; 3 - Jogos e Lutas; 4 - Atividades Rítmicas e Treinamento Resistido) para os ingressantes, com a carga horária semestral de 40 horas. Anteriormente, a oferta desse componente curricular era matizado pela escolha de uma prática corporal a cada semestre (1 - Voleibol, 2 - Basquete, 3 - Futsal, 4 - Handebol, 5 - Natação, 6 - Capoeira, 7 - Musculação, 8 - Ginástica, 9 - Hidroginástica), podendo o/a discente escolher a mesma prática durante toda a sua trajetória formativa, com a carga horária semestral de 60 horas.

Matizamos também a apropriação da Educação Física no Ensino Médio na área de Linguagens e suas Tecnologias, que reafirma a necessidade de aproximação com uma diversidade de signos, com vistas à leitura de mundo; o reconhecimento da cultura juvenil em ideação de sentido sobre a potência artística, criativa e autoral, em direção ao protagonismo socioeducativo e à emancipação, conforme as reflexões trazidas por Muanis (2006, p. 13, retomando BENJAMIN, 1996):

Não será esse tipo de quadrinhos, guiado pela necessidade de romper as narrativas e discursos convencionais, o ideal para explicitar o cotidiano e mostrar o outro? Mostrar o que não costuma ser mostrado, representar a imagem indigesta com definição e precisão, torná-la “comunicável” sem, contudo, aviltar o choque? Não terá ela a capacidade de criar uma conscientização da necessidade de prestar atenção nas outras histórias, em outros relatos? (grifo do autor).

De outro modo, as narrativas em quadrinhos, coerente com o que aponta Zabala (1998), também assumem uma perspectiva educacional interdisciplinar, ao promover a interação entre duas ou mais disciplinas, que pode ir desde a simples comunicação de ideias até a integração recíproca dos conceitos fundamentais e da teoria do conhecimento desses componentes curriculares. Dessa forma, pensar a construção de quadrinhos não poderia ser concebida por fora da área de Educação Física, tendo em vista que sua experimentação, reflexão sobre a ação e construção de valores do objeto de conhecimento voleibol só podem ser acessadas por meio desse componente curricular.

Nessa perspectiva, a tessitura das narrativas em quadrinhos foi permeada pelos pressupostos reflexivos (Quadro 1) em articulação com os objetivos da ensinagem do Voleibol, possibilitando significações representadas nas seguintes dimensões: a) histórico-situada; b) do corpo consciente; e c) político-social do objeto de conhecimento Voleibol, em contexto de análise temporal, em implicação dialética sobre o presente, passado e futuro; portanto, sincrônica e diacrônica.

Pressupostos Reflexivos	Objetivos da Ensinagem do Objeto de Conhecimento Voleibol	Análise Temporal
1. Você já conhecia essa prática esportiva? Onde ela foi praticada?	Perceber a dimensão histórica situando a experiência anteriormente vivida com o Voleibol em movimento de retroação reflexiva	Passado
2. A prática dessa atividade esportiva fez você se sentir bem? Foi significativa? Foi prazerosa? Por quê?	Verificar a dimensão do corpo consciente pela prática na experiência vivida com o esporte	Presente

3. A intensidade/duração dessa atividade foi boa para você? Deixou-o cansado? Quais são os sinais de cansaço?		Presente
4. Quais são os grupos sociais interessados nessa atividade esportiva?	Compreender a dimensão político-social em que o esporte se manifesta culturalmente	Presente e Futuro
5. Que condições a sociedade em que vivo oferece para se praticar essa atividade esportiva?		

Quadro 1. Pressupostos reflexivos para elaboração das narrativas em quadrinhos articulados aos objetivos da ensinagem do Voleibol.

Fonte: elaborado pelos autores; adaptado de Betti (1994).

Caminhamos nessa itinerância pedagógica no intuito de desvelar as reflexividades críticas expressas no conjunto das narrativas a partir da figuração da “leitura em três tempos”, utilizada por Souza (2006, p. 79), por considerar o tempo de lembrar (memórias de significação da aula), narrar (produzir linguagem autoral e criativa por meio de quadrinhos) e refletir sobre a ação vivida (individuação e coletivização).

As narrativas em quadrinhos foram desenvolvidas ao longo do semestre de 2019.2, dentro de um cronograma de ações previamente definido na relação docência e discência, cujas etapas foram: a) Apresentação da proposta aos/às discentes, a partir da experiência vivida pela docente com essa produção em outro *campus*, e discussão sobre os modos de fazer; b) Apresentação preliminar das narrativas em quadrinhos com apreciação crítica dos discentes e do docente, considerando os elementos da narrativa e objetivos propostos com os pressupostos reflexivos; c) Problematização sobre os temas emergentes das narrativas produzidas; d) Apresentação final das narrativas em quadrinhos em reiteração a apreciação crítica dos discentes e docente; e) Avaliação final da proposta e disciplina.

Narrativas em quadrinhos e significações na experiência autoral discente

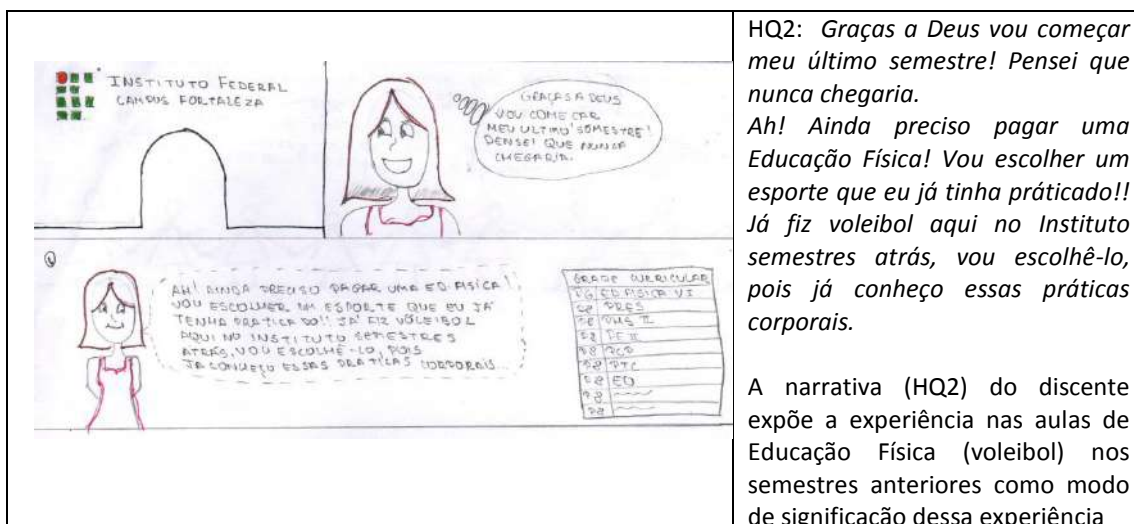
Nesta seção, evidenciamos os artefatos produzidos pelos/as discentes a partir de uma seleção/recorte do *corpus* empírico produzido, organizando-os conforme os objetivos da ensinagem do voleibol e as dimensões de significações expostas no Quadro 2, a fim de aproximar uma relação hermenêutica sobre uma sequência didática.

Dimensão histórico-situada

Analisamos essa dimensão como fundante para o nosso modelo de ensinagem do voleibol, tendo em vista que González e Bracht (2012) definem como conhecimentos conceituais críticos dos esportes, os que estão diretamente relacionados à contextualização nas dimensões sincrônica, diacrônica e contemporânea. Martins (2015) define como princípios contextuais para o ensino da Educação Física os seguintes pressupostos: Saberes da experiência; respeito ao contexto cultural; curiosidade epistemológica; reconhecimento do cotidiano; valorização do saber dos discentes; e produção coletiva do novo saber. Esses princípios são precursores da contextualização; ocorrem simultaneamente em prol de um ensino voltado para o contexto real da vida; e com a vida contextualiza os conteúdos, sentimentos e a experiência.

Nessa perspectiva, o lugar de fala das/os discentes ajuda a produzir sentidos e significados sobre uma amplitude de caminhos teórico-metodológicos que podem ser adotados nos processos de ensinagem do voleibol. Na observação da primeira história em quadrinhos (HQ1), reproduzida no Quadro 2, chama especial atenção a dimensão mais passiva da relação com o voleibol. O intuito é produzir conhecimentos por meio das aulas, nesse sentido; mais do que saber-fazer bem os fundamentos técnicos e táticos da prática corporal, necessita-se de seres humanos que se articulem com capacidade pelas lógicas interna e externa que envolvem a dinâmica do voleibol.

1. Já conhecia essa prática esportiva? Onde ela foi praticada?	Problematizações (auto)referenciadas
	<p>HQ1: <i>Sim, Já tinha conhecido. Desde que eu vi uma partida na televisão. Tirando as aulas atuais de Educação Física, costumava praticar nos intervalos entre as aulas. E era sempre muito divertido.</i></p> <p>A narrativa (HQ1) do discente destaca que os conhecimentos/as experiências anteriores sobre o voleibol estiveram relacionados ao seu lugar de expectador em programação televisiva e a prática recreativa no horário do intervalo das aulas durante o Ensino Médio. No entanto, faltava a dimensão da problematização desta prática corporal que é usufruto da Educação Física escolar</p>



Quadro 2. Dimensão histórico-situada.
Fonte: elaborado pelos autores.

Na segunda imagem (HQ2) do Quadro 2, pareceu mais relevante analisar a iniciativa de responder às demandas curriculares e funcionais da concretude do Ensino Médio Integrado. Mesmo assim, ao acessar a ensinagem do voleibol, nosso compromisso foi tornar essa experiência satisfatória. Esse mecanismo de compreender as demandas das/os discentes ajudam a reconhecer que ninguém chega à disciplina igual, inclusive, isso precisa ser valorizado em nossa proposta de ensinagem, e reconhecer as diferenças no acesso ao voleibol.

Dimensão do corpo consciente

Essa dimensão categorial traz à tona uma representação muito forte com a Educação Física no âmbito do Ensino Médio; a sua relação com o saber, na perspectiva da promoção da saúde, consoante com a saúde coletiva, em que avançamos na compreensão para um olhar politizado sobre a experiência do corpo e seus desdobramentos para um bem viver compartilhado na aula de Voleibol, que busca atribuir ao corpo uma consciência de si e do mundo, tornando o “corpo-consciente”, distanciando-o de uma perspectiva biologicista de saúde-doença.

Nesse sentido, adotamos a concepção de Freire (2013, p. 125) ao alertar que “as mulheres e os homens, pelo contrário, porque são consciência de si e, assim, consciência do mundo, porque são um ‘corpo consciente’, vivem uma relação dialética entre os condicionamentos e sua liberdade”. Essa tomada de consciência com conotação política e de empoderamento transformador, é a intenção desejável para o tratamento da dimensão do

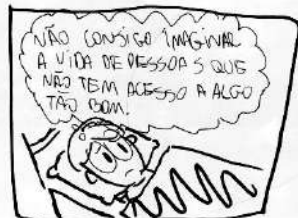
corpo na escola e, particularmente, para os pressupostos de ensinagem que acolhemos para o voleibol, em direção a uma integralidade em saúde.

Nas primeiras histórias em quadrinhos (HQ1, HQ2, HQ3 e HQ4) do Quadro 3, observa-se esse olhar direcionado à promoção da saúde. Todavia, na última história em quadrinho apresentada (HQ5), surge a iniciativa da interação que foi promovida nas aulas de voleibol. Na proposta de ensinagem do voleibol, formamos corpo/s consciente/s, que constrói/em caminhos para a sua curiosidade e para a curiosidade de outras/os, razão pela qual seu corpo consciente e sensível, emocionado, se abre às adivinhações das/os discentes, à sua ingenuidade e criticidade – a/o aluna/o que assim atua nas aulas de voleibol, também nos promove ensinagem, pois aprendemos muito como cada corpo consciente se percebe em nossas aulas (FREIRE, 1997).

2. A prática dessa atividade esportiva fez você se sentir bem? Foi significativa? Foi prazerosa? Por quê?
3. A intensidade/duração dessa atividade foi boa para você? Deixou-o/a cansado/a? Quais são os sinais de cansaço?

Problematizações (auto)referenciadas

AVISO: ESSA TIRINHA CONTÉM GÍRIAS



#FIM!

HQ3: *Eu sou ansiosa, sabe? Tipo, muito. Às vezes, eu to existindo e do nada. Vala Jesus, Pé tremendo. Certo dia, decidi procurar dicas para suprir isso.*

Google: "Educação física melhora condições de saúde mental". Daí decidi entrar no vôlei, foi o esporte que mais me adaptei. Oras, às vezes eu morro de cansada. Mas, aos poucos o tempo passou, aquilo me trazia benefícios... Eu floresci, e o vôlei me ajudou a fazer mais amigos e a amenizar toda aquela angústia.

A narrativa discente (HQ3) evidencia que a aproximação com o esporte (voleibol) traz como motivação a relação do processo saúde-doença, no que se refere à dimensão psicológica, saúde mental, cuja informação primária é retirada do Google. A significação biopsicossocial é manifestada pelos benefícios de uma perspectiva de saúde integral

<p>3)</p> <p>Falta de ar</p> <p>Dor na coluna</p> <p>Dor no trapézio</p> <p>Dor nos braços</p> <p>Dor nas pernas</p> <p>Intensidade das dores</p>	<p>HQ4: <i>Falta de ar, dor na coluna, dor no trapézio, dor nos braços.</i></p> <p>A representação fisiológica do exercício expressa pela narrativa discente (HQ 4) é aportada com uma “periodização” das aulas , considerando o contexto de adaptação ao exercício como manifestação de um corpo que estava inativo, que se altera ao longo da trajetória/frequência das aulas, diminuindo a intensidade das dores</p>
<p>4</p> <p>OUTRAS MUDANÇAS... SOCIAIS, P...</p> <p>como a interação funciona</p> <p>dopamina</p> <p>O VOLÊI É UM ESPORTE EM GRUPO, LOGO, IMPLICA CERTA INTERAÇÃO ENTRE PESSOAS QUE O PRATICAM. O ESPORTE SEMPRE AJUDOU COM A ANSIEDADE QUANTO + DOPAMINA MEU CORPO LIBERA AOTRE - CRISES DE ANSIEDADE TENHO.</p>	<p>HQ 5: <i>O volêi é um esporte em grupo, logo implica certa interação entre as pessoas que o praticam. O esporte sempre me ajudou com a ansiedade, quanto mais dopamina meu corpo libera ao treinar, menos crises de ansiedade eu tenho.</i></p> <p>A narrativa discente (HQ5) enfatiza uma relação interativa que se constitui por uma comunicação interpessoal, em convívio escolar. Também evidencia uma relação de benefício sobre o processo de saúde mental, em explicitação de uma regulação endócrina</p>

Quadro 3. Dimensão do corpo consciente.

Fonte: elaborado pelos autores.

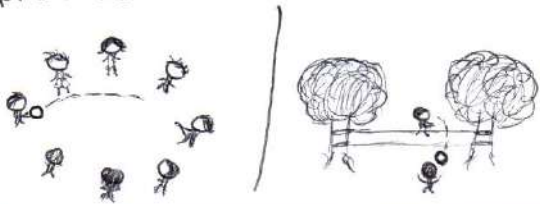


A dimensão do corpo consciente demonstra o potencial transversal das aulas de Educação Física e suas unidades temáticas; em nosso caso, no objeto de conhecimento do voleibol. Podemos captar expressividades que estão diretamente ligadas à lógica externa ao esporte e precisam ser abraçadas em nossa ensinagem. Optamos em aproveitar o voleibol como um mote para garantir a percepção de como nossas/os discentes apreendem essa experiência, e a relação com o corpo nos pareceu uma das mais significativas.

Concordamos, assim, com Freire (1997), ao asseverar que, o que sabemos, sabemos de corpo inteiro: Com nossa mente crítica, mas, também, com nossos sentimentos, nossas intenções e emoções. O que as aulas de voleibol, em nossa proposta de ensinagem, não podem, é parar como satisfeitas, ao nível dos sentimentos, das emoções e intuições. Devemos submeter os objetos das nossas percepções a um tratamento sério, rigoroso, mas nunca os desprezar.

Dimensão político-social

Analisando as histórias em quadrinhos da dimensão político-social, compreendemos certo valor republicano e democrático, por parte das/os nossas/os discentes, ao defenderem que o esporte, conforme preconiza o artigo 217 da Constituição Federal de 1988, é direito de cada cidadão e constitui dever do Estado garantir seu acesso à sociedade, com o intuito de contribuir para a reversão do quadro de vulnerabilidade social, atuando como instrumento de formação integral dos seres humanos, conseqüentemente, possibilitando o desenvolvimento da convivência social, a construção de valores, a promoção da saúde e o aprimoramento da consciência crítica e da cidadania (GONZÁLEZ; DARIDO; BÁSSOLI, 2014).

Essa característica ficou evidente na HQ3. O sentimento que acreditamos ser valioso, em nossa proposta de ensinagem, também se encontra latente na proposta de Hellison (2003), que já incorpora em sua proposta pedagógica a lógica de trabalhar com valores no esporte, em outras práticas corporais e na Educação Física. O modelo idealizado por ele é o “ensinando responsabilidade pessoal e social” e tem cinco níveis, ou etapas de aprendizagem: Respeito (nível I); Empenho (nível II); Autonomia (nível III); Ajuda (nível IV); Transferência para a vida (nível V).

<p>4. Quais são os grupos sociais interessados nessa atividade esportiva? 5. Que condições a sociedade em que vivo oferece para se praticar essa atividade esportiva?</p>	<p>Problematizações (auto)referenciadas</p>
<p>4) Já que não temos investimentos em áreas esportivas tais como quadras de vôlei, a gente improvisa.</p>  <hr/> <p>5) crianças, jovens, adultos ---</p> 	<p>HQ6: <i>Já que não temos investimentos em áreas esportivas tais como quadras de vôlei, a gente improvisa. Todos que se interessarem. Crianças, jovens, adultos.</i></p> <p>A apreensão da narrativa discente (HQ6) alude à compreensão da precarização dos espaços de ensinagem do voleibol, como também uma perspectiva de protagonismo na resolução de problemas. E trata o esporte voleibol de forma intergeracional, dimensionando uma perspectiva inclusiva</p>
	<p>HQ7: <i>É estranho como nosso país não investe em esportes, mesmo sendo algo bem visto e adorado. Só conseguimos ter aulas de vôlei em escolas ou clubes. E não é todo mundo que tem acesso.</i></p> <p>A dimensão política é tratada em contexto narrativo discente (HQ7) como reiteração sobre o investimento de políticas públicas para o acesso ao esporte</p> <p>A análise traz que o esporte em nosso país é espetacularizado, mas não se promovem políticas públicas para a democratização do acesso dos esportes em várias comunidades</p>



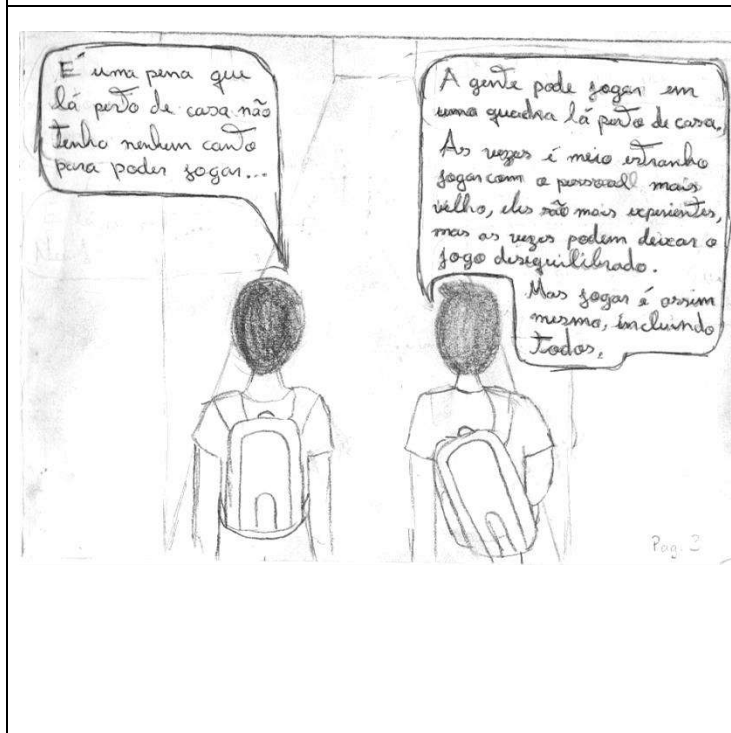
HQ8: Onde moro não possuem políticas públicas de esportes para os jovens.

Tenho a sorte de ser disponibilizado na escola.

Mas o governo deveria ser responsável por todos.

Geralmente, a prática do voleibol, é mais comum entre jovens e adultos. Mas acredito que não existe idade para se interessar por esportes, afinal, eles são essenciais para a nossa saúde, tanto no bem-estar físico, como mental.

Novamente, é entoada, pela narrativa discente (HQ 8), a relação com a compreensão de que prover o esporte é um direito do Estado, como também a consciência de que o esporte é uma prática corporal para toda a vida. Também é evidenciada que a experiência com os esportes se manifesta para diferentes grupos etários



HQ 9: A gente pode jogar em uma quadra lá perto de casa. As vezes é meio estranho jogar com o pessoal mais velho, eles são mais experientes, mas às vezes podem deixar o jogo desequilibrado. Mas jogar é assim mesmo, incluindo todos.

Há uma explicitação na narrativa discente (HQ9) sobre a relação do esporte com a promoção do sentimento de pertencimento a determinada comunidade. E que o saber da experiência em contexto etário promove diferenças no jogo, mas que essa troca pode ser saudável, como dimensão inclusiva dentro de uma perspectiva de esporte participação

Quadro 4. Dimensão político-social.

Fonte: elaborado pelos autores.

Nosso objetivo, com a ensinagem do voleibol, foi garantir que as apreensões produzidas durante as aulas não ficassem restritas a esse momento. Principalmente por

estarmos inseridos em uma instituição pública federal, precisamos formar discentes que compreendam o valor das ações governamentais e percebam os impactos negativos quando essas ações não existem.

Todavia, na HQ2, há um apontamento do qual a área pedagógica da Educação Física já se afastou, nos últimos trinta anos. A afirmação, que já foi utilizada por governos anteriores, de que a Educação Física escolar e, no fato em questão, a prática de esportes em massa, é promotora da saúde e de melhor qualidade de vida da população (BRACHT; ALMEIDA, 2003). Não vamos aprofundar esse tópico, destarte, como a dimensão categorizada foi a político-social, mas problematizar esse olhar que é bastante ventilado pela mídia e por governos oportunistas.

Numa dimensão político-social, entendemos o esporte como um patrimônio da cultura. Forquin (1993) afirma que o conteúdo partilhado na educação é sempre algo que nos precede, nos ultrapassa e nos institui, enquanto seres humanos, e essa produção pode ser denominada de cultura. Por esse aspecto, acessar o esporte, equivale ao acesso a uma parte da cultura do esporte. Mas não é toda a cultura esportiva e sim uma face dessa cultura esportiva tematizada nas aulas de Educação Física.

Destacamos, na HQ6 (Quadro 4), uma evidência pertinente, para o ensino do voleibol, que é a sua capacidade convocatória para todas as idades e possibilidades da nossa existência humana, gerando uma perspectiva intergeracional e, simultaneamente, inclusiva. Esse poder promovido pelas práticas corporais e, na nossa discussão, com o voleibol, precisa ser enaltecido, pois, ao apreender o esporte com essa perspectiva intergeracional e inclusiva, a/o estudante percebe que, em outros ambientes, pode vivenciar o esporte com pessoas de diferentes gerações e diversas condições, acolhendo para a sua vida não só os fatos históricos e o entendimento das regras; a vivência dos fundamentos e da dinâmica tática do jogo; mas se relacionando com o prazer de jogar como uma experiência satisfatória da vida em comunidade.

Notas da Experiência em Jogo

Nossa experiência posta em jogo (reflexão-ação-reflexão) evidenciou o emprego de narrativas em quadrinhos como dispositivo pedagógico na ensinagem crítico-reflexiva do esporte, cujo contexto empírico foi o Ensino Médio Integrado do IFCE, *campus* Fortaleza,

durante o semestre letivo de 2019.2, especificamente relativo ao objeto de conhecimento voleibol.

Aprendemos, por meio das narrativas em quadrinhos, a possibilidade de uma transformação didática no ensino da Educação Física e do esporte, que produziu a superação de uma racionalidade predominantemente técnica para uma racionalidade crítica e comunicativa, por meio das relações de intersubjetividade que caracterizam a ensinagem crítico-reflexiva e se desenvolvem em processo de 'reflexão sobre a ação' e 'reflexão sobre a reflexão', na ação pelo vivido em contexto de análises individual e coletiva, atribuindo significações às dimensões histórico-situadas de corpo consciente e político-social, como apropriação de saberes pertinentes ao conhecimento de si, do outro, e do meio social.

Importante demarcar que nossa proposta de ensinagem não se transformou em discurso sobre as práticas corporais, mas numa ação pedagógica com a cultura corporal de movimento (BETTI, 1994). Reiteramos que, para produzir histórias em quadrinhos com essa riqueza de expressividade crítico-reflexiva, foi necessário garantir experiências significativas, com as lógicas interna e externa do voleibol. Incorporados esses sentimentos, percebemos a necessidade de produzir novas formas de acompanhar essa evolução na dinâmica da ensinagem de nossas aulas.

Desvelamos uma implicação autoral e potência criativa como manifestação de linguagem em reverberação do protagonismo estudantil, que se aproxima de uma cultura democrática e emancipatória.

Referências

ABREU, S. M. B. de. **A formação para a pesquisa de licenciandos em Educação Física: uma experiência (auto)formadora**. 2015. 172f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Programa de Pós-graduação em Educação, Faculdade de Educação, Universidade Estadual do Ceará, Fortaleza, 2015.

ABREU, S. M. B. de; SABÓIA, W. N.; NOBREGA-TERRIEN, S. M. Formação docente em educação física: perspectivas de uma racionalidade pedagógica do corpo em movimento. **Educação & Formação**, v. 4, n. 12, p. 191-206, set./dez. 2019.

ALMEIDA, F. Q.; BRACHT, V. A política de esporte escolar no Brasil: a pseudovalorização da educação física. **Revista Brasileira de Ciências do Esporte**, v. 24, p. 87-101, 2003.

BALL, S. J.; GOODSON, I. (eds.) **Teachers lives and careers**. 2. ed. London: The Falmer Press, 1989.

BENJAMIN, W. **Magia e técnica, arte e política**. São Paulo: Brasiliense, 1996.

BETTI, M. O que a semiótica inspira ao ensino da Educação Física. **Discorpo**, n. 3, p. 25-45, São Paulo, out. 1994.

BOSCATTO, J. D.; KUNZ, E. Contribuições teóricas para uma didática comunicativa na educação física escolar. **Motrivivência**, v. 19, n. 28, p. 101-114, 2007.

BRASIL. **Base nacional comum curricular: educação física**. Brasília: MEC, 2017.

BRASIL. **Base nacional comum curricular: ensino médio**. Brasília: MEC, 2018.

CARLAN, P.; KUNZ, E.; FENSTERSEIFER, P. E. O esporte como conteúdo da educação física escolar: estudo de caso de uma prática pedagógica 'inovadora'. **Movimento**, v. 18, p. 55-75, 2012.

FABRI, E. I.; ROSSI, F.; FERREIRA, L. A. Episódios marcantes das aulas de educação física: valorizando as experiências dos alunos por meio de narrativas. **Movimento** (Esefid/UFRGS), v. 22, n. 2, p. 583-596, 2016.

FERRAROTI, F. Sobre a autonomia do método biográfico. *In*: NÓVOA, A.; FINGER, M. **O método (auto)biográfico e a formação**. Lisboa: Ministério da Saúde, 1988, p. 17-34.

FORQUIN, J. C. **Escola e cultura: as bases sociais e epistemológicas do conhecimento escolar**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1993.

FREIRE, P. Educação "bancária" e educação libertadora. **Introdução à psicologia escolar**, v. 3, p. 61-78, 1997.

FREIRE, P. **Pedagogia do oprimido**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2013.

GONZÁLEZ, F. J.; BRACHT, V. **Metodologia do ensino dos esportes coletivos**. Vitória: Ufes, Núcleo de Educação Aberta e a Distância, 2012.

GONZÁLEZ, F. J.; DARIDO, S. C.; BÁSSOLI, A. de O. **Esportes de invasão**: basquetebol, futsal, handebol, ultimate frisbee. Maringá: Eduem, 2014.

HELLISON, D. **Teaching personal and social responsibility through physical activity**. 3a. ed. Champaign, IL: Human Kinetics, 2003.

JOSSO, M. C. **Experiências de vida e formação**. São Paulo: Cortez, 2004.

JOSSO, M. C. Os relatos de histórias de vida como desvelamento dos desafios existenciais da formação e do conhecimento: destinos socioculturais e projetos de vida programados na invenção de si. *In*: ABRAHÃO, Maria Helena Menna Barreto; SOUZA, E. C. (orgs.) **Tempos, narrativas e ficções**: a invenção de si. Porto Alegre: EDIPUCRS, 2006.

IMBERNÓN, F. **Formação continuada de professores**. Porto Alegre: Artmed, 2010.

LACERDA, M. F. **Práxis corporal na perspectiva do “ser mais”**: uma proposta pedagógica para educação física no ensino. 2018. Dissertação (Mestrado) - Programa de Pós-graduação em Educação, Faculdade de Educação, Universidade Federal do Ceará, Fortaleza, 2018.

LARROSA, J. Tecnologias do eu e educação. *In*: TOMAZ, Tadeu (org.) **O sujeito da educação**: estudos foucaultianos. Petrópolis: Vozes, v. 1, n. 994, p. 35-86, 1994.

MARTINS, R. M. **Contextualização do ensino e dialogicidade na educação física escolar**: fazeres docentes em ação no ensino médio. 2015. Dissertação (Mestrado) - Programa de Pós-graduação em Educação Brasileira, Faculdade de Educação, Universidade Federal do Ceará, Fortaleza, 2015.

MORAES, M. C.; TORRE, S. de la. **Sentipensar sob o olhar autopoietico**: estratégias para reencantar a educação. São Paulo: PUC/SP, 2001.

MUANIS, F. Imagem, cinema e quadrinhos: linguagens e discursos de cotidiano. **Caligrama** (São Paulo. *On-line*), [S. l.], v. 2, n. 1, apr. 2006. ISSN 1808-0820. Disponível em: <https://www.revistas.usp.br/caligrama/article/view/64622>. Acesso em: 24 jun. 2020. doi:<http://dx.doi.org/10.11606/issn.1808-0820.cali.2006.64622>.

NÓVOA, A. A formação de professores e profissão docente. *In*: NÓVOA, António (org.) **Os professores e sua formação**. Lisboa: publicações Dom Quixote, 1992.

NÓVOA, A. Os professores e as histórias de vida. *In*: NÓVOA, Antonio (org.) **Vida de professores**. 2. ed. Porto: Porto Editora, 2013.

PINEAU, G. A autobiografia no decurso da vida: entre a hetero e a ecoformação. *In*: FINGER, M.; NÓVOA, A. **O método (auto) biográfico e a formação**. Cadernos de Formação 1, Lisboa: Ministério da Saúde, p. 65-77, 1988.

PINEAU, G.; LE GRAND, J. L. **As histórias de vida**. Tradução: Carlos Galvão Braga e Maria da Conceição Passeggi. Natal: EDUFERN, 2012.

RICOEUR, P. **Teoria da interpretação**. Tradução: Artur Morão. Lisboa: Edições 70, 1996.

SCHÖN, D. Formar professores como profissionais reflexivos. *In*: NÓVOA, A. (coord.) **Os professores e a sua formação**. Lisboa: Dom Quixote, 1992.

SOUZA, E. C. de. **O conhecimento de si**: estágio e narrativas de formação de professores. Rio de Janeiro: DP&A; Salvador: Uneb, 2006.

VÁZQUEZ, A. S. **Filosofia da práxis**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1997.

ZABALA, A. **A prática educativa**: como ensinar. Porto Alegre: ArtMed, 1998.

ZABALZA, M. **Diários de aula**: contributos para o estudo dos dilemas práticos dos professores. Porto: Porto Editora, 1994.

**PARTE VI – SOCIOLOGIA, DESPORTO
E EDUCAÇÃO FÍSICA**

DISCUTINDO SOCIOLOGIA NA EDUCAÇÃO FÍSICA: WRIGHT MILLS E OUTROS

Roberto Ferreira dos Santos

Universidade Salgado de Oliveira (UNIVERSO)

Juliana Trajano dos Santos

Universidade Salgado de Oliveira (UNIVERSO)

Carolina Goulart Coelho

Universidade Salgado de Oliveira (UNIVERSO)

Apresentando nosso “Artesanato Intelectual”

O objetivo desse capítulo escrito a seis mãos é elaborar uma reflexão sobre a sociologia veiculada na educação física, e, algumas implicações desse processo, visto que historicamente essa área do conhecimento ainda gera fortes discussões no ambiente acadêmico. Para isso realizamos uma reflexão sobre parte das concepções de Wright Mills sobre a “imaginação sociológica” termo cunhado pelo autor, e que é título de um dos seus mais importantes livros. A partir dessa concepção elegemos discutir a questão da violência baseados, também, numa visão interdisciplinar de autores da sociologia, e finalmente apresentamos visões e vivências práticas de duas autoras/professoras que militam em escolas do Rio de Janeiro sobre escola/educação física/violências.

Uma das justificativas para elaboração desse trabalho é o fato de os currículos em educação física, na graduação, permitirem poucos aprofundamentos em autores importantes da área de conhecimento que podíamos denominar como humanas. Em nossa opinião, o excessivo fracionamento em disciplinas de 40 horas e a limitação em aproximadamente 2800 horas por formação, determinam que os alunos da educação física tenham pouquíssimas chances de conhecerem esses autores, que por outro lado, nos cursos originais dessas áreas – por exemplo, Ciências Sociais – são tratados com muito aprofundamento. Como consequência, quando chegam na Pós-Graduação Stricto Sensu, muitas vezes são obrigados a estudar esses conteúdos em cerca de 1 ano, para fundamentar suas argumentações e elaboração de suas dissertações. Nesse sentido, entram em desvantagem num ambiente altamente competitivo, que é o ambiente acadêmico. Se listássemos aqui, somente 10 autores das humanidades, para que os estudantes de educação física fossem obrigados a estudar o problema já seria gigante. Mas de fato sabemos que nas humanidades, entendidas aí a historiografia, sociologia, psicologia e

filosofia, só para provocação, o número de autores é muito, muito maior, o que torna a tarefa dos estudantes, nesse modelo atual, uma tarefa muito complicada de ser conquistada.

Além disso, não podemos deixar de pensar que estudar sociologia, e suas interfaces, não é uma tarefa fácil. Devemos estar atentos aos fenômenos que povoam nosso cotidiano porque muitos fatos que ocorrem, só teremos uma visão mais concreta e profunda de sua complexidade, passado algum tempo de ocorrência desses. Mas por profissão, por obrigação acadêmica, por rigor de estudiosos que somos, devemos interpretar e refletir sobre essas ocorrências, apesar de correremos riscos nessas interpretações. Considerando que vamos lidar com os autores que já mencionamos anteriormente é importante lembrar aqui, questões que envolvem nosso país, mas também outras sociedades como um todo. Vamos discutir aqui fenômenos como o esporte, violência, escola e a visão dos referidos autores sobre essas interdependências.

Finalmente, mas não menos importante gostaríamos de citar, em forma de homenagem, o número especial da Revista Movimento de 2014 que discute a questão da sociologia pública do esporte. Entre vários importantes artigos desse número, citamos o de Peter Donnelly, Alex Branco Fraga e Angela Aisenstein, “Por uma sociologia pública do esporte nas Américas: um chamado editorial em prol de uma educação física relevante”. Ao longo do artigo a questão da produção da pesquisa que efetivamente contribua para o crescimento da educação física e o estudo dos esportes, fica claro e enfático no mesmo. Ao discutirem o termo cunhado por Burawoy (2007) sociologia pública, ressaltam claramente que nossa produção – estamos nos referindo a todos que militam na educação física apoiados no referencial dos esportes – deve ser pública e deve tentar fazer a diferença. Fazer a diferença, significando dizer contribuir para todos que estejam nela envolvidos discutindo questões sobre conflitos, sustentabilidade, desigualdade social e outros tão frequentes em nossa sociedade.

O texto de Jim MacKay – Universidade de Queensland, Austrália, sobre Wright Mills – foi um texto construído em 2014 para comemorar 50 anos da Revista Internacional de Sociologia do Esporte e da Associação Internacional de Sociologia do Esporte. Pelo próprio objetivo do artigo já percebemos uma grande diferença do nosso contexto, ou seja, uma revista e uma associação que debatem uma área do conhecimento – sociologia do esporte – mais antiga que a própria Pós-Graduação Brasileira!

Nesse texto, logo no início MacKay (2014) afirma que o objetivo é revisitar um autor – para ele fundamental na área – que pode contribuir para minimizar as controvérsias e discórdias que existem entre muitos autores. Usando as palavras do autor “minhas reflexões consideram como o trabalho/ideias de C. Wright Mills podem ser úteis nessa perspectiva em pensar os futuros desafios daquilo em que se transformou a sociologia dos esportes” (MacKay, 2014, p. 50). Continuando em suas argumentações MacKay (2014) vai mais longe lembrando que desde 1964 o mundo da sociologia criou o C. Wright Mills Award que é uma premiação para os melhores trabalhos da área que entre outras questões discute o poder das elites, o crescimento internacional dos regimes neoliberais e a sociologia pública. Mesmo assim o autor afirma que ainda se surpreende, quando em seminários ou congressos ainda existem pessoas que se aproximam dele pedindo maiores informações sobre Wright Mills. Em função disso sugere que a leitura do livro seria de grande valia.

