



A EDUCAÇÃO FÍSICA E A “VIRADA CULTURALISTA” DO CAMPO: UM OLHAR A PARTIR DE MAURO BETTI E VALTER BRACHT¹

PHYSICAL EDUCATION AND THE “CULTURALIST TURNAROUND” OF THE FIELD: A VIEW BASED ON MAURO BETTI AND VALTER BRACHT

LA EDUCACIÓN FÍSICA Y LA “VIRADA LINGÜÍSTICA” DEL CAMPO: UNA MIRADA DESDE MAURO BETTI Y VALTER BRACHT

Marcelo Costa

Universidade Federal do Espírito Santo, Vitória, Espírito Santo, Brasil
Email: orphencelo@gmail.com

Felipe Quintão de Almeida

Universidade Federal do Espírito Santo, Vitória, Espírito Santo, Brasil
Email: fqalmeida@hotmail.com

RESUMO

O artigo discute o “dilema culturalista” no campo da Educação Física brasileira sob o olhar de dois importantes autores: Mauro Betti e Valter Bracht. As propostas de cunho culturalista foram muito relevantes para o campo, pois, além de proporcionarem diversos avanços epistemológicos, embasaram a construção de diversas diretrizes curriculares produzidas no Brasil. Após caracterizar o dilema e a ambiguidade que o encerra, descreve os modos pelos quais Mauro Betti e Valter Bracht o problematizaram.

Palavras-chave: Linguagem; Epistemologia; Corpo; Conhecimento.

ABSTRACT

This paper discusses the “culturalist dilemma” in the field of Physical Education in Brazil under the perspective of two important authors: Mauro Betti and Valter Bracht. Propositions of culturalist nature were very important for the field because, in addition to providing various epistemological advances, they supported the construction of several curriculum guidelines in Brazil. After characterizing the dilemma and its ambiguity, the study describes the ways in which Mauro Betti and Valter Bracht problematized it.

Keywords: Language; Epistemology; Body; Knowledge.

RESUMEN

El artículo discute el “dilema culturalista” en el campo de la Educación Física brasileña sobre la mirada de dos reconocidos autores: Mauro Betti y Valter Bracht. Las propuestas de carácter culturalista fueron muy importantes para el campo, pues, además de posibilitar inúmeros avances epistemológicos, fundamentaron la construcción de diversas propuestas curriculares en Brasil. Después de caracterizar el dilema y su ambigüedad, describe los modos por los cuales Mauro Betti y Valter Bracht lo problematizan.

Palabras clave: Lenguaje; Epistemología; Cuerpo; Conocimiento.

¹ O presente trabalho contou com o apoio da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (Capes) para a sua realização.



INTRODUÇÃO

Nos últimos 30 anos, o campo da Educação Física brasileira foi “palco” para algumas viradas epistemológicas. Uma delas pode ser adjetivada de “culturalista”, tendo como um de suas principais consequências uma nova maneira de teorizar o corpo. Reelaboramos, em relação a ele, o nosso olhar. Nele podemos ver agora não somente músculos, ossos, capacidade cardíaca e o quanto de performático poderia haver na execução de determinado movimento. “Desnaturalizamos” o corpo de sua condição biológica e nos sensibilizamos com a gama de elementos culturais que também fazem parte do movimento humano.

Nesse contexto, o conceito² de atividade física deixou de contemplar o que tínhamos a dizer sobre essa nova roupagem adquirida pelo movimento corporal. Toda uma série de conhecimentos de sociologia, antropologia e filosofia passou a constituir uma grande teia de estudo que procurou entender as mais distintas práticas corporais produzidas pelo ser humano. Nesse bojo, Bracht (2001) diz que o corpo foi redescoberto. O autor (1999a) está se referindo a um movimento que busca lançar sobre ele um novo olhar, de recuperação da sua “dignidade”. Pode-se dizer que “[...] tal (re) descoberta está presente também no meio acadêmico, onde o corpo passa a ser objeto privilegiado da história, da filosofia, da antropologia, da psicologia da aprendizagem etc.” (BRACHT, 1999a, p. 83). Pode-se igualmente afirmar:

As razões pelas quais o ‘corpo’ – e, por consequência, as práticas corporais – passa a ser objeto digno das diversas disciplinas científicas, objeto de atenção da teoria política às teorias da aprendizagem, são, seguramente, múltiplas e complexas. O que é possível afirmar é que estas estão vinculadas ao novo status social que a cultura ocidental vai conferir ao corpo, principalmente a partir da década de 1960 (BRACHT 1999a, p. 83).

É com a efervescência produzida por esta nova trama de conhecimentos que se fomenta e apresenta, na obra “Metodologia do ensino de Educação Física” (SOARES et al., 1992), o conceito de “cultura corporal”. Para Bracht (2001), esse conceito representa um avanço, pois indica a construção de nosso novo “objeto”: a cultura. Podemos, assim, dizer que “[...] é ele o que melhor expressa a ressignificação mais importante e a necessária desnaturalização do nosso objeto e que melhor reflete a sua contextualização sociohistórica” (BRACHT, 2006, p. 97). Deixamos um cenário em que a visão acerca do corpo se pautava, especificamente, por conhecimentos das áreas físico-anatômicas, para outro, no qual os aspectos culturais também são amplamente valorizados.

Analisando esse movimento em retrospectiva, pode-se dizer que o processo pode ter levado, como consequência, a uma excessiva valorização da dimensão cultural do corpo. Ou seja, o corpo estaria impregnado de tal forma pela cultura que o acesso a ele só se daria por meio da linguagem. A dimensão corporal seria sempre resultado de discursos (sócio e historicamente situados) acerca do corpo, desconsiderando a possibilidade de haver algo que pudesse “escapar” à cultura. Já no início dos anos 1990 do século XX, as primeiras vozes, também no campo da Educação Física, já se levantaram contra esse construcionismo radical do corpo (ORTEGA, 2010)³.

Ortega (2010) dirá ser necessária uma noção de corporeidade que extrapole a construção sociodiscursiva do corpo; que leve em conta a dinâmica própria dos processos corporais e os limites da sua construção social, pois, segundo o autor, é esse o limite da noção de corpo elaborada pela posição chamada “construtivista”, “construtivismo social” (particularmente influenciada, de acordo com Ortega, por Foucault). Para ele, Foucault (e muitos de seus seguidores) parece não demonstrar interesse na “materialidade” do

² A construção de conceitos é também a demarcação de posições. Indica a filiação epistemológica de seu produtor. Por isso, devemos estar atentos à construção histórica de nossos conceitos, a fim de identificarmos os percursos que passaram a integrar a constituição de nosso saber (BRACHT, 2006).

³ Conferir Ghiraldelli Júnior (1990) e Betti (1994).



corpo, enfocando mais os discursos sobre ele, sem o perceber como entidade ativa e intencional. Embasados nos ressupostos epistemológicos dos construtivistas, não teríamos acesso natural (e, portanto, direto) ao corpo. Não se pode saber o que esse corpo realmente é independentemente de práticas discursivas e sociais, aliás, historicamente relativas (não havendo outro acesso ao corpo senão pela mediação da cultura).

A partir desse cenário se buscará explorar o que o campo da Educação Física tem produzido acerca daquilo que o professor Mauro Betti tem interpretado como o dilema “culturalista” da área. Assim, em um primeiro momento, será descrito mais detalhadamente o dilema e, na sequência, será apresentado um diálogo entre Mauro Betti e Valter Bracht a respeito dessa questão. Isso se justifica, pois esses dois pesquisadores são os autores que, até o momento, têm o maior número de produções sobre a temática⁴.

O DILEMA CULTURALISTA NA EDUCAÇÃO FÍSICA BRASILEIRA

Ghiraldelli Júnior (1990) foi, talvez, o primeiro a apontar o dilema culturalista ao dizer que existem duas tendências a orientar essas propostas inovadoras da Educação Física. Uma seria a corrente racionalista, que identifica na “prática-corporal” aspectos não desejáveis, necessitando de “algo de fora” (o discurso) que os venha prover de criticidade. A outra corrente seria a antirracionalista, que capta o movimento como algo que pode escapar à razão, pois ele extrapola a verbalização e, desta forma, aproxima-se da intuição.

Esse debate gira em torno da tríade corpo, linguagem e conhecimento⁵. Ferreira (1995)

aponta que, também no âmbito da pedagogia histórico-crítica⁶, a relação entre esses três elementos não foi devidamente observada. Diz o autor, ao fazer uma análise do livro de Soares e colaboradores (1992): “Metodologia do ensino da Educação Física”:

Outra indagação que comumente se faz a este estudo é que a concepção de expressão corporal, enquanto linguagem, não é devidamente desenvolvida pelos autores, o que implica em outra indagação: como, nesta proposta, uma leitura da realidade crítica a partir de reflexos sobre a cultura corporal seria um aprendizado crítico do movimento capaz de ir além de um discurso crítico? Pelo exposto, percebemos que a tentativa de expressar uma pedagogia crítico-superadora resultou no reconhecimento do movimento enquanto ‘linguagem corpórea’, mas não, ainda, um diálogo efetivo entre uma semiótica e uma pedagogia do movimento, o que tem entravado um encaminhamento pedagógico efetivo do movimento enquanto simbologia (FERREIRA, 1995, p. 217).

Bracht⁷, em entrevista concedida a Ana Rita Lorenzini, no ano de 2001, reconhece tal limite do livro de Soares e colaboradores (1992), uma vez que a pedagogia histórico-crítica privilegiou o conhecimento científico de caráter conceitual, deixando, desse modo, escapar outras formas de compreensão do movimento e do corpo. Nas palavras do autor:

A ideia é discutir a possibilidade de falar em 'movimento crítico' e superar a perspectiva de acrescentar ao movimento a consciência. Assim, os critérios para diferenciar o tratamento do conteúdo nos diferentes ciclos deveria também envolver o próprio movimentar-se e não apenas a reflexão.

⁴ Betti (2006, 2007a, 2007b) e Bracht (1999a, 2001, 2012). É claro que há outros, como Fensterseifer e Pich (2012), Almeida (2012) e Costa (2014), mas eles procuram desenvolver questões que, primeiramente, foram postas por Betti e Bracht em nosso campo.

⁵ Reconhecemos, assim como Bracht (2012), que, no fundo, o debate é uma disputa entre cultura/história/linguagem, por um lado, e, por outro, a natureza, e como se equaciona (ou não) tal tensão.

⁶ Essa pedagogia foi fundamental para a elaboração do livro de Soares e colaboradores (1992) e para um grupo de intelectuais normalmente são identificados com um movimento renovador da Educação Física.

⁷ Bracht foi um dos autores desta obra.



Talvez, a própria pedagogia histórico-crítica contenha uma limitação nesse sentido, já que privilegia o conhecimento científico de caráter conceitual (BRACHT, 2012, p. 153).

Na compreensão de Betti (1996), ao valorar o discurso científico e filosófico, a Educação Física corria o risco de perder sua especificidade, tornando-se um discurso “sobre” a cultura corporal do movimento, algo que outras áreas também poderiam fazer, como a Sociologia ou a Psicologia. Nas palavras do autor:

O dilema de que a Educação Física não deve tornar-se um discurso sobre a cultura corporal de movimento, mas uma ação pedagógica com ela, apontado por Betti (1994), e corroborada por Bracht (1999), persegue como um fantasma a teoria crítica da Educação Física, mas não poderá ser facilmente resolvido, pois se trata de uma ambigüidade inerente à Educação Física como disciplina escolar (BETTI, 2006, p. 80).

O que Betti quer apontar, com a sua crítica à “perspectiva culturalista”, é que a concepção de corpo operada pela Educação Física brasileira não dá conta de tematizar, de forma satisfatória, o que está aquém da racionalidade discursiva⁸. Para Betti (2006), a ambigüidade é mais bem compreendida quando nos valem da diferenciação entre significação existencial (que se refere aos vividos intuitivos, pré-reflexivos, cujo sentido equivale à existência) e significação conceitual (que agrega outros sentidos, na medida em que é um saber intersubjetivo), uma vez que é a esta última que se refere a abordagem culturalista da Educação Física, quando almeja a “[...] apropriação crítica da cultura corporal de movimento” (BETTI, 1994). Assim, só se pode falar sobre movimento, segundo Betti (2006), por meio da linguagem das ciências ou da filosofia, o que representaria uma expressão segunda, uma representação intelectual, necessária para que se estabeleçam significações culturais sobre o movimento (ou seja, para constituir um saber intersubjetivo) e

“[...] também para constituir e renovar a ‘cultura de movimento’ ou a ‘cultura corporal de movimento’ (BETTI, 2006, p. 80). Nesse sentido, a dimensão cognitiva (crítica) que se realiza no plano corporal só é possível por meio da linguagem humana; “[...] por isso a palavra é instrumento importante – embora não único – para o profissional de Educação Física” (BETTI, 1994, p. 41). Apesar disso, a Educação Física lida com um *saber orgânico* que não se esgota em um discurso sobre o corpo/movimento e que só é possível por meio da prática corporal de movimento do indivíduo que faz as leituras dos signos relacionados com ela. Ao desvalorizar essa especificidade, a Educação Física se torna um discurso *sobre* a cultura corporal de movimento e não uma ação pedagógica *com* ela. Dessa forma, a aula de Educação Física “[...] torna-se uma aula *sobre* o movimento e não mais uma aula *com* o movimento” (GHIRALDELLI, 1990, p. 198), ou uma aula com o movimento nas condições da Educação Física “tradicional”, agregada ao estudo e discurso críticos. Uma vez que, para Betti (1994), ao escolher a língua como signo ideal, estaríamos a provocar um maior distanciamento entre a teoria e a prática, pois a teoria se manifesta pela língua (no plano do discurso, da escrita), enquanto a prática ocorre no plano do corpóreo, “[...] as teorias da Educação Física estariam condenadas a falar sobre o corpo e o movimento, sem jamais atingi-los” (BETTI, 1994, p. 28).

É importante levar em conta, também, o que esclarece Gustorf, citado por Betti (1994, p. 27): a língua é “[...] meio de comunicação entre os homens, mas não da expressão completa, as palavras não dão acesso direto à verdade pessoal, as palavras são apenas intermediários”. Por sua vez, Naffah Neto, citado por Bracht (1999b), afirma que a língua foi inventada apenas para nossas experiências menores; já para as verdadeiramente fundamentais, faltariam palavras para expressá-las.

Caracterizado o dilema, avançaremos, na sequência, na exposição de algumas alternativas de tratamento a ele. Os possíveis caminhos a serem trilhados estão, neste artigo, sob a batuta

⁸ Talvez as abordagens em Educação Física, fundamentadas na filosofia de Merleau-Ponty, sejam uma exceção a isso.



da semiótica peirciana, utilizada por Mauro Betti, a teoria estética de Adorno e a experiência estética de Gadamer, como descritas por Valter Bracht.

AS RESPOSTAS DE BETTI E BRACHT AO DILEMA CULTURALISTA

É na busca por uma melhor compreensão dos signos produzidos pela linguagem que Betti (1994) propõe a utilização da semiótica de Charles Peirce. Embasa-se, inicialmente, na perspectiva de uma concepção simbólica de cultura, que, de acordo com Clifford Geertz, se caracteriza pelos padrões de significação incorporados às formas simbólicas, incluindo as manifestações verbais e os mais distintos objetos significativos utilizados pelo comunicar-se humano. A semiótica é a ciência que se preocupa em estudar as linguagens e objetiva analisar qualquer manifestação como um fenômeno produtor de significados. Para Betti (2007a), na ótica da semiótica peirciana, a linguagem não é um produto, mas um processo de produções sgnicas; portanto, não se restringe à dimensão linguística (em seu aspecto gramatical); é compreendida como capacidade de constituição de conhecimento. Não haveria, segundo tal teoria, produção de informação/conhecimento que não proceda senão por intermédio de signos. Ainda segundo Peirce, citado por Betti (2007a, p. 211), os signos seriam qualquer fenômeno passível de produzir significado/sentido – uma palavra, um ritmo, um gesto, o pensamento – para representar, de alguma maneira, algo a alguém.

Betti (2007a) faz distinção entre “linguagem” e “código”. Apesar de todo código ser linguagem, nem toda linguagem é necessariamente um código. Se a linguagem é processo, o código é produto. O autor argumenta que, para garantir a eficácia/economia da troca de informações entre emissores e receptores, determinadas relações entre os signos e seus significados, antes em aberto, são convencionadas, em um âmbito sociocultural qualquer, sob a forma de um código institucionalizado. Ao pressupor uma intenção

comunicativa e ansiar por ela, o código acabaria por limitar as possibilidades de escolha entre as mais diversas alternativas interpretativas. A função do código seria estabelecer uma clara divisão entre os signos válidos e os não válidos, bem como as regras de combinação entre eles, o que tornaria possível a previsibilidade da ação/comportamento. O código passa, assim, a controlar a seleção das múltiplas alternativas possíveis. A linguagem, então, se daria da relação entre seus processos e produtos. Nas palavras do autor: “[...] é essa condição da linguagem que nos capacita produzir informações/conhecimentos, retomar experiências vividas em novas significações, perceber e atualizar novas possibilidades de ser e fazer” (BETTI, 2007a, p. 212).

Outro conceito da semiótica peirciana destacado por Betti (2007a) e Gomes-Da-Silva, Sant'Agostino e Betti (2005) é o da experiência. Há três modos de ser, ou categorias da experiência, presentes em todo fenômeno. A *primeridade*, ligada a noções de possibilidade, qualidade de sentimento, diversidade, acaso, corresponderia às experiências instantâneas, incondicionais, originais e espontâneas das qualidades do mundo, como elas viriam a surgir, sem qualquer noção de começo, fim ou, ainda, continuação, em uma espécie de consciência que não abarca nenhum tipo de análise. A *secundidade* já teria relação com as noções de existência, resistência, conflito, choque e reação entre o eu e o não eu; é uma experiência direta, não mediatizada; envolve uma consciência bilateral, imediata, de dualidade bruta entre duas coisas; sugere a ideia de outro, de alteridade; com ela nasce a ideia de negação, já que as coisas não seriam o que desejamos, nem são determinadas por nossas concepções. A *terceridade*, por fim, tem a ver com as noções de generalização, hábito, lei; é a experiência cognitiva que tornaria possível a generalização; por meio da abstração, possibilita a previsibilidade dos fatos; é o mesmo que a experiência de mediar entre duas coisas. Isso pode significar, por meio de uma consciência sintetizadora, uma experiência de síntese. Guarda relação com a experiência lógica. Essas três categorias se sobrepõem e imbricam num



processo mútuo e ininterrupto no fluxo da experiência.

Gomes-da-Silva, Sant'Agostino e Betti (2005) traduzem a conclusão de Betti (1994) de que a Educação Física não deve se tornar um discurso *sobre* a cultura corporal de movimento, mas uma *ação* pedagógica com ela; portanto, nos termos da semiótica peirciana:

[...] tal proposição implica que o alvo da prática pedagógica na Educação Física não deve limitar-se a alcançar e estagnar-se na terceiridade (generalização, norma, lei), mas constituir-se em um permanente trânsito entre a primeiridade (potencialidade, qualidade, sentimento), a secundidade (dualidade, eventos singulares, únicos) e a terceiridade (abstração, conceito, lei) GOMES-DA-SILVA; SANT'AGOSTINO; BETTI, 2005, p. 37).

Então, como afirma Betti (2007a, p. 214), a “[...] ‘apropriação crítica’ da cultura corporal de movimento, ou o ‘saber sobre’ a que se refere Bracht (1999), viria a ser a terceiridade (generalidade, hábito, lei)”. A secundidade (singularidade, choque, ação e reação) seria ponto de partida da Educação Física. Nesse contexto, haveria uma supervalorização das terceiridades na Educação Física “culturalista”, quando ela é (ou deveria ser) o reino da secundidade. Do ponto de vista pedagógico, a terceiridade não faz sentido sem a secundidade e, esta, sem a primeiridade. Para Betti (2007a), a Educação Física crítica, quando faz referência ao “saber-sobre”, debruça-se sobre a terceiridade, sobre os códigos e símbolos culturais, sobre o verbal, o conceitual, diversas vezes interceptando a possibilidade de os sujeitos estabelecerem novas relações interpretativas.

A Educação Física, a partir deste viés, deveria ter a capacidade de identificar os signos presentes no movimentar-se humano, que não pode ser captado pelo plano dos códigos (BETTI, 1994). Sendo assim, seria uma lógica a permitir perceber as suas mais distintas manifestações, dentre elas, as culturais, já que a Educação Física é, para o autor, uma área

profissional- pedagógica, preocupada em realizar intervenções pedagógicas visando a uma interlocução de seus partícipes. Em síntese:

Ao estender o conceito de signo para qualquer fenômeno dotado de sentido/ significação, e por entender o processo de produção de signos (Linguagem) como a raiz da produção de informação - do conhecimento -, a Semiótica de Peirce qualifica-se como instrumento privilegiado para ‘ler’/ interpretar signos inusitados, novos e imprevisíveis, além dos já institucionalizados e/ ou codificados na Educação Física. Ora, se tudo é signo, abole-se a hierarquia entre ‘verbal’ e ‘não- verbal’, ‘intelectual’ e ‘corporal’, o que se reveste de evidente importância para a Educação Física (BETTI, 2006, p. 101).

Gomes-da-Silva, Sant'Agostino e Betti (2005) afirmam, ainda, ter sido sobre os códigos – os jogos, os esportes, a dança, etc. – que a Educação Física se tem debruçado em seus estudos. São esses signos institucionalizados, códigos, que às vezes se tornam hegemônicos e presidem o plano profissional-pedagógico. O esporte é o expoente para se exemplificar esse fato. Isso leva o autor a se perguntar: como seriam produzidos novos signos? Como se dá a produção de signos? Ou como são criados os códigos? Analisando mais profundamente a concepção de cultura na qual a proposta culturalista está embasada, Betti (2007a) aponta um limite: dentro dessa construção, o “simbólico” seria apenas uma das extensas tipificações de signos propostos pela semiótica peirciana. Ocupando-se somente do “simbólico” (signos já “cristalizados”), a Educação Física, no âmbito culturalista, não estaria apta a operar com os signos que não se tornaram formas simbólicas. É a partir das contribuições da semiótica de Pierce que Betti procura dar sua contribuição para o dilema da perspectiva culturalista em Educação Física. Para tal, também lança mão da fenomenologia; contudo, opta por utilizar a ciência dos signos de Pierce⁹, pois a “[...] semiótica pode permitir a passagem

⁹ A semiótica é, ainda hoje, um tema de que se ocupa o pesquisador. Em 2013, Betti publicou, na revista “Kinesis”, junto com Pierre Normando Gomes-da-Silva e Eliane Gomes-da-Silva, o artigo intitulado “Uma gota de suor e o universo da Educação Física: um olhar semiótico para as práticas corporais”.



dos processos representativos do âmbito do fenomenológico para uma esfera propriamente interpretativa” (BETTI, 2007, p. 212). Aqui vale o destaque feito por Almeida, Bracht e Ghidetti (2013), ao relatarem que, de maneira geral, os estudos fenomenológicos presentes no campo da Educação Física não avançaram o bastante para explicar o trânsito entre corpo e linguagem, não ficando claro como ocorre “[...] a passagem da linguagem em estado nascente, como ato instituinte e criativo, para a sua sedimentação, constituída por significações correntes e pelas demais formas de expressão de um dado meio sociocultural?” (ALMEIDA; BRACHT; GHIDETTI, 2013, p. 12)¹⁰. – ainda que o tema da linguagem esteja presente no percurso da obra de Merleau-Ponty (FURLAN; BOCCHI, 2003).

Além de Betti, Bracht (1999b) é outro autor que discorreu sobre o dilema culturalista da Educação Física. Na tentativa de propor novos caminhos para a Educação Física, Bracht apontará proposições provenientes das mais diferentes concepções acerca do que seria o objeto da Educação Física. Indica como se tem pensado o objeto dessa disciplina e destaca as propostas nas quais a especificidade seria, a partir de um cunho biológico, a “atividade física”. Embasado nos estudos da Psicologia do Desenvolvimento Humano, menciona a “motricidade humana” ou o “movimento humano” e, através de um viés culturalista, propõe a “cultura corporal de movimento” como expressão-chave. As propostas pautadas nas áreas biológicas e as de cunho psicológico são entendidas por este autor como “desculturalizadas”, pois não consideram o contexto social e histórico no qual seu objeto está inserido, compreendendo seu objeto como um elemento “natural”. Ainda de acordo com Bracht (1999b), a Educação Física, embasada nas ciências naturais, produziu sempre um discurso de controle do corpo. Nesse cenário, não haveria possibilidade de considerá-lo produtor de cultura, pois ele apenas “sofreria

cultura”. O autor reconhece, ainda, haver uma postura, dentro da Educação Física, que procura enaltecer unilateralmente o sensível, buscando valorar as “[...] experiências que atestam a unidade homem- mundo, uma certa unidade primordial, experiências em que somos corpo e mundo” (BRACHT, 1999b, p. 50).

Bracht (1999b, p. 45) entende, assim como Betti (1994, 2006, 2007a, 2007b) que o movimentar-se opera também no plano do simbólico, já que é através dele que nos comunicamos com o mundo e ele é constituinte e construtor de cultura como também se faz possível por ela. Afinal, “[...] o que qualifica o movimento enquanto humano é o sentido/significado do mover-se, sentido/significado mediado simbolicamente e que o coloca no plano da cultura”. A Educação Física, para Bracht (1999b), estaria aí diante de um paradoxo: racionalizar algo (experiências/vivências) que, ao ser racionalizado, se perde. Não se poderia, então, pedagogizá-la por via da sua descrição científica, pois foge ao controle e à previsão (da ciência). Dito de outra forma, haveria, para nossas experiências/vivências, uma possibilidade de ser proporcionada também pelo movimentar-se que “resiste às palavras”. Assim, “[...] parece que, no fundo, está aqui presente a ambigüidade insuperável que se radica no nosso estatuto corpóreo. Simultaneamente, somos e temos um corpo” (BRACHT, 1999, p. 49). Dentro dessa imprecisão, a relação natureza-cultura é uma questão que afeta o entendimento do que é ser humano. Enquanto a cultura, reino do comum, disputa espaço com o corpo, marca da singularidade humana, a Educação Física se encontra em uma encruzilhada: “[...] como culturalizar sem desnaturalizar?” (BRACHT, 1999b, p. 50). É possível, nesse caso, operar com um movimentar-se, como elemento da cultura, que contenha verdades que escapam ao nível conceitual. Portanto:

É correto reservar o conceito de verdade para o conhecimento conceptual? Não

¹⁰ Para Almeida, Bracht e Ghidetti (2013, p. 8), “Se, em ‘Fenomenologia da percepção’, predominou a rígida independência da percepção em relação à linguagem, nos textos após ‘Fenomenologia da Percepção’ vai prevalecer uma ‘enformação’ cultural do campo perceptivo. Nessa época, Merleau-Ponty é mais explícito quanto à ideia de que não há um campo puro de fenômenos sensíveis a descrever, já que o sujeito da percepção apenas pode fixar os dados da percepção recorrendo à linguagem”.



devemos também admitir que a obra de arte possui verdades? Veremos que o reconhecimento destes aspectos coloca só o fenômeno da arte, mas também o da história [e o do movimento, VB], sob uma nova luz (GADAMER, apud BRACHT, 1999b, p. 53).

Para pensar uma educação crítica projetada na Educação Física, é preciso, segundo Bracht (1999b), pensá-la no nível estético e no plano do sensível. Assim, sua incorporação aconteceria por uma sensibilidade que não se daria investindo numa linguagem, em seu aspecto “reduzido” (somente no grau do discurso), mas por sua ampliação por meio das “práticas corporais”. Dentro desse quadro, o desafio parece ser “[...] nem movimento sem pensamento, nem pensamento e movimento, mas, sim, *movimentopensamento*” (BRACHT 1999b, p. 54).

O autor, em texto mais recente, pretende enfrentar algumas questões como: “Podemos conhecer (cientificamente) o corpo em movimento; mas, o que podemos conhecer com o movimento do corpo? Como o movimentar-se participa do processo de conhecimento do mundo?” (BRACHT, 2012, p. 5). Como possibilidade de resposta, vai buscar na teoria estética de Adorno e na experiência estética da hermenêutica de Gadamer o embasamento necessário para teorizar a relação entre corpo, movimento, educação e Educação Física, tendo como pano de fundo a tríade corpo, experiência e linguagem.

Bracht (2012) ressalta a dificuldade de fazer aproximações entre uma teoria estética pensada a partir das obras de arte, como em Gadamer, e uma teoria estética orientada no e para o movimentar-se humano, mesmo que ainda se possa pensar na dança (uma das manifestações da cultura corporal de movimento) como expressão artística. Destacando a importância da “natureza”, a teoria estética de Adorno advoga em favor de outra relação entre natureza e obra de arte, pela qual, ao contrário da tentativa do idealismo de “eliminar” a natureza da obra de arte, não se poderia prescindir da natureza. Dessa forma, não se poderia subtrair da estética sua dimensão racional, pois a arte mantém uma relação ambígua com a racionalidade, não se

opondo a ela, mas, antes, fazendo parte dela, complementando-a. Assim:

Não seria possível aqui uma analogia com a relação entre razão e corpo? A aporia aí estaria ligada ao fato de que a razão que diz ter um corpo, que transfere o ‘impulso mimético’ para a racionalidade que coisifica o corpo (ou propõe o seu controle total pela razão instrumental) ao mesmo tempo indica um retorno à natureza (ao jogo, à magia), e é isso que prescreve a lei do seu movimento (o das práticas corporais) – uma aporia ou ambigüidade que não pode ser superada. Poder-se-ia inclusive perguntar se esse apego à natureza do corpo, ao momento mimético do jogo (de movimento), por exemplo, poderia ser considerado uma reação à má irracionalidade do mundo racional enquanto administrado? Seria essa a razão de um apelo ao resgate (romântico) do lúdico na EF? (BRACHT, 2012, p. 30).

Sob tal perspectiva, seria possível especular uma relação na qual o indivíduo, por sua experiência de movimento e jogo, nutriria uma relação com a natureza já não mais de total dominação racional, nem de um retorno puro e simples à natureza indiferenciada (como no caso da obra de arte).

Bracht (2012) também se vale da hermenêutica gadameriana para entender a relação entre experiência e linguagem e se seria possível pensar, a partir de tal referência teórica, a experiência do movimentar-se (como forma de experiência de mundo). Para o autor, as reflexões de Gadamer resultam numa ontologia hermenêutica expressa na famosa frase: “[...] o ser que pode ser compreendido é linguagem” (GADAMER, 2008 apud BRACHT, 2012, p. 37). Tal entendimento, para Bracht (2012), deve-se ao caráter da linguagem, pois nela a experiência de mundo precede tudo quanto pode ser reconhecido e interpelado como ente. Por consequência, a relação fundamental entre linguagem e mundo não significa que o segundo seja objeto do primeiro. Antes, o que é objeto do conhecimento e do enunciado já pertenceria ao horizonte global da linguagem. O caráter de linguagem da experiência humana de mundo,



como tal, não tem em mente a objetivação do mundo.

Para entender como Gadamer vê a relação entre experiência e linguagem, é necessário referir-se à compreensão que o filósofo tem desta última. Bracht (2012), à luz de Lawn (2007), mostra que a posição de Gadamer resume as teorias da linguagem em “designativa” e “expressivista”, situando Gadamer nesta última. A teoria designativa compreenderia as palavras como representantes das coisas ou como objetos. Nessa esteira, admitiria as sentenças para oferecer declarações claras e indispensáveis sobre o mundo em si. Essa perspectiva caracterizaria o panorama científico de leitura do mundo. A visão expressivista, por sua vez, entende ser a palavra significativa não por se referir a um objeto, mas por seu significado. Dessa maneira, as formas segundo as quais as sentenças podem ser usadas são construídas por consenso, em convenção.

Ao abraçar uma perspectiva expressivista da linguagem, poderíamos, segundo Bracht (2012), valorizar a literatura e a poesia (a arte) como formas para expressar o mundo e o ser humano. Não obstante, ele diz que, para Gadamer, desde sempre estamos imersos na linguagem, não se podendo, por isso, fazer da linguagem um objeto de investigação, pois estaríamos completamente mergulhados na linguisticidade (*Sprachlichkeit*). A experiência hermenêutica também tem uma estrutura linguística. Entretanto, Bracht (2012) se questiona se a linguagem é incontornavelmente palavra e como se poderia pensar a experiência do movimentar-se (como forma de experiência de mundo) como uma experiência hermenêutica! Seria admissível, pergunta, tal referência?

O que para ele parece ser decisivo não é o apelo ou não à palavra – pelo simples fato de existirem manifestações artísticas pela palavra (como a literatura e a poesia), mas o apelo ao caráter específico da expressão artística. Trata-se das especificidades das obras de arte e da experiência estética. Nessa esteira, citando Gadamer (2010), afirma que o que denominamos de linguagem da obra de arte é a linguagem que a própria obra de arte conduz, quer ela possua uma natureza linguística, quer

não. A obra de arte acaba por representar algo para alguém, e isso, não somente como um documento histórico, significa algo ao historiador; ela significa algo a cada um como se isso fosse dito expressamente a ele. Dessa forma, emerge a empreitada de compreender o sentido daquilo que ela significa e de torná-la compreensível para si e para os outros.

No que se refere à Educação Física, advoga não se dever negar o ensino das técnicas corporais construídas historicamente, ainda menos reduzi-las a isso. O autor compreende ter sido fundamental, para a dimensão conceitual, o avanço proporcionado pela ideia da ampliação do conhecimento veiculado pela Educação Física escolar. Por sua vez, Gebauer e Wulf (2004), citados por Bracht (2012), lembram que, para se entender o vivido, é necessário análise e reflexão. Os processos miméticos apresentam pré-requisitos basilares para o surgimento de experiências vivas. Para que elas possam se desenvolver, todavia, também se faz necessário recorrer à análise e à reflexão. Assim, deve-se incluir no processo pedagógico a preocupação com a dimensão das experiências estéticas, uma vez que a tensão entre cultura e natureza não deve ser superada, mas mantida. Bracht (2006) pergunta o que teríamos a ganhar com o retorno à unidade original entre corpo (natureza) e alma (cultura).

Dessa maneira, teríamos mais elementos para tentar responder às perguntas que o próprio autor nos convida a pensar como: há possibilidade de avanço ao se considerar na prática pedagógica precisamente aquilo que na experiência do movimentar-se não é dizível, não traduzível em palavras? Sendo tal experiência do movimentar-se da ordem do não comunicável (ao não atingir o nível do código, pois só pode ser vivida, experienciada de forma única), ela pode ser objeto de intervenção pedagógica? Ou, ainda, a Educação Física tem condições de desempenhar um papel importante num projeto de uma educação estética? Qual sua especificidade em tal projeto? Em que consiste a experiência estética propiciada pelas diferentes formas culturalmente construídas do movimentar-se humano? Ao enfrentarmos essas questões, podemos ter uma maior clareza do que



a Educação Física pretende ao se engajar num projeto de educação estética.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Os autores apresentados neste texto (Mauro Betti e Valter Bracht) comungavam da mesma preocupação: fazer da cultura o único fio orientador das práticas corporais, por isso ambos têm em seu horizonte uma Educação Física menos preocupada com a repetição e reprodução das atividades corporais já cristalizadas pelos códigos e mais interessada na experimentação do corpo por meio do movimento.

Cada um dos dois autores lançará mão de distintas bases teóricas a fim de orientar a busca por caminhos para se enfrentar o dilema, as ambiguidades produzidas pelas propostas culturalistas no campo da Educação Física brasileira, a fim de que essa paisagem conceitual possa, na sequência, refletir-se nas práticas

corporais. Embora Betti reconheça a importância do referencial fenomenológico, é na perspectiva semiótica de Charles Peirce que irá se apoiar para orientar as tarefas pedagógicas da Educação Física. Já Bracht (2012) buscará, na teoria estética de Theodor Adorno e na experiência estética de Hans-Georg Gadamer, as ferramentas teóricas necessárias para compreender a potência do movimento e sua relação com o conhecimento.

Bracht (2012) compreende ser fundamental o avanço proporcionado pela ideia de ampliar, para a dimensão conceitual, o conhecimento a ser veiculado pela Educação Física escolar. Contudo, como relata Betti (2007a), é preciso admitir que a abordagem culturalista, malgrado suas potencialidades, produziu também ambiguidades. Dessa forma, segundo Bracht (1999), o desafio do projeto educativo seria saber “como culturalizar sem desnaturalizar” ou, então, como interpretar criticamente a cultura sem perder seu “fundo de natureza”.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ALMEIDA, Felipe Quintão. Educação Física, corpo e epistemologia: uma leitura com o filósofo José Nuno Gil. **Atos de pesquisa em educação**, v. 7, n. 2, p. 329-344, mai./ ago., 2012.

BETTI, Mauro. O que a semiótica inspira ao ensino da educação física. **Discorpo**, n. 3, p. 25-45, out. 1994.

_____. Por uma teoria da prática. **Motus Corpus**, v. 3, n. 2, dez., 1996.

_____. Corpo, cultura, mídias e educação física: novas relações no mundo contemporâneo. **Educación Física y Deportes**, v. 10, n. 79, p. 1-9, 2004.

_____. **Corpo, motricidade e cultura: a fundação pedagógica da educação física sob uma perspectiva fenomenológica e semiótica**. 2006. Tese (Pós-Doutorado em Educação Física) – Programa de Pós- Graduação em Educação, Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2006.

_____. Educação física e cultura corporal de movimento: uma perspectiva fenomenológica e semiótica. **Revista da educação física**, v. 18, n. 2, p. 207-217, 2007a.

_____. Por uma didática da possibilidade: implicações da fenomenologia de Merleau-Ponty para a Educação Física. **Revista brasileira de ciências do esporte**, v. 28, n. 2, p. 39-53, 2007b.

BETTI, Mauro; GOMES-DA-SILVA, Pierre Normando; GOMES-DA-SILVA, Eliane. Uma gota de suor e o universo da educação física: um olhar semiótico para as práticas corporais. **Kinesis**, v. 31, n.1,



p. 91- 106, jan./ jun., 2013.

BRACHT, Valter. A constituição das teorias pedagógicas da educação física. **Cadernos Cedes**, v. 19, n. 48, p. 69-88, 1999a.

_____. **Educação física e ciência**: cenas de um casamento (in) feliz. Ijuí, RS: Unijuí, 1999b.

_____. Saber e fazer pedagógicos: acerca da legitimidade da educação física como componente curricular. In: CAPARROZ, Francisco Eduardo (Org.). **Educação física escolar**: política, investigação e intervenção. Vitória, ES: Proteoria, 2001. v. 1, p. 67-79.

_____. Corporeidade, cultura corporal, cultura de movimento ou cultura corporal de movimento. In: NÓBREGA, Terezinha Petrucia (Org.). **Epistemologia saberes e práticas da educação física**. João Pessoa, PB: EdUFPB, 2006.

_____. **Corpo, movimento, conhecimento, educação e educação física**: uma exploração filosófica. 53f. 2012. Tese (Pós-Doutorado em Educação). Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, SC, 2012.

BRACHT, Valter. Coletivo de autores: a cultura corporal em questão. In: CASTELLANI FILHO, Lino e colaboradores. **Metodologia do ensino de educação física**. São Paulo: Cortez, 2009. p. 184-198. Entrevista concedida a Ana Rita Lorenzini em 29 de novembro de 2011.

COSTA, Marcelo Adolfo Duque Gomes da. **Corpo, linguagem e educação física**: o “limite culturalista” sob a perspectiva do filósofo José Nuno Gil. 2014. 73f. Dissertação (Mestrado em Educação Física). Universidade Federal do Espírito Santo, Vitória, ES, 2014.

FERREIRA, Marcelo Guina. Teoria da educação física brasileira: bases epistemológicas e propostas pedagógicas. In: FERREIRA NETO, Amarílio Ferreira; GOELLNER, Silvana Vilodre; BRACHT, Valter (Orgs.). **As ciências do esporte no Brasil**. Campinas, SP: Autores Associados. 1995.

GHIDETTI, Filipe Ferreira; BRACHT, Valter, ALMEIDA, Felipe Quintão. A presença da fenomenologia na/da Teoria do Se-Movimentar Humano (TSMH) brasileira. **Pensar a prática**, v. 16, n. 3, p. 886-902, jul./ set., 2013.

GHIRALDELLI JÚNIOR, Paulo. Indicações para o estudo do movimento corporal humano da educação física a partir da dialética materialista. **Revista brasileira de ciências do esporte**, Campinas, p. 197-201, 1990.

GOMES-DA-SILVA, Eliane; SANT'AGOSTINO, Lúcia Helena Ferraz; BETTI, Mauro. Expressão corporal e linguagem na educação física: uma perspectiva semiótica. **Revista mackenzie de educação física e esporte**, v. 4, n. 4, p. 29-38, ago., 2005.

ORTEGA, Francisco. **O corpo incerto**: corporeidade, tecnologias médicas e cultura contemporânea. Rio de Janeiro: Garamond, 2010.

SOARES, Carmen Lúcia e colaboradores. **Metodologia do ensino da educação física**. São Paulo: Cortez, 1992.



Dados do primeiro autor:

Email: orphencelo@gmail.com

Endereço: Rua Potiguar, 465, Praia da Baleia, Serra, ES, CEP 29172-718, Brasil

Recebido em: 20/06/2017

Aprovado em: 07/12/2017

Como citar este artigo:

COSTA, Marcelo; ALMEIDA, Felipe Quintão de. A educação física e a “virada culturalista” do campo: um olhar a partir de Mauro Betti e Valter Bracht. **Corpoconsciência**, v. 22, n. 01, p. 1-12, jan./abr., 2018.



ATLETISMO NA ESCOLA É POSSÍVEL!
EXPERIÊNCIA DO ENSINO DO ATLETISMO EM AULAS DE EDUCAÇÃO
FÍSICA

ATHLETICS AT SCHOOL IS POSSIBLE!
EXPERIENCE OF TEACHING FROM ATHLETICS IN CLASSROOM OF
PHYSICAL EDUCATION

¡ATLETISMO EN LA ESCUELA ES POSIBLE!
EXPERIENCIA DE LA ENSEÑANZA ATLETISMO EN CLASES DE
EDUCACIÓN FÍSICA

João Carlos Martins Bressan

Universidade do Estado de Mato Grosso, Cáceres, Mato Grosso, Brasil
Email: bressan@unemat.br

Kleber Tuxen Carneiro

Universidade Federal de Lavras, Lavras, Minas Gerais, Brasil
Email: kleber2910@gmail.com

Riller Silva Reverdito

Universidade do Estado de Mato Grosso, Cáceres, Mato Grosso, Brasil
Email: rsreverdito@unemat.br

Roberto Carlos Vieira Junior

Universidade do Estado de Mato Grosso, Cáceres, Mato Grosso, Brasil
Email: rcvieirajr@gmail.com

Karine Silva Bozoki

Universidade do Estado de Mato Grosso, Cáceres, Mato Grosso, Brasil
Email: karinebozoki@hotmail.com

Denilson Abreu Pinheiro

Universidade do Estado de Mato Grosso, Cáceres, Mato Grosso, Brasil
Email: d.pinheiro.edu.fisica@gmail.com

RESUMO

A presente investigação alvitra por cotejar a presença do atletismo enquanto conteúdo em aulas de Educação Física, em uma escola pública localizada em Cáceres/MT. O estudo assenta-se sob uma compreensão qualitativa, de natureza propositivo-exploratória. Recorreu a dois instrumentos metodológicos: um questionário estruturado e registros em um diário de campo. Com base nos resultados notou-se que a percepção dos participantes em relação ao conteúdo atletismo, apresenta-se circunscrita ao ensino de outras modalidades esportivas, ou ainda atrelada às outras práticas corporais, cuja natureza, nem sempre guarda relação com os saberes que fundamentam o atletismo. Apesar disso, um fato positivo foi à constatação de sua presença. Diante disso, os pesquisadores observaram demandas para se pensar possibilidades para seu ensino, a partir das finalidades do espaço escolar. Destarte, essa investigação operou em duas direções, a de averiguar o espaço de ocupação do atletismo, igualmente em que discorreu possibilidades para o ensino desse saber.



Palavras-chave: Atletismo; Escola; Educação Física; Ensino do Esporte.

ABSTRACT

The present research proposes to find out the presence of athletics as content in Physical Education classes, inside a public school located in Cáceres/MT. The study is based on a qualitative understanding, of an exploratory nature. The study used two methodological tools: a structured questionnaire and records contained in a field diary. Based on the results, it was noticed that the participants perception regarding the content of athletics is limited to the teaching of other sports modalities, or linked to other corporal practices, whose nature is not always directly related with the which underpin athletics properly. Despite this, a positive fact was the confirmation of his presence. Faced with this, the researchers observed demands to think of possibilities of teaching this content, based on purposes of the school space. Being thus, this study operated in two directions, checking the space of occupation of the athletics, in the same way as pondered possibilities for teaching this knowledge.

Keywords: Athletics; School; Physical Education; Sports Teaching.

RESUMEN

La presente investigación propone por evaluar la presencia del atletismo como contenido en clases de Educación Física, en una escuela pública ubicada en Cáceres/MT. El estudio se basa en una comprensión cualitativa, bajo el fundamento de una propuesta/exploratorio. Ha recurrido a dos instrumentos metodológicos: un cuestionario estructurado y registros en un diario de campo. Con base en los resultados se notó que la percepción de los participantes en relación al contenido atletismo, se presenta circunscrita a la enseñanza de otras modalidades deportivas, o aún ligada a las otras prácticas corporales, cuya naturaleza, no siempre se relaciona con el conocimiento que fundamenta de atletismo. A pesar de ello, un hecho positivo fue a la constatación de su presencia. Delante de eso, los investigadores observaron una demanda para pensar posibilidades de su enseñanza, dentro de los propósitos del espacio escolar. De esta manera, esa investigación operó en dos sentidos, el de averiguar el espacio de ocupación del atletismo, del mismo modo que discute posibilidades para la enseñanza de ese saber.

Palabras clave: Atletismo; Escuela; Educación Física; Enseñanza del Deporte.

INTRODUÇÃO

O ambiente escolar e sua dinâmica institucionalizada/escolarizada preza ao atendimento e otimização do processo de formação humana amparado pela legalidade e legitimidade com embasamento na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB 9394/96), pelos Parâmetros Curriculares Nacionais (BRASIL, 1998), bem como, na atuação, discussão e composição de uma relação com a Base Nacional Comum Curricular BNCC (BRASIL, 2017) – que vale salientar, já passou por três revisões – e ainda, mais especificamente o Projeto Político Pedagógico, documento cujo teor, apresenta o planejamento das aulas dos professores constituintes da escola, bem como sistematiza e organiza o conteúdo, os procedimentos metodológicos e a concepção

avaliativa da unidade escolar. Nesse cenário, em que pese à participação da Educação Física como componente curricular obrigatório, o atletismo, compõe as práticas corporais historicamente situadas, apresentando-se enquanto conteúdo da referida área. De acordo com Matthiesen (2017, p. 17), ao tratar dos objetivos do atletismo no ambiente escolar, reforça que esse deve “[...] ser considerado um meio para educar a criança, ao mesmo tempo em que tem como objetivo – e, portanto, *fim* – a transmissão de um saber construído historicamente”.

No entanto, há ao menos três décadas, estudos evidenciam que as escolas não têm prezado por práticas pedagógicas que considerem o atletismo (MOTA; SILVA et al., 2015; MATTHIESEN 2005; 2007; 2017; MARQUES; IORA, 2009). A ausência do atletismo na escola tem sido justificada, ora pela



infraestrutura inadequada, ora pela carência de materiais específicos, ou mesmo sob a égide da formação profissional deficiente, bem como a falta de interesse de professores e alunos (MATTHIESEN, 2005; 2007; MARQUES; IORA, 2009). Em contrapartida, nas investigações cujo conteúdo atletismo se faz presente sobrepuja modelos de formação docente, pautados em concepções tecnicistas, ou mesmo a prevalência de conteúdos (modalidades) com os quais os professores se identificam, evitando assim, àquelas que não fazem parte de sua trajetória formativa – seu *metiê* – (CALVO; MATTHIESEN, 2011).

Por outro lado, propostas como a de Matthiesen (2005) e Oliveira (2006), apresentam possibilidades para viabilizar o conteúdo atletismo no espaço escolar, indicando alternativas para superar a falta de equipamentos e “infraestrutura”. Consideram ainda que, além da criatividade na confecção e adaptações de equipamentos e espaço o conteúdo do atletismo deve ser relacionado às atividades e as experiências de cada aluno, aproximando-o de suas próprias vivências, ou seja, produzindo sentido e significado a modalidade.

O atletismo figura-se como um promissor conteúdo da Educação Física Escolar, e pela variedade de provas e possibilidades permite abarcar alunos e alunas respeitando sua heterogeneidade, podendo inclusive ser adequado para a diversidade de ambientes escolares. A modalidade em questão foi e continua sendo alvo de produções científicas que investigam o processo de ensino e aprendizagem, conseqüentemente, contrapondo a rigidez que privilegia especificamente o ensino de padrões e técnicas oficiais que inviabilizam sua possibilidade de aprendizagem, canalizando os modelos padronizados nas experiências com o

atletismo (MARQUES; IORA, 2009). Suas proposições devem estar calcadas na possibilidade de adaptação de materiais e espaço para vivências, que por sua vez potencializa-se por um conjunto de regras que por vezes se replica em sua diversidade de provas. Por outro lado, é importante ressaltar que, a acepção do atletismo enquanto esporte base, incide na pulverização de suas especificidades, o que de alguma maneira compromete o acesso pelos alunos/as ao seu conhecimento mais específico, depauperando assim, o acesso à amplitude desse saber historicamente produzido (MATTHIESEN, 2017). No entanto, nota-se ainda, a carência de investigações cujo objetivo possa oferecer possibilidades de ensino para o desenvolvimento do atletismo no ambiente escolar, razão pela qual empreendemos esforços para consecução deste trabalho.

Assim, a presente investigação alvitra por cotejar a presença/ausência do atletismo enquanto conteúdo em aulas de Educação Física, ao mesmo tempo em que os autores apresentam uma propositura para seu ensino no interior de uma escola pública estadual situada no município de Cáceres/MT.

ASPECTOS METODOLÓGICOS

O presente estudo assenta-se em uma compreensão qualitativa, de natureza propositivo-exploratória (MINAYO 2010), valendo-se de dois instrumentos metodológicos: observação participante e um questionário estruturado destinado aos professores pesquisados. Destarte, apresentamos a seguir, um quadro que reúne de forma sintetizada as características dos entrevistados:



Quadro 1 – Caracterização dos professores de Educação Física que lecionam nas escolas

PROFESSOR	TEMPO DE DOCÊNCIA	FORMAÇÃO	PÓS-GRADUAÇÃO	CARGA HORÁRIA SEMANAL
P1	10 anos	Licenciatura em Educação Física	Iniciação desportiva	30 horas
P2	14 anos	Licenciatura em Educação Física	Educação Especial	30 horas
P3	15 anos	Licenciatura em Educação Física	Personal Trainer e Qualidade de vida	30 horas
P4	17 anos	Licenciatura em Educação Física	Educação Física Infantil e Educação Física Escolar	30 horas

Nota: construção dos autores

Ainda nessa esteira da caracterização dos componentes da investigação, apresentamos outro quadro, cujas informações descrevem as estruturas arquitetônicas das escolas

investigadas, tal como a disposição dos espaços “possíveis” para a vivência de práticas corporais relativas ao atletismo.

Quadro 2 – Infraestrutura das escolas

ESCOLA	QUADRA POLIESPORTIVA	QUADRA DE AREIA	SALAS DE AULA	CAMPO	PÁTIO
E1	Sim/coberta	Não	22	Não	Sim/coberto
E2	Não	Não	19	Não	Sim/descoberto
E3	Não	Não	13	Não	Sim/descoberto
E4	Sim/coberta	Sim	23	Não	Sim/coberto

Nota: construção dos autores

Ao longo do processo de observação e aplicação do questionário estruturado – que buscou a percepção sobre a existência de conteúdos relativos ao atletismo, tanto no interior das práticas corporais dos alunos/as, como nas narrativas dos professores durante o período de observação – registrou-se todas as ações concernentes aos objetivos estabelecidos para a pesquisa em um caderno de campo. Cabe salientar que as anotações ocorriam durante e imediatamente após o término de cada observação, (uma espécie de diagnóstico, por assim dizer). Em seguida, compondo um segundo momento do estudo, apresentou-se uma proposta de intervenção pedagógica para o ensino do atletismo, conforme acordado e consentido (anteriormente) pelo docente, atuante em uma das escolas em que a pesquisa fora realizada.

Com base no exposto foi sugerida uma proposta de intervenção pedagógica acerca do conteúdo atletismo, em uma escola pública estadual, que dentre as quatro instituições e professores participantes da pesquisa, foi a que

nos permitiu a aplicação da segunda etapa (unidade didática). A intervenção foi realizada com a turma em que o professor atua, no caso o 7º ano. Na turma em destaque frequentam as aulas, 24 alunos/as na faixa etária entre os 12 e 13 anos. Inicialmente elaborou-se um plano de sistematização do conteúdo e posteriormente estabeleceu-se um diálogo com o professor responsável pela disciplina sobre as possibilidades objetivas de aplicação. Posto isso, vale ainda frisar que a intervenção ocorreu em seis aulas, dividida em três encontros formativos, com a duração de 120 minutos cada, no período de março a maio de 2016.

Enquanto aspecto ético para o desenvolvimento dessa pesquisa buscou-se respeitar os termos das Resoluções 196/96 e 466/12 do Conselho Nacional de Saúde, cuja orientação recomenda que se assegure aos envolvidos todos os procedimentos relativos ao seu bem-estar, bem como de que haja aquiescência plena dos participantes para publicação de seus resultados, do mesmo modo em que havendo interesse pela desistência ela



esteja assegurada a qualquer tempo. Não obstante, garantiu-se também o sigilo das informações relativas à identificação nominal de quaisquer participantes.

RESULTADOS E DISCUSSÃO DOS DADOS

A apresentação dos resultados e análises compreenderá duas categorias, que conseqüentemente visam o atendimento aos objetivos preconizados, sendo: averiguar, por meio da observação participante e questionário estruturado, se nas aulas de Educação Física o conteúdo atletismo é desenvolvido nas quatro instituições escolares participantes; apresentar possibilidades para o ensino do conteúdo atletismo nas aulas de Educação Física, fase esta desenvolvida por meio de uma proposta de intervenção, evidenciando caminhos e possibilidades para se ofertar o conteúdo propalado, considerando suas dimensões, conceitual, procedimental e atitudinal (COLL, 2000). Por efeito, as dimensões do conhecimento – experimentação, uso e apropriação, fruição, reflexão sobre a ação, construção de valores, análise, compreensão e protagonismo comunitário – BNCC (BRASIL, 2017).

Por meio da observação participante, ocorrida em 16 aulas, quatro aulas por instituição escolar, pôde-se verificar que nenhum dos professores realizou atividades vinculadas ao atletismo especificamente. Contudo, compreendemos as limitações que o período de observação efetivado possui, e nesse sentido agregamos a essa análise, a averiguação da prática pedagógica dos professores participantes, com base nas respostas registradas no questionário estruturado entregue a eles, o que permite a aproximação da realidade nas delimitações deste estudo, extrapolando apenas o momento de observação das aulas. Nesse sentido inicialmente indagamos os professores se acreditavam ser possível trabalhar com o conteúdo atletismo, os quais foram unânimes em afirmar ser possível. Seguindo essa linha de reflexões, questionamos se já oportunizaram aulas com o conteúdo de atletismo em sua escola, em caso afirmativo, quais foram às maiores dificuldades ao fazer isso? Não obstante, complementando a questão, solicitou-se que, na medida do possível apresentasse soluções para as dificuldades expostas. Assim sendo, no quadro a seguir apresentamos a compilação das respostas dos professores:

Quadro 3 – Respostas dos professores

PROF ^o	CONTEÚDO ATLETISMO	OBSTÁCULOS	SOLUÇÕES
1	Sim, já oportunizei.	Espaço físico e a resistência dos alunos.	(Não respondeu)
2	Não.	Porque na modalidade EJA as aulas trabalhadas são de forma teórica, principalmente no período noturno, pois nossos alunos trabalham durante o dia e a noite se sentem cansados.	(Não respondeu)
3	Efetivamente não.	(Não respondeu)	O atletismo entra como conteúdo corporal, na questão dos músculos e ossos, mas não deixa de fazer parte quando o trabalho é com lateralidade e noções de equilíbrio e força.
4	Sim.	Espaços, falta de pista, caixa de areia, peso, dardo etc.	Tentei adaptar o atletismo com estafetas, treinamento físico em circuito, treino improvisado.

Nota: construção dos autores



Com base nos excertos dos questionários, é perceptível que dois professores – P1 e P4 afirmam adaptar/oportunizar o atletismo em suas escolas. Os participantes citados possuem especialização em iniciação esportiva e educação física infantil/escolar respectivamente. Esse cenário formativo pode, entre outros fatores, ampliar o rol de conteúdos otimizando a prática docente. Por outro lado, elencam enquanto desafiadoras a disponibilidade de condições de espaço físico e no caso de P4, ausência de pista e implementos para a prática do atletismo. Estudos como de Matthiesen (2005) tem sinalizado que a falta de estrutura física e ausência de materiais pedagógicos são alguns dos motivos, apontados por professores, para o não desenvolvimento do conteúdo do atletismo nas aulas de Educação Física. Nesse sentido, a autora apresenta possibilidades de realizar as aulas com materiais alternativo-adaptados e discorre sobre a importância de uma maior participação/disposição do professor para a construção dos materiais, assim como, de adaptação de locais para a prática.

Tal aceção permite aos aluno/as fazerem parte do processo pedagógico – construir materiais pedagógicos adaptados – processo esse que possivelmente, somado a outros fatores, compreenderia, em certa medida, as dimensões do conhecimento, experimentação, uso e apropriação, fruição, reflexão sobre a ação, construção de valores, análise, compreensão e protagonismo comunitário, conforme propõe a BNCC (BRASIL, 2017).

Já o professor P3 afirma não ofertar o conteúdo atletismo em suas aulas. No entanto, enfatiza que o mesmo compõe parte de seu planejamento, e, o restringe, ou instrumentaliza-o, por assim dizer, a partir de outros conteúdos. Considerando o exposto é pertinente ressaltar que atividades de estudos do corpo humano, as práticas de correr, saltar além de jogos e brincadeiras podem não corresponder ao ensino do atletismo (a despeito de suas bases fundantes serem análogas) e nesse aspecto é pertinente verificar o entendimento de Matthiesen (2007) quando adverte que a atividade proposta, deve minimamente estar vinculada ao conhecimento historicamente produzido da modalidade.

Assentado em outra perspectiva, o participante P2 afirma deliberadamente que não oferta o conteúdo, justificando sua concepção ao formato que desenvolve suas aulas (de natureza conceitual), por se tratar de educação de jovens e adultos, e ainda pela extenuante rotina de trabalho dos alunos/as, que os impossibilita de participar das atividades propostas. Em face ao exposto acreditamos que existam equívocos tanto na aceção das possibilidades plenas do ensino do atletismo, quanto no tocante do entendimento da Educação Física no espaço escolar, tendo em vista que essa compreensão depaupera seus saberes e limita as dimensões dos conteúdos ao saber fazer (dimensão procedimental), compreensão essa que tende a supervalorização das vivências práticas em detrimento do acesso à produção do conhecimento conceitual engendrado a partir das experiências procedimentais (DARIDO, 2012). Ademais incorre no equívoco de vincular às práticas aos moldes do alto rendimento.

O cenário encontrado na presente investigação, se aproxima, e, em alguma medida, é análogo ao estudo de revisão sistemática realizado por Mota e Silva et al. (2015) ao revisar os artigos publicados no período de 2005 a 2013 em quinze periódicos científicos brasileiros da área. Os resultados evidenciaram que as práticas pedagógicas ligadas ao atletismo aparecem timidamente entre os conteúdos propalados pela Educação Física – apesar da incidência de aumento da oferta do conteúdo em espaços escolares – e carece de espaços e equipamentos oficiais, o que por sua vez denota uma preocupação (excessiva) com o ensino do esporte oficial. Em outro estudo (realizado junto aos professores de Santa Maria/RS), Lencina e Rocha (2001), examinaram que apenas um terço dos professores ofertava o atletismo em suas aulas.

A conjuntura até aqui descrita, leva-nos a inferir que é preciso rever tanto o espaço do atletismo como conteúdo para as aulas de Educação Física, quanto à própria concepção teleológica da área. Ainda que de fato se observe a inadequabilidade da infraestrutura e o desmantelamento que a escola (pública) vem recebendo (ao menos dentro da realidade



observada no estudo), não é possível se resignar, mas ofertar condições tangíveis, mesmo que longe das “ideais”, para que os discentes se apropriem desse saber historicamente situado e possam, de algum modo, alargar suas margens formativas, o que pode ser potencializado a partir do momento em “[...] que se invista mais na formação inicial e continuada de seus profissionais, de forma que lhes seja fornecida uma visão mais ampliada das possibilidades pedagógicas dessa modalidade.” (MOTA; SILVA et al., 2015, p. 1119).

PROPOSTA PARA O ENSINO DO ATLETISMO NAS AULAS DE EDUCAÇÃO FÍSICA: ANÁLISE PEDAGÓGICA

Para a elaboração da proposta de intervenção pedagógica que compõe parte do presente estudo, estruturou-se uma unidade didática de ensino, elegendo-se enquanto conteúdos: o mini atletismo (IAAF, 2002) e atividades embasadas na obra de Oliveira (2006) e Matthiesen (2005) que conjecturam possibilidades didático-pedagógicas para o ensino do atletismo em ambiente escolar. Sob esta perspectiva, as atividades foram desenvolvidas por meio da participação ativa dos alunos/as, que ajudaram na elaboração de regras, construção de materiais, além de oportunizar a troca de experiências, propiciando o protagonismo (formativo) da comunidade escolar.

Anterior ao processo de implementação da unidade didática, estabeleceram-se questionamentos junto aos alunos, buscando averiguar se dispunham de conhecimentos relativos ao atletismo. No entanto, surgiram apenas respostas relacionadas a outras modalidades, predominando o futebol e voleibol, talvez se confundindo com as olimpíadas, que recentemente ocorreram no Brasil, ou ainda, com as aulas de Educação Física que são desenvolvidas na escola. Após a execução da unidade didática, ao se repetirem os questionamentos iniciais foi-se percebendo uma melhora (expressiva) na compreensão discente quanto às corridas, saltos, arremesso e lançamentos, entre outras provas contidas no

atletismo. A Unidade didática foi organizada em seis aulas, dispostas em três encontros com duração de 120 minutos cada, com a participação de 24 alunos/as do 7º ano do ensino fundamental.

O primeiro encontro objetivou a demonstração dos conteúdos do atletismo aos alunos/as, sendo permeada por exposições de vídeos e imagens com foco na modalidade, configurando-se enquanto dimensão conceitual da proposta (COLL, 2000). Adverte Darido (2012, p. 45), no entanto que: “É importante frisar que essas práticas não devem ser ensinadas e aprendidas pelos alunos apenas na dimensão do saber fazer, mas devem incluir um saber sobre esses conteúdos [...]”.

Em relação ao atletismo, de modo geral, foram apresentadas informações sobre a história, tipos e quantidade de provas e suas especificidades, regras e alguns records mundiais, informações estas potencializadas por imagens de cada prova dentro do contexto dos lançamentos, arremesso, saltos e corridas.

Seguindo o processo de vivência da unidade didática, o segundo encontro constituiu-se no planejamento e construção de materiais alternativo-adaptados, que tiveram por mérito atender a uma problemática recorrente em ambiente escolar, que se configura na ausência de materiais para o trabalho pedagógico com o atletismo. Vale destacar que no interior da própria instituição observou-se que havia alguns materiais que poderiam ser utilizados, como canos depolicloreto de vinila (PVC), bastões de madeira, garrafas de polietileno tereftalato (PET) e rolos de barbante. Para a construção dos dardos utilizou-se bastões cilíndricos de madeira (cabo de vassoura) e fixou-se uma borracha ao meio para dar firmeza ao equipamento. Para a confecção do implemento martelo recorreu-se ao uso de garrafas PET com areia e barbantes amarrados junto a elas para servirem de cabo e manopla. Para o implemento do peso valeu-se de meias com areia e para a confecção dos obstáculos tendo em vista a corrida com barreiras, usaram-se canos e conexões plásticas de PVC.

Curiosamente não houve dificuldades, ou mesmo resistência por parte dos alunos/as em confeccionar esses materiais, pelo contrário, até



surgiram novas ideias e possibilidades de construção para equipamentos de outras provas, o que corrobora a relevância de tais iniciativas, para o estímulo da criatividade, ampliação da possibilidade de vivência e conhecimento sobre a modalidade o que caminha ao encontro das reflexões de Góes, Vieira Junior e Oliveira (2014) e IAAF (2002).

A terceira aula proporcionada aos alunos/as, visou o desenvolvimento das vivências, das atividades, assim, dispondo de um campo de futebol (externo a instituição escolar) e uma quadra de areia. Os participantes foram organizados em dois grupos de 12 integrantes. Iniciou-se com corrida rasa de velocidade, com a distância adaptada para 50 metros. Em seguida, a corrida de revezamento, em que foi utilizado, em substituição ao bastão oficial, um pedaço de cano de PVC. Para tanto, cada grupo foi organizado em equipes de três participantes, que ocuparam pontos de passagem dos bastões, sendo que os participantes correram $\frac{1}{4}$ da prova, executando as transições do bastão. Na sequência ocorreu a corrida com barreiras, ao sinal, os participantes deslocavam-se saltando os obstáculos confeccionados com canos e conexões de (PVC), voltando por fora do percurso e tocando a mão de seus colegas de equipe, e, assim, habilitando-os para que pudessem realizar o mesmo trajeto. Essa prova destacou-se ao ponto de ser necessário realizá-la novamente a pedido dos participantes. O cenário exposto nos permite concordar com Mariano (2012) quando expõe que o atletismo em formato de jogos e brincadeiras se aproxima das atividades culturais da criança, aproximando assim essa ação a sua realidade concreta.

Finalizada essa atividade, iniciou-se o momento de vivência dos lançamentos e arremesso, de dardo, martelo e peso respectivamente. Os participantes dos grupos arremessaram cada objeto uma vez, posteriormente utilizando-se de uma fita métrica efetivaram-se as aferições de cada arremesso/lançamento, registrando a distância alcançada. Ao término, realizou-se o somatório entre todos os resultados dos participantes dos grupos, possibilitando assim, o cálculo do resultado final por equipe.

Por fim, empreitou-se a realização da prova de salto em distância, utilizando a quadra de areia, onde cada componente dos grupos efetuou o salto, ao término, a exemplo das provas de lançamentos e arremesso, realizou-se a somatória da distância dos saltos dos integrantes das equipes. A aula produziu uma atmosfera colaborativa, visto que, ao final não lhes interessava identificar as classificações individuais, pois necessariamente a equipe era considerada como um todo.

Importante ressaltar que as regras também foram objeto de discussão com os alunos/as, onde foi possível refletir sobre as possibilidades disponíveis e optar por adaptações, considerando a faixa etária dos participantes, bem como a complexidade crescente dos conteúdos relativos à Educação Física Escolar, em específico do atletismo. Foi possível notar também a condição de autoria e protagonismo exercido pelos participantes, avançando assim para uma dimensão procedimental/ atitudinal dos conteúdos. Também, notou-se a doação dos mesmos em todas as fases propostas, isso nos leva a refletir sobre o potencial transformador de ações pedagógicas como a realizada.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Seguramente a tarefa da escola não é a de ofertar treinamento esportivo aos moldes clássicos do esporte de alto rendimento, mas promover acesso aos saberes historicamente construído nas diferentes áreas do conhecimento, dentre eles, acreditamos que o esporte seja um deles, passível de ser aprendido/vivenciado de forma atrativa e possível no âmbito escolar (SCAGLIA; FREIRA, 2013; REVERDITO; SCAGLIA, 2009). Em última análise, o esporte é um conteúdo, em meio a tantos outros elementos e conteúdos que compõem o tecido das práticas corporais historicamente situadas (REVERDITO et al., 2016). Neste sentido acreditamos que trabalhar o atletismo dentro da escola, buscando a participação, integração, criando possibilidades aos alunos/as de experimentar, apreciar e fruir o saltar em distância, arremessar peso e vivenciar corridas rasas de velocidade e revezamento, seja



um caminho alvissareiro para emancipação humana por meio das práticas corporais.

Sob tal premissa a proposta de intervenção/vivência efetivada nesta pesquisa, procurou apresentar possibilidades para o ensino do atletismo, observando atentamente as dimensões do conteúdo, no entanto, vale salientar que, para que tais práticas sejam possíveis no âmbito escolar, é importante que sejam respeitadas as especificidades do Projeto Político Pedagógico da unidade escolar, bem como os períodos formativos dos alunos/as, somados à adaptação de regras e de estrutura física.

Deste modo suas possibilidades/alternativas rechaçam os olhares mais céticos e os discursos que endossam a negação do atletismo sob o argumento da falta de espaço físico adequado, materiais oficiais e exacerbação da técnica, possibilitando por meio desse ambiente a oportunidade de que todos os alunos/as vivenciem e se apropriem desse esporte, tendo em vista seus saberes (provas, contexto histórico, regras, os limites e possibilidades de movimentos), ao passo que a apropriação desses

oportunize e potencialize os diferentes aspectos do desenvolvimento humano.

Cabe salientar que, a despeito dos resultados erigidos pela presente investigação serem positivos e lançarem luz em face de um cenário desafiador, reconhecemos os limites da presente investigação, sejam eles decorrentes da temporalidade das observações, ou mesmo diante do reduzido número de professores participantes do estudo, em relação a totalidade de escolas e professores de Educação Física atuantes no município, bem como da aplicação da unidade didática em apenas uma instituição escolar. Contudo, considerando a aceção metodológica que subsidia nossa investigação, de igual modo o êxito em sua consecução, leva-nos a supor que ela possibilitará o alargamento das margens formativas, sejam elas dos docentes investigados, sejam elas dos discentes cuja apropriação do saber fora oportunizada, além disso, acreditamos que essa pesquisa suscite novos questionamentos, engendrando assim espaço para futuros estudos, quem sabe de caráter longitudinal e interventivo/propositivo.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

BRASIL. Conselho Nacional de Saúde. **Resolução nº 196, de 10 de outubro de 1996**. Aprova normas regulamentadoras de pesquisas envolvendo seres humanos. Brasília: Diário Oficial da União, 1996.

BRASIL. Conselho Nacional de Saúde. **Resolução nº 466, de 12 de dezembro de 2012**. Aprova normas regulamentadoras de pesquisas envolvendo seres humanos. Brasília: Diário Oficial da União, 2013.

BRASIL. Ministério da Educação e do Desporto, Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros curriculares nacionais**. Brasília, DF: MEC/SEF, 1998.

BRASIL. Ministério da Educação. Base Nacional Comum Curricular. **Terceira Versão revista**. Brasília: MEC, 2017. Disponível em: <http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/BNCC_publicacao.pdf>. Acesso em: 09 mai. 2017.

BRASIL. Ministério de Educação e Cultura. **LDB - Lei nº 9394/96, de 20 de dezembro de 1996**. Estabelece as diretrizes e bases da Educação Nacional. Brasília, DF: MEC, 1996.

CALVO, Adriano Percival; MATTHIESEN, Sara Quenzer. O atletismo está presente nas aulas de educação física escolar? **Educación Física y Deportes**, v. 16, n. 160, sept., 2011.

COLL, César. **Psicologia do ensino**. Porto Alegre, RS: Artes Médicas, 2000.



DARIDO, Suraya Cristina. Diferentes concepções sobre o papel da educação física na escola. In: UNIVERSIDADE ESTADUAL PAULISTA. Prograd. **Caderno de formação: formação de professores didática geral**. São Paulo: Cultura Acadêmica, 2012.

GÓES, Flávia Temponi; VIEIRA JÚNIOR, Paulo Roberto; OLIVEIRA, Pamela Aparecida Silva. Algumas reflexões sobre a inserção e o ensino do atletismo na educação física escolar. **Revista mackenzie de educação física e esporte**, v. 13, n. 1, p. 96-108, ago. 2014.

IAAF. “**Miniatletismo IAAF**”: um guia prático para animadores de atletismo para crianças. Manaus, AM, 2002.

LENCINA, Lyseleenne de Avila; ROCHA JÚNIOR, Ivon Chagas. Diagnóstico do atletismo escolar em Santa Maria. **Kinesis**, n. 25, p. 71-89, 2001.

MARIANO, Cecília. **Educação física: o atletismo no currículo escolar**. 2. ed. Rio de Janeiro: Wak, 2012.

MARQUES, Carmen Lúcia da Silva; IORA, Jacob Alfredo. Atletismo escolar: possibilidades e estratégias de objetivo, conteúdo e métodos em aulas de Educação Física. **Movimento**, v. 15, n. 2, p. 103-118, abr./ jun., 2009.

MATTHIESEN, Sara Quenzer (Org.). **Atletismo se aprende na escola**. Jundiaí, SP: Fontoura, 2005.

_____. **Atletismo teoria e prática**. 2. ed. Rio de Janeiro, RJ: Guanabara Koogan, 2017.

_____. **Atletismo: teoria e prática**. Rio de Janeiro: Guanabara Koogan, 2007.

MINAYO, Maria Cecília de Souza. **O desafio do conhecimento: pesquisa qualitativa em saúde**. 12. ed. São Paulo: Hucitec, 2010.

MOTA e SILVA, Eduardo Vinícius e colaboradores. Atletismo (ainda) não se aprende na escola? revisitando artigos publicados em periódicos científicos da educação física nos últimos anos. **Movimento**, v. 21, n. 4, p. 1111-1122, out./ dez., 2015.

OLIVEIRA, Maria Cecília Mariano de. **Atletismo escolar: uma proposta de ensino na educação infantil**. Rio de Janeiro: Sprint, 2006.

REVERDITO, Riller Silva; SCAGLIA, Alcides José. **Pedagogia do esporte: jogos coletivos de invasão**. São Paulo: Phorte, 2009.

REVERDITO, Riller Silva e colaboradores. Pedagogia do esporte: possibilidades para o convívio com o esporte no contexto escolar. In: SILVA, Júnior Vagner Pereira da; SILVA, Luiza Lana Gonçalves; MOREIRA, Wagner Wey (Orgs.). **Educação física e seus diversos olhares**. Campo Grande, MS: Editora da UFMS, 2016.

SCAGLIA, Alcides José; FREIRE, João Batista. **Educação como prática corporal**. São Paulo: Scipione, 2003.



Dados do primeiro autor:

Email: bressan@unemat.br

Endereço: Avenida Olavo Bilac, 31, Cidade Alta, Cáceres, MT, CEP 78200-000, Brasil.

Recebido em: 24/09/2017

Aprovado em: 05/01/2017

Como citar este artigo:

BRESSAN, João Carlos Martins e colaboradores. Atletismo na escola é possível! Experiência do ensino do atletismo em aulas de educação física. **Corpoconsciência**, v. 22, n. 01, p. 13-23, jan./abr., 2018.



COMPETÊNCIAS REQUERIDAS AO TREINADOR DE FUTEBOL: UM OLHAR A PARTIR DOS JOGADORES DESSA MODALIDADE

KNOWLEDGES REQUIRED FOR THE SOCCER COACHES: A LOOK FROM THE SOCCER PLAYERS

COMPETENCIAS REQUIRIDAS PARA LOS ENTRENADORES DE FÚTBOL: UNA MIRADA A PARTIR DE LOS JUGADORES DE FÚTBOL

Luís Felipe Nogueira Silva

Universidade Estadual de Campinas, Campinas, São Paulo, Brasil

Email: luisfelipenogu@gmail.com

Hudson Rafael Martins Prado

Universidade Estadual de Campinas, Campinas, São Paulo, Brasil

Email: hudsonrmp@gmail.com

Alcides José Scaglia

Universidade Estadual de Campinas, Campinas, São Paulo, Brasil

Email: alcides.scaglia@gmail.com

RESUMO

Este estudo objetiva a percepção de jogadores de futebol sobre as competências que seus respectivos treinadores deveriam possuir para alcançarem, juntos, o sucesso esportivo. A pesquisa foi essencialmente organizada a partir de três categorias de conhecimento - profissional, interpessoal e intrapessoal -, confrontadas, na sequência, com a literatura específica referente ao treinador esportivo, no exercício de sua função. Dezesesseis jogadores de futebol federados participaram de entrevistas semiestruturadas e discutiram sobre as competências necessárias para a função de treinador de futebol. As respostas dos entrevistados foram exploradas a partir da técnica de Análise de Conteúdo, ratificando a abordagem qualitativa do estudo. Foram listadas vinte competências, todas definidas por análise indutiva e enquadradas na tríade de categorias pré-estabelecidas. Os resultados assimilaram ligeira sobreposição das competências interpessoais, realçando a importância do gerir pessoas e relações nesse esporte sem, todavia, caracterizar um desequilíbrio proporcional de forças em relação às competências profissionais e intrapessoais.

Palavras-chave: Treinador; Futebol; Competências.

ABSTRACT

The study was based on the perception of soccer players as to the soccer coaches' knowledges should be lean in order to achieve, together, the sportive success. The study was essentially organized from three categories of knowledges - professional, interpersonal and intrapersonal - and then confronts them with the specific literature regarding the sports coaching activity. Sixteen federated soccer players participated in a semi-structured interviews and discussed about thee competences required for the role of soccer coach. The answers of the were explored using the Content Analysis technique, confirming the qualitative approach of the study. Twenty knowledges were listed, all defined by an inductive analysis and within the triad of pre-established categories. The results assimilated the overlapping of interpersonal skills in relation emphasizing the importance of managing social relationships in this sport without, however, a proportional imbalance among the professional and intrapessoal knowledges.

Keywords: Coaching; Soccer; Knowledges.



RESUMEN

El estudio objetiva la percepción de jugadores de fútbol sobre las competencias que sus respectivos entrenadores deberían tener para alcanzar juntos el éxito deportivo. La investigación fue esencialmente organizada a partir de tres categorías de conocimiento - profesional, interpersonal e intrapersonal -, confrontadas, en consecuencia, con la literatura específica referente al entrenador deportivo, en el ejercicio de su función. Dieciséis jugadores de fútbol federados participaron en entrevistas semiestructuradas y discurrieron sobre las competencias necesarias para la función de entrenador de fútbol. Las respuestas de los entrevistados fueron exploradas a partir de la técnica de Análisis de Contenido, ratificando el abordaje cualitativo del estudio. Se enumeraron veinte competencias, todas definidas por análisis inductivo y encuadradas en la tríada de categorías preestablecidas. Los resultados asimilaron una ligera superposición de las competencias interpersonales, subrayando la importancia de gestionar personas y relaciones en ese deporte sin, sin embargo, caracterizar un desequilibrio proporcional de fuerzas en relación a las competencias profesionales e intrapersonales.

Palabras clave: Entrenador; Fútbol; Competencias.

INTRODUÇÃO

O objetivo geral deste estudo foi investigar as competências necessárias para que um treinador de futebol tenha sucesso, percebidas pelos jogadores de futebol, de modo a inseri-las em três categorias de conhecimento, a profissional, a interpessoal e a intrapessoal para confrontá-las com a literatura específica que produziu conhecimentos acadêmicos referentes ao treinador no exercício de sua função.

O marco teórico fundamentou-se em um modelo que abrange, por parte do treinador de futebol, a aplicação consistente de competências integradas ao conhecimento profissional, aquele relacionado aos aspectos táticos, técnicos e físicos do jogo, sejam eles emergentes de princípios científicos ou declarativos; ao conhecimento interpessoal, permeada à inteligência emocional e capacidade de se conectar aos atletas por meio da didática e diferentes estilos de liderança que visem sensibilizá-los, algo que os ex-jogadores, justamente por terem vivido situações análogas, logram êxito; e ao conhecimento intrapessoal, que converge à introspecção e a inteligência em refletir sobre as próprias fraquezas e nas ações a serem interpeladas. (CÔTÉ; GILBERT, 2009).

Cabe ressaltar, no entanto, que tal categorização proposta inicialmente por Collinson (1996) leva em conta um contexto essencialmente pedagógico, antes de traçar um olhar específico à conjuntura do treinador desportivo de alto rendimento. Essa

categorização serve de alicerce para projetar quatro aspectos, os 4 Cs, tidos como vitais para o desenvolvimento do atleta pelo treinador em diferentes contextos e formulam, de acordo com Côte e Gilbert (2009), o *coaching effectiveness*: competência, atrelada a eficácia em compreender as necessidades de uma equipe para atingir metas; confiança, por meio da intuição positiva da autoestima e motivação; conexão, com a criação vínculo institucional e pessoal com os profissionais ao redor; e o caráter, alimentado pela empatia as regras de conduta do esporte.

A particularidade de contextos específicos e diversidade de situações impede o traçar de um perfil de conduta uno e eficaz justificando, portanto, a utilização de uma abordagem multidisciplinar para compreender a realidade complexa e multidimensional a que um treinador é exposto e infere a importância do estudar, por parte do treinador, o comportamento dos atletas em contextos naturais, ou seja, em treinos e competições. (MARTENS, 1990; MESQUITA, 2000; GARGANTA, 2007).

O tom de intervenção, ou seja, a maneira com que o treinador interage e intervém junto ao atleta para otimizar a performance individual e coletiva durante os treinamentos e nos jogos, é uma relevante qualidade comportamental, exteriorizada na vertente interpessoal de conhecimentos a que o treinador deve se constituir. (CÔTÉ; ERICSSON, 2015).

Côté e Ericsson (2016) examinaram, justamente, o tom de intervenção dos treinadores



mensurando o impacto dos 4Cs do treinador junto aos atletas durante uma temporada inteira, sob uma perspectiva descentralizada da figura do treinador, dando ênfase às percepções dos próprios atletas. Tais atletas foram separados em três grupos de acordo com seus níveis de habilidade e realizaram uma análise individualizada sobre a interação do treinador. O grupo de atletas com níveis mais baixos de habilidade se destacou por apresentar os menores scores dos 4Cs em relação aos grupos com habilidades maiores, ainda que o tom de intervenção do treinador tenha sido encorajador, com a melhor das intenções e permeado por extrema atenção para com o desenvolvimento da performance individual. O comportamento paterno do treinador, todavia, não soou exatamente positivo aos atletas, que, nesse caso, se sentiram inferiorizados didaticamente em relação aos demais.

A importância deste estudo, portanto, perpassa pelo nível de incidência dos 4 Cs a que o treinador desportivo e, mais especificamente, o treinador de futebol consegue depreender sobre seus atletas, uma vez que estes, durante o estudo, trouxeram à tona competências e intervenções relevantes por parte dos treinadores de modo que sejam compreendidos profissionalmente. Para tanto, tomou-se em conta a realidade brasileira para desenvolver a pesquisa de campo e trazer à luz importantes reflexões quanto a (des) construção do arquétipo ideal para ocupar ao cargo, uma vez que quem o faz é costumeiramente questionado pela opinião pública e não goza de significativa estabilidade profissional.

METODOLOGIA

Aspectos Éticos

O projeto foi submetido e apreciado pelo Comitê de Ética em Pesquisa (CEP) com seres humanos da Universidade Estadual de Campinas (UNICAMP), sendo assim considerado aprovado pelo parecer nº 1.844.808, e CAAE: 61589316.5.0000.5404.

Caracterização do Estudo

Prezou-se, neste estudo, por uma abordagem estritamente qualitativa, de maneira a abarcar um processo científico explanatório que prezasse pela estruturação dos significados. Estão inseridos nesse processo recursos tais como transcrição, gestão dos dados, aprofundamento dos dados coletados, alerta à fidedignidade dos dados, estruturação dos dados, análise de conexões verossímeis ou não com o arcabouço teórico, discernimento reflexivo quanto aos processos de escrita e representação (SPARKES; SMITH, 2014).

Buscou-se, assim, investigar as competências necessárias para que um treinador de futebol tenha sucesso, percebidas pelos jogadores de futebol, de modo a inserir tais competências em três categorias de conhecimento, a profissional, a interpessoal e a intrapessoal, respaldadas pelos estudos de Côté e Gilbert (2009) para, em seguida, confrontá-las com a literatura específica que produziu conhecimentos acadêmicos referentes ao treinador desportivo e, mais precisamente, o treinador de futebol no exercício de sua função. Tudo isso em consonância com as características que permeiam um estudo descritivo: a definição das características da população investigada, bem como a padronização da coleta de dados tendo em vista seguir fidedignamente o objetivo principal do projeto no sentido de levantar crenças, princípios e atitudes da amostra. Desse modo, em síntese, o estudo pode ser caracterizado por um cunho qualitativo, descritivo e exploratório (GIL, 2008).

Amostra

A amostra foi intencional, tendo como critério de inclusão a obrigatoriedade por parte dos sujeitos entrevistados em estar ou ter sido registrado junto à Federação Paulista de Futebol como atleta e ter disputado competições regulamentadas por esse órgão. Logo, a escolha dos sujeitos foi permeada por terem, em algum momento de suas carreiras, disputado competições de alto rendimento dentro do Estado de São Paulo.



Coleta de Dados Sujeitos

Ao todo foram entrevistados 16 jogadores de futebol que possuem ou possuíam registro junto à Federação Paulista de Futebol nos últimos 10 anos, com idade entre 18 e 42 anos. Considera-se relevante apontar o contexto no qual os sujeitos entrevistados estão inseridos para depreender os resultados obtidos: atletas de futebol, todos brasileiros, que atuam ou atuaram a maior parte de suas carreiras em equipes desprovidas de estrondosos recursos, tanto do ponto de vista financeiro, quanto administrativo ou estrutural. Todos eles foram contatados previamente por e-mail para esclarecer possíveis dúvidas sobre objetivos da pesquisa e formalizar o convite de participação aos atletas e aos clubes com quem possuem vínculos contratuais. Após aceitarem a participar do estudo e assinarem o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido, devidamente aprovado pelo Comitê de Ética, deu-se início o processo de agendamento das entrevistas, realizadas no local e horário de preferência dos sujeitos, assegurando privacidade e confiança dos participantes para o aprofundamento das questões, gravadas em áudio e posteriormente e transcritas para uma análise mais fiel dos dados.

Entrevista semiestruturada

Tendo em vista o caráter qualitativo do projeto, optou-se pela realização da entrevista considerando justamente o panorama complexo que norteia o ambiente esportivo, de modo geral, e delineando o ambiente futebolístico. A entrevista, além de encaminhar dada harmonização entre pesquisador e participante da pesquisa, abrange a investigação de informações diversas e passíveis de uma análise mais profunda (YIN, 2011).

Utilizou-se, nesse caso, uma entrevista semiestruturada, cujo roteiro foi construído sem que houvesse a regulação de um padrão pré-estabelecido, formulado, portanto, com perguntas abertas, e que ofereceu, aos sujeitos entrevistados, flexibilidade para destilar opiniões, ideias, sentimentos e atitudes a respeito

do tema abordado pela pesquisa. (SPARKES; SMITH, 2014).

Tratamento e Análise de Dados

As informações recolhidas foram analisadas indutivamente em concordância com a Análise de Conteúdo, isto é, uma análise sistemática de modo a obter detalhes de crenças, percepções e descrições acerca da investigação sobre a comprovação das características ideais de um treinador de futebol, enriquecendo a tentativa exploratória (BARDIN, 2011).

A análise dos dados teve sua operacionalização fundamentada pela técnica da análise de conteúdo e teve como premissa a análise categorial, dado seu funcionamento por operações de desmembramento do texto. Assim sendo, as respostas dadas pelos sujeitos entrevistados foram reagrupadas em categorias dando azo, sobretudo, à obtenção de indicadores que permitem a inferência de conhecimentos relativos às condições de produção e recepção das mensagens. O método da análise de conteúdo segue três etapas básicas, distintas e complementares: pré-análise, descrição analítica e interpretação inferencial (TRIVIÑOS, 1987; BARDIN, 2011; QUEIRÓS; GRAÇA, 2013).

A pré-análise consiste na organização e sistematização do material, delimitando os eixos de análise, as estratégias para a coleta e recolhimento de dados e a elaboração de hipóteses e objetivos para a análise posterior. Nesta etapa realizou-se a chamada “leitura flutuante”, cuja finalidade é tomar nota das impressões iniciais das respostas dos sujeitos entrevistados, seguida de uma leitura aprofundada e atenta do documento com a finalidade de alvitrar certas conexões com as hipóteses e objetivos do estudo.

A segunda etapa, cujo intuito é explorar e codificar o material e o significado dado pelos sujeitos do estudo, teve como premissa a formulação de unidades de contexto, caracterizado como “[...] o segmento do texto mais vasto que inclui e enquadra a unidade de registro e permite a sua compreensão” (QUEIRÓS; GRAÇA, 2013, p. 130), seguidas pela emissão das unidades de registro, estas



baseadas na formação de “núcleos de sentido” nos fragmentos inicialmente selecionados à partir da estrutura teórica que norteia todo o estudo (BURTON et al., 2011).

A aplicação deste processo no presente estudo resultou na primeira redução do material. Foram retirados dos dados brutos, excertos e palavras-chaves que prescrevem que competências do treinador de futebol para serem notificadas e organizadas afim de obedecer a análise temática e ao processo de sumarização proposto por Mayring (2014), potencializando uma visão abrangente do material de base. (BARDIN, 2011).

A etapa de exploração do material é finalizada com o processo de categorização das mensagens obtidas. A pesquisa apoiou-se em uma abordagem mista. Nela, o processo analítico é conduzido sobre um foco específico, por meio de categorias determinadas a priori e mantidas pelos referenciais teóricos que servem, como sustentáculo, ao estudo. Assim, as categorias dedutivas foram definidas partindo sob uma perspectiva hipotética de que as competências listadas pelos sujeitos entrevistados são passíveis de associação ao arcabouço teórico. Ao longo do processo de categorização, todavia, notou-se a necessidade de serem inferidas subcategorias, com base nas análises que eram realizadas. Desta forma, utilizou-se também da abordagem indutiva com categorias definidas à posteriori. (QUEIRÓS et al., 2013).

Por fim, a última fase denominada interpretação inferencial abrange o tratamento dos resultados, isto é, isolar, após o processo de categorização, cada uma das categorias indutivas, bem como suas respectivas categorias dedutivas, de maneira a gerar confrontações internas das unidades de registro e possibilitando a averiguação de aspectos pontuais e mais gerais sobre cada uma destas categorias. As categorias de análise adotadas neste estudo foram amparadas pelo tripé de competências evocadas

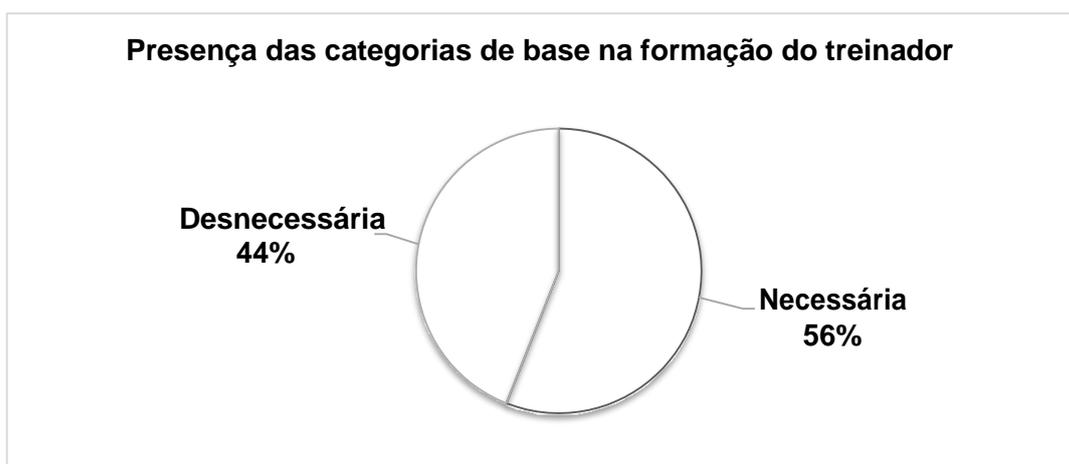
por Cotê e Gilbert (2009), cuja aplicação consistente norteará os êxitos do treinador desportivo: o profissional, o interpessoal e o intrapessoal.

RESULTADOS

Executamos uma descrição analítica a partir do roteiro de perguntas, que trataram fundamentalmente de impelir com que os sujeitos entrevistados manifestassem competências por eles atestadas para que um treinador de futebol seja bem-sucedido em sua profissão.

Foi possível inferir, a partir da caracterização inicial dos sujeitos entrevistados, o perfil de treinador preferido, evidenciando ou não a preferência por um ex-jogador de futebol profissional na função (os entrevistados deveriam escolher apenas um dos perfis sugeridos), o desejo no futuro em seguir a profissão de treinador de futebol; a necessidade ou não do treinador de futebol trabalhar com as categorias de base antes de chegar ao time profissional; a competência mais admirada do treinador que os sujeitos entrevistados julgaram como o melhor (os sujeitos eram livres em optar por um treinador com quem trabalhar ou outro que julgassem o mais bem capacitado na atualidade).

Os sujeitos entrevistados, em sua ligeira maioria, enxergam as categorias de base como um dos passos fundamentais a serem dados pelo treinador de futebol antes de chegar a uma equipe profissional (Figura 1). Quanto ao perfil de treinador desejado (Figura 2), a proporção é manifesta de modo irrefutável a favor do ex-atleta de futebol em relação ao sujeito que não tenha atuado como jogador de futebol profissional e, além disso, fundamentado sua preparação para exercer o cargo de modo formal e informal.

Figura 1 – Proporção da necessidade das categorias de base na formação do treinador de futebol

Nota: construção dos autores

Figura 2 – Proporção da origem do perfil treinador de futebol desejado

Nota: construção dos autores

Durante a caracterização notou-se que jogadores com menos de 25 anos tendem a dar menos relevância às categorias de base como um dos fatores primordiais para a formação da carreira do treinador de futebol profissional e citaram, como preferido, um treinador de futebol com quem jamais tiveram contato profissional. Os jogadores acima dessa faixa etária, todavia, citaram treinadores com quem trabalharam, algo que pode ser explicado pela maior bagagem profissional e quantidade de experiências vividas que os tornam menos sensíveis ao apelo midiático e aos formadores de opinião pública.

Por fim, elaboramos um gráfico (Figura 3) que estabelece a proporção de competências

requeridas listadas pelos sujeitos entrevistados já enquadradas na categorização prévia. Nota-se, a rigor, certo equilíbrio de forças entre as três categorias de competências, com ligeira proeminência para interpessoal em relação à profissional e intrapessoal.

Destacamos 72 excertos de falas que caracterizam as unidades de contexto que fizeram menções às 20 competências salientadas pelos sujeitos entrevistados. Em um primeiro momento, tais competências foram classificadas como subcategorias de modo a, na sequência, rematar a análise inferencial coletiva e serem enquadradas na categorização prévia.



Tabela 1 – Análise indutiva dos excertos retirados das entrevistas e enquadramento, sob uma perspectiva dedutiva, das competências na categorização prévia: competências profissionais (destacadas pela cor verde), competências interpessoais (destacadas pela cor vermelha) e competências intrapessoais (destacadas pela cor azul)

UNIDADES DE CONTEXTO	COMPETÊNCIAS	CATEGORIA	
S3: "Ele precisa ter convicção daquilo que faz, senão a equipe fica desorganizada."	CONVICÇÃO	INTRAPERSSOAL	
S8: "Ele era muito convicto nas palavras."			
S7: "Em primeiro lugar, o treinador precisa ter foco."			FOCO
S6: "Ser o mais honesto possível"			HONESTIDADE
S3: "Os treinadores europeus parecem se preocupar muito mais em obter conhecimento e os brasileiros acham que são os melhores e fim, mas não são. Não estão no mesmo nível."	AUTO-CRÍTICA	INTRAPERSSOAL	
S4: "Amar muito futebol. Amar aquilo que faz."	AMOR		
S7: "Em clube pequeno, ele nunca é só o treinador. O treinador é um pouco de gerente, um pouco de diretor, ele contrata jogador, ele trabalha com muita coisa envolvida dentro do futebol que é de fora do campo. Já vi treinador cuidar de alimentação, cuidar de ônibus para viajar, já vi treinador fazer muita coisa além das quatro linhas..."	COMPROMETIMENTO	PROFISSIONAL	
S4: "Trabalho, seriedade e transparência."			
S7: "A gente ia jogar contra um time no final de semana, desde quarta-feira já tinha vídeo da outra equipe para a gente estar por dentro de tudo."			
S14: "É fundamental entender dentro de campo, se comportar como profissional."			
S10: Acho que ele tem que entender bastante sobre o jogo, as formas táticas. Entender muito rápido o que acontece na partida. Por exemplo, se ele perder um jogador, vai ter que mudar a formação. Ou se ele ficar com um jogador a mais, tem que entender muito rápido a situação."	CONHECIMENTO ESPECÍFICO	PROFISSIONAL	
S14: "Conhecer a história do futebol, a evolução do jogo nos últimos anos, especialmente do ponto de vista tático, mas técnico e físico porque mudou muito."			
S2: "Ele tem que ter um controle da parte física, da parte técnica, da parte tática [...] que saiba exatamente quais as peças a serem contratadas no processo de contratação, que saiba trazer as peças que melhor se encaixe no modelo de jogo."			
S13: "Entender a dinâmica do jogo, as questões físicas, bioquímicas, fisiológicas, psicológicas, conhecimento técnico, tático, tomada de decisão."			
S6: "Saber tomar decisões dentro de campo. O treinador vai ser importante nos momentos em que precisar da parte técnica."			
S7: "Acho que treinador tem que dominar o campo, mas tem que ter muita coisa fora do campo."			
S5: "Entender de futebol, entender como as coisas funcionam dentro das quatro linhas, dominar esquema tático, saber desvendar como a equipe adversária se comporta."			
S12: "Primeiro de tudo ele tem que ser capacitado e ter conhecimento. Dominar realmente a área."			
S8: "Entender do jogo, como ele é jogado para ajudar taticamente."			
S16: "Acho que precisa ter uma boa variação tática, várias alternativas dentro do jogo, não ter só uma formação específica na partida [...] tinha uma variação muito boa de treinos."			
S6: "Tinha visão de tática, sabia escalar."			



S3: "Se o treinador me ajudasse a ter sucesso, a ganhar os jogos, aceitaria sim, tem que ser profissional, saber aturar [as contradições]."	RESULTADOS	
S5: "A gente espera do treinador o que é esperado da gente também, os resultados."		
S6: " Ele era não perfeito, mas muito vitorioso."		
S11: "Uma treinador muito bem preparado, vitorioso e competente."		
S9: "Tem que fazer o time jogar compacto."	RENDIMENTO	
S13: "Busca pela informação, da equipe adversária, a busca pela análise, o que acontecia, os números do jogo, né. Mostrar o quão eficiente estava sendo nossa equipe ou o adversário, o que eu posso melhorar, o que nós precisávamos buscar como um coletivo para ter a melhora."		
S3: "Acredito que o treinador de futebol, da mesma forma que o jogador de futebol, deveria passar pela base, passar por uma formação."	EXPERIÊNCIA NA BASE	
S2: "A base te dá muita ideia de como lidar com os jogadores, de como enxergar o jogador na frente, de como elaborar o treino, de como ser uma pessoa organizada, isso a base dá muito, competições de alto nível a curto prazo, então a base é muito importante."		
S13: "Na minha opinião, os melhores profissionais vem da base, tinham que estar lá ou vir de lá. Por que o atleta na base está em formação. E se não tiver uma boa formação, vai chegar no profissional e ter que trabalhar tudo o que deveria ter sido feito na base. Então, na minha opinião, os melhores profissionais teriam, inclusive, que estar inseridos nas categorias de base para justamente passar essas informações em cada categoria, cada processo de formação. O treinador deveria pelo menos passar pelo sub-17 ou sub-20 antes de chegar no profissional."		
S1: "Tem que ser vivido no futebol também."		
S3: "Ele conhece como é o mundo do futebol, como é a resenha, como tem que se impor, ele entende como lidar com os jogadores, mais do que o que só estudou."	VIVÊNCIA COMO ATLETA	
S7: "Por exemplo, você pode ter um trabalho bom, mas aí, dentro de campo, se você não consegue passar de uma forma que o atleta entenda a sua ideia, não vai fluir. Então mesmo que o cara não tenha estudado, a vivência dele no futebol criou métodos, mesmo que sejam medianos, mas que saibam passar para o atleta é melhor que o cara que estudou muito e não consegue passar."		
S9: "Ter jogado bola é mais importante. Porque já tem o jeito, né, dentro do campo assim, para ver como é mesmo, como se diz, o espírito dentro do campo. "		
S10: "O treinador que jogou, que sente o que está acontecendo, ele sabe o que você vem sentindo dentro de campo, ele já passou por tudo isso."		
S4: "O jogador sabe o que acontece ali dentro, o jogador entende mais, vai entender o jogo."		
S13: "Analisando todos os aspectos, creio que seja muito importante, além de ter a parte acadêmica e metodológica, ter pelo menos passado pelo campo."		



S1: "Tem que ter bastante estudo."	ESTUDO	
S7: "Tem que ser um cara estudioso, um cara que saiba se atualizar com o mundo do futebol, estar por dentro de tudo e ter ideias novas [...] Era um cara que estudava muito, além de ter ideias novas, ideias boas para passar para a gente."		
S10: "Até penso [em me tornar treinador], mas teria que estudar muito primeiro."		
S3: "Ele passou muito tempo estudando e jogou também, é completo."		
S4: "Estudar muito, se atualizar bastante, manter-se bastante informado, trocar muito informações"		
S2: "Que assista o maior número de jogos possíveis, que tenha um conhecimento de mercado muito grande"	VISÃO DE MERCADO	
S1: "Se a gente vê que o treinador se esforça, é amigo, é parceiro dos atletas, está tentando fazer o dele, os jogadores batem de frente com a diretoria para poder ficar com ele, mesmo se tiver perdendo [...] ele sabe o que eu posso sofrer dentro de campo e fora de campo, porque ele já sofreu na carreira dele como jogador de futebol."	EMPATIA	INTERPESSOAL
S3: "Acredito que o treinador bom é aquele que saiba lidar com o elenco, tenha que conhecer o jogador, extrair o máximo deles".		
S7: "Eu trabalhei com um treinador nos últimos anos muito bom, que conversa com o atleta, de vestiário"		
S9: "O mais importante é a amizade, né. Ser sincero, também ter uma boa relação com o grupo inteiro. Foi ele quem me trouxe para fazer o teste no time que eu defendo hoje. Ele tinha muito carinho por mim, parecia que eu era filho dele, tudo que ele fazia para o filho dele, ele fazia para mim também. Isso dentro e fora de campo."		
S10: " Fora de campo, ele tem de ser amigo dos atletas, ser parceiro de todo mundo. Se ele não for parceiro, os jogadores não vão com a cara dele e não vão render dentro de campo. Sendo camarada fora, dentro de campo o resultado certamente vai ser bom."		
S15: "Trabalhar fora de campo e que também saiba ouvir e saber o que se passa, sai na frente. São grandes as possibilidades de ter sucesso e de conseguir ganhar o grupo. Em todos clubes que passei, o treinador que é parceiro e companheiro, ganha o grupo. Deixa o atleta a vontade e com isso consegue tirar o melhor de cada um."		
S12: "O treinador normalmente tem seus atletas como filho. Ele cuida do atleta dentro e fora de campo. Muitas vezes influencia até em questões familiares [...] dá conselhos. Óbvio que há exceções, o comportamento nosso fora de campo reflete dentro de campo"		
S14: "Entender o jogador fora de campo, saber o que se passa na vida dele, as dificuldades que ele pode ter para tentar brigar com a diretoria por melhores condições de trabalho, de residência. Entender se ele possui algum comportamento em termos de vício que possa atrapalhar na profissão. Acho importante não influenciar, mas tentar ajudar [...]. Não dá para desligar as coisas, acabou treino e tchau."		
S8: "Ter uma boa relação com o grupo, dentro de campo ele tem uma influência muito grande, mas fora deveria ter sempre também. Não pensar só no atleta, mas em tudo o que o cerca [...]."		
S16: "É importante assim, o treinador tá por dentro da vida de seus jogadores, não deve ser fácil assim, acompanhar todos os jogadores, mas o máximo de informações que você conseguir obter de seus jogadores, da vida pessoal, acho importante isso."		
S4: "No momento em que você tem o jogador do seu lado, você constrói uma família no sentido de trazer benefícios para ele ao fazer parte de uma equipe."		

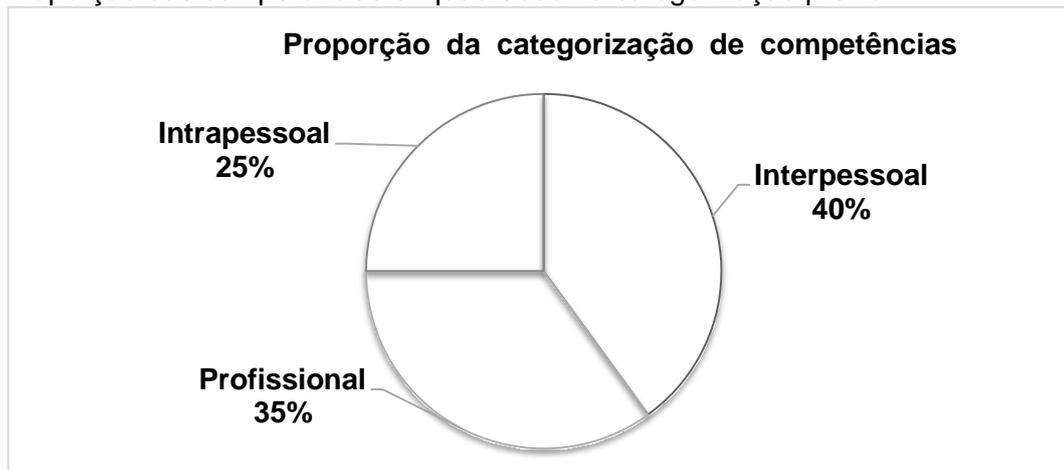


S15: "Um treinador que seja um líder, né. E que saiba motivar os atletas e tirar o melhor de cada um."	LIDERANÇA	
S5: "Liderar uma equipe, saber que existe o lado humano e profissional, saber lidar com isso."		
S16: "Tinha o motivacional, de mexer com o jogador, saber colocar o cara no jogo. As vezes o cara não tá legal numa partida e o treinador consegue colocar um pouco de mais vontade."		
S11: "Conhecer as características de cada atleta como individuo para conseguir extrair o máximo."	PSICOLOGIA	
S9: "Vai além do campo. O atual treinador faz um trabalho muito bom com a gente, tem auxílio psicológico."		
S14: "Conhecimento comportamental seria fundamental. Comportamental que eu digo é entender aspectos psicológicos, comportamentais que influenciam no rendimento do atleta."		
S3: "Passar de maneira clara aquilo que ele quer no treino. Se eu não entender o que ele fala, não consigo exercer o que ele pede [...] ele se preocupava com o fato de cada jogador entender o que ele estava passando, quer cada jogador aplicasse o que ele passava."	DIDÁTICA	
S15: "Saiba passar para o grupo o que ele quer."		
S13: "A forma como ele passava as informações."		
S12: "O treinador é que te posicionar, te ensina a bater na bola, te ensina comportamento."	CONFIANÇA	
S3: "O grupo precisa ter confiança no treinador para atingir o seu máximo, os jogadores não vão jogar com vontade."		
S13: "Fazer haver progressão, mudanças de comportamento no atleta."	MUDANÇA DE COMPORTAMENTO	
S10: "Me motivava bastante, além de me cobrar muito, chegava depois do treino e conversava comigo para explicar, olha, te cobrei por causa disso, disso e daquilo. Ele, na hora, te dava bronca. No meio de todo mundo, a gente ficava até com vergonha, mas te chamava de canto depois e explicava. Isso me motivava muito, além de cobrar, era camarada a ponto de te chegar e te explicar tudo. E ele não dava bronca só, depois vinha o elogio depois de um acerto dentro de campo e isso era bem gratificante."	COBRANÇA	
S7: "Tem que saber lidar com os jogadores fora de campo, principalmente com ego, vaidade de jogador. Acho que treinador tem que dominar o campo, mas tem que ter muita coisa fora do campo, além do que eu falei da parte de saber lidar com a pessoa... tanto de ego, vaidade, lidar para manter o grupo todo junto com ele, né, independente de quem tiver jogando ou não."	GESTÃO DE PESSOAS	
S11: "Saber trabalhar em conjunto. Ser uma gestora de pessoas, a pessoa que dá o suporte emocional, aquela que serve de inspiração e motiva os atletas."		
S2: "Gerir o grupo em primeiro lugar."		
S6: "Saber dirigir um grupo. Saber lidar com um grupo de atletas. Ele tinha comando dentro do grupo, sabia lidar com o grupo."		
S13: "É importante que o treinador trabalhe muito bem a gestão de pessoas. É um dos principais pontos que o treinador tem que conhecer. O negócio é aprofundar mais os estudos para entender com quem ele lida, entender as pessoas para ter uma gestão de grupo mais eficaz."		