Dentre muitos pontos importantes do livro destacamos o capítulo intitulado pelo autor de “Do artesanato Intelectual” no qual o autor enumera vários comportamentos que o ‘sociólogo’ numa atitude de imaginação sociológica deveria ter. Tomamos como nossa epígrafe nesse ponto do capítulo a seguinte que traduz sua experiência de vida a trabalho:

O primeiro passo na tradução da experiência, seja a dos escritos de outros homens, ou de nossa própria vida, na esfera intelectual, é dar-lhe forma. Dar, simplesmente, nome a uma experiência nos convida a explicá-la: a simples tomada de nota de um livro é quase sempre um estímulo à reflexão. Ao mesmo tempo, essa nota é uma grande ajuda para compreendermos o que lemos (MILLS, 1982, p. 215).

No que diz respeito à educação física, e especificamente no nosso caso os esportes, as experiências vividas por professores em escolas ou mesmo técnicos esportivos, diante de comportamentos de seus atletas, no ambiente competitivo é fundamental para estudarmos a violência na perspectiva da sociologia. A dinâmica da tentativa da compreensão de um fenômeno, e o seu referido estudo, pela visão dos pensadores torna-se base para o contínuo aprofundamento e produção de conhecimento nessa área. Por exemplo, a conceituação do que é e o que não é violência nessa área é básica, para seguirmos naquilo que W. Mills denominou de artesanato intelectual.

Os comportamentos de cunho racista que ocorrem frequentemente no futebol seriam categorizados como que tipo de violência nos esportes? As inúmeras simulações que ocorrem em vários esportes, mas, ainda predominantemente no futebol seriam denominadas como? O doping, historicamente presente em vários esportes deveria ser

categorizado como? A ética seria uma dimensão do conhecimento pano de fundo para entendermos as violências ou seria propriedade somente dos filósofos? Todas essas perguntas certamente farão e fazem parte do artesanato intelectual.

Apesar de longa, a citação abaixo merece ser formulada pelo brilhantismo e propriedade das reflexões de W. Mills:

Não devemos permitir que as questões públicas, tais como oficialmente formuladas, nem as preocupações, tais como experimentadas privadamente, determinem os problemas que estudamos. Acima de tudo, não devemos abrir mão de nossa autonomia moral e política, aceitando, pelas condições de alguma outra pessoa, o praticalismo iliberal do ethos burocrático, ou o praticalismo liberal do dispersivo... Os problemas da ciência social, quando formulados adequadamente, devem incluir tanto as preocupações como as questões, a biografia, e a história, e o âmbito de suas relações complexas. Dentro desse âmbito, a vida do indivíduo e a evolução das sociedades ocorrem; e dentro desse âmbito a imaginação sociológica tem suas possibilidades de influir na qualidade da vida humana de nossa época (MILLS, 1982, p. 243).

A citação é longa, mas na essência ela nos provoca a ter autonomia para pensar sociologicamente, ter rigor para buscar nas biografias o importante sociologicamente falando, ter a dimensão histórica de curto, médio e longo prazo para observarmos sociologicamente, e verificarmos que não existem explicações simples para fenômenos complexos, portanto a visão global é fundamental para as reflexões sociológicas.

Primeira escola: artesanato i

A violência está cada vez mais frequente, encontrando-se em níveis alarmantes na sociedade brasileira. Em diversos momentos que assistimos televisão ou acessamos as redes sociais nos deparamos com diversos casos, que envolvem diferentes formas de violência. Ao passar do tempo, deparamo-nos com o Estado e seu poder público enfraquecido, e como consequência o nível de segurança nas cidades reduz e a criminalidade se instala junto com seu poder paralelo, oferecendo por vezes serviços que são de obrigação dos governantes. O Brasil, em destaque o Rio de Janeiro, vem sofrendo com os fatores citados acima.

Inicialmente, temos que entender a violência como uma opressão/força de alguém ou algo com mais poder, que é exercido contra uma figura que não detém os mesmos poderes. Assim, a violência pode ser entendida como algo imposto ou mesmo a opressão sobre alguma pessoa (JORAND et al., 2019), geralmente esse fato tem relação com o poder exercido dentre as partes envolvida no ato. O conceito de violência é tido como transitório e passa a ser considerada como um fenômeno, que necessita ser estudado de maneira

multidisciplinar. Temos que partir da premissa que a violência é pluricausal, complexa e dialética (MINAYO; SOUZA, 1998).

Há diversas causas que explicam o aumento da violência. Dentro dessa complexidade que envolve esta temática, seria ingenuidade tentar defini-la de uma forma simples. Aspectos econômicos e culturais são apontados por alguns autores como formas de sociedades se tornarem violentas. Alguns autores trazem a questão da pobreza como indicador do nível de violência no Brasil (SOUZA, 2005; REICHENHEIM et al., 2011). Pessoas que vivem em condições de baixa renda são mais suscetíveis a praticar e a sofrer atos violentos. Reichenheim et al. (2011) também aponta meninos negros entre 15 e 24 anos como as maiores vítimas da violência no Brasil.

A escola sendo considerada como um espaço social, sofre com a violência, a escola pública atende, em sua grande maioria, crianças pobres. Essas crianças estão expostas as violências que surgem na sociedade, de maneira direta ou indireta. Considerando-se os estudos de Reichenheim et al. (2011), referente ao público atingido pela violência, a escola pública recebe uma demanda grande de alunos que vivem em situação de risco. Além disso, muitas escolas se encontram em áreas de violência deflagrada que influenciam negativamente o processo de ensino daquelas crianças que ali estudam e/ou residem. E diante de tantos conflitos desafiadores, a escola tenta resistir dia-a-dia estes processos violentos, buscando alternativas de ensino para estes alunos.

Os episódios de violências que acometem as escolas têm se tornado comum no Rio de Janeiro. Por diversas vezes a escola sofre com a violência de sua comunidade ou com os alunos extremamente violentos que reproduzem os atos violentos que são normalizados por eles em seu convívio social. A Baixada Fluminense, região abandonada pelas autoridades públicas, parece com a violência migratória da capital. Alguns artigos mostram que depois da instalação das Unidades de Polícia Pacificadora na cidade do Rio de Janeiro, os números de violências cresceram em Belford Roxo (GOMES, 2017).

A Educação Física, disciplina obrigatória da Educação Básica, traz como conteúdo os jogos, os esportes, as lutas e as atividades rítmicas (BRASIL, 1997). As modalidades esportivas no âmbito escolar proporcionam uma gama de qualidades a serem desenvolvidas na escola. O Espírito Esportivo preconizado por documentos norteadores da Educação Física e trabalhado dentro dos esportes, busca o desenvolvimento do aluno autônomo, crítico, que

procura justiça e diálogo dentro dos espaços sociais no qual ele frequenta (SANTOS, 2005), seja na escola ou em casa com a família.

Os esportes, com seu caráter competitivo, foram criados com a finalidade de estabelecer a harmonia em uma sociedade extremamente violenta na Europa durante o século XVII. A excitação- tensão geradas nos conflitos de forma miméticas aos combates, fez com que se estabelecessem regras a fim de pacificar a sociedade da época (ELIAS, 1992). Então, a Educação Física pode através de seu conteúdo trabalhar a fim de minimizar a violência que interfere de maneira intensa as relações interpessoais dentro da escola e das aulas, a fim de gerar uma convivência pacífica e harmoniosa?

Aproximação com nossa realidade

A metodologia utilizada em nosso trabalho procurou entender o fenômeno dentro de uma realidade específica. Como material de coleta, utilizou-se questionário, entrevista e a observação participante, como forma de oferecer mais confiabilidade ao estudo (YIN, 2016). Os participantes da pesquisa foram 53 discentes com idades entre 10 e 15 anos, moradores do bairro Recantus em Belford Roxo, município da Baixada Fluminense localizado no Estado do Rio de Janeiro, país Brasil. Eles estão matriculados em uma Escola Pública Municipal e frequentam o 5º ano do Ensino Fundamental 1, que é uma etapa do ensino básico brasileiro.

Nesta unidade escolar aconteceu o 1º Jogos dos Quintos Anos. Esses jogos foram organizados de forma que as três turmas participassem das atividades propostas, nas quais foram trabalhadas durante o ano letivo. As atividades foram cabo de força e futebol, uma atividade indígena e um esporte/jogo, respectivamente. Três turmas participaram das atividades citadas, que aconteceram no final de novembro e início de dezembro, durante duas semanas. Os times das turmas foram divididos com a finalidade que todos os alunos participassem de pelo menos uma atividade, para que os alunos vivenciassem as modalidades esportivas e os jogos de maneira competitiva.

No cabo de força foram divididos times mistos – meninos e meninas. Cada turma participou da atividade com dois times, totalizando 18 crianças por turma. O cabo de força é uma atividade indígena, que consiste em duas equipes medirem força utilizando uma corda. A equipe que conseguisse trazer dois oponentes para o seu campo, puxando a corda, venceria a atividade. Foram estabelecidas regras como o limite para demarcar a passagem

dos oponentes e o número de participantes da atividade. A forma de pegada da corda não foi estabelecida, ficando livre para cada participante.

No futebol, foram organizados times masculinos e femininos. Cada turma teve um time de cada, no qual tinham os jogadores titulares e os reservas. A escolha dos times se deu por sorteio na categoria masculina, pois a maioria dos meninos quiseram participar e de forma mais justa sortearam-se os participantes. O jogo foi de pontos corridos, sendo três pontos para vitória, um por empate e zero ponto caso o time perdesse. Cada time jogou duas vezes. Ao final de todos os jogos, feminino e masculino, somaram-se os pontos e surgiu uma turma campeã da modalidade. As regras foram adaptadas para a estrutura as aulas – tempo menor de jogo e menos participantes por equipe.

A primeira pergunta destinava-se a saber se o participante era menino ou menina. Está informação é relevante devido ao fato de culturalmente a competitividade e a violência estarem ligadas a construção da masculinidade e em contrapartida as meninas são criadas para atividades com menos vigor. A segunda pergunta foi: Qual atividade você participou? Essa pergunta teve como objetivo verificar quem participou das atividades e quais foram, para conseguir mapear a relação com a violência e as atividades.

A terceira pergunta é relacionada com a segunda, pois é o comportamento dos participantes dentro das atividades marcadas anteriormente. As respostas foram formuladas a partir das violências categorizadas por Santos e Machado (2014). Relacionando as respostas com as categorias de Santos e Machado (2014), chegamos à seguinte tabela:

Relação entre as respostas do questionário e as categorias de violências estabelecidas por Santos e Machado (2014)	
QUESTIONÁRIO	CATEGORIAS DE VIOLÊNCIAS
Bateu em alguém	AGRESSÃO
Xingou alguém	OFENSA
Quebrou algum material	VANDALISMO
Enganou/ mentiu para o juiz	FRAUDE

ou adversário	
Gritou "quebra ele(a)" ou "quebra a perna dele (a)"	INDUÇÃO
Ameaçou o adversário ou outra pessoa	AMEAÇA

Tabela 1. Relações entre as respostas e as categorias de violências.
Fonte: elaboração dos autores.

Vale ainda ressaltar que também foi analisado o comportamento de alunos que não participaram das atividades, mas estiveram presentes durante os jogos na arquibancada, como torcida. Esperou-se verificar quais as relações das atividades e os aspectos violentos que surgiram durante o desenvolvimento dos jogos. As alternativas das respostas surgiram de observações durante a participação dos discentes nas aulas de Educação Física, momento em que por diversas vezes os comportamentos e falas aparecem.

Alguns dados

Durante o estudo, obteve-se respostas de 28 meninos e 25 meninas. Em relação a participação das atividades, foi totalizado 22 meninos e 20 meninas, já a não participação foi de 6 meninos e 5 meninas. Dos 28 meninos, 13 afirmaram que fizeram algo violento, 7 não fizeram nada violento, mas tiveram vontade e 8 não fizeram nada violento e não tiveram vontade. Nas participantes meninas esse número reduz. Das 25 meninas participantes, 8 afirmaram que fizeram algo violento, 1 não fez nada de violento, mas quis fazer e 15 não fizeram nada de violento e não tiveram vontade.

PARTICIPANTES MENINOS	
Fizeram algo violento	13
Não fizeram nada violento, mas tiveram vontade	7
Não fizeram nada violento e não tiveram vontade	8
TOTAL	28

Tabela 2. Participantes meninos.
Fonte: elaboração dos autores.

PARTICIPANTES MENINAS	
Fizeram algo violento	8
Não fizeram nada violento, mas tiveram vontade	1
Não fizeram nada violento e não tiveram vontade	16
TOTAL	25

Tabela 3. Participantes meninas.
Fonte: elaboração dos autores.

Analisando a tabela anterior, percebe-se uma predominância de atos violentos entre os meninos, quando comparados com as meninas. Durante a observação dos jogos, principalmente no futebol, os meninos se apresentavam mais competitivos e conseqüentemente mais violentos, com faltas mais perigosas e até mesmo suspensão de jogos. Essa análise dentro da própria categoria masculina, os meninos com mais idade, apresentaram-se mais violentos nos jogos.

Durante as atividades nas quais os meninos participaram, houve maior grau de agressividade. O que foi percebido é que os meninos menores se sentiam intimidados pelos mais velhos. Em relação às meninas, quando a equipe adversária tinha meninos maiores, as participantes entravam desanimadas nas partidas, “agente vai perder mesmo, olha o tamanho deles”. Em algumas partidas do cabo de guerra, a equipe tida como mais fortes às vezes perdiam, e as meninas apresentavam-se mais satisfeitas do que os meninos. No futebol, percebeu-se nos jogos de categoria masculina muitas faltas. Ao final de um jogo, os meninos acusaram a professora de favorecer o time que ganhou.

Nos jogos de futebol feminino havia muita dificuldade na dinâmica do jogo, pois apesar de muitas jogarem durante as aulas, o futebol é um esporte tido como masculino dentro do cenário nacional, sendo mais estimulado pela família a prática deste pelos meninos. Durante a infância, a menina, geralmente, brinca com atividades ditas femininas, como casinha, boneca e os jogos não são praticados. Apesar da pouca violência das meninas durante o futebol, atos violentos apareceram. Logo após a torcida dos meninos com palavras que incitavam a violência, as meninas queriam machucar umas às outras nas partidas, utilizando a bola. Durante a estadia das meninas na arquibancada, não ocorreram incentivos positivos e nem negativos por parte delas, somente havia gritos.

Dentro das categorias de violências o ato que mais apareceu entre os meninos foi a agressão e a ofensa, com 8 e 5 aparecimentos respectivamente entre os participantes

meninos. O mesmo resultado apareceu nas participantes meninas, porém com um número reduzido de ocorrências, apareceram 5 ocorrências de agressão e 2 de ofensas. Apesar de os atos de violência agressão e aparecerem com mais frequência, percebe-se grande diferença quando comparamos meninos e meninas. Ao se observar o quadro comparativo abaixo, percebe-se que os meninos se envolveram mais em situações de violências do que as meninas.

QUADRO COMPARATIVO ENTRE MENINOS E MENINAS		
CATEGORIAS DE VIOLÊNCIAS	MENINOS	MENINAS
Agressão	8	5
Ofensa	5	2
Vandalismo	0	0
Fraude	4	3
Indução	4	0
Ameaça	3	1
TOTAL	24	11

Quadro 4. Comparativo entre meninos e meninas.

Fonte: elaboração dos autores.

Quando questionados sobre as atitudes violentas, as respostas foram: “bati porque me bateram”, “bati sem querer para pegar a bola”, “xinguei porque estava de sangue quente”; “bati porque queria ganhar, estava com raiva”. As respostas estão relacionadas ao contexto de ganhar ou perder, gerado pela situação de competitividade dentro dos jogos, “fiz isso para ganhar, fiquei com raiva”. As respostas das meninas seguiram essa mesma linha, porém com um número reduzido. Durante a observação dos jogos, percebeu-se que o futebol gerou maior e tensão-excitação por parte dos participantes. Além disso, os jogos masculinos de futebol apresentaram maior competitividade e violência.

Algumas reflexões

Há um padrão de masculinidade socialmente aceita pautada na competitividade, agressividade, que não expressa sentimentos, viril e forte (SOUZA, 2005). Essa agressividade junto ao excesso de competitividade foi encontrada nos jogos que envolviam participação dos meninos nas equipes. E em contrapartida, as meninas são ensinadas a serem femininas e os níveis de agressividades entre elas eram baixíssimos, apresentando-se alto quando

havia a participação de indireta dos meninos nos jogos – na torcida, como mencionado anteriormente. A partir desse pressuposto, surge a possibilidade de uma possível explicação das violências acentuadas pelos meninos durante os jogos: a construção social do que é ser homem nos padrões sociais.

Outro fator que possibilita entender a violência que surgiu durante o jogo são os participantes. Os alunos em sua maioria são negros e que estão inseridos em um local com baixa segurança e poucos serviços sociais básicos, como saneamento básico, o que é apontado por autores como fatores que influenciam no aparecimento de violências (MINAYO; SOUZA, 1998; REICHENHEIM et al., 2011).

O professor de educação física pode trabalhar a competição esportiva dentro das aulas, realizando reflexões acerca das violências, principalmente agressão e ofensa – categorias que surgiram com maior frequência no estudo – , desenvolvendo o espírito esportivo e o discente crítico e autônomo, a fim de reduzir a violência na escola e que essa ideia possa ser propagada para além dos muros da instituição educacional. Entender o processo de violência, suas consequências e diferenças entre gêneros é o primeiro passo para uma sociedade justa e igualitária.

Segunda escola: Artesanato II

Masculinidades na escola: um olhar sobre a educação física no ensino médio

Diferentes manifestações de violência vêm tomando conta do cenário mundial e brasileiro adquirindo cada vez mais notoriedade e com isso, aumentando o número de pesquisas e trabalhos que buscam refletir, discutir e propor soluções para esta problemática. A escola, enquanto espaço de ensino-aprendizagem inserido nesta sociedade, também é permeada por manifestações de violência em seu cotidiano.

Conceituar violência é tarefa difícil diante da complexidade do fenômeno, de suas múltiplas e diferentes causas. Portanto, vamos recorrer a algumas conceituações para nortear o nosso trabalho. A Organização Mundial da Saúde (OMS) define violência como:

o uso intencional da força física ou poder, real ou em ameaça, contra si próprio, contra outra pessoa, ou contra um grupo ou uma comunidade, que resulte ou tenha grande possibilidade de resultar em lesão, morte, dano psicológico, deficiência de desenvolvimento ou privação (DAHLBERG, 2006, p. 1163).

Analisar as manifestações de violência nas escolas exige que tenhamos clara em mente a ideia de que estas não podem ser entendidas como um fenômeno isolado, elas são parte de um processo social mais amplo que vai além da escola e que envolve o contexto sociocultural no qual a escola está imersa. É importante destacar nosso entendimento e a escolha pelo uso da palavra no plural, violências, uma vez que se trata de uma realidade plural, diversificada e multifatorial, como conceituam Minayo e Souza (1998).

A respeito das manifestações de violências da escola, Pino (1995) também diz que:

As causas da violência na escola, assim como na sociedade em geral, são múltiplas e complexas, mas a origem de todas elas pode estar situada nas intoleráveis condições econômicas e sociais criadas pelo tipo de modelo de desenvolvimento que foi implementado, ao longo dos anos, no Brasil (PINO, 1995, p. 14).

De acordo Jamieson e Orr (2009), violência é definida como qualquer comportamento que cause um mal físico ou psicológico relacionado ou a um ato direto ou indireto proveniente da experiência esportiva. Portanto, a violência pode ocorrer em qualquer local em que haja envolvimento como o esporte, no caso da escola, especificamente, nas aulas de Educação Física.

Como professora da rede estadual de ensino há 15 anos, dos quais 13 atuando no Ensino Médio em escolas localizadas no município de São Gonçalo, pude perceber um fenômeno recorrente e que, a meu ver, é um dos grandes problemas vivenciados no cotidiano das aulas de Educação Física: a exclusão. Exclusão esta que pode ser caracterizada como uma manifestação de violência, uma vez que pode impactar de forma negativa no estado psicológico dos estudantes participantes de nossas aulas.

Ao observar as aulas, é possível perceber que a participação dos alunos nas aulas práticas se dá de formas distintas. Há aqueles que participam de tudo, há os que fingem que participam e há os que não participam. A partir de uma pesquisa realizada no Ensino Fundamental, Juliana Jacó (2012), criou quatro categorias explicativas das diferentes formas de participação nas aulas de Educação Física: protagonistas, figurantes, excluídos e flutuantes. Os protagonistas participavam das atividades de modo bastante ativo e interessado, como indo ao encontro da bola, dominando-a por mais tempo etc. Os excluídos optavam por não participar das aulas e das atividades, observando-as de fora. Os flutuantes transitavam entre as categorias. Estas diferentes formas de participação geram

aprendizagens distintas e desiguais, haja visto que a menor participação nas atividades práticas dificulta ou impossibilita a aquisição e o desenvolvimento de habilidades motoras.

Como um dos grandes desafios da educação na atualidade, a inclusão na escola deve ocorrer pelo respeito à diversidade de gênero, raça, etnia, habilidades, entre outras, estando a inclusão inserida em um contexto amplo, sendo compreendida como garantia dos direitos e à participação social plena, uma luta urgente e irrenunciável em nossa sociedade. Santos (2006) conceitua inclusão como o processo que se refere a quaisquer lutas, nos diferentes campos sociais, contra a exclusão de pessoas: tanto as que se percebem com facilidade, como aquelas mais sutis.

Neste contexto, a Educação Física Escolar através de suas práticas corporais, com destaque para as práticas esportivas, legitima o espaço da aula, no caso, a quadra como um espaço de dominação masculina que se vincula à masculinidade hegemônica. A masculinidade hegemônica é aquela ligada ao patriarcado, trata-se da dinâmica cultural machista que visa manter a posição de poder e dominação exercida pelos homens em detrimento de outras formas de masculinidades e de submissão das mulheres. Para Connell (1995), existe uma construção cultural que direciona a conduta de sentimentos e comportamentos que o homem deve seguir para corresponder à masculinidade esperada, com pressão advindas da família, escola, colegas e que exigem ações de afastamento ao considerado feminino.

A escola produz e reproduz toda uma dinâmica cultural que institui visões de homem, de mulher, de mundo e de sociedade. Nossos alunos são sujeitos socioculturais que constroem suas subjetividades e identidades a partir da noção de pertencimento a determinado gênero, etnia, classe social, prática religiosa, orientação sexual etc. As aulas de Educação Física acontecem e são realizadas por sujeitos reais, possuidores de história de vida e de um corpo carregado de marcas que constituem suas identidades pessoal e coletivas.

É no ensino médio que os jovens se expõem para o mundo, e, portanto, tornam-se mais vulneráveis aos riscos. Eles vivem um momento em que suas identidades necessitam ser reforçadas constantemente por meio de comportamentos de reafirmação, no caso dos meninos, muito frequentemente por meio de comportamentos competitivos agressivos e viris, o que, por sua vez, os torna agente de violências como agressores ou vítimas (SOUZA, 2005).

A construção do que é ser homem é histórica e hegemonicamente associada a práticas e ideias de virilidade, poder, competição e violência. É na adolescência que afloram os conflitos e angústias do processo de constituição da subjetividade e das identidades vividos na infância (CECARELLI, 1998).

Cecchetto (2004) demonstra ser recorrente em vários estudos a relação entre masculinidade e competição. Ter algo a ser conquistado pela competição é uma espécie de característica intrínseca da identidade masculina e tais ideias hegemônicas associadas a práticas que identificam a violência e a competição como expressão da virilidade, força e poder levam os jovens a desenvolverem comportamentos agressivos para conquistarem reconhecimento e respeito.

Um dos grandes desafios da Educação Física Escolar ao trabalhar com esporte, é como torná-lo um direito de todos, na medida em que, na modernidade, o esporte legitima-se através de princípios seletivos, excludentes e competitivos (VAGO E LINHALES, 2005). Tal objetivo só pode ser atingido a partir da reinvenção de práticas esportivas. A possibilidade da aprendizagem do esporte é um direito de crianças e adolescentes, não necessariamente para se tornarem atletas, mas para que o esporte seja uma experiência possível em suas vidas também como forma de conhecimento, de socialização, de lazer, de divertimento ou como cada um queira significar sua relação com esta prática social (ALTMANN, 2015).

Os esportes organizados são uma instituição construída por relações de gênero. Enquanto tal, sua estrutura e valores (regras, organização, composição sexual etc.) refletem concepções dominantes de masculinidade e feminilidade. Os esportes organizados são, também, uma instituição que ajuda a construir a ordem do gênero corrente, afirma Michael Messner (1992).

Segundo Richard Parker (1991), é na linguagem do cotidiano que os entendimentos mais proeminentes de masculinidade e feminilidade são primeiramente construídos. É nas expressões, termos e metáforas utilizados para falar do corpo e suas práticas que as relações da criança com a realidade começam a tomar forma e que os sentidos associados ao gênero na vida brasileira são mais poderosamente expressos.

No contexto social que vivemos no Brasil da atualidade, com práticas excludentes e fóbicas sendo institucionalizadas, a Educação Física Escolar deveria ser entendida como disciplina e espaço de produção de conhecimento civilizacional sobre as relações humanas

através da contextualização e debate sobre a inclusão, a tolerância, a igualdade de oportunidades e a aceitação das diferenças (MURAD, 2018).

Ainda em Murad (2009), ao tratarmos de instrumentos de poder, dominação, opressão e violências na sociedade faz-se um paralelo com a Educação Física e suas práticas corporais, lúdicas e esportivas, pois em suas atividades e vivências peculiares, é possível observar expressões destes elementos como, por exemplo, a violência nos esportes, o doping, a exclusão.

O esporte enquanto fato social pode ser visto por dois lados, um que promove a inclusão e outro, a exclusão. É inegável o potencial do esporte, a possibilidade que o esporte tem de desenvolver valores éticos e de solidariedade sobretudo entre crianças e jovens, além das habilidades físicas e motoras. A Educação Física Escolar desempenha, assim, um papel de enorme importância ao ser para muitos o primeiro contato com o esporte e outras atividades corporais.

Através das aulas, é possível vivenciar situações que problematizem as questões de gênero e corpo, o que permite aos alunos, refletir sobre os processos históricos que determinam as formas de perceber a masculinidade e a feminilidade, possibilitando a participação dos alunos que sofrem com as desigualdades construídas e inseridas na escola.

Na Educação Física, mais do que em qualquer outra disciplina curricular, tem-se o corpo como objeto de intervenção direta, o indivíduo se vê exposto, controlado em seus gestos e avaliado de acordo com suas capacidades físicas. Lima e Dinis (2007), afirmam que uma Educação Física que não reflète sobre suas práticas e seu papel na formação de seus alunos e alunas acaba, através de seu silêncio, colaborando para a formação dos estereótipos de homem e mulher, mantendo assim uma postura supostamente neutra, ajudando na formação de uma consciência coletiva de que ser homem e ser mulher atende a determinados padrões e regras normatizadas de conduta.

O papel do professor é de extrema importância, uma vez que ele pode contribuir para estabelecimento de preconceito e discriminação em suas aulas quando, através de suas falas e práticas pedagógicas, reforça os estereótipos existentes. Neste contexto, o docente de Educação Física poderia trabalhar com a lógica da coeducação, isto é, onde todos os alunos, de maneira geral, possam participar de todas as atividades propostas na aula o tempo inteiro, sem que haja a separação de meninos e meninas e que todos possam interagir ativamente.

A coeducação como uma abordagem metodológica para a Educação Física Escolar contribui para a vivência do esporte e das atividades físicas numa perspectiva de combate ao sexismo, possibilitando a libertação dos alunos e alunas das amarras que determinam o que cada gênero pode ou não vivenciar como práticas corporais como, por exemplo, os meninos e as danças.

Daolio (1995) diz que as especificidades culturais de cada sociedade definem e colocam em prática uma construção cultural do corpo, e que a construção cultural do corpo feminino é diferente da do masculino. Na escola, as divisões de gênero manifestam-se em diversas instâncias, sobretudo nos esportes, jogos e brincadeiras onde o corpo é o protagonista das ações.

Como um espaço de socialização permeado por estes conceitos, a escola não só reproduz as relações sociais estabelecidas pelos arranjos de gêneros, raça, etnia e classe, mas também os produz e transformam, criando sujeitos (LOURO, 1997). Neste contexto, a Educação Física também é palco destas relações de tensões, lutas e conflitos onde seus profissionais têm o dever de estarem atentos para que as diferenças não sejam hierarquizadas de modo a produzirem nas aulas, na quadra e em última análise, na escola, estas desigualdades (AUAD, 2004).

Em forma de considerações finais... E provisórias

Tentando ser coerentes, procuramos produzir um trabalho com abordagem sociológica que pudesse fazer a diferença, apontando questões concretas que ocorrem dentro das escolas. Ao fazê-lo temos consciência de quão tenso é o ambiente na imensa maioria das escolas públicas do Rio de Janeiro. Em reportagem da primeira página do dia 16 de julho de 2018, o jornal “O Globo” estampa a manchete “Estado do Rio tem um professor ameaçado a cada três dias”. Na leitura da reportagem, no espaço reservado à apresentação de detalhes, o conteúdo mais importante do artigo, verificamos que o título é “Professor, profissão perigo”. Por mais que saibamos que reportagens de jornais não têm um cunho totalmente científico, também não podemos desprezá-las como totalmente desprovidas de dados, e tradutoras de realidade. Precisamos interpretá-las. Nossa interpretação leva em consideração muitos relatos de colegas nossos que trabalham nesse mundo – o mundo das escolas públicas – e os relatos retratam um ambiente muito tenso, de dificuldade na relação com os alunos, além de outros pontos de tensão característicos

da nossa sociedade.

Referências

AUAD, D. **Relações de gênero nas práticas escolares: da escolar mista ao ideal de coeducação**. Tese (Doutorado em Educação: Sociologia da Educação) – Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2004.

ALTMANN, H. **Educação física escolar: relações de gênero em jogo**. São Paulo: Cortez, 2015.

BRASIL. Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros Curriculares nacionais: Educação Física**. MEC/SEF. 1997

CECARELLI, P. R. A masculinidade e seus avatares. **Catharsis**, v. 4, n. 19, p. 10-11, 1998.

CECCHETTO, F. R. **Violência e estilos de masculinidade**. Rio de Janeiro: FGV, 2004.

CONNEL, R. **Políticas da masculinidade**. Educação e realidade, 1995.

DAOLIO, J. **Da cultura do corpo**. Campinas: Papyrus, 1995.

DAHLBERG, L. L.; KRUG, E. G. Violência: um problema global de saúde pública. **Ciência & Saúde Coletiva**, Rio de Janeiro, v. 11, p. 1163-1178, 2006.

DONNELLY, P.; FRAGA, A.B.; AISESTEIN, A. Por uma sociologia do esporte nas Américas: um chamado editorial em prol de uma educação física socialmente relevante. **Movimento**, Porto Alegre, v. 20, p. 9-20,, 2014.

ELIAS, N. Ensaio sobre o desporto e a violência. *In*: ELIAS, N.; DUNNING, E. **Em busca da excitação**. Lisboa: DIFEL, 1992. p. 223-256.

GOMES, L. H. B. **O reflexo da violência e os impactos pós UPP no bairro da Vila Pauline e no conjunto Sítio do Livramento – Belford Roxo – RJ. 2017**. Monografia ao curso de Licenciatura em Geografia – FEUDUC – Fundação Educacional Duque de Caxias, Duque de Caxias, 2017. Disponível em: <https://barsali.jusbrasil.com.br/artigos/516420672/o-reflexo-da-violencia-e-os-impactos-pos-upp-no-bairro-da-vila-pauline-e-no-conjunto-sitio-do-livramento-belford-roxo-rj> Acesso em: 3 dez. 2019.

JACÓ, J. F. **Educação física escolar e gênero: diferentes maneiras de participar da aula**. Dissertação (Mestrado em Educação Física) – Faculdade de Educação, Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2012.

JAMIESON, L.; ORR, T. J. **Sport and violence. A critical examination of sport**. Oxford: Elsevier, 2009.

JORAND, M. F. *et al.* A violência em categorias de base do futsal no Rio de Janeiro: um mergulho no universo dos pais e treinadores. **Movimento**, Porto Alegre, v. 25, jan./dez. 2019.

LIMA, F. M.; DINIS, N. F. Corpo e gênero nas práticas escolares de Educação Física. **Currículo sem Fronteiras**, v. 7, n. 1, p. 243-252, jan./jun., 2007.

LOURO, G. L. **Gênero, sexualidade e educação**: uma perspectiva pós estruturalista. Petrópolis: Vozes, 1997.

McKAY, J. Assessing the sociology of sport: On revisiting the sociological imagination. **International Review for the Sociology of Sport**. v. 50, n. 4-5, p. 547-552, 2015.

MESSNER, M. Boyhood, organized sports and the construction of masculinities. *In* _____; KIMMEL, Michael. **Men's lives**. New York/ Toronto: McMillan Publishing Co., 1992.

MILLS, C. W. **A imaginação Sociológica**. Rio de Janeiro: Zahar Editores, 1982.

MINAYO, M. C. de S.; SOUZA, E. R. de. Violência e saúde como um campo interdisciplinar e de ação coletiva. **Revista História, Ciências, Saúde**, Rio de Janeiro. v. 4, n. 3, p. 513-531, 1998.

MURAD, M.; SANTOS, R. F. dos; SILVA, C. A. F. da. (org.). Escolas, Violências e Educação Física. *In*: **Escolas, Violências e Educação Física**. Rio de Janeiro: Jaguatirica, 2018. p. 9-15.

PARKER, R. **Corpos, prazeres e paixões**: a cultura sexual no Brasil contemporâneo. 2. ed. São Paulo: Best Seller, 1991.

PINO, A. **Violence in the Schools in Brazil**. Thresholds in Education, Wilmington, n. 2, p. 11-17, 1995.

REICHENHEIM, M. E. *et al.* Violência e lesões no Brasil: efeitos, avanços alcançados e desafios futuros. *The Lancet*, p. 75-89, 2011.

SANTOS, M. P. dos; PAULINO, M. M. **Inclusão em educação**: culturas, políticas e práticas. Curitiba: Cortez, 2006.

SANTOS, R. F. dos. **A violência no futebol português**: uma interpretação sociológica a partir da concepção teórica do processo civilizacional. Tese (Doutorado em Ciências do Desporto e Educação Física), Faculdade de Ciências do Desporto Educação Física, Universidade do Porto, Porto, 1996.

SANTOS, R. F.; MACHADO, S. Conceitos e categorias: algumas ferramentas para pensarmos esportes. *In*: FARIA JUNIOR, A.; BENTO, J.; SANTOS, R. F.; BOSCHI, C.. **Educação Física e Desporto** – Relação Brasil Portugal. Instituto Casa da Educação Física: Belo Horizonte, 2014.

SOARES, R. Professor, profissão perigo. **O Globo**, Rio de Janeiro, ano XCIII, 16 de jul 2018, Caderno Rio, p. 12.

SOUZA, E. R. Masculinidade e violência no Brasil: contribuições para a reflexão no campo da saúde. *Ciência e Saúde Coletiva*, Rio de Janeiro, v. 10. p. 59-70, 2005.

VAGO, T. M.; LINHALES, M. A. **Esporte escolar**: o direito como fundamento de políticas públicas. *Boletim Brasileiro de Esporte Escolar*, Brasília, DF, 2005.

YIN, R. K. **Pesquisa qualitativa do início ao fim**. Porto Alegre: Penso, 2016.

BOURDIEU E A EDUCAÇÃO FÍSICA: INVESTIGAÇÃO DA TRAJETÓRIA DOCENTE

Cassiano Ferreira Inforsato

Colégio Anglo Portal do Engenho, Piracicaba

Flavia Baccin Fiorante

Faculdades Integradas Einstein de Limeira (FIEL)

Regina Simões

Universidade Federal do Triângulo Mineiro (UFTM)

Introdução¹

A formação profissional em Educação Física sofreu, ao longo do tempo, várias modificações no que se refere à organização curricular, carga horária, divisão entre licenciatura e bacharelado, com vistas a atender os anseios e necessidades de cada momento histórico. Tais alterações provocaram avanços e retrocessos, culminando em um ambiente incapaz de definir com segurança o objeto de estudo da área (INFORSATO 2016). Borges (2005), Pires (2006) e Proni (2010), entre outros, se preocuparam em discutir a legislação e os aspectos que contribuíram para a constituição do campo profissional em Educação Física, porém, pautaram-se muito mais pelo cumprimento às exigências legais “[...] do que para responder com compromisso e competências as demandas oriundas da sociedade.” (PIRES, 2006, p. 191).

Este quadro, no entanto, não impediu que vários cursos de graduação em Educação Física no âmbito do Ensino Superior privado se expandissem e fossem produzidas e sistematizadas várias atividades destinadas ao ambiente não formal escolarizado, ou seja, para clubes, academias, hotéis, etc; contribuindo para o aumento de possibilidades empregatícias para os graduados da área (PRONI, 2010).

Desta forma, coube às Insituições de Ensino Superior proporcionar uma formação profissional com qualidade, adequando o projeto pedagógico, tendo um corpo docente devidamente capacitado que pudesse, através de sua trajetória acadêmica e da materialização de sua ação pedagógica, contribuir de forma significativa para a construção do *habitus* desse futuro profissional de Educação Física.

¹ O presente capítulo fundamenta-se e utiliza vários excertos da tese de doutorado “A trajetória de vida dos docentes do curso de Educação Física da UNIMEP: um estudo à luz de Pierre Bourdieu” (INFORSATO, 2016).

Das inúmeras teorias existentes no meio acadêmico, encontramos, na apropriação do pensamento bourdieuniano, um conjunto de condicionantes e categorias que tendem a explicar e desmistificar a trajetória dos docentes universitários, as estratégias adotadas pelas famílias e pelos próprios professores ao longo da vivência escolar, esportiva e acadêmica.

Essas categorias desvelam, em última instância, os mecanismos que influenciam fortemente a relação destes docentes particularmente com o esporte, revelando a “escolha” por ministrar determinadas disciplinas, o êxito, ou o fracasso, destes agentes, bem como a constituição do seu *habitus* primário, secundário e esportivo, além da influência do capital cultural, social e econômico no entendimento destas trajetórias.