Nota: construção dos autores



Figura 3 – Proporção das competências enquadradas na categorização prévia



Nota: construção dos autores

Ao todo, 20 (vinte) competências foram consideradas, conforme análise dedutiva de modo a na sequência serem categorizadas de acordo com o que previa a análise indutiva.

DISCUSSÃO

A discussão defere a importância das competências interpessoais, intrapessoais e profissionais quando integradas de modo a levar em conta as configurações dinâmicas do contexto a que a pesquisa foi empregada para avistar algum tipo de sobreposição de alguma do tridente de competências que alicerçaram esse estudo.

De maneira geral, a percepção de que os jogadores demandam um leque alargado de competências foi, nesse estudo, ratificada, não existindo um perfil único de treinador ideal, e sim o que atua conforme às circunstâncias e necessidades de intervenção, ilustrado pelo equilíbrio de forças na proporção de competências citadas pelos sujeitos entrevistados. Trata-se, pois, da necessidade em compreender a complexidade do campo de atuação, que exige conhecimentos diversificados e competências flexíveis para atender demandas distintas, advindas de sua ação em contextos variados (PACHECO, 2005; PEREIRA, 2009; MILISTETD et al., 2017).

Desse modo, o sucesso de um treinador passa obrigatoriamente pela conjugação de inúmeras variáveis, não dependendo apenas das

vitórias, mas da gestão de um elevado número de recursos e estratégias, correta interpretação dos fatores envolvidos e uma identificação clara das situações mais apropriadas para aplicá-las (POTRAC; JONES; ARMOUR, 2002; MURTHIQUEIRA, 2014).

Faz-se necessário apontar a preferência maciça por treinadores de futebol que anteriormente fizeram carreira como profissionais deste esporte tornando apta a reflexão do estudo de Casaubón e Godoy (1999) que relaciona não apenas a formação do treinador desportivo e do profissional de Educação Física como as competências desenvolvidas por ambos durante o processo de ensino-aprendizagem. O treinador, de antemão, coordena práticas deliberadamente pedagógicas, ainda que não as reconheça a todo momento.

De acordo com Lemyre, Trudel e Durand-Bush (2007), a experiência prévia no esporte em questão norteará o treinador não apenas quanto ao conhecimento específico do jogo e seus aspectos inerentes, mas também oportuniza a socialização com os jogadores, fator que indubitavelmente está associado à sobreposição da competência interpessoal em relação às competências profissionais e intrapessoais, realçando a importância do gerir pessoas e relações sociais nesse esporte e que deve ser enxergado, sobretudo, como humano.

Abre-se margem, assim, para que os treinadores de futebol executem competências como empatia, liderança e gestão de problemas com o intuito de firmar, sobre seus comandados,



uma espécie de manipulação emocional. Isto é, reportá-los a uma necessidade inexorável em responder e superar às expectativas conforme o conceito de inteligência emocional de Goleman (1996) e apoiá-los e motivá-los não apenas no campo de jogo, mas também na vida, como apontam (JANSSEN; DALLE, 2002).

Na mesma direção aponta Santos (2004), que situa a excelência na comunicação como condição *sine qua non* para o êxito do treinador, tendo em vista exprimir de maneira clara o que querem dos atletas, como supõe Beswick (2001). Da mesma forma, há convergência com o entendimento de que o treinar um sistema de interações complexas e entendido como um processo com via dupla de influência, conforme Cushion e colaboradores (2006).

A premissa dos atletas quanto às competências profissionais denota um relevante nível de exigência com a execução de um jogo avistado como “moderno”. A operacionalização dos treinamentos e do desenvolvimento profissional, bem como a submissão à cultura de resultados imediatos, relaciona-se ao processo de evolução física, tática e técnica a que o jogo de futebol tem decorrido ininterruptamente, indo ao encontro do que Mesquita (2000) chama de “capacidade conceitual”, que pressupõe o domínio de conhecimentos específicos da modalidade por parte do treinador.

As competências intrapessoais, ainda que proporcionalmente tenham ficado em terceiro plano, carecem de um autoconhecimento reflexivo, para transcender a interpretação de seu significado e compreender sua significância. Para exprimir uma série de competências atreladas, por exemplo, ao conhecimento interpessoal, tais como liderança, empatia e motivação, é fundamental que o treinador de futebol tenha muito bem calcadas essas atribuições internamente, isto é, ser capaz de se automotivar, controlar impulsos e regular seus próprios estados de ânimo (GOLEMAN, 1996).

A competência intrapessoal é dilatada pelo acúmulo do capital social advindo da experiência positiva na interação e conexão com determinados grupos de indivíduos que reforçam o descortinar da identidade pessoal desde a

infância e adolescência conforme Wilkes e colaboradores (2009). A atmosfera positiva do meio social promove o desenvolvimento da motivação intrínseca e da condição do prazer e do amor ao compromisso de entregar-se ao esporte que permitem ao treinador tolerar as exigências vorazes da profissão e firmar o pacto da supracitada manipulação emocional. (SCANLAN, 1993; COTÉ; FRASER-THOMAS 2007)

É possível inferir, portanto, que a competência intrapessoal não é mais ou menos importante que as demais competências, mas as precede se enxergada como precursora da inteligência emocional, conceituada por Goleman (1996). Destarte, assegura-se a ideia de Bento (2006) que o esporte – e todos os que estão intrinsecamente ligados a ele – é polifórmico e polissêmico e, portanto, carece de olhar verdadeiramente interdisciplinar por meio da aplicação de um paradigma de complexidade que, ao mesmo tempo, separe e associe, e que conceba os níveis de emergência sem reduzir às unidades elementares e as leis gerais (MORIN, 2008).

CONCLUSÃO

Neste estudo, as competências interpessoais do treinador de futebol estão em maior proeminência em relação as competências intrapessoais e profissionais de acordo com o contexto esportivo, financeiro, geográfico e cultural a que os jogadores de futebol, os objetos de pesquisa, estão inseridos.

Dentre as competências mais enfatizadas pelos jogadores de futebol para que um treinador obtenha êxito nesse esporte estão a excelência na comunicação, ao liderar e instruir, a empatia e identificação com os atletas, à gestão de problemas e administração de egos, a psicologia e capacidade em manter alto os níveis de motivação do atleta. Todas essas competências enquadram-se, de acordo com a literatura estudada, categoricamente como interpessoais.

Outras competências como a capacidade de fazer com que os atletas evoluam profissionalmente, necessidade incessante de



obtenção de resultados e o conhecimento específico do jogo foram também citadas, enquadrando-se no leque de competências profissionais. Foco, honestidade, autocrítica e amor à profissão foram outras competências citadas e que se adéquam à gama de competências intrapessoais.

Certificou-se também uma evidente inclinação a treinadores de futebol que tenham vivenciado o esporte, em seu alto rendimento, como atletas e treinadores tidos como “estudiosos” em relação a profissionais cuja base de formação é fundamentalmente acadêmica e que não estiveram inseridos no meio futebolístico profissional como jogadores.

Nota-se a relevância do capital simbólico e o prestígio que um jogador de futebol carrega consigo mesmo após o fim da carreira. Sobre esse aspecto, é possível inferir a relevância dos ambientes formais, que primam pela aquisição de conhecimentos hierarquicamente estruturados em um sistema educacional e que valorizem a prática pedagógica, ainda que no contexto brasileiro existam lacunas nesse âmbito, sobretudo nos cursos de bacharelado em Educação Física, mesmo com o progressivo aumento de artigos científicos acerca do treinador desportivo na última década ou dos ambientes não-formais, calcados justamente na interação com outros treinadores, especialistas e indivíduos conhecedores da prática, mas de forma racional, tendem a se colocar um patamar abaixo dos preceitos advindos da aprendizagem informal (COOMBS, 1974; GALATTI et al., 2016; MILISTETD et al., 2017).

Por fim, é imprescindível colocar que as conclusões deste estudo não tiveram o desígnio de criar generalizações, mas integrar tentativas de compreender o fenômeno abordado mediante à conjuntura em que se deu a pesquisa.

PERSPECTIVAS FUTURAS

O presente estudo constitui uma estreita e elementar contribuição às ilustrações já desenvolvidas em torno do tema. Não nos furtamos, porém, de indicar sugestões para a realização de futuros estudos percorrendo a mesma direção da linha de investigação aqui tomada como base.

Pretende-se dar sequência ao estudo com abordagem semelhante a utilizada, provido, todavia, por uma amostragem mais ampla e diversificada, de modo a entrevistar não apenas jogadores de futebol, mas dirigentes de clubes, jornalistas especializados e torcedores assíduos, personagens que convivem quase que de modo diário com o treinador de futebol e preponderantes na criação de dada estabilidade profissional – ou não – dos que ocupam tal cargo.

Ademais, será interessante efetivar este tipo de investigação com atletas de outras regiões do Brasil e por que não dizer do continente latino-americano, justamente pela muito provável composição de realidades significativamente distintas de maneira a comparar as competências percebidas sobre as competências indispensáveis para que um treinador seja considerado excelente em sua profissão.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

BARDIN, Laurence. **Análise de conteúdo**. 10. ed. Lisboa, Portugal: Edições 70, 2011.

BENTO, Jorge Olímpio; PETERSEN, Ricardo Demétrio de Souza; TANI, Go. **Pedagogia do desporto**. Rio de Janeiro: Guanabara Koogan, 2006.

BESWICK, Bill. **Focused for soccer**. Champaign: Human Kinetics Editor, 2001.



BURTON, Damon; GILLHAM, Andrew; HAMMERMEISTER, Jon. Competitive engineering: structural climate modifications to enhance youth athletes' competitive experience. **International Journal of Sports Science Coaching**, v. 6, n. 2, p. 201-217, 2011.

CASAUBÓN Jesús Medina; GODOY, Sergio Ibáñez. Relaciones entre la formación del entrenador deportivo y la formación del profesor de Educación Física. **Educación Física y Deportes**, v. 56, p. 9-14, 1999.

COLLISON, Vivienne. Becoming an exemplary teacher: integrating professional, interpersonal and intrapersonal knowledge. **JUSTEC Annual Conference**, Naruto University of Education, Naruto, Japão, 1996.

COOMBS Phillip; AHMED, Manzoor. **Attacking rural poverty: how nonformal education can help**, Johns Hopkins University Press, Baltimore, 1974.

CÔTÉ, Jean; FRASER-THOMAS, Jessica. Youth involvement in sport. In: CROCKER, Peter. (Ed.). **Sport psychology: a canadian perspective**. Toronto, Canadá: Pearson Prentice Hall, p. 266-294; 2007,

CÔTÉ Jean; GILBERT, Wade. An integrative definition of coaching effectiveness and expertise. **International journal of sports science & coaching**, v. 4, n. 3, p. 307-320; 2009.

CÔTÉ, Jean; ERICSSON, Karl. The intervention tone of coaches' behaviour: development of the assessment of coaching tone (ACT) observational coding system. **International journal of sports science & coaching**, v. 10, n. 4, p. 699-716, 2015.

CÔTÉ, Jean; ERICSSON, Karl. A season-long examination of the intervention tone of coach-athlete interactions and athlete development in youth sport. **Psychology of sport and exercise**, v. 22, p. 264-272, 2016.

GALATTI, Larissa Rafaela e colaboradores. Sport coaching as a profession in Brazil: an analysis of the coaching literature in Brazil from 2000-2015. **International sport coaching journal**, v. 3, n. 3, p. 316-331, 2016.

GARGANTA, Júlio. Modelação táctica em jogos desportivos: a desejável cumplicidade entre pesquisa, treino e competição. **Proceedings do 1º Congresso Internacional de Jogos Desportivos**. Faculdade de Desporto da Universidade do Porto e Centro de Estudos dos Jogos Desportivos, Porto, Portugal, 2007.

GIL, Antônio Carlos. **Métodos e técnicas de pesquisa social**. 6. ed. São Paulo: Atlas, 2008.
GOLEMAN, Daniel. **Inteligência emocional**. 40. ed. São Paulo: Objetiva, 1996.

JANSSEN Jeff; DALE, Greogry. **The seven secrets of successful coaches: how to unlock and unleash your team's full potential**. Cary: Winning the Mental Game, 2002.

LEMYRE, François; TRUDEL, Pierre; DURAND-BUSH, Natalie. How youth-sport coaches learn to coach. **The sport psychologist**, v. 21, n. 2, p. 191-209, 2007.

MARTENS, Rainer. **Successful Coaching**. 4. ed. Champaign: Leisure Press, 1990.

MAYRING, Philipp. **Qualitative content analysis: theoretical foundation, basic procedures and**



software solution. Klagenfurt: Institute of Psychology and Center for Evaluation and Research, 2014.

MESQUITA, Isabel. **A pedagogia do treino: a formação em jogos desportivos colectivos**. 2. ed. Lisboa, Portugal: Livros Horizonte, 2000.

MILISTETD, Michel e colaboradores. Formação de treinadores esportivos: orientações para a organização das práticas pedagógicas nos cursos de bacharelado em educação física. **Journal physical education**, v. 28, e2849, p. 1-14, 2017.

MORIN, Edgar. **Ciência com consciência**. 12. ed. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2008.

MURTHIQUEIRA, Tiago Xavier Leitão. **O bom treinador de futebol: uma perspectiva de alunos do Ensino Secundário praticantes de futebol federado**, 2014. Dissertação (Mestrado em Educação Física nos Ensinos Básico e Secundário). Departamento de Educação e Sociologia da Escola de Ciências Humanas e Sociais, Universidade de Trás-os-Montes e Alto Douro, Vila Real, Portugal, 2014.

PACHECO, Rui. **Segredos de balneário: a palestra dos treinadores de futebol antes do jogo**. Lisboa, Portugal: Prime Books, 2005.

PEREIRA, Antônio Manuel de Almeida. Os bons profissionais de educação física e desporto e as histórias de vida. **Educación Física y Deportes**, v. 13, n. 128, 2009.

POTRAC, Paul; JONES, Robert Lloyd; ARMOUR, Kathleen. It's all about getting respect: the coaching behaviors of an expert English soccer coach. **Sport, education and society**, v. 7, n. 2, p. 183-202, 2002.

QUEIRÓS, Paula; GRAÇA, Amandio. A análise de conteúdo (enquanto técnica de tratamento de informação) no âmbito da investigação qualitativa. In: MESQUITA, Isabel; GRAÇA, Amandio. (Orgs.). **Investigação qualitativa em desporto**. Porto, Portugal: CIFI2D, 2013.

SANTOS, Rui; RODRIGUES, José. A atividade pedagógica do treinador: diferenças entre treinadores e professores em dois contextos (escola/clube), no treino de ténis com jovens. In: FERREIRA, Vítor SARMENTO, Pedro (Eds.). **Formação desportiva, perspectivas de estudo nos contextos escolar e desportivo**. Lisboa, Portugal: Gráfica 2000, 2004.

SCANLAN, Tara e colaboradores. An introduction to the sport commitment model. **Journal of sport & exercise psychology**, v. 15, p. 1-15, 1993.

SPARKES, Andrew; SMITH, Brett. **Qualitative research methods in sport, exercise and health: from process to product**. New York, USA: Routledge, 2014.

TRIVIÑOS, Augusto Nivaldo Silva. **Introdução à pesquisa em ciências sociais: pesquisa qualitativa em educação**. São Paulo: Atlas, 1987.

WILKES, Scott; MACDONALD, Dany; HORTON, Sean; COTÊ, Jean. The benefits of sampling sports during childhood. **The physical and health education journal**, v. 74, n. 4, p. 6-11, 2009.



Dados do primeiro autor:

Email: luisfelipenogu@gmail.com

Endereço: Av. Luiz Antônio Azevedo Bittencourt, Condomínio Morar Mais, Bloco Hortência, ap. 24, Jd. Esmeralda, Limeira, SP, CEP 13484-458, Brasil.

Recebido em: 09/10/2017

Aprovado em: 30/12/2017

Como citar este artigo:

SILVA, Luis Felipe Nogueira; PRADO, Hudson Rafael Martins; SCAGLIA, Alcides José. Competências requeridas ao treinador de futebol: um olhar a partir dos jogadores dessa modalidade. **Corpoconsciência**, v. 22, n. 01, p. 24-39, jan./abr., 2018.



CÂNCER, SISTEMA IMUNOLÓGICO E EXERCÍCIO FÍSICO: UMA REVISÃO NARRATIVA

CANCER, IMMUNOLOGICAL SYSTEM AND PHYSICAL EXERCISE: A NARRATIVE REVIEW

CÁNCER, SISTEMA INMUNOLÓGICO Y EJERCICIO FÍSICO: UNA REVISIÓN NARRATIVA

Henrique Stelzer Nogueira

Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de São Paulo, São Paulo, SP, Brasil
Email: stelzer.h@hotmail.com

Waldecir Paula Lima

Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de São Paulo, São Paulo, SP, Brasil
Email: waldecir@ifsp.edu.br

RESUMO

O objetivo desta revisão narrativa foi relacionar aspectos funcionais do sistema imunológico com o câncer e suas formas convencionais de tratamento bem como verificar se a prática do exercício físico pode se apresentar como estratégia no tratamento de pacientes oncológicos. O SI protege o organismo humano contra agentes agressores e apresenta uma complexa e integrativa forma de ação, que envolve diferentes células imunes. O câncer se desenvolve a partir de células defeituosas que não são reconhecidas por células imunes e o tratamento convencional por quimioterapia e/ou radioterapia gera efeitos colaterais relevantes. A prática de exercício físico, principalmente desde o diagnóstico da doença, permite a redução tanto dos efeitos colaterais, como das células cancerígenas. Dessa forma, a prática de exercício físico deve ser considerada como um tratamento adjuvante ao convencional contra o câncer.

Palavras-chave: Oncologia; Imunologia; Treinamento Físico; Quimioterapia; Radioterapia.

ABSTRACT

The objective of this narrative review is to relate the functioning of the immune system to cancer and its conventional treatment, verifying if the practice of physical exercise can present as a strategy without treatment of cancer patients. The immune system has an outstanding function of protecting the human organism against aggressive agents, besides presenting a complex and integrative form of action, involving different immune cells. Cancer develops from defective cells that are not recognized by immune cells and conventional treatment by chemotherapy and/or radiotherapy generates relevant side effects. A practice of physical exercises, developed since the diagnosis of the disease, allows reduction of the side effects of conventional treatment, besides being responsible for the reduction of cancer cells. In this way, the practice of physical exercises should be seen as an additive treatment to the conventional against cancer.

Keywords: Oncology; Immunology; Physical Training; Chemotherapy; Radiotherapy.

RESUMEN

El objetivo de esta revisión narrativa fue relacionar aspectos funcionales del sistema inmunológico con cáncer y sus formas convencionales de tratamiento bien como verificar si la práctica del ejercicio físico puede presentarse como estrategia en el tratamiento de pacientes oncológicos. El sistema inmunológico protege el organismo humano contra agentes agresores y presenta una compleja e integradora forma de acción que envuelve diferentes células inmunes. El cáncer se disuelve a partir de células defectuosas que



no son reconocidas por células inmunes y el tratamiento convencional por quimioterapia y/o radioterapia genera efectos colaterales relevantes. La práctica de ejercicio físico, principalmente desde el diagnóstico de la enfermedad, permite la reducción tanto de los efectos colaterales, como de las células cancerígenas. De este modo, la práctica de ejercicios físicos debe ser considerada como un tratamiento adyuvante al convencional contra el cáncer.

Palabras clave: Oncología; Inmunología; Entrenamiento Físico; Quimioterapia; Radioterapia.

INTRODUÇÃO

O câncer é considerado a segunda causa de morte no mundo (WHO, 2017), embora 75% dos casos de morte em decorrência desta patologia se concentrem em países de baixa e média renda, caso do Brasil. Ademais, preocupa o fato de, justamente nestes países, ocorrer um aumento constante de novos casos diagnosticados a cada ano, promovendo forte impacto econômico.

Seguindo o padrão mundial, o câncer, no Brasil, fica abaixo apenas das doenças cardiovasculares (DCV) no que tange a quantificação do número de mortes por doenças crônicas não transmissíveis (DCNTs). Considerando que nos últimos anos o Brasil apresentou uma importante redução do número de óbitos por DCV, assim como uma manutenção do número de óbitos em decorrência do câncer, é condição *sine qua non* que ações mais efetivas devam ser realizadas visando combater esta patologia, pois, muito em breve, o câncer poderá representar a maior causa de morte por DCNTs do país (INCA, 2015).

Dentro das diversas ações alternativas que objetivam prevenir e/ou tratar os casos de câncer, em conjunto com o tratamento convencional, a literatura científica aponta que o exercício físico crônico (treinamento físico) se caracteriza por uma estratégia eficaz, tanto na prevenção como no tratamento dos pacientes oncológicos. Portanto, vale ressaltar que a prática adequada e orientada do exercício físico, regularmente prescrita e supervisionada por um profissional de Educação Física, integrante do quadro de profissionais da área da saúde (BRASIL, 1998), é indicada academicamente como um tratamento adjuvante no combate ao câncer.

FUNCIONAMENTO DO SISTEMA IMUNOLÓGICO

A principal função do sistema imunológico é combater infecções e agentes tóxicos causados por patógenos. Este sistema complexo é mantido pelas ações de células imunes, que se diversificam nos mecanismos de ação e tipos de respostas (inatas ou adaptativas) e, também, pelas proteínas do sistema complemento (TOTSCH; SORGE, 2017; HALL, 2017; BARRETT et al., 2014; TERRA et al., 2012; CRUVINEL et al., 2010).

As proteínas do sistema complemento rodeiam os patógenos, realizam opsonização¹ destes elementos e, por meio da quimiotaxia, induzem respostas de células imunes, que podem ser inatas ou adaptativas (RICKLIN et al., 2010). As respostas inatas são realizadas pelos fagócitos (monócitos, macrófagos e neutrófilos), pelas células *natural killers* (NK), eosinófilos, basófilos e mastócitos, tendo estas últimas três ações específicas para parasitas e alergias, enquanto as respostas adaptativas são realizadas pelos linfócitos T (CD4 e CD8) e B. Há interação entre as respostas inatas e adaptativas, as quais são mediadas pela ação das células apresentadoras de antígeno (macrófagos e células dendríticas) que, durante suas ações fagocíticas, separam um fragmento do patógeno (antígeno) e apresentam aos linfócitos T e B, promovendo adaptações imunológicas mediadas por células (linfócitos T) e humoral (linfócitos B – plasmócito: produção de imunoglobulinas com consequente função de anticorpos). Os macrófagos e os linfócitos NK e TCD8 combatem as células cancerígenas por promoverem ações citotóxicas por intermédio de proteínas perfurantes de membrana, além de

¹ Opsonização: processo que facilita a ação do Sistema Imunológico em fixar opsoninas ou fragmentos do complemento na superfície bacteriana, permitindo a fagocitose (ABBAS et al., 2015).



ações de substâncias tóxicas às células cancerígenas (HALL, 2017; BARRETT et al., 2014; TERRA et al., 2012; BAYNES; DOMINICZAK, 2011). Quando ocorre estresse tecidual (ação bacteriana, trauma mecânico, exposição a agentes químicos e ao calor, etc.) o tecido danificado libera substâncias, as quais alteram o comportamento dos tecidos não lesionados ao redor, tendo como consequência o processo inflamatório, o qual atrai, por quimiotaxia, células imunes para o combate de patógenos ou agentes agressores em geral (HALL, 2017; BARRETT et al., 2014; BAYNES; DOMINICZAK, 2011).

Dentro do contexto referente ao sistema imunológico, as citocinas são importantes moléculas glicoproteicas que alternam ou acumulam características autócrinas, parácrinas e endócrinas (FEIGERLOVÁ et al., BATTAGLIA-HSU, 2017) com funções pró ou antiinflamatórias mediadoras e reguladoras, servindo de mensageiras entre células imunes, hematopoiéticas e neuroendócrinas. Entre as principais citocinas, destacam-se o fator de necrose tumoral alfa (TNF- α) com ação pró-inflamatória, e a interleucina 6 (IL-6) com ações pró e antiinflamatórias, uma vez que estimula a síntese de interleucina 10 (IL-10) que é antiinflamatória e ao mesmo tempo estimula o fígado a produzir proteína C-reativa (CRP) que possui ação pró-inflamatória (TOTSCH; SORGE, 2017; HALL, 2017; STENKEN; POSCHENRIEDER, 2015; TURNER et al., 2014; BARRETT et al., 2014; TERRA et al., 2012; BAYNES; DOMINICZAK, 2011; DINARELLO, 2007).

Células fagocíticas, em especial os macrófagos, possuem receptores transmembranares denominados *toll-like receptors* (TLR's) que, em condições normais, são sensíveis à existência e ação de patógenos, ativando o fator nuclear *kappa* B (NF- κ B) pela via proteína MYD88. Este fator é considerado um mediador na produção de citocinas inflamatórias que, por ação em cadeia, estimulam outras células imunes a agirem no local demandado (amplificação de inflamação) (SRINIVASAN et al., 2017).

No que tange ao suprimento de energia de

algumas das células do sistema imune, destaca-se que os neutrófilos e os macrófagos do tipo M1 são células dependentes do metabolismo anaeróbio-lático (glicólise com produção de lactato) na execução de suas rápidas ações pró-inflamatórias, enquanto que macrófagos do tipo M2 e os linfócitos são altamente dependentes do metabolismo aeróbio-oxidativo para realizarem suas ações antiinflamatórias e adaptativas, considerando como componente fundamental para otimizar a oxidação de lipídios e a biogênese mitocondrial destas células imunes a maior expressão e atividade da proteína CD36 (um tipo de proteína de ligação de ácidos graxos) (GRIFFITHS; GAO; PARARASA, 2017). É importante ressaltar que o comportamento fisiológico deste sistema é altamente variável entre os seres humanos, mas relativamente estável ao longo do tempo em um determinado indivíduo, variando como consequência de influências hereditárias e não hereditárias (BRODIN; DAVIS, 2017).

FISIOPATOLOGIA DO CÂNCER

O câncer possui uma estreita relação com complicações metabólicas, imunológicas e genéticas, seja em estado basal ou em repouso (HOESEL; SCHMID, 2013; PRADERE; DAPITO; SCHWABE, 2013; ZHANG et al., 2013), culminando na sequência de eventos descritos a seguir.

No tocante às questões metabólicas, há de se ressaltar que o aumento da atividade da enzima lactato desidrogenase de isoforma A (LDH-A), enzima que promove a conversão de piruvato em lactato, estimulado pela proteína indutora de hipóxia 1 (HIF-1) e pelo oncogene c-Myc (SAN- MÍLLAN; BROOKS, 2016), explica o aumento espontâneo deste metabólito em células cancerígenas (WARBURG, 1956), as quais apresentam, por essa razão, características semelhantes às observadas na lesão mitocondrial, sendo esse processo denominado de “Efeito Warburg” (HEIDEN; CANTLEY; THOMPSON, 2009). Portanto, o lactato permite a manutenção energética em células cancerígenas, sobretudo pelo fato de

que uma maior concentração de nicotinamida adenina dinucleotídeo reduzido (NAD^+) seja utilizada durante a glicólise (SAN- MÍLLAN; BROOKS, 2016).

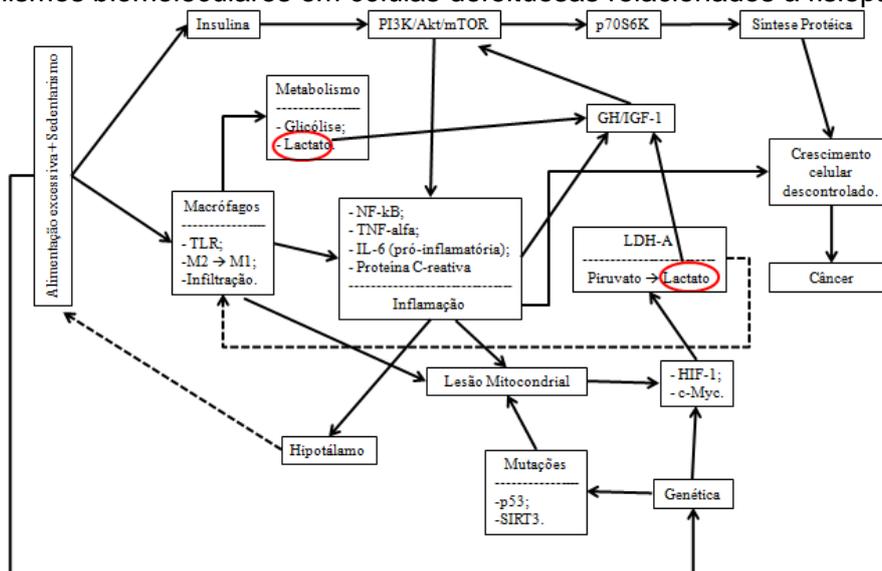
Destaca-se que o lactato é considerado um importante ativador da secreção do hormônio de crescimento (GH) (SALGUEIRO, 2014), com conseqüente aumento na secreção do fator de crescimento similar à insulina 1 (IGF-1) (LIMA, 2017; SALGUEIRO, 2014), sendo este um ativador da via de crescimento celular composta pelas proteínas *phosphoinositide 3-kinase* (PI3K)/ *serine-threonine protein kinase* (Akt)/ *mamalian target of rapamycin* (mTOR), que por ativar a proteína p70S6K resulta em síntese de proteínas estruturais (LIMA, 2017; PORTA; PAGLINO; MOSCA, 2014). Por meio do aumento da atividade da proteína Akt, ocorre aumento da atividade do NF- κ B, gerando inflamação de células defeituosas e, devido à essa condição, potencialmente cancerígenas (PORTA; PAGLINO; MOSCA, 2014). Além disso, nesse ambiente de disfunções mitocondriais e danos celulares, há ativação da proteína sirtuina classe III de histona deacetilase dependente de NAD^+ (SIRT3) (ANSARI et al., 2016) e da proteína p53 (JUNTTILA; EVAN, 2009), as quais são consideradas reguladoras das funções mitocondriais via controle das histonas

(acetilação e deacetilação) e supressão tumoral (ANSARI et al., 2016; JUNTTILA; EVAN, 2009).

Polimorfismos genéticos nos TLR's, ao invés de acionarem mecanismos de ativação e ataque de células imunes às células cancerígenas, geram respostas pró-inflamatórias nas células cancerígenas, protegendo-as e promovendo o crescimento do tecido tumoral, fato que dificulta tanto o reconhecimento por parte de células imunes como a eliminação de células cancerígenas (PRADERE; DAPITO; SCHWABE, 2013; ZHANG et al., 2013). Estes polimorfismos são resultados de dois outros fatores: 1) o excesso de carboidratos e de lipídios no organismo, em decorrência da má alimentação, são erroneamente identificados como patógenos pelos TLR's de macrófagos, devido ao fato de esses substratos possuírem estruturas similares aos de lipopolissacarídeos (LPS) encontrados em patógenos (GUILLEMOT-LEGRIS; MUCCIOLI, 2017); 2) pelo excesso de lactato, que interfere no fator de diferenciação mieloide 2 (MD-2), um co-receptor do TLR-4 (SAMUVEL et al., 2009).

Alguns dos mecanismos fisiopatológicos do câncer, envolvendo aspectos bioquímicos (inflamação, metabolismo e genética), são resumidos na figura 1.

Figura 1 – Mecanismos biomoleculares em células defeituosas relacionados à fisiopatologia do câncer



Nota: construção dos autores



Relacionada ao metabolismo lipídico, a excessiva expressão e ação da CD36, a qual, por essa razão, sofre alterações genéticas, pode gerar metástase (PASCUAL et al., 2017; LI; KANG, 2017), uma vez que ocorre aumento de captação de ácidos graxos circulantes (e, conseqüentemente, aumento no seu no *pool* intracelular), resultando em maior síntese e armazenamento de ácidos graxos nas células cancerígenas (NATH; CHAN, 2016). Cabe ressaltar, que o aumento desse estoque lipídico favorece a geração e utilização de energia, garantindo os processos de anabolismo e de sobrevivência das células cancerígenas com indução de metástase, uma vez que o aumento da expressão da enzima ácido graxo sintase (FASN) e as modificações nas atividades dos receptores ativados por proliferador de peroxissoma (PPARs) nesse processo lipogênico são mecanismos similares aos que ocorrem na ativação de células-tronco hematopoiéticas, permitindo proliferação e migração de células cancerígenas metastáticas (NATH; CHAN, 2016). Sob esse mesmo aspecto, a proteína p53, considerada um oncogene, também está envolvida no processo de metástase, principalmente quando em baixa expressão ou quando acometida por mutações que possam gerar disfunções de suas atividades (POWELL; PIWNICA- WORMS; PIWNICA-WORMS, 2014).

TRATAMENTO CLÍNICO CONTRA O CÂNCER E SEUS EFEITOS COLATERAIS

Diversos são os efeitos colaterais advindos dos tratamentos convencionais aplicados contra o câncer (ex.: quimioterapia e/ou radioterapia), sendo comum a toxicidade de diversos órgãos e tecidos. Este ambiente poder resultar em: a) citopenia, que é a redução na produção e na contagem de células imunes, eritrócitos e plaquetas, em decorrência da toxicidade hematológica e medular (DY; ADJEI, 2013); b) neuropatia, associada à dor decorrente do tratamento em resposta à inflamação no tecido nervoso (STAROBOVA; VETTER, 2017; SERETNY et al., 2014) bem como à diminuição

de massa cinzenta e perfusão cerebral (NUDELMAN et al., 2016), ambas em decorrência da neurotoxicidade (DY; ADJEI, 2013) e c) hipertensão arterial sistêmica, insuficiência cardíaca, infarto do miocárdio, risco aumentado de hemorragia ou trombose em decorrência de disfunções endoteliais/vasculares causadas pela toxicidade cardiovascular (MOSLEHI, 2016; AMERICAN HEART ASSOCIATION, 2013; DY; ADJEI, 2013). Em adição, Dy e Adjei (2013) citam outros tipos de toxicidade que impactam na qualidade de vida dos pacientes, como as do tipo metabólica/endócrina, gastrointestinal, hepático-biliar, oftalmológica e outras.

Neste contexto inflamatório-toxicológico induzido pelo tratamento, é comum os pacientes relatarem fadiga crônica (BERGER et al., 2015; WANG et al., 2014; DY; ADJEI, 2013), distúrbios no sono (BERGER et al., 2015; DY; ADJEI, 2013) bem como demonstrarem depressão, ansiedade e diminuição nas funções cognitivas (DY; ADJEI, 2013), além de serem acometidos pela caquexia (DY; ADJEI, 2013; FEARON et al., 2011; FEARON, 2011).

Segundo Fearon e colaboradores (2011), a caquexia é caracterizada pela redução acentuada de massa corporal, especialmente de massa muscular podendo, ou não, estar acompanhada da redução de massa gorda. Estes autores ainda apontam que a caquexia, dependendo da fase, é de difícil reversão por meio da nutrição convencional, resultando em uma perda funcional decorrente da progressão da doença induzida pela inflamação crônica (inclusive do tecido nervoso). Portanto, a caquexia pode promover alterações no controle do apetite, justificando a anorexia encontrada em pacientes no estágio avançado desta síndrome.

EXERCÍCIO FÍSICO COMO TRATAMENTO ADJUVANTE CONTRA O CÂNCER

Em uma cartilha de recomendações da *American Cancer Society* (ROCK et al., 2012), a prática de exercícios físicos regulares, supervisionada por profissional tecnicamente



habilitado, durante e após o tratamento, com pelo menos 150 minutos semanais de exercício cardiorrespiratório acrescentados por duas sessões semanais de treinos de força muscular, notoriamente resulta em diversos benefícios aos pacientes, tanto nos aspectos fisiológico-funcionais, quanto na saúde mental, emocional e na percepção de bem-estar.

Basicamente, a prática de exercícios físicos resulta nos seguintes benefícios aos pacientes: redução da atividade do oncogene c-Myc; aumento da ativação da lactato desidrogenase de isoforma B (LDH-B), responsável pela conversão de lactato em piruvato; diminuição da atividade da LDH-A, proporcionando redução na produção e na manutenção de lactato com conseqüente redução do efeito Warburg (SAN- MÍLLAN; BROOKS, 2016); redução nas concentrações de IGF-1 (LEUNG et al., 2004); melhoria nas funções mitocondriais da p53 (WANG; ZHUANG; HWANG, 2012; LEUNG et al., 2004), modulação das ações dos TLR's, com conseqüente diminuição da inflamação crônica (LaVOY; FAGUNDES; DANTZER, 2016); manutenção na contagem das células imunes (NOGUEIRA; LIMA, 2016; KIM; SHIN; SUK, 2015); prevenção, e em alguns casos e dependendo da fase, auxílio no tratamento da caquexia (AVERSA; COSTELLI; MUSCARITOLI, 2017); diminuição da fadiga (HILFIKER et al., 2017); aumento na aderência ao tratamento convencional, proporcionando maiores chances de concluí-lo (COURNEYA et al., 2007).

Em um estudo de caso, o paciente com linfoma de Hodgkin, um tipo incomum de câncer, foi submetido, concomitantemente, ao tratamento médico convencional (quimioterapia) e a um plano de treinamento físico global (exercícios de força muscular e de resistência cardiorrespiratória, três sessões semanais, 40 a 60 minutos por sessão, 16 semanas), programado em uma periodização ondulatória e com monitoramento por meio da escala de percepção de esforço, de questionário psicobiológico e de questionário de sintomas de estresse imunológico. Como resultado, houve manutenção na contagem de células

hematológicas (células imunes, eritrócitos e plaquetas) dentro dos valores de referência, baixa incidência de sintomas de estresse imunológico e aumento de desempenho físico durante o período de tratamento quimioterápico (NOGUEIRA; LIMA, 2016).

Ornish e colaboradores (2005) avaliaram o impacto da associação entre o treinamento físico e a dieta em pacientes idosos (média 65 anos de idade) com câncer de próstata que recusaram o tratamento médico convencional proposto após o diagnóstico da doença. Para tanto, os autores desenvolveram um estudo com dois grupos: o controle (GC) e o intervenção (GI). O GC foi composto por 49 homens que, além de recusarem o tratamento médico, não foram submetidos à intervenção com exercício físico e dieta. O GI foi composto por 44 homens diagnosticados com câncer de próstata e que aderiram a intervenção por 12 meses com exercícios físicos compostos por caminhada de 30 minutos, seis vezes por semana e yoga por 60 minutos diariamente. Em adição, este grupo foi submetido a uma dieta composta por frutas, vegetais, carboidratos complexos, legumes e produtos de soja, complementada com suplemento (proteína de soja, óleo de peixe, vitaminas C e E e selênio), resultando, quantitativamente, em baixo consumo de carboidratos e lipídios. Para avaliar o impacto da intervenção na doença e comparar com o grupo controle, foram analisados o antígeno específico prostático (PSA) e a linhagem de células epiteliais de tumor prostático humano (LNCaP). Após 12 meses de estudo, o grupo intervenção apresentou redução no PSA ($p=0,016$) e na LNCaP ($p<0,001$), enquanto o grupo controle não apresentou alterações nos resultados.

Em uma pesquisa anterior, Leung e colaboradores (2004) analisaram o impacto do treinamento físico na modulação hormonal e na LNCaP. Para tanto, participaram do estudo 22 homens sem diagnóstico de câncer de próstata, com média de 62 anos de idade, divididos em dois grupos: controle ($n=10$) e exercício ($n=12$). O grupo controle foi composto por homens com perfil de risco de câncer de próstata devido ao sedentarismo e aos hábitos alimentares



inadequados, embora os marcadores de risco indicassem valores dentro da normalidade. Por outro lado, o grupo “exercício” foi composto por homens ativos, ou seja, que atendiam as recomendações temporais da prática de exercícios havia 14,7 anos, em média. Os exercícios físicos eram realizados cinco vezes por semana, sendo cada sessão com duração aproximada de 60 minutos e composta por 10 minutos de aquecimento (exercícios de alongamento), seguidos por 45 ou 50 minutos de exercícios dinâmicos, incluindo calistenia e natação. No que tange o perfil hormonal, foram analisados o IGF-1, o IGFBP-1 (proteína de ligação do IGF-1) e a insulina. Com objetivo de verificar as propriedades anticancerígenas da prática do exercício físico, os autores realizaram cultura de LNCaP, análise de antígeno nuclear de proliferação celular (PCNA) e da p53. O grupo “exercício”, quando comparado ao controle, apresentou menores concentrações de IGF-1 e insulina, maiores concentrações de IGFBP-1, maior atividade de apoptose com redução das células cancerígenas, menor expressão de antígeno nuclear de célula em proliferação (PCNA) e maior produção de p53. Outros estudos encontraram resultados similares para a modulação hormonal e redução de células cancerígenas da próstata em sujeitos que praticaram o exercício físico (RUNDQVIST et al., 2013; NGO et al., 2003).

Um estudo de meta-análise de Bourke e colaboradores (2016) analisou a relação do exercício físico em pacientes com câncer de próstata e também encontraram publicações com reduções de marcadores de crescimento de células cancerígenas de próstata, além de outros fatores fisiológicos importantes e também encontraram melhores escores para os questionários de qualidade de vida dos pacientes que realizaram o treinamento físico.

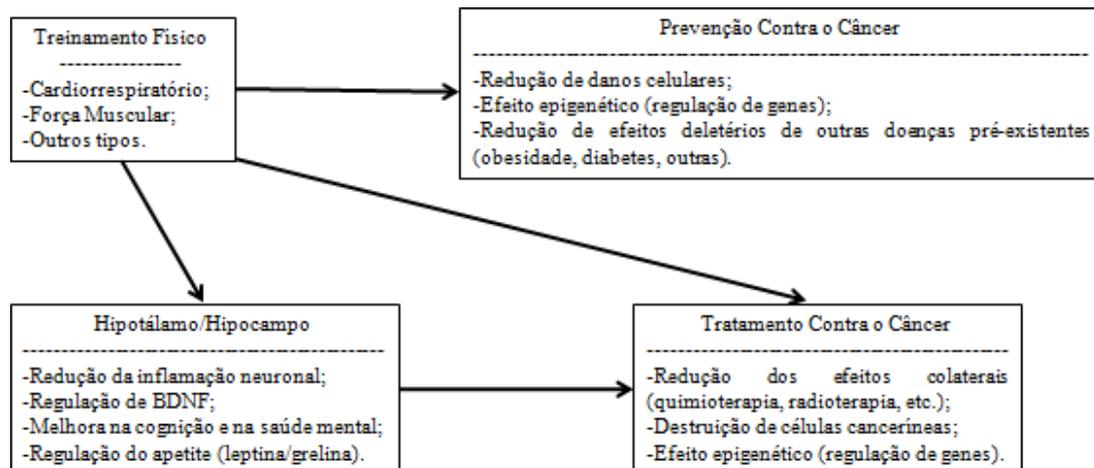
Provavelmente, as respostas supra-relatadas coadunam com o fato de o músculo estriado esquelético ser considerado um órgão endócrino, secretando e regulando diversos hormônios como as miocinas, por exemplo a IL-6. Dentre essas, destaca-se a IL-6 que,

quando oriunda do músculo esquelético, induz a maturação e mobilização de células imunes. Cabe ressaltar que a IL-6 também estimula a liberação do fator neurotrófico derivado do cérebro (BDNF), hormônio que atua na ativação do crescimento do tecido nervoso, inclusive na região do hipocampo, resultando na otimização dos aspectos cognitivos e de proteção neuronal. Isso ocorre em função do estímulo mecânico da contração muscular, permitindo o entendimento de que a prática do exercício físico auxilia na regulação do eixo neuroimunoendócrino (HOFFMANN; WEIGERT, 2017). Em adição, Brown e colaboradores (2012) demonstraram, em estudo de meta-análise, que a prática supervisionada de exercícios físicos resulta na redução dos sintomas de depressão em pacientes com diversos tipos de câncer.

Ademais, é fato amplamente divulgado que a diminuição da massa muscular (hipotrofia) está associada à inflamação crônica, e que a manutenção, ou mesmo o ganho da massa muscular (hipertrofia), estão associados à diminuição dessa inflamação (LIMA, 2017), sugerindo que o treinamento físico promoveria redução importante da inflamação crônica, sendo interessante e extremamente indicado para pacientes oncológicos.

Finalmente, verificando a destacada revisão de Cormie e colaboradores (2017), observa-se, de forma recorrente, que os autores indicam a prática do exercício físico como um importante aliado no tratamento contra o câncer. Em geral, a revisão destaca que os pacientes que praticaram exercício físico desde o diagnóstico da doença, quando comparados aos que não praticaram, apresentaram menor risco de óbito, menor reincidência da doença e menor quantidade de efeitos colaterais dos tratamentos convencionais realizados, credenciando a prática de exercícios físicos como uma das formas de tratamento.

Os efeitos do treinamento físico em pacientes oncológicos, ou mesmo na prevenção do câncer, são representados na figura 2.

Figura 2 – Efeitos o treinamento físico contra o câncer

Nota: construção dos autores

CONSIDERAÇÕES FINAIS

O desenvolvimento do câncer se dá por meio tanto de complicações metabólicas como de sinalização em células defeituosas, sustentando-se por falhas gerais e pontuais no sistema imunológico. Os efeitos colaterais gerados pelos tratamentos convencionais podem ser minimizados pela prática de exercícios físicos desde o diagnóstico positivo da doença, por fortalecer o sistema imunológico, melhorar o condicionamento físico e combater diretamente as células cancerígenas. Dessa forma, o exercício físico pode ser considerado como tratamento adjuvante ao convencional medicamentoso em diversos estágios da doença.

De todo modo, é necessário compreender que existem diversos tipos de câncer, assim como existem diversas estratégias de tratamento clínico (quimioterapia, radioterapia e outros). Portanto, a individualidade biológica associada aos diversos tipos de câncer com seus respectivos tratamentos, deve ser considerada na busca da melhoria do paciente. Corroborando ao descrito, o treinamento físico não foge a regra, podendo gerar resultados diversificados e, eventualmente, inadequados. Em adição, pelo fato da execução do programa de exercícios

físicos ter a necessidade de grande sincronismo com calendário do tratamento convencional, postula-se como prioridade a elaboração adequada da periodização do treinamento físico, objetivando oferecer os melhores resultados possíveis com essa prática.

Ressalta-se que nosso grupo trabalha para facilitar, por meio de equipamento eletrônico específico com coleta capilar, a mensuração de citocinas pró e antiinflamatórias, a qual permitirá, futuramente, a realização do monitoramento do quadro inflamatório de pacientes oncológicos, inclusive nos momentos pré, durante e após a prática de exercícios físicos, além de gerar dados importantes para qualquer tomada de decisão quanto ao tratamento e planificação de treinamento físico.

Por fim, evidenciando o ambiente favorável e os efeitos benéficos que o treinamento físico promove nos pacientes oncológicos, inclusive no período em que estes pacientes estejam submetidos ao tratamento convencional, é possível vislumbrar que a prática crônica de exercício físico permitiria uma maior aderência, acompanhada de uma maior efetividade e de uma redução de tempo deste tratamento convencional.



REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ABBAS, Abul K; LICHTMAN, Andrew H; PILLAI, Shiv. **Imunologia celular e molecular**. 8. ed. Rio de Janeiro: Elsevier, 2015.

ANSARI, Aneesa e colaboradores. Function of the SIRT3 mitochondrial deacetylase in cellular physiology, cancer, and neurodegenerative disease. **Aging cell**, v. 16. n. 1, p. 4-16, 2016.

AVERSA, Zaira; COSTELLI, Paola; MUSCARITOLI, Maurizio. Cancer-induced muscle wasting: latest findings in prevention and treatment. **Therapeutic advances in medical oncology**, v. 9, n. 5, p. 369-82, 2017.

BARRETT, Kim E. e colaboradores. **Fisiologia médica de Ganong**. 24. ed. Porto Alegre, RS: AMGM. 2014.

BAYNES, John W; DOMINICZAK, Marek H. **Bioquímica médica**. 3. ed. Rio de Janeiro: Elsevier, 2011.

BERGER, Ann M. e colaboradores. Screening, evaluation, and management of cancer-related fatigue: ready for implementation to practice. **CA: A cancer journal of clinicians**, v. 65, n. 3, p. 190-211, 2015.

BOURKE, Liam e colaboradores. Exercise for men with prostate cancer: a systematic review and meta-analysis. **European urology**, v. 69, n. 4, p. 693-703, 2016.

BRASIL. Ministério da Saúde. Conselho Nacional de Saúde. Resolução no 287/98. **Relaciona 14 (quatorze) categorias profissionais de saúde de nível superior para fins de atuação no CNS**. 1998.

BRODIN, Petter; DAVIS, Mark M. Human immune system variation. **Nature reviews immunology**, v. 17, n. 1, p. 21-9, 2017.

BROWN, Justin C. e colaboradores. The efficacy of exercise in reducing depressive symptoms among cancer survivors: a meta-analysis. **Plos one**, v. 7, n. 1, 2012.

CORMIE, Prue e colaboradores. The impact of exercise on cancer mortality, recurrence, and treatment-related adverse effects. **Epidemiologic reviews**, v. 39, n. 1, p. 71-92, 2017.

COURNEYA, Kerry S. e colaboradores. Effects of aerobic and resistance exercise in breast cancer patients receiving adjuvant chemotherapy: a multicenter randomized controlled trial. **Journal of clinical oncology**, v. 25, n. 28, p. 4396-4404, 2007.

CRUVINEL, Wilson de Melo e colaboradores. Immune system: Part I. Fundamentals of innate immunity with emphasis on molecular and cellular mechanisms of inflammatory response. **Revista brasileira de reumatologia**, v. 50, n. 4, p. 434-47, 2010.

DINARELLO, Charles A. Historical insights into cytokines. **European journal of immunology**, v. 37, p. 34-35, 2007. (suplemento).



DY, Grace K; ADJEI, Alex A. Understanding, recognizing, and managing toxicities of targeted anticancer therapies. **CA: A cancer journal for clinicians**, v. 63, n. 4, p. 249-79, 2013.

FEARON, Kenneth C H. Cancer cachexia and fat-muscle physiology. **The New England journal of medicine**, v. 365, n. 6, p. 565-7, 2011.

FEARON, Kenneth e colaboradores. Definition and classification of cancer cachexia: an international consensus. **The lancet oncology**, v. 12, n. 5, p. 489-95, 2011.

FEIGERLOVÁ, Eva; BATTAGLIA-HSU, Shyue-Fang. Cytokines in endocrine dysfunction of plasma cell disorders. **Mediators of inflammation**, v. 2017, p. 1-13, 2017.

GRIFFITHS, Hellen R; GAO, Dan; PARARASA, Chathyan. Redox regulation in metabolic programming and inflammation. **Redox biology**, v. 12, p. 50-7, 2017.

GUILLEMOT-LEGRIS, Owein; MUCCIOLI, Giulio G. Obesity-induced neuroinflammation: beyond the hypothalamus. **Trends in neuroscience**, v. 4, n. 4, p. 237-53, 2017.

HALL, John E. **Guyton e Hall: tratado de fisiologia médica**. 13. ed. Rio de Janeiro: Elsevier, 2017.

HEIDEN, Matthew G Vander; CANTLEY, Lewis C; THOMPSON, Craig B. Understanding the Warburg effect: the metabolic requirements of cell proliferation. **Science**, v. 324, n. 5930, p. 1029-33. 2009.

HILFIKER, Roger e colaboradores. Exercise and other non-pharmaceutical interventions for cancer-related fatigue in patients during or after cancer treatment: a systematic review incorporating an indirect-comparisons meta-analysis. **British journal of sports medicine**, p.1-9, 2017.

HOESEL, Bastian; SCHMID, Johannes. A. The complexity of NF-kB signaling in inflammation and cancer. **Molecular cancer**, v. 12, n. 86, p. 2-15, 2013.

HOFFMANN, Christoph; WEIGERT, Cora. Skeletal muscle as an endocrine organ: the role of myokines in exercise adaptations. **Cold spring harbor perspectives in medicine**, p. 1-22, 2017.

INCA. **Estimativa 2016: incidência de câncer no Brasil**. Rio de Janeiro, 2015.

JUNTTILA, Melissa R; EVAN, Gerard I. p53 – a jack of all trades but master of none. **Nature reviews cancer**, v. 9, n. 11, p. 821-9, 2009.

KIM, Ji Jeong; SHIN, Yun A; SUK, Min Hwa. Effect of 12-week walking exercise program on body composition and immune cell count in patients with breast cancer who are undergoing chemotherapy. **Journal of exercise nutrition and biochemistry**, v. 19, n. 3, p. 255-62, 2015.

LAVOY, Emily C. P; FAGUNDES, Christopher P; DANTZER, Robert. Exercise, inflammation, and fatigue in cancer survivors. **Exercise immunology review**, v. 22, p. 82-93, 2016.

LEUNG, Pak-Shan e colaboradores. Exercise alters the IGF axis in vivo and increases p53 protein in prostate tumor cells in vitro. **Journal of applied physiology**, v. 96, n. 2, p. 450-4, 2004.



- LI, Zhuo; KANG, Yibin. Lipid metabolism fuels cancer's spread. **Cell metabolism**, v. 25, n. 2, p. 228-30, 2017.
- LIMA, Waldecir Paula. Mecanismos moleculares associados à hipertrofia e hipotrofia muscular: relação com a prática de exercício físico. **Revista brasileira de fisiologia do exercício**, v. 16, n. 2, p. 95-113, 2017.
- LIPSHULTZ, Steven E. e colaboradores. American heart association. Long-term cardiovascular toxicity in children, adolescents, and young adults who receive cancer therapy: pathophysiology, course, monitoring, management, prevention, and research directions. **Circulation**, v. 128, n. 17, p. 1927-95, 2013.
- MOSLEHI, Javid J. Cardiovascular toxic effects of targeted cancer therapies. **The New England journal of medicine**, v. 375, n. 15, p. 1457-67, 2016.
- NATH, Aritro; CHAN, Christina. Genetic alterations in fatty acid transport and metabolism genes are associated with metastatic progression and poor prognosis of human cancers. **Scientific reports**, v. 6, p. 1-13, 2016.
- NGO, Tung H. e colaboradores. Insulin-like growth factor I (IGF-I) and IGF binding protein-1 modulate prostate cancer cell growth and apoptosis: possible mediators for the effects of diet and exercise on cancer cell survival. **Endocrinology**, v. 144, n. 6, p. 2319-24.
- NOGUEIRA, Henrique Stelzer; LIMA, Waldecir Paula. Linfoma de Hodgkin, quimioterapia e exercício físico: respostas hematológicas e de desempenho físico. **Revista brasileira de prescrição e fisiologia do exercício**, v. 10, n. 62, p. 782-97, 2016.
- NUDELMAN, Kelly N. H. e colaboradores. Cerebral perfusion and gray matter changes associated with chemotherapy-induced peripheral neuropathy. **Journal of clinical oncology**, v. 34, n. 7, p. 677-83, 2016.
- ORNISH, Dean e colaboradores. Intensive lifestyle changes may affect the progression of prostate cancer. **The journal of urology**, v. 174, n. 3, p. 1065-70, 2015.
- PASCUAL, Gloria e colaboradores. Targeting metastasis-initiating cells through the fatty acid receptor CD36. **Nature**, v. 541, n. 7635, p. 41-5 2017.
- PORTA, Camillo; PAGLINO, Chiara; MOSCA, Alessandra. Targeting of PI3K/Akt/mTOR signaling in cancer. **Frontiers in oncology**, v. 4, p. 1-11, 2014.
- POWELL, Emily; PIWNICA-WORMS, David; PIWNICA-WORMS, Helen. Contribution of p53 to metastasis. **Cancer discovery**, v. 4, n. 4, p. 405-14, 2014.
- PRADÈRE, Jean-Philippe; DAPITO, Dianne H.; SCHWABE, Robert F. The yin and yang of toll-like receptors in cancer. **Oncogene**, v. 33, n. 27, p. 3485-95, 2013.
- RICKLIN, Daniel e colaboradores. Complement: a key system for immune surveillance and homeostasis. **Nature immunology**, v.11, n. 9, p. 785-97, 2010.



- ROCK, Cheryl L. e colaboradores. Nutrition and physical activity guidelines for cancer survivors. **CA: A cancer journal for clinicians**, v. 62, n. 4, p. 242-74, 2012.
- RUNDQVIST, Helene e colaboradores. Effect of acute exercise on prostate cancer cell growth. **Plos one**, v. 8, n. 7, 2013.
- SALGUEIRO, Rafael Barrera e colaboradores. Lactate activates the somatotrophic axis in rats. **Grow Hormone & IGF Research**, v. 24, n. 6, p. 268-70, 2014.
- SAMUVEL, Devadoss J. e colaboradores. Lactate boosts TLR4 signaling and NF-kB pathway-mediated gene transcription in macrophages via monocarboxylate transporters and MD-2 up-regulation. **The Journal of Immunology**, v. 182, n. 4, p. 2476-84, 2009.
- SAN-MÍLLAN, Iñigo; BROOKS, George A. Reexamining cancer metabolism: lactate production for carcinogenesis could be the purpose and explanation of the Warburg effect. **Carcinogenesis**, v. 38, n. 2, p. 1-15, 2016.
- SERETNY, Marta e colaboradores. Incidence, prevalence, and predictors of chemotherapy-induced peripheral neuropathy: a systematic review and meta-analysis. **Pain**, v. 155, n. 12, p. 2461-70, 2014.
- SRINIVASAN, Swetha e colaboradores. TLR-exosomes exhibit distinct kinetics and effector function. **Scientific Reports**, v. 7, p. 1-14, 2017.
- STAROBOVA, Hana; VETTER, Irina. Pathophysiology of chemotherapy-induced peripheral neuropathy. **Frontiers in molecular neuroscience**, v. 10, art. 174, p. 1-21, 2017.
- STENKEN, Julie A.; POSCHENRIEDER, Andreas J. Bioanalytical chemistry of cytokines-a review. **Analytica chimica acta**, v. 853, p. 95-115, 2015.
- TERRA, Rodrigo e colaboradores. Efeitos do exercício no sistema imune: resposta, adaptação e sinalização celular. **Revista brasileira de medicina do esporte**, v. 18, n. 3, p. 208-14, 2012.
- TOTSCH, Stacie K; SORGE, Robert E. Immune system involvement in specific pain conditions. **Molecular Pain**, v. 13, p. 1-17, 2017.
- TURNER, Mark D. e colaboradores. Cytokines and chemokines: at the crossroads of cell signalling and inflammatory disease. **Biochimica et Biophysica Acta (BBA) - Molecular**, v. 1843, n. 11, p. 2563-82, 2014.
- WANG, Ping-yuan; ZHUANG, Jie; HWANG, Paul M. p53: exercise capacity and metabolism. **Current opinion in oncology**, v. 24, n. 1, p. 76-82, 2012.
- WANG, Xin Shelley e colaboradores. Prevalence and characteristics of moderate to severe fatigue: a multicenter study in cancer patients and survivors. **Cancer**, v. 120, n. 3, p. 425-32, 2014.
- WARBURG, Otto. On the origin of cancer cells. **Science**, v. 123, n. 3191, p. 309-14, 1956.



WHO - World Health Organization. **World's health ministers renew commitment to cancer prevention and control**. Disponível em: <<http://www.who.int/cancer/media/news/cancer-prevention-resolution/en/>>. Acesso em: 06 de outubro de 2017.

ZHANG, LuShun e colaboradores. The TLR9 gene polymorphisms and the risk of cancer: evidence from a meta-analysis. **Plos one**, v. 8, n. 8, p. 1-7, 2013.

Dados do primeiro autor:

Email: stelzer.h@hotmail.com

Endereço: Rua Pedro Vicente, 625, Canindé, São Paulo, SP, CEP: 01109-010, Brasil

Recebido em: 24/09/2017

Aprovado em: 03/01/2018

Como citar este artigo:

Nogueira, Henrique Stelzer; LIMA, Waldecir Paula. Câncer, sistema imunológico e exercício físico: uma revisão narrativa. **Corpoconsciência**, v. 22, n. 01, p. 40-52, jan./abr., 2018.



RADICALIZANDO E AVENTURANDO COM A EDUCAÇÃO INFANTIL

RADICALIZING AND ADVENTING WITH CHILD EDUCATION

RADICALIZANDO E AVENTURÁNDOSE CON LA EDUCACIÓN INFANTIL

Walk Loureiro

Prefeitura Municipal de Cariacica, Cariacica, Espírito Santo, Brasil

Email: walk.l@uol.com.br

Lucas Borges Soeiro

Universidade Federal do Espírito Santo, Vitória, Espírito Santo, Brasil

Email: luuca_borges@hotmail.com

Ríquel Martins Miranda

Universidade Federal do Espírito Santo, Vitória, Espírito Santo, Brasil

Email: riquelm26@gmail.com

Danielle Queiroz Pereira Loureiro

Prefeitura Municipal de Cariacica, Cariacica, Espírito Santo, Brasil

Email: danielleqq@hotmail.com

RESUMO

O objetivo é apresentar possibilidades de trabalho com práticas corporais de aventura/radicais da Educação Infantil para o professor de Educação Física. Utiliza como método de escrita o relato de experiências e se vale da autobiografia como método de rememoração. Justifica a opção por adotar o conceito de práticas corporais em vez de esporte. Aponta ser possível e até necessário que o professor de Educação Física trabalhe com práticas corporais de aventura/radicais da Educação Infantil. Entre as contribuições que esses conteúdos podem propiciar é possível citar o desenvolvimento físico, psicomotor, sensorial, cognitivo, afetivo e da autoestima dos alunos, além da ampliação das experiências e do acervo cultural desses sujeitos.

Palavras-chave: Educação Física; Educação Infantil; Formação Profissional; Prática Profissional.

ABSTRACT

The study aims at presenting work possibilities with Children Education adventure/extreme body practices directed to the Physical Education Teachers. It uses as writing method the report of experiences and draws upon autobiography as recalling method. It justifies the option to use the concept of body practices rather than sports. The work indicates the possibility and even the necessity the Physical Education Teacher to work with Children Education adventure/extreme body practices. Among the contributions that such contents may provide it is possible to mention the physical, psychomotor, sensory, cognitive, emotional and the students' self-esteem development, besides the expansion of experiences and cultural archive of those individuals.

Keywords: Physical Education; Child Rearing; Professional Qualification; Professional Practice.

RESUMEN

El objetivo es presentar las posibilidades de trabajo con las prácticas corporales de aventura/radicais de la Educación Infantil para el profesor de Educación Física. El método de escrita utilizado es el relato de experiencias y la autobiografía el de rememoración. Explica la adopción del término prácticas corporales y no de deporte. Apunta la posibilidad, y porque no, la necesidad que el profesor de Educación Física trabaje con prácticas corporales de aventura/radicais de la Educación Infantil. Entre las contribuciones que tales



contenidos pueden propiciar citamos el desarrollo físico, psicomotor, sensorial, cognitivo, afectivo y de la autoestima de los alumnos para allá de la ampliación de las experiencias y del acervo cultural de esos sujetos.

Palabras clave: Educación Física; Educación Infantil; Formación Profesional; Práctica Profesional.

INTRODUÇÃO

Este artigo tem por objetivo apresentar possibilidades de trabalho com práticas corporais de aventura/radicais da Educação Infantil mediante as experiências de um professor de Educação Física, de dois discentes de um curso de licenciatura em Educação Física e de uma ex-estagiária, hoje professora, que o auxiliaram durante as aulas. Falamos de práticas corporais de aventura/radicais da (e não na) Educação Infantil (LOUREIRO, 2014), por entendermos que o trabalho com os conteúdos da Educação Física na primeira etapa da Educação Básica exige a adaptação, por vezes a reinvenção, das práticas corporais trabalhadas.

Mais do que uma opção semântica, ao criar práticas corporais de aventura/radicais da **Educação Infantil**, construímos uma práxis pedagógica que surge de práticas corporais que apresentam uma lógica e uma mecânica diferentes daquelas que são realizadas fora do âmbito da Educação Infantil.

Seguindo essa lógica criativa e partindo da proposta de Alves e Carvalho (2015), que defendem uma nova forma de produção de conhecimento na Educação Física utilizando do plano da experiência, temos buscado construir novos saberes e produzir conhecimento acerca das práticas corporais de aventura/radicais da Educação Infantil mediante nossa prática pedagógica.

Concordando com Contreras Domingo (2010, p. 21, tradução nossa) que **é a experiência que nos põe a pensar**, faremos neste texto um exercício de reflexão, pois compreendemos que “[...] Pensamos porque algo nos ocorre; pensamos como produto das coisas que nos acontecem, a partir do que vivemos, como consequência do mundo que nos rodeia, que experimentamos como próprio, afetados pelo que passamos [...]”.

Para tanto, optamos por escrever um texto coletivo por entendermos que, ao ser estabelecido um diálogo entre diferentes sujeitos que trabalham/trabalharam com as práticas corporais de aventura/radicais, seja possível contribuir para o compartilhamento de experiências, além de permitir intensa produção de conhecimentos. Ademais, acreditamos que “[...] Estar em grupo é uma maneira de buscar, através da força coletiva, recursos para enfrentar as dificuldades e enfrentar soluções conjuntas para viver de uma forma mais plena” (TATAGIBA; FILÁRTIGA, 2002, p. 11).

Ao assumirmos não apenas a inseparabilidade entre pesquisador e objeto de pesquisa, mas também a indissociabilidade entre a prática e a pesquisa cotidiana que realizamos em nossa prática pedagógica, construiremos nosso texto valendo-nos das **intervenções feitas no cotidiano escolar** que nos trazem a **rememoração de experiências obtidas de nossa prática docente** e do **diálogo realizado com a literatura existente a respeito das práticas corporais de aventura/radicais**. Vale destacar que apesar de não podermos mais considerar pequeno o conhecimento produzido sobre práticas corporais de aventura/radicais ainda percebemos dificuldade em encontrar uma literatura que trate especificamente dessa temática em instituições da Educação Básica.

Para alcançar nossas intenções, que não são poucas, o texto será didaticamente distribuído da seguinte maneira: primeiramente, explicaremos por que nosso texto contém caráter autobiográfico e quais são as implicações que esse modo de escrita traz para o conhecimento que produzimos; em seguida, explicaremos o conceito de práticas corporais de aventura/radicais por ele balizar nossa prática pedagógica; por fim, faremos reflexões com base nos conhecimentos gerados de nossas experiências na prática docente.



A prática docente constitui um espaço de extrema importância para o professor porque é na prática docente que encontramos elementos de suma importância como “a problematização, a intencionalidade para encontrar soluções, a experimentação metodológica, o enfrentamento de situações de ensino complexas, as tentativas mais radicais, mais ricas e mais sugestivas de uma didática inovadora [...]” (PIMENTA, 2002, p. 27).

A AUTOBIOGRAFIA COMO MÉTODO DE REMEMORAÇÃO

Como mencionado anteriormente, recuperaremos neste texto uma pequenina parte de nossas experiências como docentes (e aprendizes de docentes) da Educação Infantil, o que acaba fazendo com que nossa escrita ganhe um caráter autobiográfico. Nesse sentido, é preciso destacar que estamos produzindo nesse espaço um relato que admite, de antemão, a impossibilidade de realizar qualquer tipo de escrita pretensamente neutra e objetiva.

Para tanto nos valeremos de experiências, do passado e do presente, para a produção de conhecimento (ALVES; CARVALHO, 2015; MARTÍNEZ, 2015) e assumimos que nossa escrita jamais corresponderá a uma análise absolutamente fidedigna do que foi vivido/é vivido. Sendo assim, apresentaremos aqui a maneira pela qual lembramos, enxergamos e entendemos aquilo que foi e vem sendo vivido (CASTRO, 2013; CABRERA FUENTES; HERNÁNDEZ REYES; PONS BONALS, 2012).

Soares (2001, p. 37, grifos da autora) sintetiza bem o sentimento que assumimos neste texto no processo de memorização e reescrita de nosso passado no seguinte pensamento:

Procuro-me no passado e ‘outrem me vejo’; não encontro **a que fui**, encontro alguém que **a que sou** vai reconstruindo, com a marca do presente. Na lembrança, o passado se torna presente e se transfigura, contaminado pelo **aqui** e o **agora**. Esforço-me por recuperá-lo tal como objetivamente foi, deve ter sido [...].

Em suma, por meio de uma (re)interpretação, apresentaremos o trabalho desenvolvido com práticas corporais de aventura/radicais com alunos da Educação Infantil.

PRÁTICAS CORPORAIS DA EDUCAÇÃO INFANTIL

Ainda que, de acordo com a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (BRASIL, 1996), em seu art. 21, inciso I, a Educação Infantil componha a educação básica, percebemos que esse nível de ensino possui muitas especificidades que o distinguem sobremaneira do ensino fundamental e do ensino médio. Talvez as principais delas que impactem o trabalho do professor de Educação Física com a Educação Infantil sejam a pouca autonomia das crianças e sua consequente dependência em relação aos adultos, o rápido crescimento de seu corpo, além do nível de desenvolvimento cognitivo e motor em que esses sujeitos se encontram, se comparados com as crianças maiores, adolescentes e jovens.

Por conta disso, optamos trabalhar com o conceito de **prática corporal**, e não com esporte na Educação Infantil, pois consideramos o segundo restrito demais. Uma das questões que, a nosso ver, limita o uso desse conceito na Educação Infantil é o nosso entendimento de que **o esporte** “[...] se evidencia de forma global, **trazendo consigo uma lógica e características padronizadas que o distinguem de outras práticas sociais**, que lhe conferem uma **homogeneidade** [...]” (STIGGER, 2005, p. 9, grifos nossos).

A nosso ver, tal homogeneidade não cabe na Educação Básica nem muito menos na Educação Infantil, porque o professor de Educação Física, durante sua prática pedagógica, muitas vezes tem de improvisar, adaptar materiais, reinventar e/ou ressignificar as atividades, mudar as condições de que dispõe, além de adaptar as práticas corporais propostas, para que todos aprendam e logrem êxito na realização delas.

Outro motivo que nos leva a utilizar o conceito de **prática corporal** em vez do de



esporte é a opinião de Debortoli, Linhales e Vago (2002) de que esportivizar as práticas corporais é um grande equívoco, pois, ao fazê-lo, o professor de Educação Física acaba por naturalizar aprendizagens que são socialmente construídas. Vale destacar, ainda, que a expressão prática corporal que adotamos neste texto é balizada por Silva e Damiani (2005, p. 23, grifo das autoras). Essas autoras explicam que

[...] o termo **prática** deve ser compreendido em sua acepção de ‘levar a efeito’ ou ‘expressar’ uma dada intenção ou sentido e fazê-lo, neste caso, por meio do corpo, como indica e permite plenamente a língua portuguesa. Esta expressão mostra adequadamente o sentido de construção cultural e linguagem presentes nas diferentes formas de expressão corporal [...].

Em suma, acreditamos que a opção por trabalhar com práticas corporais da Educação Infantil em vez de esporte não é equivocada, pois entendemos que, “[...] no âmbito da educação física escolar, o conceito de práticas corporais pode levar a uma atividade educativa que aborda e considera diversas dimensões da vida humana [...]” (GREGÓRIO; WIGGER; ALMEIDA, 2014, p. 2), algumas das quais o esporte geralmente acaba por desconsiderar.

Podemos citar como componentes da vida humana as dimensões física, psíquica, social, moral, espiritual, política, (inter) cultural, ética e ambiental (RAMOS; LUCATO, 2010; MOTA, 2009). Por mais que todas essas dimensões da vida humana acabem por atravessar o conceito de esporte, nem todas são muito bem aceitas e/ou refletidas no meio esportivo, especialmente se levarmos em consideração o fenômeno esportivo midiático com sua fabricação de ícones, a movimentação de cifras exorbitantes ligadas direta ou indiretamente ao esporte, tornando-o um negócio extremamente lucrativo para alguns.

Outra questão que nos leva a escolher as práticas corporais de aventura/radicais da Educação Infantil se deve ao nosso entendimento de que esporte corresponde apenas a um tipo de prática corporal entre outras tantas possíveis, como as lutas, a dança, o jogo, as brincadeiras, o lazer, as ginásticas.

Ao adaptarmos os conceitos de esporte de aventura e de esporte radical estabelecidos pelo Conselho Nacional de Esporte (2007) à realidade da Educação Infantil, chegamos às seguintes características que distinguem as práticas corporais de aventura das práticas corporais radicais da Educação Infantil (Quadro 1).

Quadro 1 – Principais características que diferenciam as práticas corporais de aventura das práticas corporais radicais da Educação Infantil

Práticas corporais	De aventura	Radicais
Principal característica	Interação com a natureza	Desafio ao seu praticante
Local de realização	Lugares “naturais” ou que façam “menção” à natureza	Lugares tanto artificiais quanto naturais
Sensação gerada	Prazer mediante a interação com a natureza	Satisfação pela superação dos próprios limites

Nota: construção dos autores

Apesar de percebermos a existência de diferenças entre ambas, usaremos, no decorrer de todo o texto, a expressão práticas corporais de aventura/radicais. Isso porque, neste texto, nos

interessa mais as características que as aproximam do que aquelas que as distinguem: as sensações e emoções geradas em nossos alunos ocasionadas pela incerteza, pelo risco e/ou pelo



prazer envolvido com a(s) atividade(s) desenvolvida(s). A respeito dos riscos Franco, Cavasini e Darido (2014, p. 108) nos lembram que o simples fato de trabalhar com as práticas corporais de aventura/radicais gera uma “[...] demanda por esforços estruturados que superem a simples intencionalidade de promover práticas seguras [...]”. Evidentemente que estamos tratando de riscos e incertezas calculados, pois todas as medidas de segurança possíveis devem ser adotadas de maneira a garantir que nenhum aluno sofra qualquer tipo de dano físico e/ou psicológico, ao participar das práticas propostas.

Ao trabalharmos com práticas corporais de aventura/radicais da Educação Infantil, temos por objetivos contribuir no desenvolvimento físico, psicomotor, sensorial, cognitivo, afetivo e da autoestima de nossos alunos, além de ampliar o rol de experiências e o acervo cultural deles. Em relação ao último objetivo apontado, é importante frisar nossa compreensão de que a cultura possui importância para a Educação Física, uma vez que “[...] todas as manifestações corporais humanas são geradas na dinâmica cultural, desde os primórdios da evolução até hoje, expressando-se diversificadamente e com significados próprios no contexto de grupos culturais específicos” (DAOLIO, 2007, p. 2).

Outro aspecto muito importante para escolhermos trabalhar com os esportes de aventura é trazido por Franco, Cavasini e Darido (2014, p. 107) ao apontarem que em relação “[...] às experiências proporcionadas pelas práticas corporais de aventura, [...] essas podem estimular as emoções dos alunos e proporcionar experiências únicas, por meio de desafios e superação de limites”.

Em tempos nos quais a permanência da Educação Física vem sendo ameaçada no ensino médio – haja vista a Medida Provisória n.º 746, de 22 de setembro de 2016, que dá um duro golpe na concepção de educação como “uma prática democrática através da qual educadores e educandos tiram a venda dos olhos para melhor verem a realidade” (FREIRE, 1991, p. 20) –, nunca é demais (re) afirmar o papel que nossa disciplina tem na ampliação do acervo cultural de nossos alunos (FRANCO, 2008).

Revelados os conceitos que balizam nossa prática pedagógica, bem como alguns dos objetivos que buscamos contemplar, ao trabalharmos com as práticas corporais de aventura/radicais da Educação Infantil, é preciso apresentar e refletir um pouco o trabalho realizado com esses conteúdos.

RADICALIZANDO E AVENTURANDO-SE COM A EDUCAÇÃO INFANTIL

Não há dúvidas de que, nos últimos anos, as práticas corporais de aventura/radicais têm crescido em importância em solo brasileiro. Como indícios dessa afirmação, podemos citar alguns: o aumento no número de praticantes e o surgimento de novos esportes aventura/radicais (CANTORANI; PILATTI, 2005; PEREIRA; TAVARES; SUZUKI, 2016); o acréscimo paulatino no número de cursos, oficinas e palestras que tratam desses conteúdos, além do crescente interesse da mídia na criação de um mercado consumidor de produtos que transmitem o sentido de aventura (ARMBRUST; LAURO, 2010); e a experimentação contemporânea de “uma diversificação de atividades de aventura, na perspectiva do lazer” (PIMENTEL, 2013, p. 688).

Apesar desse acréscimo, percebemos que ainda é pequeno o número de professores de Educação Física da Educação Básica que trabalham e publicam suas práticas pedagógicas utilizando-se das práticas corporais de aventura/radicais como conteúdo naqueles que consideramos alguns dos mais importantes periódicos da Educação Física brasileira (a Revista Brasileira de Ciências do Esporte, a Revista Movimento e a Pensar a Prática), na *Lecturas, Educación Física y Deportes* (que apesar de argentina é muito consultada e apreciada pelos docentes de nosso país), e mesmo no Congresso Brasileiro de Ciências do Esporte (CONBRACE) que é por nós entendido como o evento que possui a maior importância no cenário da Educação Física nacional.

Para comprovar nosso ponto de vista realizamos uma consulta nos anais de quatro edições do CONBRACE que ocorreram em



2009, 2011, 2013 e 2015 e nos periódicos listados acima, locais em que encontramos poucas referências (CORRÊA; SANTOS; FLACH, 2011; PEREIRA; TAVARES; SUZUKI, 2016). Se levarmos em conta as comunicações orais divulgadas nos últimos três anais publicados do “Congresso Brasileiro de Atividades de Aventura” (CBAA) – uma no VI de 2011, quatro no VII de 2012 e nove no IX de 2016, pois o VIII de 2014 não contou com publicação dos anais – é possível ter uma ponta de esperança haja vista que o interesse pelas práticas corporais de aventura/radicais como conteúdo nas aulas de Educação Física vem aumentando tanto entre pesquisadores, quanto entre os professores das escolas.

Esse número fica ainda mais alarmante se compararmos essas publicações com as feitas por professores de Educação Física dos demais países da América Latina e da Espanha, que se valem das práticas corporais de aventura/radicais como conteúdos em suas aulas. Isso sem falar que, na Espanha, as práticas corporais de aventura na natureza compreendem um grande bloco de conteúdos curriculares que os professores de Educação Física daquele país devem trabalhar em suas escolas (BAENA-EXTREMERA; INACIO, 2013).

Diante dessa pequena incidência das práticas corporais de aventura/radicais como conteúdo das aulas de Educação Física em escolas brasileiras, aproveitaremos esta seção para discutir algumas das várias dificuldades e empecilhos que enfrentamos cotidianamente com práticas corporais de aventura/radicais da Educação Infantil, além de apontar possíveis caminhos para superar os problemas e realizar uma prática docente com sentido e significado.

Mas antes de prosseguir é preciso situar o leitor, ainda que brevemente, a respeito da cidade, da instituição de ensino e do contexto no qual as práticas em questão foram realizadas. O Centro Municipal de Educação Infantil (CMEI) “Odila Simões” fica situado no bairro Morro do Quadro, localizado em uma área de periferia próxima à região central de Vitória, que é a capital do Espírito Santo. O CMEI recebe crianças majoritariamente pobres e apresenta um espaço físico externo amplo, capaz de receber

diversas práticas corporais de aventura/radicais como as que apresentaremos a seguir.

Mesmo com todo esse potencial nunca houve apoio da gestão escolar em adquirir os materiais necessários para realizar o trabalho relatado neste texto e as práticas corporais de aventura/radicais só foram trabalhadas devido ao interesse do docente da escola nesses conteúdos e a consequente aquisição do material necessário com recursos próprios. Apesar da falta de apoio é possível dizer que algumas práticas corporais de aventura/radicais, como o *slackline*, encontram-se bem difundidas nos CMEI's da Rede Municipal de Vitória por iniciativa única e exclusiva de muitos professores que acolheram e adotaram esse tipo de conteúdo como mais uma possibilidade em sua prática pedagógica. Apresentado o contexto partiremos aos relatos propriamente ditos e a posterior análise.

• **Para além dos medos dos adultos**

Quando fui trabalhar pela primeira vez com uma prática corporal radical optei pelo *slackline*. Me capacitei tecnicamente, treinei com familiares e preparei tudo o que podia para dar segurança aos alunos: coloquei a uma altura que evitasse acidentes, forrei o entorno da área com colchões (para evitar acidentes com possíveis quedas) e coloquei uma corda um pouco acima da cabeça dos alunos (para dar segurança sobre a fita quando eles perdessem o equilíbrio). Apesar de todo meu esforço, a única questão que surgiu por parte da pedagoga com quem eu trabalhava era que ela achava aquela atividade perigosa demais e que eu estava procurando “sarna pra me coçar”. Ela achava que os alunos se acidentariam constante e gravemente, coisa que nunca aconteceu (Discente Lucas).

Uma questão importante que muitos professores de Educação Física que se propõem a trabalhar com práticas corporais de aventura/radicais da Educação Infantil têm de enfrentar é a insegurança dos adultos projetada nas crianças. Muitas vezes, esse medo advém não apenas dos pais dos alunos e seus responsáveis, mas também de membros da



própria instituição escolar, como se pode constatar na narrativa supracitada.

Vale destacar que alguns desses receios são legítimos se levarmos em conta que, em condições normais, as crianças da Educação Infantil apresentam algumas limitações temporárias que as tornam mais sujeitas à ocorrência de acidentes nessa fase da vida (CARVALHO, 1997; PLANO NACIONAL DA PRIMEIRA INFÂNCIA, 2014). Lamentavelmente, com o intuito de (super) proteger as crianças, é comum que alguns adultos as impeçam de participar de determinadas práticas corporais que as ajudariam a desenvolverem-se, por julgarem tais práticas arriscadas demais.

Para apontar a importância da execução por parte dos alunos de diversas experiências motoras, trazemos Magill (2008, p. 245) em nosso auxílio, quando ele afirma: “Uma característica da prática que aumenta as oportunidades de desempenhos futuros bem-sucedidos consiste na variabilidade das experiências vividas pelo aprendiz durante a prática [...]”. Também Schmidt e Wrisberg (2006, p. 304) ressaltam o papel das experiências motoras, quando os autores apontam que “[...] os profissionais do movimento devem ser capazes de planejar experiências de aprendizagem que otimizem as chances dos alunos de atingirem suas metas [...]”.

No entanto, como estamos tratando de práticas corporais de aventura/radicais da Educação Infantil, é preciso propiciar experiências que ajudem no desenvolvimento de nossos alunos sem sujeitá-los a riscos de acidentes. Nesse sentido, devemos levar em conta a opinião de Dolz (2004, p. 58): “A estimulação motora é positiva desde que não peque por excesso e provoque fadigas, má formação ou desajustes no desenvolvimento orgânico”.

Por conta da discussão realizada até aqui acerca da importância de experiências motoras variadas para a aprendizagem de nossos alunos, podemos afirmar que, ao propiciarmos práticas corporais de aventura/radicais da Educação Infantil no decorrer de nossas aulas, estamos fornecendo estímulos importantes que

contribuem para o desenvolvimento tanto físico, psicomotor, sensorial e cognitivo de nossos alunos quanto afetivo e da autoestima deles. Neste sentido, só para termos uma ideia da importância das práticas corporais de aventura/radicais no desenvolvimento humano, podemos citar o estudo desenvolvido por Pereira, Tavares e Suzuki (2016) que apontou o *slackline* como uma prática corporal capaz de melhorar a saúde e a qualidade de vida de idosos.

No entanto, para garantir que esses estímulos sejam benéficos para seus alunos, o professor precisa levar em conta as seguintes questões: As práticas corporais de aventura/radicais que estou propondo estão de acordo com as possibilidades que os alunos apresentam para realizá-las? Quais são os riscos a que os alunos estão submetidos, ao participarem delas? Foram tomadas as medidas necessárias para evitar a ocorrência de acidentes? Os alunos que participam das atividades propostas sentem-se seguros ao fazê-las? Estou respeitando o tempo e o limite de meus alunos?

São questões complexas a que o professor poderá responder positivamente se se propuser a desenvolver a competência necessária para trabalhar com cada uma das práticas corporais de aventura/radicais da Educação Infantil que desejar; usar materiais de qualidade e inspecioná-los de maneira a garantir a segurança de seus alunos; conhecer as fases de desenvolvimento motor (GALLAHUE; OZMUN, 2013) e da aprendizagem motora de seus alunos de maneira a submetê-los a estímulos específicos para que eles desenvolvam as habilidades motoras necessárias (MAGGIL, 2008); levar em conta as diversas questões individuais que podem influenciar na aquisição das habilidades motoras (SCHMIDT; WRISBERG, 2006); buscar conhecer seu aluno; e desenvolver a sensibilidade necessária para vê-lo como sujeito único e, portanto, diferente dos demais colegas de sala.

Tratando dessas e de diversas outras questões que o professor julgar pertinentes, ele não apenas evitará acidentes e traumas em seus alunos, como também contribuirá positivamente para o desenvolvimento integral deles.



• **A adaptação de materiais**

Queria muito trabalhar a tirolesa com meus alunos, mas o material era muito caro para minhas condições e a direção escolar não se dispunha a comprar, pois achava o gasto desnecessário e não considerava a Educação Física importante a não ser que fosse para cobrir o planejamento das professoras regentes de sala. Se um amigo meu, que trabalhava em outro Centro Municipal de Educação Física, não me emprestasse o material que ele comprou e adaptou eu nunca teria essa experiência e não teria me apaixonado pelas práticas corporais de aventura/radicais (Professor Walk).

Mesmo com a atual disponibilidade em diversas lojas especializadas de muitos equipamentos para práticas corporais de aventura/radicais e, apesar de seus valores virem baixando com o tempo, eles são bem mais caros do que bolas, bambolês e diversos outros itens de uso “mais tradicional” da Educação Física escolar. Isso pode fazer com que alguns gestores das instituições educacionais considerem o investimento nesse tipo de materiais “muito alto” e por isso evitem comprá-los.

Diante dessa possível dificuldade, que inclusive vivemos em nossa prática docente, apresentaremos a seguir exemplos de soluções que arranjamos para, em um primeiro momento, conseguir trabalhar com as práticas corporais de aventura/radicais na instituição de Educação Infantil em que trabalhávamos, para depois, em um segundo momento, tentar convencer a gestão da instituição a adquirir os materiais de que necessitávamos.

Nesse sentido, não devemos esquecer, ao trabalharmos com alunos da Educação Infantil, que a adaptação de materiais pode ser uma boa alternativa para trabalhar com práticas corporais de aventura/radicais. Por eles serem menores, possuem um peso bem pequeno se comparado com o de alunos adolescentes e adultos, o que facilita tal adaptação. No entanto, é preciso tomar o devido cuidado para que, ao adaptar os materiais e, por consequência, a atividade, não se abra mão da segurança dos alunos.

Um bom exemplo que podemos dar, além da narrativa apresentada no início desta seção – na qual o professor que emprestou os materiais substitui a polia por uma carretilha de aço que foi virada de cabeça para baixo – é o trabalho que realizamos com a escalada com crianças maiores de quatro anos. Para que realizássemos o trabalho, precisaríamos construir uma parede de escalada – com agarras próprias para crianças, além de todo um aparato de segurança que envolvia polias, cordas, cadeira de segurança, entre outros materiais – ou arranjar alguma solução com um material mais barato que surtisse efeito parecido.

Após muita pesquisa e troca de experiências, decidimos construir uma rede com cordas. Adquirimos cem metros de corda de poliamida de meia polegada para a construção de uma rede de quatro metros de altura por quatro metros de largura, com uma malha de 35 centímetros de abertura. Foi definido esse espaço entre as carreiras de cordas entrelaçadas para impedir que os alunos atravessassem a rede e, conseqüentemente, caíssem e se acidentassem durante a realização da escalada.

Além da evidente economia, obtivemos uma vantagem inesperada em relação à substituição da parede de escalada pela rede de cordas: a mobilidade que obtivemos com sua construção, fato que nos permitiu realizar a escalada com nossos alunos tanto dentro quanto fora de nossas instituições de ensino, como é possível perceber nas fotografias abaixo.

Vale destacar também que a rede construída não apenas se tornou um excelente e barato recurso para trabalhar a escalada como conteúdo nas aulas de Educação Física, como também acabou sendo (res) significada por nossos alunos que a transformaram na teia do “Homem-Aranha” e da “Dona Aranha”.

• **Enfrentando a falta de espaços adequados**

Uma coisa que me incomoda muito na Educação Infantil de Vitória é a falta de espaços adequados para a realização das aulas de Educação Física. E não estou falando de quadras. Falo de um espaço mínimo que seja para o professor de



Educação Física organizar e realizar as aulas planejadas. Isso influencia muito na qualidade do trabalho que eles podem realizar. Apesar das dificuldades percebemos o quanto eles tentam se reinventar e se adaptar a essa situação todos os dias (Professora Danielle).

Alguns estudos apontam a falta de espaços adequados (ou mesmo alternativos) como um importante empecilho para que os professores da disciplina Educação Física possam trabalhar adequadamente na Educação Básica (AGUIAR et al., 2005; LESSA; LIMA, 2014; DAMAZIO; SILVA, 2008). Nos Centros Municipais de Educação Infantil (CMEI's) de Vitória, essa situação não é diferente, pois, segundo Loureiro, Cruz Junior e Silva (2011, p. 82), “[...] grande parte dos CMEI's de Vitória, especialmente os criados antes da implementação definitiva da Educação Física no currículo da Educação Infantil, não foram construídos pensando em receber algum dia essas aulas em seus espaços”.

Como alternativa para o problema, atuamos em duas frentes: buscamos alternativas dentro do próprio espaço escolar negociando com pedagogas, direção e demais professoras, para alterar a rotina de nossas instituições; e construímos parcerias com instituições que ficavam localizadas no entorno dos CMEIs – como as Associações de Moradores, uma igreja com um pátio enorme e duas Organizações da Sociedade Civil de Interesse Público (OSCIPs) – que possuíam espaços que podiam ser utilizados para a realização de práticas corporais de aventura/radicais da Educação Infantil.

Foi assim que a tirolesa, o *slackline* e a escalada foram realizados em quadras, parques, pátio de igreja, praças e dentro dos tempos-espaços transformados de nossos CMEIs. Também conseguimos transformar, não sem conflitos, a rampa destinada para o trânsito da comunidade escolar em uma radical pista para a descida em carro de rolimã que as crianças faziam acompanhadas dos adultos.

Vale ressaltar aqui que não negamos que a existência de espaços adequados para a realização das práticas corporais de aventura/radicais propostas dentro do espaço escolar seja fundamental. No entanto, como foi possível perceber, com um pouco de diálogo com

membros da comunidade escolar e de instituições próximas ao entorno da instituição é possível construir algumas alternativas para a concretização de práticas pedagógicas com conteúdos apresentados neste texto.

Isso não quer dizer que o professor de Educação Física deva conformar-se com a falta de espaços minimamente adequados para realizar sua prática, pelo contrário. Acreditamos que, ao construir uma prática diferenciada que supera as dificuldades inicialmente apresentadas, o professor de Educação Física pode demonstrar a importância de seu trabalho, além de chamar a atenção da comunidade escolar para a necessidade de se unir e cobrar do poder público soluções para a falta de espaços adequados.

Em tempos nos quais a Educação Física corre o perigo de ser retirada do currículo no Ensino Médio, torna-se premente buscar ações no intuito de demonstrar a importância de nossa disciplina para a educação de nossos alunos.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Foi possível perceber no decorrer do texto construir uma prática docente com as práticas corporais de aventura/radicais na primeira etapa da Educação Básica é possível e até necessário, haja vista as contribuições que esses conteúdos podem trazer para o desenvolvimento de nossos alunos, além de ampliar o rol de experiências e o acervo cultural desses sujeitos.

Para alcançarmos sucesso nessa empreitada, acreditamos e defendemos que **os professores de Educação Física devem construir uma prática corporal** que não apenas esteja nessa etapa da Educação Básica, mas **que seja da Educação Infantil**. Mesmo assim, muitas têm sido as dificuldades apresentadas aos professores de nossa disciplina: a inexistência de espaços adequados; a falta de materiais para trabalhar; o desconhecimento de boa parte dos demais membros da comunidade escolar a respeito de quais são os conteúdos da Educação Física e das contribuições que podemos trazer para nossos alunos, entre outras.

Conosco não foi diferente e, apesar de tantos obstáculos, não nos furtamos a realizar uma



prática pedagógica com sentido e significado, fundamentada no conceito de práticas corporais e pautada pela intenção em ampliar o acervo cultural de nossos alunos.

Esperamos que, mediante a construção deste texto, que correspondeu basicamente a um relato de experiências, possamos contribuir tanto com

futuros professores de Educação Física que apresentem o interesse em trabalhar práticas corporais de aventura/radicais da Educação Infantil quanto com aqueles docentes que já atuam nesse nível de ensino e que talvez ainda não tenham despertado para as possibilidades que aqui apresentamos.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

AGUIAR, Camila Silva de e colaboradores. Principais dificuldades dos professores de educação física nos primeiros anos de docência: elementos para (re) orientação das disciplinas de didática e prática de ensino do curso de licenciatura em educação física da UFU. **Motrivivência**, v. 17, n. 25, p. 37-55, dez., 2005.

ALVES, Flávio Soares; CARVALHO, Yara Maria de. A educação física no plano da experiência: implicações na pesquisa e na intervenção profissional e docente. **Pensar a prática**, v. 18, n. 1, p. 1-12, jan./ mar., 2015.

ARMBRUST, Igor; LAURO, Flávio Antônio Ascânio. O skate e suas possibilidades educacionais. **Motriz**, v. 16, n. 3, p. 799-807, jul./ set., 2010.

BAENA-EXTREMERA, Antonio; INACIO, Humberto Luís de Deus. España en la innovación sobre la enseñanza de las actividades corporales de aventura en educación física escolar. In: CONGRESSO BRASILEIRO DE CIÊNCIAS DO ESPORTE, 18. CONGRESSO INTERNACIONAL DE CIÊNCIAS DO ESPORTE, 5. 2013, Porto Alegre. **Anais eletrônicos...** Disponível em: <<http://congressos.cbce.org.br/index.php/conbrace2013/5conice/paper/view/4890/276>>. Acesso em: 05 abr. 2016.

BRASIL. Lei n.º 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. **Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil**, Brasília, 23 dez. 1996. Disponível em: <https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Leis/L9394.htm>. Acesso em: 21 set. 2017.

CABRERA FUENTES, Juan Carlos; HERNÁNDEZ REYES, Nancy Leticia; PONS BONALS, Leticia. La autobiografía como punto de partida para construir una historia colectiva. In: IGNACIO RIVAS, José. e colaboradores (Orgs.). **Historias de vida em educación**: sujeto, diálogo, experiencia. Barcelona: Universitat de Barcelona, 2012, p. 43-48.

CANTORANI, José Roberto Herrera; PILATTI, Luiz Alberto. O nicho 'Esportes de Aventura': um processo de civilização ou descivilização? **EFDeportes.com** (Revista Digital), Buenos Aires, ano 10, n. 87, ago. 2005. Disponível em: <<http://www.efdeportes.com/efd87/aventur.htm>>. Acesso em: 15 out. 2017.

CARVALHO, Silvana Denofre. **Principais acidentes na infância**. 1997. Disponível em: <<http://www.hospvirt.org.br/enfermagem/port/acidente.htm>>. Acesso em: 22 dez. 2017.

CONSELHO NACIONAL DO ESPORTE (Brasil). Resolução n.º 18, de 9 de abril de 2007. **Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil**, Brasília, 11 out. 2007. Seção 1, p. 107.



CONTRERAS DOMINGO, José e colaboradores. **Investigar la experiencia educativa**. Madrid, España: Morata, 2010.

CORRÊA, Ivan Livindo de Senna; SANTOS, Deise Francelle dos; FLACH, Paloma Ziliotto Sant'Anna. Rapel e tirolesa no ensino médio: a aventura na escola. In: CONGRESSO BRASILEIRO DE CIÊNCIAS DO ESPORTE, 17. CONGRESSO INTERNACIONAL DE CIÊNCIAS DO ESPORTE, 4. 2011, Porto Alegre. **Anais eletrônicos...** Disponível em: <<http://congressos.cbce.org.br/index.php/conbrace2011/2011/paper/view/2750/1499>>. Acesso em: 05 abr. 2017.

DAOLIO, Jocimar. **Educação física e o conceito de cultura**. 2. ed. Campinas, SP: Autores Associados, 2007.

DEBORTOLI, José Alfredo; LINHALES, Meily Assbú; VAGO, Tarcísio Mauro. Infância e conhecimento escolar: princípios para a construção de uma educação física “para” e “com” as crianças. **Pensar a prática**, v. 5, p. 92-105, 2002.

FRANCO, Laércio Claro Pereira. **Atividades físicas de aventura na escola**: uma proposta pedagógica nas três dimensões do conteúdo. 134f. 2008. Dissertação (Mestrado em Ciências da Motricidade) – Universidade Estadual Paulista, Rio Claro, SP, 2008.

FRANCO, Laércio Claro Pereira; CAVASINI, Rodrigo; DARIDO, Suraya Cristina. Práticas corporais de aventura. In: GONZÁLEZ, Fernando Jaime; DARIDO, Suraya Cristina; OLIVEIRA, Amauri Aparecido Bássoli de (Org.). **Lutas, capoeira e práticas corporais de aventura**. Maringá, PR: Eduem, 2014.

FREIRE, Paulo. A educação é um ato político. **Cadernos de ciência**, n. 24, p. 20-21, jul./ago./set. 1991.

GALLAHUE, David L.; OZMUN, John C. **Compreendendo o desenvolvimento motor**: bebês, crianças, adolescentes e adultos. 7. ed. São Paulo: Phorte, 2013.

GIL DOLZ, Marta Carranza. Como é meu corpo? In: LLEIXÀ ARRIBAS, Teresa e colaboradores. **Educação infantil**: desenvolvimento, currículo e organização escolar. 5. ed. Porto Alegre, RS: Artmed, 2004. p. 53-84.

GREGÓRIO, Leiriane Viveiros; WIGGERS, Ingrid Dittrich; ALMEIDA, Dulce Filgueira de. “Isso é aula de educação física?” Práticas corporais na escola. **Pensar a prática**, v. 17, n. 4, p. 1-13. out./dez., 2014.

LESSA, Mirna Maria Felix de Lima; LIMA, Patricia Ribeiro Feitosa. Dança na educação física: as dificuldades do ensino nas escolas públicas de Canindé-CE. **Fiep Bulletin**, v. 84, Edição Especial, 2014. Disponível em: <<http://www.fiepbulletin.net/index.php/fiepbulletin/article/view/4366/8541>>. Acesso em: 11 jan. 2017.

LOUREIRO, Walk; CRUZ JUNIOR, Antônio Fernandes da; SILVA, Elizete Aparecida. Educação física e artes: trabalhando na educação infantil de maneira interdisciplinar. **Cadernos de formação RBCE**, Campinas, SP, v. 2, n. 1, p. 81-94, jan., 2011.



LOUREIRO, Walk. La educación en valores en las clases de Educación Física en el centro municipal de educación infantil “Odila Simões”, Vitória, Espírito Santo, Brasil. **La Peonza**, n. 9, p. 45-52, may., 2014.

MAGGIL, Richard A. **Aprendizagem motora: conceitos e aplicações**. 5. ed. 4. reimpr. São Paulo: Edgard Blücher, 2008.

MARTÍNEZ, Alejandra. Una reflexión autoetnográfica sobre la práctica de las artes marciales de contacto: ser una (*uno*) entre todos ellos. **Astrolabio**, n. 14, p. 290-312, 2015.

MOTA, Carlos Alberto Magalhães Gomes. **Educação intercultural e cidadania: as dimensões da vida humana abrangidas pela educação**. 2009. Disponível em: <http://www.carlosmota.info/docs/Educacao_Intercultural_e_Cidadania-_As%20dimensoes_da_vida_humana_abrangidas_pela_Educacao.doc>. Acesso em: 20 fev. 2017.

PEREIRA, Dimitri Wuo; TAVARES, Juliana Teles; SUZUKI, Frank Shiguemitsu. Slackline: saúde, aventura e emoção para os idosos. **Pensar a prática**, v. 19, n. 2, p. 328-338, abr./jun., 2016.

PIMENTA, Selma Garrido. Formação de professores: identidade e saberes da docência. In: PIMENTA, Selma Garrido (Org.). **Saberes pedagógicos e atividade docente**. 3. ed. São Paulo: Cortez, 2002.

PIMENTEL, Giuliano Gomes de Assis. Esportes na natureza e atividades de aventura: uma terminologia aporética. **Revista brasileira de ciências do esporte**, v. 35, n. 3, p. 687-700, jul./set., 2013.

PITA CASTRO, Juan Carlos. Relatos autobiográficos, pruebas e identidades. In: LOPES, Amélia e colaboradores (Coord.). **Histórias de vida em educação: a construção do conhecimento a partir de histórias de vida**. Barcelona, Espanha: Universitat de Barcelona, 2013.

PLANO NACIONAL DA PRIMEIRA INFÂNCIA. **Mapeamento da ação finalística evitando acidentes na primeira infância**. Fortaleza, CE: Rede Nacional Primeira Infância, 2014.

RAMOS, Dalton Luiz de Paula; LUCATO, Maria Carolina. O conceito de pessoa humana da bioética personalista (personalismo ontologicamente fundado). **Revista pistis & praxis**, v. 2, n. 1, p. 57-75, jan./jun., 2010.

SCHMIDT, Richard J.; WRISBERG, Craig A. **Aprendizagem e performance motora: uma abordagem da aprendizagem baseada no problema**. 2. ed. reimpr. Porto Alegre, RS: Artmed, 2006.

SILVA, Ana Márcia; DAMIANI, I. R. **Práticas corporais: gênese de um movimento investigativo em educação física**. Florianópolis, SC: Nauemblu Ciência & Arte, 2005.

SILVA, Maria Fatima Paiva; DAMAZIO, Márcia Silva. O ensino da educação física e o espaço físico em questão. **Pensar a prática**, v. 11, n. 2, p. 197-207, mai./ ago., 2008.

SOARES, Magda. **Metamemória - memórias: travessia de uma educadora**. São Paulo: Cortez, 2001.

STIGGER, Marco Paulo. **Educação física, esporte e diversidade**. Campinas, SP: Autores Associados, 2005.

TATAGIBA, Maria Carmen; FILÁRTIGA, Virgínia. **Vivendo e aprendendo com grupos: uma**



metodologia construtivista de dinâmica de grupo. 2. ed. Rio de Janeiro: DP&A, 2002.

Dados do primeiro autor:

Email: walk.l@uol.com.br

Endereço: Rua Loren Reno, 92, Parque Moscoso, Vitória, ES, CEP: 29018-120, Brasil

Recebido em: 20/12/2017

Aprovado em: 08/03/2018

Como citar este artigo:

LOUREIRO, Walk e colaboradores. Radicalizando e aventurando com a educação infantil. **Corpoconsciência**, v. 22, n. 01, p. 53-65, jan./abr., 2018.



PRÁTICAS CORPORAIS DE AVENTURA NAS PROPOSTAS CURRICULARES ESTADUAIS DE EDUCAÇÃO FÍSICA: RELAÇÕES COM A BASE NACIONAL COMUM CURRICULAR

ADVENTURE BODY PRACTICES IN PROPOSED CURRICULUM STATE OF PHYSICAL EDUCATION: RELATIONS WITH NATIONAL BASE COMMON CURRICULUM

PRÁCTICAS CORPORALES DE AVENTURA EN LAS PROPUESTAS CURRICULARES ESTADUALES DE EDUCACIÓN FÍSICA: RELACIONES CON LA BASE NACIONAL COMÚN CURRICULAR

Laercio Claro Pereira Franco

Centro Universitário DeVry Metrocamp, Campinas, São Paulo, Brasil
Email: lalaplum@uol.com.br

Alexander Klein Tahara

Universidade Estadual de Santa Cruz, Ilhéus, Bahia, Brasil
Email: alexipatinga@yahoo.com

Suraya Cristina Darido

Universidade Estadual Paulista, Rio Claro, São Paulo, Brasil
Email: surayacd@rc.unesp.br

RESUMO

Este estudo teve como objetivo analisar a presença das práticas corporais de aventura (PCA), dentro das Propostas Curriculares Estaduais de Educação Física do Brasil no Ensino Fundamental II (6º ao 9º ano). Foi realizada uma análise documental e constatou-se que apenas 6 Estados federativos apresentam em suas propostas o conteúdo relacionado às PCA, e em apenas 2 destes Estados há propostas mais bem sistematizadas e organizadas. Torna-se necessário traçar relações e refletir acerca das diretrizes e proposições da Base Nacional Comum Curricular, uma vez que este documento enfatiza o ensino das PCA como um conteúdo da Educação Física, que deve ser tratado e discutido em aulas na escola.

Palavras-chave: Propostas Curriculares Estaduais; Educação Física; Práticas Corporais de Aventura; Base Nacional Comum Curricular.

ABSTRACT

This study aimed to analyze the presence of adventure body practices within the State Curriculum Proposals Brazil Physical Education in Secondary School (grades 6 to 9). Documentary analysis was performed and it was found that only six federal states have in their proposals the content related to adventure body practices, and in only two of these states there are proposals better systematized and organized. It is necessary to trace relationships and reflect on the guidelines and proposals of the National Base Common Curriculum, since this document emphasizes the teaching of adventure body practices as a content of Physical Education, which must be dealt with and discussed in classes at school.

Keywords: State Curriculum Proposals; Physical Education; Adventure Body Practices; National Base Curriculum.