Bourdieu (2003) enfatiza que as perspectivas de uma família em relação à escola dependem das condições materiais de existência, as quais caracterizam o grupo social ou a fração de classe na estrutura da sociedade, de onde provêm as primeiras estruturas formadoras do *habitus*. Vale frisar que o *habitus*, originário do processo de socialização dos indivíduos com o ambiente no qual estão inseridos, tende a ser adquirido, primeiramente, no seio familiar (*habitus* primário) e posteriormente, na escola (*habitus* secundário).

O *habitus* interiorizado no seio familiar sofre influências significativas do meio externo, como a escola, as práticas esportivas, a convivência em grupos de igrejas, entre outros. O *habitus* adquirido na instituição escolar poderá contribuir reforçando, transformando, ou até mesmo enfraquecendo o *habitus* adquirido no meio familiar. Esse mecanismo nos leva a acreditar que o *habitus* do indivíduo influencia, de maneira marcante, sua trajetória escolar, ou seja, a escolha por determinado curso, disciplinas que irá ministrar na trajetória profissional, seus sucessos, seus fracassos, enfim, seu percurso ao longo da vida (FIORANTE, 2011).

A constituição do *habitus* do agente está diretamente relacionada com o patrimônio, o qual é formado pelo capital cultural (obtenção de títulos escolares e frequência a práticas culturais), capital econômico e capital social (rede de relações). A constituição deste patrimônio classifica o agente nas diferentes frações de classes. (BOURDIEU, 2003).

Com base nessas conceituações iniciais, o objetivo é investigar a trajetória dos docentes universitários do curso Educação Física de uma universidade particular do interior do Estado de São Paulo, os quais ministram disciplinas de cunho esportivo, relacionando o discurso com as categorias presentes na teoria de Pierre Bourdieu.

Procedimentos metodológicos da pesquisa: o método praxiológico

Este estudo está pautado no método praxiológico de Pierre Bourdieu. Para o autor o mundo social é analisado a partir das vivências ou “práticas” das ações humanas, na mediação entre indivíduo e sociedade que se materializa no *habitus*. A partir desta perspectiva, esta pesquisa se caracteriza como qualitativa e permite, no decorrer da coleta de dados, a interação do pesquisador com o objeto a ser estudado, “[...] sendo essa interligação caracterizada como parte do mundo vivido pelos que investigam o fenômeno.” (GAIO; CARVALHO, SIMÕES, 2008, p. 152).

Participaram da pesquisa seis professores, sendo cinco homens e uma mulher, formados em Educação Física e que ministram disciplinas de cunho esportivo em um curso de Educação Física de uma universidade particular do interior do Estado de São Paulo (INFORSATO, 2016). Foi aplicada uma entrevista com perguntas abertas, entre junho e julho de 2015, com base em um roteiro utilizado em trabalhos anteriores que tratam do mesmo tema (INFORSATO, 2016), tais como: Muzzeti (1992; 1997), Reina (2009), Fiorante (2011), Suficier (2013) e Manzan (2014).

O roteiro das perguntas foi realizado em função das categorias de análise referidas, – *habitus*; capital cultural; capital social e capital econômico; estratégias – considerando três aspectos: Família; Escola e Ensino Superior.

As respostas obtidas permitiram conhecer como se deu a reestruturação do *habitus*, o qual possui um viés esportivo, bem como apontar as disposições adquiridas pelos docentes durante sua trajetória de vida.

É importante ressaltar, segundo Reina (2009) e Fiorante (2011), que agentes sociais provenientes de uma mesma fração de classe, tendo as mesmas condições materiais de existência e sujeitos às mesmas ações práticas, tendem a ter a homogeneização de seu *habitus* podendo, desta forma, ocorrer semelhanças nos discursos. Assim, a regularidade das disposições encontradas neste trabalho levou-nos a acreditar que os dados obtidos tendem a ser relevantes em outras Instituições de Ensino Superior com características semelhantes.

Análise da trajetória de vida dos entrevistados: um diálogo com Bourdieu

A análise da trajetória de vida dos seis professores referidos foi realizada e se apresenta individualmente nas linhas a seguir; para preservar as identidades dos entrevistados optou-se pela utilização de letras para a identificação. Todos possuem entre

46 e 67 anos, sendo cinco residentes na cidade sede da universidade e um deles em outro município do interior do Estado de São Paulo. Vale destacar que o material empírico apresentado tem origem em parte da tese de Inforsato (2016).

Trajetória do professor E

O docente é do gênero masculino, casado, sendo a cônjuge da mesma profissão, possuindo o casal uma única filha. É graduado e mestre em Educação Física. Filho único, com o pai e avô paterno caminhoneiro, mãe e avó maternas do lar, todos com primeiro grau completo e família pertencente à classe média. Quando questionado sobre o capital social, ou seja, se os pais recebiam amigos em casa, o docente salientou: *“eram muito mais parentes mesmo, tios, avós, primos, sobrinhos... mais os parentes”*. Este fato comprova um déficit em termos de capital social, rede de relações composta apenas pelo núcleo familiar.

Sobre a frequência em eventos esportivos, a expressão do docente foi visivelmente alterada e alegremente respondeu: *“Frequentava muitos... adorava eventos esportivos. Eu jogava futebol, participava de campeonatos de lutas, brincadeiras de empinar pipa, mais brincadeiras de meninos mesmo.”* Esta última afirmação indica uma predisposição do docente em enfatizar as questões de gênero, fundamentais no processo de constituição e reestruturação do *habitus*. As escolhas em frequentar determinadas práticas culturais estão relacionadas com a origem social dos agentes – segundo Bourdieu (1974), as frações de classe popular e média possuem os códigos simbólicos para decifrar determinadas práticas culturais como, por exemplo, jogos de futebol. O autor destaca que as primeiras experiências socializadas no seio familiar – no caso deste docente, jogar futebol, empinar pipas, etc. – estão relacionadas à condição de classe à qual pertence a família, elemento responsável pela estruturação do *habitus*.

O entrevistado afirmou ter frequentado sempre a mesma escola pública ao longo de sua trajetória escolar. Os pais participaram da vida escolar: *“Eles tinham uma visão, apesar de ter pouca instrução de uma visão educativa e informativa né. Eu acho que eles queriam que eu fosse diferente deles, melhor do que eles, eles não tiveram chance de estudar até o Ensino Superior então eles queriam dar essa oportunidade pra mim.”* E completa: *“Minha mãe verificava minhas tarefas escolares, já meu pai não, trabalhava muito pois era caminhoneiro, minha mãe acompanhava e incentivava muito.”*

Estas falas reafirmam o que Bourdieu (1974; 2007a) ressalta em suas obras: o fato de muitas famílias, principalmente da classe menos favorecida, visualizarem a escola como uma forma de ascender socialmente, considerando-a como a única maneira de conquistar uma formação obtendo, assim, um futuro diferente daquele que tiveram os pais e avós. No caso, as expectativas da família em relação à escola eram que o docente tivesse sucesso na vida e fosse feliz, independente da profissão escolhida.

O docente teve apenas um professor particular em Matemática e salientou que os pais acreditavam na capacidade do professor em ensinar e davam a total liberdade para o mesmo punir e repreender, caso precisasse: *“eles acreditavam muito no professor”*. Quando questionado sobre a relação com os professores ao longo da trajetória escolar, o entrevistado respondeu que, no Ensino Fundamental, os docentes costumavam dar conselhos, recomendações, já no Ensino Médio isso não acontecia.

Na sequência, iniciamos os questionamentos sobre as aulas de Educação Física Escolar, ao que respondeu: *“Adorava Educação Física e fazia todos os conteúdos: futsal, futebol, na época era futebol de salão né, é... fazia todos lá, handball, voleibol, basquetebol e a gente tinha até lutas naquela época que não fazia nem parte do conteúdo de Educação Física ainda... Gostava de todos, sempre gostei de Educação Física.”*; *“Era muito mais estimulante, muito mais gostoso, a gente se dava muito bem, eu ia muito bem e ia com o maior prazer fazer Educação Física. Meu rendimento era maior do que nas outras disciplinas.”*

O entrevistado foi atleta por quase 25 anos das seguintes modalidades: judô, futebol e handebol. É importante enfatizar que essa relação com o esporte e com a disciplina Educação Física no interior da escola associada aos relatos da infância, os gostos, as escolhas, as preferências, o fato de ter sido atleta de várias modalidades, marcam o seu *habitus* primário e faz com que seja perceptível a escolha da profissão.

Com relação à escolha da profissão, o entrevistado destaca que: *“É esportiva mesmo né, a vida esportiva... eu quis fazer a... a Educação Física mais pela minha vida esportiva né? No início né... a gente vai por causa da vida esportiva, não vou falar que é por causa da formação, nada que isso aí é balela... muito mais porque eu pratiquei esporte então eu queria também dar essa possibilidade para os outros alunos.”*

Vale ressaltar que o entrevistado alegou que a escolha da profissão estava de acordo com os anseios da família. O curso de Educação Física foi a primeira opção no vestibular, e,

ao ingressar no curso, o docente salientou as disciplinas nas quais tinha menos afinidade: *“Disciplinas que eram relacionadas à dança, rítmica, coisa de mulher, eu tive muita dificuldade, porque eu vinha de uma linha tecnicista, de uma linha machista então futebol, lutas, handebol era o que eu adorava. Dança rítmica não era muito a minha praia não”*. Aqui, cabe citar Bourdieu (2002), que enfatiza que os esportes de lutas são aqueles que refletem a masculinidade e deixam evidente a qualidade viril.

Esportes como o futebol, as artes marciais ratificam a virilidade masculina e fazem com que este agente pertença a um grupo social de verdadeiros homens, para os quais a coragem e a bravura são marcas presentes. Já as modalidades tidas como femininas devem ser exclusivamente praticadas por mulheres, por serem consideradas mais delicadas, frágeis, menos habilidosas: *“A construção simbólica da visão do corpo biológico [...] produz *habitus* automaticamente diferenciados e diferenciadores”*; *“A masculinização do corpo masculino e a feminilização do corpo feminino, tarefas enormes e, em certo sentido, hoje mais do que nunca [...], determinam uma somatização da relação de dominação, assim naturalizada.”* (BOURDIEU, 2002, p. 70).

Já em relação às disciplinas com as quais o entrevistado tinha mais afinidade: *“São aquelas que eram ligadas com o lado masculino mesmo né, mais viril, futebol, handebol, basquete, lutas também, então dança já não era.... Não tinha afinidade não... Dança, rítmica, ginástica.... A ginástica rítmica também né.”* Sua fala reforça a ideia do corpo social e culturalmente diferenciado do gênero oposto, ou seja, ao homem cabe a incorporação de um *habitus* viril e, à mulher, um *habitus* delicado: *“A virilidade, como se vê, é uma noção eminentemente *relacional*, construída diante dos outros homens, para os outros homens e contra a feminilidade, por uma espécie de *medo* do feminino, e construída, primeiramente, dentro de si.”* (BOURDIEU, 2002, p. 71).

Já em relação ao capital esportivo e às disposições adquiridas ao longo da infância, a vida como atleta lhe garantiu um rendimento maior nas disciplinas de cunho esportivo, marcando o *habitus* reestruturado no período que cursou a graduação.

Trajetória do professor O

O docente é do gênero masculino, casado, a esposa professora da mesma área, sendo que o namoro começou no período em que ambos faziam a graduação em Educação Física; tiveram dois filhos, um menino e uma menina, ambos professores de Educação Física,

com cônjuges também da mesma área. Os dois filhos possuem pós-graduação e atualmente ambos cursam Doutorado e ministram aulas no Ensino Superior. Observa-se, neste contexto, uma estratégia matrimonial que “[...] tende a confirmar que, contrariamente à representação romântica, a inclinação amorosa não está isenta de uma forma de racionalidade que é muitas vezes, de certo modo, amor ao destino social.” (BOURDIEU, 2002, p. 59).

Sobre o fato de receberem amigos em casa, ou seja, a rede de relações (capital social), o docente respondeu: *“Ah.... Sim, amigos de escola de parque infantil e da rua da onde a gente morava.”*

Quanto à vivência em práticas culturais, a frequência a bibliotecas, museus, teatros etc., começou após a adolescência; já a participação em eventos esportivos, aos 11 anos de idade, devido à participação em equipes de natação.

O acúmulo de práticas culturais não se fazia presente no seio familiar deste agente devido às condições materiais de existência, convergindo com o discurso de Bourdieu (1974, 2007a) ao destacar que o acesso a práticas culturais está intimamente relacionado ao capital econômico e ao fato dos agentes possuírem instrumentos de apropriação, ou seja, códigos necessários para decifrar essas práticas culturais, o que não é comum nas frações de classe menos favorecidas.

Quando questionado sobre a infância: *“Jogávamos futebol, às vezes, atividades como brincadeira de mãe da rua, pega ladrão, essas coisas a gente brincava.”*

O docente frequentou escola pública ao longo de toda a trajetória escolar. Os pais participavam da vida escolar: *“Justamente pelo fato deles terem dificuldade de estudar eles achavam muito importante e obrigavam a gente ir na escola. [...] inclusive pra facilitar até a vida social e o trabalho nosso durante o nosso trajeto né, quando crescesse.”*

Sobre as expectativas da família em relação à escola, obtivemos a seguinte resposta: *“É que a gente se tornasse uma pessoa de bem, com comportamentos né decentes na época, que a questão da disciplina era muito importante né, e a escola ajudava na questão da disciplina e da formação das pessoas. Minha mãe verificava minhas tarefas, já meu pai tinha mais dificuldade devido ao trabalho dele. Não tive professores particulares de matéria nenhuma, que a escola dava a base para ter uma profissão adequada.”* A esse respeito é possível referir Bourdieu (2007a) quanto à consideração de que a classe média

deposita na escola todas as reais chances de ascender socialmente, acreditando que a mesma tem um papel fundamental na trajetória social do agente.

Quando iniciamos os questionamentos em relação à disciplina Educação Física na escola, o docente enfatizou que: *“As aulas eram concentradas no conteúdo futebol, os professores eram amigos, e trabalhavam adequadamente. Eu tinha um bom rendimento porque em função de eu trabalhar, ser nadador, tinha uma coordenação boa em todas as atividades que eram propostas, eu tinha uma facilidade para desenvolver, então tinha um bom conceito com os professores.”*

Sobre os motivos que levaram à escolha da profissão: *“Justamente o fato de viver esportivamente, ter uma vivência esportiva já desde criança, que aumentou na escola, isso aí foi aumentando o desejo de ser, fazer o curso, participar do curso”*. Nesse sentido, é possível afirmar que o *habitus* primário adquirido no seio familiar e resignificado, reconstruído e reforçado na instituição escolar, contribui de maneira singular na escolha por determinado curso, refletindo na sua trajetória de vida, segundo Bourdieu (2007a).

O entrevistado sempre teve, como primeira opção, o curso de Educação Física e a família manifestou total apoio na escolha da profissão. Citou ter mais afinidade com as disciplinas de cunho esportivo, como: Natação, Atletismo e Ginástica e também Sociologia e Filosofia; quanto às menores afinidades, o docente disse não ter nenhuma em especial.

Trajetória do professor C

O docente é do gênero masculino, casado, possui também graduação em Fisioterapia; a esposa é professora de Educação Física, tiveram dois filhos, um menino e uma menina. Disse que não incentiva os filhos a cursarem Educação Física, apesar de ambos já terem manifestado tal interesse. Possui Mestrado em Educação e, atualmente, está finalizando o Doutorado. Possui apenas uma irmã casada e mais nova, que cursou até o Ensino Médio. O pai era operador de companhia telefônica, e a mãe foi comerciária durante muito tempo; com os avós, não teve contato. O pai estudou até o quarto ano primário e a mãe, antes do casamento, estudou até o segundo ano do Ensino Médio.

Quando questionado se os pais recebiam amigos em casa, o docente respondeu: *“Não, a gente não era uma família que recebia muitos, até pelo poder aquisitivo quando eu morava com meus pais, a gente não recebia muita gente em casa não”*. Nota-se, aqui, um

déficit em termos de capital social, classificado por Bourdieu (2007b) como a rede de relações, envolvendo participações em festas, eventos, lazer, igreja etc.

Alegou não ter frequentado museu, biblioteca, cinema; já em relação a eventos esportivos, relatou frequentar com pouca frequência. Essa falta de acesso a práticas culturais ocorreu, provavelmente, por esta atitude não fazer parte da herança cultural herdada no seio familiar; para Bourdieu (2007a), o consumo de práticas culturais é extremamente importante para o acúmulo de capital cultural, refletindo de forma direta na reestruturação do *habitus* do agente.

Quando questionado sobre a infância, obtive a seguinte resposta: *“A gente brincava muito na rua, era possível ainda brincar, fazer brincadeiras de rua, então a gente brincava, logicamente existia uma separação natural dos meninos que queriam jogar futebol e as meninas às vezes algumas outras atividades, mas em alguns momentos brincavam todos juntos.”*

O docente frequentou escola pública ao longo da trajetória escolar e disse que a mãe participava pouco da vida escolar devido “à falta de instrução”. Sendo assim, os pais não verificavam as tarefas escolares, pois trabalhavam. Teve professor particular uma única vez, devido à mudança de estabelecimento de ensino.

Sobre a trajetória escolar, o docente afirmou que havia um esforço por parte da família para que ele estudasse, em contrapartida não davam informações sobre o sistema de ensino. Ainda na adolescência o pai se separou da mãe e ele, como único filho homem e primogênito da família, assumiu algumas responsabilidades do lar. No entanto, a mãe sempre afirmava a importância do estudo e da escola. A fala vai ao encontro das considerações de Bourdieu (1983) sobre o fato de que a família originária dessa fração de classe, ciente da sua condição em termos de capital econômico e desprovidos de perspectiva de melhoria de seus patrimônios, pouco tem a oferecer de concreto aos filhos para reverter esta realidade, desta forma, depositam na escola toda a esperança para que a prole consiga, no futuro, uma situação social diferente, ou seja, depositam na sistema escolar a tarefa de promover a ascensão social possível.

Em relação à disciplina Educação Física na escola: *“Fazia as aulas de Educação Física, era uma das disciplinas que eu mais gostava de fazer é... mas não tinha conteúdos, infelizmente era jogado uma bola na quadra e a gente jogava futebol”*. E completou: *“Meu professor sentava no banco e jogava a bola, e quando acabava a aula ele recolhia a bola. Eu*

era um dos meninos que sempre era escolhidos por primeiro, então os melhores, os que tinham mais habilidades sempre eram os primeiros a serem escolhidos, eu era um dos primeiros a serem escolhidos.”

Quanto aos motivos que o levaram a escolher a profissão: *“Foram, como dito antes também, foi a oportunidade de estar trabalhando em uma instituição de ensino, mas a escolha inicial era fazer um outro curso, fisioterapia, mas a impossibilidade de horários por ser curso integral, optei por um segundo curso Educação Física, e depois posteriormente fiz a fisioterapia, mas hoje eu estou mais na Educação Física do que na fisio.”*

Sobre a passagem pelo curso: *“As disciplinas que eu tive mais afinidade e mais rendimento foram as próprias disciplinas específicas principalmente as modalidades esportivas por ter muita habilidade para realizá-las, mas também tive facilidade nas fisiologias, anatomias, nas disciplinas básicas. As que tive mais dificuldades foram as de caráter filosófico e sociológico.”*

A trajetória social deste agente revelou que o mesmo é pertencente a uma família de classe popular que, segundo Bourdieu (1983), possui um grau de instrução escolar pequeno e a sua familiaridade com os códigos e com os valores impostos pela escola também são deficitários, desta forma, existe uma tendência da trajetória escolar da prole ser curta. Mais uma vez, registro a intencionalidade deste agente em prosseguir e se destacar na trajetória escolar e, conseqüentemente na vida profissional.

Trajetória do professor W

O docente é do gênero masculino, casado, a esposa também é professora de Educação Física, não possui filhos; é graduado e Mestre em Educação Física. Possui um irmão sete anos mais velho, com graduação em Engenharia. Os avós trabalhavam em um mercado, o pai era funcionário público e a mãe dona de casa, ambos com ensino básico e a família pertencente à classe média baixa. Quando questionado sobre o capital social, ou seja, se os pais recebiam amigos em casa, o docente respondeu: *“Meus pais tinham alguns amigos sim que frequentavam, mas era muito difícil a gente ir para casa de alguns amigos, mas sim na casa de parentes, mas eu não saberia falar exatamente quem eram esses amigos que de vez em quando frequentavam em casa.”*

Sobre os questionamentos relacionados ao capital cultural: *“Na verdade, a gente não tinha muito essa coisa de viajar nas férias, a gente fazia um programa que eu me lembro*

muito... ir no centro da cidade comer uma pizza, mas a gente viajava muito pouco. Era sócio de um clube da cidade e a partir dos 18 tive a oportunidade de começar a visitar museus.

Sobre a infância, ou seja, sobre as brincadeiras vivenciadas na rua, houve a seguinte resposta: *“Sim, eu brincava, eu morava perto do rio da cidade [...] naquela época era muito comum frequentar o rio, [...] então a gente brincava ali, aquelas brincadeiras tradicionais infantis e eu também nadava muito no rio.”*

A trajetória escolar foi marcada por vivências em escola pública até o quarto ano e, posteriormente, na escola privada. Disse que a mãe participava muito pouco da vida escolar, que pouco verificava a realização de suas tarefas escolares: *“Minha mãe tinha uma visão assim de que a escola seria muito importante na vida da gente, o meu pai né como era funcionário público não tinha muito essa visão, achava que estudar era coisa de fresco.”* Porém, ele citou o esforço da família para que ele estudasse.

Quando questionamos sobre os motivos que justificavam esse comportamento dos pais, W respondeu que: *“Muito provavelmente pela família do meu pai, uma família de italianos, uma família que trabalhou duro na roça, depois teve o mercado e eles acreditavam que tinha que trabalhar desde cedo, desde os 6, 7, 8 anos de idade tinha que trabalhar e não ficar estudando que era coisa de vagabundo. E a minha mãe não, a minha mãe já entendia essa questão muito melhor acredito por influência do meu avô materno.”*

Ratifica-se aqui que os atributos que cada cultura e cada fração de classe impõem ao gênero masculino e feminino, ou seja, ao homem cabe a bravura, a força, o trabalho, e à mulher, a sensibilidade, a delicadeza, a preocupação com o “lar”, em outras palavras, com os deveres da casa e o cuidado com os filhos (BOURDIEU, 2002).

Sobre os questionamentos envolvendo a disciplina Educação Física: *“Na época que eu fiz, a gente tinha uma Educação Física que era pouco mais militarista, mas que de fato a gente fazia, então a gente teve futebol mas a gente tinha outras modalidades. Na escola privada que era no Dom Bosco eu gostava muito da natação e do handebol, [...] nessa escola o grande diferencial além, lógico da questão dos professores, era a sistemática, o espaço e equipamento.”*

A escolha da profissão esteve atrelada, de forma significativa, à trajetória do docente como atleta profissional e, sendo assim, a primeira opção no vestibular foi o curso de Educação Física.

O docente foi atleta de natação durante seis anos e, paralelamente, atleta de tênis de mesa durante 22 anos, com uma projeção nacional e internacional, embora o mesmo não tenha comentado sobre essa questão ao longo da entrevista.

Trajetória do professor F

O docente é do gênero masculino, casado, a esposa é formada em Música e possui uma Doceria conceituada na região de Campinas; não possui filhos. Tem graduação e Mestrado em Educação Física e, atualmente, faz Doutorado, além de ser bacharel em Direito. A família é composta por dois irmãos, sendo ele o primogênito e uma irmã nove anos mais nova, também graduada e Mestre em Educação Física e Doutora em Educação Escolar. Segundo o docente, a família é de classe média, o pai advogado, a mãe dona de casa, o avô materno torneiro mecânico e o paterno trabalhava em fábrica, operando máquina de café; já as avós, ambas do lar. Em relação ao nível de instrução, pai com superior completo, mãe com ensino básico; quanto aos avós, o docente não soube responder.

Segundo Bourdieu (2007a), o tamanho da família influencia os destinos escolares beneficiando, desta forma, as pequenas pois, com menos filhos, aumentam as chances de investir nos estudos e o fato de ter, no entorno familiar, no caso deste docente, o pai com curso superior, contribui para a busca pela ascensão.

Quando questionado sobre o fato de receber amigos em casa, o professor F ressaltou que os pais costumavam receber os amigos mais próximos da família, com os quais tinham o hábito de fazer viagens no período das férias para as praias do litoral paulista. A família era sócia do único clube da cidade, o qual costumavam frequentar, inclusive, participando de eventos esportivos. Já a biblioteca o docente passou a frequentar apenas aos 16 anos, no período do Ensino Fundamental, ou seja, na escola; o cinema começou a ser frequentado a partir dos 14 anos e demais tipos de práticas culturais não foram citadas na entrevista. Participou de projetos esportivos das seguintes modalidades: futebol de campo e basquetebol.

Esse professor frequentou escola pública ao longo de toda trajetória escolar, houve mudança de estabelecimento de ensino, pois a escola só possuía até a antiga oitava série, o colegial foi realizado em outra escola. Salientou que a família sempre esteve presente na vida escolar, preocupada com a formação e visando o ingresso no Ensino Superior;

principalmente o pai orientando sobre as profissões mais rentáveis no mercado de trabalho. Acreditavam que a função da escola era cobrar do aluno um rendimento adequado e que este comportamento dos pais estava intimamente atrelado ao fato de desejarem o ingresso de F no Ensino Superior.

Sobre as expectativas da família em relação à escola e a verificação de tarefas escolares: *“Na minha época nós não tínhamos muitas escolas na minha cidade, eram mínimas as escolas particulares na cidade e na região, então eles sempre desejaram que eu fosse um aluno presente e eles estavam sempre presentes e que a escola contribuísse para a minha formação. Eles sempre incentivaram e verificavam minhas tarefas escolares.”*

A propensão que uma família tem de investir na escolarização de seus filhos e filhas depende, na concepção do autor, do peso relativo do *capital cultural* no conjunto do seu patrimônio e de seu *ethos*. *Ethos* significa o futuro escolar apreendido como possível para seus filhos e filhas, ou seja, define as probabilidades de êxito escolar objetivamente determinadas que diferem segundo as condições de existência de cada grupo de agentes. Estes, por sua vez, as interiorizam e as manifestam subjetivamente na forma de desejos, perspectivas, duração da escolaridade, escolhas profissionais e atitudes em relação à escola (BOURDIEU, 1989).

Ao ser questionado sobre a disciplina de Educação Física na escola: *“Fazia aula de Educação Física e o conteúdo que eu mais gostava eram as práticas esportivas. Eu sempre fui muito participativo nas aulas de Educação Física, tanto que essa separação de turmas masculina e feminina a professora do feminino me deixava participar das aulas que eram na sequência do masculino, então sempre participei bastante por gostar da prática esportiva. Sobre meu professor, vou falar de quinta série até a oitava série porque é quando eu me lembro disso, as minhas aulas eram no período contrário, era um professor com característica extremamente militarista, onde nós tínhamos desde a questão do nosso uniforme totalmente branco, ordem unida e as atividades eram bem direcionados apenas para a prática esportiva, no ensino médio foi quando eu comecei a ter uma Educação Física um pouco mais direcionada ainda no período contrário com separação de meninos e meninas.”* Verifica-se, aqui, que o *habitus* primário, a influência do capital esportivo adquirido ao longo da infância provavelmente influenciaram a escolha da profissão.

A respeito da escolha da profissão: *“Eu digo que até o primeiro ano do ensino médio eu tinha como meta fazer engenharia civil ou arquitetura, mas principalmente por gostar da*

prática esportiva e no momento que eu comecei a praticar o voleibol na Educação Física, eu sentia que aquela modalidade, eu poderia depois voltar pra minha cidade e ensinar visto que o feminino não tinha prática esportiva na cidade era só futebol para o masculino, então eu criei como meta: quero ser professor e quero ensinar voleibol”. “Meu pai sempre falava que apoiava na escolha que eu fizesse, mas ele era advogado na época, era cartorário, falava da rentabilidade de conseguir um cartório em um concurso público, etc. Mas mesmo assim ele me apoiou, mas eu sabia que o sonho dele era que fizesse Direito, então depois eu realizei o sonho dele.”

Mais uma vez recorremos a Bourdieu (1989, 1974) quando ressalta que o capital de informações sobre o funcionamento do sistema de ensino, sobre as universidades, sobre as profissões de maior prestígio social e as indicações que levam até elas, constituem uma das partes mais importantes e rentáveis que integram o capital cultural, da qual as frações da classe cultivada se servem.

A primeira opção no vestibular foi Educação Física, feita em uma Universidade privada na cidade de Campinas; citou ter mais afinidades com disciplinas que envolviam as modalidades esportivas, como: Voleibol, Basquete e Handebol, além de Fisiologia, Treinamento Esportivo, em relação às disciplinas com menos afinidade, citou Ginástica Geral: *“ voleibol foi a que eu tive melhor rendimento, as práticas, as práticas esportivas foram as que eu mais tive, e a que eu tive menos rendimento foi ginástica, por questão até de medo.*

Trajetória do professor L

A docente é do gênero feminino, graduada e Mestre em Educação Física e atualmente faz Doutorado. É casada com um Engenheiro, possui dois filhos cursando Ensino Superior: o filho, Engenharia Mecânica e a filha, Odontologia, ambos em universidades privadas. Ela frisou que a escolha do curso ficou por conta dos filhos e que em nenhum momento incentivou os filhos a cursarem Educação Física. A família pertencente à classe média alta, avós maternos e paternos trabalhavam na lavoura, o pai cursou até o segundo ano do atual Ensino Fundamental e a mãe até o quinto ano do Ensino Fundamental. Pertence a uma família de oito filhos, dos quais apenas um não fez curso Superior.

Sobre o fato dos pais receberem amigos em casa, a professora L respondeu: *“Nossa, sim e muito. Recebíamos familiares, vizinhos e amigos dos meus pais né, eram as pessoas*

que frequentavam nossas casas. Inclusive amigos meus, na nossa faixa etária tinha um grupo de amigos que eram bem recebidos lá em casa.”

Em relação às práticas culturais: *“Época de inverno nós íamos para local frio: Serra Negra, Campos do Jordão e no verão nós íamos para a praia, mas feriados e muitas férias sempre na fazenda e eram sócios de um clube da cidade. Desde pequenininha frequentava museus com meus pais, cinema, teatro através das apresentações de balé que fazia desde os três anos, e também peças de teatro e eventos esportivos.”* Fica clara, aqui, a sua relação com as práticas culturais. Bourdieu (1989) afirma que, para se obter, ou melhor, para se apropriar dessa familiaridade com a cultura e com a linguagem por meio da aprendizagem insensível, imperceptível, oferecida, muitas vezes, inconscientemente pela família, é necessário que a família possua disposições, inclinações a consumir os bens culturais considerados legítimos e que, conseqüentemente, incite os seus descendentes a essas práticas.

Sobre práticas culturais esportivas, afirma que participou de projetos esportivos das seguintes modalidades: *“Natação, tênis de campo, Voleibol, handebol, eu joguei tudo, tive vivência com todos os esportes, inclusive por competir pela escola e depois por federação e assim por diante, mas sempre me envolvi com modalidade esportiva.”*

Em relação à infância, obtive a seguinte resposta: *“Brincava de jogar futebol com meus irmãos.”*

Iniciando os questionamentos sobre a trajetória escolar, a docente salientou que: *“Sempre estudei em escola particular, eu era para ir pra pública, eu fui a única filha que com cinco para seis anos entrei no primeiro ano e escola estadual na época não aceitava, daí meus pais acabaram me colocando na escola particular e aí fiquei para a vida inteira. Meus pais me tiveram com bastante idade, aí participaram mais ou menos da minha vida escolar. Mudei de escola só uma vez, por conta dos meus pais consideraram o ensino mais puxado.”*

“Olha, engraçado né por que meu pai, e ainda existe isso até hoje, achar que engenheiro e médico que iam ser os doutores né, então meu pai gostaria que algum filho fosse médico né, me lembro quando ele veio propor para eu fazer uma faculdade particular de medicina, disse eu vou pagar, eu brinquei e falei: ah pai! eu não fico bem de branco, eu quero fazer Educação Física.”

Bourdieu (2002) destaca a figura do pai no que se refere à “predição profilática”, utilizando jargões como: “tenha senso”, “mais tarde você vai compreender”, “você vai

desonrar todos nós”, “bem que eu te disse”, o que está automaticamente relacionado com o fato do agente ter uma escolarização bem sucedida podendo, assim, viabilizar a aspiração por uma ascensão social, no caso desta família, rumo à elite: *“Nossa, reprovação eles ficavam muito chateados assim com a gente, mas assim, conceito de professor eles achavam que, se o professor deu bronca, colocava para pensar, se foi advertido, o professor tinha razão.”*

Nos questionamentos envolvendo a prática da disciplina Educação Física no interior da escola: *“Eu fazia todas as aulas, como fui atleta, eu gostava de tudo, nunca reclamei, sempre fiz tudo. No atletismo, voleibol, não sei se ter facilidade com esporte ou, nunca reclamei e sempre fiz, e adorava competição. Meus professores foram ótimos, na pré escola até o quarto ano eu tive professora, que inclusive é casada com um professor colega aqui da universidade, ela foi um exemplo de vida para mim até para cursar Educação Física, e os outros depois no Fundamental II, Ensino Médio também, sempre ensinando e percebia que eles davam ênfase e apoiavam mais os alunos que gostavam de praticar né, e eu fui uma dessas que eu sempre fiz tudo. Meu rendimento era 100% na Educação Física, mas nas outras disciplinas eu também ia bem, gostava sempre mais da área de biológicas do que das áreas de exatas, mas me dava bem.”*

Essa empatia com a disciplina Educação Física, a destreza pelas modalidades esportivas pode ter sido um dos fatores importantes para a estruturação do *habitus* primário dessa docente e, conseqüentemente, ter influenciado de maneira significativa a escolha da profissão que, segundo próprio relato, estava de acordo com os anseios da família. A docente prestou também vestibular para Agronomia em uma Universidade Pública, passando apenas na primeira fase e, concomitantemente prestou Educação Física.

Ao longo do período de graduanda, citou que: *“As disciplinas que eu tive mais afinidade é fácil, então vamos começar pelas dificuldades, no começo do curso eu tive um pouquinho dificuldade com Anatomia mas só, e as outras acho que tudo foi muito tranquilo, fui uma super boa aluna na graduação e uma delas que assim na parte esportiva que eu tive grande dificuldade foi Basquetebol, dificuldade até não sei se relação com professor né. E as que eu tive mais afinidade nas várias Ginásticas: Artística, Rítmica, Geral, Handebol, Voleibol, Atletismo, eu me dei bem assim até por essa parte motora e por gostar mesmo do curso, entrei de cabeça, posso falar que eu fui uma excelente aluna.”*

Considerações finais

Foi possível constatar que, dos seis docentes pesquisados, cinco pertencem à classe média e apenas um à classe média alta. Destaca-se, ainda, que no referencial teórico elencado para este trabalho fica claro que agentes sociais provenientes da mesma fração de classe, tendo as mesmas condições materiais de existência e sendo sujeitos às mesmas ações práticas tendem a ter a homogeneização do *habitus*, o qual denominamos aqui de *habitus esportivo*. Desta forma, a regularidade das disposições encontradas neste estudo leva-nos a inferir que tais informações tendem a ser relevantes em outras Instituições de Ensino Superior, ou seja, que o corpo docente que ministra disciplinas de cunho esportivo apresenta uma predisposição a um *habitus esportivo* devido às vivências na infância, à relação de bom rendimento junto a práticas esportivas (participando ou efetivamente como atleta) e à participação e empatia com as aulas de Educação Física Escolar (INFORSATO, 2016).

Referências

- BORGES, C. A formação dos docentes de educação física e seus saberes profissionais. *In*: BORGES, C.; DESBIENS, J.-F. (org.). **Saber, formar e intervir para uma Educação Física em mudança**. Campinas: Autores Associados, 2005. p. 157-190.
- BOURDIEU, P. **A economia das trocas simbólicas**. São Paulo: Perspectiva, 1974.
- BOURDIEU, P. As contribuições da herança. *In*: NOGUEIRA, M. A; CATANI, A. (org.) **Escritos de educação**. 9. ed. Rio de Janeiro: Vozes, 2007a. p. 229-238.
- BOURDIEU, P. **A dominação masculina**. 2. ed. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2002.
- BOURDIEU, P. O esboço de uma teoria da prática. *In*: ORTIZ, R. (org.). **A sociologia de Pierre Bourdieu**. São Paulo: Olho D' Água, 2003. p. 39-72.
- BOURDIEU, P. **O poder simbólico**. Lisboa: Difel, 1989.
- BOURDIEU, P. **Sociologia**. São Paulo: Ática, 1983.
- BOURDIEU, P. Os três estados do capital. *In*: NOGUEIRA, M. A; CATANI, A. (org.) **Escritos de educação**. 9. ed. Rio de Janeiro: Vozes, 2007b. p. 71-80.
- FIORANTE, F. B. **A trajetória escolar dos alunos(as) do curso de educação física**: um estudo das Faculdades Integradas Einstein de Limeira. 2011. Tese (Doutorado em Educação Escolar)

– Faculdade de Ciências e Letras, Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho”, *Campus Araraquara*, Araraquara, 2011.

GAIO, R.; CARVALHO, R. B.; SIMÕES, R. Metodologia de pesquisa e produção de conhecimento. In: GAIO, R. **Métodos e técnicas de pesquisa**: a metodologia em questão. Petrópolis: Vozes, 2008. p. 147-171.

INFORSATO, C. F. **A trajetória de vida dos docentes do curso de educação física da UNIMEP**: um estudo à luz de Pierre Bourdieu. 2016. Tese (Doutorado em Educação Escolar) – Faculdade de Ciências e Letras, Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho”, *Campus Araraquara*, Araraquara, 2016.

MANZAN, W. A. **Trajetórias de escolarização**: um estudo sobre egressos do Curso Técnico em Economia Doméstica. 2014. Tese (Doutorado em Educação Escolar) – Faculdade de Ciências e Letras, Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho”, *Campus Araraquara*, Araraquara, 2014.

MUZZETI, L. R. **Trajetórias escolares de professoras primárias formadas em São Carlos nos anos 40**. 1992. Dissertação (Mestrado em Educação) – Centro de Educação e Ciências Humanas, Universidade Federal de São Carlos, São Carlos, 1992.

MUZZETI, L. R. **Trajetória social, dote escolar e mercado matrimonial**: um estudo de normalistas formadas em São Carlos nos anos 40. 1997. Tese (Doutorado em Educação) – Centro de Educação e Ciências Humanas, Universidade Federal de São Carlos, São Carlos, 1997.

PIRES, R. G. Formação profissional em educação física no Brasil: suas histórias, seus caminhos. **Revista da FACHED**, n. 10, p. 179-196, 2006. Disponível em: <https://portalseer.ufba.br/index.php/entreideias/article/view/2713/1923>. Acesso em: 20 fev. 2020.

PRONI, M. W. Universidade, profissão educação física e o mercado de trabalho. **Motriz**, Rio Claro, v. 16, n. 3, p. 788-798, jul./set. 2010. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/motriz/a/YfxscBvpHmYMVfcmqV9pkBQ/?lang=pt&format=pdf>. Acesso em: 25 fev. 2020.

REINA, F. T. **Cabeça, tronco e membro**: a construção da héxis corporal de professores de Educação Física e suas relações com o cotidiano. 2009. Tese (Doutorado em Educação Escolar) – Faculdade de Ciências e Letras, Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho”, *Campus Araraquara*, Araraquara 2009.

SUFICIER, D. M. **Retratos sociológicos de estudantes de Pedagogia**: o caso da FCL/Ar. 2013. Dissertação (Mestrado em Educação Escolar) – Faculdade de Ciências e Letras, Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho”, *Campus Araraquara*, Araraquara, 2013.

SOUZA, J. A. de; PAIXAO, J. A. da. A prática do bom professor de educação física na perspectiva dos alunos do ensino médio. **Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos**, Brasília, DF, v. 96, n. 243, p. 399-415, maio/ago. 2015.

A SEGURANÇA PÚBLICA NOS JOGOS OLÍMPICOS DE 2016 NO RIO DE JANEIRO: IDENTIDADE E MISSÃO DO DESPORTO E DA EDUCAÇÃO FÍSICA

Darlan Tavares dos Santos

Universidade Salgado de Oliveira (UNIVERSO)

Mauricio Murad

Universidade Salgado de Oliveira (UNIVERSO)

Carlos Alberto Figueiredo da Silva

Universidade Salgado de Oliveira (UNIVERSO)

Rachel Belmont

Fundação Oswaldo Cruz (FIOCRUZ)

Universidade Estadual de Maringá (UEM)

Introdução

As expectativas em relação aos Jogos Olímpicos do Rio de Janeiro 2016, não eram as melhores, principalmente no quesito segurança pública, pois os índices de criminalidade na cidade e no país estavam em alta preocupante. O quadro de falência do Rio de Janeiro trouxe uma grande preocupação, face aos compromissos firmados com a segurança dos Jogos, devido à falta de um planejamento estratégico que articulasse o preceito constitucional de segurança individual e coletiva com a sua dimensão sociocultural. Neste contexto, a segurança deixa de ser um conceito estritamente policial e judicial para alcançar uma identidade ampliada e buscar uma missão de Estado, ou seja, uma finalidade para além dos governos, estrutural e estruturante. Aliás, como está previsto na Constituição brasileira (BRASIL, 1988). Para que esse princípio constitucional, ético, político, pedagógico e social se efetive na prática, o patamar educacional proporcionado pelo megaevento esportivo, há que ser apropriado pedagogicamente e sociologicamente pelo desporto, como fenômeno sociocultural, por seus praticantes e por seus profissionais, incluindo-se os profissionais de Educação Física.

Assim, a segurança nos jogos, do planejamento à execução de seus planos e programas, deve ser inclusivo e por isso englobar os segmentos sociais direta ou indiretamente partícipes dos Jogos Olímpicos. Aqui, urge apontar a diferenciação epistemológica, entre Olimpíadas e Jogos Olímpicos, conceituada desde a Grécia Clássica e reeditada pelo Barão Pierre de Coubertin, em fins do século XIX, no renascimento das

Olimpíadas (Modernas). *Jogos Olímpicos* diz respeito ao período de disputas e competições esportivas entre as diversas modalidades, ao passo que *Olimpíadas* têm a ver com o processo contínuo pedagógico, cultural e social de preparação, de formação antecedente aos *Jogos*. Sendo assim, toda a estruturação tanto das *Olimpíadas* quanto dos *Jogos* tem que considerar essa dimensão que o desporto pode proporcionar. Considerando este postulado, defendido pelas entidades esportivas internacionais, pelo menos teoricamente, o presente estudo realizou investigações sobre a execução do plano de segurança coletiva para o Rio de Janeiro/2016.

Percurso metodológico

Optamos por uma pesquisa qualitativa, a qual tem como características o pensamento indutivo (sem recusar a dedução), uma visão holística, o ambiente natural e o nexos com a subjetividade do pesquisador (GOLDENBERG, 2003; MINAYO, 2016). Procuramos entender e dar significados ao problema da segurança pública, como uma questão de ordem histórica, social, cultural e não somente policial-judicial. Dessa forma, não estamos preocupados em “fixar leis para produzir generalizações”, mas sim ter uma compreensão mais profunda deste fenômeno social, que são os megaeventos esportivos, em especial no campo da segurança pública, observando-se, mesmo que preliminarmente, a identidade cultural do desporto e o próprio sentido da atuação profissional da Educação Física.

A subjetividade do pesquisador deve ser considerada, pois a realidade social aparece também sob a forma pela qual os indivíduos veem o mundo, um meio adequado para captar a realidade, é “aquele que propicia ao pesquisador ver o mundo através dos olhos dos pesquisados” (GOLDENBERG, 2003, p. 27). É preponderante na pesquisa qualitativa, o pesquisador ter consciência de sua subjetividade, porém deve buscar o que Bourdieu (1990, p. 61) chama de objetivação, ou seja, “o esforço controlado de conter a subjetividade. Para não fazer do objeto construído um objeto inventado”.

A pesquisa foi desenvolvida em duas etapas. Primeiro, foi realizada a análise do Plano Estratégico de Segurança Integrada para os jogos Olímpicos e Paralímpicos Rio 2016 (PESI) (BRASIL, 2016) e após, a coleta de dados ocorreu nos locais do evento.

Segundo Pimentel (2001, p. 180), “estudos baseados em documentos, como material primordial, sejam revisões bibliográficas, sejam pesquisas historiográficas, extraem deles toda a análise, organizando-os e interpretando-os segundo os objetivos da investigação

proposta”. Dessa forma, a análise do PESI teve o propósito de captar os aspectos descritivos e analíticos descritos a fim de identificar a consistência ou não, entre o discurso e a prática efetiva, dando relevo ao seu alcance/legado, bem como aos atores sociais nele envolvidos. Para isso, foram criadas categorias *a posteriori*, por meio da técnica da análise de conteúdo (GOMES, 2016) que consiste em leitura e exploração do documento para identificação dos núcleos de sentido, desmembramento do texto e agrupamento em categorias para análise. As categorias estão pautadas nos objetivos do estudo e foram organizadas da seguinte forma: Segurança, Coordenação e Controle, Experiência, Inteligência, Defesa e Base Normativa.

Na segunda fase, fomos a campo e utilizamos como instrumento de coleta de dados, a observação sistemática e não participante, ou seja, buscamos observar e registrar a partir de um roteiro, mas sem intervir no fato observado (RICHARDSON; PFEIFFER, 2017). Com o intuito de maximizar a confiabilidade da coleta de dados, tentamos prolongar ao máximo nossa permanência no campo (ALVES-MAZZOTTI; GEWANDSZNAJDER, 2002). A ida a campo foi planejada e dividida por áreas da cidade do Rio de Janeiro onde ocorreram os Jogos Olímpicos. Foram realizados 11 dias de observações. Barra da Tijuca, Copacabana e Deodoro, duas observações cada, totalizando seis, e outros cinco dias no Maracanã.

Discussão dos resultados

As diferentes modalidades esportivas, seus atletas, suas entidades, como também os professores em geral e os de Educação Física, em particular, passaram ao largo do processo de produção do plano de segurança. Esta foi uma primeira e consistente conclusão: a estratégia de segurança dos Jogos Olímpicos e Paralímpicos do Rio 2016, não foi integrada, a não ser entre as forças públicas de controle, combate e prevenção de práticas de violência; foi localizada e particularmente não se articulou com as escolas, com a educação, com o professorado, enfim, com uma verdadeira política olímpica, como o previsto nas narrativas oficiais. Um plano que só contemplou as forças públicas de segurança, forças policiais e judiciais, pois elas foram consultadas e puderam influenciar sua elaboração e execução.

A primeira categoria (QUADRO 1) se relacionou diretamente com a pesquisa em questão, visto que o documento disserta sobre todos os serviços possíveis, para garantir que os clientes, a população da cidade do Rio de Janeiro e os visitantes, tivessem acesso à segurança antes, durante e após os Jogos Olímpicos de 2016. Esta categoria está conectada,

em linha direta, com a segunda (Coordenação e Controle), pois o PESI previu que, para que houvesse a garantia da segurança, era indispensável o conceito de integração.

A categoria Coordenação e Controle (QUADRO 1) apareceu de forma muito expressiva em todo o documento e, para garantir que isso acontecesse, foi criada, no âmbito do Ministério da Justiça, a Secretaria Extraordinária de Segurança para Grandes Eventos (SESGE), que instituiu o Sistema Integrado de Comando e Controle de Segurança Pública para Grandes Eventos (SICC) e estruturou Centros Integrados de Comando e Controle (CICC) em âmbito nacional e regional, para dar suporte às ações de segurança pública nos grandes eventos, esportivos ou não.

Quando analisamos o documento, foi visto que a questão da experiência em megaeventos anteriores, sendo eles esportivos ou de qualquer outra natureza, foi um grande diferencial na organização do PESI, pois se procurou a *expertise*, buscando diminuir o risco de cometer os mesmos erros ocorridos em eventos anteriores. Então, ficou nomeado como Experiência, a trajetória do Brasil para sediar os Jogos Rio 2016, que começou no ano de 2007, com a realização dos Jogos Pan-Americanos no Rio. A realização dos Jogos Mundiais Militares Rio 2011, Conferência Rio+20, Copa das Confederações FIFA 2013, Jornada Mundial da Juventude 2013 e Copa do Mundo FIFA 2014, permitiriam ao Brasil acumular *expertise* e melhor se preparar para promover os Jogos Rio 2016 com segurança. Importa sublinhar, que nos megaeventos antecedentes, houve em relação à segurança, o mesmo distanciamento social, cultural e pedagógico antes referido e concernente aos Jogos Rio 2016.

Categorias	Ideia norteadora
Segurança	Prevenir e responder a quaisquer ameaças à segurança e à incolumidade da população em geral, dos espectadores, das delegações, das comitivas e dos convidados para o evento.
Coordenação e controle	Responsabilidade de coordenar o envolvimento das agências federais, estaduais e municipais na operação de segurança dos Jogos.
Experiência	A experiência adquirida pelo Brasil nos eventos anteriores, em especial no campo de segurança.
Inteligência	A Agência Brasileira de Inteligência (ABIN), como órgão responsável pelo planejamento, execução, coordenação, supervisão e controle das atividades de inteligência no País.
Defesa	O Ministério da Defesa criou a Assessoria Especial para Grandes Eventos,

	vinculada ao Estado-Maior Conjunto das Forças Armadas (AEGE/EMCFA),
Base normativa	O PESI estabelece os princípios orientadores, o conceito de segurança dos Jogos, a missão, a situação, os objetivos estratégicos a serem buscados, as estratégias a serem utilizadas, as metas a serem alcançadas, as ações a serem implementadas, os recursos financeiros a serem aplicados, os eixos de ação e a governança que sirvam de orientação para que os órgãos de segurança pública, defesa nacional e inteligência elaborem seus respectivos planos táticos e operacionais.

Quadro 1. Categorias e conceito norteador.

A categoria Inteligência (QUADRO 1) teve seu foco nas ações de avaliação de riscos, produção de conhecimentos, cooperação internacional e desenvolvimento de atividades de inteligência, relacionadas à prevenção de ameaças terroristas. Todas essas iniciativas sempre visavam subsidiar o planejamento e as ações de segurança pública e de defesa, bem como assessorar o processo decisório nacional, mas com uma identidade predominantemente militar, hegemônica mesmo.

A categoria denominada Base Normativa, teve como meta toda a conceituação dos termos do PESI, além de trazer os princípios que fundamentam as condutas das instituições participantes do planejamento e da execução das ações de segurança dos Jogos: complementaridade, cooperação, discricção, eficiência, excelência técnica, integração, interoperabilidade, liderança e respeito. Note bem: a identidade é quase que exclusivamente militar e sendo assim está na contramão do que é recomendado pelos organismos internacionais, em que a segurança é policial-militar, sim, mas não somente. É primordial a sua articulação com os setores sociais envolvidos direta ou indiretamente no megaevento, para que se possa sinalizar um legado de fato.

A partir da categorização e suas ideias norteadoras, conseguimos ter uma visão ampla do PESI, e como este se relacionou com as realidades da segurança pública. Sendo assim, criamos quatro subcategorias que expressam os núcleos temáticos relativos à segurança, coordenação e controle, experiência e a base normativa (QUADRO 2).

Um dos pontos que destacamos no PESI foi a intencionalidade de aproveitamento do esquema de segurança utilizado na Copa do Mundo FIFA 2014, permitindo que o modelo concebido e empregado pudesse ser deixado como legado às cidades. Um legado que nunca se efetivou. O processamento dos planos obedeceu estritamente a critérios técnicos, para não dizer tecnocráticos, numa perspectiva policial-militar. A ausência de sentidos

socioculturais na segurança foi a causa central do afastamento das comunidades e dos agentes desportivos e educacionais, como também comprometeu esse legado olímpico, tão prometido e tão fundamental. Os objetivos estabelecidos neste Plano somente serão alcançados a partir de ações conjuntas, coordenadas e integradas de todas as agências envolvidas com a segurança dos Jogos, que serão realizadas a partir de três grandes eixos de atuação: segurança pública, defesa nacional e inteligência (BRASIL, 2015, p. 34).

Num contexto geral, o PESI foi um documento de valor teórico considerável, que além de nortear todo o processo de segurança para os Jogos Olímpicos do Rio 2016, contextualizou a situação em que se encontrava a segurança pública na cidade e para que patamar pretendia elevá-la, por meio de seus possíveis legados tangíveis e intangíveis. Todavia, o foco quase único numa perspectiva policial-militar, gerou um estreitamento e comprometeu o legado tão prometido (e tão necessário) no discurso das autoridades, tanto as esportivas, quanto as governamentais.

Relacionamos detalhadamente todas as subcategorias descritas e analisadas e não encontramos os Ministérios das áreas sociais, como o da Educação, do Esporte e da Saúde, entre outros organismos públicos e mesmo privados.

Categorias	Subcategorias	Núcleo Temático
Segurança	Segurança Pública	Cooperação policial internacional; Defesa Civil; Enfrentamento ao terrorismo; Inteligência; Polícia Judiciária; Polícia Marítima, Aeroportuária e de Fronteiras; Polícia Ostensiva, Preservação da Ordem Pública e Ordenamento Urbano; Repressão a crimes cibernéticos; Segurança das Instalações; Segurança de Dignitários e VIPs; Segurança Viária e Controle de Tráfego; Vistorias e contramedidas de explosivos.

Coordenação e controle	Integração	ABIN; Corpo de bombeiros; Força Nacional de Segurança; Forças Armadas; Guarda Municipal; Polícia Civil; Polícia Federal; Polícia Militar; Polícia Rodoviária Federal; Segurança privada; SESGE
Experiência	Expertise em Megaeventos Esportivos	Copa das Confederações FIFA 2013; Copa do Mundo FIFA 2014; Pan-Americano e Parapan-Americano Rio 2007; Jogos Mundiais Militares Rio 2011.
Base normativa	Objetivos e estratégias	Elaboração; Implementação; Execução.

Quadro 2. Categorias, subcategorias e núcleo temático.

O Ministério da Justiça e o Ministério da Defesa foram responsáveis pela coordenação e integração das ações que viabilizarão a operação de segurança dos Jogos. As atividades de segurança pública e defesa civil foram coordenadas pelo Ministério da Justiça e, quando necessário, contaram com a cooperação das Forças Armadas, empregadas na Garantia da Lei e da Ordem. As atividades de Defesa Nacional foram coordenadas pelo Ministério da Defesa, que contou com a cooperação das instituições de Segurança Pública. A ABIN coordenou o SISBIN (Sistema Brasileiro de Inteligência), integrando e subsidiando os eixos de segurança pública e defesa nacional cujos respectivos subsistemas foram coordenados pela SESGE e EMCFA. Cada eixo desenvolveu atividades próprias de coordenação, comunicação, comando e controle para articular e integrar os diversos entes envolvidos com a operação de segurança dos Jogos (BRASIL, 2015, p.34).

A etapa do estudo que vem a seguir se deu pela imersão da pesquisa no campo, acompanhando de perto as quatro áreas dos Jogos Olímpicos, nas quais a cidade do Rio de Janeiro foi dividida. Observou-se aspectos quantitativos concernentes à segurança pública, como número de policiais, viaturas, cavalaria, dentre outros. Houve também, uma preocupação com as questões qualitativas de segurança, como por exemplo, a lógica da distribuição das forças de segurança, inteligência, integração e inovação tecnológica.

Maracanã

Eis o número de policiais, a partir da Universidade do Estado do Rio de Janeiro localizada próxima ao estádio do Maracanã, onde começaram os bloqueios das vias, até o cruzamento da rua São Francisco Xavier com a Avenida Maracanã, que foi a principal via de acesso do público ao estádio: 253 Policiais Militares (PMs), 20 do Batalhão de Choque, 30 homens da guarda municipal, dois blindados e dez viaturas da Polícia Militar (PM), três viaturas da Secretaria de Ordem Pública (SEOP), dez da Força Nacional de Segurança (FNS), 12 motos da Polícia Rodoviária Federal e três helicópteros sobrevoando toda a região.

Realmente, no dia da abertura dos Jogos foi montado um verdadeiro cerco ao Maracanã, pois nada poderia dar errado. Porém, a grande preocupação era apenas com esta região mais próxima ao estádio. Um quilômetro além, não havia sequer uma única viatura da PM. Afinal, a segurança pública dos Jogos Olímpicos foi um esquema centrado apenas nas regiões focais dos Jogos? Aqui, a política de segurança evidenciava e reproduzia desigualdades sociais históricas, privilegiando o marketing do evento como um grande negócio econômico, turístico e político na cidade (SOUZA; CASTRO, 2013). O policiamento ostensivo, integrado e bem equipado estava presente apenas nos locais em torno das arenas esportivas dos Jogos. Como veremos adiante, o mesmo cenário foi confirmado nas outras áreas das pesquisas de campo, além do Maracanã.

Um grande problema ligado à questão do estudo: a segurança pública foi parte do espetáculo e não um planejamento eficiente de longo prazo, que ajudasse na infraestrutura da cidade, como um todo, pré-requisito para um legado de verdade. As escolas do Rio foram fechadas para facilitar o trânsito bem como a mobilidade urbana demonstrou sua precariedade conhecida e reconhecida. Como implementar uma integração, tão essencial, entre educação e esporte, com as escolas fechadas e seus alunos e professores assistindo aos Jogos pela televisão? Um contexto de imersão em nossos dilemas culturais e

contradições sociais, um quadro de interesses distintos e conflitantes de uma sociedade profundamente hierarquizada. Em outras palavras, é estudar os modos como as estruturas da sociedade se fazem presente nos indivíduos, em forma de disposições duráveis, capacidades exercitadas e propensões sistematizadas para sentir, pensar e agir de acordo com aquelas maneiras esperadas pelo ambiente social dominante (BOURDIEU, 1990 *apud* MURAD, 2020).

Dias depois, a investigação se fez presente no Estádio Olímpico Nilton Santos, *Engenhão*, onde ocorreram provas importantes, como a semifinal dos 200m rasos, tendo a presença ilustre do campeão Usain Bolt. Foi feito um mapeamento nos bairros do subúrbio da região da Central do Brasil, até a estação ferroviária do Engenho de Dentro, local do estádio. No bairro Riachuelo, nenhum policiamento e nem mesmo agentes da Supervia (trens). Em Sampaio havia apenas um agente da Supervia. No Engenho Novo, nenhum agente de segurança. No Méier, alguns poucos PMs e uma viatura fora da estação e, finalmente, na estação do Engenho de Dentro, havia a presença ostensiva de cerca de 20 policiais.

Logo na descida da estação Engenho de Dentro era visível a presença das forças públicas de segurança, várias viaturas da PM, do Exército, da Guarda Municipal, Cavalaria, num total aproximado de 80 agentes. Mesmo com um número gigante de pessoas, não ocorreu nenhum tumulto, pois havia muitas entradas organizadas, detectores de metal e voluntários ajudando na orientação. A FNS fez de forma exclusiva a segurança interna dos locais dos jogos. Isto foi um grande diferencial dos outros megaeventos esportivos, porque esta função era desempenhada pela segurança privada. As ações da FNS foram precisas, agiram de modo firme e educado, conseguindo ótimos resultados, mesmo com intensa mobilização afetiva do público e em coletivos de multidão. Coação externa e autorregulação convergiram (ELIAS; DUNNING, 1992). É possível, portanto, que as praças esportivas sejam contributos razoáveis a uma reeducação coletiva e que até talvez possam impactar positivamente outros setores, para além do desporto. E para se aspirar tanto, importa, sim, um planejamento de segurança coletiva consistente, que além de seguir o ordenamento jurídico em vigor e a capacidade operacional das polícias, atenda às culturas do lugar sem renunciar ao seu caráter social.

Barra da Tijuca

Para as áreas assim denominadas, nossa pesquisa também entrou nos locais dos jogos, obtendo desse modo uma visão da segurança interna, comparativamente à externa. O mapeamento do ambiente confirmou as realidades já encontradas, a saber, muito policiamento de todas as forças públicas de segurança, com equipamentos, tecnologia e integração, mas quase que exclusivamente em torno das arenas desportivas. O aprofundamento dos modelos de planos e programas de segurança, que deveriam ser ajustados na prática, na experiência concreta dos Jogos, para que depois pudessem ficar como herança, como legado, após as adequações necessárias, essa promessa em verdade não se concretizou.

Deve-se destacar que ao longo do Parque Olímpico e no percurso até a entrada do Riocentro, em particular na descida da passarela que ligava o final do Parque Olímpico à entrada do Riocentro, não havia qualquer sinalização ou a presença de qualquer agente das forças de segurança ou voluntários que orientassem o público. Foi observado que as pessoas que ali estavam apresentavam algum grau de medo, de desconfiança e uma sensação de descaso por parte das autoridades governamentais nos três níveis: Federal, Estadual e Municipal.

Somente na entrada do estacionamento do evento, com imensa variedade de carros, em geral, de alto valor no mercado, foi constatada a presença de policiais militares, civis e do exército, o que foi aumentando conforme se aproximavam os portões de acesso às arenas. Após a entrada nos recintos dos eventos, verificou-se a presença massiva da FNS. Havia homens fardados e outros, mais próximos das áreas de competição, vestindo o “uniforme esportivo” (passeio). Na saída, quando o público volta para casa, mais ou menos no mesmo horário, o que se viu foi igualmente parelha, com o que foi observado em todos os “lugares olímpicos”: pouca iluminação, falta de policiamento e dificuldade de transporte coletivo. As reclamações eram inúmeras, o que gerou intenso noticiário na mídia. Contudo, nenhuma solução foi proposta e a população se sentiu desamparada. Poder-se-ia dizer: exatamente como no cotidiano da cidade do Rio de Janeiro, antes e depois dos Jogos Olímpicos de 2016.

Procuramos variar não somente os locais da investigação como também os horários e as distintas modalidades esportivas. Além disso, procuramos fazer uma sondagem nas escolas próximas aos pontos do evento olímpico para averiguarmos se havia algum projeto de integração entre educação e esporte e qual o nível de envolvimento do professorado,

nomeadamente os de Educação Física. A conclusão foi de uma frequência perturbadora: não havia nenhum projeto de pedagogia desportiva, muito menos a conclamação, o estímulo, dos professores em geral, nem os de Educação Física, para a criação e implemento de ações educativas e esportivas. Os poucos exemplos encontrados foram muito pontuais, não passando de tentativas interessantes, mas que não conseguiram produzir efeitos de alcance significativo. Na volta do Riocentro para casa o cenário não mudou, transporte público praticamente abandonado pelas forças de segurança, vias expressas com menos policiais, bem menos, do que na ida, e novamente a observação de que havia uma preocupação com a segurança apenas no entorno do evento e não como um planejamento estratégico a ser experimentado e incorporado ao dia-a-dia da cidade e de sua população, sobretudo nas camadas sociais carentes de serviços públicos básicos e da presença constitucional do Estado brasileiro.

Deodoro

Esta área dos Jogos Olímpicos se difere um pouco das outras, pois as arenas e locais dos eventos ficavam dentro da Vila Militar. Com isso, não se verificou a presença de PMs no entorno das áreas, mas somente homens do Exército. Um contingente que em realidade não foi possível ser contabilizado, pois eram muitos soldados. O que novamente foi observado nessa ida ao campo foi a falta de policiamento nas estações de trem, trajeto desde a estação de São Francisco Xavier, no bairro do Maracanã, até a de Magalhães Bastos. Nesta, onde todos tinham que saltar para ter acesso à Vila Militar, diversos homens do Exército faziam a segurança logo na saída da estação, cerca de vinte soldados, bem equipados, inclusive em comunicação e armamentos. Antes de entrar na Vila Militar, propriamente dita, todos os expectadores passavam por uma revista do Exército e como a caminhada da estação até a entrada da Vila era longa, existiam pontos de distribuição de água para o público em geral. Mesmo sendo numa área militar, a segurança interna das instalações esportivas foi realizada pela FNS, para manter o padrão geral, da entrada com os detectores de metal até a fiscalização dentro do ginásio. Na visita seguinte, cumprimos o mesmo protocolo e observamos os mesmos cenários, no trajeto, nas proximidades, na chegada e na saída dos eventos. Todo o processo protocolar de revista se repetiu também nesse dia, como em todo o período dos Jogos. Reitere-se que o grande diferencial desta área foi o fato de a segurança

ter sido feita de forma exclusiva pelos soldados do Exército, exceção, como já sinalizado, apenas na segurança interna das arenas e centros esportivos, sob o comando da FNS.

Um ponto importante observado nessa área dos jogos foi o comportamento exemplar dos expectadores, um dado civilizatório (ELIAS; DUNNING, 1992) podemos dizer. As práticas esportivas têm identidades e sentidos que deveriam e precisam ser reconstruídos pedagogicamente, uma pedagogia política (não partidária), porque se trata de tentar edificar o bem coletivo por meio de políticas públicas cidadãs. Não como panaceia, não, porque os esportes não podem ser solução para os problemas sociais mais agudos, mas como contribuição dos esportes enquanto fenômenos sociais, e dos profissionais de Educação Física como aqueles que se fazem presentes nas ocupações laborais mais diretamente ligadas às práticas desportivas.

O esporte em geral e o futebol em particular, devido à sua dimensão planetária, nesse contexto alcançam status de instâncias civilizatórias auxiliares, porque permitem exercitar a sociabilidade, e para alguns possibilitam 'descarregar', no plano do simbólico, aquela excitação que, acumulada e no limite, teria de ser contida pelos dispositivos institucionalizados da interdição material, repressiva (MURAD, 2020, p. 109-110).

Copacabana

Esta é uma das regiões dos Jogos Olímpicos com características urbanas e socioculturais diferentes das demais, pois fica na Zona Sul da cidade do Rio de Janeiro, onde temos além dos eventos dos Jogos, a maioria dos pontos turísticos, atraindo assim um número maior de pessoas, independentemente de estarem indo ou não para os Jogos Olímpicos.

Um grande diferencial dessa região foi a presença do projeto de segurança preexistente chamado *Lagoa Presente*, uma parceria público-privada onde policiais da ativa e da reserva trabalham na segurança particular custeado pela iniciativa privada. Esse projeto não é exclusivo desta região, pois existe também em outros bairros da cidade como Méier, Centro, Aterro do Flamengo e em diversos outros pontos da cidade e do estado do Rio.

Tal como nas demais áreas, um número expressivo de policiais das diversas forças, viaturas, equipamentos de rádio transmissão, motos, cavalaria e bicicletas para as rondas (sempre em dupla) do programa *Lagoa Presente*, o que não havia à época nos outros bairros. Nessa área da zona sul da cidade, com bairros de classe média alta e alta, em

específico, chamou a atenção o grande número de agentes de segurança, maior do que as outras áreas olímpicas já descritas. Esta imersão no campo foi estendida até o bairro de Copacabana, onde teve jogo de Vôlei de Praia à noite. Constatou-se também a grande presença do Exército atuando como força de policiamento ostensivo, além dos destacamentos da PM. Em relação à segurança pública, a área olímpica de Copacabana, reunindo bairros da zona sul, foi a que alocou maior número de agentes. No entanto, manteve o padrão das outras regiões, onde ao se afastar do núcleo do evento o policiamento diminuía de forma expressiva, por vezes se tornando inexistente.

Na segunda imersão na área de Copacabana, os cenários anteriormente descritos mantiveram-se equivalentes, quanto ao item segurança pública nos Jogos Olímpicos do Rio de Janeiro 2016. Os protocolos técnicos da pesquisa de campo foram igualmente mantidos e por isso os termos de comparação descritiva e analítica, no que se relaciona aos resultados obtidos nos cenários e nas realidades da investigação, tornaram-se possíveis da mesma forma que nas outras áreas olímpicas, nas quais a cidade foi subdividida. Dessa forma, os resultados foram semelhantes.

Considerações finais

O que se pode afirmar em relação à ida ao campo nas quatro áreas dos Jogos Olímpicos Rio 2016, é que a segurança pública esteve presente em todas as áreas olímpicas, umas mais outras menos, mas o fato marcante e recorrente foi a grande preocupação com o entorno das áreas de competição, desconsiderando-se as proximidades do evento e bem mais ainda os locais distantes. Isso foi notado em todos os eventos observados, e desta maneira o esquema de segurança feriu o próprio conceito de segurança pública, descrito na Constituição Federal do Brasil, vigente desde 1988, onde o foco doutrinário preconiza a inclusão e não a exclusão. O princípio constitucional é que a prioridade da segurança pública deve envolver as comunidades, a cidadania, as escolas, a área da saúde, do saneamento, de tal modo que a segurança alcance um sentido ético, cultural e social, além de seus sentidos clássicos, judicial e policial. Esse princípio fundamental da nossa Constituição vai ao encontro daquilo que está postulado, pelo menos teoricamente, nas Cartas dos organismos internacionais dos megaeventos desportivos.

Foi uma evidência empírica, confirmada nas quatro regiões olímpicas da cidade, que o foco dos planos e programas de segurança não era com as pessoas ou cidadãos da cidade

do Rio de Janeiro, mas sim com os espectadores, em geral turistas, que estavam próximos aos estádios e arenas das competições. E em vias de consequência, tal concepção comprometeu profundamente as promessas de um legado, que ficasse incorporado à vida e à cidadania da cidade, extensivo talvez a outros locais do país.

Foi possível identificar que houve uma “segurança dicotômica” entre as regiões dos jogos e o restante da cidade. Não se poderia esperar que uma área que não tivesse nenhum evento esportivo fosse extremamente policiada. Mas, não é disso que se trata, e sim do descompromisso até mesmo com as vias que davam acesso direto as áreas dos Jogos, bem como o descumprimento de promessas oficiais propaladas nos discursos e não cumpridas na prática. Uma reprodução das desigualdades estruturais do Brasil?

A ver. Uma área que teve menos diferença entre a segurança na região dos jogos e nas localidades mais afastadas foi a de Copacabana. Sintomático, porque neste caso fala-se da Zona Sul do Rio de Janeiro, área turística e privilegiada se comparada a outras regiões da cidade. Muito fluxo de turistas, muitos interesses comerciais produzindo atividades econômicas intensivas, como as da rede hoteleira, por exemplo, que geram recursos e retorno financeiro para a cidade e para o país. Poder-se-ia inferir que diante deste megaevento esportivo e todos os seus jogos de interesses, a segurança pública na prática vem prioritariamente atender a grupos específicos que têm como finalidade vender a imagem positiva e segura da cidade, ou seja, os objetivos se curvam mais para os lados políticos e econômicos, do que o esportivo (SOUZA; CASTRO, 2013).

A identidade e a missão do desporto e da Educação Física, temática fulcral deste livro, deve ser um princípio - no sentido filosófico conceitual deste termo -, norteador de todas as nossas atividades nas grandes áreas de ensino, pesquisa e extensão da esportividade e das reflexões teóricas e práticas dos profissionais da Educação Física. E isso, para que as nossas práticas não sejam “práticas cegas”, mas persigam um sentido ético, humanista, entendendo que a identidade do desporto está além de ser uma atividade físico-competitiva, para ser em verdade um expressivo fenômeno cultural, social, histórico. Uma eloquente metáfora da vida em sociedade, nas suas diversas dimensões, a ser estudado cientificamente e explorado enquanto política pública.

Um megaevento esportivo, se bem aproveitado, é uma excelente oportunidade para que tudo isso seja exercitado e multiplicado. Assim deveria ser, para tentar, aí sim, alcançar a grandeza pedagógica possível aos esportes. Desporto e escola, uma fecunda correlação,

que não pode cair no vazio do esquecimento. Os nossos Jogos, não deixaram nenhum legado relevante, como estava prometido nas narrativas oficiais. O presente estudo, cuja apresentação de seus fundamentos e resultados, agora se encerra, tratou, sobretudo, da segurança pública, mas a herança social que deveria ficar e que foi desconsiderada, lamentavelmente, não foi exclusiva do nosso objeto de estudo, mas foi geral, quase definidor da estruturação e da implementação de todo o projeto dos Jogos Olímpicos de 2016 no Rio de Janeiro.

Referências

ALVES-MAZZOTTI, A. J.; GEWANDSZNAJDER, F. **O método nas ciências naturais e sociais**. 2. ed. São Paulo: Pioneira, 2002.

BOURDIEU, P. **Programa para uma sociologia do esporte**. São Paulo: Brasiliense, 1990.

BRASIL. [Constituição (1988)]. **Constituição da República Federativa do Brasil**. Brasília, DF: Senado Federal: Centro Gráfico, 1988. 292 p.

BRASIL. Ministério da Justiça. Portaria Interministerial nº 1.678, de 30 de setembro de 2015. Aprova o plano estratégico de segurança integrada para os Jogos Olímpicos e Paralímpicos Rio 2016. **Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil**: seção 1, Brasília, DF, n. 194, p. 34, 09 set. 2015. Disponível em: http://www.in.gov.br/materia/-/asset_publisher/Kujrw0TZC2Mb/content/id/33263360/do1-2015-10-09-portaria-interministerial-n-1-678-de-30-de-setembro-de-2015-33263350. Acesso em: 15 nov. 2018.

BRASIL. Secretaria de Comunicação Social - Área Internacional [da] Presidência da República Federativa do Brasil. **Segurança nos Jogos Olímpicos e Paralímpicos Rio 2016**. Disponível em: <http://www.brasil2016.gov.br/pt-br/megaeventos/presskit/imagens/fact-sheet-seguranca>. Acesso em: 5 dez. 2018.

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

GOLDENBERG, M. **A arte de pesquisar**: como fazer pesquisa qualitativa em ciências sociais. 7. ed. Rio de Janeiro: Record, 2003.

GOMES, R. Análise e interpretação de dados em pesquisa qualitativa. *In*: MINAYO, C. S. M.; DESLANDES, S. F.; GOMES, R. (Org.). **Pesquisa social**: teoria, método e criatividade. Petrópolis: Vozes, 2016, p. 72-95.

MINAYO, C. S. M. O desafio da pesquisa social. *In*: MINAYO, C. S. M.; DESLANDES, S. F.; GOMES, R. (Org.). **Pesquisa social**: teoria, método e criatividade. Petrópolis: Vozes, 2016., p. 09-28.

MURAD, M. **A violência no futebol**: novas pesquisas, novas ideias, novas propostas. 2. ed. (revista e ampliada). São Paulo: Saraiva, 2017.

MURAD, M. **Sociologia e educação física**: diálogos, linguagens do corpo, esportes. 2. ed. (revista e ampliada). Rio de Janeiro: FGV, 2020.

PIMENTEL, A. O método da análise documental: seu uso numa pesquisa historiográfica. **Cadernos de Pesquisa**, n. 114, p. 179-195, 2001. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/cp/n114/a08n114.pdf>. Acesso em: 08 out. 2019.

RICHARDSON, R. J.; PFEIFFER, D. K. **Pesquisa social**: métodos e técnicas. 4. ed. São Paulo: Atlas, 2017.

SOUZA, D. L.; CASTRO, S. B. E. Legados esportivos de megaeventos esportivos. *In*: CONGRESSO BRASILEIRO DE CIÊNCIAS DO ESPORTE, 18., 2013, Brasília. **Anais [...]**. Brasília: CONBRACE, 2013. Disponível em: <http://congressos.cbce.org.br/index.php/conbrace2013/5conice/paper/download/5092/246>. Acesso em: 22 fev. 2019.

ETNOÉTICA, MACROÉTICA E EDUCAÇÃO FÍSICA

Carlos Alberto Figueiredo da Silva

Universidade Salgado de Oliveira (UNIVERSO)

Mauricio Murad

Universidade Salgado de Oliveira (UNIVERSO)

Marcos Landeira de Oliveira

Universidade Salgado de Oliveira (UNIVERSO)

Introdução

A preocupação em buscar ajustes nas trocas interacionais, que os indivíduos realizam para a construção do mundo social é parte do cotidiano. Estamos sempre agindo como “sociólogos em estado prático” (GARFINKEL, 2012), resolvendo os problemas, ajustando nossos atos e observando os dos outros, mesmo sem problematizar essas ações. As pessoas nas suas atividades habituais estão produzindo conhecimentos, sentimentos e valores. O mundo social é construído a partir das interações que os indivíduos agenciam na prática do dia a dia. Desta forma, a ética está presente nas avaliações que realizamos para erigir o mundo social.