RESUMEN

Este estudio tuvo como objetivo analizar la presencia de las prácticas corporales de aventura (PCA), dentro de las Propuestas Curriculares Estaduales de Educación Física de Brasil en la Enseñanza Fundamental II (6º al 9º año). Se realizó un análisis documental y se constató que sólo 6 Estados federativos presentan en sus propuestas el contenido relacionado a las PCA, y en apenas dos de estos estados hay propuestas más bien sistematizadas y organizadas. Se hace necesario trazar relaciones y reflexionar acerca de las directrices y proposiciones de la Base Nacional Común Curricular, ya que este documento enfatiza la enseñanza de las PCA como un contenido de la Educación Física, que debe ser tratado y discutido en clases en la escuela.

Palabras clave: Propuestas Curriculares Estaduales; Educación Física; Prácticas Corporales de Aventura; Base Nacional Común Curricular.

INTRODUÇÃO

As práticas corporais de aventura (PCA) são muito exploradas tanto pelo turismo como pela mídia em geral, sendo possível perceber os pacotes turísticos para diferentes locais do Brasil e do mundo que permitem o consumo da natureza, por meio da vivência de várias modalidades de aventura. Ademais, campeonatos que envolvem as PCA, tanto as efetuadas na natureza, como as urbanas (*skate, parkour, BMX, etc*), são transmitidos em TV aberta e em canais fechados, como o *Off, Wohoo, Sportv*, além de modalidades figurarem constantemente em propagandas comerciais e em revistas especializadas, como *Fluir, Aventura e Ação, O2*, entre outras. Especialmente após os Jogos do Rio em 2016, com a inclusão pelo Comitê Olímpico Internacional das modalidades de Surfe, Escalada e *Skate* na edição dos próximos Jogos Olímpicos de Tóquio em 2020.

Refletindo sobre essa representatividade das PCA nos dias atuais e em uma inserção em âmbito educacional, alguns autores como Pereira e Armbrust (2010), Franco (2011), Alves e Corsino (2013), Tahara e Carnicelli Filho (2013), Franco, Cavasini e Darido (2014), Maldonado e Silva (2015), Inácio e colaboradores (2016), Tahara e Darido (2016), entre outros, entendem que esse conjunto de práticas relacionadas à aventura podem (e devem) ter um importante papel nas aulas de Educação Física escolar. Assim como qualquer outro conteúdo tradicional, como o esporte, jogos, ginástica, dança e/ou lutas, as PCA podem ser tratadas dentro do

contexto das práticas corporais, oportunizando novas situações de aprendizagens aos alunos.

Justifica-se a inserção de PCA na escola, pelo fato delas poderem estimular emoções e experiências únicas aos alunos, ao depararem com vivências não tão habituais no desenvolvimento das aulas, além de chance em proporcionar aos educandos a superação de limites pessoais em situações de risco controlado. Sabe-se que as PCA, mesmo possuindo um elevado custo nos equipamentos específicos para os diferentes tipos de práticas, além da questão que envolve a forte relação com o perigo e o risco nas práticas, acredita-se que elas possam ser adaptadas às características, estruturas e possibilidades de cada escola. Enfatiza-se a relevância do gerenciamento pelos professores acerca dos riscos existentes para a realização das atividades, além da necessidade de discussões que permeiam a temática do meio ambiente e adoção/reflexão em torno de ações de mínimo impacto ambiental.

Cabe aqui uma questão indagadora central desta investigação: sabendo que a Base Nacional Comum Curricular (BNCC/BRASIL, 2017) define que o conteúdo das PCA deve ser abordado na Educação Básica, como estas práticas têm sido tratadas nas Propostas Curriculares Estaduais de Educação Física no Brasil, uma vez que tais Propostas Estaduais precedem no tempo a Base Nacional?

Ressalta-se levar em consideração o documento da Base Nacional Comum Curricular (BNCC/BRASIL, 2017), pelo fato de haver a abordagem e ênfase em habilidades e objetivos de aprendizagem acerca das PCA como um



conteúdo que deve ser tratado e discutido pela Educação Física escolar no Ensino Fundamental.

Tomando como referência as diretrizes propostas pela BNCC, as séries do Ensino Fundamental que apresentam as PCA como um conteúdo a ser desenvolvido são, respectivamente, os 6º e 7º anos com as práticas de aventura urbanas, e os 8º e 9º anos com as práticas de aventura na natureza.

Assim sendo, o propósito principal deste estudo foi analisar a presença do conteúdo referente às Práticas Corporais de Aventura (PCA) dentro das Propostas Curriculares Estaduais de Educação Física do Brasil no Ensino Fundamental II (6º ao 9º ano), traçando relações e refletindo acerca das diretrizes e proposições da Base Nacional (BNCC/BRASIL, 2017).

METODOLOGIA

Este estudo caracterizou-se pelo método da análise documental, sendo que foram analisadas 23 Propostas Curriculares Estaduais de Educação Física (22 Estados mais o Distrito Federal), com o respectivo ano de sua última atualização encontrada online, procurando delinear um panorama do conteúdo das PCA no Ensino Fundamental II em uma perspectiva nacional: Acre (2010), Alagoas (2010), Amapá (2009), Amazonas (2009), Bahia (2009), Ceará (2008), Distrito Federal (2010), Espírito Santo (2009), Goiás (2011), Maranhão (2014), Mato Grosso (2010), Mato Grosso do Sul (2012), Minas Gerais (2011), Paraíba (2010), Paraná (2008), Pernambuco (2013), Rio de Janeiro (2010), Rio Grande do Sul (2009), Rondônia (2013), Santa Catarina (2014), São Paulo (2012), Sergipe (2011) e Tocantins (2009). Não foram encontradas as Propostas Curriculares de Educação Física dos estados do Pará, Piauí, Rio Grande do Norte e Roraima.

Para acesso aos respectivos documentos, os mesmos foram procurados nos *sites* das Secretarias Estaduais de Educação de cada Estado federativo, assim como na Base de Dados do Google Acadêmico, com utilização das seguintes palavras-chave: “Proposta Curricular

Estadual”, “Orientações Curriculares Estaduais”, “Referenciais Curriculares”, sempre acrescentando ao final os nomes dos diferentes Estados nacionais para melhor direcionamento da busca.

Entretanto, neste trabalho, para fins de padronização e maior identificação com o termo, foi utilizada a nomenclatura “Propostas Curriculares Estaduais” para designar os 23 documentos investigados, haja visto ser possível visualizar esta divergência quanto ao uso de uma nomenclatura única em todos os documentos analisados. Ao longo do processo de elaboração dessa pesquisa, algumas propostas são designadas de outras formas pelos Estados de origem (Orientações Curriculares, Referenciais Curriculares, Propostas Curriculares, entre outros).

Ao se fazer uma análise documental em uma pesquisa científica, Gil (2008) preconiza a utilização de uma fonte paralela e simultânea de informação para complementar os dados e permitir a contextualização das informações contidas nos documentos. No caso deste estudo, tal fonte será a Base Nacional Comum Curricular (BNCC/BRASIL, 2017), a qual incentiva e orienta para a inserção das PCA em âmbito escolar.

CONTEÚDO DAS PCA NAS PROPOSTAS CURRICULARES ESTADUAIS DE EDUCAÇÃO FÍSICA

Em uma primeira análise, tornou-se possível identificar nesta investigação que as (poucas) propostas curriculares que abordam de alguma forma o conteúdo das PCA, apresentaram diferenças quanto aos termos utilizados para representar e designar tais práticas.

Dias e Alves Júnior (2006) e Franco, Cavasini e Darido (2014) comentam sobre esta problemática conceitual acerca das PCA, salientando que ao se fazer menção a tais práticas, existem denominações diversas na literatura, tais como esportes californianos, esportes radicais, esportes de ação, esportes extremos, entre outros, os quais frequentemente



aparecem citados em artigos e produções da área, havendo ainda pouco consenso na academia.

As terminologias utilizadas nas propostas curriculares analisadas foram as seguintes: “Práticas corporais ao ar livre e junto à natureza” (Goiás), “Esportes radicais” e “Esportes da natureza” (Minas Gerais), “Esportes radicais” (Paraná), “Esportes na natureza” e “Esportes de aventura” (Rondônia), “Práticas corporais junto à natureza” e “Atividades de aventura” (Rio Grande do Sul) e “Esportes de aventura/radicais” (Sergipe).

Neste estudo optou-se pelo termo “Práticas corporais de aventura”, assim como inicialmente denominou Inácio (2005) e, de forma mais recente Franco, Cavasini e Darido (2014), além da própria Base Nacional (BNCC/BRASIL, 2017). Justifica-se tal opção, no sentido que de este termo proporciona um sentido/significado mais sistematizado a este conjunto de práticas, as quais devem se fazer presentes como um dos conteúdos das aulas de Educação Física na escola, sejam elas realizadas em contexto urbano ou na natureza.

Será que os alunos estão tendo o direito em receber o ensino destas práticas? Mesmo que idealizadas e inseridas de maneira adaptada e com materiais alternativos, estas práticas estão sendo tratadas nas propostas curriculares estaduais?

Pensando-se nesta possível adaptação que se faz necessário, tendo em vista as condições físicas e materiais das escolas brasileiras, remete-se novamente à BNCC, quando é colocado que “[...] práticas como corrida de orientação ou skate, entre tantas outras, não só podem como devem ser transformadas, didática e pedagogicamente, para que sejam tematizadas nas aulas de Educação Física” (BNCC/BRASIL, 2017).

Ao visualizar e refletir sobre o exposto no quadro 1, em um panorama geral dos Estados federativos nacionais, torna-se muito fácil perceber o pouco que reflete a abordagem do conteúdo referente às PCA no Ensino Fundamental II (6º ao 9º ano) em propostas estaduais de Educação Física.

Quadro 1 – PCA nas Propostas Curriculares Estaduais – Ensino Fundamental II

Estados	Existência do conteúdo das PCA	Categoria de Conteúdos de PCA (eixos temáticos)	Anos – Ensino Fundamental
Goiás	Sim	“Corpo, Movimento e Saúde” – práticas corporais ao ar livre e junto à natureza (sem especificar nenhuma PCA em si)	6º, 7º, 8º e 9º
Minas Gerais	Sim	“Interesses culturais do Lazer” - Esportes radicais e Esportes da natureza	Não especificado
Paraná	Sim	Conteúdo Estruturante “Esporte” – Esportes coletivos e Esportes radicais	Somente 8º e 9º
Rondônia	Sim	“Meio Ambiente e Diversidade Cultural” - o meio ambiente e vivências em esportes de aventura (tiroleza, rapel, escalada, canoagem, e outros).	6º, 7º, 8º e 9º
Rio Grande do Sul	Sim	“Práticas Corporais Sistematizadas” – um dos sub eixos: “Práticas corporais junto à natureza”, subdividido em: Atividades de aventura e Atividades de contemplação	8º e 9º
Sergipe	Sim	“Atividade Física e Meio Ambiente” - cita os esportes de aventura/radicais	Somente o 7º

Nota: construção dos autores

Convém ressaltar que nada foi encontrado sobre o conteúdo das PCA nas Propostas Estaduais do Acre (2010), Alagoas (2010),

Amapá (2009), Amazonas (2009), Bahia (2009), Ceará (2008), Distrito Federal (2010), Espírito Santo (2009), Maranhão (2014), Mato Grosso



(2010), Mato Grosso do Sul (2012), Paraíba (2010), Pernambuco (2013), Rio de Janeiro (2010), Santa Catarina (2014), São Paulo (2012), e Tocantins (2009). Reitero novamente que não foram encontradas as Propostas Curriculares de Educação Física dos estados do Pará, Piauí, Rio Grande do Norte e Roraima.

Percebe-se mediante o quadro exposto que o conteúdo relacionado às PCA aparece apenas em 6 (seis) Propostas Curriculares Estaduais, número este bem pequeno quando comparado ao potencial que estas práticas poderiam acarretar em âmbito escolar, assim como salientam, por exemplo, Pereira e Armbrust (2010), Franco (2011), Alves e Corsino (2013) e Tahara e Darido (2016). Entendem que as transformações da sociedade atual fazem com que os professores de Educação Física repensem formas de contextualizar os conteúdos da referida área entre os alunos, tentando oportunizar aulas prazerosas e diversificadas em relação às vivências. E as PCA são uma realidade nos dias atuais, devendo ser inseridas e tratadas nas aulas em ambiente escolar.

Na escola, deve haver espaço para o trabalho junto aos alunos com todos os conteúdos pertencentes à Cultura Corporal de Movimento, quer sejam, os esportes, as danças, as lutas, as ginásticas, os jogos e brincadeiras, haja vista que são manifestações corporais atreladas à cultura. Além, é claro, das PCA, como é preconizado pela Base Nacional (BNCC/BRASIL, 2017), realçando a importância de se tratar este conteúdo nas aulas de Educação Física, a partir do 6º ano do Ensino Fundamental.

Inácio e colaboradores (2016) realizaram uma análise documental sobre o conteúdo 'Práticas Corporais de Aventura', indicado nas diretrizes da BNCC, como uma novidade se comparado aos conteúdos tradicionais da Educação Física brasileira. Embora haja muitos limites e entraves, as possibilidades existem para que ocorra a (tentativa de) inserção deste conteúdo na Educação Física Escolar.

No caso dos seis Estados federativos que apresentam em sua proposta curricular algo relacionado às PCA para o Ensino Fundamental II, torna-se relevante compreender como os conteúdos e a maneira como esses temas estão

incluídos dentro dessas propostas para a orientação do trabalho docente da Educação Física.

Em Goiás, dentro do eixo temático "Corpo, Movimento e Saúde", uma das expectativas de aprendizagem descritas do 6º ao 9º ano são as práticas corporais ao ar livre e junto à natureza por meio de jogos e brincadeiras, aproveitando e valorizando os espaços públicos como praças e parques. Porém, nada é mencionado a respeito das PCA em si, nem mesmo citando qualquer exemplo entre as variadas possibilidades de prática.

Em Minas Gerais, as PCA são citadas dentro do contexto "Interesses culturais físico-esportistas e turísticos", ao tecer comentários no documento sobre o Lazer. Ressalta-se que, segundo as diretrizes, Corpo e Lazer são conhecimentos estruturadores da área e, por isso, devem ser contemplados em todos os eixos temáticos (Esporte, Jogos e Brincadeiras, Dança e Ginástica). Nota-se a ausência do conteúdo de Lutas como um destes eixos. E sobre as PCA, nada mais é comentado nesta proposta, apenas aquela rápida menção quando comenta-se sobre o Lazer.

No Sergipe, para o 7º ano, as PCA como trilhas, montanhismo, arvorismo, canoagem, etc., são citadas como "conceitos básicos" dentro do conteúdo "atividade física e meio ambiente", tendo como única habilidade descrita "Praticar atividades ao ar livre respeitando o meio ambiente, preservando-o nos momentos de lazer". Nada mais é comentado sobre as PCA neste documento e não entende-se os motivos deste conteúdo não estar presente para outros anos do Ensino Fundamental II.

No Paraná, para os 8º e 9º anos, as PCA constituem-se como "conteúdos básicos", dentro do conteúdo estruturante "esporte". São citadas apenas as modalidades *skate*, *rapel*, *rafting*, *trekking*, *bungee jump* e surfe, como "conteúdos específicos", porém não foi especificado o modo de se trabalhar tal conteúdo.

Somente nos Estados de Rondônia e Rio Grande do Sul, o tema referente às PCA aparece como um conteúdo mais bem sistematizado e organizado dentro das Propostas Curriculares.



Em Rondônia, o tema já aparece nos 4º e 5º anos, dentro do eixo Meio Ambiente e Diversidade Cultural, sendo sugerido como vivências (caminhada ecológica, trilhas para entendimento da consciência ecológica e corridas de orientação).

A partir do 6º ano, o tema aparece como Esportes na natureza e Esportes de aventura, também dentro do eixo Meio Ambiente e Diversidade Cultural, em Linguagem da Cultura Esportiva: 6º ano – visão geral sobre as diversas atividades físicas e práticas de esportes em contato com a natureza; 7º ano – conhecimento, vivência e montagem de percursos de corrida de orientação (enduro a pé) e participação em trilhas ecológicas. 8º ano – realça a importância da prática esportiva na natureza; 9º ano – retrata o meio ambiente e as possibilidades de vivências em esportes de aventura (tiroleza, *rapel*, escalada, canoagem, dentre outros), com possibilidade de turismo ecológico da região Amazônica.

No Rio Grande do Sul, o tema aparece no 8º e 9º ano, assim como em todo o Ensino Médio, dentro do eixo Práticas Corporais Junto à Natureza, sendo subdividido em Atividades de Aventura e Atividades de Contemplação: - no 8º e 9º ano aparece como 10% dos conteúdos deste ciclo, com a seguinte organização: Atividades de Aventura Esportivas (*trekking* ou enduro a pé de regularidade e/ou orientação e *mountain bike*); Atividades de Aventura Não Esportivas (*rapel*, tiroleza, arvorismo); Atividades de Contemplação (excursionismo, acantonamentos, acampamentos).

A maioria das propostas estaduais, mesmo aquelas que não enfatizam o conteúdo das PCA,

faz alusão aos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN/BRASIL, 1997), porém, poucas mostram efetivamente sua utilização de acordo com os preceitos e orientações dos Parâmetros. Um indicativo disso foi verificar quais das propostas que continham as PCA, utilizavam-se das três dimensões do conteúdo (atitudinal, procedimental e conceitual) propostas por Coll e colaboradores (2000), mesmo que nas propostas curriculares não houvesse menção explícita à terminologia “dimensões do conteúdo”. Ressalta-se que tais dimensões são sugeridas pelos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN/BRASIL, 1997) de Educação Física, como uma possibilidade viável para se ensinar os conteúdos da Cultura Corporal.

No caso das dimensões do conteúdo, Barroso e Darido (2009) enfatizam a necessidade de incorporação de novos aspectos atrelados ao ensino, com o propósito em favorecer um melhor entendimento do porquê de estar realizando determinado movimento ou técnica, mas também promover uma maior reflexão sobre as diferentes manifestações da cultura corporal e incentivar discussões sobre as atitudes e condutas de comportamentos envolvidas no decorrer de determinada prática. Almeja-se transpor a barreira de ensinar apenas a realização de gestos motores e, assim, dar um cunho mais qualitativo à Educação Física nas escolas brasileiras, atentando-se para as dimensões conceituais, procedimentais e atitudinais.

Remete-se novamente aos estados de Rondônia e Rio Grande do Sul, sendo possível perceber no quadro 2 como estas três dimensões do conteúdo são enfatizadas nestes documentos, ao mencionar o ensino do tema referente às PCA.

Quadro 2 – PCA e as Dimensões do Conteúdo nas Propostas Curriculares Estaduais

Estado	Dimensão Conceitual	Dimensão Procedimental	Dimensão Atitudinal
Rondônia	Ex.: Conhecimento e a importância da prática esportiva na natureza.	Ex.: O meio ambiente e as possibilidades de vivências em esportes de aventura (tiroleza, <i>rapel</i> , escalada, canoagem, dentre outros).	Ex.: Os esportes na natureza e o reconhecimento das possibilidades de utilização de espaços sociais e da flora para a prática da atividade física e lazer [...]



Rio Grande do Sul	Ex.: As práticas corporais junto à natureza como manifestação cultural. Contextualização das práticas corporais junto à natureza: surgimento e transformação.	Ex.: Realizar percursos de nível elementar, utilizando técnica de orientação, respeitando as regras de organização, participação e de preservação do meio ambiente.	Ex.: Reconhecer e analisar o impacto no meio ambiente dos diferentes tipos de práticas corporais realizadas junto à natureza.
-------------------	---	---	---

Nota: construção dos autores

Do mesmo modo, no caso das PCA, Pereira e Armbrust (2010) propõem que devem se levar em conta as três dimensões de conteúdo - conceitual, procedimental e atitudinal - quando houver a abordagem pelo professor, com o propósito de permitir uma prática pedagógica coerente e que acarrete um efetivo aprendizado destas vivências pelos alunos.

Dentro da dimensão conceitual pode-se abordar os aspectos históricos das modalidades, os equipamentos e demais apetrechos, os atletas famosos, os principais locais de prática e seu contexto geográfico e histórico, além de discussões inerentes às questões ambientais, entre outros. Na dimensão procedimental, pode-se dar ênfase nas técnicas de movimentos e de segurança, adaptações necessárias das modalidades para cada faixa etária, condições da escola para possíveis improvisos que possibilitem a prática, entre outros. Por fim, quando se pensa na dimensão atitudinal, valores formativos como respeito às normas de segurança, ética nas modalidades, relações sociais e psicológicas inerentes às práticas (cooperação, coragem, liderança, gestão de conflitos, etc.) vem à mente para que os alunos possam absorver isto de maneira harmônica, reflexiva e natural, para que realmente os benefícios advindos na vivência das PCA possam vir de forma mais recorrente.

No sentido de exemplificar uma determinada PCA, por exemplo, o *skate*, o professor pode requisitar aos alunos trabalhos/pesquisas sobre a história e os estilos de *skates* para discussões em sala de aula, dando ênfase à dimensão conceitual. Em seguida, pode-se contextualizar essas informações na quadra, com práticas e vivências diversas, utilizando os *skates* e equipamentos

emprestados e trazidos por alguns alunos e pelo professor (dimensão procedimental). Por fim, dificilmente haverá um *skate* para cada aluno, e assim, dentro da dimensão atitudinal, promove-se discussões sobre a divisão fraterna, a cooperação, e demais valores atrelados às práticas, de modo que possam ser trabalhados em aula, para a possibilidade de desenvolvimento do conteúdo.

Espera-se que, com a (possível) consolidação da Base Nacional (BNCC/BRASIL, 2017), as PCA, sejam elas urbanas (*parkour*, *skate*, patins, *bike*) ou em contato com a natureza (corrida de orientação, trilhas interpretativas, arvorismo, *mountain bike*, *rapel*, tirolesa, entre outras), possam se fazer cada vez mais presentes na Educação Básica e nas propostas escolares, quando houver a devida contextualização e abordagem dos conteúdos pertencentes à Educação Física escolar.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Foi possível constatar por meio da análise das Propostas Curriculares Estaduais de Educação Física, que as PCA (ainda) são um tema pouco utilizado e sugerido pelos documentos oficiais dos Estados brasileiros. O conteúdo referente às PCA apareceu apenas em 6 propostas estaduais, entretanto, de maneira mais bem sistematizada e organizada, somente em 2 destes documentos.

Torna-se necessário um repensar acerca da abordagem em aulas dos conteúdos pertencentes à Educação Física, sendo importante discutir e refletir sobre a (possível) inserção de conteúdos emergentes da área, no caso as PCA, as quais



merecem (e devem) ser contextualizadas dentro da Cultura Corporal de Movimento.

Discute-se bastante questões referentes a uma educação com qualidade, então, mediante as propostas estaduais analisadas, e a (mínima) referência às PCA, pensa-se ser premente e indiscutível que haja uma atenção especial aos conteúdos propostos pela Base Nacional (BNCC/BRASIL, 2017), demonstrando o papel e a importância em se trabalhar as PCA na escola junto aos alunos.

Tem-se a ideia de que ao trazer o conteúdo das PCA, a BNCC inova, uma vez que tal conteúdo ganha em relevância quando localizado no contexto da Base, partindo do pressuposto de que tal documento tem repercussão na Educação Básica em todo o país. Embora reconheça-se que

as propostas estaduais precedem no tempo a construção da própria Base Nacional, as PCA enquanto um conteúdo da Educação Física escolar já está presente em 6 destas propostas. Desta forma, é possível sugerir que haja uma atualização nestas propostas estaduais, no sentido de se incluir as PCA em tais documentos e normativas estaduais.

Isso permite que se explore um rico conteúdo, no sentido de que o aluno possa ter mais possibilidades em ampliar seu aprendizado, suas experiências e vivências, para quem sabe levar estas práticas corporais de aventura para sua vida adulta, estendendo sua percepção e compreensão acerca de elementos pertencentes à Cultura Corporal de Movimento.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ACRE (Estado). Secretaria de Estado de Educação. **Série cadernos de orientação curricular: orientações curriculares para o ensino fundamental – caderno 1: educação física**. Rio Branco, AC, 2010.

ALAGOAS (Estado). Secretaria de Estado de Educação e do Esporte. **Referencial curricular da educação básica para as escolas públicas de Alagoas**. Maceió, AL, 2010.

ALVES, Carla da Silva Reis; CORSINO, Luciano Nascimento. O *Parkour* como possibilidade para a Educação Física Escolar. **Motrivivência**, v. 25, n. 41, p. 247-257, 2013.

AMAPÁ (Estado). Secretaria de Estado da Educação. **Plano curricular da educação básica do estado do Amapá**. Macapá, AP, 2009.

AMAZONAS (Estado). Secretaria de Estado de Educação e Qualidade do Ensino. **Proposta curricular do ensino fundamental do 6º ao 9º ano – Rede Pública Estadual**. Manaus, AM, 2009.

BAHIA (Estado). Secretaria de Estado de Educação. **Proposta curricular – 6º ao 9º ano – linguagens**. Salvador, BA, 2009.

BARROSO, André Ruggeri; DARIDO, Suraya Cristina. A pedagogia do esporte e as dimensões dos conteúdos: conceitual, procedimental e atitudinal. **Revista da educação física/UEM**, v. 20, n. 2, p. 281-289, 2. trim. 2009.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria da Educação Fundamental. **Parâmetros curriculares nacional: educação física**. Brasília, DF: MEC/SEF, 1997.

BRASIL. Ministério da Educação. **Base nacional comum curricular**. Brasília, DF: MEC, 2017.



CEARÁ (Estado). Secretaria da educação. **Coleção escola aprende: linguagens, códigos e suas tecnologias**. Fortaleza, CE, 2008.

COLL, César e colaboradores. **Os conteúdos na reforma**. Porto Alegre, RS: Artmed, 2000.

DIAS, Cléber Augusto Gonçalves; ALVES JÚNIOR, Edmundo. Conceptual notes regarding the sports in nature. **The FIEP bulletin**, v. 76, p. 141-144, 2006.

DISTRITO FEDERAL (Estado). Secretaria de Estado de Educação. **Currículo educação básica: ensino fundamental – séries anos finais**. Brasília, DF, 2010.

ESPÍRITO SANTO (Estado). Secretaria da Educação. **Currículo básico escola estadual: guia de implementação**. Vitória, ES, 2009.

FRANCO, Laércio Claro Pereira. Atividades físicas de aventura: possibilidades no contexto escolar. In: DARIDO, Suraya Cristina e colaboradores (Orgs.). **Educação física escolar: compartilhando experiências**. São Paulo: Phorte, 2011.

FRANCO, Laércio Claro Pereira; CAVASINI, Rodrigo; DARIDO, Suraya Cristina. Práticas corporais de aventura. In: GONZÁLEZ, Fernando Jaime; DARIDO, Suraya Cristina; OLIVEIRA, Amauri Aparecido Bássoli de. (Orgs.). **Lutas, capoeira e práticas corporais de aventura: práticas corporais e a organização do conhecimento**. Maringá, PR: Eduem, 2014. p. 101-135.

GIL, Antônio Carlos. **Como elaborar projetos de pesquisa**. 4. ed. São Paulo: Atlas, 2008.

GOIÁS (Estado). Secretaria do Estado da Educação. **Reorientação curricular do 1º ao 9º ano: currículo em debate**. Matrizes Curriculares. Goiânia, GO, 2011.

INÁCIO, Humberto Luís de Deus e colaboradores. Travessuras e artes na natureza: movimentos de uma sinfonia. In: SILVA, Ana Márcia; DAMIANI, Iara Regina (Orgs.). **Práticas corporais**. Florianópolis, SC: Nauembru, 2005.

INÁCIO, Humberto Luís de Deus e colaboradores. Práticas corporais de aventura na escola: possibilidades e desafios – reflexões para além da Base Nacional Comum Curricular. **Motrivivência**, v. 28, n. 48, p. 168-187, set. 2016.

MALDONADO, Daniel Teixeira; SILVA, Sheila A. Pereira dos Santos. Deportes extremos en la escuela: las tres dimensiones de los contenidos y el desarrollo del pensamiento crítico. **Innovación educativa**, n. 25, p.249-267, 2015.

MARANHÃO (Estado). Secretaria de Estado da Educação. **Referencial curricular educação física: 1º ao 9º ano: ensino fundamental**. São Luís, MA, 2014.

MATO GROSSO (Estado). Secretaria de Estado de Educação. **Orientações curriculares: área de linguagens – educação básica**. Cuiabá, MT, 2010.

MATO GROSSO DO SUL (Estado). Secretaria de Estado da Educação. **Referencial curricular da rede estadual de ensino/MS: ensino fundamental**. Campo Grande, MS, 2012.



MINAS GERAIS (Estado). Secretaria de Estado de Educação. **Proposta curricular CBC de educação física: ensino fundamental e médio.** Belo Horizonte, MG, 2011.

PARAÍBA (Estado). Secretaria de Estado da Educação. **Referenciais curriculares da Paraíba.** João Pessoa, PB, 2010.

PARANÁ (Estado). Secretaria de Estado da Educação. **Diretrizes curriculares da educação básica: educação física.** Curitiba, PR, 2008.

PEREIRA, Dimitri Wu; ARMBRUST, Igor. **Pedagogia da Aventura: os esportes radicais, de aventura e de ação na escola.** Jundiaí, SP: Fontoura, 2010.

PERNAMBUCO (Estado). Secretaria de Educação. **Parâmetros curriculares de educação física – ensino fundamental e médio.** Recife, PE, 2013.

RIO DE JANEIRO (Estado). Secretaria de Estado da Educação. **Proposta curricular: um novo formato: educação física.** Rio de Janeiro, RJ, 2010.

RIO GRANDE DO SUL (Estado). Secretaria de Estado da Educação. **Lições do Rio Grande: linguagens, códigos e suas tecnologias. Artes e educação física. Referencial curricular.** Porto Alegre, RS, 2009. v. 2.

RONDÔNIA (Estado). Secretaria de Estado da Educação. **Referencial curricular do estado de Rondônia: educação física.** Porto Velho, RO, 2013.

SANTA CATARINA (Estado). Secretaria de Estado da Educação. **Proposta curricular de Santa Catarina: formação integral na educação básica.** Florianópolis, SC, 2014.

SÃO PAULO (Estado). **Currículo do estado de São Paulo: linguagens, códigos e suas tecnologias.** 2. ed. São Paulo, SP, 2012.

SERGIPE (Estado). Secretaria de Estado da Educação. **Referencial curricular: rede estadual de ensino de Sergipe.** Aracaju, SE, 2011.

TAHARA, Alexander Klein; CARNICELLI FILHO, Sandro. A presença das atividades de aventura nas aulas de Educação Física. **Arquivos de ciências do esporte**, v.1, n.1, p.60-66, 2013.

TAHARA, Alexander Klein; DARIDO, Suraya Cristina. Práticas corporais de aventura em aulas de educação física na escola. **Conexões**, v. 14, n. 2, p. 113-136, abr./jun. 2016.

TOCANTINS (Estado). Secretaria da Educação e Cultura. **Referencial curricular do ensino fundamental.** Tocantins, TO, 2009.

Dados do primeiro autor:

Email: lalapl@uol.com.br

Endereço: Rua Dr. Sales de Oliveira, 1661, Vila Industrial, Campinas, SP, CEP:13035-270, Brasil

Recebido em: 28/12/2017

Aprovado em: 06/03/2018



Como citar este artigo:

FRANCO, Laércio Claro Pereira; TAHARA, Alexander Klein; DARIDO, Suraya Cristina. Práticas corporais de aventura nas propostas curriculares estaduais de educação física: relações com a base nacional comum curricular.

Corpoconsciência, v. 22, n. 01, p. 66-76, jan./abr., 2018.



INDÍCIOS DE MUDANÇAS NA PRÁTICA PEDAGÓGICA DOS PROFESSORES DE EDUCAÇÃO FÍSICA ESCOLAR: ANÁLISE DOS ESTUDOS PUBLICADOS EM ANAIS DE EVENTOS NACIONAIS

SIGNS OF CHANGES IN THE PEDAGOGICAL PRACTICE OF PHYSICAL EDUCATION TEACHERS: ANALYSIS OF STUDIES PUBLISHED IN PROCEEDINGS OF NATIONAL SCIENTIFIC EVENTS

INDICIOS DE CAMBIOS EN LA PRÁCTICA PEDAGÓGICA DE LOS PROFESORES DE EDUCACIÓN FÍSICA: ANÁLISIS DE LOS ESTUDIOS PUBLICADOS EN LOS ANALES DE EVENTOS CIENTÍFICOS NACIONALES

Daniel Teixeira Maldonado

Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de São Paulo, São Paulo, São Paulo, Brasil
Email: danielmaldonado@yahoo.com.br

Uirá de Siqueira Farias

Universidade São Judas, São Paulo, São Paulo, Brasil
Email: uirasiqueira@yahoo.com.br

Valdilene Aline Nogueira

Universidade São Judas, São Paulo, São Paulo, Brasil
Email: valdilenenogueira@yahoo.com.br

Aline Rodrigues Santos

Universidade São Judas, São Paulo, São Paulo, Brasil
Email: aline.pefe@hotmail.com

Bruno Freitas Meireles

Universidade São Judas, São Paulo, São Paulo, Brasil
Email: prof.bruno.meireles@gmail.com

Vinícius dos Santos Moreira

Universidade São Judas, São Paulo, São Paulo, Brasil
Email: vinicius_s_moreira@hotmail.com

Elisabete dos Santos Freire

Universidade São Judas, São Paulo, São Paulo, Brasil
Email: elisabetefreire@uol.com.br

RESUMO

O objetivo desse estudo foi compreender os indícios de mudanças nas práticas pedagógicas dos professores de Educação Física, de acordo com as pesquisas e experiências educativas publicadas nos anais dos principais eventos dessa área, realizados em território brasileiro. Foi realizada uma pesquisa documental em 28 edições de seis eventos científicos de Educação Física Escolar, contabilizando um total de 2168 resumos interpretados. Identificamos muitos professores e pesquisadores da área apresentando e publicando experiências educativas inovadoras realizadas nas aulas, principalmente no que tange a



ampliação das práticas corporais desenvolvidas. Esses projetos educativos aconteceram, em sua maioria, nas escolas públicas, no Ensino Fundamental e foram publicados na última década. Concluímos que uma nova tradição didático-pedagógica começa a surgir nas aulas de Educação Física.

Palavras-chave: Inovação Pedagógica; Educação Física Escolar; Cultura Corporal de Movimento; Pesquisa Documental.

ABSTRACT

The objective of this study was to understand the signs of changes in the pedagogical practices of Physical Education teachers, according to the research and educational experiences published in the proceedings of the main events in that area, carried out in Brazilian territory. A documentary research was carried out in 28 editions of six scientific events of Physical Education in the school, counting 2168 interpreted abstracts. We identify that many professors and researchers present and publish innovative educational experiences in the classroom, mainly in what concerns the diversification of the corporal practices developed. These educational projects happened, for the most part, in the public schools, in the Fundamental Education and were published in the last decade. We conclude that a new didactic-pedagogical tradition begins to emerge in the Physical Education classes in the daily school life.

Keywords: Pedagogical Innovation; School Physical Education; Movement Body Culture; Documentary Research.

RESUMEN

El objetivo de este estudio fue comprender los indicios de cambios en las prácticas pedagógicas de los profesores de Educación Física, de acuerdo con las investigaciones y experiencias educativas publicadas en los anales de los principales eventos de esa área, realizados en territorio brasileño. Se realizó una investigación documental en 28 ediciones de seis eventos científicos de Educación Física en la escuela, contabilizando 2168 resúmenes interpretados. Identificamos que muchos profesores e investigadores del área presentan y publican experiencias educativas innovadoras realizadas en las clases, principalmente en lo que se refiere a la ampliación de las prácticas corporales desarrolladas. Estos proyectos educativos se realizaron, en su mayoría, en las escuelas públicas, en la Enseñanza Fundamental y se publicaron en la última década. Concluimos que una nueva tradición didáctico-pedagógica comienza a surgir en las clases de Educación Física en el cotidiano escolar.

Palabras clave: Innovación Pedagógica; Educación Física Escolar; Cultura Corporal de Movimiento; Investigación Documental.

INTRODUÇÃO

Nas últimas décadas, a Educação Física vem passando por diversas mudanças, principalmente em sua constituição como área do conhecimento (TANI, 2016). Assim, ela tem se consolidado academicamente, sendo visível a ampliação do número de programas de pós-graduação stricto sensu. Por consequência, também é possível observar um grande aumento na produção científica da área, disseminada em periódicos, livros e anais de eventos (HALLAL; MELO, 2017).

Embora a política científica adotada pela área não prestigie as pesquisas educacionais, a

produção do conhecimento sobre a Educação Física Escolar também vem avançando, como comprovam os estudos que analisaram a produção acadêmica na área, como Wiggers e colaboradores (2015) e Betti, Ferraz e Dantas (2011). Foram identificadas pesquisas sobre os conteúdos de ensino e as práticas corporais desenvolvidas (MALDONADO et al., 2014; MATOS et al., 2013; SILVA et al., 2015), as metodologias de ensino utilizadas (BRANDL NETO; SILVA; MIRANDA, 2013), a inclusão de pessoas com deficiência (BARRETO; FRANCISCO; VALE, 2014), as relações de gênero (GOMES; MORENO; ALTMANN, 2012), a interdisciplinaridade (DARIDO et al.,



2015), os critérios e instrumentos de avaliação mais utilizados pelos docentes (MELO et al., 2014) e a formação continuada dos professores que lecionam esse componente curricular (BOMFIM; SILVA; MIRANDA, 2016).

Os estudos apontados acima indicaram que muitos docentes de Educação Física que atuam no cotidiano escolar ainda adotam uma prática pedagógica vinculada aos paradigmas da aptidão física ou do rendimento esportivo. Entretanto, outros estudos evidenciam que já existem indícios de mudanças na organização do trabalho pedagógico de professores (BRACHT et al.; 2011; BRACHT et al., 2012; MALDONADO; SILVA; MIRANDA, 2014; MALDONADO et al., 2016).

Parece-nos que após muitos embates, reflexões e proposições teóricas, iniciadas na década de 1980 pelo movimento renovador da Educação Física, novas identidades e perspectivas educacionais passaram a adentrar os muros escolares (MACHADO; BRACHT, 2016). Talvez, uma nova tradição didático-pedagógica da Educação Física Escolar brasileira esteja sendo produzida, nesse exato momento, em diversas unidades educacionais espalhadas pelo país.

Para investigar esta hipotética transformação didático-pedagógica, alguns pesquisadores têm se aproximado do cotidiano escolar e do docente que o constrói. Muitas vezes, esta aproximação acontece por iniciativa do próprio professor, que busca compartilhar o conhecimento produzido a partir de reflexões sobre práticas pedagógicas inovadoras, elaboradas no interior da escola. Como consequência dessa iniciativa, é possível perceber um crescimento no número de professores que têm participado de eventos científicos sobre a Educação Física Escolar, como afirma Correia (2014). Concordando com o autor, acreditamos que este crescimento pode ser considerado um indício de transformação na área, uma vez que grande parte desses professores deseja dialogar sobre os novos caminhos para o componente.

Uma das características dos eventos científicos específicos da Educação Física Escolar, sejam eles Encontros, Simpósios, Seminários ou Congressos, é o estímulo para que

os participantes (estudantes, professores e pesquisadores) apresentem suas experiências e pesquisas. Acreditamos que a análise dos trabalhos apresentados nesses eventos pode permitir conhecer algumas intencionalidades e perspectivas adotadas pelos professores que deles participam, bem como algumas das características das práticas pedagógicas que têm sido construídas e implementadas.

Nesse sentido, o objetivo desse estudo foi compreender os indícios de mudanças presentes nas práticas pedagógicas dos professores de Educação Física Escolar, a partir das pesquisas e experiências educativas publicadas nos anais dos principais eventos dessa área, realizados em território brasileiro.

MÉTODO

Foi realizada uma pesquisa documental, na qual se utilizou documentos como fonte de informação. Este tipo de pesquisa possibilita a análise de informações sobre uma realidade específica que está documentada (FLICK, 2009).

Para Laville e Dionne (1999), uma diversidade de fontes pode ser utilizada na realização deste tipo de pesquisa, sejam elas sonoras, visuais ou impressas. Na presente pesquisa, utilizamos como fonte de informação os anais de eventos científicos que focalizaram, exclusivamente, o ensino da Educação Física Escolar e que foram realizados no Brasil durante as duas primeiras décadas do século XXI. Optamos por analisar apenas os anais de eventos disponíveis na rede internacional de computadores.

A coleta de informações teve início com o levantamento dos eventos realizados e dos documentos disponibilizados. Para Maldonado, Rica e Silva (2017) os eventos científicos específicos dessa área são: Seminário de Educação Física Escolar (Escola de Educação Física – USP), Seminário de Metodologia de Ensino da Educação Física (Faculdade de Educação – USP), Congresso dos Professores de Educação Física Escolar (evento rotativo realizado em São Paulo), Congresso Estadual de Educação Física Escolar (Instituto de Biociências



– UNESP), Congresso Norte Paranaense de Educação Física Escolar (Centro de Educação Física e Esporte – UEL) e Congresso Estadual de Educação Física na escola (Centro Universitário

UNIVATES). Como resultado desta análise inicial, encontramos um total de 28 edições desses seis eventos científicos, apresentados no Quadro 1.

Quadro 1 – Anais dos eventos nacionais de Educação Física Escolar analisados

EVENTOS	ANOS
Seminário de Metodologia de Ensino da Educação Física	2006, 2008, 2010, 2012, 2014, 2016
Congresso Paulistano de Educação Física Escolar	2005, 2007, 2009, 2011, 2014, 2015
Congresso Norte Paranaense de Educação Física Escolar	2004, 2005, 2007, 2009, 2011, 2013, 2015
Congresso Estadual de Educação Física Escolar	2013, 2014, 2015, 2016
Seminário de Educação Física Escolar	2011, 2013, 2015
Congresso Estadual de Educação Física Escolar	2014, 2016

Nota: construção dos autores

Durante a interpretação dos documentos identificados foi utilizada a técnica de análise de conteúdo, que “consiste em desmontar a estrutura e os elementos desse conteúdo para esclarecer suas diferentes características e extrair sua significação” (LAVILLE; DIONNE, 1999, p. 214). Nessa perspectiva, realizamos a fase preparatória da análise, com a exploração inicial do material coletado. Nesse momento, foram identificados 2161 trabalhos publicados, no formato de resumo e de artigo completo.

Utilizando o modelo misto de análise, proposto por Laville e Dione (1999), examinamos os resumos e artigos disponíveis, procurando identificar as unidades de significado. As categorias de análise foram estabelecidas com a participação de todos os pesquisadores. Assim, uma proposta inicial de categorização orientou a análise inicial dos trabalhos encontrados. Porém, a identificação de incoerências nesta categorização levou a uma reformulação das categorias previamente propostas, que serão apresentadas a seguir.

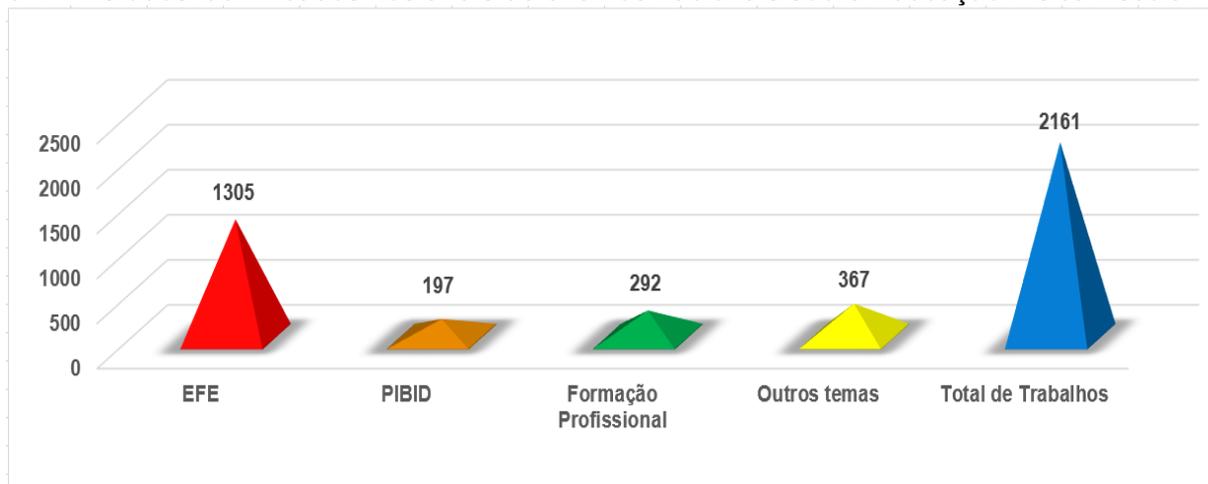
Após analisar os 2161 resumos, identificamos quatro grupos de trabalhos (Figura 1). Assim, 197 estudos publicados tinham relação com o Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência (PIBID), 292 discutiam a formação inicial e continuada de professores e 1305 pesquisas e experiências educativas estavam relacionadas com a prática pedagógica na Educação Física Escolar.

Chama a atenção o fato de 367 trabalhos não tratarem especificamente de Educação Física Escolar, embora apresentados em anais de eventos que focalizam este tema. Esses estudos tinham como foco a avaliação antropométrica e de aptidão física de escolares; as atividades esportivas extracurriculares; o padrão de desenvolvimento motor dos alunos; o nível de atividade física dos estudantes durante o recreio; entre outros. Esses estudos utilizaram a escola como local de pesquisa, mas não investigam a prática pedagógica da Educação Física que acontece no cotidiano escolar. Concordando com Betti, Ferraz e Dantas (2011), entendemos que esses estudos não têm como foco a educação escolarizada.

RESULTADOS E DISCUSSÃO



Figura 1 – Estudos identificados nos anais de eventos nacionais sobre Educação Física Escolar



Nota: construção dos autores

Para identificar indícios de mudanças na prática pedagógica dos professores de Educação Física que atuam nas escolas brasileiras, optamos por analisar apenas os 1305 trabalhos que, no nosso ponto de vista, realizaram discussões específicas sobre as relações didático-pedagógicas da Educação Física Escolar. Dessa forma, foram excluídos da análise os trabalhos sobre a formação de professores, aqueles vinculados ao PIBID e os que não tratavam especificamente da Educação Física Escolar. Salientamos que a análise desses estudos também é considerada de extrema relevância para compreender a realidade do componente curricular, mas serão analisados de forma mais cuidadosa e específica em outras publicações.

Com a análise dos 1305 trabalhos selecionados, identificamos que 756 deles pouco contribuiriam para identificar indícios de mudança na Educação Física Escolar, pois apresentavam proposições teóricas sobre didática ou se limitavam a descrever as barreiras encontradas pelo professor, em sua realidade. Assim, foram selecionados e analisados 549 resumos que relataram ou investigaram práticas pedagógicas que podem ser consideradas inovadoras. Para realizar esta escolha, utilizamos como apoio a perspectiva defendida por Bracht (2011), Silva e Bracht (2012) e Faria, Machado e Bracht (2012).

As práticas pedagógicas inovadoras ou bem-sucedidas produzidas no cotidiano escolar adotam como pressuposto que a Educação Física

é um componente curricular que possui conhecimentos socialmente relevantes para a formação da cidadania dos estudantes da Educação Básica. Os docentes que atuam nessa perspectiva rompem com a ideia que os alunos devem apenas vivenciar os esportes coletivos com bola, praticar os jogos e brincadeiras que mais gostam para tirar a carga incessante de trabalho intelectual das outras disciplinas ou ensaiar para as festas e treinar para os campeonatos durante as aulas de Educação Física Escolar (BRACHT, 2011).

Ainda nessa perspectiva, são considerados inovadores os docentes que tematizam diversificadas manifestações da cultura corporal de movimento, valorizam uma gestão de aula mais democrática, exploram conteúdos de caráter conceitual e atitudinal nas atividades propostas aos estudantes, utilizam diversificados recursos didáticos para fomentar a aprendizagem dos alunos, ampliam as estratégias de ensino, pensam em novos critérios e instrumentos de avaliação, incluem todas as crianças e adolescentes nas aulas, organizam sistematicamente os temas e conteúdos que serão desenvolvidos durante os anos de um determinado ciclo de escolarização e estimulam a reflexão dos estudantes sobre aspectos biológicos, sociológicos, culturais, econômicos e políticos que envolvem as práticas corporais (FARIA et al., 2010; FENSTERSEIFER; SILVA, 2011; GONZÁLEZ, 2016; FARIA; MACHADO; BRACHT, 2012; VIEIRA; FREIRE; RODRIGUES, 2015;

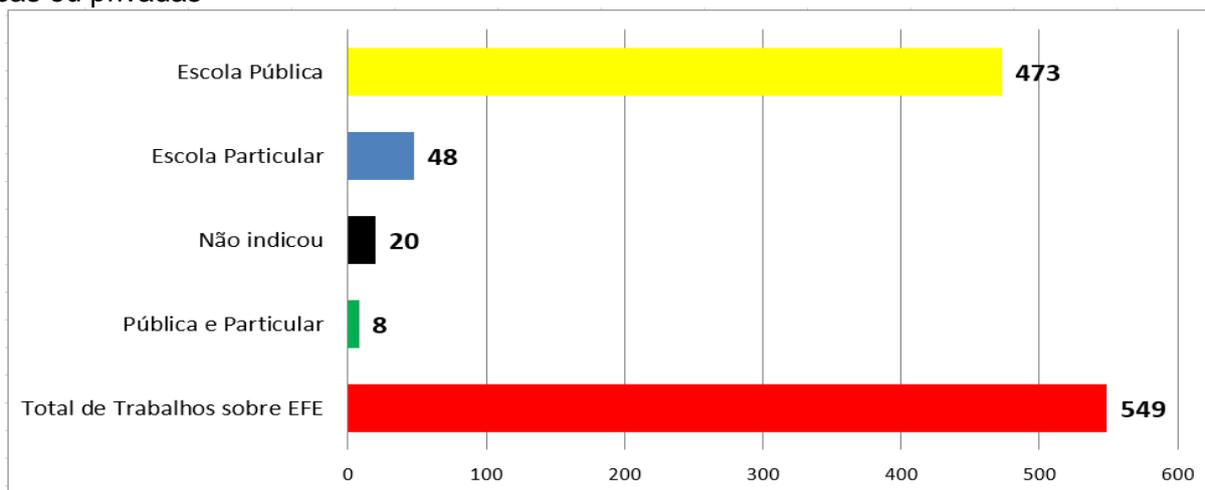


MALDONADO; SILVA, 2017; SILVA; BRACHT, 2010).

Em sua maioria, os estudos que tinham relação com práticas inovadoras ocorreram em escolas públicas (Figura 2), compondo 473 trabalhos publicados nos anais de eventos nacionais sobre a Educação Física Escolar.

Apenas 48 estudos foram realizados em escolas da rede privada e oito foram produzidos nas duas redes de ensino ao mesmo tempo. Ainda tivemos 20 estudos que não mencionaram o tipo de escola em que a pesquisa ou o relato de experiência foi realizado.

Figura 2 – Estudos sobre inovação pedagógica na Educação Física Escolar divididos em escolas públicas ou privadas

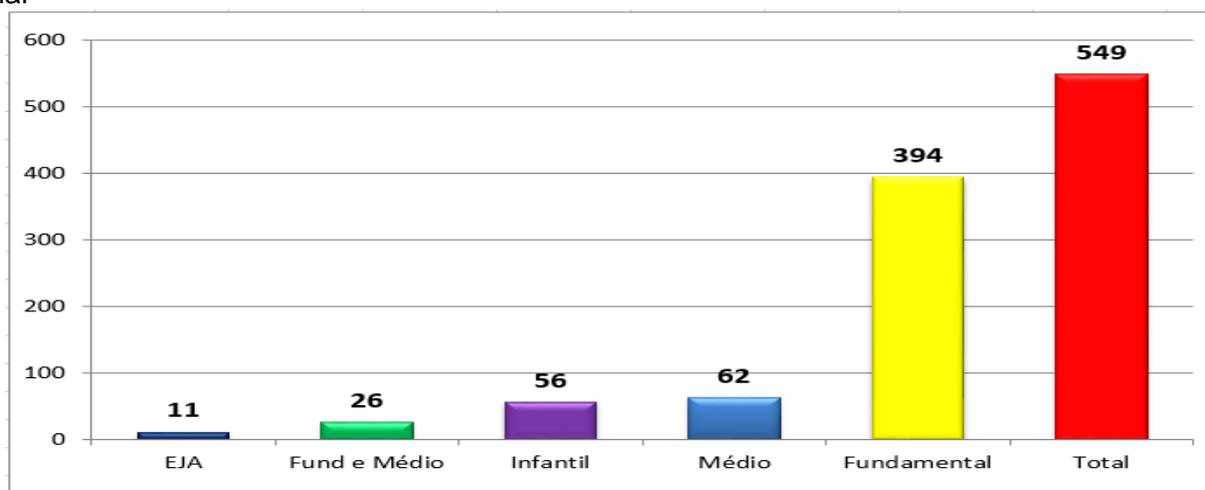


Nota: construção dos autores

A maior parte dos trabalhos identificados (394) descreve experiências ou investigações sobre práticas inovadoras realizadas no Ensino Fundamental, como apresentado na figura 3. Logo após, apareceram os estudos realizados no

Ensino Médio com 62 publicações, seguidos por trabalhos que analisaram a Educação Infantil (56), o Ensino Fundamental e Médio ao mesmo tempo (26) e da Educação de Jovens e Adultos (11).