Este ensaio tem a intenção de refletir sobre etnoética, macroética e educação física, mais especificamente, sobre relações de poder e interação social no campo da educação física.

A título de desfazer uma provável confusão inicial entre ética e moral, consideraremos como ética a reflexão filosófica sobre os juízos morais¹. As reflexões aqui produzidas discutem perspectivas sobre a emissão desses juízos em nosso cotidiano, tais como: se se apoiam em uma dimensão transcendental; se buscam, a partir da experiência, uma fundamentação empírica utilitarista ou contratualista; se se apoiam em concepções apriorísticas, racionalistas ou se superam tais concepções.

Constantemente, temos de prestar contas de nossas atitudes para efetivar ajustes nos processos interativos, e poder viver em sociedade. Nossa linguagem, decisões, movimentos corporais se apoiam em uma *accountabilty*; em outros termos, nessa prestação de contas que fazemos rotineiramente para conviver na ordem frágil que é a interação.

¹ O conjunto desses juízos morais que alguém ou um grupo dispõe, segundo Tungendhat (2012), constituiria a moral.

Quando avaliamos o comportamento de um jogador ao dar uma cotovelada no adversário, estamos emitindo um juízo moral; da mesma forma, quando sentimos vergonha de nós mesmos por termos dito determinada coisa a uma pessoa, por nos sentirmos usados ou manipulados, por causarmos um prejuízo a outrem etc.

Antes de avançarmos sobre ética e moral, temos de, pelo menos, inicialmente, como forma de justificar este trabalho, dizer de que maneira ele poderia contribuir para a área da educação física.

O momento atual é de incerteza e de crise dos valores morais. Dizer isto é quase nada se não se procura propor soluções. Se constantemente fazemos juízos morais e, se é certo que ao emitirmos tais juízos estamos buscando uma maneira de nos avaliar e de interpretar o mundo social, este trabalho busca refletir sobre essa transição paradigmática, e como podem ser encaradas as ações no esporte, a partir de reflexões éticas. A compreensão desses processos poderá auxiliar professores, pesquisadores, alunos no entendimento desse campo do saber humano.

A questão ética tem despertado interesse não apenas na Academia. Questões ambientais, étnico-raciais, políticas, eutanásia, gênero, aborto, envelhecimento são veiculadas e debatidas mesmo em bate-papos informais. A estas questões mais atuais, juntam-se outras clássicas. Entretanto, as direções que as éticas tradicionais mostravam, no sentido de fundamentar as normas morais, têm sido postas em dúvida.

Mormente, uma série de discussões éticas na educação física vem influenciando e modificando determinadas abordagens que até bem pouco tempo eram dadas como corretas. Por exemplo, a questão dos jogos que excluem a participação, que eliminam que privilegiam um ou outro gênero. Professores em geral, sobretudo os de educação física, têm buscado caminhos alternativos para a prática de determinadas atividades, que além de propiciarem prazer, conhecimentos, hábitos, atitudes, não discriminem os envolvidos no processo. Assim, modificam-se as regras e procura-se construir na interação uma nova concepção de jogo.

Igualmente, esses professores têm tentado modalizar o caráter competitivo dos esportes desenvolvidos nas aulas de educação física, com isso ampliando outras formas de abordá-lo, mas sem enfraquecer a experiência existencial da competição.

Nota-se no esporte uma preocupação cada vez maior com os valores éticos. A questão do racismo no futebol obteve a adesão da comunidade internacional. Por exemplo,

o ex-jogador da seleção francesa de futebol, campeã mundial em 1998, Lilian Thuram, presidente da Fundação Educação contra o Racismo, lidera uma campanha mundial contra o racismo no esporte, realidade que é, lamentavelmente, uma evidência empírica em quase todos os países do mundo.

Outras iniciativas, por exemplo, no Brasil, com a criação do Pacto pelo Esporte, iniciativa pioneira do movimento Atletas pelo Brasil, que envolve a participação de vários atletas de renome, buscando uma saída para o caos instalado na gestão do esporte, em função da falta de credibilidade em que se encontram federações, confederações e clubes.

Se remontarmos-nos ao final do século XIX, veremos que havia muita crítica na imprensa em relação à violência no rugby, às armações do boxe, às trapaças nos esportes. Estas críticas refletiam as mudanças pelas quais passava aquela sociedade. Daí, surgiram manifestações que buscavam uma nova perspectiva, por exemplo: a criação dos Jogos Olímpicos da era moderna idealizados por Pierre de Coubertin.

Alguns professores atentaram para o fato de que são suporte de identificação para os alunos. Desta maneira, o encanto e o fascínio que exercem em determinados estudantes, pode levá-los a idealizar a figura do professor e conseqüentemente provocar um desvio um tanto quanto perigoso em suas estruturas psíquicas, caso tal fenômeno transforme-se em uma idolatria (SILVA; VOTRE, 2009).

Há casos em que a ascendência do treinador, do médico, da equipe técnica, dos dirigentes sobre os atletas acaba por gerar assédio ou abuso sexual tão denunciado atualmente e em quase todas as modalidades esportivas. Vários são os casos no esporte, um dos mais recentes veio a público por meio de declarações de uma atleta de 20 anos de idade, campeã mundial de ginástica artística dos Estados Unidos. A atleta Maggie Nichols denunciou o médico Larry Nassar por abuso sexual. Depois dela, várias outras atletas repetiram a denúncia. Larry Nassar acabou sendo condenado a mais de 60 anos de prisão.

Devemos reconhecer que há em nós uma incapacidade de dominar ou conhecer a lei dos nossos próprios desejos. Desta forma, acabamos por supor que alguém sabe e que pode nos dar respostas. Por vezes, entregamos a uma “divindade” a responsabilidade por nos dar respostas e caminhos.

Entretanto, Rajchman (1993, p. 54) diz que Freud descobriu outro fenômeno semelhante: a transferência. “A transferência é a suposição de um sujeito que sabe”. Assim,

o professor, o treinador, o preparador, o instrutor são sujeitos de identificação para os alunos.

Acreditamos que discutir os valores morais presentes nas interações humanas é um trabalho complexo. Neste ensaio, vamos delimitar as reflexões éticas às questões que envolvem relação de poder, principalmente, no que concerne à área de educação física.

Alguns esclarecimentos conceituais

A dificuldade inicial está em lidar com termos que aparentemente são usados como sinônimos. Tornar-se-á proveitoso uma distinção entre os diversos significados e quais os sentidos possíveis que estes termos podem apresentar.

Ética é entendida aqui como a reflexão filosófica sobre a moral. No latim, o termo *ethicos* foi, à época, traduzido por *moralis*; *mores* significa usos e costumes. Tugendhat (2012) diz que aconteceu um equívoco na tradução, pois na ética aristotélica ocorre o termo *ethos* com “e” longo que significa propriedade do caráter e também o termo *ethos* com “e” curto que significa costume, e é para este que serve a tradução latina. Segundo Tugendhat, Kant utilizou o termo “Sitten”, no seu livro *Fundamentação da metafísica dos costumes*, que quer dizer costumes em alemão, a partir da tradução para *mores* que estava equivocada e não era mais compreendida no seu sentido original. Kant falava de ética com o “e” curto e com o “e” longo ao mesmo tempo, como na ética aristotélica. Bem, e qual é a diferença entre ética e moral? Williams (1985) em seu livro *Ethics and Limits of Philosophy* compreende a ética como sendo algo mais abrangente. Assim, poderíamos concluir que a moral estaria ligada mais às ações do dia-a-dia, ou seja, mais aos usos e costumes, e a ética englobaria tanto os costumes como as propriedades do caráter? Esta distinção é clássica na história da filosofia e suas origens remontam a Platão. Não definiremos, no entanto, o ético como mais abrangente que o moral. Ficamos com a distinção feita por Tugendhat, na qual explicita que a ética é a reflexão filosófica sobre a moral.

Cabe-nos, então, buscar um conceito de moral. Tugendhat (2012, p. 34) faz a seguinte pergunta: “quando um juízo é moral e quando não o é?”. Ele busca uma definição da palavra moral que supere o contexto cultural onde os juízos morais são construídos, ou seja, definir um conceito de moral que possa “distinguir e comparar diversos conceitos de moral” (p.35). Diz que o que pode ser moral em um determinado contexto não o é em outro.

Desta maneira, procura um conceito de moral a partir de um determinado emprego do grupo das palavras “ter de”, “não pode” e “deve”, e ainda do grupo “bom” e “ruim”. Diz ele:

Os dois grupos de palavras têm um significado particular quando **gramaticalmente** empregados no sentido absoluto; neste caso eles são empregados como equivalentes, e assim se pode definir o discurso dos juízos morais através do emprego absoluto destes dois grupos de palavras. (TUGENDHAT, 2012, p. 37).

O emprego absoluto destes grupos de palavras nada tem a ver com a visão absoluta e apriorística que Kant tem da moral. Apesar de considerá-la uma das mais valiosas contribuições para a reflexão ética, Tugendhat rejeita-a dizendo que uma fundamentação absoluta da moral se choca com o sentido de racionalidade e de excelência.

Quando Tugendhat (2012, p. 37) diz que os dois grupos de palavras têm muitas maneiras de emprego, mas que apresentam um significado particular quando utilizados no sentido absoluto, ele o faz para esclarecer que “neste caso eles são empregados como equivalentes”. Define, então, o discurso dos juízos morais através do emprego absoluto destes grupos de palavras - por exemplo, quando dizemos para alguém: *you tem de* se apressar. A pessoa pode replicar dizendo: por quê? Então, responderemos: porque, caso contrário, *you* perderá o trem. Este emprego do “ter de” não é o da moral. Agora, vejamos! Tu *tem de* alimentar o teu bebê. Este emprego não admite a réplica. Por conseguinte, este é o modo de emprego moral do “ter de”.

O “tem de” do primeiro exemplo poderia ser entendido com um “deveria”, não no sentido de dever, mas como um “tem de” enfraquecido: *you tem de* (deveria) se apressar para pegar o trem (mas se não o fizer só terá que esperar por outro). Entretanto, no segundo exemplo, o “tem de” não é enfraquecido: *you tem de* alimentar seu bebê (senão ele morre).

Temos então um critério (não absoluto) para compreendermos quando um juízo é moral e quando não é. Nas suas palavras:

Todos os enunciados nos quais ocorrem, explícita ou implicitamente, com sentido gramatical absoluto o ‘ter de’ prático², ou uma expressão valorativa (‘bom’ ou ‘ruim’) expressam juízos morais neste sentido. (TUGENDHAT, 2012, p. 39).

Quando Tugendhat utiliza o “ter de” e o “bom” de forma absoluta - por exemplo, *you tem de* alimentar seu filho ou não é *bom* humilhar alguém, diferentemente dos casos:

² Tugendhat distingue o “ter de” prático do “ter de” teórico. O emprego teórico refere-se a uma lei - por exemplo: “O vidro **tem de** cair se eu o soltar” (gravidade) (p.37).

você *tem de* se apressar para pegar o trem ou você é um *bom* jogador de basquete, ele o faz apoiado num 'eu quero'. Em suas palavras: "O que se tem de compreender aqui, sobretudo, é que um 'eu tenho de' não apoiado em um 'eu quero' sempre implícito é encarado logicamente um absurdo" (TUGENDDHAT, 2012, p. 66).

Igualmente, rejeita a concepção utilitarista de Hume, pois este admitia que "todos os homens julgam moralmente de modo idêntico" (TUGENDDHAT, 2012, p. 57). Diz ele adiante: "Um conceito de moralidade que não deixe aberta a possibilidade de vários conceitos morais tem, contudo, de parecer-nos hoje inaceitável" (TUGENDDHAT, 2012, p. 57).

A concepção de "bom" em Aristóteles (uma ação é boa quando é a ação de um homem bom) é utilizada por Tugendhat no sentido de compreender o homem bom como aquele que queira se entender como membro da comunidade. E isto é possível, segundo ele, quando o indivíduo é capaz de uma autossanção ou sanção interna.

Com isto se esclarece agora o que queria dizer por sanção interna. Somente é sensível à determinada sanção da indignação quem a internalizou na vergonha. Pode-se chamar isto também de formação da consciência moral.(TUGENDDHAT, 2012, p. 63).

O indivíduo moral seria aquele que quer se entender como membro da comunidade e assim assumir sua identidade (ser-assim³). Segundo Tugendhat (2012), "Sem este querer-pertencer, ele não pode sentir vergonha quando fere as normas correspondentes, nem indignação quando os outros as ferem" (p. 64).

Imagine a seguinte situação: és um jogador de futebol atuando em uma partida decisiva, teu companheiro vai cobrar um escanteio. Enquanto a bola está vindo em tua direção, percebes que há um adversário machucado à tua frente. A bola vem na medida certa para que a chutes em direção ao gol. Mas o que fazes surpreende a todos. Em vez do chute optas por segurar a bola, de modo que não houvesse disputa e a possibilidade de prejudicar ainda mais a situação do oponente caído. Por que fizeste isso!? Porque tinha de ser feito!? Por compaixão!? Porque é uma coisa boa e és uma pessoa boa!? Porque tua atitude teve uma utilidade!? Porque te colocaste no lugar do outro e gostarias de que agissem da mesma forma contigo⁴!? Porque era racional fazer isso!?

³ So-sein em alemão.

⁴ Esta é a chamada regra de ouro.

Tugendhat tenta responder a estas questões procurando superar o racionalismo kantiano, o utilitarismo de Hume, o bem supremo de Aristóteles, a compaixão de Schopenhauer e o contratualismo. Diz ele que há de se conjugar o “ter de” com um “eu quero”. Ou seja, realizar determinada ação não porque ela em si é boa e tem de ser feita, mas, além deste “ter de ser feita”, eu a quero fazer.

Este “eu a quero fazer” dá-se, pois adquirir uma consciência moral e não porque se eu não a fizer poderá me prejudicar de alguma maneira ou é imoral. Este “eu quero” não é um ato automático, internalizado pelas normas da sociedade, mas uma convicção, uma ação encarnada consciente.

Também temos a opção de agirmos de forma amoral (*lack of moral sense*), isto é, eu me importo porque a regra diz que eu devo me importar e porque isto também é bom para mim. Esta é uma concepção contratualista e o *lack of moral sense* “é a moral daquele que não tem um sentido de moral” (TUGENDHAT, 2012, p. 82). Para ele, o contratualismo é uma quase-moral.

Assim, o ser moral passa pelo querer-ser-assim, pelo querer-ser-assim dos outros, pelo “ter de” e pelo entender-se como membro da comunidade. Por conseguinte, uma ação é moralmente boa quando praticada pelo indivíduo que se entende como membro da comunidade, que respeita o seu querer-ser-assim e o querer-ser-assim dos outros e faz-a-coisa-certa, desejando-a fazer, isto é, o que “tem de” ser feito. Mas afinal o que é que determina o bom e o que tem de ser feito? O que é bom é sempre o mais justo? Há possibilidade de se responder a estas perguntas?

Um dos objetivos deste trabalho é encontrar um caminho que possa esclarecer um pouco estas questões. Deparamo-nos, inicialmente, com um problema de definição dos termos ética e moral. A seguir, buscamos um conceito plausível de moral, já que não se pode mais tentar fundamentar a moral atualmente com os pressupostos tradicionais, a não ser que não queiramos respeitar as diferenças. Entretanto, é necessário trazer ao texto uma reflexão sobre etnoética e macroética.

Etnoética e macroética: a questão do maximalismo e do minimalismo na fundamentação dos juízos morais

Temos um conflito básico principal entre duas maneiras de pensar a moral presentemente, conforme as ideias de Karl-Otto Apel (1997) apresentadas em *Etnoética e*

Macroética Universalista: Oposição ou Complementariedade? O texto começa mostrando que o termo etnoética equivale, até certo ponto, ao que Hegel chamava de etnicidade substancial e, neste sentido, contraposta à moralidade formal-universal de Kant. Existe uma oposição entre uma ética orientada substancialmente e uma filosofia da moralidade orientada de forma universalista e formal. Poderíamos dizer: entre uma ética não-formal ou uma etnoética e uma ética formal ou uma macroética universalista. O professor Antônio Santos colocou as seguintes questões em uma lista de discussão⁵:

Acredito ser importante discutirmos as diferenças existentes entre o relativismo cultural e o relativismo ético. O relativismo cultural explica hábitos e costumes característicos de sociedades e/ou grupos étnicos ou culturais. Já o relativismo ético explicaria a postura de julgamento assumida por uma pessoa em função do contexto ou circunstância. Assim, pergunto: seria possível termos referências éticas diferentes para julgarmos situações iguais, ou existem critérios éticos universais ou estruturadores nas pessoas? (SANTOS, mensagem 29).

O professor Antônio Santos exprime o conflito existente e que é trabalhado também por Karl-Otto Apel ao expor argumentos pró e contra a etnoética e a macroética. Em relação à etnoética, Apel parte do sentido de ética em Aristóteles, ou seja, numa perspectiva global teleológica (fins) para valorações no sentido da vida boa, seja ela individual ou social. Diz ele que, neste sentido ou da *eudaimonia*, vislumbraremos nos dias de hoje apenas duas alternativas: uma ética de autoescolha autêntica, radicalmente individualista e uma “ética da pertença a uma forte tradição de valores no sentido de uma determinada forma de vida sociocultural” (p. 23). Segundo Karl-Otto Apel, Hegel “conferiu uma primazia à eticidade substancial histórica frente a qualquer moralidade abstrata-formal” (p. 24).

Vázquez (1992, p.171-172), apoiou-se em concepções etnoéticas para criticar Kant dizendo que:

Os exemplos citados por Kant mostram que a rígida e absoluta exigência de universalidade postulada pela própria teoria da obrigação moral pode ser mantida exclusivamente num mundo humano que faz abstração dos conflitos entre deveres, assim como das condições concretas nas quais se deve agir moralmente e das consequências dos nossos atos (...) trata-se de uma teoria da obrigação moral inoperante e inexecutável para o homem real.

Entretanto, Karl-Otto Apel (1997, p. 26) diz que o que existe é apenas uma aparente contradição com as ideias da etnoética e da macroética.

Neste ponto já é possível notar que a contradição entre uma ética universalista do dever, de proveniência kantiana, e uma ética da vida boa, individualista ou relativa

⁵ Lista de discussão CEVETICA (<http://www.cev.org.br>).

às culturas, é apenas aparente. Parece que a oposição pressuposta por Hegel se dissolve a partir do momento em que não mais tentamos compreender uma das formas da ética a partir da outra, ou quando não tentamos mais superar e guardar (aufheben) uma na outra (Hegel) e sim entendê-las como respostas complementares a questões fundamentais diferentes.

Apel tenta mostrar que não há oposição e sim complementaridade. Para ele, a etnoética e a macroética são respostas complementares a questões fundamentais e diferentes. Eis aqui, uma influência da dialética hegeliana.

A etnoética atenta para questões que a etnometodologia, o interacionismo simbólico e a fenomenologia social se preocupam há algum tempo: como os atores sociais constroem o mundo social nas interações do dia-a-dia? Neste caso, a posição é maximalista, ou seja, a partir de abordagens microssociais, os etnometodólogos procuram mergulhar no contexto e captar o ponto de vista desses atores sociais. Na vida real (maximalista) existem diversas situações distintas que não podem ser abordadas de uma forma minimalista. Vejamos! O minimalismo, conjunto abstrato e universal de umas poucas regras, pode enunciar que dívidas devem ser pagas. Entretanto, na vida real, no dia-a-dia, nas interações do cotidiano, há milhares de situações distintas quanto a prazo, exigibilidade, quantidade e até situações em que determinadas dívidas não devem ser pagas. Segundo Macedo (1997, p. 59), “Dívidas em suma devem ser pagas. Mas só sei a maneira justa de pagar uma dívida dentro de um cipoal complexo de leis, costumes e usos de uma comunidade”.

Apel chega a uma conclusão plausível. A etnoética (maximalista, não-formal, do dia-a-dia) insere-se em um quadro social minimalista, que postula uma macroética universalista (formal, racional). Fazendo uma analogia, poderíamos dizer que os jogadores de peladas de rua jogam, na verdade, com as regras que eles constroem nas interações, na situação momentânea do jogo e não com a regra oficial do futebol. Eles buscam padrões do senso comum e utilizam a regra de acordo com suas necessidades práticas - por exemplo, a bola pode não sair, para evitar cobranças de lateral e, assim, agilizar o jogo. Eles se autorregulam, pois não existe árbitro, o gol ou o ponto obtido é validado e determinado em conjunto por eles; entretanto, quando uma dissonância acontece, buscam, na maioria das vezes, a regra oficial para dirimir as dúvidas e não permitem que alguém de fora do grupo se manifeste.

Assim, concordamos com Apel que são respostas complementares a questões fundamentais e diferentes. Enquanto a comunidade respeita as regras, que ela mesma se dá, a questão do bom para si e para o grupo, a etnoética teria aí preponderância na maneira de

interpretar a realidade. Caso haja alguma dissonância, a comunidade buscaria então padrões numa perspectiva minimalista, ou seja, se apoiaria nas regras reiteradas em diferentes tempos e lugares – válidas universalmente.

O professor Antônio Santos nos faz refletir ainda mais, com o seguinte exemplo de Kohlberg (2002, p. 41) para avaliar o nível de desenvolvimento moral dos sujeitos:

Na Europa, uma mulher estava perto da morte em razão de um raro tipo de câncer. Havia uma droga que os médicos pensavam poder salvá-la, uma forma de radium que um farmacêutico da mesma cidade tinha recentemente descoberto. O farmacêutico estava cobrando \$2.000 (dois mil dólares), dez vezes mais que a droga custou para ser feita por ele. O marido da mulher doente, Heinz, foi a uma pessoa pedir para emprestar o dinheiro, mas ele conseguiu apenas metade do que a droga custava. Ele disse ao farmacêutico que sua mulher estava morrendo e perguntou se ele venderia o medicamento mais barato ou deixaria que ele completasse o pagamento mais tarde. Mas o farmacêutico disse não. Então Heinz ficou desesperado e pensou em arrombar a farmácia para roubar o medicamento para sua mulher.

Após ter sido apresentada esta história, Kohlberg (2002, p. 42) e os pesquisadores faziam as seguintes perguntas:

1) deveria Heinz roubar o medicamento? Por quê? 2) o marido da mulher que está doente está livre para roubar? 3) se você estivesse morrendo de câncer mas estivesse suficientemente forte, você roubaria o medicamento para salvar sua própria vida?

Agora vejamos! Henry deveria roubar o medicamento? Numa perspectiva macroética, entendemos que não. Nessa perspectiva poderíamos fundamentar nossas ações apoiados no primeiro imperativo categórico de Kant (2007, p. 16): “age de forma tal que a máxima da vontade possa sempre valer ao mesmo tempo, como princípio de uma legislação universal”. Desta forma, agiríamos “por dever”, pois ninguém gostaria que o roubo de medicamentos se transformasse numa legislação universal. Kant não admite a compaixão como fundamento de nossas ações, muito pelo contrário. O segundo imperativo categórico de Kant (2007, p. 20) diz o seguinte: “Age de forma a tratar a humanidade, tanto na tua pessoa como na pessoa de qualquer outro, sempre, ao mesmo tempo, como um fim, e nunca como apenas como um meio”. Desta forma, se Henry roubasse o medicamento para dá-lo à esposa que sofria de câncer, estaria tratando o farmacêutico apenas como um meio para atingir o seu fim.

Entretanto, esta posição kantiana é abstrata, formal e não atende às necessidades do cotidiano. Vejamos: 1) a mulher de Henry está doente; 2) o farmacêutico descobriu um medicamento que pode salvá-la; entretanto, ele está vendendo a droga por um preço 10

vezes maior do que o justo; 3) Henry tentou pagar a metade e parcelar o restante, mas o farmacêutico negou-se a vender a droga nestas condições.

O que você faria? Acreditamos que a maioria das pessoas, neste caso extremo, roubaria o medicamento. Esta ação poderia ser considerada moralmente boa? Pela macroética já vimos que não, e pela etnoética?

A etnoética se apoiará no maximalismo. Não devemos roubar (esta é uma posição minimalista), mas, dependendo da circunstância, esse roubo pode beneficiar uma pessoa que está à morte. Numa perspectiva maximalista, esta ação poderia ser considerada como uma boa ação? Acreditamos também que não, roubar nunca é uma boa ação; mas, no caso, não se trata se a ação é boa ou não e sim se ela é justa, e pensamos que é. No direito penal existem quatro excludentes de criminalidade: 1) agir em legítima defesa em proveito próprio ou de terceiros; 2) agir em estado de necessidade; 3) no exercício regular do direito e 4) no estrito cumprimento do dever legal. No caso de Henry, se ele roubasse, poderia ser entendido que agiu em estado de necessidade e não seria punido, mas o crime teria sido cometido.

Pensar a moral como algo abstrato, minimal, parece-nos utópico. O que julgamos no nosso dia a dia são as ações vivas encarnadas (SILVA et al., 2015). As regras não nos ensinam a jogar é preciso vivenciar, sofrer, fazer, errar. As regras, entendidas como leis, apenas nos dão parâmetros; no cotidiano vivemos com as regras práticas que construímos nas interações (SILVA; VOTRE, 2012). Por esta razão, cremos que nunca poderemos afirmar que existe uma única moral e é por isso que existe a ética. A ética é a reflexão sobre a moral.

A discussão envolve por um lado concepções aristotélicas; e, por outro, kantianas. Uma moral boa para o indivíduo e/ou para a comunidade versus uma moral universalmente válida, que estaria acima do bem-estar individual ou comunitário.

Apel tentou resolver o problema considerando estas duas abordagens como respostas complementares a situações diferentes. Vejamos um caso ocorrido em nosso país, envolvendo a Conferência Nacional dos Bispos do Brasil (CNBB) e o presidente da República há algum tempo.

No mês de abril de 1998, o presidente acusou a CNBB, uma instituição permanente que congrega os Bispos da Igreja Católica no país, de ter incentivado o saque nas áreas do sertão nordestino pelas famílias que estavam passando fome. As questões éticas que daí

surgiram nos colocaram cada vez mais envolvidos, desafiando nossa compreensão sobre a moral.

De um lado tínhamos famílias famintas, sem condições de trabalhar, pois não havia emprego; querendo plantar, mas não havia condições para isso; querendo colher, mas não havia o que colher; olhando para o lado e vendo os animais morrerem e os filhos a chorar de fome com a morte à espreita. Do outro, tínhamos a preocupação do governo de que estas ações pudessem desencadear uma desordem geral. Tínhamos também os eventuais proprietários dos estabelecimentos que arcariam com um prejuízo. Enfim, tínhamos a lei.

Segundo a lei, saque é furto qualificado. Desta maneira, se nos prendermos à letra da lei, as ações das famílias e da CNBB poderiam ser consideradas como criminosas (há, no entanto, o que a lei chama de crime famélico - ou seja - em situações extremas de fome utiliza-se o excludente de criminalidade previsto na legislação). Entretanto, em certas situações, o que é legal não é moral e vice-versa. Se voltarmos à escravidão, por exemplo: na antiga Grécia, havia um consenso universalmente válido que conferia àquela prática plena legalidade. A compreensão era a de que tal prática também era moral, visto que se aceitavam os escravos como inferiores (Aristóteles, inclusive, chegou a nomeá-los como “animais de grande porte”) e por isso incapazes de pertencer à comunidade. A escravidão era, então, legal e moral. De outra forma, quando uma ministra reivindica do governo o acúmulo do salário integral da atual função com a aposentadoria de desembargadora do Tribunal de Justiça da Bahia, e o acúmulo somaria R\$ 61 mil, valor que supera o teto do funcionalismo, de R\$ 33,7 mil, exemplifica-se, aqui, uma ação ilegal e imoral. No entanto, vejamos um caso bem comum no Brasil há algum tempo: a nomeação de parentes para cargos em comissão. Era perfeitamente legal para um vereador nomear a esposa para exercer um cargo de confiança em comissão. Se o ato da nomeação seguisse os trâmites legais, não haveria qualquer impedimento por força de lei. Tratava-se, portanto, de um ato legal, mas totalmente imoral. Isto só se modificou com o Decreto 7.203, de junho de 2010, que tornou o nepotismo uma prática ilegal no serviço público.

Anteriormente, dissemos que não existiria uma única moral, mas vários conceitos de moral. O grande dilema atual é definir a moral de forma que possamos comparar diversos conceitos de moral.

Uma ação é moral quando é feita respeitando o querer daquele que a realiza e o querer dos outros. Isto não quer dizer que uma ação é moral só porque ela em si é boa

(Kant), ou porque é boa para o indivíduo ou para a comunidade (Aristóteles), ou porque as regras devem ser respeitadas em virtude de um contratualismo, mas sim porque o indivíduo a quer realizar, pois atingiu uma consciência moral. Isto se dá em virtude de o indivíduo querer fazer parte da comunidade, pois lhe foi permitido fazer parte dela. Assim, ele pode se indignar quando os outros não agem moralmente ou sentir vergonha quando também não o faz.

Por conseguinte perguntamos: sentiríamos vergonha caso estas famílias saqueassem? Poderíamos censurar a CNBB por responder às dúvidas desses miseráveis dizendo que em estado de necessidade extrema a igreja apoia o indivíduo que se utiliza de um bem alheio para suprir suas necessidades vitais?; ou sentiríamos vergonha de um sistema que proporciona apenas aos poderosos da região o benefício da água e da fatura? Anatole France se questionou: que lei é essa que proíbe igualmente a ricos e pobres de roubar pão e dormir ao relento? Sentiríamos vergonha por nossa sociedade não proporcionar condições mínimas para que estas pessoas pudessem se sentir cidadãos brasileiros? Roubar é ruim; roubar para matar a própria fome ou a de terceiros é justificável. Agora, roubar de quem não tem nada; roubar a esperança; roubar a própria vida não tem justificativa.

A igreja no nosso modo de entender nada fez a não ser esclarecer para estas pessoas que no caso de furtarem alimentos nesta situação seriam perdoadas por Deus, pois apenas Deus teria direito a se indignar com elas.

Procuramos com estes exemplos ratificar a concepção de Apel no tocante à complementaridade entre a etnoética e a macroética. Na verdade, não há como guardar uma na outra ou por um processo dialético encontrar uma síntese. Concordamos assim com Apel que são respostas complementares a situações diferentes.

Ex-técnico inglês é condenado por abusos contra menores

Esta é a manchete estampada no jornal Estado de São Paulo (Estadão) do dia 19 de fevereiro de 2018⁶. Barry Bennell aproveitou-se da confiança que seus jovens atletas depositavam nele e abusou sexualmente deles. Bennell trabalhava como treinador das

⁶ Disponível em:< <http://esportes.estadao.com.br/noticias/futebol,ex-tecnico-ingles-e-condenado-a-30-anos-por-abusos-contramenores,70002195340>>. Acesso em: 27 fev. 2018.

categorias de base no futebol inglês. Um dos clubes em que atuou foi o Manchester City, entre os anos de 1979 e 1990.

Condenado há vários anos de prisão, Bennell passou muito tempo a abusar desses jovens atletas sem que tais atos viessem à tona. Fato análogo ocorreu com as denúncias de várias atrizes internacionais contra o produtor americano Harvey Weinstein por assédio sexual e estupro. Muitas dessas atrizes abandonaram a profissão. Por que não denunciaram isto há mais tempo?

Uma relação de poder tão forte se estabelece entre as partes, que impossibilita a ação daquele que está aprisionado no processo. Mas o que diríamos da reação de várias atrizes francesas em relação a esse episódio? Centenas de atrizes, intelectuais e jornalistas francesas se posicionaram contra as denúncias que ocorreram nos Estados Unidos. A escritora Catherine Millet e a atriz Catherine Deneuve, líderes do movimento, rejeitaram o que nomearam como “puritanismo” que, de acordo com elas, se instalou após as acusações contra Weinstein. Inicialmente, a proposta foi bem recebida, tendo em vista os aspectos culturais e históricos deste país. Matéria veiculada no Jornal Correio da Manhã de Portugal diz:

"Esse desejo de enviar homens ao matadouro, em vez de ajudar as mulheres a serem mais autônomas, ajuda os inimigos da liberdade sexual", dizem as 100 mulheres, incluindo a atriz Catherine Deneuve, de 74 anos, uma das estrelas de tela mais famosas da França. O texto foi publicado numa coluna do jornal Le Monde⁷.

No entanto, uma semana após este posicionamento das intelectuais francesas, várias denúncias de assédio sexual ocorridas em diversas instituições surgiram na França. O movimento então recuou, tendo em vista que a sociedade francesa julgou legítima a tomada de consciência sobre a violência sexual das atrizes americanas.

Ana Paula critica liberação de trans na superliga: "não é preconceito, é fisiologia"⁸

Esta é a manchete da Globo.com de 19 de dezembro de 2017. Ana Paula, ex-jogadora brasileira de voleibol, veiculou nas redes sociais seu posicionamento discordando da Confederação Brasileira de Voleibol (CBV), por não achar justo a jogadora Tiffany, uma

⁷ Disponível em:< <http://www.cmjornal.pt/mundo/detalhe/catherine-deneuve-assina-texto-contra-puritanismo-da-campanha-me-too>>. Acesso em: 28 fev. 2018.

⁸ Disponível em:< <https://globoesporte.globo.com/volei/noticia/ana-paula-critica-liberacao-de-trans-na-superliga-nao-e-preconceito-e-fisiologia.ghtml>>. Acesso em: 28 fev. 2018.

transexual, participar do torneio feminino. As declarações geraram polêmica. A tese defendida por Ana Paula é a de que as jogadoras não puderam construir seus corpos com auxílio da testosterona, e Tiffany pôde.

Ana Paula não acha justo. Este é o ponto. Ela entende que a participação de Tiffany acaba por colocar as outras atletas em posição desvantajosa. Ana se entende como um membro da comunidade do voleibol e, de fato, é. Suas colocações representam parte dessa comunidade. Ana respeita o seu querer-ser-assim e o dos outros. Ela deseja fazer-a-coisa-certa. Mas ela faz-a-coisa-certa? É o que tem de ser feito?

Se nos posicionarmos na perspectiva de Tugendhat, Ana fez o que precisa ser feito, tendo em vista que muitos rumores passaram a povoar as competições de voleibol no Brasil. Ana problematiza a questão e permite, então, que outros se posicionem. Ela defende uma tese para algo inédito no Brasil. A partir daí, os juízos morais vêm à tona e são externalizados. Novas teses são elencadas, tais como: seria uma forma de doping, pois Tiffany construiu seu corpo com auxílio da testosterona? Esta questão é considerada uma das mais relevantes na atualidade desse debate.

O Comitê Olímpico Internacional (COI), desde 2016, permite a participação de transexuais em competições femininas, sem necessidade de cirurgia de mudança de sexo. Entretanto, a testosterona tem de ser controlada. Essa permissão está sendo rediscutida, considerando-se as novas pesquisas.

Estamos em um momento de transição paradigmática. As polêmicas que emergem na sociedade atual reclamam por uma conciliação entre os conflitos sociais, as mudanças culturais, as necessidades sociais, os impactos do avanço da tecnologia, as necessidades individuais, coletivas, do planeta e por uma reflexão ética profunda. O legal e o moral se tencionam. Ministros do Supremo Tribunal Federal (STF) no Brasil decidiram que não será necessária a cirurgia de mudança de sexo, bem como autorização judicial para que os transexuais e transgêneros alterem o nome em seus documentos.⁹ Estas decisões geram polêmica, instigam à reflexão e, conseqüentemente, auxiliam na moral que se edifica.

O conjunto dos juízos morais, realizados nas diversas interações sociais, constitui o que, neste trabalho, entendemos por moral. A ética foi entendida como a reflexão sobre a

⁹ Disponível em: < <https://g1.globo.com/politica/noticia/stf-decide-que-transexual-podera-mudar-registro-civil-sem-necessidade-de-cirurgia.ghtml> >. Acesso em: 27 fev. 2018.

moral. A visão de complementaridade entre uma etnoética e uma macroética universalista foi a opção que escolhemos. Como elas se complementam no caso Tiffany?

As argumentações que estão a surgir, em princípio, são construídas por um grupo razoável de atletas que as considera como fundamentação racional para uma discussão ética, e que tem apoio de parcela da população. A reflexão se apoia em um discurso prático: “não é o preconceito, é a fisiologia”. A pretensão desse discurso abarca as condições de sentido e de validade, baseados também em princípios universalmente aceitos. A fundamentação moral virá, portanto, do consenso que a comunidade atingir, com direito a réplicas e trélicas.

Considerações finais

Percorrer o caminho é diferente de conhecer o caminho. Para se refletir sobre a ética é necessário vivê-la, encarná-la e não apenas internalizá-la. Isto nos possibilita ampliar nossa visão sobre as ações que empreendemos em nosso cotidiano, como professores, treinadores, preparadores.

Assédio sexual, racismo, discriminação por gênero, por orientação sexual, destruição do meio ambiente, exploração do atleta, sedução de jovens atletas, humilhações empreendidas por treinadores e professores, pedofilia, desvio de verba pública, manipulação de resultados esportivos, falta de instalações para a educação física escolar, violência nos estádios, entre tantos outros problemas; o que são senão questões éticas que necessitam ser compreendidas, para que possamos agir moralmente, o que implica o indivíduo se entender como membro da sociedade, que respeita o seu querer-ser-assim e o querer-ser-assim dos outros e faz-a-coisa-certa, desejando-a fazer, para o que “tem de” ser feito.

Referências

- APEL, K-O. Etnoética e Macroética universalista: Oposição ou Complementariedade? In: SIEBENEICHLER, F. B. **Ética, filosofia e estética**. Rio de Janeiro: Editoria Central da UGF, 1997. p. 19-40.
- GARFINKEL, H. **Estudos de etnometodologia**. Petrópolis: Vozes, 2012.
- KANT, I. **Fundamentação da metafísica dos costumes**. Lisboa: Edições 70, 2007.
- KOHLBERG, L. K. **Ética e educação moral**. Rio de Janeiro: Moderna, 2002.
- MACEDO, U. B. A crítica de Mikael Waltzer a Rawls. **Filosofia. São João del-Rei**: Fundação de Ensino Superior An. Filos, n. 7, p. 187-199, 1997.
- RAJCHMAN, J. **Eros e verdade**: Lacan, Foucault e a questão da ética. Rio de Janeiro, RJ: Jorge Zarah, 1993.
- SILVA, C. A. F.; VOTRE, S. J. Encanto e fascínios: dimensões da sedução na educação. **Pensar a Prática**, v. 12, n. 3, p. 1-12, 2009.
- SILVA, C. A. F.; VOTRE, S. J. **Etnometodologias**. Rio de Janeiro: HP Comunicação Associados, 2012.
- SILVA, C. A. F. et al. A contribuição da etnometodologia para os estudos sociológicos na educação física brasileira. **Movimento**, Porto Alegre: v. 21, n. 1, p. 233-248, jan./mar. 2015.
- TUGENDHAT, E. **Lições sobre ética**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2012.
- VÁZQUES, A. S. **Ética**. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1992.
- WILLIAMS, B. **Ethics and limits of philosophy**. Cambridge, Massachusetts: Harvard University Press, 1985.

ESPORTE NA PULSÃO DA VIDA

Leonía Vitoria Santiago

Professora Titular do Instituto de Educação Física e Esporte da Universidade Federal de Alagoas (UFAL)

Apresentação

O presente texto apresenta a transformação da vivência em experiência. Revela, a partir da narrativa, como se deu a construção social da realidade da jovem nadadora à professora universitária.

Da minha vida privada aos caminhos públicos, sucessivamente conectados ao esporte. Não se pode separar a experiência vivida e a sua reelaboração enquanto fato narrado. O texto foi elaborado a partir da auto narrativa de identidade, que permitiu revisitar, assim como reelaborar, as experiências vividas ao longo do tempo e espaço, as demarcações da caminhada propriamente dita no esporte.

O relógio e o calendário simbolizam a temporalidade na vida em muitas sociedades e consequentemente na vida dos indivíduos, cronometrando e julgando o tempo em mal ou bem aproveitado, determinando as horas de trabalho e ócio da coletividade, instituindo-lhe um tempo ordinário, que determina as esperas para as diferentes etapas da vida. Esses símbolos assumiram um papel determinante nas experiências humanas das sociedades modernas.

O homem das sociedades modernas oscila a sua vida entre o tempo quantitativo, pré-estabelecido pelo trabalho, e o tempo qualitativo em que ele se entrega a si próprio, onde a sua volição pode dar vazão aos seus sonhos e desejos.

Percebo que a organização dos indivíduos em função do tempo aponta um traço primordial na história do próprio tempo: o ritmo descontínuo que ele apresenta entre o quantitativo e o qualitativo na esfera de uma vida, pública ou privada, em um ano ou um dia, toma forma em qualquer lugar no espaço. Pode-se dizer que a história se inscreve em certa medida, no âmbito mais íntimo dos indivíduos, regulando os seus relógios biológicos aos ritmos artificiais dos ambientes altamente técnicos.

Cabe salientar que o tempo individual, mesmo o biológico, é submetido ao tempo sociocultural e mecânico. O pensamento temporal que cada indivíduo adquire, é um produto da história; uma aquisição feita por ele durante o seu desenvolvimento desde a infância até a morte, sob o controle da reflexão e da escrita. O presente é ultrapassado,

encaminha-se para o futuro que pressupõe ser conduzido por algum sentido em direção à finitude, caminho inexorável percorrido por todos os seres vivos; onde o corpo é o testemunho do tempo enquanto passagem.

Eu tenho uma relação bastante interessante com o tempo, pois, logo após estudar as suas categorias filosóficas no doutorado, pude perceber que a sua arquitetura pauta-se na objetividade e na subjetividade, ancorados na perspectiva histórica e psicológica. No entanto, esta divisão jamais é dada, mas a todo tempo, adquirida e reproduzida. A arquitetura temporal apresenta no seu estado presente vivências do passado, obviamente não na sua forma autêntica, mas no modo como adquiriu ao longo de reintegrações. Compreendo que o passado não se esgota totalmente, ele ainda faz parte do presente sob muitas formas. E assim, a dimensão histórica da minha vida apresenta-se de modo fundamental, a fim de dar oportunidade a um presente mais plausível.

Esse relato de experiência é um momento de reflexão daquilo que fiz, a partir dos fatos e escolhas que compõem tal cenário, sempre a acreditar na capacidade do ser humano, a partir da educação; aprender e se transformar para melhor. Entendo que a minha vida acadêmica profissional teve início desde a inserção do esporte nas rotinas diárias da jovem nadadora.

A natação e os seus valores

Aprender a nadar não foi uma tarefa muito fácil para mim, sempre muito magra e alta, quando comparada com as outras meninas da mesma idade, levei algum tempo para sincronizar os movimentos natatórios, apesar de ser bem-nascida geneticamente. Do mesmo modo, ocorreu com o estudo da tabuada: esse me custou algumas cópias elaboradas repetidas vezes.

Com a insistência dos treinamentos da natação, aprendi a nadar aos 8 anos de idade. E aos 10 anos, comecei a perceber que todo esforço vale a pena, desde tenra idade, o valor do trabalho passou a ser um imperativo categórico para minha vida. Em 1969, ainda no antigo estado da Guanabara conquistei o meu primeiro título de campeã estadual, nos 50 metros nado de peito clássico, na categoria petiz.

E nesse movimento do esporte, eu fui contemplada com uma bolsa atleta para ingressar em uma escola privada e, assim, ser membro de uma equipe de natação que

investia nos talentos advindos das escolas públicas do estado. Outros caminhos começaram a surgir com aquelas mudanças nos hábitos de vida da jovem atleta.

E, assim, a força das letras e das braçadas impulsionou-me para a vida adulta de modo contumaz, sempre a acreditar que o empenho pessoal é o início de todos os caminhos, e que o mérito, na medida do possível, é proporcional ao esforço despendido na tarefa.

No início dos anos 70 ingressei no Colégio Piedade, parte do complexo educacional da Universidade Gama Filho (UGF), subúrbio da cidade do Rio de Janeiro, no bairro da Piedade. Foram dois longos anos de viagens nos transportes públicos da cidade. No início da tarde, eram os estudos nos espaços do colégio; ao final da tarde, os treinos de preparação física da equipe aconteciam no espaço da universidade. A prática de esportes na UFG era um modelo exemplar de gestão esportiva da época, muito próximo ao que existia nas universidades norte-americanas.

A performance sempre foi o objetivo principal da equipe de natação, mesmo estando dentro de uma instituição acadêmica, a Universidade Gama Filho não media esforços para possibilitar as nossas conquistas quer no âmbito local, nacional ou internacional. E para facilitar o acesso à escola e aos treinamentos, foi estruturado um alojamento para atletas das equipes representativas da instituição, onde aos 12 anos de idade fui residir dentro da universidade.

O meu cotidiano passou a se desenvolver na universidade, a família passou a ser a equipe de natação. A Universidade Gama Filho era o local de moradia, estudos e treinamentos. A rotina se iniciava às 5h30 da manhã, com os treinos da equipe na piscina, às 7h30 deveríamos estar no refeitório para a primeira refeição, controlada e balanceada pelas nutricionistas contratadas para este feito. Às 8 horas, entrávamos em aulas extracurriculares, tais como: reforço escolar, datilografia, culinária, laboratório de análises clínicas, entre outras atividades que nos ocupavam o tempo inteiro.

E assim, os resultados das competições evidenciavam cada vez mais o sucesso daquele estilo de vida. Morar, estudar e praticar esporte no mesmo local, o rigor sempre presente em todas as tarefas da jovem estudante e atleta. O sucesso e esforço diários trouxeram as vitórias que eram conquistadas seguidamente. A década de 70 foi o auge da minha carreira atlética, pois conheci outros estados brasileiros, outras culturas e costumes.

O acesso à seleção brasileira de natação possibilitou-me conhecer outros países, visitar e estagiar em universidades da América do Sul e do Norte. A minha visão de mundo começou a ser modificada a partir da interação com diferentes grupos sociais. A tríade trabalho, esforço e sucesso passou a guiar os meus caminhos. Desde muito jovem, percebi que a sorte existe para aqueles que estão preparados.

A frase “Educar para o amanhã”, de autoria do Chanceler da Universidade Gama Filho, Ministro Luiz Gama Filho, estava escrita em letras garrafais no muro alto da piscina. Tempos depois, pude perceber o sentido atribuído à tal afirmativa. O ministro acreditava na capacidade de transformar vidas a partir do conhecimento. O seu projeto de formação para todos, propiciou que jovens talentos fossem desenvolvidos dentro do coral, da orquestra, do teatro e do esporte. Onde ao mesmo tempo em que se cumpria uma programação de atividades de formação educacional, havia também a rotina dos ensaios e treinos das diferentes atividades ofertadas pela instituição.

A expressão Projeto Social não fazia sentido naquela altura. Dar oportunidades de formação cidadã para jovens menos favorecidos economicamente foi uma proposta de coragem do ministro Gama Filho, ao abrir as portas do Colégio Piedade e em seguida da Universidade Gama Filho. A aposta era no talento que cada um possuía. Eu fui convidada para lá estar por apresentar, desde criança, talento para a prática da natação, ao me destacar nos campeonatos cariocas.

Não advogo a ideia de que o esporte serve como panaceia, remédio para todos os males sociais, contudo no grupo de nadadores da Universidade Gama Filho, a resposta foi tremendamente positiva. Houve uma construção de autoestima elevada e o respeito pelo outro, nos tornamos pessoas de bem e com senso de reponsabilidade cidadã na vida adulta.

E assim, a bolsa atleta como fomento à escolaridade garantiu-me parte do ensino de primeiro e segundo graus completos, com profissionalização em técnica de análises clínicas, finalizada no ano de 1978. E ainda o primeiro ano na universidade, sempre com o fomento da bolsa atleta.

O acesso ao ensino superior deu-se no ano de 1979. Realizei exame vestibular para a Universidade Gama Filho e lá ingressar não foi um fato tão inovador, pois aquele ambiente universitário já fazia parte do meu cotidiano desde os 12 anos de idade. A grande mudança e inovação na minha vida foi por conta da mudança de região que estava por vir.

O meu ingresso ao ensino superior foi inicialmente no Centro de Ciências Humanas, Departamento de Pedagogia, primeiro semestre do ano de 1979. Foi um período experiencial no ensino superior, em que verifiquei rapidamente que não pretendia permanecer naquela formação. No segundo semestre do mesmo ano, migrei para o Departamento de Psicologia, dentro do mesmo centro. Foi o início do encantamento por uma formação. Na Faculdade de Psicologia comecei a refletir sobre as questões afetas ao comportamento humano, os processos mentais, o psiquismo. Pude compreender um pouco mais sobre os valores que orientam as condutas, inclusivamente as minhas condutas no mundo da vida.

Era já o vir de novos rumos na minha vida, pessoal e, conseqüentemente, profissional. A prática do acontecer dos fatos encaminhou-me para o Nordeste do Brasil, e um novo senso de esperança surgiu na vida da jovem de 20 anos de idade.

A formação em Educação Física, rumo ao Nordeste do Brasil

No início do ano de 1980, passei a viver no Nordeste do Brasil, Aracaju, capital do estado de Sergipe. Ao me transferir de estado e região, fui estudar na Universidade Federal de Sergipe (UFS), que na época não possuía curso de Psicologia. Migrei para o Centro de Ciências Biológicas e da Saúde, curso de Educação Física - Licenciatura Plena. Não foi uma tarefa muito difícil, pois o esporte mais uma vez fez-se presente nas rotinas diárias da jovem. Desta vez imbuída noutro papel, aprender a ensinar a arte de tornar outras pessoas capazes de superar diferentes obstáculos na vida.

Em 1983, coleí grau em Educação Física, Licenciatura Plena. A UFS reunia todos os alunos dos diferentes cursos no ginásio de esporte do Estádio Lourival Batista, conhecido como Batistão. Os meus pais compareceram à cerimônia de formatura e ficaram bastante horados com a filha caçula, por ser a primeira da família a ter diploma do ensino superior.

Em 1985, fui aprovada e contratada pela Prefeitura Municipal de Aracaju – Secretaria Municipal de Educação e Cultura. Lecionava Educação Física Escolar e nataçãõ na piscina pública do estado de Sergipe.

Na Universidade Federal de Sergipe – Centro de Ciências Biológicas e da Saúde – Departamento de Educação Física, fui aprovada e contratada como professora substituta, de 1986 a 1987, com carga horária de 20 horas. Foram tempos de muita aprendizagem, mas

acredito que a partir da força jovem e atlética que possuía, consegui desenvolver tarefas de lecionação pela manhã, tarde e noite.

O fato de ter iniciado a minha trajetória acadêmica profissional ainda enquanto estudante levou-me a procurar desde sempre aperfeiçoar os conhecimentos para a prática docente. Por isso, na medida do possível, constantemente participava de cursos de aperfeiçoamento.

Formação Acadêmica – Pós-graduação

O estado de Sergipe não ofertava cursos de Pós-Graduação, sempre me deslocava ao Rio de Janeiro, o que era um bom motivo para visitar a família e os amigos. Voltar a estudar na Universidade Gama Filho sempre me causou orgulho e motivação o fato de retornar as minhas origens. E assim, frequentei com aproveitamento os seguintes cursos: Especialização em Ciência do Treinamento Desportivo (1986) e Especialização em Ciência da Natação (1989).

Nas especializações, descobri o gosto pela pesquisa e a sua importância para a competência de uma docência mais efetiva e equilibrada junto aos alunos. As experiências acumuladas no ensino de primeiro, segundo grau, ensino superior e o convívio com diferentes profissionais da área nas especializações, me levaram a elaborar e coordenar o meu primeiro Projeto Social. Foi uma proposta advinda do Associação Atlética Banco do Brasil para a prefeitura Municipal de Aracaju (PMA), denominado Projeto de Integração AABB/Comunidade /PMA, no ano de 1989. Foi uma experiência bastante inovadora e ousada para o grupo de professores responsáveis pelas atividades. A música, a dança e o esporte entraram em cena numa proposta de intervenção para crianças e jovens da rede municipal de educação em Aracaju. Foram tempos de verdadeira troca de conhecimentos com àqueles jovens aprendizes. O nosso projeto foi replicado em diferentes estados brasileiros, junto à Associação Atlética Banco do Brasil (AABB), de cada um deles.

Apesar do pouco tempo que passei como professora substituta na Universidade Federal de Sergipe, descobri a minha vocação para o magistério superior. Aliar o ensino, a pesquisa e a extensão era uma proposta de trabalho profícua na minha cabeça, ainda em formação.

A orientação do universo direcionou minha formação em Educação Física para o Nordeste Brasileiro, mas 1990, solicitei afastamento das redes estadual e municipal de

ensino e retornei ao Rio de Janeiro. A prioridade era dar continuidade à formação em pós-graduada, o mestrado.

A procura de outros saberes

Os anos 90 foram iniciados de modo bem gratificante. Voltei a morar na minha cidade natal e fui aceita como aluna especial no curso de mestrado em Educação Física da Universidade Gama Filho, pois a data do concurso regular já havia passado.

Ter uma rotina diária com muitas tarefas sempre foi normal para mim e assim comecei a trabalhar pela manhã, no Fluminense Futebol Clube como assistente técnica de natação. O técnico principal da equipe máster era o meu antigo treinador da Universidade Gama Filho, o professor Roberto de Carvalho Pável. Ele me trazia boas lembranças, pois em 1977 quando passei a ser orientada por ele, consegui realizar o sonho de ser convocada para integrar a Seleção Brasileira de Natação.

Eu sempre o tratei por mestre Pável e passar parte das manhãs ao seu lado, à beira da piscina foi uma aprendizagem constante. Havia um ambiente propício para o desenvolvimento do conhecimento. Mestre Pável é a história viva da natação brasileira, um formador que me ensinou que a relação é horizontal na aprendizagem, olhar continuamente nos olhos dos alunos. Com ele aprendi que o corpo fala, através do olhar e expressões das mais variadas formas. E que o bom profissional deve estar atento a tais expressões, pois se faz necessário saber decodificá-las, a fim de promover a prática do acontecer da aprendizagem. Aprender é como afinar um instrumento, de dentro para fora e de fora para dentro.

As duas faces da natação: a atleta e a profissional

Estar à beira da piscina sem praticar natação não me parecia uma harmonia perfeita. Desse modo, comecei a participar como nadadora da mesma equipe em que atuava como auxiliar técnica. Trabalhar juntamente ao meu antigo treinador, referência nacional na modalidade, Mestre Pável, na orientação dos treinamentos da equipe de natação Master do Fluminense Futebol Clube foi de grande valia para minha formação profissional. E concomitantemente passei a ser atleta do grupo, um papel de duplo sentido, da atleta deslumbrada pelo esporte que sempre praticou e da profissional que a partir do contrato de trabalho passou a equilibrar a renda familiar, com o salário que recebia. De acordo com o

que se verifica, a natação sempre esteve e está presente, a orientar e determinar as regras e condutas a seguir na minha vida.

Foram singulares e extraordinários tempos de aprendizagem, pois passei a atuar também como pesquisadora. A busca pelo conhecimento era uma constante no cotidiano da jovem acadêmica, que se empenhava para continuamente extrair de si o melhor.

Voltei a competir com a mesma vontade e paixão da força do início; foi o retorno ao meu habitat natural, mas só que agora, com compromissos mais duradouros, também vinculados à minha formação acadêmica profissional.

A preparação da equipe se intensificava a cada dia, pois em agosto daquele ano (1990) seria realizado *Word Masters Swim* na nossa cidade, grande oportunidade para a participação de um número maior de atletas.

Era já o vir de bons acontecimentos na minha vida pessoal e acadêmica, integrei a equipe de revezamento do Fluminense Futebol Clube e conseguimos o primeiro lugar no citado campeonato.

Todos os vivos atos se passam e no ano seguinte, 1991, com a abertura regular do edital para ingresso no curso de mestrado, concorri, fui aprovada e admitida como aluna efetiva do Mestrado em Educação Física. Agora já com as disciplinas adiantadas no ano anterior, concorri e fui contemplada com a bolsa do Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico (CNPq).

A Linha de pesquisa Educação Física e Cultura foi a minha opção a seguir. Ela era composta por disciplinas que me fascinavam, tais como Filosofia da educação, Antropologia cultural, Sociologia das atividades corporais, para além dos encontros e palestras promovidos dentro e fora do nosso curso. Sempre atuei na organização de eventos acadêmicos científicos no período de formação do mestrado.

Em 1992, já estava sob a orientação do professor doutor Hugo Rodolfo Lovisolo, graduado em Sociologia pela Universidad de Buenos Aires, mestrado e doutorado em Antropologia Social pela Universidade Federal do Rio de Janeiro (Ufrj). Com ele aprendi a fazer sociologia urbana, ao sentarmos nos bancos do Largo do Machado – RJ para ser orientada sobre a dissertação que ora estava em andamento.

Sentada naqueles bancos, aprendi a olhar para o mundo com olhos de quem indaga e compreendi que cada comportamento, cada conduta admitida pelos indivíduos sociais, está

sempre orientada por sentidos. Até mesmo a partir da norma, utilidade ou gosto, surge uma via de acesso, uma aproximação às suas singularidades.

O meu orientador indicou leituras fulcrais para minha formação. Ao ler Anísio Teixeira, comecei a tentar perceber a sua influência na educação brasileira, o sentido de reflexão pela ação. Com Norbert Elias, o que seriam as teias de interdependências sofridas pelo processo civilizador, a história dos costumes e de que modo elas contribuiriam para a civilização. As leituras de Pierre de Bourdieu e Anthony Giddens, aguçaram a minha percepção sobre a fertilidade da imaginação sociológica, a sociedade e seus interesses que se entrelaçam. Também tomei conhecimento sobre a Teoria das Representações Sociais e com ela pude perceber que a experiência elaborada pelo indivíduo está radicada numa teia de sentidos, onde ele cria valores que orientam as suas ações.

O início foi uma ampla confusão de ideias, mas com o passar do tempo e o andamento das leituras, ganhei uma outra organização de pensamento. A minha visão de homem, mundo e sociedade sofreu mais uma grande transformação. Perdi a eternidade e a certeza que tinha de tudo, de fato o conhecimento estava me transformando numa pessoa mais forte e melhor.

A dissertação foi ganhando forma e a definição do objeto de estudo não poderia ser mais clara do que foi. Havia uma harmonia prévia desde o início; o meu retorno à prática da natação organizou desde o objeto de estudo, os atletas idosos, até a metodologia adotada para a pesquisa de campo. O trabalho inseriu-se nos moldes da observação participante, pois eu atuava como pesquisadora e treinadora ao mesmo tempo da equipe máster do Fluminense Futebol Clube. Partimos de duas fontes: a observação cotidiana do grupo de nadadores durante 16 meses e a coleta de dados por meio de entrevista semiestruturada, no Campeonato Brasileiro Máster de Natação.

No início do ano letivo de 1993, defendi com distinção a minha dissertação de Mestrado em Educação Física. A banca examinadora foi composta por renomados nomes da área, o professor doutor Manoel José Gomes Tubino e o professor doutor Lamartine Pereira da Costa. E assim concluí a minha primeira pós-graduação *stricto sensu*.

E no ano em que concluí o mestrado, prestei concurso para a Universidade Federal de Alagoas - Ufal. O concurso era para professor substituto, o que me permitiu movimentos concordantes entre a docência na Ufal e os compromissos ainda vigentes com o ensino de primeiro e segundo graus no vizinho estado de Sergipe.

O início da docência na Universidade Federal de Alagoas

Voltar ao Nordeste brasileiro causava-me outra inquietude, novamente no ensino superior, mesmo como substituta meu desejo de trabalhar era tamanho. Apesar de ter morado durante dez anos no estado de Sergipe, não conhecia o estado de Alagoas. Foi um caso sem comparação na minha vida; logo à primeira vista fiquei encantada com tantas belezas naturais misturadas com um povo exótico em distinta organização social.

Na Universidade Federal de Alagoas, Centro de Ciências da Saúde, Departamento de Educação Física, fui aprovada e contratada como professora substituta, em setembro 1993, com carga horária de 20 horas de letivas.

Assumi de imediato as funções para a qual fui concursada, o que provocou mais uma mudança de estado, agora instalada no bairro da Jatiúca, localizado no município de Maceió. Eu percorria uma distância considerável para chegar até a universidade.

A rotina diária foi se estabilizando e eu voltei a me apresentar à Secretaria de Educação do estado de Sergipe e à Prefeitura Municipal de Aracaju. Uma vez que o concurso da Ufal, ainda era temporário. Foi uma tarefa difícil, pois a minha carga horária estava dividida em dois estados e em diferentes segmentos de ensino.

No ano seguinte, saiu o edital para o concurso de professor efetivo e com isso pedi exoneração das funções de professora de primeiro e segundo graus de ensino, no estado de Sergipe e na Prefeitura Municipal de Aracaju.

A publicação no Diário Oficial do Estado de Alagoas, em 2 de julho de 1994, anunciou a aprovação para o Centro de Ciências da Saúde (CSAU) - Departamento de Educação Física (EDF), setor de estudos: Fundamentos Epistemológicos da Motricidade Humana. Média: 9,26 (nove inteiros e vinte seis centésimos).

O sucesso que obtive no concurso deveu-se à formação inicial na Universidade Federal de Sergipe - UFS e à continuidade de estudos no curso de mestrado (UGF). Na UFS, convivi bem próximo ao filósofo português Manuel Sérgio que promovia nos cursos discussões e reflexões sobre os saberes da nossa área. Isso possibilitou uma outra leitura no campo do conhecimento e ensino da Educação Física. O mestrado organizou o meu pensamento em relação à educação e à formação profissional de adultos.

Só aí cheguei ao conhecimento de fato, que saber é um instrumento para a profissionalidade e a universidade tem o compromisso com as reflexões das atividades do

formador e do formando. Essas atividades vão se construindo na relação de ensino, no cotidiano do curso de formação. O solo da Ufal era árido, mas com possibilidades fecundas ao mesmo tempo e desde sempre me motivou a trabalhar.

A área de conhecimento do concurso, permitiu-me trabalhar com a teoria do conhecimento, destacar a importância da ciência na relação entre valores e formação profissional. Apresentar os campos de práticas, saberes e teorias como campos de pesquisa direta com a epistemologia.

O novo mundo para a formação acadêmica, olhares a além-mar

Sempre tive a preocupação de construir um léxico de atividades, saberes, capacidades e competências, mas só conheço o caminho da formação para mudar tal léxico. Continuar a formação pós-graduada era a próxima etapa a cumprir na formação, para me apropriar de novos saberes.

Deste modo, parti para minha primeira viagem à Europa, a fim de participar do IV Congresso de Educação Física e Ciências do Desporto dos Países de Língua Portuguesa, na cidade de Coimbra – Portugal no ano de 1995. Fui acompanhada por mais duas professoras da Ufal, mas eu levava além da bagagem mais um novo senso de esperança, a possibilidade de aprovação do meu projeto de doutoramento.

O evento ocorreu na maior das perfeições. As colegas e eu apresentamos as nossas comunicações orais, como era suposto. As dependências da Universidade de Coimbra e a cidade em si nos deixaram bastante fascinadas com séculos de história. Todos os participantes do congresso receberam um azulejo pintado à mão, alusivo ao evento, tradição cultural da cidade. “Azulejos com história”, frase que se lê por toda a cidade decorada com os característicos azulejos azuis.

Dentre os colegas brasileiros que participavam do evento, destacou-se para mim a presença do Adroaldo Gaia, professor na Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS), que estava em fase de defesa de tese de doutoramento na Universidade do Porto, a mesma em que eu intencionava estudar. Entabulei conversa com o colega, a fim de saber se na Faculdade de Ciências do Desporto e de Educação Física havia alguma possibilidade de orientação para a minha proposta de estudo, sobre o idoso e o esporte. O colega me ouviu com muita atenção e, com concisas palavras, soube a quem me encaminhar.

Ainda no congresso, fui apresentada ao professor doutor Rui Proença Garcia, que me convidou a conhecer a Universidade do Porto, local mais adequado para avaliar a minha intensão de estudos. Na semana a seguir, fui à cidade do Porto, diretamente para a Universidade do Porto (UP), mais precisamente na Faculdade de Ciências do Desporto e de Educação Física (FCDEF/UP), onde o professor me aguardava no Gabinete de Sociologia do Desporto. A proposta de trabalho foi aceita, após defesa de ideias e interesse do gabinete pelo tema, inicialmente intitulado “O Poder Simbólico do Desporto em populações da Terceira Idade”.

De volta a Maceió, já com a carta de aceite para ingressar no doutorado, comecei a procurar os caminhos para conseguir o afastamento da instituição, pois fui a primeira professora do departamento a solicitar afastamento para o exterior. E assim verifiquei que a Ufal tinha um convênio de cooperação internacional com a Universidade do Porto, mas que até então estava tão somente no papel.

O ano seguinte, 1996, causava outra inquietude: a mudança para Portugal. Mudar de país, de cidade, de hábitos e costumes, diferentes, originava outras motivações, mas quem sabe o que quer vai buscar. Em março, consegui o afastamento da Ufal para participar do Programa de Doutorado em Ciências do Desporto na Universidade do Porto em Portugal.

A mudança para Portugal foi um marco determinante na minha vida. Assim que cheguei, fui morar na cidade de Espinho, distante 17km da cidade do Porto. As forças do acaso me guiaram para tal cidade, pois lá já havia um grupo de estudantes de doutorado residindo. E na mesma ocasião, o professor doutor Hugo Lovisolo, meu orientador do mestrado na Gama Filho, também estava por lá, realizando seu estudo pós-doutoral. O amigo tratou da acomodação no mesmo prédio onde morava, na Praça da Câmara Municipal de Espinho. Nos poucos meses em que ele lá ficou, retornamos a fazer sociologia na praça, só que dessa vez no sol frio europeu.

A formação acadêmica se constituiu paulatinamente e foi mais um episódio sem comparação na minha vidas, que guardo na memória. Todas as atividades na cidade eram feitas a pé ou de bicicleta, o ir e vir era extremamente prazeroso e saudável na cidade.

As minhas atividades acadêmicas eram desenvolvidas na Faculdade de Ciências do Desporto e de Educação Física e em casa. A prática do acontecer da rotina diária foi organizada em movimentos concordantes, sempre na direção da aprendizagem. No primeiro

ano do doutorado, fui agraciada com um contrato de Bolsa de Investigação da Universidade do Porto, por 12 meses renováveis.

No ano seguinte, 1997, não foi necessária a renovação da bolsa da UP, pois fui contemplada, após concurso, com a bolsa da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (Capes) para realização de estudos pós-graduados.

Os anos de formação em Portugal foram extremamente proveitosos, na medida em que participei de congressos, palestras e atividades dentro e fora do âmbito da (FCDEF-UP). Viajar para conhecer outros lugares e culturas também enriqueceu a minha formação acadêmica. Como por exemplo ir a Roma, visitar monumentos históricos e me fascinar com a prática do acontecer da vida.

Viver a experiência de estar diante de fatos e situações históricas que organizam a dinâmica da vida do homem no mundo ampliou ainda mais a minha responsabilidade enquanto formadora, pois necessitava apreender de tudo um pouco, para tentar de algum modo transmitir aos meus alunos.

O universo educativo tem início no começo da vida das pessoas, mas o mundo de ensino organiza o espaço e o tempo na noção de saber, o modo como se pensa o ensino propriamente dito. Acredito que o ensino seja um universo educativo de formação docente, o mundo de ensino se concebe em torno dos saberes, que são transformados em conhecimento.

Portanto, o docente supostamente detentor do conhecimento pode possibilitar o rompimento com o paradigma geral teoria-prática. A cultura de ensino é diferente de atividades de ensino. No doutoramento, vivenciei experiências em que o formador deve ser capaz de organizar situações de aprendizagens diferentes de apenas ter que transmitir conhecimentos. Situações de transformações de capacidades do mundo de formação e mundo profissional. Descontextualizar para contextualizar e nessa prática do acontecer das tarefas surgem novos campos de práticas.

A formação da formadora

Estudar uma para ser uma formadora capaz de organizar diferentes situações de aprendizagem, requereu muito esforço e disciplina, àquela disciplina já percebida como necessária, desde os 10 anos de idade. Portanto, para elaboração do trabalho estudei com afinco diferentes autores, tais como: Hanna Arendt, Philippe Ariés, Pierre Bourdieu, Gilles

Deleuze, Norbert Elias, Pierre Ansart, Michel Foucault, Martin Heidegger, Marcel Mauss, Merleau Ponty, Serge Moscovici, Friedrich Nietzsche entre outros tantos, a fim de compreender a organização do homem no esporte. Sempre representado como o maior fenômeno social do planeta terra.

Após as leituras densas, os textos escritos e reescritos e as correções do paciente orientador, professor doutor Rui Garcia, por força do tempo que estrutura ordenadamente o cotidiano, foi colocado um ponto final necessário, a tese. Assim intitulada “Os valores orientadores das práticas desportivas em grupos emergentes da terceira idade: um estudo sobre as suas construções simbólicas”.

Depositei a versão definitiva da tese, em novembro de 1999, para apreciação do Conselho Científico da Faculdade de Ciências do Desporto (FCDEF) da Universidade do Porto (UP), que após avaliação e julgamento, aprovou-a para defesa. E em 7 de fevereiro de 2000 foi publicado o edital com o anúncio público da defesa e os respectivos vogais que compunham a banca examinadora. Por norma, são convidados professores externos à faculdade e no caso de estudante brasileiro, um professor convidado de universidade brasileira.

Todos os vogais que compuseram o júri eram professores catedráticos. O representante do Brasil foi o professor doutor Alfredo Gomes de Farias, com o título de professor titular da Universidade Estadual do Rio de Janeiro, o que corresponde na titulação académica portuguesa como professor catedrático. O meu orientador, professor doutor Rui Manuel Proença de Campos Garcia, estava em fase de preparação para as provas de defesa da sua cátedra. A defesa da tese foi mais um dos singulares e extraordinários momentos da minha vida académica e conseqüentemente em conjunto com a vida familiar.

O estudo situou-se dentro da perspectiva global de conhecimento da terceira idade e em particular no âmbito do corpo e do desporto e as representações simbólicas que comandavam a resistência ao envelhecimento. O Quadro Conceitual ficou organizado em cinco capítulos, a saber: O Tempo, O Corpo, A Morte, A Competição, A Representação Social.

A defesa da tese foi uma experiência de dimensões simbólicas e identitárias, de densidade pessoal e cultural em que pude aprender que a pessoa e a profissão formam um par inseparável. E para se tornar professora doutora, tive que sair do meu lugar para me educar e assim ter a possibilidade de educar a maior comunidade possível.

Foi um dia de festa, pois era a comemoração de aniversário da faculdade que coincidiu com o dia da defesa da minha tese de doutorado (Fevereiro do ano de 2000) . Fui homenageada com a medalha comemorativa do evento e um lenço de seda com as insígnias da faculdade. Boas lembranças de bons tempos e de diversas sensatas pessoas.

A Faculdade de Ciências do Desporto e Educação Física da Universidade do Porto (FCDEF/UP) proporcionou-me o desenvolvimento de tarefas relevantes para minha formação e que, por ora, foi dado um ponto final.

O ingresso no novo mundo para a formação acadêmica, olhares a além-mar, foi uma época que me trouxe muitas realizações, pois acredito ter me tornado uma profissional com mais ferramentas para desenvolver competências na formação dos alunos.

Ser uma profissional que reflete a sua prática, a fim de profissionalizar as pessoas, as atividades e as estruturas, passou a ser um imperativo determinante da minha vida. E para tal, foi necessário ter/criar ferramentas intelectuais para compreender a cultura e o fazer pedagógico na Universidade Federal de Alagoas, Departamento de Educação Física, o lugar de onde nunca esqueci que saí.

O novo mundo para a formação acadêmica foi um período bastante denso. Ouso afirmar que foi um tempo da vida profissional e pessoal produzido por uma gama de sentidos, que nortearam os novos caminhos, inclusivamente da formadora.

A experiência acadêmica – o terreno de prática

Ao retornar em 2000 para o Nordeste do Brasil, voltei a organizar a casa interna e a nova morada. Desta vez, foi no bairro da Ponta Verde o nosso novo endereço. Iniciei de pronto os meus afazeres na Ufal. Contudo, a responsabilidade de compreender a cultura onde estava novamente inserida, retornou junto com o assumir das funções acadêmico-profissionais. De posse de outras ferramentas intelectivas, pude perceber, enquanto Departamento de Educação Física, em que situação nos encontrávamos e como estavam/chegavam os alunos para a formação profissional.

Urgiu, então, a necessidade de novos campos de práticas de ensino. A experiência sempre me indicou, quando novas práticas surgem, as outras não desaparecem, apenas criam outras vias para o conhecimento. Desse modo, a história não elimina, ela cria outras relações em que o professor pode construir a atividade para o aluno, e ele pode se construir nessa mesma atividade. Fui a campo e confirmei as minhas hipóteses para o ensino.

Desde os tempos do mestrado em Educação Física e Cultura que estudo a Teoria das Representações Sociais. Segui no doutoramento o aprofundamento de estudos da teoria e, ao retornar ao Departamento de Educação Física, percebi que foi chegada à altura de pô-la em prática.

Tais estudos me levaram a perceber que se faz necessário compreender, antes de intervir, pois existe uma gama de sentidos atribuídos pelos sujeitos, que refletem na sua prática profissional, interferem na gestão e regulação das atividades de ensino, da sua prática de ensino propriamente dita.

E assim, a transmissão do conhecimento carece da valorização do saber que está no contexto, no ambiente que atribui sentidos da cultura social e cultura educativa. As representações sociais são compartilhadas num conjunto de ações desenvolvidas por um grupo de sujeitos.

As culturas estão próximas das representações sociais; o conhecimento é particular, vem da relação sujeito-objeto. Tais conhecimentos são ligados à cognição; o sujeito confere sentidos a todas as suas ações. Contudo, esses sentidos vêm de uma tradição cultural, denominada de significados. Os sentidos são uma atribuição do sujeito, mas os significados são dados culturais que dialogam sempre com os sentidos.

Passei a defender nas minhas aulas, os saberes como enunciados escritos ou orais, conteúdos trazidos do mundo dos saberes práticos, factuais. Esses saberes são enunciados advindos das representações sócias dos alunos, sempre ligados ao mundo da vida, são os saberes assertivos. O saber originado de cada aluno é portador de juízo de valor, dotado de verdade e eficácia, contudo a validade de tais enunciados é socialmente controlada.

De acordo com o que verifiquei nas experiências de ensino, é que o saber é útil para as atividades de pensamento e é fator preponderante para modificar o mundo. Os saberes auxiliam nas atividades interpretativas das tarefas; são os saberes pedagógicos, específicos da área de formação do aluno. O que certifico e sei que o papel da emoção é fulcral para a mudança da prática pedagógica, pois a modificação da representação social gera uma emoção e, conseqüentemente, gera uma modificação de prática.

Eu, enquanto formadora, transmito saber que será transformado em conhecimento, contudo cabe salientar que necessariamente o meu enunciado como um todo não será apreendido como saber. É importante destacar os pares saber/conhecimento, ser/ter, ambos guiados por atividades representacionais, não são dissociados do aluno, são

integrados e ativados por ele. Portanto, quando sabemos, transformamos o universo mental, o que tinha antes eu uso e transformo, e uso de modo mais reelaborado depois de conhecer outras modalidades de saber.

Os conhecimentos podem ser inferidos pelos enunciados, que em certa medida são avaliados pelas ferramentas criadas pelo universo de ensino. Admito que os conhecimentos são uma representação do mundo e de si mesmo, conhecendo o mundo.

Como formadora, passei a reconhecer os conhecimentos que se inscrevem na vida do aluno, aquele saber que depende de si mesmo. Havia uma tentativa constante para identificar o que o meu saber iria produzir nele, o aluno. Admitindo sempre que a transmissão de conhecimento depende do conhecimento prévio do outro. Passei a analisar o conhecimento prévio, sem deixar de lado o par saber/conhecimento, a cultura de ensino, seus enunciados e valores.