Figura 3 – Ciclos de escolarização estudados sobre a inovação pedagógica na Educação Física Escolar



Nota: construção dos autores

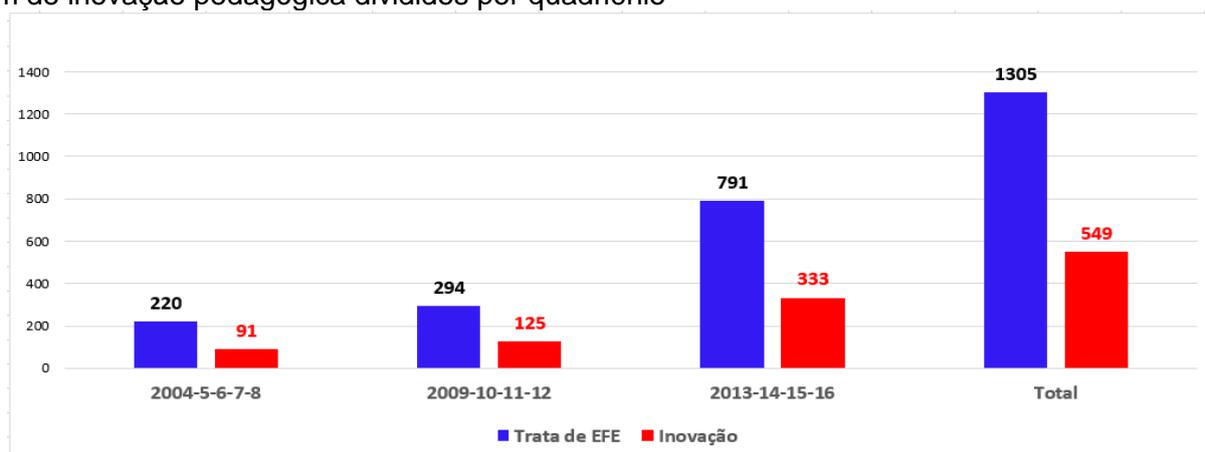


Pesquisadores que investigaram a produção do conhecimento em Educação Física Escolar têm encontrado resultados semelhantes aos revelados nesse estudo (DIAS; CORREIA, 2013; MALDONADO; SILVA; MIRANDA, 2014). Na interpretação desses autores, como a Educação Infantil e o Ensino de Jovens e Adultos nem sempre possui um especialista em Educação Física para ministrar essas aulas e o Ensino Médio é um ciclo de escolarização que dura apenas três anos, pesquisadores e professores acabam, na sua maioria, investigando a prática pedagógica e relatando experiências educativas realizadas no Ensino Fundamental, já que este possui nove anos de duração.

INDÍCIOS DE MUDANÇAS DA PRÁTICA PEDAGÓGICA NA EDUCAÇÃO FÍSICA ESCOLAR

A partir da análise dos trabalhos, foi possível perceber que tem havido um aumento expressivo no número de trabalhos apresentados, relacionados à inovação pedagógica, assim como acontece com os demais trabalhos da Educação Física Escolar (Figura 4). Este resultado pode ser um indício de que tem aumentando o número de professores que atuam na Educação Básica que se preocupam com a inovação pedagógica em suas aulas e que têm participado de eventos científicos. Entretanto, vale a pena ressaltar que este resultado pode estar relacionado ao maior número de eventos que foram realizados nos últimos quatro anos (Figura 4).

Figura 4 – Trabalhos de Educação Física Escolar identificados nos anais de eventos nacionais que tratam de inovação pedagógica divididos por quadriênio



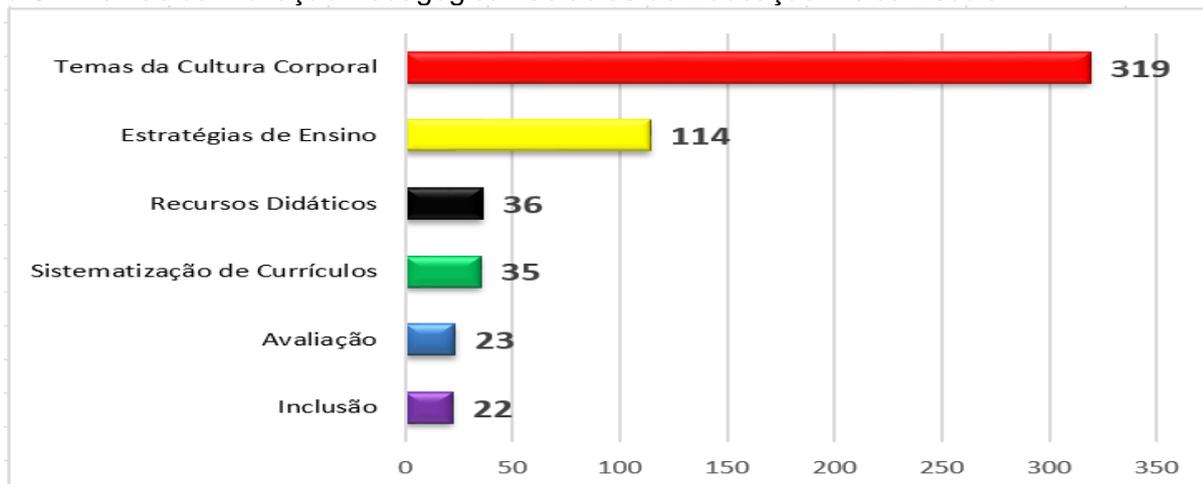
Nota: construção dos autores

Ao analisar a forma como os docentes de Educação Física que possuem características de um trabalho inovador estão organizando a sua prática pedagógica, identificamos seis categorias nos estudos analisados que demonstram indícios

de construção de uma nova tradição didático-pedagógica por parte de uma parcela dos professores que atuam na escola. Essas categorias são apresentadas na figura 5.



Figura 5 – Temas da Inovação Pedagógica nas aulas de Educação Física Escolar



Nota: construção dos autores

A maior parte dos trabalhos analisados descreve experiências ou pesquisas envolvendo a diversificação das práticas corporais nas aulas de Educação Física Escolar. Esses trabalhos foram reunidos, constituindo a categoria Temas da Cultura Corporal. As distintas práticas

relacionadas aos jogos, brincadeiras, esportes, ginásticas, lutas e danças, que foram mencionadas ou descritas nos resumos publicados nos anais são apresentadas no quadro abaixo.

Quadro 2 – Práticas corporais tematizadas nas aulas de Educação Física Escolar

Manifestações da Cultural Corporal de Movimento	
Jogos e Brincadeiras	Jogos tradicionais; variações de queimadas; variações de amarelinha; variações de brincadeiras com cordas; Brincadeiras com sucata; Brincadeiras de roda; Brinquedo com módulos de madeira; Brincadeiras de faz de conta; Boliche; Pega-vareta; Minecraft; Pipa; Bolinha de gude; Skate de dedo; Bafo; Jogos sobre o conhecimento do corpo; Jogos cooperativos; Jogos indígenas; Jogos e brincadeiras africanas; Jogos de tabuleiro e construção de jogos pelos alunos.
Esportes	Parkour; Skate; Slackline; Montanhismo; Arvorismo; Bicicleta; Patins; Rapel; Escalada; Volcanoboard; Badminton; Tênis: Tênis de mesa; Squash; Padle; Pelota basca; Curling; Futebol; Handebol; Basquete; Basquete de rua; Vôlei; Futvôlei; Vôlei sentado; Biribol; Vôlei de praia; Punhobol; Tchoukball; Futebol americano; Atletismo; Atletismo para deficientes.
Ginásticas	Rítmica; Artística; Acrobática; De academia; De condicionamento físico; Aeróbica; Hidroginástica; Yoga; Atividades circenses.
Lutas	Capoeira; Boxe; Kickboxing; Kung fu; Taekwondo; Jiu-jitsu; Luta olímpica; MMA; Caratê; Judô; Esgrima; Sumô; Muaythai; Tai chi chuan; Kendô; Jogos de oposição; Jogos de desequilíbrio.
Danças	Samba rock; Samba de roda; Sertanejo; Forró; Funk; Frevo; Maracatu; Sapateado; Cirandas; Cantigas de roda; Danças circulares; Hip hop; Psy; Jongo; Balé; Danças eletrônicas; Danças folclóricas.

Nota: construção dos autores

Esta ênfase na diversificação de vivências motoras por parte de pesquisadores e professores que apresentaram seus trabalhos pode ser considerada como um indício de mudança na

Educação Física Escolar, já que ela não acontecia no passado. Assim, uma das principais críticas que os docentes da área receberam nas últimas décadas esteve relacionada com o



desenvolvimento de um número reduzido de modalidades esportivas durante as aulas desse componente curricular, além de utilizarem apenas os códigos esportivos do alto rendimento para sistematizar a sua prática pedagógica (BRACHT; GONZÁLEZ, 2014; CASTELLANI FILHO, 2010; STIGGER; LOVISOLO, 2009). Todavia, como podemos observar na análise realizada, muitos docentes estão tematizando diversas manifestações da cultura corporal de movimento e mostrando essas experiências educativas nos eventos da área realizados no século XXI.

A importância de tematizar nas aulas um amplo leque de práticas corporais é apontada por diversos autores, como Darido (2004) e Cardoso e Nunez (2014). Como esses e outros autores, acreditamos que os estudantes devem ter a oportunidade de conhecer e analisar diferentes práticas. Entretanto, se esta diversificação se limitar a ampliar as possibilidades de experiências motoras ofertadas nas aulas, sem estimular a reflexão sobre seu significado social

e sem estimular o conhecimento, a reflexão e o estabelecimento de relações entre o conteúdo tematizado e a realidade de alunos e alunas, poderemos estar incorrendo no erro cometido no passado, quando a Educação Física Escolar frequentemente foi entendida como espaço destinado à execução de práticas corporais.

Embora a diversificação tenha sido o foco de 319 trabalhos, é possível perceber que os pesquisadores e professores que apresentaram seus estudos nos eventos científicos analisados, também constroem práticas pedagógicas com a intenção de investigar ou relatar como procuram implementar estratégias de ensino diversas (114), utilizar de recursos didáticos (36) nas aulas, sistematizar o currículo da Educação Física Escolar (35), ampliar os instrumentos de avaliação utilizados em aula (23) e incluir todos os estudantes nas atividades propostas (22). As experiências pedagógicas que os docentes produziram em cada uma dessas categorias foram sintetizadas no quadro 3.

Quadro 3 – Características da inovação pedagógica nas aulas de Educação Física Escolar

Características das práticas pedagógicas inovadoras	
Estratégias de ensino	Feira; Seminário; Aula expositiva; Planejamento participativo; Organização de torneios esportivos pelos estudantes; Organização de semanas temáticas; Debates; Mapeamento; Resolução de problemas; Interdisciplinaridade; Reflexões sobre os temas transversais; Mapa conceitual; Organização de aulas por blocos de conteúdos; Organização de aulas por projetos; Organização de aulas a partir do projeto político pedagógico da escola; Utilização de materiais recicláveis para produzir materiais; Adaptação das atividades; Atividades recreativas de caráter rítmico; Desenhos; Esculturas artísticas; Gravuras; Realização de pesquisas pela internet.
Recursos didáticos	Filmes; Aplicativos; Caça-palavras; Cruzadinhas; Desenhos animados; Gibis; Blogs; Obras de arte; Caderno de jogos tradicionais; Livro sobre a história das copas do mundo; Produção de fotos, vídeos e desenhos; Redes sociais; Jogos de tabuleiro; Videogame; Trilha ecológica.
Sistematização de currículos	Proposta pedagógica de Piracicaba; Proposta curricular de Bragança Paulista; Diretrizes curriculares de Santa Maria; Proposta de lutas do currículo de Jundiaí; Proposta curricular de educação física das séries iniciais do ensino fundamental de Londrina; Proposta pedagógica da baixada fluminense; Proposta curricular para o Instituto Federal Baiano – campus Curuçá; Proposta curricular em uma escola de educação infantil no Rio Grande do Sul; Currículo nas aulas de educação física com os pressupostos teóricos dos estudos culturais; Currículo de educação física sistematizado a partir dos pressupostos da pedagogia histórico-crítica; Sistematização de conteúdos ginásticos a partir da abordagem crítico-superadora; Currículo sistematizado com pressupostos freireanos; Currículo pautado na cinesiologia humana.



Instrumentos de avaliação	Planilha de registro; Observação sistematizada; Relatórios; Produções de texto de forma coletiva e individual; Criação de charges; Elaboração de tirinhas; Cruzadinhas; Análises de reportagens; Análise de filmes; Produção de cartas; Criação de jogos pelos alunos; TICs como ferramenta avaliativa; Possibilitar que os estudantes participem da escolha dos instrumentos de avaliação utilizados em aula.
Inclusão	Inclusão de estudantes com deficiência: intelectual, física e visual; Aula com meninos e meninas juntos; Debates sobre os diferentes tipos de corpo; Reflexões sobre questões de gênero e etnia; Gincana cooperativa para a inclusão de estudantes com diferentes tipos de deficiência; Oficinas sobre a importância de todos participarem da aula.

Nota: construção dos autores

Para complementar os resultados dessa análise, encontramos na literatura especializada em Educação Física Escolar relatos de docentes que estão produzindo práticas pedagógicas inovadoras dentro das características identificadas nos estudos e nas pesquisas encontradas nos anais analisados. A diversificação das estratégias de ensino nas aulas desse componente curricular foi uma das características da inovação mais publicadas pelos professores nos anais de eventos da Educação Física Escolar e também já é possível observar muitos docentes dessa área ampliando as suas estratégias didáticas durante o desenvolvimento das suas aulas. Nogueira (2016) publicou uma experiência pedagógica com esportes radicais em uma escola particular de Viçosa-MG, onde os estudantes do Ensino Fundamental e Médio vivenciaram diversificadas modalidades radicais. Nesse projeto educativo, a docente utilizou diferentes estratégias de ensino para tematizar essa manifestação da cultura corporal, inclusive, construiu as aulas com os estudantes com o enfoque na metodologia de projetos.

Em relação à utilização de recursos didáticos para fomentar o aprendizado dos alunos nas aulas de Educação Física, já tivemos um número menor de experiências observadas nos anais de eventos. Destarte, professoras e professores estão publicando na literatura práticas pedagógicas em que utilizam muitos materiais para tematizar as práticas corporais. Okimura-Kerr (2017) descreveu uma grande variedade de materiais didáticos que foram publicados em livros, propostas curriculares e elaborados por docentes que trabalharam com conteúdos de caráter conceitual nas aulas de Educação Física Escolar.

Esses recursos didáticos possibilitaram a tematização de aspectos históricos, filosóficos, biológicos, fisiológicos e técnicos de diversas manifestações da cultura corporal.

Um dos pontos mais nevrálgicos das dificuldades que os docentes de Educação Física Escolar possuem sempre esteve relacionado com a possibilidade de sistematizar os temas e conteúdos que pretende desenvolver durante o ano ou um ciclo de escolarização. Mesmo assim, nas pesquisas e experiências educativas encontradas na nossa análise foi possível identificar muitos professores que estão participando ativamente da construção das propostas curriculares das redes onde atuam. Também encontramos nas publicações da área experiências inovadoras nas quais os docentes de Educação Física da rede municipal de Mato Grosso construíram uma proposta curricular de forma coletiva, apresentando possibilidades pedagógicas para a tematização de jogos, brincadeiras, lutas, danças e esportes nas aulas de Educação Física no Ensino Fundamental (MOREIRA, 2012).

Embora poucos professores tenham apresentado trabalhos inovadores relacionados com a avaliação na Educação Física Escolar, algumas experiências educativas já podem ser observadas nos eventos analisados e na literatura especializada da área. Oliveira e Venâncio (2017) descreveram os critérios e instrumentos de avaliação que utilizaram para compreender o aprendizado de estudantes do Ensino Fundamental nas aulas de Educação Física em escolas públicas de São Paulo. Eles utilizaram 10 critérios de avaliação durante os seus projetos educativos (assiduidade, participação objetiva,



envolvimento subjetivo, atitudes específicas, conhecimento tácito, aproveitamento de demonstrações visuais, procedimentos específicos, conhecimento declarativo, aproveitamento de instruções verbais ou gráficas e conhecimentos específicos), mostrando que as práticas avaliativas desse componente curricular podem ser realizadas com diversificados instrumentos, se distanciando da tradição da área de avaliar apenas pela participação na aula, observação simples ou pela vestimenta dos alunos.

Apesar de a inclusão de todos os estudantes nas aulas de Educação Física tenha sido a categoria que encontramos o menor número de resumos publicados nos anais dos eventos que utilizamos nessa pesquisa, Rodrigues e Araújo (2017) publicaram uma experiência pedagógica sobre a tematização da capoeira em aulas de Educação Física com alunos do Ensino Fundamental de uma escola pública do Estado de São Paulo e incluíram todos os estudantes nas aulas, inclusive uma aluna cadeirante, que vivenciou os movimentos da luta e participou de todas as outras atividades propostas.

Importante ressaltar que todas essas práticas pedagógicas que consideramos bem-sucedidas ou inovadoras foram publicadas em livros e não nos periódicos científicos especializados da área de Educação Física, demonstrando que muitas dessas experiências estão ocorrendo no cotidiano escolar, mas docentes e pesquisadores possuem uma grande dificuldade de divulgar nos periódicos científicos a organização desse trabalho realizado nas escolas.

PRODUÇÃO ACADÊMICA SOBRE A PRÁTICA PEDAGÓGICA NAS AULAS DE EDUCAÇÃO FÍSICA ESCOLAR

Ao encontrarmos 549 pesquisas ou experiências que demonstraram características da inovação pedagógica nas aulas de Educação Física Escolar, foi possível identificar indícios de que muitas intervenções didáticas, organizadas e implementadas por docentes desse componente curricular, estão ocorrendo diariamente no cotidiano escolar. Esses profissionais

tematizaram diferentes manifestações da cultura corporal, alternaram as estratégias de ensino, utilizaram diversificados recursos didáticos, avaliaram o processo de ensino e aprendizagem com novos instrumentos, se esforçaram para incluir todos os estudantes nas aulas e planejaram conteúdos que foram desenvolvidos ao longo de um tempo. Assim, uma nova tradição começou a ser criada em diferentes cotidianos escolares.

Temos a impressão que a comunidade científica da Educação Física brasileira ainda não conseguiu se aproximar de muitos desses professores que pensam em outros formatos para sistematizar o seu trabalho pedagógico e, por isso, em muitos contextos educacionais, temos um discurso muito contundente de que essas aulas continuam a ser ministradas de forma esportivizada e tradicional. Betti (2013) também contribui com esse debate ao mencionar que o discurso científico na história da Educação Física tem mostrado os benefícios do exercício para a saúde, o papel educativo dos jogos, dentre outras questões que se distanciam da complexidade que envolve a docência na escola. Dessa forma, a prática pedagógica dos professores de Educação Física Escolar ficou “entregue” à tradição da área por um longo período.

Além disso, a grande maioria das revistas científicas brasileiras da Educação Física, com boa classificação nos critérios da CAPES, vem assumindo um mesmo padrão e formato, distanciando-se dos docentes que atuam na escola. Esses profissionais, muitas vezes, não se interessam pelos artigos demasiadamente “científicos”, que não fazem nenhuma relação com a prática pedagógica, e também não conseguem expor o seu trabalho da intervenção profissional nesses periódicos (BRACHT, 2015). Essa realidade torna ainda mais relevantes as publicações em anais de eventos, já que nesses locais os professores que pesquisam e atuam na escola possuem mais chances de apresentar e publicar as suas pesquisas e experiências educativas.

Essa realidade inviabiliza um diagnóstico amplo do trabalho que está sendo desenvolvido nas aulas de Educação Física Escolar no Brasil. Todavia, temos a impressão, após a interpretação



dos resultados deste estudo, que um grupo de professores conseguiu se tornar docente de escolas e subverteu uma cultura que esteve instalada durante décadas nas aulas do componente. Na interpretação de Correia (2014) é possível observar, nos últimos anos, um elevado número de professores de Educação Física Escolar em congressos, seminários e simpósios, com interesse em expor as suas práticas e iniciativas pedagógicas, mostrando o seu protagonismo na escola pelas iniciativas de inovação curricular.

Nesse ponto, também destacamos que mesmo a participação em eventos, em diversos contextos, fica concentrada em professores que estão direta ou indiretamente envolvidos com estudos e pesquisas, ou uma minoria que consegue dispor de tempo e recursos para se afastar das escolas para participar.

Ainda nessa lógica, Bracht (2013) descreve a importância de considerar os professores como autores das suas próprias práticas e sujeitos de suas ações, modificando radicalmente a ideia de que os docentes da escola precisam “receber” formação dos pesquisadores que lecionam nas Universidades, já que muitas experiências inovadoras estão presentes na Educação Física brasileira, mas ainda não possuem total visibilidade.

Para compreender melhor a prática pedagógica na Educação Física Escolar, pesquisadores da área poderiam olhar com mais detalhes para além dos indicadores macrossociais, passando a considerar, de forma mais contínua, as experiências pedagógicas desses profissionais como objeto de investigação, na tentativa de compreender os sentidos e significados presentes nas suas ações didáticas, que ocorrem em diferentes espaços e tempos escolares (VAGO, 2003).

Na nossa perspectiva, também seria necessário romper com a ideia que existe uma melhor e verdadeira forma de organizar e efetivar programas educativos nas aulas de Educação Física Escolar. Para Bracht (2013) cada docente desse componente curricular precisa ter autonomia e autoridade para organizar o seu trabalho pedagógico de acordo com os seus princípios e concepções educacionais, desde que

fundamente a visão de educação, ser humano e sociedade que está presente na sua prática pedagógica.

Não conseguimos diagnosticar nos trabalhos publicados nos anais dos eventos de Educação Física Escolar utilizados nesse estudo que todos os professores possuem clareza dos pressupostos epistemológicos que embasam a sua prática pedagógica, mas muitos desses profissionais inovam nas suas aulas experimentando novos elementos didáticos durante as suas experiências pedagógicas.

Destarte, a principal contribuição desse estudo foi demonstrar as características da inovação pedagógica que estão sendo implementadas pelos professores de Educação Física Escolar e publicadas nos anais dos principais eventos dessa área.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

O desejo de construir uma nova Educação Física Escolar, que possibilite aos estudantes a aprendizagem de conhecimentos significantes sobre a cultura corporal de movimento, tem orientado a prática pedagógica de alguns professores, que implementam práticas pedagógicas consideradas inovadoras, como aponta a literatura da área. Com a intenção de conhecer mais sobre a forma como esses professores inovam, realizamos este estudo, que teve por objetivo identificar indícios de mudanças na prática pedagógica dos professores de Educação Física Escolar nos anais dos principais eventos dessa área realizados no Brasil. Após realizar esta pesquisa documental, chegamos às seguintes considerações:

- 1 – Existem muitos professores de Educação Física e pesquisadores da área que apresentam e publicam experiências educativas inovadoras realizadas nas aulas desse componente curricular, principalmente no que tange a ampliação das práticas corporais tematizadas;
- 2 – Professores e pesquisadores também relataram experiências ou resultados de pesquisas que evidenciam a diversificação das estratégias de ensino, a



utilização de recursos didáticos, a sistematização do currículo, a ampliação os instrumentos de avaliação e a inclusão de todos os estudantes nas aulas;

3 – Os projetos educativos aqui relatados aconteceram, em sua maioria, em escolas públicas, no Ensino Fundamental e foram publicados nos anais pesquisados nessa década.

Acreditamos que os indícios de mudanças encontrados apontam para o fortalecimento da Educação Física enquanto componente curricular obrigatório nas escolas brasileiras e se constituem enquanto marco de um movimento

que mostra que os professores de Educação Física Escolar estão buscando, em suas práticas pedagógicas, a inovação. Compartilhar essas experiências é uma forma de evidenciar que, apesar da complexidade do cotidiano escolar e das inúmeras dificuldades enfrentadas pelos professores, é possível transformar a realidade da área.

Deixamos como sugestão de novos estudos que se analise com maior enfoque como os professores de Educação Física Escolar têm realizado a diversificação das práticas corporais desenvolvidas nas suas aulas.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

BARRETO, Michelle Aline; FRANCISCO, Elaine Aparecida; VALE, Luiz Henrique. Análise das publicações sobre inclusão de pessoas com deficiência nas aulas de educação física escolar em periódicos brasileiros online. **Pensar a prática**, v. 17, n. 2, p. 530-545, 2014.

BETTI, Mauro. **Educação Física Escolar: ensino e pesquisa-ação**. 2. ed. Ijuí, RS: Unijuí, 2013.

BETTI, Mauro; FERRAZ, Osvaldo Luiz; DANTAS, Luiz Eduardo Pinto Basto Tourinho. Educação física escolar: estado da arte e direção futuras. **Revista brasileira de educação física e esporte**, v. 25, n. especial, p. 105-115, 2011.

BOMFIM, Alexander Barreiros Cardoso; SILVA, Sheila Aparecida Pereira Santos; MIRANDA, Maria Luiza de Jesus. A produção do conhecimento sobre a formação continuada de professores de educação física: uma análise entre estudos nacionais e internacionais. **Journal of physical education**, v. 27, n. 1, e-2715, 2016.

BRACHT, Valter. A educação física brasileira e a crise da década de 1980: entre a solidez e a liquidez. In: MEDINA, João Paulo Subira. **A educação física cuida do corpo... e “mente”**: novas contradições e desafios do século XXI. 26. ed. Campinas, SP: Papirus, 2013.

_____. Dilemas no cotidiano da educação física escolar: entre o desinvestimento e a inovação pedagógica. **Salto para o futuro - Educação Física Escolar: dilemas e práticas**, ano XXI, boletim 12, 2011.

_____. Educação física, método científico e reificação. In: STIGGER, Marco Paulo. **Educação física + humanas**. Campinas, SP: Autores Associados, 2015.

BRACHT, Valter; GONZÁLEZ, Fernando Jaime. Educação Física Escolar. In: GONZÁLEZ, Fernando Jaime; FENSTERSEIFER, Paulo Evaldo. **Dicionário crítico de educação física**. 3. ed. Ijuí, RS: Unijuí, 2014.

BRACHT, Valter e colaboradores. A educação física escolar como tema da produção do conhecimento dos periódicos da área no Brasil (1980-2010): parte I. **Movimento**, v. 17, n. 2, p. 11-34, 2011.



BRACHT, Valter e colaboradores. A educação física escolar como tema da produção do conhecimento dos periódicos da área no Brasil (1980-2010): parte II. **Movimento**, v. 18, n. 2, p. 11-37, 2012.

BRANDL NETO, Inácio; SILVA, Sheila Aparecida Pereira Santos; MIRANDA, Maria Luiza Jesus. A produção do conhecimento referente a temática metodologia de ensino na educação física escolar: um estudo sobre os procedimentos metodológicos. **Pensar a prática**. Goiânia, v. 16, n. 3, p. 695-714, 2013.

CASTELLANI FILHO, Lino. **Educação física no Brasil**: a história que não se conta. 17. ed. Campinas, SP: Papirus, 2010.

CORREIA, Walter Roberto. Educação física escolar: desafiando a sua presumível imutabilidade. **Revista brasileira de educação física e esporte**, v. 28, n. 4, p. 691-700, 2014.

CARDOSO, Adrielle Gomes; NUNEZ, Paulo Ricardo Martins. Percepção dos alunos do ensino médio em relação às aulas de educação física. **Coleção pesquisa em educação física**, v. 13, n. 4, p. 125-132, 2014.

DARIDO, Suraya Cristina. A educação física na escola e o processo de formação dos não praticantes de atividade física. **Revista brasileira de educação física e esporte**, v. 18, n. 1, p. 61-80, 2004.

DARIDO, Suraya Cristina e colaboradores. Educação física e interdisciplinaridade: o estado da arte. In: NASCIMENTO, Juarez Vieira e colaboradores. **Educação física e esporte**: convergindo para novos caminhos. Florianópolis, SC: UDESC, 2015.

DIAS, Diogo Inacio; CORREIA, Walter Roberto. A educação física no ensino médio como objeto de estudo da produção acadêmico-científica nos periódicos nacionais. **Revista brasileira de educação física e esporte**, v. 27, n. 2, p. 277-287, 2013.

FARIA, Bruno de Almeida e colaboradores. Inovação pedagógica na educação física. O que aprender com práticas pedagógicas bem sucedidas? **Ágora para laedcación física y el deporte**, n. 12, v. 1, p. 11-28, 2010.

FARIA, Bruno de Almeida; MACHADO, Thiago da Silva; BRACHT, Valter. A inovação e o desinvestimento pedagógico na educação física escolar: uma leitura a partir da teoria do reconhecimento social. **Motriz**, v. 18, n. 1, p. 120-129, 2012.

FENSTERSEIFER, Paulo Evaldo; SILVA, Marlon André. Ensaiando o “novo” em educação física escolar: a perspectiva de seus autores. **Revista brasileira de ciências do esporte**, v. 33, n. 1, p. 119-134, 2011.

FLICK, Uwe. **Introdução à pesquisa qualitativa**. 3. ed. Porto Alegre: Artmed, 2009.

GOMES, Nathalia Chaves; MORENO, Márcia Orlando; ALTMANN, Helena. As relações de gênero no ensino fundamental I: uma análise da produção acadêmica em educação física. **Conexões**, v. 10, n. 3, p. 142-171, 2012.

GONZÁLEZ, Fernando Jaime. Atuação dos professores de educação física escolar: entre o abandono do trabalho docente e a renovação pedagógica. In: SILVA, Paula Cristina da Costa e colaboradores.



Territorialidade e diversidade regional no Brasil e na América Latina: suas conexões com a educação física e as ciências do esporte. Florianópolis, SC: Tribo da Ilha, 2016.

HALLAL, Pedro Curi; MELO, Victor Andrade. Crescendo e enfraquecendo: um olhar sobre os rumos da educação física no Brasil. **Revista brasileira de ciências do esporte**, v. 29, n. 3, p. 322-327, 2017.

LAVILLE, Christian; DIONNE, Jean. **A construção do saber:** manual de metodologia da pesquisa em ciências humanas. Porto Alegre, RS: Artes Médicas; Belo Horizonte: UFMG, 1999.

MACHADO, Thiago Silva; BRACHT, Valter. O impacto do movimento renovador da educação física nas identidades docentes: uma leitura a partir da “teoria do reconhecimento” de Axel Honneth. **Movimento**, v. 22, n. 3, p. 849-860, 2016.

MALDONADO, Daniel Teixeira; RICA, Roberta Luksevicius; SILVA, Sheila Aparecida Pereira Santos. Educação física escolar. In: SILVA, Sheila Aparecida Pereira Santos. **Educação física, esporte e lazer:** a utilização de métodos científicos para enfrentar desafios da atuação profissional. Curitiba, PR: CRV, 2017.

MALDONADO, Daniel Teixeira; Silva, Sheila Aparecida Pereira Santos. **Do “rola a bola” à inovação pedagógica nas aulas de educação física:** uma análise dos bastidores do cotidiano escolar público. Curitiba, PR: CRV, 2017.

MALDONADO, Daniel Teixeira; SILVA, Sheila Aparecida Pereira Santos; MIRANDA, Maria Luiza Jesus Miranda. Pesquisas sobre educação física no cotidiano da escola: o estado da arte. **Movimento**, v. 20, n. 4, p. 1373 – 1395, 2014.

MALDONADO, Daniel Teixeira e colaboradores. As dimensões conceituais e atitudinais dos conteúdos na educação física escolar. **Pensar a prática**. Goiânia, v. 17, n. 1, p. 546-559, 2014.

MALDONADO, Daniel Teixeira e colaboradores. Inovação pedagógica nas aulas de educação física da escola pública brasileira. **Anais do Seminário do LOED – Avaliação da Escola Pública sob o viés da qualidade social**, v. 1, n. 1, p.75-83, 2016.

MATOS, Juliana Cassani e colaboradores. A produção acadêmica sobre os conteúdos de ensino na educação física escolar. **Movimento**, v. 19, n. 2, p. 123-148, 2013.

MELO, Luciene Farias e colaboradores. Produção do conhecimento em prática avaliativa do professor de educação física escolar: análise das escolas metodológicas. **Pensar a prática**, v. 17, n. 1, p. 252-269, 2014.

MOREIRA, Evando Carlos. (Org.). **A educação física na rede municipal de ensino de Cuiabá:** uma proposta de construção coletiva. Cuiaba, MT: EdUFMT, 2012.

NOGUEIRA, Valdilene Aline. O trabalho com projetos na educação física escolar: construindo um projeto radical. In: SILVA; Bruno Alan Teixeira; MALDONADO, Daniel Teixeira; OLIVEIRA, Leandro Pedro. **Manifestações culturais radicais nas aulas de educação física escolar**. Curitiba, PR: CRV, 2016.



OKIMURA-KERR, Tieme. Elaboração de recursos didáticos: caminhos para o ensino de conceitos na educação Física. In: VENÂNCIO, Luciana e colaboradores. **Educação física no ensino fundamental II: saberes e experiências educativas de professores(as)-pesquisadores(as)**. Curitiba, PR: CRV, 2017.

OLIVEIRA, Leandro Pedro; VENÂNCIO, Luciana. Avaliação na educação física: experiências de um professor e uma professora com seus alunos e suas alunas. In: VENÂNCIO, Luciana e colaboradores. **Educação física no ensino fundamental II: saberes e experiências educativas de professores(as)-pesquisadores(as)**. Curitiba, PR: CRV, 2017.

RODRIGUES, Jéssica Camila Ramos; ARAÚJO, Ângela Maris Murilo. Capoeira: entre nesse jogo de linguagens. In: OKIMURA-KERR, Tieme e colaboradores. **Educação física no ensino fundamental I: perspectiva de sistematização dos blocos de conteúdos temáticos**. Curitiba, PR: CRV, 2017..

SILVA, Eduardo Vinícius Mota e colaboradores. Atletismo (ainda) não se aprende na escola? Revisitando artigos publicados em periódicos científicos da educação física nos últimos anos. **Movimento**, v. 21, n. 4, p. 1111- 1122, 2015.

SILVA, Mauro Sérgio; BRACHT, Valter. Na pista de práticas e professores inovadores na educação física escolar. **Kinesis**, v. 30, n. 1, p. 80-94, 2012.

STIGGER, Marco Paulo; LOVISOLO, Hugo. **Esporte de rendimento e esporte na escola**. Campinas, SP: Autores Associados, 2009.

TANI, Go. Pós-Graduação em educação física: crescimento e correção da rota. In: MOREIRA, Wagner Wey, NISTA-PICCOLO, Vilma Leni. **Educação física e esporte no século XXI**. Campinas, SP: Papyrus, 2016.

VAGO, Tarcísio Mauro. A educação física na cultura escolar: discutindo caminhos para a intervenção e pesquisa. In: BRACHT, Valter; CRISORIO, Ricardo. **A educação física no Brasil e na Argentina: identidades, desafios e perspectivas**. Campinas, SP: Autores Associados; Rio de Janeiro: PROSUL, 2003.

VIEIRA; Pollyane Barros Albuquerque; FREIRE, Elisabete Santos; RODRIGUES, Graciele Massoli. O texto escrito como recurso didático nas aulas de educação física: perspectivas de professores. **Movimento**, v. 21, n. 4, p. 929-944, 2015.

WIGGERS, Ingrid Dittrich e colaboradores. Um “raio x” da produção do conhecimento sobre educação física escolar: análise dos periódicos de 2006-2012. **Movimento**, v. 21, n. 3, p. 831-845, 2015.

Dados do primeiro autor:

Email: danielmaldonado@yahoo.com.br

Endereço: Estada Velha da Penha nº 265, Tatuapé, São Paulo, SP, CEP: 03090-020, Brasil

Recebido em: 06/03/2018

Aprovado em: 11/04/2018

Como citar este artigo:

MALDONADO, Daniel Teixeira e colaboradores. Índícios de mudanças na prática pedagógica dos professores de educação física escolar: análise dos estudos publicados em anais de eventos nacionais. **Corpoconsciência**, v. 22, n. 01, p. 77-92, jan./abr., 2018.



O MAPEAMENTO DA PRODUÇÃO DO CONHECIMENTO SOBRE A CORRIDA DE RUA EM PERIÓDICOS BRASILEIROS

KNOWLEDGE PRODUCTION MAPPING ON THE STREET RACING IN BRAZILIANS JOURNALS

EL MAPEO DE LA PRODUCCIÓN DE CONOCIMIENTO ACERCA DE CARRERA DE CALLE EN PERIÓDICOS BRASILEÑOS

Jeferson Roberto Rojo

Universidade Estadual de Maringá, Maringá, Paraná, Brasil
Email: jeferson.rojo@hotmail.com

Leonardo do Couto Gomes

Universidade Federal do Paraná, Curitiba, Paraná, Brasil
Email: leo_gomes.97@hotmail.com

Tatiana Sviesk Moreira

Universidade Federal do Paraná, Curitiba, Paraná, Brasil
Email: tatisviesk@gmail.com

Marcelo Moraes e Silva

Universidade Federal do Paraná, Curitiba, Paraná, Brasil
Email: moraes_marc@yahoo.com.br

RESUMO

A presente pesquisa visa mapear a produção do conhecimento sobre corrida de rua publicada em revistas científicas brasileiras. Constatou-se uma predominância de estudos relacionados à temática Nutrição. No que se refere aos autores, pode-se constatar um modo de produção baseado numa rede de colaboração entre pesquisadores. Além disso, diversos autores destes estudos não possuem vínculos com programas de pós-graduação e que não existem ainda especialistas sobre a temática na esfera científica no Brasil. Concluiu-se que mesmo com a diversidade de temas abordados nos estudos, trata-se de uma produção pequena quantitativamente e frágil do ponto de vista qualitativo.

Palavras-chave: Corrida de rua; Produção do Conhecimento; Artigos Científicos; Periódicos.

ABSTRACT

The following research has as aim to map the knowledge production about street racing published in Brazilian journals. It was found a predominance of studies related to the Nutrition thematic. On what refers to the authors, it can be seen a production method based on a collaborative network among researchers. Besides that, several authors of these studies have no bonds with graduation programs and that still there are not specialists on the subject in the scientific sphere in Brazil. It can be concluded that even with the theme diversity covered in the studies, it is about a quantitatively small production and fragile from a qualitative point of view.

Keywords: Street Racing; Knowledge Production; Scientific Articles; Journals.

RESUMEN



Esta investigação tiene como objetivo organizar la producción de conocimiento acerca de las carreras de calle publicadas en revistas brasileñas. Se encontró un predominio de los estudios relacionados con el tema de la nutrición. Con respecto a los autores, se puede ver un método de producción basado en una red de colaboración entre los investigadores. Además, varios autores de estos estudios no tienen vínculos con los programas de pos graduación y que no son expertos en el tema en el ámbito científico en Brasil. Se concluyó que, incluso con la diversidad de los temas tratados en los estudios, es una pequeña producción cuantitativa y frágiles desde un punto de vista cualitativo.

Palabras clave: Carreras de Calle; Producción de Conocimiento; Artículos Científicos; Revistas.

INTRODUÇÃO

A corrida de rua é uma prova do atletismo que tem como características principais as grandes distâncias e duração prolongada em relação às demais provas e seus percursos são elaborados em ruas das cidades (ROJO, 2014). A modalidade demonstra ascensão no cenário esportivo brasileiro, o que pode ser comprovado pelo significativo aumento no número de provas e de praticantes no país. Os dados da Federação Paulista de Atletismo (FPA) referentes ao ano de 2006, indicam que foram realizadas mais de 800 provas no estado de São Paulo e que obtiveram 372.352 corredores inscritos (SALGADO; CHACON-MIKAHIL, 2006). Vale salientar que os dados da pesquisa são referentes às provas registradas na Federação Paulista de Atletismo, e não há uma obrigatoriedade do registro das provas nessas instituições para que estas sejam realizadas, o que pode acarretar em um número maior desses dados. Cabe destacar que este foi o único esforço de mensuração dos dados por parte das entidades burocráticas e não existe nenhuma tentativa por parte da CBAAt em fazer uma contagem nacional.

Um diferencial para esse crescimento da corrida de rua é que para o acesso à sua prática, necessita-se de uma estrutura física, quase sempre, já existente nas cidades. Além disso, a modalidade não requer a utilização de muitos materiais, se comparada a outras modalidades esportivas. Apesar de ser um esporte individual, a sociabilidade, conforme lembram Balbinotti e colaboradores (2015), é um elemento motivador, além de outras dimensões como o controle de estresse, saúde, competitividade, estética e prazer.

A corrida de rua surge na Grã-Bretanha e tem sua consolidação, conforme aponta Gotaas

(2013), no século XVII. Porém, foi a partir do final da década de 1960 que a modalidade passou a ganhar mais visibilidade e milhares de praticantes. Este crescimento vertiginoso tem gerado algumas transformações (DALLARI, 2009; OLIVEIRA, 2010; GOTAAS, 2013; ROJO et al., 2017a; 2017b), em sua maioria relacionadas como perspectiva da prática do exercício físico e de um estilo de vida saudável (MIRANDA, 2007; SHIPWAY; HOLLOWAY, 2016). Tendo em vista a popularização das corridas de rua, tornou-se também visível um movimento de utilização das provas como meio para divulgação de importantes marcas esportivas.

De acordo com Bastos, Pedro e Palhares (2009), a corrida de rua tornou-se, aos olhos da indústria esportiva, uma mercadoria e um recurso para a venda massificada de seus respectivos produtos. Com o aumento das corridas de rua e do número de praticantes, atentou-se para a relevância social do fenômeno e como o mesmo exhibe potencial para se consolidar como um mercado promissor, principalmente, quando se pensa nos indivíduos envolvidos, sejam eles organizadores, técnicos e/ou corredores.

Ao observar os novos contornos apresentados pela corrida de rua, bem como sua notoriedade como modalidade esportiva em ascensão no Brasil, denota-se a necessidade de analisar como este fenômeno social tem adentrado nas agendas das pesquisas científicas no Brasil. Neste sentido, o presente artigo busca responder a seguinte problemática de pesquisa: qual o perfil da produção científica sobre corrida de rua publicada em periódicos brasileiros no período compreendido entre os anos de 2010 a 2015?

O período se justifica por 2010 ser o ano posterior a análise realizada anteriormente por



Basto, Pedro e Palhares (2009), e 2015 por ser o momento anterior a catalogação dos dados. Sendo assim, a presente pesquisa visa mapear a produção do conhecimento sobre corrida de rua publicada em revistas científicas brasileiras. Os seguintes elementos foram tomados para a análise: a) temáticas privilegiadas e as menos atendidas pela produção; b) quais são os autores e instituições que mais contribuíram e suas redes de colaboração; c) as revistas que vincularam em suas páginas artigos sobre o tema; d) distribuição espacial dos autores.

METODOLOGIA

O presente estudo caracteriza-se como exploratório e descritivo, no qual se realizou um mapeamento da produção do conhecimento sobre as corridas de rua disponível em periódicos brasileiros. Os artigos utilizados no estudo foram coletados a partir de três bases de dados: *Lilacs* e *Medline* acessados por meio da interface da Biblioteca Virtual da Saúde (*BVS-BIREME*), *Scielo* e Portal de Periódicos da Capes. Estas foram escolhidas por serem abrangentes, em termos da indexação de um maior número de periódicos, visto que nestas bases se encontram revistas de diferentes estratos e de distintas áreas do conhecimento.

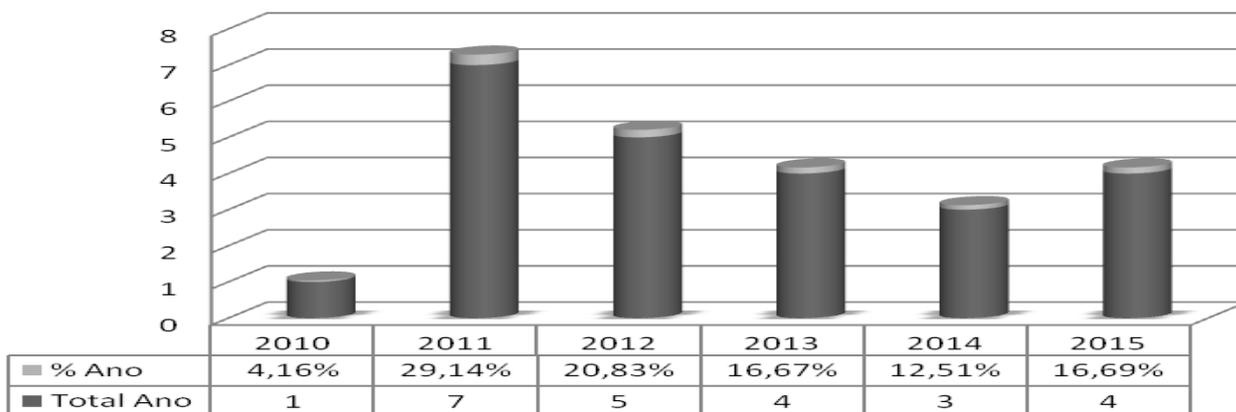
As buscas foram feitas com a utilização dos seguintes descritores: “Corrida de rua”, “Corredor” e “Pedestrianismo”. Selecionaram-se para compor o escopo da pesquisa apenas artigos em periódicos brasileiros disponíveis *online*, publicados no período entre os anos de 2010 à 2015. Os manuscritos encontrados foram lidos na íntegra e selecionados a fim de verificar se os mesmos se enquadram no recorte da pesquisa, ou seja, se possuem relação direta com a corrida de rua. Torna-se necessário salientar que não foram

incluídos no levantamento os artigos que não diziam respeito à corrida de rua como modalidade esportiva. Por exemplo, trabalhos que versaram sobre ecoturismo (BRUHNS, 2010) e protocolos de testes direcionados a outras modalidades esportivas (RUSCHEL et al., 2011) foram excluídos da amostragem da pesquisa.

Após as buscas, foram selecionados para o mapeamento 24 artigos. Depois os dados foram catalogados com as informações contidas nos artigos: ano de publicação; área de conhecimento; nome dos periódicos; *Qualis* vigente no ano de 2014 referente a área 21, temática central; autores; e instituições. Para identificar os enfoques temáticos dos trabalhos seguiram-se os seguintes procedimentos: 1) leitura dos os resumos e, quando necessário, dos trabalhos completos; 2) listagem dos principais assuntos discutidos pelos artigos; e 3) Enquadramento dos artigos nas categorias utilizadas por Bastos, Pedro e Palhares (2009) em seu estudo sobre a produção do conhecimento sobre a corrida de rua, a partir das teses e dissertações nas universidades paulistas. As categorias utilizadas pelos autores são: Biomecânica; Filosofia; História; Medicina; Pedagogia; Psicologia; e Sociologia. Além das categorias apresentadas pelos autores, para atender aos propósitos da pesquisa, acrescentou-se outras que não estavam presentes naquela pesquisa: Fisiologia, Marketing e Nutrição.

RESULTADOS E DISCUSSÕES

Como fruto dos dados levantados, a primeira análise realizada refere-se à distribuição da produção durante a temporalidade escolhida para pesquisa. Estes elementos podem ser visualizados no gráfico a seguir:

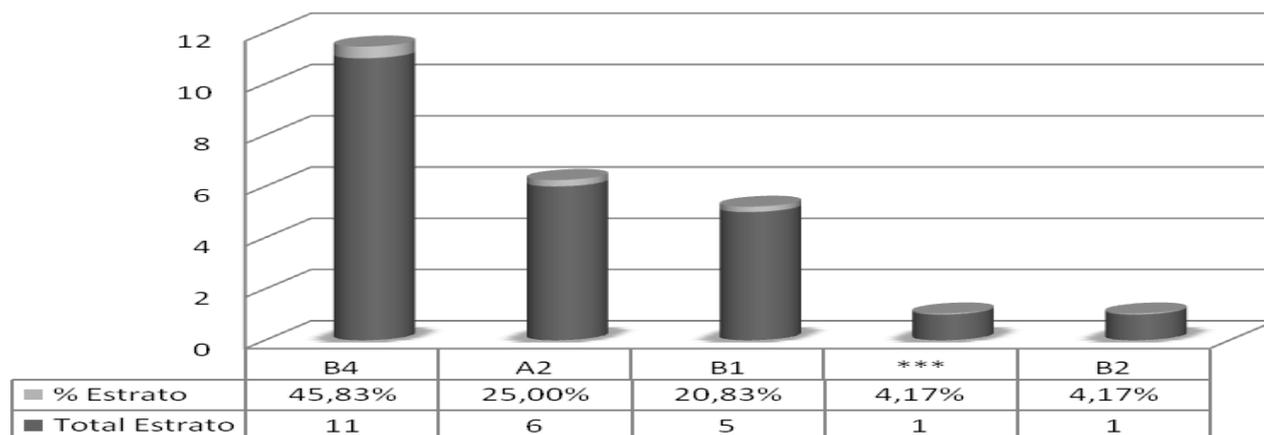
**Gráfico 1** – Número de artigos sobre a temática publicada por cada ano – Sistematização dos dados realizada pelos autores

Nota: construção dos autores

O gráfico 1 retrata a distribuição das publicações dentro do recorte temporal definido para o estudo. Observou-se que 2011 foi o ano com maior produtividade, totalizando sete artigos, o que corresponde a 29,14% do total da produção do período. Em contrapartida, o ano de 2010 aponta um único manuscrito publicado sobre a temática. Essa disparidade, conforme lembra Vieira e colaboradores (2014) pode ser

explicada pelas características gerais do processo de produção do conhecimento que não apresenta uma cronologia exata, pois os tramites variam de publicações rápidas à morosos processos de avaliação e edição.

Já em relação à distribuição por estrato no *Qualis* não existe um equilíbrio, conforme pode ser visto no gráfico 2:

Gráfico 2 – Distribuição da produção por estrato do *Qualis* – Sistematização dos dados realizada pelos autores

***Não classificado no *Qualis* da área da Educação Física

Nota: construção dos autores

Como se pode observar, o gráfico acima evidencia certa disparidade entre a classificação das revistas por estrato. Dos 24 artigos catalogados, 11, ou seja, 45,83% da publicação sobre a temática da corrida de rua estão presentes em periódicos com um estrato B4, segundo a

classificação da área da Educação Física da CAPES. Dentre os artigos, cinco foram enquadrados no estrato B1 (20,83%) e seis no A2 (25%). Nenhum artigo foi encontrado no maior estrato, o A1. A ausência de artigos ocorre pelo fato de no Brasil não existir periódicos com esse



estrato no *Qualis* da Educação Física (TANI, 2014). A partir do exposto, pode-se perceber que a produção sobre a modalidade se encontra distribuída, tanto em periódicos com classificação não tão elevada pelos critérios de avaliação (B4), como também em algumas revistas com boa classificação (A2 e B1). O cenário mostra que mesmo com o avanço qualitativo das produções sobre a temática, ainda existe uma imaturidade dos estudos referentes à corrida de rua, pois metade de sua produção ainda se encontra nos estratos mais baixos do *Qualis*.

Apenas uma publicação não se encontrava classificado no *Qualis* da área. O que pode ser

explicado pela ampla possibilidade de pesquisa sobre o esporte, e especificamente sobre a corrida, podendo o autor ser de outra área de conhecimento. O manuscrito que não está classificado versa sobre o *marketing*, e a relação do corredor com seu tênis de corrida e foi publicado na Revista de Administração Mackenzie.

Ao catalogar os periódicos que publicaram manuscritos sobre a temática encontraram-se 10 revistas. Um dado interessante é que apenas em um dos periódicos, a Revista Brasileira de Nutrição Esportiva, localizou-se oito artigos. O que corresponde a 33,33% de toda a publicação encontrada.

Tabela1 – Periódicos com publicações sobre a temática – Sistematização dos dados realizada pelos autores

Revistas	Qualis	Número de artigos	%
Revista Brasileira de Nutrição Esportiva (RBNE)	B4	8	33,33%
Revista Brasileira de Medicina do Esporte (RBME)	A2	5	20,83%
Revista Brasileira de Prescrição e Fisiologia do Exercício (RBPFE)	B4	2	8,33%
Revista Brasileira de Ciências do Esporte (RBCE)	B1	2	8,33%
Revista Brasileira de Cineantropometria e Desempenho Humano (RBCDH)	B1	2	8,33%
Motriz: Revista de Educação Física	A2*	1	4,17%
Revista Brasileira de Educação Física e Esporte (RBEFE)	B1	1	4,17%
Revista de Administração Mackenzie	**	1	4,17%
Revista Brasileira de Cardiologia	B4	1	4,17%
Revista Brasileira de Ciência e Movimento (RBCM)	B2	1	4,17%
Total Geral		24	100,00%

*Vale salientar que durante o processo de elaboração do presente estudo, a revista Motriz era classificada em estrato A2 no *Qualis*. Porém na última avaliação da CAPES, o periódico foi classificado em estrato B1.

**Não está classificada no *Qualis* da área

Nota: construção dos autores

Além dos oito artigos publicados na RBNE, a RBME veiculou em suas páginas cinco textos, o que corresponde a 20,83% da produção. Outros três periódicos publicaram dois artigos cada: RBCE; RBPFE; e RBCDH. Com apenas um artigo publicado, aparecem a Motriz, RBEFE, Revista de Administração Mackenzie, Revista

Brasileira de Cardiologia e RBCM. Mesmo com a predominância de artigos publicados pela RBNE, foi possível notar uma diversidade de revistas com temáticas de estudos que publicarão sobre a modalidade. Tal afirmação pode ser observada na tabela 2 que apresenta o escopo desses periódicos.

**Tabela 2 – Escopo das revistas - Sistematização dos dados realizada pelos autores.**

Revistas	Escopo
Motriz: Revista de Educação Física	Pesquisas originais em Ciências do Movimento Humano e áreas relacionadas com o desporto e exercício físico
Revista Brasileira de Cardiologia	Temas cardiovasculares
Revista Brasileira de Ciência e Movimento (RBCM)	Áreas da atividade física, do exercício e do esporte
Revista Brasileira de Ciências do Esporte (RBCE)	Educação Física/Ciências do Esporte
Revista Brasileira de Cineantropometria e Desempenho Humano (RBCDH)	Ciência do movimento humano, com ênfase na cineantropometria nas suas vertentes morfológica e funcional, bem como os fatores condicionantes do desempenho físico
Revista Brasileira de Educação Física e Esporte (RBEFE)	Áreas de Educação Física, Esporte e afins
Revista Brasileira de Medicina do Esporte (RBME)	Medicina do Exercício e do Esporte
Revista Brasileira de Nutrição Esportiva (RBNE)	Nutrição e a Suplementação com fundamentação na fisiologia humana no âmbito do esporte, da estética, da educação e da saúde.
Revista Brasileira de Prescrição e Fisiologia do Exercício (RBPFE)	Prescrição do Exercício Físico com parâmetros na fisiologia do exercício, do esforço e humana no âmbito da saúde, do esporte, da educação, e do lazer.
Revista de Administração Mackenzie	Administração de empresas e o desenvolvimento da ação administrativa nas organizações

*As informações contidas na Tabela 2 foram encontradas nos portais eletrônicos de cada periódico

Nota: construção dos autores

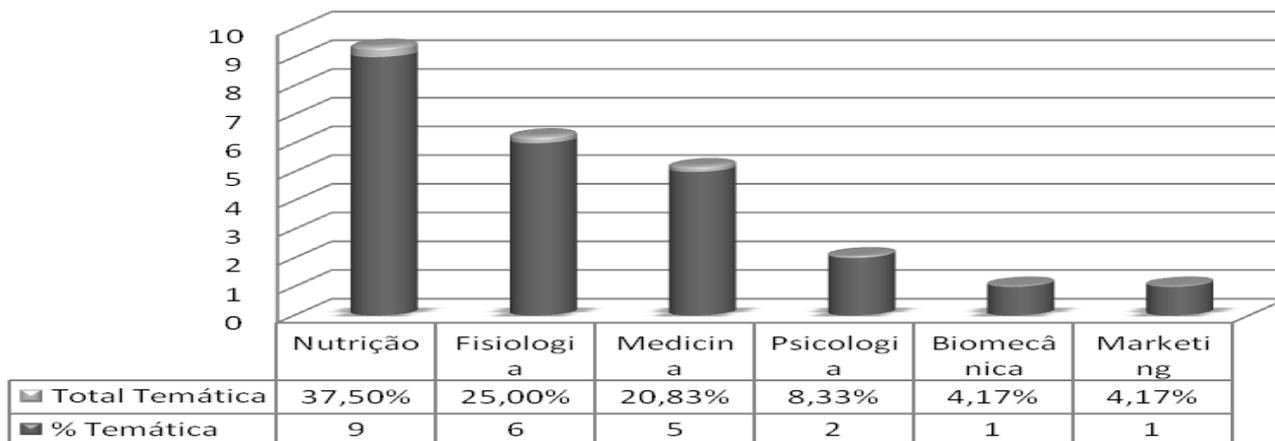
Como se pode observar os escopos dos periódicos são os mais diversos. Existem aqueles que são provenientes de outras áreas do conhecimento, como é o caso da Revista Brasileira de Nutrição Esportiva, Revista Brasileira de Cardiologia, Revista Brasileira de Medicina do Esporte, etc. Também constam revistas com escopos específicos da área da Educação Física. Entre eles têm-se aqueles de linha editorial mais ampla como a RBCE, que apesar de apresentar uma maior afinidade com estudos amparados nas ciências humanas, publica trabalhos com outras bases epistemológicas. A RBCE é o periódico do Colégio Brasileiro de Ciências do Esporte (CBCE), uma entidade científica que se consolidou na área da Educação Física no Brasil

por sua afinidade teórica com o discurso das ciências humanas (FERON; MORAES; SILVA, 2007). O periódico se tornou um importante meio de divulgação do referencial humanístico na Educação Física brasileira (ALMEIDA; BASSANI; VAZ, 2015). O oposto também é encontrado. Caso da RBEFE, Motriz e a RBCM que apresentam um escopo amplo em suas propostas, mas que tem vinculado em suas páginas mais estudos amparados num referencial das ciências naturais.

Ao analisar as produções sobre as corridas de rua nos periódicos brasileiros é possível visualizar uma diversidade de temáticas amparadas em diferentes bases epistemológicas. Contudo, existe uma predominância de pesquisas baseadas nas ciências naturais.



Gráfico 3 – Número de artigos por temáticas – Sistematização dos dados realizada pelos autores.



Nota: construção dos autores

Foram encontrados artigos de seis temáticas. A Nutrição foi a que contou com o maior número de artigos publicados, nove manuscritos, sendo 37,5% de toda a publicação do período pesquisado. Posteriormente, as áreas da Fisiologia, com seis (25%) artigos, e a Medicina com cinco (20,83%) publicações. Dois trabalhos foram publicados no campo da Psicologia e com apenas um único artigo aparecem a Biomecânica e o *Marketing*.

O trabalho sobre a Biomecânica buscou discorrer sobre as alterações posturais em relação ao tempo de treinamento e foi publicado na RBPFE. Já o de *Marketing* versou sobre as metas de consumo e a auto conexão dos corredores com as marcas de seus tênis de corrida. O estudo foi publicado na Revista de Administração Mackenzie. Na Psicologia foram catalogados dois manuscritos. Um que aborda o nível de *stress* de maratonistas amadores em períodos de pré-competitivos, publicado na RBCM. O segundo versou sobre os perfis motivacionais de praticantes de corrida de rua e foi disponibilizado pela RBCE.

Referente à Medicina foram selecionados cinco artigos desenvolvendo assuntos diferentes, tais como lesões; dores musculoesqueléticas em corredores de rua; risco de morte em maratonas; e os fatores de riscos cardiovasculares em corredores de rua. Os estudos da medicina foram publicados nos seguintes periódicos: RBCE, RBEFE, RBME e a Revista Brasileira de Cardiologia.

A temática da fisiologia do exercício teve seis artigos. Os estudos abordaram temas diversos como: hidratação e suas influências fisiológicas; consumo de oxigênio estimado (*VO₂ máx*) e suas variáveis nos desempenhos nas provas de 3,6km em subida e 10 e 21,1km; comparação da velocidade de corrida e o limiar de lactato, determinadas estas pelos métodos objetivos e individuais *Dmax* e *Log-Log*; os efeitos bioquímicos da Creatinina, Ácido Úrico, Creatina Kinase e da taxa glomerular, provocadas por uma prova de corrida de rua de 6km. Os mesmos foram publicados nos seguintes periódicos: RBNE, RBCDH, Motriz, RBPFE e RBME.

A Nutrição foi à temática com maior número de manuscritos catalogados. Foram selecionados um total de nove estudos. Dentre os trabalhos, encontram-se as pesquisas com os seguintes tópicos: a influência do jejum na prática da corrida; níveis de hidratação em relação à corrida; ingestão de carboidratos; estratégias nutricionais para a prática da corrida; e perfil antropométrico e nutricional dos praticantes de corridas de rua. Os estudos relacionados à Nutrição foram publicados em dois periódicos: RBNE e RBME. O primeiro uma revista da área de Nutrição e o segundo da Medicina.

Ao comparar os resultados encontrados no presente estudo, com o trabalho realizado por Bastos, Pedro e Palhares (2009), pesquisa realizada com teses e dissertações sobre as corridas de rua, pode-se notar que os resultados não são próximos no que tange as temáticas



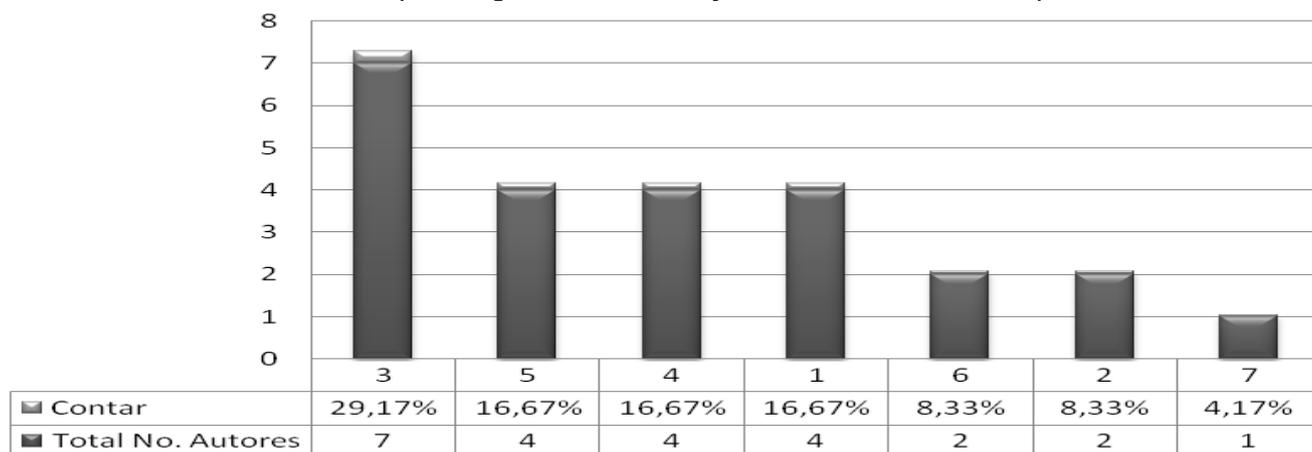
abordadas. Embora, naquela pesquisa também tenha tido ocorrido uma predominância de estudos com bases epistemológicas mais próximas das ciências naturais. Na pesquisa de Bastos, Pedro e Palhares (2009) foram identificadas 16 referências, com uma predominância da temática da medicina, com um número de 10 trabalhos. Algo que não corresponde ao cenário encontrando no presente estudo, visto que nos artigos publicados em periódicos existe uma predominância em estudos da Nutrição.

Mesmo com o predomínio de pesquisas com abordagens das ciências naturais, observa-se que dentro desse contexto encontra-se uma diversidade teórica ao se tratar da corrida de rua como objeto de conhecimento científico. Esse quadro decorre, porque além de pesquisadores da Educação Física transitar por áreas distintas do ponto de vista epistemológico, também existem os de outras áreas interessados em pesquisar aspectos relacionados à corrida de rua, mostrando com isso a diversidade epistemológica existente na área da Educação Física no Brasil (RIGO; RIBEIRO; HALLAL,

2011; ROSA; LETA, 2011; LAZZAROTTI FILHO et al., 2012; TANI, 2014; SOUZA; MORAES E SILVA; MOREIRA, 2016). Essa diversidade é explicada por Rigo, Ribeiro e Hallal (2011) pelo fato de o fazer ciência em Educação Física ter se consolidado por meio de aproximações com outras áreas do conhecimento. Tal compreensão corrobora com a explicação dos motivos pelos quais a corrida de rua vem sendo estudada por diferentes campos do conhecimento e autores de distintas áreas.

No que se refere à autoria dos trabalhos contidos no mapeamento, verificou-se a presença de 81 autores. Vale ressaltar, no entanto, que nenhum autor publicou mais de um artigo sobre a corrida de rua durante o período. O que pode indicar que ainda existe uma ausência no Brasil de especialistas em estudos científicos sobre esta especialidade do atletismo. Outro dado relevante referente à autoria é que o número de autores é maior que o número de trabalhos publicados, evidenciando a colaboração de mais de um autor em alguns artigos. Como segue o gráfico a seguir:

Gráfico 4 – Número de autores por artigo – Sistematização dos dados realizada pelos autores



Nota: construção dos autores

O gráfico mostra que 7 dos 24 trabalhos foram publicados em um conjunto de três autores. O que corresponde a 29,17% do total de publicações. Os trabalhos desenvolvidos por apenas um autor, somam 4 (16,67%), o que indica que 83,33% dos artigos foram escritos por mais de um autor. Estes números evidenciam que a produção relativa à corrida de rua segue o

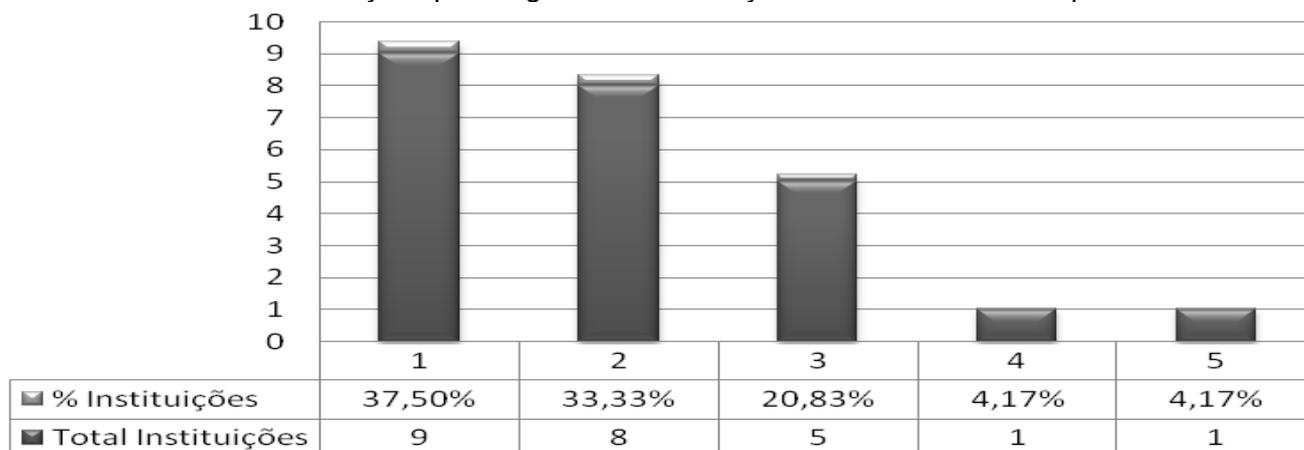
mesmo padrão levantado por Lazzarotti Filho e colaboradores (2012) e Souza, Moreira e Moraes e Silva (2016), que apontam que existe um *modus operandi* de colaboração de vários autores para a realização dos estudos na área de Educação Física. Já no que tange as parcerias entre as instituições na elaboração dos artigos, também é observada a existência de uma rede de



colaboração, porém ela ocorre em menor número do que a existente entre os autores. Foi detectado que alguns estudos foram realizados ocorrendo

parcerias entre estabelecimentos diferentes, como se pode observar no gráfico 5:

Gráfico 5 – Número de instituições por artigo – Sistematização dos dados realizada pelos autores



Nota: construção dos autores

Os 24 artigos publicados são originários de autores de 39 instituições diferentes. Os números ainda indicam que 37,5% das publicações tiveram apenas autores de uma única instituição. Porém, é constatado que existem trabalhos com a participação de até cinco instituições diferentes. Tal constatação colabora com a afirmação, levantada por Lazzarotti Filho e colaboradores (2012) e Souza, Moraes e Silva e Moreira (2016), da existência do “*modus operandi*”, que se constitui na formação de rede de colaboração na produção do conhecimento científico.

Dentre as 39 instituições catalogadas no levantamento, observa-se que a Universidade Gama Filho (UGF) majoritariamente tem a maior produção de artigos sobre as corridas de rua. A UGF apresenta-se como local de vinculação de autores em 8 dos 24 artigos apresentados, o que corresponde a 33,33% do número de trabalhos. Porém, vale salientar, que os grupos de pesquisas e/ou cursos que representam a instituição, não são os mesmos em todos os trabalhos. Dentre os oito artigos publicados, cinco foram oriundos de trabalhos de alunos ligados a programas de pós-graduação *latu sensu* da instituição, em cursos diferentes realizados em locais diversos. A ênfase destas especializações era voltada para a fisiologia e as bases nutricionais. Estes cinco artigos estão publicados na RBNE, periódico de classificação B4 dentro do *Qualis*. Como se

tratam de trabalhos de cursos de especialização os mesmos teriam supostamente mais dificuldade em alcançar uma publicação em periódicos dos estratos mais elevados, pois geralmente os alunos destes cursos são indivíduos preocupados com questões de seu dia a dia profissional e ainda sem um repertório científico que lhes possibilite alcançar uma publicação em um periódico de maior porte no *Qualis*. Nesse sentido, esta realidade não permite inferir que a instituição seja de fato um polo de produção do conhecimento sobre corrida de rua. A outra instituição que aparece com mais de uma publicação no mapeamento, é a Universidade Estácio de Sá, com somente dois artigos publicados. As demais instituições encontradas no levantamento publicaram apenas um manuscrito cada.

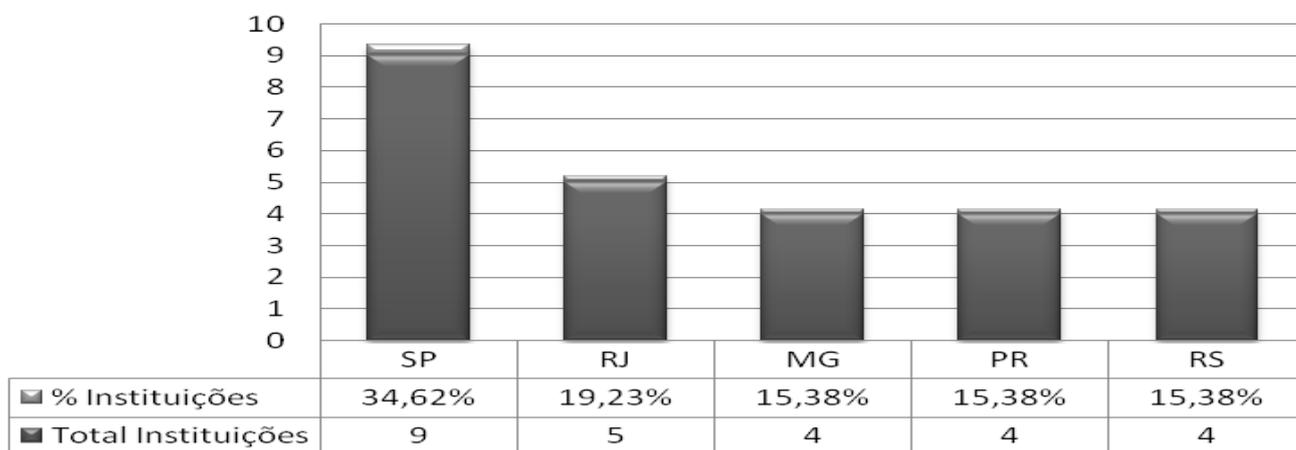
A situação observada a partir dos dados referente às instituições mostra uma ausência de autores especialistas em estudos sobre a modalidade. Além disso, indica a inexistência de um polo com produção acadêmica voltada para a corrida de rua. Outras situações são relevantes, quando nos refere-se aos locais de vinculação dos autores que produziram sobre este objeto. Dentre as instituições acadêmicas encontradas, aparecem algumas estrangeiras, que são a Universidade do Porto, (Portugal), além da Escola Secundaria de Barcelinhos, também



localizada em Portugal. Porém, não foram catalogadas apenas instituições acadêmicas. No levantamento apareceram também entidades como a Confederação Brasileira de Atletismo (CBAt.), a Federação Portuguesa de Atletismo (FPA), o Clube de Corrida Speed (RJ) e um hospital (Santa Casa de Misericórdia – SP).

Ao voltar os olhares para a regionalização das instituições científico/acadêmicas que produziram sobre as corridas de rua, percebe-se uma predominância dos estados do Sudeste. Como é observado no Gráfico 6:

Gráfico 6 – Número de instituições por estado – Sistematização dos dados realizada pelos autores



Nota: construção dos autores

Observa-se, pelos dados apresentados no gráfico 6, que os estados com mais instituições que produziram sobre a temática são da região sudeste do país: São Paulo (9), Rio de Janeiro (5), e Minas Gerais (4). Logo em seguida aparece a região sul, com o estado do Paraná e do Rio Grande do Sul com quatro instituições cada. Segundo Manoel; Carvalho (2011), as regiões apresentadas são aonde se concentram o maior número de programas de pós-graduação em Educação Física. Todavia, os dados levantados sobre a produção por cada instituição e os estados com maior número delas, não permite afirmar que são os programas de pós-graduação que estão fomentando a produção do conhecimento sobre as corridas de rua, mostrando que os autores ligados aos programas de mestrado e doutorado ainda não consideram a corrida de rua como um objeto a ser tratado cientificamente.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

O presente artigo buscou mapear e traçar o perfil da produção de conhecimento sobre a

corrida de rua no período de 2010 – 2015, tentando identificar em que medida a modalidade foi tratada pelos pesquisadores que publicaram seus trabalhos em periódicos brasileiros. Vale salientar que se reconhece as limitações a qual o estudo está enquadrado. Uma vez que somente foram utilizados artigos redigidos em língua portuguesa e publicados em periódicos nacionais ainda mais num contexto aonde a internacionalização é algo bastante presente e contundente na área da Educação Física, assim como apontaram Tani (2014) e Almeida, Bassani e Vaz (2015).

Como resultados, o estudo catalogou um número de 24 artigos publicados, em 10 periódicos diferentes. Com predominância da Revista Brasileira de Nutrição Esportiva, seguida pela Revista Brasileira de Medicina do Esporte, Revista Brasileira de Prescrição e Fisiologia do Exercício, Revista Brasileira de Ciências do Esporte e Revista Brasileira de Cineantropometria e Desempenho Humano. Com a grande publicação vinculada na RBNE, a Nutrição se consolidou como campo de conhecimento com maior número de estudos



publicados durante o período delimitado para a pesquisa.

Foi diagnosticada também a ausência de pesquisadores especialistas sobre a modalidade. Contudo, foi constatado um modelo de produção do conhecimento baseado na rede de colaboração de autores, algo também apontado por Lazzarotti Filho e colaboradores (2012). No que tange as instituições nas quais esses pesquisadores estão vinculados, os resultados revelam que não só as acadêmicas detêm esses indivíduos que colaboram com os estudos, pois confederações, federações, clubes, hospitais também possuem quadros interessados em produzir conhecimento científico.

Portanto, pode-se concluir que o presente estudo pode apresentar uma contribuição para a

comunidade acadêmica, apontando o *modus operandi* relativo à produção do conhecimento acerca da corrida de rua, incentivando, assim como preconiza Nakamura (2015), uma maior produção sobre os esportes no Brasil. Afinal, como visto os programas de pós-graduação ainda não se debruçaram sobre este objeto de pesquisa.

Nesse sentido, o presente artigo pode contribuir para os integrantes da esfera científica relacionada ao esporte, apontando como estão ocorrendo as pesquisas acerca da corrida de rua. Bem como apresenta lacunas no que se refere aos estudos sobre a modalidade, uma vez que estudos de cunho sociológico, histórico, ou com aspectos pedagógicos, como exemplo, não foram encontrados no mapeamento.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ALMEIDA, Felipe Quintão; BASSANI, Jaison José; VAZ, Alexandre Fernandez. Vicissitudes de uma história da RBCE: 35 anos de editoração científica (1979-2013). **Motrivivência**, v. 27, n. 46, p. 135-153, 2015.

BALBINOTTI, Marcos Alencar Abaide e colaboradores. Perfis motivacionais de corredores de rua com diferentes tempos de prática. **Revista brasileira de ciências do esporte**, v. 37, n. 1, p. 65-73, 2015.

BASTOS, Flavia Cunha; PEDRO, Mário Antônio Dawid; PALHARES, Juliana Meirelles. Corrida de rua: Análise da produção científica em universidades paulistas. **Revista mineira de educação física**, v. 17, n. 2, p. 76-86, 2009.

BRUHNS, Heloisa Turini. O ecoturismo e o mito da natureza. **Acta scientiarum. human and social sciences**, v. 32, n. 2, p. 157-164, 2010.

DALLARI, Martha Maria. **Corrida de rua: um fenômeno sociocultural contemporâneo**. São Paulo: USP, 2009. 130f. Tese (Doutorado em educação) – Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2009.

FERON, Arthut de Vargas.; MORAES E SILVA, Marcelo. A Igreja do “Diabo” e a Produção do Conhecimento na Educação Física. **Revista brasileira de ciências do esporte**, v. 29, n. 01, p. 107-122, Set 2007.

GOTAAS, Thor. **Correr: a história de uma das atividades físicas mais praticadas no mundo**. São Paulo: Matriz, 2013.

LAZZAROTTI FILHO, Ari e colaboradores. Modus operandi da produção científica da Educação Física: uma análise das revistas e suas veiculações. **Revista da educação física/UEM**, v. 23, p. 1-14, 2012.



MANOEL, Edison de Jesus; CARVALHO, Yara Maria. Pós-graduação na educação física brasileira: a atração (fatal) para a biodinâmica. **Educação e pesquisa**, v. 37, n. 2, p. 389-406, 2011.

MIRANDA, Carlos Fabre. **Como se vive de atletismo**: um estudo sobre profissionalismo e amadorismo no esporte, com olhar para as configurações esportivas. 2007. 140f. Dissertação (Mestrado em Ciências do Movimento Humano). Escola de Educação Física, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, RS, 2007.

NAKAMURA, Fabio Yoko. A produção do conhecimento acerca do treinamento esportivo no Brasil: análise a partir dos eventos do CBCE e do GPMCE. In: RECHIA, Simone e colaboradores. (Orgs.). **Dilemas e desafios da pós-graduação em educação física**. Ijuí, RS: Unijuí, 2015.

OLIVEIRA, Saulo Neves. **Lazer sério e envelhecimento**: loucos por corrida. 101f. Dissertação (Mestrado em Educação). Faculdade de Educação, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, RS, 2010.

RIGO, Luis Carlos; RIBEIRO, Gabriela M.; HALLAL, Pedro C. Unidade na diversidade: desafios para a Educação Física no século XXI. **Revista brasileira de atividade física & saúde**, v. 16, n. 4, p. 339-345, 2011.

ROJO, Jeferson Roberto e colaboradores. CORRIDA DE RUA: REFLEXÕES SOBRE O “UNIVERSO” DA MODALIDADE. **Corpoconsciência**, v. 21, n. 3, p. 82-96, 2017a.

ROJO, Jeferson Roberto e colaboradores. Transformações no modelo de corridas de rua no Brasil: um estudo na “Prova Rústica Tiradentes”. **Revista brasileira de ciência e movimento**, v. 25, n. 1, p. 19-28, 2017b.

ROJO, Jeferson Roberto. **Processo de transformação das corridas de rua: um estudo da prova rústica Tiradentes**. 102f. Trabalho de Conclusão de Curso (Graduação em Educação Física). Universidade Estadual de Maringá, Maringá, 2014.

ROSA, Suely; LETA, Jacqueline. Tendências atuais da pesquisa brasileira em Educação Física. Parte 2: a heterogeneidade epistemológica nos programas de pós-graduação. **Revista brasileira de educação física e esporte**, São Paulo, v. 25, n. 1, p. 7-18, 2011.

RUSCHEL, Caroline e colaboradores. Tempo de reação simples de jogadores de futebol de diferentes categorias e posições. **Motricidade**, v. 7, n. 4, p. 73-82, 2011.

SALGADO, José Vitor Vieira; CHACON-MIKAHIL, Mara Patraicia Traina. Corrida de rua: análise do crescimento do número de provas e de praticantes. **Conexões**, v. 4, n. 1, p. 100-109, 2006.

SHIPWAY, Richard; HOLLOWAY, Immy. Health and the running body: notes from na ethnography. **International review for the sociology of sports**, v. 51, n.1, p.78-96, 2016.

SOUZA, Doralice Lange; MORAES E SILVA, Marcelo; MOREIRA, Tatiana Sviesk. O perfil da produção científica *online* em português relacionada às modalidades olímpicas e paralímpicas. **Movimento**, p. 1105-1120, 2016.



TANI, Go. Editoração de periódicos em educação física/ciências do esporte: dificuldades e desafios. **Revista brasileira de ciências do esporte**, v. 36, n. 4, p. 715-722, 2014.

VIEIRA, José Luiz Lopes e colaboradores. Dossiê revista da educação física/UEM: contextualização histórica, desenvolvimento e perspectivas. **Revista brasileira de ciências do esporte**, v. 36, n. 4, 2014.

Dados do primeiro autor:

Email: jeferson.rojo@hotmail.com

Endereço: Rua Aritã, 259, Centro, Ourizona, PR, CEP: 87170-000, Brasil

Recebido em: 26/02/2018

Aprovado em: 22/03/2018

Como citar este artigo:

Rojo, Jeferson Roberto e colaboradores. O mapeamento da produção do conhecimento sobre a corrida de rua em periódicos brasileiros. **Corpoconsciência**, v. 22, n. 01, p. 93-105, jan./abr., 2018.



A APLICAÇÃO DO SOFTWARE ATLAS.TI 7.5.6 EM UMA PESQUISA NO CAMPO DA HISTÓRIA DO ESPORTE

THE APPLICATION OF THE ATLAS.TI 7.5.6 SOFTWARE IN A RESEARCH IN THE FIELD OF SPORT HISTORY

LA APLICACIÓN DEL SOFTWARE ATLAS.TI 7.5.6 EN UNA INVESTIGACIÓN EN EL CAMPO DE LA HISTORIA DEL DEPORTE

Carolina Fernandes da Silva

Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, Santa Catarina, Brasil
Email: carol_ed.fis@hotmail.com

Janice Zarpellon Mazo

Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Por Alegre, Rio Grande do Sul, Brasil
Email: janice.mazo@ufrgs.br

Alice Beatriz Assmann

Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Por Alegre, Rio Grande do Sul, Brasil
Email: alice.assmann@gmail.com

RESUMO

O presente artigo trata de identificar as contribuições da utilização do software ATLAS.ti na construção de uma tese de doutorado no campo da História do Esporte. Justifica-se tal escolha, pois esta tese foi o único estudo encontrado em bancos de dados de artigos, teses e dissertações em língua portuguesa, no campo da História do Esporte, que utilizou o software em sua metodologia. Os estudos históricos e socioculturais na área da Educação Física raramente utilizam softwares de análise qualitativa dos dados. Ponderamos que estes softwares podem auxiliar na pesquisa que utiliza diversidade de fontes, na etapa de confrontação das mesmas e, ainda, no processo interpretativo do pesquisador. Entretanto, no caso da tese eleita para este estudo, a utilização do ATLAS.ti demonstrou que este software não atendeu a maior parte das expectativas, oferecendo alguns acréscimos à ação do pesquisador.

Palavras-chave: História do Esporte; Metodologia; Estudo Qualitativo; Software.

ABSTRACT

This article aims to identify the contribution of the use of the software ATLAS.ti 7.5.6 occurred in the construction of a doctoral thesis in the area of the History of Sport. The choice of this theses is justified, since it was the only study found in databases concerning articles, theses and dissertations in the area of History of Sport, that used this software in its methodology. Historical, social and cultural studies in the area of Physical Education rarely use qualitative data analysis software. We consider this software can offer support in research that uses diversity of sources, including its triangulation and the interpretative process of the researcher. However, in the case of this study, the use of ATLAS.ti demonstrated that this software is not meet expectations, offering a few additions to the action of the researcher.

Keywords: History of Sport; Methodology; Qualitative Research; Software.

RESUMEN

El presente artículo trata de identificar las contribuciones del uso del software ATLAS.ti 7.5.6 en la construcción de una tesis de doctorado en el campo de la Historia del Deporte. Tal decisión está justificada,



pues este fue el único estudio encontrado en bases de datos de artículos, tesis y disertaciones en portugués, en el campo de la Historia del Deporte, que utiliza este tipo de software en su metodología. Los estudios históricos y socioculturales destinados a la Educación Física y a la utilización de softwares de análisis cualitativo de datos. Ponderamos que estos softwares pueden auxiliar en la pesquisa que utiliza diversidad de fontes, en la etapa de confrontación de las mismas, y, además, en lo proceso interpretativo del investigador. Entretanto, en el caso de la tesis elegida para este estudio, la utilización de ATLAS.ti ha demostrado que este software no atendió las expectativas, ofreciendo algunos incrementos a actuación del investigador.

Palabras clave: Historia del Deporte; Metodología; Investigación Cualitativa; Software.

INTRODUÇÃO

No campo da História do Esporte, diversos são os documentos utilizados para se investigar os cenários esportivos. A História do Esporte pode registrar uma recordação esportiva, mas também explicar porque alguns acontecimentos mudaram enquanto outros continuaram semelhantes (VAMPLEW, 2013). Entretanto, com relação a abordagens, métodos e objetivos, como em toda história, este campo é múltiplo e diversificado (BOOTH, 2011).

Os pesquisadores no processo de coleta e interpretação das informações, normalmente, utilizam métodos estabelecidos como, por exemplo, análise documental (BACELLAR, 2010) e análise de conteúdo (BARDIN, 2011). De acordo com Phillips, O'Neil e Osmond (2010), práticas historiográficas padrão e técnicas específicas são as mais utilizadas por historiadores do esporte, as quais, normalmente, de forma artesanal, empregam o processo de verificação, comparação e coligação. Poucos são os estudos que buscam o auxílio de *softwares* de análise qualitativa dos dados “como um dispositivo técnico para dar suporte a um método de análise” (FLICK, 2009, p. 23).

Os estudos históricos e socioculturais na área da Educação Física raramente utilizam *softwares* de análise qualitativa dos dados. No âmbito das pesquisas qualitativas em Ciências do Movimento Humano no Brasil, o NVivo é o suporte de análise mais divulgado entre os pesquisadores. A revisão bibliográfica em revistas da área revelou que apenas dois artigos em um total de nove revistas, utilizaram um *software* para auxiliar na análise dos dados. Ambos os artigos (LÓPEZ; GARCÍA; CERVANTES, 2014; CARDOSO; SAMPAIO;

SANTOS, 2015), utilizaram o NVivo e foram publicados pela revista Movimento (ISSN 0104-754X), com pelos menos um autor de universidade estrangeira. Cabe salientar que a referida revisão bibliográfica, ocorreu no período entre agosto e setembro de 2016 e da seguinte forma: a) Busca por artigos nas revistas brasileiras avaliadas pela CAPES no quadriênio 2013-2016, na área da Educação Física; b) Seleção das revistas a partir de seu escopo, onde as eleitas foram as que declaravam a publicação de pesquisas históricas, a saber: Movimento, Revista Brasileira de Ciências do Esporte, Revista Brasileira de Ciência e Movimento, Revista Brasileira de Educação Física e Esportes, Revista da Educação Física (UEM), Motrivivência, Pensar a Prática, Licere, Motriz, Arquivos em Movimento, Kinesis, Cinergis e Corpoconsciência; c) Pesquisa nas revistas com a palavra-chave *software*; d) Triagem dos artigos, primeiramente, pelo título, depois pelo resumo e, quando houve a necessidade, foi-se ao texto para obter mais informações sobre a metodologia; e) Procura por teses e dissertações no Banco de Teses e Dissertações da CAPES; f) Pesquisa avançada por área de conhecimento: Educação Física; g) Utilização do termo “ATLAS.ti” na busca de dados.

O levantamento acima citado resultou na localização de apenas uma tese de doutorado (SILVA, 2015), no campo da História do Esporte que utilizou o *software* de análise qualitativa dos dados: o “ATLAS.ti”. Ainda, foram encontradas duas dissertações de mestrado na área da Educação Física que utilizaram o *software*, porém ambas com temas distintos da História do Esporte (CAMARGO, 2012; MENEGHINI, 2015). Tais informações evidenciam que o “ATLAS.ti” ainda é pouco utilizado nos estudos



na área da Educação Física. Segundo Lewis (2009, p. 460): “*NVivo and ATLAS.ti are both fine products and useful tools for Qualitative Data Analyse researchers. The learning curves for these packages also are similar. ATLAS.ti is clearly the more versatile of the two, but it may hold its lead only briefly*”.

É possível que a pouca ocorrência na utilização de *software* de análise qualitativa dos dados em investigações na Educação Física esteja relacionada aos distintos posicionamentos no cenário mais amplo. Conforme Flick (2004), a introdução de *softwares* no campo das pesquisas científicas inspirou sentimentos conflitantes entre pesquisadores; alguns acreditam na qualidade das análises, outros se preocupam que estes modifiquem ou até mesmo distorçam a prática da pesquisa qualitativa.

A utilização de um *software* para auxiliar na análise qualitativa dos dados sofre muitas críticas. Destacam-se algumas quanto ao uso da ferramenta: a) Provável distância entre o pesquisador e seus dados; b) Possibilita uma aproximação do viés quantitativo na pesquisa qualitativa; c) Crescente homogeneidade entre os métodos de análise de dados; e d) Engessamento das análises. Tal polêmica referida por Flick (2004) se mantém no meio acadêmico e atravessa a área da Educação Física, particularmente o campo da História do Esporte, onde não se encontram publicações que promovam essa discussão.

A despeito dos riscos assinalados, a experimentação de uma nova metodologia é parte do processo de crescimento científico. Assim sendo, considera-se necessário não apenas ampliar o debate, mas desenvolver estudos empíricos com a utilização de *softwares* de análise qualitativa dos dados. Nessa direção, o presente texto trata de identificar as contribuições da utilização do *software* ATLAS.ti 7.5.6 na construção de uma tese de doutorado no campo da História do Esporte. Busca-se, desta forma, apresentar subsídios para uma melhor apreciação do *software* ATLAS.ti 7.5.6 nos estudos em História do Esporte. Além disso, a realização do presente estudo justifica-se diante das escassas publicações que buscam estimular uma discussão sobre a utilização deste

tipo de *software* em pesquisas históricas, visto que muitos estudos históricos possuem um *corpus* documental extenso, composto por fontes impressas, orais e imagéticas, as quais podem ser melhor organizadas a partir destas ferramentas, permitindo talvez mais aprofundamento e qualidade interpretativa do pesquisador (a).

A UTILIZAÇÃO DE SOFTWARES NA PESQUISA EM HISTÓRIA DO ESPORTE

A História do Esporte estabelece uma comunicação com a História principalmente quanto ao fazer metodológico na produção do conhecimento. Com o advento da Nova História Cultural (BURKE, 2008), o campo da História passou a expandir a utilização de diversas fontes para além de documentos oficiais. Segundo Barros (2012, p. 130), o conceito de fontes históricas se aplica a “tudo aquilo que, produzido pelo homem ou trazendo vestígios de sua interferência, pode nos proporcionar um acesso à compreensão do passado humano”.

Com respeito à História do Esporte, Phillips, O’Neil e Osmond (2010) afirmam que existe uma maior diversidade de fontes esportivas do que em outras subdisciplinas da História. Todavia, para ter acesso a indícios de como fatos de um passado esportivo se desenvolveram em um período estabelecido, o pesquisador precisa determinar quais serão as fontes utilizadas para buscar responder o problema de pesquisa eleito e, mais que isso, definir como serão interpretadas. Tais escolhas são idiossincráticas e feitas de acordo com os interesses dos autores que trabalharam com as representações do passado esportivo (PHILLIPS; O’NEIL; OSMUND, 2010).

Para a análise qualitativa das fontes busca-se desenvolver um sistemático processo de compreensão acerca das próprias fontes utilizadas no trabalho historiográfico. Este processo parte do pressuposto que nenhum documento é neutro, e sempre carrega consigo a opinião da pessoa e/ou do órgão que o escreveu (PIMENTEL, 2001). Assim sendo, a utilização de um *software* de análise qualitativa auxilia na elaboração deste sistema.



De acordo com Flick (2009, p. 62), a triangulação, “implica que os pesquisadores assumam diferentes perspectivas sobre uma questão em estudo ou, de forma mais geral, ao responder a perguntas de pesquisa”. Os diferentes pontos de vista acerca do objeto de estudo podem ser amparados pelo emprego de vários métodos e/ou em várias abordagens teóricas que devem estar ligadas. “Além disso, refere-se à combinação de diferentes tipos de dados no contexto das perspectivas teóricas que são aplicadas aos dados” (FLICK, 2009, p. 62). Nesse caminho, os *softwares* de análise qualitativa dos dados também oferecem auxílio no processo de triangulação para esta triangulação/ cruzamento dos dados.

O ATLAS.ti é um instrumento para auxiliar o trabalho interpretativo do pesquisador, tocando a este definir quais os métodos que utilizará, uma vez que conforme Flick (2009, p. 175), “o computador não pode fazer tudo, necessitando de operações prévias”. O método de análise e interpretação das fontes depende de quais fontes foram acessadas pelo pesquisador. Conforme Philips, O’Neil e Osmond (2010, p. 3), a maioria das contribuições dos historiadores do esporte nas publicações, “têm tradicionalmente se baseado em fontes escritas, incluindo material de arquivo, materiais impressos raros, fontes governamentais, jornais e periódicos criados na época ou perto da época do evento”.

No caso da tese de doutorado focalizada neste artigo, cabe registrar que a interpretação foi sustentada em fontes escritas, principalmente devido ao período demarcado (meados do século XIX até meados da segunda década do século XX), e em jornais da época. As fontes foram submetidas a análise documental, todavia, empregando os recursos que o ATLAS.ti oferece aos pesquisadores. Buscou-se com o emprego desta ferramenta potencializar a construção da narrativa histórica, nas etapas da análise documental: categorização, codificação e coocorrências das informações.

A análise documental convive com a crítica histórica que, segundo Cohen e Manion (1990, p. 87), “usualmente se desenrola em duas fases: primeiro, valoriza-se a autenticidade da fonte; segundo, avalia-se a precisão ou o valor dos

dados. Os dois processos conhecem-se como crítica externa e interna, respectivamente”. A crítica externa pretende apurar a autenticidade e genuinidade dos documentos, isto é a sua veracidade nos dois níveis, enquanto que a crítica interna pretende sujeitar o documento a uma análise rigorosa, baseada em perguntas sobre a história do conteúdo e forma do documento (BELL, 1997). Esta autora (1997, p. 91-92) acrescenta que dentro das fontes primárias existem ainda as fontes deliberadas e as fontes inadvertidas, sendo estas últimas “as mais comuns e constituem, geralmente, a fonte primária mais valiosa”.

Nesta direção, cabe referir a perspectiva de Saint- Georges (1997, p. 42-44), que alicerçada na noção de crítica histórica, alude ao desígnio da análise documental: “examinar metodicamente os documentos para se esforçar por determinar o seu alcance real e tentar medir o grau de confiança que possa ser-lhes concedido, tanto no que são como no que dizem”. Saint-Georges (1997) assevera que a pesquisa documental recorre essencialmente a documentos escritos, que ainda não receberam tratamento analítico por nenhum autor. Sendo assim, este processo se assenta em três fases sucessivas e complementares: a) A crítica interna do documento – efetuar uma leitura atenta do texto, procurando interpretá-lo; b) A crítica externa ou crítica da testemunha – o que vai ser examinado já não é a mensagem, o texto, mas os aspectos materiais do documento; c) A crítica do testemunho: “confirmar a informação” – confrontar o testemunho examinado com outros testemunhos independentes do primeiro.

Com relação ao processo de apreciação das fontes, segundo Barros (2012), são quatro as presumíveis posições veladas: em relação à época; em relação aos fatos ou ao processo histórico que está sendo especificamente examinado; a ideológica, em relação aos acontecimentos narrados pelo autor da fonte (para o caso de fontes autorais); e em relação ao problema tratado pelo historiador. Ressalta-se que a posição à época permite que o pesquisador faça uma relação cronológica das fontes. Já, a avaliação da posição ideológica em relação a certos acontecimentos ou processos permite



tratar a fonte-autoral como discurso a ser analisado. E, a distinção entre duas fontes pode ser feita por referência à sua proximidade em relação aos fatos narrados.

Conforme Barros (2012), para um problema histórico as fontes quase involuntariamente se tornam fontes diretas com relação à posição que ocupam em relação ao problema. Outro aspecto a ser observado em uma fonte é o que está produzido de forma voluntária e de forma involuntária, a partir a intencionalidade do autor. Este autor alega que o fato de uma fonte ser intencional não traz uma limitação para o historiador, desde que ele se posicione metodologicamente e recoloque os seus problemas históricos de uma maneira que seu objetivo seja analisá-las no interior de discursos, de práticas e representações.

De tal modo, com a finalidade de contextualizar o documento coletado, as fontes precisam ser submetidas a indagações como, por exemplo: sob quais condições aquele documento foi redigido; com que propósito; por quem; além de se buscar entender o texto no contexto de sua época. Em outras palavras, conforme recomenda Barros (2012, p. 132), foi inquirido às fontes: “que posição a fonte histórica ocupa em relação ao objeto histórico ou realidade histórica examinada, ou mesmo, em relação ao problema proposto, ao seu contexto mais imediato”. De acordo com Bacellar (2010, p. 63): “boa dose de desconfiança é o princípio básico a nos orientar nesses momentos, além de uma leitura muito atenta dos autores que já trabalham na mesma linha de pesquisa”. No intrincado processo de análise das fontes documentais se procura um texto atrás de outro texto com o intuito de averiguar a presença ou a ausência de uma dada informação, ou conjunto de informações, num determinado fragmento de mensagem que será tomado em consideração. O pesquisador precisa ficar atento à profundidade certas informações, aparentemente superficiais, esforçando-se para entender o pensamento e reconhecer as motivações do autor do texto que está sendo interpretado.

Diante de tais considerações, no tópico que segue explanamos a utilização do *software* de

análise qualitativa ATLAS.ti em uma pesquisa em História do Esporte.

PREMISSAS DE UMA EXPERIÊNCIA INVESTIGATIVA COM SOFTWARE

Neste tópico pretende-se discorrer sobre o exercício de aplicação do *software* em um estudo histórico-documental, verificando-se quais as contribuições desta tecnologia na construção de uma pesquisa em História do Esporte, cuja característica é de um trabalho mais artesanal e com pouquíssima tradição no uso de tecnologias para o processamento dos dados. A experiência do uso do *software* ATLAS.ti 7.5.6, ocorreu em uma tese de doutorado (SILVA, 2015), justificando-se tal empreitada por ser uma metodologia inovadora no campo da História do Esporte e pela facilidade de acesso ao mesmo.

De acordo com Flick (2004, p. 267), o ATLAS.ti “é um programa que auxilia operações no nível textual e conceitual”. Além disso, conforme Gilz (2007, p. 4016): “possibilita, dentre vários ‘ganhos’, a estruturação lógica e coerente de uma pesquisa nas suas diversas etapas: fundamentação teórica, coleta de dados, análise e apresentação dos resultados”. Tais características, apontadas pelos autores sobre o ATLAS.ti, determinaram a utilização na pesquisa historiográfica.

Anteriormente à utilização do *software*, desencadeou-se a apropriação dos pressupostos teórico-metodológicos que guiariam o tratamento do *corpus documental* e a definição deste. Por conseguinte, ocorreu a digitalização e inserção no *software* das fontes selecionadas para a pesquisa, especificamente, jornais impressos que circulavam no Rio Grande do Sul, entre meados do século XIX e as duas primeiras décadas do século XX. Além disso, também foram inseridos os artigos e livros que discutiam as noções das categorias eleitas para a análise (SILVA, 2015).

Em seguida, começou a etapa da preparação para a análise, quando foram definidas quais as categorias e códigos utilizados, a partir do referencial teórico adotado. Uma vez que, o processo de codificação dos dados varia conforme o problema eleito para a pesquisa, tais

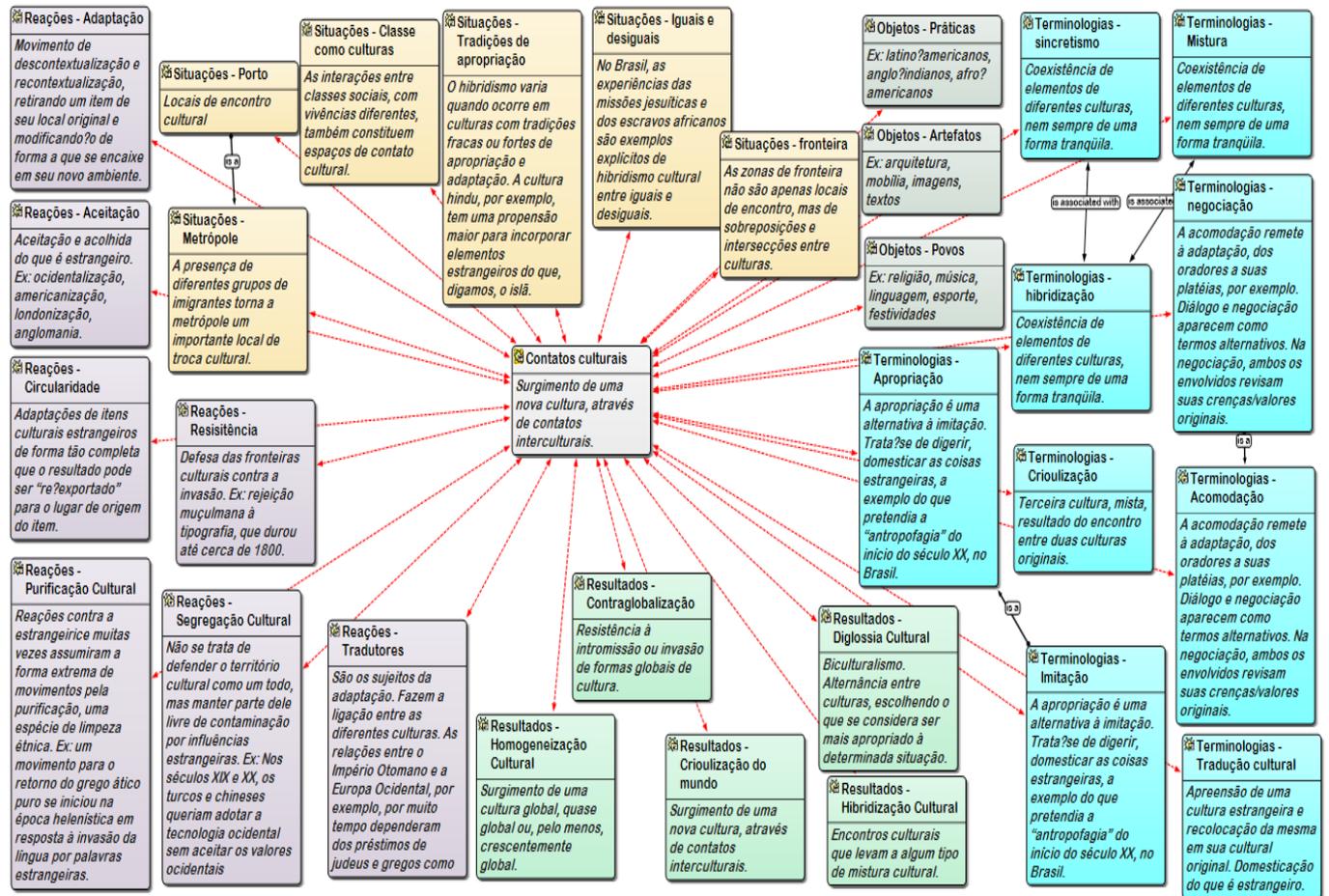


códigos foram pré-estabelecidos de acordo com as Famílias de Códigos relacionadas com os principais conceitos eleitos. Cabe destacar que o presente artigo não busca uma discussão conceitual quanto às teorias utilizadas, mas sim como as categorias teóricas estas foram operacionalizadas por meio do *software*.

A família de códigos denominada Contatos culturais (imagem 1) foi dividida em códigos de acordo com o entendimento de Peter Burke (2003) sobre o conceito. Este autor (2003)

aborda a globalização da cultura a partir de uma perspectiva histórica e afirma que esta é cercada por variedades de objetos, de terminologias, de situações, de reações e de resultados. Sendo assim, tais variedades que compõem o conceito de Contatos Culturais (BURKE, 2003) foram corporificadas neste estudo como códigos e seus desmembramentos, os quais estão ilustrados na representação gráfica abaixo, elaborada por Silva (2015).