Busquei desenvolver atividades que pudessem torná-lo mais capaz, informando-o que a capacidade está dentro dele próprio, no contexto das atitudes tomadas. Percebi com a prática docente que o ponto central da cultura de formação é a atitude do aluno; ele, ser capaz de desempenhar as tarefas da profissão.

A cultura de formação que defendo é aquela que está sempre voltada, para o que quero produzir no aluno. Levá-lo a pensar como se constroem as capacidades para as atividades profissionais. E, assim, deparo-me com as disciplinas curriculares, que não variam e que são uma tentativa de ressaltar as atividades profissionais. Faz-se necessário ir além da estrutura curricular, permitir que o aluno crie para além dos conhecimentos dados como verdade acadêmico-científica.

Os saberes e as capacidades caminham juntos e o saber ser na atividade profissional são portadores de avaliação. Costumo avaliar-me, a fim de verificar se o conteúdo que ministro vai ser útil para a formação do aluno, que por norma pode gerar uma competência para a sua ação profissional. Criei o hábito de indagar os alunos ao final de cada aula, com a seguinte questão:

– O que você aprendeu hoje nessa aula? Até que ponto tal conteúdo contribuirá para a sua formação profissional?

Advogo a ideia que a educação é conhecimento de si, do outro e obviamente dos conteúdos. A provocação positiva que faço constantemente aos alunos é com o propósito de tirá-los do seu lugar de conforto, pois sempre acreditei que se faz necessário sair do lugar

para aprender mais, pois quem não se move, não se educa. A aprendizagem é de dentro para fora e não ao contrário. A auto avaliação é preponderante para a vida; se o aluno cria o hábito de indagar a si mesmo, também passará a indagar o mundo a sua volta. Educar é uma relação entre humanos para o bom desenvolvimento da humanidade. Criar competências para atuar no mundo da vida.

Acredito que a palavra competência é imprecisa, pois não existe uma competência no absoluto, é uma inferência a partir de uma atividade bem-sucedida, e passa ser a explicação de uma inferência causal; aquilo que se supõe do aluno para ele ser bem-sucedido. Portanto, a competência só existirá na avaliação de uma atividade real e bem-sucedida. Ela se transforma a todo tempo, e no ato de se transformar, surge o problema da profissionalização do aluno: estamos formando professor, para atuar com alunos que ainda não nasceram.

Desse modo, passei a tratar a formação profissional bem próxima do desenvolvimento do trabalho real, sempre em busca de situações de ensino voltadas para a experiência do aluno como fonte de aprendizagem, a experiência elaborada por ele sobre a sua atividade, na construção de sentidos aprendemos como somos e como os outros são.

O que vemos, ouvimos e lemos nos tornam pessoas mais atentas ao mundo a nossa volta; minha visão do homem, do mundo e da sociedade foi modificada de sobremaneira, após a formação doutoral, junto ao convívio em outra cultura. A pessoa e a profissão assumem outro formato para atuar no ensino, na extensão e na pesquisa.

E para encerrar...

Os interesses e as paixões pelo esporte são atemporais e não se dissiparam ao longo da minha vida. Dentre as vivências acadêmicas como formadora, pude verificar a necessidade de me interessar e me apaixonar pela formação profissional. Tendo o esporte como essência da vida, ele me conduziu a ser professora de Educação Física, onde procurei tornar a docência um ato reflexivo e dialógico no cotidiano da sala de aula, pois o conhecimento é fundante do ser cidadão.

A maior universidade pública do estado onde está situada a segunda pior renda *per capita* do país, tem a responsabilidade de transformar a condição de vida dos seus habitantes pela via da educação.

Formamos os nossos alunos para que eles transformem a si e aos outros, desse modo formamos profissionais para uma perspectiva futura, pois os seus alunos ainda não nasceram e assim a formação deve ser contínua.

De acordo com o que sempre verifiquei ao longo da formação dos jovens, continuar a apostar nos talentos, na formação de competências é possivelmente acertar na profissionalização como uma resposta à vida com mais oportunidades.

Referências

- ANSART, P. **Ideologia, conflito e poder**. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Editora, 1978.
- ARENDT, H. **O conceito de amor em Santo Agostinho**. Lisboa: Instituto Piaget, 1997.
- ARENDT, H. **Homens em tempos sombrios**. São Paulo: Companhia das Letras, 1991.
- ARIÉS, P. **História da vida privada**. Porto: Afrontamentos, 1991.
- BOURDIEU, P. **O poder simbólico**. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 1989.
- DELEUZE, G. **A lógica do sentido**. São Paulo: Perspectiva, 1974.
- ELIAS, N. **O processo civilizador: uma história de costumes**. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Editor, 1990.
- FOUCAULT, M. **Microfísica del poder**. Madrid: La Piqueta, 1979.
- GIDDENS, A. **Modernidade e identidade pessoal**. Oeiras: Celta, 1994.
- HEIDEGGER, M. **Ser e o tempo**. Petrópolis: Vozes, 1997.
- MOSCOVICI, S. **La Psychanalyse, son image et son public**. Paris: PUF, 1976.
- NIETZSCH, F. **Vontade de poder**. Rio de Janeiro: Tecnoprint, 1975.
- PONTY, M. **O visível e o invisível**. São Paulo: Perspectiva, 1994.
- TEIXEIRA, A. **Educação é um direito**. Rio de Janeiro: Ed. UFRJ, 1996.

PARTE VII – SAÚDE E EXERCÍCIO
FÍSICO

CAMINHADA: EXEMPLO DE ATIVIDADE FÍSICA SUSTENTÁVEL SIMPLES E COMPLEXA A SER CULTIVADA NA ESCOLA E FORA DELA

Renata Osborne

Universidade Salgado de Oliveira (UNIVERSO)

Marcial Cotes

Universidade Estadual de Santa Cruz (UESC)

Rachel Belmont

Fundação Oswaldo Cruz (FIOCRUZ)

Universidade Estadual de Maringá (UEM)

Ana Paula de Araújo Augusto

Universidade Salgado de Oliveira (UNIVERSO)

Rodrigo Portal Peixoto

Universidade Salgado de Oliveira (UNIVERSO)

Atividades físicas, Esporte e Educação Física

A Educação Física acontece nas esferas formais, não formais e informais (NELSON; CUSHION; POTRAC, 2006), e se constitui em um processo permanente durante a vida, no qual o ser humano usufrui de práticas corporais criadas pela coletividade. Há variadas formas de se praticar esportes e atividades físicas, de tal modo que podemos afirmar que as pessoas atribuem a elas múltiplos significados e sentidos, reflexos do contexto histórico e social em que vivem.

Segundo Tubino, Tubino e Garrido (2007), na transição do século XX para o XXI, a Federação Internacional de Educação Física apresenta a Educação Física e o esporte como um direito de todos, não restritos ao meio escolar, a serem vivenciados por meio de práticas formais e não formais, no sentido de criar um estilo de vida ativo. Esta visão enfatizava a ideia de Educação Física e esporte como direito, uma proposta que já havia sido anunciada na Carta Internacional de Educação Física e do esporte da UNESCO, em 1978.

Os conceitos de atividades físicas, esporte e Educação Física precisam ser esmiuçados para que possamos entender seus limites e justaposições, de forma a compreender a identidade e missão que atribuímos a esse universo de práticas.

As atividades físicas, segundo Tubino, Tubino e Garrido (2007), são “[...] movimentos corporais que fazem parte da vida humana.” (p. 856). A Organização Mundial da Saúde (OMS) (WORLD HEALTH ORGANIZATION, 2018) fornece exemplos de atividades físicas:

caminhada, ciclismo, esportes, dança, yoga e tai chi. Também considera como atividade física, tarefas domésticas e outras no ambiente de trabalho como, por exemplo, carregar peso.

A OMS explica que a atividade física regular é importante para evitar a obesidade e algumas doenças, tais como diabetes, hipertensão e alguns tipos de câncer. A correlação entre a prática regular e o desenvolvimento de um corpo saudável já está bem consolidada do ponto de vista científico, assim como os efeitos positivos sobre a saúde mental, o bem-estar e a qualidade de vida. A organização adverte, entretanto, para a falta de consciência e de investimentos para o aumento da atividade física em todas as idades. A fim de reparar essa falta, ela recomenda que as atividades físicas estejam integradas aos lugares onde as pessoas moram, trabalham e desfrutam do seu lazer. Sobre a caminhada e o ciclismo, a organização afirma: “caminhada e ciclismo são meios chave de transporte e oportunizam envolvimento em atividade física diária, mas seu papel e popularidade estão declinando em vários países” (WORLD HEALTH ORGANIZATION, 2018, p. 7, tradução nossa).

O esporte, no seu sentido mais restrito pode ser definido como uma “[...] atividade competitiva institucionalizada que envolve esforço físico vigoroso ou o uso de habilidades motoras relativamente complexas, por indivíduos, cuja participação é motivada por uma combinação de fatores intrínsecos e extrínsecos.” (BARBANTI, 2006, p. 57). No entanto, o esporte é mais amplo. O relatório das Nações Unidas sobre o esporte para o desenvolvimento e a paz incorpora à definição de esporte todas as formas de atividade física que contribuem para a forma física, o bem estar e a socialização. Incluem recreação, esporte competitivo e jogos indígenas. (UNITED NATIONS, 2003). Além disso, o esporte contemporâneo é um fenômeno sociocultural que promove a convivência humana, o desenvolvimento de valores e tem a competição como elemento essencial. Dependendo do sentido dado ao esporte, ele pode ser denominado como esporte social ou esporte espetáculo (TUBINO; TUBINO; GARRIDO, 2007), ou ainda, dividido em esporte educacional, de alto rendimento e de participação (TUBINO, 2011).

O esporte vai tomando várias formas e significados, acompanhando a trajetória da sociedade. Mais recentemente, por exemplo, apareceu a associação entre o esporte e o conceito de desenvolvimento sustentável. Dessa combinação surgiu a ideia do esporte sustentável, que Chernushenko (2011) define como aquele que satisfaz as necessidades da comunidade esportiva atual ao mesmo tempo em que contribui para o melhoramento das

oportunidades esportivas futuras para todos e o melhoramento da integridade do ambiente natural e social do qual depende. Ou seja, o autor mistura ideias do desenvolvimento sustentável com o movimento do esporte para todos, enfatizando assim a ideia do esporte como um direito.

O esporte educacional é conteúdo essencial da Educação Física, que por sua vez pode ter um sentido mais específico ou mais abrangente. A Educação Física pode ser uma área de conhecimento, uma disciplina, ou um processo educativo que perdura ao longo da vida dos indivíduos por meio das diversas práticas corporais, dentre elas, a caminhada.

Educação Física escolar brasileira e o conteúdo caminhada

A Educação Física escolar, atualmente, se alinha com as políticas educacionais do país, que por sua vez declaram se alinhar com as visões internacionais, lideradas pelas diversas agências das Nações Unidas.

Fonseca et al. (2012) explicam que os saberes produzidos nas áreas de educação, esporte e saúde para a formação, intervenção e pesquisa em Educação Física estão alinhados ao aparelhamento da estrutura ministerial do Estado brasileiro (Figura 1). Os autores evidenciam uma arrumação fundante da área de Educação Física arranjadas em subáreas de acordo com arcabouço da estrutura dos ministérios da Educação, do Esporte e da Saúde.

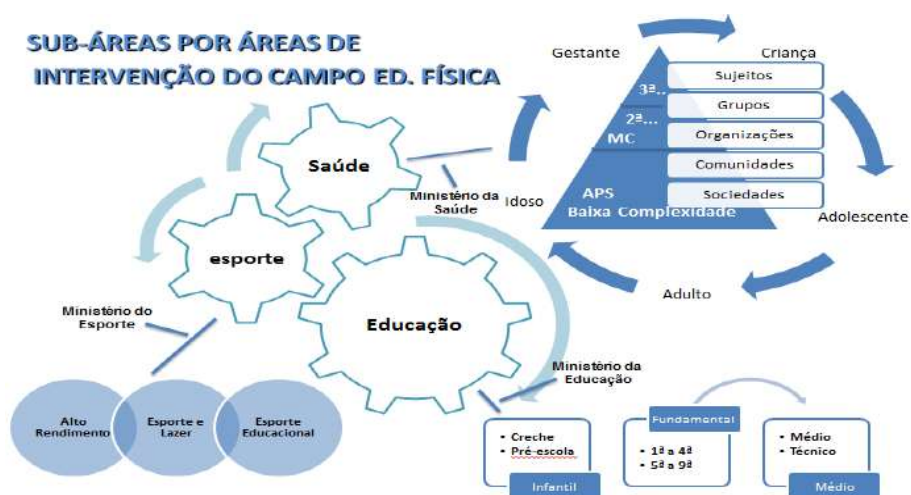


Figura 1. Subáreas por áreas de operação da Educação Física.

Fonte: Fonseca et al. (2012).

Sobre o que se deve ensinar nas escolas, em 2018, foi finalizado o documento Base Nacional Comum Curricular (BNCC) que fornece diretrizes para que os educadores

desenvolvam nas escolas aprendizados essenciais, que garantam uma base comum a todas as crianças e adolescentes em nível nacional. Afirma-se no documento que os aprendizados essenciais convergem para o desenvolvimento de 10 competências gerais. Objetiva promover valores e ações para a transformação da sociedade em direção à justiça social e preservação da natureza e profere estar alinhada com a Agenda 2030 das Nações Unidas (BRASIL, 2018).

A Agenda 2030 propõe objetivos e metas globais de 2015 a 2030 no sentido de: erradicar a pobreza e a fome; assegurar os direitos humanos; fomentar a igualdade de gênero e o empoderamento de meninas e mulheres; proteger o planeta da degradação; fortalecer a paz; e promover uma vida próspera para todos onde o progresso material e social ocorra em harmonia com a natureza. Os objetivos são integrados e mesclam as três dimensões do desenvolvimento sustentável: a econômica, a social e a ambiental (ORGANIZAÇÃO DAS NAÇÕES UNIDAS, 2015)

As Nações Unidas em seu Escritório do Esporte para Desenvolvimento e Paz preconiza a ideia de que o esporte pode servir para contribuir direta ou indiretamente com quaisquer objetivos de desenvolvimento sustentável da Agenda 2030. No entanto, elenca objetivos aos quais o esporte pode contribuir mais significativamente. São exemplos: a) a saúde e o bem estar; b) educação de qualidade e aprendizados para todos por toda a vida; c) igualdade de gênero e empoderamento feminino; e d) promoção da paz e da inclusão. (UNITED NATIONS, 2003).

A Educação Física, segundo as orientações da BNCC, está ligada à área de Linguagem e deve conter em seu currículo seis unidades temáticas: 1) brincadeiras e jogos; 2) esportes; 3) ginásticas; 4) danças; 5) lutas; e 6) práticas corporais de aventura. Cada uma dessas unidades é variada e complexa; um mundo a ser explorado pelos alunos e educadores. Escolhemos apenas a unidade temática práticas corporais de aventura para análise. Estas se centram nas experiências corporais vivenciadas pelos praticantes ao se defrontarem com desafios que o ambiente físico oferece e acontecem no meio natural ou urbano. A BNCC fornece aos professores exemplos de conteúdos a serem trabalhados: corrida orientada, ciclismo, rapel, tirolesa, arborismo, parkour, skate e patins. (BRASIL, 2018). É interessante observar que o documento não cita a caminhada, que pode ser realizada com graus de dificuldades diferentes e pode ser realizada tanto no meio natural como no urbano.

Por que o documento não sugere a caminhada como um conteúdo? Será que pensam a caminhada como uma atividade física simples demais para ser um aprendizado essencial?

Gostaríamos então de dissertar sobre a caminhada porque a valorizamos. Por meio da análise da caminhada, temos como objetivo refletir sobre a identidade e missão da Educação Física.

A Caminhada e o processo educacional

Caminhar é a mais ancestral das atividades físicas desempenhada pelo ser humano após o processo de terrestrialidade. Os antropólogos discutem qual a ordem dos eventos evolutivos, mas todos concordam que ocorreram quatro, a saber: terrestrialidade, bipedia, encefalização e civilização. (LEWIN, 1999).

Ingold (2015) entende que no decorrer da evolução humana três eventos levaram a nos distinguir de todos os seres animais, até mesmo os nossos parentes mais próximos os símios. O primeiro evento é a encefalização, ou seja, o aumento do cérebro principalmente na região frontal, que quando comparado com os de outros mamíferos é muito maior levando em consideração nossa estatura. O segundo evento foi as alterações que tivemos nas mãos, onde nos distinguimos dos símios pela capacidade do dedo opositor tocar todos os outros quatro dedos. Isto nos deu vantagem nas tarefas de manipulação e destreza que não se compara com qualquer outro animal. O último evento que nos trouxe várias possibilidades foram as mudanças anatômicas para permitir andarmos na posição bípede. Este foi determinante no processo evolutivo da passagem das copas das árvores para o chão, o que permitiu liberar as mãos e ter um raio de visão que nos auxiliou, entre outras coisas, a capacidade de andar longas distâncias e de observar de uma posição vantajosa para nos defender de predadores.

Ademais, o processo de dispersão do ser humano moderno na terra só foi possível por meio da caminhada de longas distâncias a partir da África (REYES-CENTENO et al., 2014). Este artifício de caminhar longas distâncias resultou em várias aprendizagens para poder lidar com a diversidade de situações inerentes ao processo de descoberta e ocupação de novos continentes. Situações estas que envolvem o aprender a viver sob clima quente ou frio, no relevo onde caminhamos, nas distâncias que percorremos, nas ascensões em montanhas e para a defesa da própria vida; necessidades que englobam um imbricado sistema fisiológico de ajustes e demandas. (ASHCROFT, 2001).

Atualmente, a caminhada tem outros significados, relacionados à saúde, lazer, terapia e educação. Ao se movimentar o ser humano traz melhoria à qualidade de vida e à saúde que podem ser adquiridas e integradas a partir da atividade física, de moderada a vigorosa, tanto em áreas urbanas como em trilhas de Unidades de Conservação (UC) durante a caminhada. (KIM; HYUM, 2018; PRETTY *et al.*, 2003). Outro aspecto que devemos considerar é que a atividade física no ambiente natural produz um efeito benéfico ao seu praticante, ao propiciar uma sensação reduzida na percepção subjetiva do esforço, quando comparada ao exercício físico realizado em um ambiente *indoor*. (CALOGIURI; NORDTUG; WEYDAHL, 2015).

Além de sua relação com a saúde, o lazer e o processo pedagógico educacional estão relacionados à prática da caminhada e atividades na natureza. Segundo Marinho (2004), a Educação Física deve desenvolver estratégias pedagógicas, por meio da experiência na natureza, que favoreçam o desenvolvimento de habilidades motoras, capacidades físicas e aprendizagem de fundamentos esportivos pelos alunos. “As corridas de orientação, por exemplo, assim como a escalada, a caminhada, a canoagem e outras atividades, podem ser utilizadas para satisfazer uma variedade de objetivos educacionais, oportunizando diferentes níveis de desenvolvimento”. (MARINHO, 2004, p. 52).

A caminhada é considerada um instrumento pedagógico educacional se ao praticá-la os sujeitos são instigados a inferirem e problematizarem a natureza e os impactos causados pelos seres humanos no meio ambiente natural (FERREIRA, 1998). Dessa forma, trilhas interpretativas em ambiente natural pode ser uma valiosa ferramenta à sensibilização no processo pedagógico educacional para todos os ciclos da educação básica e superior. (COTES, 2018; PAIVA; FRANÇA, 2007).

Não obstante a caminhada como conteúdo escolar, em grupo pequeno, possibilita o trabalho em equipe, permite auxiliar seus parceiros durante a trilha, leva a intuir seus limites e os limites das outras pessoas, além de comportar o desenvolvimento de trabalho interdisciplinar a partir das informações da flora e fauna. (ARMBRUST; SILVA, 2012; COTES, 2018). Neste sentido, atividades que são pré-elaboradas intencionalmente de teor pedagógico educacional podem ser uma excelente ferramenta no processo educativo da relação do ser humano com a natureza (BACCHI; QUEIROZ; NEIMAN, 2017; COTES *et al.*, 2018; COTES, 2018; PAIXÃO; TUCHER, 2010; RODRIGUES; GONÇALVES JUNIOR, 2009).

Embora a busca por aventuras na natureza seja tendência crescente na sociedade atual, é necessária e imprescindível a proteção e conservação do ecossistema natural das cidades de forma sustentável visando às futuras gerações. (COSTA, 2006). Assim,

[...] Atividades físicas de aventura na natureza podem trazer diversas contribuições para o meio ambiente caso geridas adequadamente. Em uma perspectiva transversal, estas atividades podem contribuir para a manutenção e preservação dos ambientes naturais, e quando associadas a intervenções pedagógicas em educação ambiental podem gerar um processo de aprendizagem sobre o meio ambiente estimulando uma maior consciência ambiental. (COSTA; REPPOLD, 2015, p. 96).

Cotes (2018) ao analisar as percepções, reflexões e emoções evidenciadas no processo educativo durante uma trilha interpretativa para sensibilização, elencou vários problemas nas verbalizações dos alunos de uma instituição de nível superior no Brasil. Um repertório de situações que apontam a eficácia da atividade como:

[...] destino final dos resíduos sólidos, a quase inexistência de processos de coletas seletivas fora de grandes centros urbanos no Brasil, o imperativo da reciclagem, a importância da compostagem, o imprescindível papel e valorização do serviço regular de lixo, a dependência que temos do meio ambiente e a ausência de compromisso/contrato social à conservação dos ambientes naturais. (COTES, 2018, p. 82).

O autor conclui que a atividade em trilha interpretativa à sensibilização possibilita a cooperação, a sensibilização e a integração dos estudantes. Adverte que a experiência permitiu enternecer os estudantes às suas responsabilidades socioambientais com a espaçonavete terra e nossa inter-relação e dependência do meio ambiente natural. (COTES, 2018). Além destes benefícios, está a importância da Educação Física na perspectiva da "educação Continuada e na interdisciplinaridade, devendo compromissar-se com: o esporte, o lazer, a saúde e o meio ambiente. (TUBINO, 2008).

A caminhada é uma atividade inclusiva. Estudo realizado por Silva e colaboradores (2019) objetivou mapear a produção científica no Brasil sobre as manifestações de lazer e aventura na natureza (MALAN) praticada por Pessoas com Deficiência (PCD), no intervalo de 2006 e 2016. Os dados apontaram somente três artigos, dentre eles, dois abordaram o *trekking*, onde as deficiências contempladas foram a auditiva e visual para ambos os sexos.

O terceiro artigo buscou entender "o significado da acessibilidade às atividades de aventura na natureza para a vida das pessoas com deficiência e, em consequência, para a qualidade de vida das mesmas." (SILVA et al., 2019, p. 278). Neste sentido, é fundamental pontuar que a acessibilidade para PCD é uma barreira que inviabiliza a prática do lazer

(BELTRAME et al., 2018), e, como contraponto a possibilidade da interação destes sujeitos com ambientes diversificados, permite o itinerário deste público da situação de espectador ao papel de protagonista (MENDES; PAULA, 2008).

Silva et al. (2019) concluem que: o contato com o meio ambiente natural para PCD coopera à formação holística deste grupo social, principalmente incitando os sentidos, sensações e emoções advindas do contato com estes ambientes naturais; a importância de planejamento e procedimentos didáticos-pedagógicos antes e durante a prática; e que a caminhada ou *trekking* é uma modalidade de baixo custo para inserir PCD nas MALAN.

Um aspecto chamou a atenção no estudo de Silva et al. (2019) que contempla uma demanda da BNCC. Trata-se da ausência de estudos que faça a conexão da MALAN ao ambiente escolar. Assim, sugerimos que novos estudos possam deslumbrar esta lacuna atendendo a demanda da BNCC, pois o que percebe-se é a falta de formação continuada dos professores da educação básica para trabalhar com as MALAN no chão da escola dentro da proposta da BNCC com PCD.

Complexidade da caminhada

Caminhar pode parecer uma atividade simples e banal, mas a partir de uma análise mais aprofundada, podemos perceber uma série de interessantes características a seu respeito. Ingold (2007), por exemplo, esclarece que durante o caminhar podemos requisitar os cinco sentidos – visão, audição, tato, olfato e paladar. Assim, exercitamos simultaneamente nossa capacidade de raciocinar e aprender. Isto implica uma demanda por observar tudo que está ao nosso redor durante o caminhar. O que significa ver e ouvir, cheirar, tatear e até saborear durante o percurso, isto a partir do movimento e da percepção. Seguindo este raciocínio, Ingold (2015) entende que tanto seres humanos como os animais "realizam-se habilmente dentro e através de seu entorno, empregando capacidades de atenção e resposta que têm sido, pelo seu desenvolvimento, encarnadas através da prática e da experiência" (p. 36). O autor justifica sua análise a partir da abordagem ecológica da percepção.

Esta complexidade de situações sensitivas experimentais requer habilidades de aprendizagens pré-conscientes numa permanente interação do sujeito com o mundo ao seu redor e com o outro durante o movimento. (JARVIS, 2015). Este outro, durante a caminhada, pode ser um educador ou qualquer profissional que passe informações do trajeto que se

está trilhando, ou ainda uma mera companhia nessa peregrinação, seja em um ambiente urbano ou natural.

A partir do raciocínio de Ingold (2015) e de Jarvis (2015), duas competências dos seres humanos estão relacionadas: a "percepção" que é influenciada diretamente pelo "movimento" (INGOLD, 2015). Sem o movimento não poderíamos perceber o mundo, ou melhor, estaríamos sujeitos a observar somente o local onde estamos estáticos. Para Gibson (1979), esta mesma percepção se traduz na satisfação do seu corpo por completo durante a ação de se movimentar pelo ambiente. O autor afirma que a "observação implica movimento, isto é, locomoção com referência ao ambiente rígido, porque todos os observadores são animais e todos os animais são moventes." (GIBSON, 1979, p. 72).

A caminhada é um repertório aberto onde cabem diferentes vivências corporais que vão além da manutenção da saúde.

Além de a caminhada ser uma atividade física, ela também pode significar uma atividade que favorece reflexão e relaxamento. É claro que não devemos minimizar os efeitos fisiológicos que ela proporciona, mas ressaltar sua importância para as pessoas que a percebem como reflexiva, terapêutica e tranquilizante. Há pessoas que quando saem para caminhar, ainda que atraídas pelos seus benefícios fisiológicos, aproveitam o momento para relaxar, diminuir a ansiedade, esquecer um pouco dos problemas diários ou ainda, contemplar a paisagem e desfrutar do lazer. Por isso, é importante considerar os diferentes significados que a prática adquire na vida dessas pessoas.

Daniel Kahneman, psicólogo vencedor do Nobel de economia, destaca o valor reflexivo do ato de andar, atribuindo a ele um sentido intelectual. Para o psicólogo, a excitação física branda da caminhada traduz-se em agilidade mental (KAHNEMAN, 2012). Ideia semelhante foi estabelecida por Oppezzo e Schwartz (2014), quando encontraram relação entre a caminhada e a produção de pensamentos criativos. Segundo os pesquisadores, caminhadas, mesmo que curtas, servem como estratégia para aumentar a geração de novas ideias, ou seja, são experiências cognitivas, capazes de aumentar o fluxo de pensamentos. Para Bento (2004), passeios simples a pé ou corridas, mesmo quando realizados nas proximidades da residência, valem para provar que o deslocamento torna mais imaginativo e sábio quem os realiza.

Nesse sentido, Peixoto e Osborne (2017) estudaram os significados que a caminhada pode assumir na vida de diferentes praticantes. Por meio do relato e das histórias de vida

deles com a caminhada, foi possível observar que a atividade assume uma pluralidade de sentidos e que para alguns dos entrevistados, caminhar, por atuar em nível emocional, equivale a uma espécie de terapia, criando condições à introspecção, aquietando a mente e estimulando a imaginação. Muitos frisaram os aspectos terapêuticos da prática e fizeram questão de mencionar o quanto a atividade, praticada regularmente, mudou positivamente as suas vidas. Tal prática proporcionou, além da melhora no desempenho físico, elevado grau de autoconfiança nos praticantes. Alguns deles relataram terem assumido novos hábitos como ir ao supermercado e percorrer longas distâncias a pé. (PEIXOTO; OSBORNE, 2017).

Segundo Muggiati (2012), o ato de andar nos preenche de memórias e pensamentos, e é justamente por conta desses efeitos que ele pode corresponder a uma atividade com fins terapêuticos. Desse modo, ainda que caminhar auxilie os seus praticantes a aliviarem a rigidez do corpo, também os ajuda a purificar a mente, descontaminando das perturbações do dia a dia.

Após anos trabalhando com terapia, James Hillman percebeu que as pessoas, quando estão em períodos de desordem psicológica, naturalmente decidem sair para andar. Em suas palavras, “[...] saímos para caminhar para dar um ritmo orgânico aos estados mentais depressivos [...]” (HILLMAN, 1993, p. 53). Ao afirmar que a caminhada desempenha função tranquilizante, principalmente na vida de pessoas afetadas por perturbações psicológicas, Hillman nos traz a ideia de que caminhar equivale a um recurso terapêutico.

Como já mencionado, para sentir os efeitos positivos da caminhada, não é preciso percorrer longas distâncias a pé. No estudo conduzido por Peixoto e Osborne (2017) havia uma pessoa que não dispunha de tempo para fazer caminhadas de longa duração devido a sua rotina profissional; no entanto, ela sentia que as breves caminhadas já eram suficientes para restaurar seu equilíbrio emocional. Essa, aliás, é outra característica da prática: ela pode ser feita a qualquer momento, sendo possível encaixá-la com facilidade na rotina diária. Os praticantes normalmente adotam estratégias para poderem caminhar com regularidade como acordar mais cedo ou descer do transporte público antes da parada de destino a fim de completar o restante do trajeto a pé. (PEIXOTO; OSBORNE, 2017).

Trilhas urbanas e o profissional de Educação Física

As grandes cidades, mesmo com a turbulência do dia-a-dia, possuem diversas áreas que favorecem a prática de atividades esportivas e de lazer ao ar livre, interagindo o ser humano com a natureza. Neste contexto, as trilhas urbanas como prática esportiva vêm ganhando espaço e possuem diversos níveis de dificuldade, podendo ser percorridas por qualquer pessoa.

Torres et al. (2011, p. 201) definem 'trilha' como sendo uma pista, um caminho ou estruturas para ampliar a percepção, curiosidade e criatividade, com vivências práticas que permitem descobrir significados e características do local. Para os autores, o ser humano estabeleceu e começou a utilizar trilhas para diversos fins, desde a busca do alimento, viagens comerciais, ações militares e até para peregrinações religiosas.

As trilhas podem propiciar atividades que revelam os significados e as características do ambiente por meio de uso dos elementos originais, por experiência direta e por meios ilustrativos, encaixando-se como instrumento básico da Educação Ambiental. (COSTA, SILVA, MENESES, 2012).

É inegável que as atividades físicas na natureza se constituíram, desenvolveram, ampliaram e se consolidaram em nossa atualidade, sob os novos hábitos da sociedade, que vem passando por mudanças significativas nos últimos anos. A prática esportiva conciliada à natureza evoluiu adquirindo importância tanto social quanto econômica.

Estudos mostram que o uso de trilhas vem aumentando nas últimas décadas, principalmente em áreas de proteção ambiental, conforme pesquisa demonstrada por Balmford et al. (2009), que registraram o aumento do número de visitantes em áreas de proteção ambiental em 15 dos 20 países avaliados.

O Parque Nacional da Tijuca (PNT) é um bom exemplo da grande diversidade de área verde urbana para prática dessas atividades. Localizado no município do Rio de Janeiro, o PNT (ou Parna Tijuca) protege a maior floresta urbana do mundo replantada pelo ser humano e é o parque mais visitado do país nos últimos anos. Dados estatísticos dos Relatórios Anuais do parque e do PortalGeo (base de dados geoespaciais do PNT) mostram um quantitativo de aproximadamente três milhões de visitantes por ano. A maioria desses visitantes percorrem algumas das 46 trilhas abertas ao público, das 52 trilhas ou segmentos mapeados que totalizam uma malha de 128 quilômetros ao longo de todo parque. (PNT, 2017).

Costa (2006) ressalta que o aumento do número de praticantes de atividades físicas de aventura no meio natural e o avanço tecnológico levam ao surgimento de situações complexas e problemáticas e, aponta que, embora existam aspectos benéficos na realização dessas atividades, o impacto ambiental negativo, a exposição dos praticantes a ambiente poluídos e a riscos desnecessários são problemas que devem ser considerados e estão diretamente relacionados ao crescimento descontrolado dessas atividades, ao aumento do número de praticantes e à falta de normas vigentes para regulamentarem cada atividade.

Atrelado a todos esses fatores, um dos pontos mais importantes é a difusão de informações adequadas, como as orientações por condutores de visitantes competentes, uma vez que as trilhas possuem diversas classificações, tanto no nível técnico (fácil, com obstáculos naturais e se exige experiência específica) quanto no grau de intensidade (muito leve, leve, regular e extenuante, pesado).

De acordo com a trilha a ser percorrida e suas normas de classificação, que abordam principalmente a intensidade do esforço físico, torna-se nítida a importância do acompanhamento ou orientação de um profissional de Educação Física em tal atividade.

Segundo Cotes (2016), a área de Educação Física tem se deparado com um emergente mercado de trabalho de instrutores/guias de atividades que utilizam áreas naturais por agregarem distintas modalidades esportivas. Deste modo, a importância do profissional de Educação Física não está só em conduzir os sujeitos pelas trilhas, mas orientá-los com relação à sua prática, seu condicionamento físico, sua consciência ambiental e social, utilizando todo um aparato pedagógico educacional com intuito de educar a relação do ser humano com a natureza.

Entretanto, toda atividade deve ser realizada sobre a ética da responsabilidade. Boff (2009) afirma que o ser humano deve sentir-se responsável e sujeito das ações que podem dar sentido de benevolência para com a natureza.

Ao relacionar a importância da tríade do meio ambiente, do desenvolvimento sustentável e das atividades físico-desportivas, Costa, Silva e Votre (2011) postulam que

[...] o desenvolvimento sustentável das atividades físico-desportivas é o que se auto-sustenta, no sentido de que não exaure os recursos materiais, não danifica o solo, ar ou água e, em diferentes aspectos, contribui para melhorar a qualidade do ecossistema (p. 5).

Para os autores é importante a conscientização e a promoção de ações em conjunto, tendo em mente que o esporte e a Educação Física podem muito mais do que apenas assumir o compromisso de causar o mínimo impacto ambiental (COSTA; SILVA; VOTRE, 2011, p.10).

Considerações finais

A caminhada é apenas um exemplo de atividade física a ser desenvolvida na escola e fora dela. Mas é por meio dela que teceremos nossas considerações sobre a identidade e missão do esporte e da Educação Física. Compreendemos identidade como as características próprias de algo ou alguém e missão como propósito, dever, encargo, incumbência. A identidade do esporte e da Educação Física é complexa e sua missão ampla; mas a partir do texto apresentado traçamos considerações sobre um conjunto de características e incumbências que fazem parte desta identidade e missão.

Ao analisar a história da caminhada, entendemos que ela variou conforme o contexto que estava inserida, mas ao mesmo tempo percebemos que não foi apenas espelho da imagem da sociedade refletida; ao caminhar, o ser humano pensava sobre a vida, conquistava, e marchava por mudanças. Portanto, é ao mesmo tempo reflexo e instrumento de mudanças.

Como mencionado, a caminhada pode ser realizada em graus de dificuldade e intensidade diferenciados, o que permite ajustar a atividade ao perfil dos praticantes. Ela é uma atividade inclusiva, praticada por pessoas com níveis de habilidades heterogêneos e pode ser um momento de lazer intergeracional.

Conforme descrito, o número de pessoas que percorrem trilhas em áreas de proteção ambiental vem aumentando significativamente, o que tem gerado um impacto ambiental considerável. Essa tendência das pessoas procurando cada vez mais esse tipo de atividade sinaliza que profissionais de Educação Física atuem neste cenário promissor.

Embora não tenha sido recomendada por documentos oficiais brasileiros, que pretendem fornecer diretrizes curriculares, a caminhada é uma atividade física ao mesmo tempo simples e rica de significados, que pode ser trabalhada de diversas maneiras e finalidades. É uma atividade física importante para um estilo de vida ativo e saudável.

Caminhar envolve movimentar-se, exercitar-se e usar os sentidos da percepção. É uma prática que dirige o olhar internamente e externamente. Para muitos é uma prática

reflexiva e terapêutica. Estimula a produção de pensamentos criativos. A caminhada desenvolve aspectos físicos, psicológicos e sociais. É uma atividade educativa, que desenvolve a consciência de si mesmo, do outro, e do meio ambiente. Ela ajuda a religar o ser humano com a sua natureza, compreendendo-se parte indissolúvel do infinito que o cerca.

A caminhada, sob o olhar do conceito de esporte sustentável, participa da era do desenvolvimento sustentável, pois além de estar alinhada com o movimento do esporte para todos, pode contribuir ao avanço das três dimensões do desenvolvimento sustentável: a econômica, a social e a ambiental.

A seguir apresentamos sinteticamente as características identitárias e missão da caminhada/esporte e Educação Física:

- ✓ Possui riqueza de significados e sentidos;
- ✓ É caracterizada pelo movimento e utilização dos órgãos de sentido;
- ✓ É adaptável a diferentes níveis de habilidades;
- ✓ É um processo permanente durante a vida;
- ✓ É educativa e conscientizadora;
- ✓ Estimula a criatividade;
- ✓ É um direito de todos;
- ✓ É inclusiva;
- ✓ Desenvolve as dimensões do ser humano físicas, psicológicas e sociais;
- ✓ Religia o ser humano com a natureza;
- ✓ Participa da era do desenvolvimento sustentável;
- ✓ Proporciona bem estar;
- ✓ Promove estilo de vida ativo e saudável;
- ✓ É reflexo do contexto histórico;
- ✓ É agente transformador da sociedade.

Por isso tudo, nossas recomendações são que: a) as cidades sejam planejadas contemplando vias para a caminhada; b) que o manejo de trilhas em áreas de proteção ambiental seja cuidadoso com a natureza e os seres humanos; c) a caminhada seja incluída como conteúdo essencial em diretrizes curriculares; e d) que os profissionais de Educação

Física assumam responsabilidades em relação a orientações sobre caminhada junto à população.

Enfim, esperamos que os profissionais de Educação Física não cultivem visões reducionistas sobre a identidade e a missão do seu ofício e sim que abracem a sua nobre tarefa de contribuir para uma sociedade mais saudável e feliz, por meio da caminhada e de outras inúmeras práticas.

Referências

ARMBRUST, I.; SILVA, S. A. P. S. Pluralidade cultural: os esportes radicais na educação física escolar. **Movimento**, v. 18, n. 1, p. 281-300, 2012. DOI: <https://doi.org/10.22456/1982-8918.14937>. Acesso em: 25 mar. 2019.

ASHCROFT, F. M. **A vida no limite**: a ciência da sobrevivência. Rio de Janeiro: Zahar, 2001.

BACCHI, R.; QUEIROZ, O. T. M.; NEIMAN, Z. A educação ambiental no ecoturismo e no turismo de aventura: estudo de caso do Parque Estadual da Serra do Mar, Núcleo Santa Virgínia (SP). **Revista Brasileira de Ecoturismo**, v. 10, n. 2, p. 498-524, 2017. DOI: <https://doi.org/10.34024/rbecotur.2017.v10.6635>. Acesso em: 10 fev. 2019.

BALMFORD, A., BERESFORD, J., GREEN, J., NAIDOO, R., WALPOLE, M.; MANICA, A. A global perspective on trends in nature-based tourism. **PLoS Biology**, v. 7, n. 6, p. 01-06, 2009. DOI: <https://doi.org/10.1371/journal.pbio.1000144>. Acesso em: 01 mar. 2020.

BARBANTI, V. O que é esporte? **Revista Brasileira de Atividade Física & Saúde**, v. 11, n. 1, p. 54-58, 2006. Disponível em: <http://rbafs.org.br/RBAFS/article/view/833>. Acesso em: 20 jan. 2020.

BELTRAME, A. L. N.; MENDES, T. M.; OLIVEIRA, E. C. S.; SILVA, J. B. L.; ASSUNMPÇÃO, L. O. T. A cidade, o lazer e a pessoa com deficiência: entre a invisibilidade e a emergência da participação social. **Licere**, v. 21, n. 2, p. 50-73, 2018. DOI: <https://doi.org/10.35699/1981-3171.2018.1810>. Acesso em: 22 jan. 2020.

BENTO, J. O. **Desporto**: discurso e substância. Porto: Campo das Letras, 2004.

BOFF, L. **Ethos Mundial**: um consenso mínimo entre os humanos. Rio de Janeiro: Record, 2009.

BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular**: educação é a base. 2018. Disponível em: http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/BNCC_EI_EF_110518_versaofinal_site.pdf. Acesso em: 11 dez. 2019.

CALOGIURI, G.; NORDTUG, H.; WEYDAHL, A. The potential of using exercise in nature as an intervention to enhance exercise behavior: results from a pilot study. **Perceptual Motor Skills**, v. 121, p. 350–370, 2015. DOI: <https://doi.org/10.2466/06.PMS.121c17x0>. Acesso em: 05 nov. 2019.

CHERNUSHENKO, D. Promoting sustainability in sport and through sport: an industry veteran looks back, and forward, and issues a challenge. In: GILBERT, J. S. K. (Ed.). **Sustainability and Sport**. Champaign: Common Ground, 2011. p. 15-21.

COSTA, A. V. **O potencial das atividades físicas de aventura na natureza em Porto Alegre: um estudo integrado dos parâmetros paisagísticos, socioambientais, infra estruturais e de riscos**. 2006. Dissertação (Mestrado em Ciência do Movimento Humano) – Escola de Educação Física, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2006. Disponível em: <http://www.lume.ufrgs.br/bitstream/handle/10183/10026/000593637.pdf?sequence=1>. Acesso em: 12 mar. 2019.

COSTA, A. V.; REPPOLD, A. R. O potencial das atividades físicas de aventura na natureza: as contribuições para o meio ambiente. **Revista de Ciencias del Deporte**, v. 11, p. 95-96, 2015. Disponível em: <http://www.e-balonmano.com/ojs/index.php/revista/article/view/230>. Acesso em: 01 mar. 2020.

COSTA, M. M. S.; SILVA, E. B.; MENESES, L. F. Proposta de trilha ecológica como atrativo ecoturístico na área de proteção ambiental da Barra do Rio Mamanguape – PB. **Turismo: Estudos e Práticas**, v.1, n. 2, 2012. Disponível em: <http://periodicos.uern.br/index.php/turismo/article/view/339>. Acesso em: 22 out. 2019.

COSTA, R. S. O.; SILVA, C. A. F.; VOTRE, S. J. Educação física, esporte e desenvolvimento sustentável. **Pensar a Prática**, v. 14, n. 1, p. 1-14, 2011. Disponível em: <https://www.revistas.ufg.br/fef/article/view/10214/9173>. Acesso em: 01 mar. 2020.

COTES, M. Interpretative trail: a tool to awareness. **Motricidade**, v. 14, p. 78-84, 2018. DOI: <https://doi.org/10.6063/motricidade.16242>. Acesso em: 17 dez. 2019.

COTES, M. **Saberes profissionais dos condutores de trilhas de longa duração para atuação em parques nacionais: contribuições para formação inicial em Educação Física**. Tese (Doutorado em Pedagogia do Esporte e Lazer). Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2016. Disponível em: <https://repositorio.ufsc.br/xmlui/bitstream/handle/123456789/177575/346227.pdf?sequence=1&isAllowed=y>. Acesso em: 03 nov. 2019.

COTES, M.; SALLES, W. N.; BRASIL, V. Z.; IHA, T.; SCHIAVETTI, A.; NASCIMENTO, J. V. Perfil sociodemográfico, acadêmico e profissional de condutores de trilhas de longa duração em parques nacionais brasileiros. **Revista Brasileira de Ciência e Movimento**, v. 26, n. 1, p. 167-177-177, 2018. Disponível em: <https://portalrevistas.ucb.br/index.php/RBCM/article/view/8435>. Acesso em: 21 jan. 2020.

FERREIRA, G. Environmental education through hiking: a qualitative investigation. **Environmental Education Research**, v. 4, n. 2, p. 177-185, 1998. DOI: <https://doi.org/10.1080/1350462980040205>. Acesso em: 05 mar. 2020.

FONSECA, S. A.; MENEZES, A. S.; FEITOSA, W. M. N.; LOCH, M. R. Notas preliminares sobre a Associação Brasileira de Ensino da Educação Física para a Saúde - ABENEFS. **Caderno Fnepas**, v. 2, p. 38-48, 2012. Disponível em: http://www.fnepas.org.br/artigos_caderno/v2/notas_preliminares.pdf. Acesso em: 19 nov. 2019.

GIBSON, J. J. **The ecological approach to visual perception**. Boston: Houghton Mifflin, 1979.

HILLMAN, J. **Cidade & alma**. São Paulo: Studio Nobel, 1993.

INGOLD, T. **Estar vivo: ensaios sobre movimento, conhecimento e descrição**. Petrópolis: Vozes, 2015.

INGOLD, T. **Lines: a brief history**. London: Routledge, 2007.

JARVIS, P. Aprendizagem humana: implícita e explícita. **Educação & Realidade**, v. 40, n. 3, p. 809-825, 2015. DOI: <https://doi.org/10.1590/2175-623648387>. Acesso em: 19 jan. 2020.

KAHNEMAN, D. **Rápido e devagar: duas formas de pensar**. Rio de Janeiro: Objetiva, 2012.

KIM, B.; HYUN, H. S. Associations between social and physical environments, and physical activity in adults from urban and rural regions. **Osong Public Health and Research Perspectives**, v. 9, n. 1, p. 16-24, 2018. DOI: <https://doi.org/10.24171/j.phrp.2018.9.1.04>. Acesso em: 22 jan. 2020.

LEWIN, R. **Evolução Humana**. São Paulo: Atheneu, 1999.

MARINHO, A. Atividades na natureza, lazer e educação ambiental: refletindo sobre algumas possibilidades. **Motrivivência**, v. 16, n. 22, p. 47-69, 2004. Disponível em: <https://periodicos.ufsc.br/index.php/motrivivencia/article/view/1184>. Acesso em: 01 mar. 2020.

MENDES, B. C.; PAULA, N. M. A. A hospitalidade, o turismo e a inclusão social para cadeirantes. **Turismo em Análise**, v. 19, n. 2, 2008. DOI: <https://doi.org/10.11606/issn.1984-4867.v19i2p329-343>. Acesso em: 17 nov. 2019.

MUGGIATI, R. A Arte de andar. In: THOREAU, H. D. **Caminhando**. Rio de Janeiro: José Olympio, 2012, p. 9-43.

NELSON, L. J.; CUSHION, C. J.; POTRAC, P. Formal, nonformal and informal coach learning: a holistic conceptualization. **International Journal of Sports Science & Coaching**, v. 1, n. 3, p. 247-259, 2006. DOI: <https://doi.org/10.1260/174795406778604627>. Acesso em: 11 mar. 2020.

OPPEZZO, M.; SCHWARTZ, D. Give your ideas some legs: the positive effect of walking on creative thinking. **Journal of Experimental Psychology: Learning, Memory, and Cognition**, v. 40, n. 4, p. 1142-1152, 2014. DOI: <https://doi.org/10.1037/a0036577>. Acesso em: 30 nov. 2019.

ORGANIZAÇÃO DAS NAÇÕES UNIDAS. 2015. **Transformando nosso mundo: a agenda 2030 para o desenvolvimento sustentável**. Disponível em: http://www.itamaraty.gov.br/images/ed_desenvsust/Agenda2030-completo-site.pdf. Acesso em: 23 mar. 2018.

PAIVA, A. C.; FRANÇA, T. L. Trilhas interpretativas: reconhecendo os elos com a Educação Física. **Revista Brasileira Ciências do Esporte**, v. 28, n. 3, p. 109-124, 2007. Disponível em: <http://revista.cbce.org.br/index.php/RBCE/article/view/26>. Acesso em: 28 fev. 2020.

PAIXÃO, J.; TUCHER, G. Risco e aventura por entre as montanhas de Minas: a formação do profissional de esporte de aventura. **Pensar a Prática**, v. 13, n. 3, p. 1-19, 2010. DOI: <https://doi.org/10.5216/rpp.v13i3.10703>. Acesso em: 14 fev. 2020.

PEIXOTO, R.; OSBORNE, R. **Significados da caminhada: trajetória de vida de caminhantes**. Rio de Janeiro: Autografia, 2017.

PNT. Parque Nacional da Tijuca. **Relatório Anual 2017**. MMA: ICMBio., 2017. Disponível em: http://parquenacionaldatijuca.rio/files/report_anual_2017.pdf. Acesso em: 01 mar. 2020.

PRETTY, J.; GRIFFIN, M.; SELLENS, M.; PRETTY, C. **Green exercise: complementary roles of nature, exercise and diet in physical and emotional well-being and implications for public health policy**. Colchester: University of Essex, 2003.

REYES-CENTENO, H.; GHIROTTI, S.; DÉTROIT, F.; GRIMAUD-HERVÉ, D.; BARBUJANIB, G.; HARVATI, K. Genomic and cranial phenotype data support multiple modern human dispersals from Africa and a southern route into Asia. **PNAS of the United States of America**, v. 111, n. 20, p. 7248-7253, 2014. DOI: <https://doi.org/10.1073/pnas.1323666111>. Acesso em: 10 fev. 2020.

RODRIGUES, C.; GONÇALVES JUNIOR, L. Ecomotricidade: sinergia entre educação ambiental, motricidade humana e pedagogia dialógica. **Motriz**, v. 15, n. 4, p. 987-995, 2009. Disponível em: <http://www.periodicos.rc.biblioteca.unesp.br/index.php/motriz/article/view/3252>. Acesso em: 21 dez. 2019.

SILVA, D. P.; SILVA, P. R. P. F.; SOUZA, J. V.; COTES, M. Atividade física de aventura na natureza para pessoas com deficiência. **Licere**, v. 22, n. 2, p. 268-296, 2019. DOI: <https://doi.org/10.35699/1981-3171.2019.13557>. Acesso em: 20 dez. 2019.

TORRES, E. C., BERTOLINO, M. I.; VILLA, N. M. Trilha urbana no córrego da mata em Londrina (PR). **Revista Geografia**, v. 20, n.2, p. 201-214, 2011. Disponível em:

<http://www.uel.br/revistas/uel/index.php/geografia/article/view/6367/10655>. Acesso em: 01 mar. 2020.

TUBINO, M. J. G. **Dimensões sociais do esporte**. 3. ed. São Paulo: Cortez, 2011.

TUBINO, M. J. G. Physical activities in the 20th century according to Eric Hobsbawm's extremes. **FIEP Bulletin On-Line**, v. 78, n. 1-2-3, p. 84-89, 2008. Disponível em: <http://www.fiepbulletin.net/index.php/fiepbulletin/issue/view/20>. Acesso em: 19 fev. 2020.

TUBINO, M. J. G.; TUBINO, F. M.; GARRIDO, F. A. C. **Dicionário enciclopédico Tubino do esporte**. Rio de Janeiro: SENAC, 2007.

UNITED NATIONS. **Sport for development and peace: towards achieving the millenium development goals**. 2003. Disponível em: https://www.sportanddev.org/sites/default/files/downloads/16__sport_for_dev_towards_millenium_goals.pdf. Acesso em: 29 nov. 2019.

WORLD HEALTH ORGANIZATION. **Global action plan on physical activity 2018-2030: more active people for a healthier world**. Geneva: World Health Organization, 2018. Disponível em: <https://apps.who.int/iris/bitstream/handle/10665/272722/9789241514187-eng.pdf?ua=1>. Acesso em: 27 nov. 2019.

(IN)ATIVIDADE FÍSICA E ADOLESCÊNCIA: INDICADORES DA COMPLEXIDADE COMPORTAMENTAL

Alvaro Adolfo Duarte Alberto

Universidade Federal do Amapá (UNIFAP)

Demilto Yamaguchi da Pureza

Universidade Federal do Amapá (UNIFAP)

Alexandre Magno Guimarães

Universidade Federal do Tocantins (UFT)

Gustavo Maneschy Montenegro

Universidade Federal do Amapá (UNIFAP)

Aylton José Figueira Junior

Universidade São Judas (USJT)

Introdução

A adolescência, período entre 10 e 19 anos, caracteriza-se como uma fase de procura, de descobertas, na qual os adolescentes dão muita importância aos seus grupos, seus relacionamentos e terminam por entrar em conflito consigo mesmo e com a família quando assumem participar de novos espaços e novos comportamentos (MONTEIRO et al., 2012).

Neste período, há forte ressignificado no cotidiano dos adolescentes, marcado pela afetividade, similaridades de condição, buscando novos referenciais comportamentais e de identidades, o que faz com que a família, amigos da mesma idade tenham mudança nas forças sociais estabelecidas nesses relacionamentos.

Todas estas alterações, provenientes de diferentes construtos pessoais, sociais e ambientais, parecem ser determinantes na adoção de novos hábitos (saudáveis ou não) e que tendem a permanecer durante a vida. Dessa forma, quando os estímulos internos e/ou externos são positivos esses indivíduos tendem a reduzir a vulnerabilidade frente a comportamentos como a inatividade física.

As transformações socioculturais observadas no estilo de vida das populações, principalmente nos países de renda alta e mais recentemente nos países economicamente emergentes, demonstram aumento na prevalência de níveis insuficientes de atividade física. Um estudo conduzido com adolescentes entre 13 e 15 anos de 105 países demonstrou que

80,3% acumularam menos que 60 minutos de atividade física moderada/vigorosa por dia (HALLAL et al., 2012). Este estudo também revela que nível insuficiente de atividade física é mais elevado nas meninas em relação aos meninos, em países com nível socioeconômico alto e tendem a aumentar com o avanço da idade.

A realidade brasileira, sustentada por levantamentos epidemiológicos, demonstra que prevalência de inatividade física durante a adolescência está associada aos fatores sociodemográficos (idade, sexo e classe econômica); socioculturais (espaços apropriados e condições ambientais); psicossociais e; comportamentos sedentários (CESCHINI; ANDRADE; FIGUEIRA JÚNIOR, 2015; DUMITH et al., 2016; FARIAS JÚNIOR; REIS; HALLAL, 2014; GRECA; SILVA; LOCH, 2016). No entanto, é necessário compreender a multidimensionalidade e complexidade na associação desses fatores, os quais poderão orientar o planejamento e a implantação de programas de intervenção, objetivando modificar o comportamento, em especial, reduzir os fatores de risco no desenvolvimento de doenças metabólicas e cardiovasculares na vida adulta.

Analisar isoladamente a relação entre esses fatores não é suficiente para explicar a adesão à prática de atividade física entre os adolescentes. Desta forma, o objetivo do presente ensaio foi discutir os indicadores associados ao comportamento da inatividade física de adolescentes, bem como compreender os indicadores que influenciam e condicionam a prática regular de atividade física em adolescentes, permitindo identificar os determinantes pessoais, sistemas sociais e conseqüentemente relação com comportamentos ativos.

Inatividade física e os indicadores da complexidade comportamental

A atividade física é um fenômeno complexo, envolve aspectos multifatoriais, com significados e valores sócio-históricos, integrados com a capacidade de adaptação filogenética e ontogenética da espécie humana (ÁLVARES et al., 2010).

Em termos biológicos, a atividade física possibilita a sobrevivência e reprodução da espécie humana. De acordo com Caspersen, Powell e Christenson (1985), atividade física é qualquer movimento corporal que provoca aumento do gasto calórico acima dos níveis de repouso, promovido pela contração dos músculos esqueléticos. No entanto, a atividade física é um comportamento que ocorre numa variedade de formas e contextos, e não

apenas em termos biológicos, pois o gasto calórico se manifesta pelos comportamentos ativos, dentro de um contexto cultural.

Pela complexidade dos fatores relacionados ao estilo de vida ativo ou inativo, principalmente na adolescência, alguns indicadores são considerados fundamentais na adesão à prática regular de atividades físicas. Dentre estes se destacam os hábitos alimentares, os comportamentos sedentários e as barreiras, ou motivos e desculpas que representam fator negativo no processo de tomada de decisão quanto à prática de atividades físicas (FERNANDES et al., 2011; FERRARI JUNIOR et al., 2016; HAMMERSCHMIDT et al., 2011; HSU et al., 2011).

Hábitos alimentares e a exposição a comportamentos sedentários

A prática regular de atividade e a alimentação equilibrada atuam diretamente na prevenção das doenças crônicas não comunicáveis. No entanto, o predomínio da dieta denominada ocidental (rica em gorduras, açúcares, reduzida em carboidratos complexos e fibras) e o declínio progressivo da prática de atividade física constituem, dentre outros fatores, um fenômeno de elevado impacto no panorama epidemiológico da população mundial (UNFPA, 2007).

No Brasil, dados indicam elevada taxa de hábitos não saudáveis em adolescentes de ambos os sexos. Estudos conduzidos com adolescentes de diversas regiões brasileiras encontraram níveis insuficientes de atividade física associados a hábitos alimentares poucos saudáveis. Na região Sudeste, Fernandes et al., (2011) avaliaram dois domínios da atividade física de lazer e hábitos alimentares com adolescentes de ambos os sexos de uma cidade do interior de São Paulo e constataram que o maior consumo de frituras e salgadinhos esteve associado ao hábito de assistir televisão entre os adolescentes do sexo feminino. Os resultados constataram que o maior consumo de frituras e salgadinhos, baixo consumo de frutas e verduras estão associados a comportamentos inativos entre os adolescentes.

O estudo de Pena et al., (2016) analisou os comportamentos de risco à saúde e fatores associados em adolescentes de ambos os sexos de 14 a 19 anos de uma cidade do estado de Minas Gerais. Os resultados demonstraram que os comportamentos de risco mais prevalentes foram os níveis insuficientes de atividade física com 32,8% e baixo consumo de frutas e verduras com 61,2%. Sugerindo que esse subgrupo necessita de atenção prioritária

em saúde, e que programas de promoção à saúde na comunidade, ou no ambiente escolar, possam auxiliar na modificação dessa realidade.

O estudo de Raphaelli, Pretto e Dutra (2016), conduzido com adolescentes de uma cidade da região Sul do Brasil, objetivou descrever a prevalência de hábitos de vida quanto ao consumo alimentar, prática de atividade física semanal, excesso de peso, consumo de bebidas alcoólicas e uso de cigarros. Os resultados apontaram que a prevalência de relato de uso de cigarro e consumo de bebidas alcoólicas nos últimos 30 dias entre os adolescentes foi de 6,7% e 27%, respectivamente; 45% foram classificados como inativos fisicamente e 24,8% apresentaram excesso de peso. Sugerindo-se que a melhoria na qualidade de vida poderá reduzir problemas futuros nessa população.

Em relação à exposição a comportamentos sedentários, decorrentes do aumento do tempo diante da televisão, *videogame* ou computador, estudos apontaram associação entre esses indicadores e baixos índices de atividade física de adolescentes. Esses achados podem ser justificados pelo fato do rápido processo de urbanização, do crescimento econômico e das mudanças tecnológicas observados nos países em desenvolvimento. No entanto, outros estudos apontaram que essa associação seria ainda mais forte no sexo masculino e nos mais jovens (GONÇALVES et al., 2007; TENÓRIO et al., 2010). Esses resultados poderiam ser explicados, em parte, pelas diferenças na faixa etária dos adolescentes e protocolos utilizados para classificar os níveis insuficientes de atividade física. Por outro lado, adolescentes mais jovens em geral necessitam da presença dos pais para brincar ao ar-livre e utilizar espaços públicos para praticar atividades físicas, fato que parece contribuir com o aumento de comportamentos sedentários.

Os baixos níveis de atividade física, associados a indicadores do comportamento em adolescentes não foram encontrados apenas no Brasil. Collings et al., (2014) descreveram a variabilidade nos níveis totais e a intensidade da atividade física em 825 adolescentes de ambos os sexos do Reino Unido. Em função do sexo, os fatores sociodemográficos, temporais e a composição corporal indicaram que as meninas são mais fisicamente inativas que os meninos; no final de semana ambos os sexos são mais sedentários que na semana; no outono e inverno apresentaram maiores valores de gordura corporal, indicando que os componentes da atividade física variam de acordo com sexo, períodos do ano e semana.

Quanto à relação entre os comportamentos saudáveis e influência dos pais, Carson, Rosu e Janssen (2014) identificaram associações entre diversas características do ambiente

físico com a atividade física e tempo de televisão em 511 adolescentes e pais canadenses. Os resultados indicaram associação entre inatividade física e a falta de espaço no ambiente físico, em especial no exterior; maior tempo de televisão e maior nível socioeconômico dos familiares.

O estudo de Micklesfield et al., (2014) analisou o nível de atividade física e o padrão de comportamento sedentário, explorando a associação com aspectos individuais, característica materna, casa e da comunidade rural. Foram avaliados 381 adolescentes Sul-Africanos (11 e 15 anos) de ambos os sexos, indicando que a puberdade, nível de escolaridade da mãe e nível socioeconômico contribuíram significativamente com o comportamento fisicamente inativo entre adolescentes.

Loureiro, Matos e Diniz (2012) analisaram a relação entre atividade física, sexo e idade, aspectos psicológicos e dificuldade de dormir, fadiga, e variáveis do de comportamento sedentário (assistir TV/DVD, jogar ou usar o computador durante a semana e nos fins de semana) em 4.877 adolescentes portugueses de ambos os sexos (11 e 16 anos). Dos adolescentes avaliados, 38,1% disseram realizar atividade física menos de três vezes por semana e 60,1% afirmaram realizá-la três ou mais vezes por semana. O aumento da prática de atividade física durante a semana foi associado com o sexo masculino, diminuindo em 10% por ano com avanço da idade, estando essa redução relacionada ao maior tempo que assistem TV/DVD nos finais de semana.

Ao analisar os hábitos alimentares e a exposição a comportamentos sedentários dos adolescentes, seria relevante considerar os vários fatores que influenciam tal comportamento, destacando a família e suas características; atitudes e condutas dos pares; normas e valores culturais e sociais; influência dos meios de comunicação; dentre outros. Estes fatores podem estar associados ao sistema socio-político-econômico, à produção, distribuição e disponibilidade dos alimentos que determinam o estilo de vida dos adolescentes.

Portanto, o papel da família e o do ambiente colaboram igualmente no desenvolvimento de comportamentos associados ao ganho de peso, especialmente as práticas alimentares e atividade física. A família, a escola e a disciplina de educação física apresentam responsabilidade de implementar atitudes, crenças e valores que possam ajudar e modelar o comportamento dos adolescentes, quer na prática regular de atividade física quer na aquisição de uma alimentação saudável.

Barreiras: indicadores negativos à prática de atividade física

A prática regular de atividade física, durante a adolescência, representa um impacto duradouro no estilo de vida saudável e na promoção de saúde, atuando na prevenção de doenças crônicas não transmissíveis (WORLD HEALTH ORGANIZATION, 2010). Dentre os benefícios na saúde e bem-estar, decorrentes de níveis satisfatórios de atividade física, destacam-se a saúde óssea (conteúdo mineral e densidade óssea), controle da pressão arterial, dislipidemia, além de reduzir o risco no desenvolvimento da obesidade na infância e adolescência (JANSSEN; LEBLANC, 2010). Apesar das evidências científicas apontarem inúmeros benefícios da prática regular de atividade física na saúde física e qualidade de vida em todas as idades, no Brasil a exposição a nível insuficiente de atividade física de adolescentes é elevada, atingindo de 2% a 80% no sexo masculino e de 14% a 91% no feminino dependendo do método de avaliação (BARUFALDI et al., 2012).

Uma possível explicação dos elevados índices de inatividade física durante a adolescência, pode ser o número de barreiras que dificulta a participação em atividades fisicamente ativas. As barreiras referem-se a obstáculos percebidos pelo indivíduo, que inclui fatores internos (características individuais, menor prioridade na atividade física) e fatores externos (influência social de amigos família, falta de tempo, inacessibilidade e custo).

Ao considerar a atividade física como um comportamento complexo, influenciado por diversos fatores, é importante diferenciar os motivos que levam indivíduos de ambos os sexos a atingirem ou não a quantidade suficiente de atividade física. Os aspectos biológicos podem explicar a participação de rapazes nas atividades físicas de maior intensidade em relação às moças, enquanto os fatores sociais, históricos e culturais poderiam explicar as diferenças na percepção das barreiras (SEABRA et al., 2008; TEIXEIRA et al., 2008).

A literatura internacional tem apresentado, em diferentes contextos, um conjunto de barreiras que se associa à prática regular de atividade física entre adolescentes. Khan et al., (2008) descreveram longitudinalmente a atividade física em adolescentes norte-americanos e verificaram que as principais barreiras relatadas foram falta de tempo, falta de local para se exercitar e falta de motivação. Estudo realizado na Bélgica por Deforche, De Bourdeaudhuij e Tanghe (2006) evidenciou que a inacessibilidade e a insegurança do local foram as principais barreiras relatadas pelos adolescentes. King, Tergerson e Wilson, (2008) examinaram o efeito que o apoio social tem sobre a atividade física dos adolescentes norte-

americanos e as barreiras percebidas. Adolescentes que receberam o incentivo dos pais para praticar atividade física e que tinham a companhia de um amigo apresentaram melhor nível de atividade física em comparação aos que não eram incentivados

Estes estudos sugerem que o apoio social, a dimensão ambiental (espaço físico, características climáticas, sazonais e geográficas, acessibilidade) e características das atividades físicas são fatores que exercem grande influência na percepção dos adolescentes no compromisso da atividade física regular.

No Brasil, os estudos também procuram elucidar quais as principais barreiras e a partir destas informações poder contribuir com recomendações para o aumento de comportamentos fisicamente ativos entre os adolescentes de ambos os sexos. Copetti, Neutzling e Silva (2010), ao avaliarem adolescentes residentes na área urbana da cidade de Pelotas-RS, encontraram que a prevalência de barreiras à prática de atividades físicas no período de lazer foram os dias de chuva (65,9%); preguiça/cansaço (37,5%) e falta de local adequado (33,8%). No desenvolvimento de intervenções, baseadas em evidências que promovam estilo de vida ativo e saudável, Dambros, Lopes e Santos (2011) analisaram as barreiras percebidas e os hábitos de atividade física de 424 adolescentes de ambos os sexos entre 14 a 18 anos da cidade de Santa Maria-RS. Os resultados evidenciaram que 30,19% consideram que não há barreiras que dificultem a prática de atividades físicas, e a proporção foi maior entre os meninos com 34,34%. As meninas percebem mais barreiras para a prática de atividades físicas do que os meninos. Dentre as barreiras da atividade física mais citadas foram: tempo dedicado aos estudos, falta de companhia, falta de clima adequado e jornada de trabalho extensa.

Através dos estudos nacionais e internacionais é possível identificar que os fatores psicológicos, cognitivos e emocionais e socioculturais são os mais relevantes na explicação dos motivos pelos quais adolescentes são fisicamente ativos. Desta forma, as barreiras estão inseridas num contexto que inclui a dimensão dos indicadores culturais, econômicos, políticos e geográficos. Portanto, a relação entre esses indicadores pode resultar em grande influência no comportamento fisicamente ativo dos adolescentes.

Algumas considerações

Embora muitos diagnósticos do nível de atividade física sejam provenientes de estudos transversais, os resultados apontam decréscimo nos níveis de atividade física em

adolescentes. Considerando estas evidências, o estilo de vida fisicamente ativo, hábitos positivos podem minimizar o impacto das barreiras, as quais necessitam ser estimulados e seus significados interpretados. Portanto, é importante entender como a família, a escola, o ambiente natural/construído e as relações sociais estabelecidas influenciam neste comportamento. A compreensão crítica de uma sociedade caracterizada pelo processo de industrialização e urbanização permitirá encontrar indicadores que possam explicar a complexidade comportamental na possibilidade de criar ações específicas na adoção da prática regular de atividade física em adolescentes, diminuindo níveis de inatividade física.

Referências

ÁLVARES, L. D. et al. Fatores determinantes para um estilo de vida ativo: revisão da literatura. **Revista Brasileira de Ciências da Saúde**, São Caetano do Sul, v. 8, n. 24, p. 68-76, abr./jun. 2010.

BARUFALDI, L. A. et al. Meta-analysis of the prevalence of physical inactivity among Brazilian adolescents. **Caderno de Saúde Pública**, Rio de Janeiro, v. 28, n. 6, p. 1019-1032, jun. 2012.

CARSON, V.; ROSU, A.; JANSENN, I. A cross-sectional study of the environment, physical activity, and screen time among young children and their parents. **BMC Public Health**, USA, v. 14, n. 61, p. 1-9, jan. 2014.

CASPERSEN, C. J.; POWELL, K. E.; CHRISTENSON, G. M. Physical activity, exercise, and physical fitness: definitions and distinctions for health-related research. **Public Health Reports**, USA, v. 100, n. 2, p. 126-131, mar./abr. 1985.

CESCHINI, F. L.; ANDRADE, E. L.; FIGUEIRA JUNIOR, A. J. Physical activity and associated factors among students attending evening classes. **Revista Brasileira de Cineantropometria e Desempenho Humano**, v. 17, n. 2, p. 205-215, mar./abr. 2015.

COLLINGS, P. J. et al. Levels and patterns of objectively-measured physical activity volume and intensity distribution in UK adolescents: the ROOTS study. **The International Journal of Behavioral Nutrition and Physical Activity**, USA, v. 11, n. 23, p. 1-12, fev. 2014.

COPETTI, J.; NEUTZLING, M. B.; SILVA, M. C. Barreiras à prática de atividades físicas em adolescentes de uma cidade do sul do Brasil. **Revista Brasileira de Atividade Física & Saúde**, Pelotas, v. 15, n. 2, p. 88-94, abr. 2010.

DAMBROS, D. D.; LOPES, L. F.; SANTOS, D. F. Barreiras percebidas e hábitos atividade física de adolescentes escolares de uma cidade do Sul do Brasil. **Revista Brasileira de Cineantropometria e Desempenho Humano**, Florianópolis, v. 13, n. 6, p. 422-428, nov./dez. 2011.

DEFORCHE, B. I; DE BOURDEAUDHUIJ, I. M; TANGHE, A. P. Attitude toward physical activity in normal-weight, overweight and obese adolescents. **The Journal Adolescent Health**, USA, v. 38, n. 5, p. 560–568, maio 2006.

DUMITH, S. C.; SANTOS, M. N.; TEIXEIRA, L. O.; CAZEIRO, C. C.; MAZZA, S. E.; & CEZAR, J. A. Prática de atividade física entre jovens em município do semiárido no Brasil. **Ciência & Saúde Coletiva**, v. 21, n. 4, p. 1083-1093, abr. 2016.

FARIAS JÚNIOR, J. C.; REIS, R. S.; & HALLAL, P. C. Atividade física e fatores psicossociais ambientais em adolescentes do Nordeste do Brasil. **Caderno de Saúde Pública**, v. 30, n. 5, p. 941-951, maio 2014.

FERNANDES, R. A. et al. Associação transversal entre hábitos alimentares saudáveis e não saudáveis e atividade física de lazer em adolescentes. **Jornal de Pediatria**, Porto Alegre, v. 87, n. 3, p. 252-256, maio/jun. 2011.

FERRARI JUNIOR, G. J. et al. Fatores associados às barreiras para a prática de atividade física de adolescentes. **Revista Brasileira de Atividade Física & Saúde**, v. 21, n. 4, p. 307-316, jul. 2016.

GONÇALVES, H. et al. Fatores socioculturais e nível de atividade física no início da adolescência. **Revista Panamericana de Salud Pública**, Washington, v. 22, n. 4, p. 246-253, out. 2007.

GRECA, J. P. A.; SILVA, D. A. S.; & LOCH, M. R. Atividade física e tempo de tela em jovens de uma cidade de médio porte do Sul do Brasil. **Revista Paulista de Pediatria**, v. 34, n. 3, p. 316-322, maio 2016.

HALLAL, P. C. et al. Global physical activity levels: surveillance progress, pitfalls, and prospects. **The Lancet**, v. 380, n. 9838, p. 247-257, jul. 2012. Disponível em: [http://dx.doi.org/10.1016/S0140-6736\(12\)60646-1](http://dx.doi.org/10.1016/S0140-6736(12)60646-1). Acesso em: 21 maio 2016.

HAMMERSCHMIDT, P. et al. Barriers to and facilitators of healthful eating and physical activity in low-income schools. **Journal of Nutrition Education and Behavior**, USA, v. 43, v. 1, p. 63-68, jan./fev. 2011.

HSU, Y. W. et al. Influences of social support, perceived barriers, and negative meanings of physical activity on physical activity in middle school students. **Journal of Physical Activity & Health**, USA, v. 8, n. 2, p. 210-219, fev. 2011.

JANSSEN, I.; LEBLANC, A. G. Systematic review of the health benefits of physical activity and fitness in school-aged children and youth. **International Journal of Behavioral Nutrition and Physical Activity**, USA, v. 7, n. 40, p. 1-16, maio 2010.

KHAN, J. A. et al. Patterns and determinants of physical activity in U.S. Adolescents. **Journal Adolescent Health**, USA, v. 42, n. 4, p. 369-377, abr. 2008.

KING, K. A.; TERGERSON, J. L.; WILSON, B. R. Effect of social support on adolescents perceptions of and engagement in physical activity. **Journal Physical Activity and Health**, USA, v. 5, n. 1, p. 374-384, maio 2008.

LOUREIRO, N.; MATOS, M. G.; DINIZ, J. A. Are fatigue and sleeping difficulty related to adolescent physical activity and sedentary behavior? Highlights from the Portuguese HBSC study. **Archives Exercise in Health and Disease**, Porto, v. 3, n. 2, p. 153-161, out. 2012.

MICKLESFIELD, L. K. et al. Physical activity and sedentary behavior among adolescents in rural South Africa: levels, patterns and correlates. **BMC Public Health**, USA, v. 14, n. 40, p. 1-10, jan. 2014.

MONTEIRO, C. F. S. et al. Adolescentes e uso de drogas ilícitas: estudo transversal. **Revista de Enfermagem UERJ**, Rio de Janeiro, v. 20, n. 3, p. 344-348, jul./set. 2012.

PENA, G. G. et al. Comportamentos de risco para a saúde de adolescentes da rede pública de ensino. **Adolescência & Saúde**, Rio de Janeiro, v. 13, n. 1, p. 36-50, jan./mar. 2016.

RAPHAELLI, C. de O.; PRETTO, A. D. B.; DUTRA, G. F. Prevalência de hábitos de vida em escolares de um Município do Sul do Brasil. **Adolescência & Saúde**, Rio de Janeiro, v. 13, n. 2, p. 16-23, abr./jun. 2016.

SEABRA, A. F. et al. Determinantes biológicos e sócio-culturais associados à prática de atividade física de adolescentes. **Cadernos de Saúde Pública**, Rio de Janeiro, v. 24, n. 4, p. 721-736, abr. 2008.

TEIXEIRA, S. A. F. et al. Age and sex differences in physical activity of Portuguese adolescents. **Medicine and Science in Sports Exercise**, USA, v. 40, n. 1, p. 65-70, jan. 2008.

TENÓRIO, M. C. M. et al. Atividade física e comportamento sedentário em adolescentes estudantes do ensino médio. **Revista Brasileira de Epidemiologia**, São Paulo, v. 13, n. 1, p. 105-117, mar. 2010.

UNFPA. State of world population 2007: unleashing the potential of urban growth. **United Nations Population Fund**, USA, 2007. Disponível em: <https://www.unfpa.org/swop-2014>. Acesso em: 20 mar. 2015.

WORLD HEALTH ORGANIZATION. **Global Recommendations on Physical Activity for Health**. Geneva: WHO, 2010.