Figura 1 – Família de códigos: contatos culturais



Fonte: Silva (2015)

Nesta Família, o código Objetos elenca os tipos de Contatos Culturais divididos em: povos, artefatos e práticas. Enquanto que o código Reações, versados como efeitos dos Encontros Culturais, foi separado em: aceitação, adaptação, circularidade, purificação cultural, resistência, segregação cultural e tradutores. Ainda, o código Resultados, isto é, consequências a longo prazo da Interação Cultural, foi organizado em:

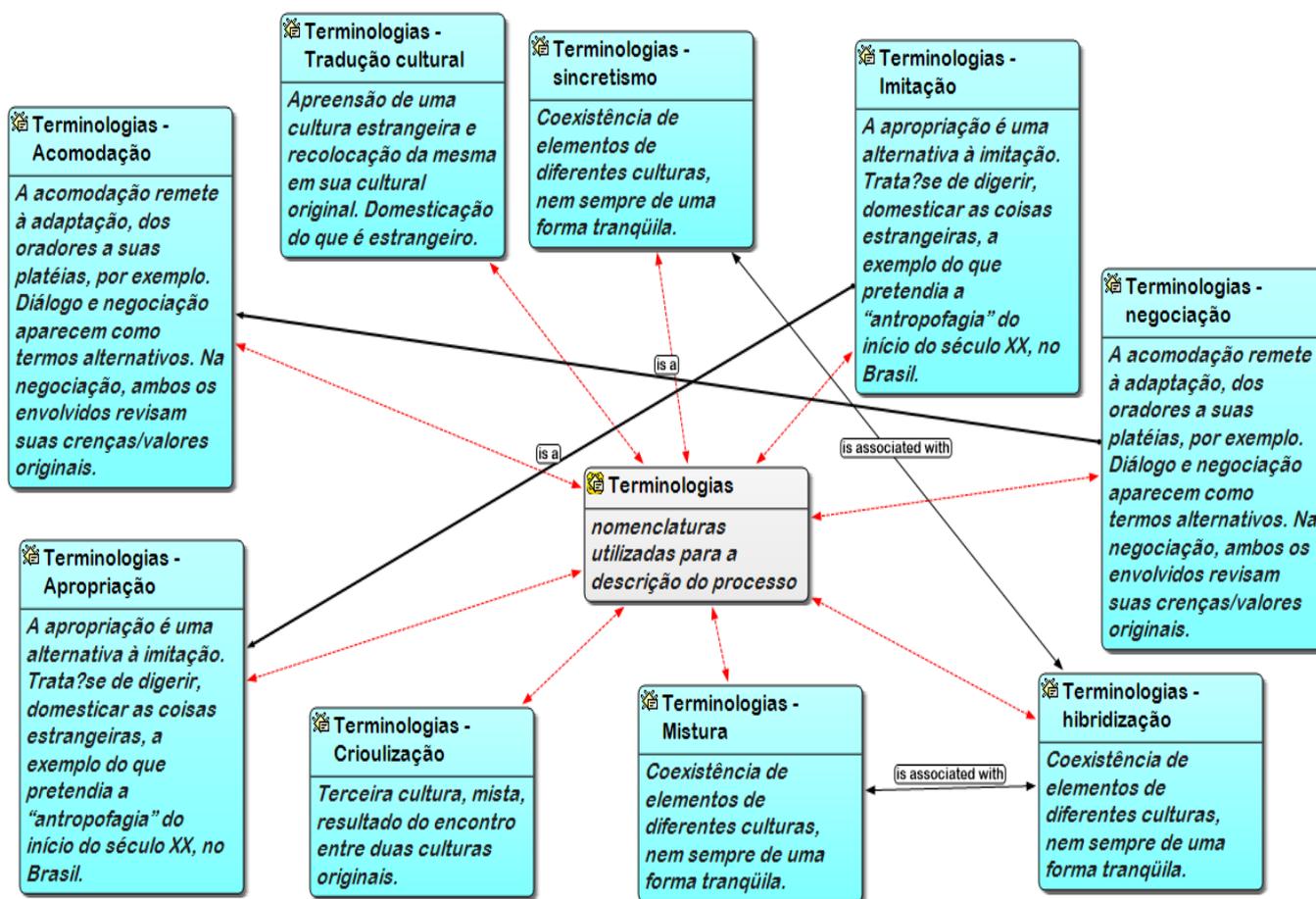
contraglobalização, crioulização do mundo, diglossia cultural, hibridização cultural e homogeneização. O código Situações, ou seja, contextos e locais onde os encontros culturais ocorrem, foi desmembrado em classes como: culturas, fronteira, iguais e desiguais, metrópole e porto, tradições de apropriação. E, o código Terminologias (imagem 2), entendido como a quantidade de termos encontrados em textos



científicos que descrevem o processo de interação cultural e suas consequências, foi distribuído em: acomodação, apropriação, crioulização, hibridização, imitação, mistura,

negociação, sincretismo e tradução cultural. A representação gráfica abaixo, elaborada por Silva (2015), trata de ilustrar as terminologias.

Figura 2 – Código: terminologias



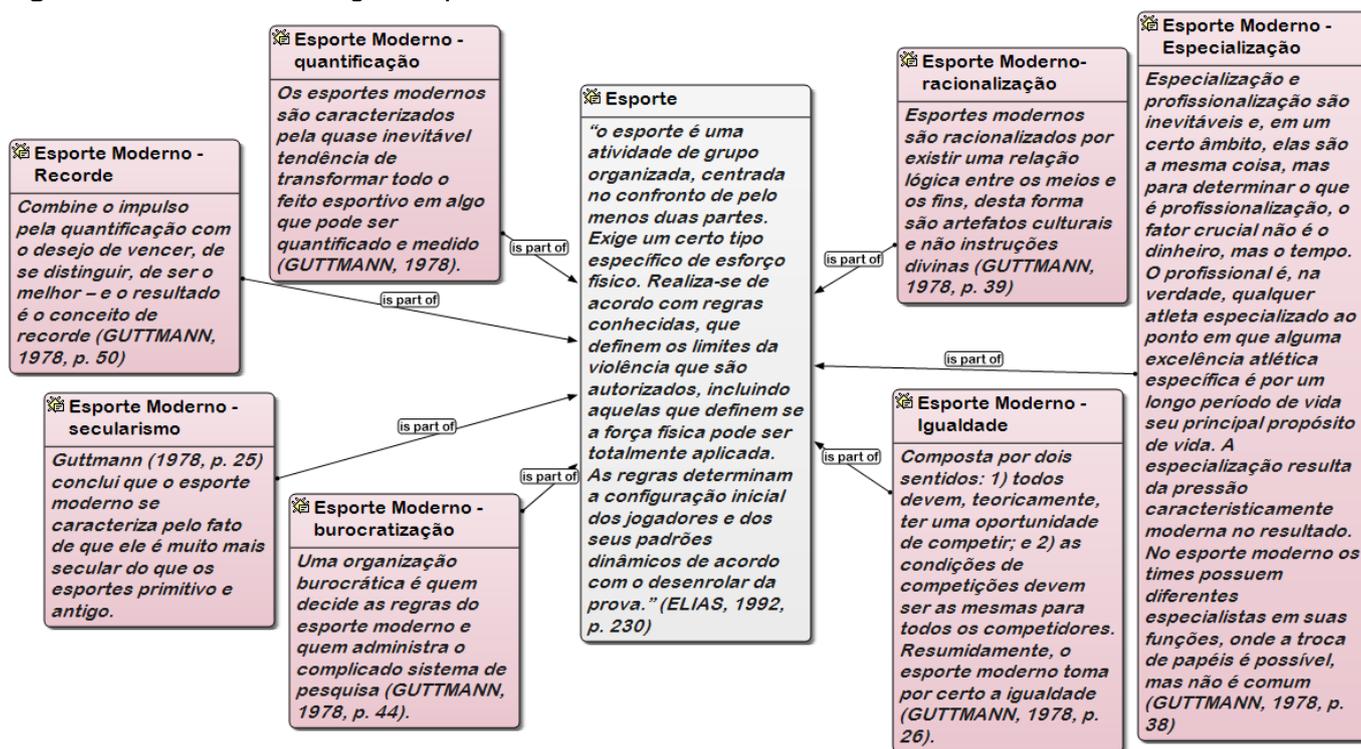
Fonte: Silva (2015)

Outra família foi denominada Esporte Moderno (imagem 3). Esta abarcou códigos que elencam os elementos de esportes definidos por Allen Guttmann (1978; 1994), o qual relaciona sete características para os esportes modernos, a saber: secularismo, igualdade, burocratização, especialização, racionalização, quantificação e a obsessão por recordes (GUTTMANN, 1994). Para Guttmann (1994, p. 2), “os esportes

modernos são melhor definidos não por uma cronologia específica, mas sim pela presença ou ausência de um conjunto distinto de características formais estruturais sistematicamente inter-relacionadas”. Na sequência apresenta-se a representação gráfica, elaborada por Silva (2015), sobre a família de códigos acerca do esporte moderno.



Figura 3 – Família de códigos: esporte moderno



Fonte: Silva (2015)

Os códigos da família Jogo foram organizados de acordo com a proposta de Roger Caillois (1986, p. 32), que alude: “conforme predomine nos jogos considerados, o papel da competição, da sorte, do simulacro ou da vertigem. Chamar-lhes-ei, respectivamente *Agôn, Alea, Mimicry* e *Ilinx*”. Já a família Período comportou as datas, aproximadamente (representado pelo símbolo +-): +-1850/+1903; +-1903/+1910; e +-1910/+1920. Estes códigos, particularmente, orientaram a organização das

fontes para a narrativa e guiaram a organização dos capítulos. À família Cidades (imagem 10) estabeleceu-se códigos que definiram os locais onde os clubes foram fundados no Rio Grande do Sul, a saber, em ordem alfabética: Alegrete, Jaguarão, Pelotas, Porto Alegre, Rio Grande, São Leopoldo e Uruguaiana. Na descrição de cada família, código e subcódigo, foram inseridos conceitos escolhidos a partir de autores reconhecidos nas áreas de estudo. A distribuição está configurada nos esquemas a seguir:

Tabela 1 – Distribuição das famílias, códigos e subcódigos organizados pelo software ATLAS.ti 7.5.6

FAMÍLIA	CÓDIGOS	Número de ocorrência nas fontes	SUBCÓDIGOS	Número de ocorrência nas fontes
Período	+ - 1850/+1903	98		
	+1903/+1910	107		
	+1910/+1920	31		
Cidades	Porto Alegre	2		
	Pelotas	28		
	Rio Grande	26		
	São Leopoldo	8		
	Uruguaiana	2		
	Jaguarão	1		
	Alegrete	1		
Esporte Moderno (GUTTMANN, 1978; ELIAS,	Secularismo	91		
	Especialização	154		



DUNNING, 1992; BOOTH, 2011)	Racionalização	174			
	Burocratização	141			
	Quantificação	73			
	Igualdade	111			
	Recorde	39			
Jogos (CAILLOIS, 1986; HUIZINGA, 1996)	Agon (competição)	35			
	Alea (azar)	23			
	Ilinx (vertigem)	0			
	Mimicry (mimético)	1			
Contatos Culturais (BURKE, 2003)	Objetos	Povos			137
		Artefatos			65
		Práticas			189
	Reações	Aceitação			38
		Adaptação			105
		Circularidade			18
		Purificação Cultural	3		
		Resistência	10		
		Segregação Cultural	32		
		Tradutores	47		
		Resultados	Contraglobalização	0	
	Crioulização do mundo		2		
	Diglossia Cultural		7		
	Hibridização Cultural		39		
	Homogeneização		8		
	Situações	Classe como culturas	7		
		Fronteira	4		
		Iguais e desiguais	1		
		Metrópole	151		
		Porto	52		
	Terminologias	Tradições de apropriação	2		
		Acomodação	44		
		Apropriação	52		
Crioulização		2			
Hibridização		27			
Imitação		23			
Mistura		14			
Negociação		37			
Tradução cultural	11				

Fonte: Silva (2015)

Em seguida a leitura com codificação das informações dos documentos inseridos no *software*, ocorreu a etapa de cruzamentos dos códigos para iniciar a escrita dos capítulos de apresentação dos resultados e discussão. Para proceder a escrita do primeiro capítulo com a utilização das fontes acessadas, inicialmente, foi dado o comando de cruzar a coocorrência (COOCUR) das informações codificadas no

período +-1850+-1903 com a Família Esporte Moderno. Tal procedimento resultou em uma lista das informações contidas em ambas as categorias, juntamente com os outros códigos determinados para cada dado selecionado como relevante. Na sequência exemplifica-se com uma ilustração do registro desta etapa feita pelo *software*:



Figura 4 – Exemplo de Famílias e Códigos atribuídos a uma fonte analisada e a imagem da informação em formato fornecido pelo *software* ATLAS.ti 7.5.6

P46: o remo através dos tempo_2013.pdf - 46:2 [1860 23/09 – Rio Grande, Rio G..] (@382-@293) (Super)
Codes: [+1850+-1903 - **Family:** Períodos] [Esporte Moderno - secularismo - Family: Esporte Moderno] [Jogo - Agon - competição - Family: Jogo] [Jogo - Alea - azar - Family: Jogo] [Objetos - Práticas - Families (2): Hibridismo Cultural, Objetos] [Pelotas - Family: Cidades] [Rio Grande - Family: Cidades] No memos

1860

23/09 – Rio Grande, Rio Grande do Sul, Regata Comemorativa à Independência do Brasil, com programa de cinco páreos para canoas de duas pás, escaleres e barcos à vela, tendo como promotora a Sociedade 7 de Setembro. Mais de duzentas pessoas viajaram de Pelotas, a bordo do vapor Mauá, para assistir à regata.

Fonte: Silva (2015)

O mesmo cruzamento foi feito entre a família Esporte Moderno e cada um dos diferentes períodos, para a escrita dos capítulos da tese. Como foi identificado que todos os dados extraídos possuíam pelo menos um elemento de Esporte Moderno, esta foi a maneira utilizada para reunir todas as informações em listas organizadas pelo recorte de cada capítulo. Os indícios fornecidos pelos códigos auxiliaram na interpretação e no desenvolvimento da narrativa, tornando possível desenvolver o conteúdo da análise ao longo do texto, assim como o cruzamento das fontes com o referencial teórico e a revisão bibliográfica.

O processo de construção de tais elementos, de interpretação das informações e de escrita da narrativa em questão mostraram-se desafiadores, suscitando reflexões acerca do uso da ferramenta ATLAS.ti no campo da História do Esporte. Nascimento e colaboradores (2017, p. 32) inferem sobre a importância de averiguar a contribuição para estudos qualitativos na área da Educação Física “em relação ao uso de CAQDAS, afim de detectar se a utilização destes recursos acarreta avanços na maneira de produzir conhecimento”. Estudos qualitativos em outros campos do conhecimento (QUEIROZ; CAVALCANTE, 2011; POCRIFKA, CARVALHO, 2014) evidenciaram a utilização satisfatória do *software* ATLAS.ti enquanto ferramenta de análise, cruzamento e interpretação dos dados. Pocrifka e Carvalho (2014, p. 25), inclusive, salientam que, além de

facilitar, o ATLAS.ti possibilitou “resultados mais precisos e de qualidade” em comparação com o método de análise manual, o qual denominam de “rudimentar” Enquanto que Klüber (2014, p. 20), apesar de conferir ao *software* significativo potencial no que concerne a gestão e a organização da pesquisa, ressalta que é “preciso atentar-se que os dados não são em si, mas só fazem sentido na visada intencional daquele que investiga”.

Contudo, no presente estudo, o uso do *software* ATLAS.ti revelou vantagens e desvantagens. Dentre as vantagens, ressalta-se que o programa: auxilia na automatização dos dados; permite mais rapidez no processo de codificação de dados; propicia visões mais abrangentes e complexas das relações entre os dados; fornece uma estrutura formal para escrever e estocar os documentos para o desenvolvimento da análise; e, subsidia o pensamento conceitual e teórico acerca dos dados. Todavia, deve-se considerar que a pesquisa histórica, ainda que inserida no rol dos estudos qualitativos, apresenta suas especificidades, a saber: a narrativa segue uma linha do tempo e os conceitos utilizados como códigos não são enrijecidos apenas em um autor, mas sim construídos enquanto noções, que orientam a interpretação. A compreensão sobre um objeto de estudo é facilitada quando este se torna mais completo e sustentado por diferentes autores que abordam o assunto. Desta maneira



podemos ter uma maior noção do que este objeto de estudo não é.

Segundo a autora (SILVA, 2015), o *software* não apresentou apenas desvantagens, mas sim criou uma maior dificuldade na organização das fontes, pois em pesquisas históricas, as informações devem ser narradas em uma linha do tempo. O ATLAS.ti não oferece esta possibilidade no desenrolar da pesquisa, pois os documentos são organizados na ferramenta conforme a sua inserção. Para a solução do problema, Silva (2015) afirmou que foi necessária a construção de códigos que categorizassem o período histórico dos fatos. Embora esta tenha sido uma alternativa, não venceu totalmente o obstáculo, uma vez que a sequência dos fatos não fica sequenciada em datas de acontecimento, forçando o pesquisador a organizar, de forma manual, a ordem dos fatos. Isto é possível se o pesquisador escolher o código desejado, neste caso do período que visa reconstruir, e imprimir todas as ocorrências identificadas com este código. Outra solução, talvez fosse a inserção da documentação no *software* de acordo com as datas dos documentos, em sequência. Todavia, isso impede que novas fontes sejam descobertas ao longo da análise, pois a ferramenta não reorganiza a documentação, se necessário. Isto mostra um ponto problemático com relação à utilização do *software* na pesquisa histórico-documental.

Para Costa (2013, p. 1122) “a prática convoca efetivamente o investigador à utilização plural, por vezes simultânea, de diversas ferramentas, que o acompanham do início ao fim da investigação”, sendo necessário ir para além da utilização de um software específico de análise qualitativa. O presente estudo corrobora tal assertiva, tendo em vista que a utilização da ferramenta ATLAS.ti apresentou-se insuficiente para abarcar toda a complexidade da pesquisa historiográfica em questão. Todavia, isto não significa que a utilização do *software* não tenha contribuído para o processo investigativo, relacionando as informações encontradas nas fontes e as agrupando conforme os códigos.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Este estudo objetivou identificar as contribuições da utilização do *software* ATLAS.ti 7.5.6 na construção de uma tese de doutorado no campo da História do Esporte. Convencidos acerca das vantagens que a utilização de uma ferramenta de tratamento de dados qualitativos poderia imprimir à construção de estudos históricos, o referido estudo buscou compreender como tal ferramenta pode ser utilizada. Para tanto, realizou um levantamento de pesquisas históricas na área da Educação Física que poderiam ter se apropriado desta ferramenta em seus procedimentos metodológicos. Como apenas o trabalho referido foi encontrado, este foi o objeto de análise, o qual demonstrou que, de acordo com os recursos disponibilizados pelo *software*, as categorias do estudo foram discernidas em famílias, códigos e subcódigos, definidos previamente a partir do referencial teórico empregado.

A apreciação sobre a metodologia empregada na pesquisa histórica da tese, em particular com relação ao auxílio do *software* de análise qualitativa dos dados ATLAS.ti 7.5.6, na fase de execução da interpretação, apresentou pontos positivos e negativos, que culminaram tanto em avanços quanto em recuos investigativos. Se por um lado auxiliou na organização lógica da multiplicidade de fontes documentais abarcadas, já que a história é reconstruída por uma grande quantidade de fontes e pela relação entre estas; por outro, dificultou determinadas inferências particulares ao campo da História do Esporte, como a organização em uma linha do tempo, a qual é necessária para o desenvolvimento da narrativa.

Por fim, no caso da tese desenvolvida na História do Esporte, este *software* não atendeu as expectativas da autora do estudo. Porém destaca-se que, talvez, fosse necessária a adequação do *software* às características dos estudos históricos. A utilização de tal ferramenta por mais pesquisadores da área, poderá impulsionar que as empresas de informática aprimorem suas ferramentas. Sugere-se, assim, a realização de outros estudos históricos e socioculturais com a utilização do ATLAS.ti, bem como de outros *softwares* e programas de computador como



instrumento metodológico, a fim de contribuir para a ampliação do conhecimento acerca da

aplicação de ferramentas informáticas aos estudos qualitativos na área da Educação Física.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

BACELLAR, Carlos. Uso e mau uso dos arquivos. In: PINSKY, Carla Bassanezi (Org.). **Fontes históricas**. São Paulo: Contexto, 2010.

BARDIN, Laurence. **Análise de conteúdo**. São Paulo: Edições 70, 2011.

BARROS, José D' Assunção. Fontes históricas: revisitando alguns aspectos primordiais para a pesquisa histórica. **Mouseion**, n. 12, mai./ ago., 2012.

BELL, Judith. **Como realizar um projeto de investigação**. Lisboa, Portugal: Gradiva, 1997.

BOOTH, Douglas. História do esporte: abordagens em mutação. **Recorde**, v. 4, n. 1, jun., 2011.

BURKE, Peter. **O que é história cultural?** Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 2008.

BURKE, Peter. **Hibridismo cultural**. São Leopoldo, RS: Unisinos, 2003.

CAMARGO, Edina Maria de. **Barreiras e facilitadores para o uso de bicicleta em adultos na cidade de Curitiba**: um estudo com grupos focais. 100f. 2012. Dissertação (Mestrado em Educação Física). Universidade Federal do Paraná, Curitiba, PR: 2012.

CARDOSO, Berta Leni Costa; SAMPAIO, Tânia Mara Viera; SANTOS, Doiara Silva. Dimensões socioculturais do boxe: percepção e trajetória de mulheres atletas. **Movimento**, v. 21, n. 1, jan./ mar., 2015.

COHEN, Louis; MANION, Lawrence. **Métodos de investigación educativa**. Madrid, Espanha: La Muralla, 1990.

COSTA, Rosalina Pisco. (Re) pensar o ofício do investigador qualitativo, hoje: metáforas, ferramentas e competências em CAQDAS. **Indagatio didactica**, v. 5, n. 2, out., 2013.

ELIAS, Norbert. A gênese do desporto: um problema sociológico. In: ELIAS, Norbert; DUNINNG, Eric. **A busca da excitação**. Lisboa, Portugal: Difel, 1992.

FLICK, Uwe. **Qualidade na pesquisa qualitativa**. Porto Alegre, RS: Artmed, 2009.

FLICK, Uwe. **Uma introdução à pesquisa qualitativa**. Porto Alegre, RS: Bookman, 2004.

GILZ, Claudino. Os desafios e facilidades do uso do programa de software Atlas/ti na análise de dados da pesquisa: a coleção "Redescobrimo o universo religioso" na Formação do professor. In: **Anais VII Congresso Nacional de Educação – EDUCERE**, Curitiba, PR, 2007.

GUTTMANN, Allen. **From ritual to record: the nature of modern sports**. New York, USA: Columbia University, 1978.



GUTTMANN, Allen. **Games & empires: modern sports and cultural imperialism**. New York, USA: Columbia University Press, 1994.

KLÜBER, Tiago Emanuel. ATLAS.ti como instrumento de análise em pesquisa qualitativa de abordagem fenomenológica. **ETD – Educação temática digital**, v. 16, n. 1, jan./abr., 2014, p. 5-23.

LEWIS, R. Barry NVivo 2.0 and ATLAS.ti 5.0: a comparative review of two popular qualitative data-analysis programs. **Field methods**, v. 16, n. 4, nov., 2009.

LÓPEZ, Isaac Pérez; GARCÍA, Enrique Rivera; CERVANTES, Carmen Trigueros. Imaginario social de la Educación Física construido desde las “teen series” de televisión españolas. **Movimento**, v. 20, n. 3, jul./set., 2014.

MENEGHINI, Vandrize. **Prática de exergames e exercícios aeróbios: percepção de pessoas de 55 anos e mais**. 66f. 2015. Dissertação (Mestrado em Educação Física). Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2015.

NASCIMENTO, Lilian Cristina Gomes; PEREZ, Javier Tejero; PEREIRA, Mônica Cecícila Santana; SCHULLER, Juliana Aparecida de Paula; TONELLO, Maria Georgina Marques. Um estudo exploratório sobre o uso de *softwares* em pesquisas qualitativas: um aparte no âmbito da Educação Física. **Corpoconsciência**, v. 21, n. 2, p. 25-35, mai./ago., 2017.

PESAVENTO, Sandra Jatahy. **História & história cultural**. 2. ed. Belo Horizonte, MG: Autêntica, 2008.

PHILLIPS, Murray G.; O’NEILL, Mark E.; OSMOND, Gary. Expandindo horizontes na história do esporte: filmes, fotografias e monumentos. **Record**, v. 3, n. 2, dez., 2010, p. 1 - 40.

PIMENTEL, Alessandra. O método da análise documental: Seu uso numa pesquisa Historiográfica. **Cadernos de pesquisa**, n. 114, nov., 2001.

POCRIFKA, Dagmar Heil; CARVALHO, Ana Beatriz Gomes Pimenta. O êxito do uso do software Atlas TI na pesquisa qualitativa: Uma experiência com análise de conteúdo. **CIAIQ2014**, v. 3, 2014, p. 20-25.

QUEIROZ, Tania Lucia de Araújo; CAVALCANTE, Patrícia Smith. As contribuições do software Atlas TI para a análise de relatos de experiência escritos. In: **Anais X Congresso Nacional de Educação – EDUCERE**, Curitiba, PR, 2011.

SAINT-GEORGES, Pierre. Pesquisa e crítica das fontes de documentação nos domínios econômicos, social e político. In: ALBARELLO, Luc. et al. **Práticas e métodos de investigação em ciências sociais**. Lisboa, Portugal: Gradiva Publicações Ltda, 1997.

SILVA, Carolina Fernandes da. **Esportes náuticos e aquáticos no Rio Grande do Sul, Brasil: a esportivização e contatos culturais nos clubes**. 263 f. 2105. Tese (Doutorado em Educação Física). Escola de Educação Física, Fisioterapia e Dança, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, RS, 2015.



VAMPLEW, Wray. História do esporte no cenário internacional: visão geral. **Revista Tempo**, v. 19, n. 34, jan./ jun., 2013.

Dados do primeiro autor:

Email: carol_ed.fis@hotmail.com

Endereço: Campus Universitário, Trindade, Florianópolis, SC, CEP 88040-900, Brasil

Recebido em: 21/03/2018

Aprovado em: 22/04/2018

Como citar este artigo:

SILVA, Carolina Fernandes da; MAZO, Janice Zarpelon; ASSMANN, Alice Beatriz. A aplicação do software Atlas.TI 7.5.6 em uma pesquisa no campo da história do esporte. **Corpoconsciência**, v. 22, n. 01, p. 106-119, jan./ abr., 2018.



DANÇA ENCANTADA E DE RESISTÊNCIA: (TRANS) SIGNIFICAÇÕES CORPORAIS NO TORÉM DOS ÍNDIOS TREMEMBÉ

ENCHANTED AND RESISTANCE DANCE: (TRANS) BODY MEANINGS IN THE TORÉM OF THE TREMEMBÉ INDIANS

DANZA ENCANTADA Y DE RESISTENCIA: (TRANS) SIGNIFICACIONES CORPORAIS EN EL TORNEO DE LOS ÍNDIOS TREMEMBÉ

Arlene Stephanie Menezes Pereira

Instituto Federal Educação, Ciência e Tecnologia do Ceará, Fortaleza, Ceará, Brasil
Email: stephanie_ce@hotmail.com

Daniel Pinto Gomes

Instituto Federal Educação, Ciência e Tecnologia do Ceará, Fortaleza, Ceará, Brasil
Email: danielpintogomes@hotmail.com

RESUMO

O presente ensaio analisa a corporeidade adentrando a cultura indígena Tremembé, utilizando-se como referência metodológica a fenomenologia da percepção de Merleau-Ponty (1994). Traz-se então, como objetivo deste trabalho relatar o Torém dos Tremembé (mesmo que ainda de forma sucinta) numa denotação perceptiva e filosófica. O artigo toma como referência a tradição intercultural, a descolonização do imaginário, a estesia, a autopoiesis e a ecologia de saberes sobre as significações culturais, simbólicas e estéticas, que revelam a corporeidade na dança do Torém dos índios Tremembé, para uma abertura de saberes. A análise epistemológica da corporeidade e alteridade cultural também compõe partes do debate deste trabalho. Preservando-se espaços para descobertas de outros caminhos que podem ser percorridos e de saberes que possam influenciar os processos e resultados da futura pesquisa. O Torém é, então, descrito numa linguagem filosófica e sensível, relatando as experiências vividas e suas múltiplas significações.

Palavras-chave: Torém; Tremembé; Percepção; Corporeidade; Fenomenologia.

ABSTRACT

The present paper analyzes the corporeity entering the Tremembé indigenous culture, using as a methodological reference the phenomenology of Merleau-Ponty's perception (1994). The aim of this work is to report the Témembembe Torem (even if succinctly) in a perceptive and philosophical denotation. The article takes as reference the intercultural tradition, the decolonization of the imaginary, the estania, the autopoiesis and the ecology of knowledge about the cultural, symbolic and aesthetic significances, that reveal the corporeity in the Torem dance of the Tremembé Indians, for an opening of knowledge. The epistemological analysis of corporeity and cultural alterity also composes parts of the debate of this work. Preserving spaces for discoveries of other paths that can be traveled and knowledge that may influence the processes and results of future research. Torem is then described in a philosophical and sensitive language, relating the lived experiences and their multiple meanings.

Keywords: Torém; Tremembé; Perception; Corporeity; Phenomenology.

RESUMEN

El presente ensayo analiza la corporeidad adentrando la cultura indígena Tremembé, utilizándose como referencia metodológica a la fenomenología de la percepción de Merleau-Ponty (1994). Se trae entonces,



como objetivo de este trabalho relatar el Torém de los Tremembé (aunque aún de forma sucinta) en una denotación perceptiva y filosófica. El artículo toma como referencia la tradición intercultural, la descolonización del imaginario, la éstosia, la autopoiesis y la ecología de saber sobre las significaciones culturales, simbólicas y estéticas, que revelan la corporeidad en la danza del Torém de los indios Tremembé, para una apertura de conocimiento. El análisis epistemológico de la corporeidad y la alteridad cultural también compone partes del debate de este trabajo. Preservando espacios para descubrimientos de otros caminos que pueden ser recorridos y de saberes que puedan influenciar los procesos y resultados de la futura investigación. El Torém es, entonces, que se describe en un lenguaje filosófico y sensible, relatando las experiencias vividas y sus múltiples significados.

Palabras clave: Torém; Tremembé; La Percepción; Corporeidad; La Fenomenología.

INTRODUÇÃO

A corporeidade dos índios Tremembé (povo indígena do Ceará, descrito especificamente mais a frente) passa por um constante processo de adaptação para não ser engolida pelo colonialismo, num processo constante de subalternização corpórea dos mesmos. Essa subalternização do corpo e de outras interpretações do mundo e dos saberes, significa que estas experiências não são pensadas como formas estéticas¹ relevantes de ser e estar no mundo. A epistemologia desse povo é praticamente declarada como inexistente, ou descrita como reminiscências do passado, condenada a uma deslembração inevitável. O inexistente é excluído de forma brusca, permanecendo exterior ao mundo que a concepção de inclusão considera como o outro. Quantas vezes no meu cotidiano, rememorando minhas pesquisas e declarando-as a outros sujeitos não escutei: “E tem índio no Ceará? Pensei que era só na Amazônia!”. Ou ainda: “O que a Educação Física tem a ver com os índios?”. Ora, o corpo sempre se apresentou como objeto de pesquisa na construção dos saberes da Educação Física, não só por estar vinculado ao movimento, mas por estar estritamente vinculada a cultura humana. Sendo toda cultura construída através do corpo.

Esses povos também produzem cultura, mas ficam à mercê de uma sociedade que os despreza socialmente, assim como a Educação Física tem pouco interesse em vinculá-los a pesquisa. Entendemos que as reflexões para a área podem

propiciar um conhecimento sensível, livre de reducionismos e simplificações, e que vejam o corpo sem determinismos ou simplesmente como uma máquina. Vendo a Educação Física como área disseminadora de uma realidade vivida, das significações dos gestos e dos saberes populares e tradicionais, que partilha de envolventes experiências entrelaçadas numa significância que transcende o sentido de corpo-carne. A corporeidade pode ser vista e sentida pelo olhar filosófico e antropológico, de um modo geral, sendo enunciada de subjetividades. Assim não teria sentido eu falar de um trabalho antropológico que envolveu uma parte da pesquisa etnográfica, que traz aparatos de uma fenomenologia perceptiva, e que envolveu, portanto, inúmeras (trans) significações corporais, se eu não pudesse relatar a experiência fenomenológica a qual eu vivi.

Meu mundo da percepção no universo Tremembé, soma-se a minha experiência como docente e no universo da pesquisa. O interesse em pesquisar os Tremembé vem desde 2009, ano em que era graduanda em Educação Física (pela Universidade Estadual do Ceará – UECE) e também graduanda em Gestão desportiva e de lazer (pelo Instituto Federal de Educação Ciência e Tecnologia do Ceará-IFCE, o qual inclusive atualmente sou docente). Já naquele período enveredei por leituras e tessituras voltadas a dança e também a filosofia, história, sociologia e antropologia do corpo. Percebi que o sentido que eu via na Educação Física, enraizava-se por uma visão não determinista na área, ia me enveredando por outros olhares. Na

¹ A estesia é um conceito proposto na fenomenologia de Maurice Merleau-Ponty. Sendo uma compreensão sensível do mundo vivido, da percepção pessoal de sentimentos e sensações.



época já tive dificuldades em achar um professor que quisesse orientar um trabalho nessa linha.

Comecei minha jornada de pesquisas etnográficas no município de Itarema – CE (um dos 3 municípios onde os índios Tremembé possuem suas aldeias), e buscava dados para duas pesquisas, uma sobre as relações entre lazer e trabalho e outra sobre a corporeidade daquele povo. Fui e voltei. Em minhas andanças por aquelas terras (que duraram num primeiro momento uma morada de 45 dias ininterruptos com eles) pude aprender em torno de vários costumes, com o a dança do *Torém* (seu principal sinal diacrítico), a produção de artesanatos, pinturas e adornos corporais, a pescaria, a sexualidade, a agricultura, nas bebedeiras de *mocororó* (bebida alucinógena feita do caju azedo) em rituais e festas tradicionais e comemorativas, nas narrativas sobre os encantados e contações de histórias pelos índios mais velhos, na educação indígena diferenciada das escolas da região, na aprendizagem de cantar em língua ameríndia, assim como também nos encontros sociais e políticos da comunidade.

Construí artigos, resumos e coreografias em torno desses conhecimentos. Um processo estésico corporal intenso foi vivido por mim neste período, numa fenomenologia do sensível marcada profundamente pelo encontro do olhar com a significação; e que seria praticamente impossível de descrever na quantidade de folhas que é me dado neste artigo. Voltei lá muitas e muitas vezes, construindo conhecimentos e saberes em torno desse povo. Buscando não uma explicação do mundo, mas ter uma experiência do e no mundo deles.

Assim fui percebendo a subalternidade, bem como a resistência com que a corporeidade daquele povo ia se enlaçando, que suas linguagens corporais iam sendo lentamente substituídas e/ou totalmente excluídas. Suas danças, religiosidade, práticas alimentares e suas simbologias, mesmo com inúmeras repressões sofridas, produziram e teceram cultura em seus corpos, descortinando horizontes significativos de ser e estar no mundo. Ante tudo isso, eu também via, analisava, observava e até vivia junto com eles os seus momentos de resistência.

Como quando o *Torém* era aprendido na escola pelos mais jovens (junto com outros saberes), ou nas mesas redondas de discussões, e ainda na marcha que conto mais à frente. A educação ali perpassava as relações simbólicas e significativas entre os sujeitos. Não era uma educação com meros repasses de conteúdos, era uma educação voltada pra luta. Uma educação de resistência e sobrevivência cultural.

Esses 9 anos de pesquisa tornaram a experiência do meu próprio corpo singular, já que abriu “perspectivas as várias interpretações de acordo com a abertura do corpo ao mundo da experiência” (NÓBREGA, 1999 apud MEDEIROS, 2016, p. 108).

Essas memórias perceptivas se tornam importantes na medida em que trazem a revalorização de identidades e culturas que foram, durante séculos, intencionalmente ignoradas pelo colonialismo, que imprimiram uma histórica tradição de dominação política e cultural, e que submeteu à sua visão etnocêntrica do conhecimento de mundo, o sentido da vida e das práticas sociais sobre os corpos. Esses corpos subalternizados resistiram, mas foram modificando suas práticas de acordo com a necessidade que o capitalismo os impunha. Mesmo perante certa tradição negativa, eles foram (des) construindo saberes entre as mais variadas formas de práticas corporais.

Langer (1980) afirma que a cultura é formada pelos seres humanos e que essas características étnicas são expressões evidenciadas no próprio corpo. A dança-ritualística do *Torém* é o principal sinal étnico-cultural que resiste entre os índios Tremembé. Houve-se nela ora a língua ameríndia, ora a língua portuguesa; um ritual circular que possui nomes de animais nas letras das músicas, e o qual durante o mesmo os índios bebem o *mocororó*.

O *Torém* precisa ser analisado mais profundamente, descrevendo suas significações corporais, simbologias, o processo de aprendizagem que envereda dos troncos velhos para os mais novos, o olhar dos sujeitos observadores e a estesia que envolve. Traz-se então como objetivo deste trabalho descrever (mesmo que ainda de forma sucinta) o *Torém*



dos Tremembé numa denotação perceptiva e filosófica.

A inquietude nos faz buscar uma abertura de saberes para à diversidade epistêmica e cultural no presente ensaio, tecendo diálogos com outros desdobramentos das ciências para percorrer os caminhos significativos de uma referência epistemológica. Para tanto, o estudo pretende questionar a possibilidade de diálogos entre experiências presentes e as memórias corporais dos índios Tremembé, tendo em vista que estas apontam continuidades e descontinuidades de poder nas marcas herdadas das relações coloniais, mas que imprimiram marcas de corpos de resistência.

QUEM SÃO OS ÍNDIOS TREMEMBÉ?

Este grupo ameríndio vive atualmente no litoral oeste do estado do Ceará com 25 povoados, em 3 municípios: Itarema, Acaraú e Itapipoca. E é registrado em vários relatos da época colonial do Brasil, sendo chamados de Tremembé, Terembé, Taramambé, Tramembé, Taramembé, Tramambé e até de Tapuios (POMPEU SOBRINHO, 1951). A origem do nome vem:

[...] dos *'tremedaú'*, que é uma espécie de córrego de lama movediça, coberto por água escassa. Quando os índios eram perseguidos, entravam nos *'tremedaú'*, e como sabiam afundar na lama, conseguiam sair em outra localidade. Os soldados ou capangas que os perseguiam, porém, não possuindo a mesma destreza, afundavam e morriam. (GOMES; VIEIRA; MUNIZ, 2007, p. 45)

A aldeia mais importante, a de Almofala, fica distante 190 km de Fortaleza (capital do estado do Ceará), onde hoje vive o atual cacique Seu João Venâncio. A praia de Almofala é relatada pelos próprios índios, vinculando o nome do lugar a sua própria história.

Segundo os nossos antepassados, que eles passam pra gente, o nome Almofala né, surgiu de quando os

europeus chegaram aqui. Então, era muita mata né, na beira da praia, também. E aí eles ficaram né. Os europeus ficaram caminhando nessa região né, da praia. E aí eles ouviam apenas as vozes né, porque os índios né, os nativos estavam dentro da mata de lá observando quem tava e quem passava na praia. Então eles diziam que iam embora porque ali só alma falava. Aí eles botaram o nome de Almofala. (José Getúlio dos Santos – Professor da Escola Indígena Diferenciada Maria Venâncio)².

Essa história contada pelo educador se passa em 1501 com a chegada dos portugueses no aldeamento de Almofala (CEARÁ, 2007). O professor e antropólogo Valle (2005, p. 192) também descreve um pouco da história da aldeia:

A situação de Almofala compreende a vila homônima, onde existiu um aldeamento indígena até meados do século XIX, e um grande número de localidades. Tem valor simbólico central para os Tremembé, sobretudo para entender os significados do que se conhece por Terra da Santa ou Terra do Aldeamento, que teria sido doada aos índios no passado.

Atualmente esses indígenas enfrentam muitos problemas de terra com fazendeiros, grandes empresários e com a exploração turística do litoral, não só em Almofala, mas também nas outras localidades. Os Tremembé forneceram um rico material e várias referências para os escritores e cronistas do século XVII, não apenas pelo modo particular de como viviam, como também pelas lutas e perseguições que moveram os colonizadores portugueses e outros índios. A história desse povo é relativamente longa e perpassaram nela personagens como aventureiros espanhóis, cronistas portugueses e franceses, colonizadores holandeses, e administradores das capitânicas do Ceará e do Maranhão assim conforme menciona Pereira (2010, p. 20):

Dessa cultura e somatologia, chegaram até nós, escassos elementos, porém

² Entrevista realizada em 05/10/2009 em Itarema/CE. Acervo pessoal da autora.



nada de suas origens ou proveniências. Apesar disso, ao longo de todos estes anos, esses índios conservaram a produção do *mocororó*, bebida feita do caju, utilizada em festas, rituais e no cotidiano; e também a sua dança, o *Torém*, que ao longo de seu processo de organização e mobilização étnica, tem sido o seu principal sinal diacrítico, referência de singularidade. Conservado fervorosamente por muitos, e já esquecida por alguns índios mais jovens.

De acordo com Pompeu Sobrinho (1951) encontram-se relatos do cronista Pedro Mártir de Algéria sobre esse povo, ao descrever a expedição de Vicente Yanez Pinzón, de dezembro de 1500 a setembro de 1501. Bem como também de registros que um ano e meio depois, Américo Vespúcio (que viera na primeira expedição exploradora da costa brasileira em 1501 pelo rei de Portugal) descreveu episódios ocorridos em terras de pleno domínio Tremembé. Durante todo o século XVI, esse povo foi muito explorado por franceses e portugueses. E no século XVII sofreram nas mãos dos portugueses que se apoderaram das terras do Ceará. Esses quando não travavam guerra contra os indígenas, aliavam-se aos mesmos, fundando os povoados e se fortificando cada vez mais. Onde somente no século XIX, em 1857, suas terras foram doadas aos indígenas da povoação antiga, mas acabaram sendo invadidas pelos latifundiários.

Em razão do contato secular com outras sociedades e da discriminação sofrida (que resultaram em profundas mudanças culturais), a língua e a autodenominação dos Tremembé foram esquecidas. Ainda hoje eles conservam vários de seus costumes como o de pintar as paredes das suas casas, a fabricação da cerâmicas e a pintura delas por meio de uma tinta natural o *toá* (que é extraída da lameira dos rios), confeccionam bijuterias de material rústico (como conchas, búzios, sementes, penas e cipós), pintam seu próprio corpo com a tinta do jenipapo, e tem atividades como a agricultura, a tecelagem e a pesca artesanal. No Ceará a maioria das etnias indígenas dança o *Toré*, mas somente os Tremembé dançam o *Torém*, que se

difere, numa forma bem simplista de descrição, pelo ritmo lento e pelo canto em língua ameríndia.

Esse povo, nos últimos anos, teve grandes conquistas. Além do reconhecimento das escolas indígenas diferenciadas, tiveram também formada sua primeira turma de docentes cursando uma graduação específica: Magistério Indígena Tremembé Superior (MITS), pela Universidade Federal do Ceará (UFC). Mas são reconhecidos culturalmente, sobretudo, pelo *Torém*, o ritual ancestral, que faz parte da sua singularidade cultural.

A AUTOPOIESIS DO CORPO PERPASSANDO A TRADIÇÃO INTERCULTURAL, A DESCOLONIZAÇÃO DO IMAGINÁRIO, A ESTESIA E A ECOLOGIA DE SABERES NA DANÇA DO TORÉM

A respeito da história, da sociologia e da filosofia na possibilidade de estudos em Educação Física, é que o corpo construído culturalmente ganha destaque. Pesquisar o corpo é muito complexo, nem sempre se utiliza de materiais mais evidentes. Percebe-se, através disto, a necessidade de avançar na sistematização, ampliação e produção na área, na perspectiva de contextualizar e historicizar as produções publicadas, instigando o debate sobre uma concepção ampliada de Educação Física e atuação intercultural.

A corporeidade está envolvida com a dimensão sensível do mundo vivido, envolta em toda a reflexividade e reversibilidade de sentidos. Parte de uma construção infinita na enação, onde, compreende-se saberes e fenômenos, como o de conhecer a si mesmo e os outros no contexto de cada realidade. De uma ação guiada pela compreensão da percepção, pela qual o sujeito percebido consegue guiar suas ações na situação local e estar inscrito num corpo, enfatizando a dimensão existencial do conhecer, emergindo da corporeidade. Na medida em que as situações locais se transformam constantemente devido à atividade do sujeito percebido, o ponto de



referência necessário para compreender a percepção não é mais um mundo dado anteriormente (VARELA; TOMPSON; ROSCH, 2003). Ressalta-se assim uma dimensão do corpo na fenomenologia da percepção, buscando também a autopoiesis, como teoria epistemológica no campo ético e cultural, como uma teoria que ressalta a dinâmica do ser vivo, enquanto unidade (autopoiética), e a interação com o mundo em que vive. “Nossa trajetória de vida nos faz construir nosso conhecimento do mundo – mas este também constrói seu próprio conhecimento a nosso respeito. Mesmo que de imediato não percebamos, somos sempre influenciados e modificados pelo que experienciamos” (MATURANA; VARELA, 1995, Orelha do livro).

O corpo pensado nesta concepção, busca então, uma compreensão e uma experiência estética e autopoiética mais profunda dos processos sensíveis do mesmo. Busca na sua diversidade, apresentar-se como amplo campo de conhecimento acerca da cultura, numa crescente diversidade onde os diálogos entre os saberes tecem condições de pluriversalidades culturais. Merleau-Ponty (1994) nos dá a ideia que a relação corpo e espaço, tem dinamismo nas percepções sensoriais. É movimento, na prática que o corpo se realiza na espacialidade. Então compreende-se a corporeidade “como sendo a unidade que engloba uma pluralidade de formas ou de existências” (NÓBREGA, 2010, p. 20).

Quando pensamos nos processos culturais que envolvem as populações do campo, das florestas e das águas, lembramos a luta contra um modelo capitalista de desenvolvimento que considerou essas populações como invisíveis, ofuscando-as no silenciamento e na destruição de seus saberes. Com os Tremembé não foi diferente. Sua cultura, sua língua, e seu povo quase foram devastados da nossa história.

O *Torém* ou Brincadeira dos índios velhos, como também é chamado o ritual, é uma das formas mais marcantes de resistência cultural entre os Tremembé sendo também uma das principais formas de aglutinação e de

organização étnica, trazendo uma expressão da unidade grupal. Oliveira Júnior (1998) relata que os primeiros registros e informações sobre a prática do *Torém* remontam à segunda metade do século XIX, e que o historiador Antônio Bezerra ao fazer relatos sobre a história do Ceará, menciona em suas visitas à região da Ibiapaba, a presença de um grupo indígena que tinha por hábito se vestir e dançar o *Torém*. O ritual do *Torém* é memória, auto reconhecimento, é educação, e traz o afloramento de narrativas da história deste povo. Esses índios tem inclusive disciplinas nas suas escolas de educação diferenciada sobre o ritual como: *Torém* e espiritualidade Tremembé no ensino médio, e *Torém-ciência*, filosofia e espiritualidade Tremembé no ensino superior.

Albino Marques (o Babim), filho do cacique, fala sobre uma indissociabilidade entre corpo e mente, na sintonia que o ritual sagrado envolve; que está associado à espiritualidade do povo Tremembé.

É o nosso ritual sagrado. O que a gente faz com o corpo nem um outro povo faz. O que a gente faz com ele nem um povo faz. Que é o nosso ritual sagrado. E o nosso modo como a gente lida com ele, como a gente vive em sintonia com o nosso corpo, tanto na questão espiritual, como na questão carnal. A gente sente ele presente não só em matéria mas em espírito, ou em qualquer situação que a gente tá na roda do *Torém*³.

Nóbrega (2005, p. 606) aborda esta compreensão da percepção como um movimento e não como mero processamento de informações. Onde somos seres corpóreos, “corpos em movimento. O movimento tem a capacidade não apenas de modificar as sensações, mas de reorganizar o organismo como um todo, considerando ainda a unidade mente-corpo”.

Esse corpo Tremembé é visivelmente perceptível e fala através do *Torém* quando com os braços dados e formando um círculo, através do pés descalços, com a bacia do *mocororó* ao centro do círculo, e com duas pessoas também

³ Entrevista realizada em 06/07/2010 em Itarema/CE. Acervo pessoal da autora.



no centro segurando cada uma delas um maracá, para o *Torém* ser iniciado. Os corpos pintados iniciam com a frase “*Aniava a gurete*”, que é uma louvação, um pedido de licença para iniciar o ritual. O maracá então começa a ser agitado em pequenas batidas, e começa a dar ritmo à música entoada pelo coro das vozes. Ao final todos se abaixam, ficando de cócoras e por fim bebem o *mocororó*. Entoam cânticos em língua ameríndia, dos quais aprendi o seu significado e a cantar praticamente todos. Aqui denoto uma das músicas do *Torém* que relata a louvação e importância da bebida tradicional, ou água de *manim*, ou ainda como foi falado anteriormente o *mocororó*:

Água de Manim/ Ô manim acerecê
Ô jaimivê ô jaimivê/ Água de Manim
Ô manim acerecê, ô / Água de Manim
Ô manim acerecê/ Ô jaimivê ô jaimivê⁴

As músicas são aprendidas na escola e o ritual é praticado todos os dias nas Escolas Indígenas Diferenciadas, assim como nas festividades como a “*Farinhada*”, que ocorre no mês de maio, na marcha Tremembé do 7 de setembro (marcha em que eles se orgulham de serem os primeiros cidadãos brasileiros e trazendo para reflexão sempre um tema crítico como, por exemplo, a questão da luta pela terra ou a valorização dos professores indígenas, objetivando o fortalecimento de uma educação diferenciada (este último foi tema de 2017) e nas apresentações quando das visitas de grupos externos (as visitas ocorrem quase que diariamente). Apresentam-se também em outros locais, cidades, estados e até países. O ritual é praticado por todas as faixas etárias, desde as crianças até os idosos. E os praticantes são chamados de *torenzeiros*.

Essa seria uma descrição ainda muito simplificada de toda a linguagem corporal que o ritual expressa na memória daqueles corpos, na música que louva os seus antepassados, os encantados, os animais, a natureza e a sua história. Esses “fragmentos denotam a possibilidade de novos olhares sobre o corpo, configurando uma nova possibilidade delineada

a partir da perspectiva da corporeidade como estesia ou comunicação sensível” (NÓBREGA, 2010, p. 31). O ritual é significativamente envolvente. Configurando uma linguagem sensível marcada por gestos, silêncio, fala, sentimentos e pensamentos. Esse olhar sensível desafia uma análise meramente objetiva, visto que nos remete a uma linguagem corporal poética.

No ritual, a linguagem corporal se faz tão presente quanto a falada. Para Merleau-Ponty (1994) a linguagem e o pensamento se relacionam com a expressão do ser e estar no mundo. Tendo a palavra e a fala amplas significações, sentidos, atitudes. Quando o autor afirma que a palavra é gesto, amplia uma compreensão da linguagem, interligando-a com as experiências do corpo e de sua própria existência.

Consideramos assim, como Merleau-Ponty, o corpo numa análise existencial a partir da experiência vivida. Em que o corpo é gesto, desejo, expressão criadora, linguagem, experiência vivida, emoção e sensibilidade. Percebendo-o nos diferentes sentidos, numa relação comigo mesmo, com os outros e com o mundo.

Le Breton (2007) nos traz que os sujeitos se apropriam do mundo simbolicamente através de suas próprias percepções de significados. Essas percepções são tidas como interpretações pessoais de um sentido de universo resultante da experiência social e de signos que se compartilham com os outros e com o mundo. Os Tremembé se corporificam no mundo por meio das suas danças, pelo modo como se vestem, como andam, como falam, seus modos de trabalho e de lazer, sua sexualidade. O corpo fala como um todo, num processo estésico singular onde é possível compreender experiências vividas e suas múltiplas dimensões e significações. A corporeidade Tremembé é expressa de formas gestuais significativas. É uma corporeidade, sobretudo de resistência. Descrever, analisar, sentir e viver esta dança é um processo desafiador, visto que para pesquisar o corpo e suas linguagens exigem-se

⁴Música ouvida em 2010 na Escola Diferenciada Maria Venancio. Acervo pessoal da autora.



interpretações cautelosas, críticas e de uma vasta pesquisa.

Compreender o conhecimento do corpo no cenário contemporâneo é uma tarefa que envolve paradoxos. Os núcleos interpretativos apontam para a corporeidade como um campo epistemológico multireferencial e com possibilidades de orientar a diversidade de saberes sobre o corpo. (NÓBREGA, 2010, p. 107)

Percebe-se, através disto, a necessidade de avançar na descolonização do imaginário na área de Educação Física, propondo debates sobre a etnologia do corpo no âmbito sócio antropológico e histórico-filosófico. É preciso pensar que a corporeidade é uma ação sociocultural mediada pelo agir, pelo sentir, pelo viver o corpo, desafiando a hegemonia eurocêntrica, e apostando numa proposta de diálogo sul-sul⁵, também enveredando pela ecologia dos saberes para um debate horizontal se estabeleça.

Ainda poder-se-ia contar toda a história que envolve o *Torém*, como a morte de integrantes indígenas importantes do local, a atuação da Fundação Nacional do Índio (FUNAI) no grupo, da intervenção do Instituto Nacional de Folclore em 1980 para a retomada e nova organização do *Torém* (devido ao falecimento de 2 importantes líderes *torenzeiros* da época), da história do aldeamento de Almofala, da luta pela terra demarcada que envolve o *Torém* como marca diacrítica para o reconhecimento do grupo, bem como da intervenção de grandes empresários, latifundiários e líderes religiosos que interveem de forma a querer acabar com a identidade cultural do grupo. Mas como relatei antes, seria impossível contar tudo isto em 15 laudas. Ficamos limitados a descrever e analisar a corporeidade adentrando a cultura indígena Tremembé, e descrevendo-a numa linguagem filosófica sensível.

O *Torém* é história, tradição e dá vida ao corpo e o corpo dá vida ao *ritual*, numa

indivisão de sentimentos e significações que transpõem nosso imaginário. A estesia no estado do corpo, suas sensações, afetos. O que mais podemos contar, sentir e viver?

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A fenomenologia da percepção apresenta-se como referência metodológica desse estudo por meio de uma experiência perceptiva. Por entendermos que a fenomenologia é um relato vivido e que o conhecimento não se dá apenas pela racionalização do olhar distante do objeto, mas por escutar, olhar e sentir o fenômeno, partindo de uma apreciação. A atitude fenomenológica de Merleau-Ponty (1994, p. 3) nos traz que:

Todo o universo da ciência é construído sobre o mundo vivido, e se queremos pensar a própria ciência com rigor, apreciar exatamente o seu sentido e seu alcance, precisamos primeiramente despertar essa experiência do mundo da qual ela é expressão segunda.

Referência essa que coloca o conhecimento enquanto resultado de se estar no mundo, descrevendo a experiência humana em sua totalidade. Assim, considera-se a própria experiência do pesquisador que é representada pelas cenas vistas, vividas, sentidas, ouvidas e descritas do *Torém*. Analisando e aprofundando a experiência da percepção sobre a experiência do outro e da subjetividade, sendo o olhar ampliado através da reflexão e do debate que é feito através de autores que enfocam a fenomenologia da percepção de Merleau-Ponty nos debates sobre a corporeidade (como NÓBREGA, 1999; 2005; 2010; MEDEIROS, 2016) e de pesquisas já finalizadas sobre o povo Tremembé (VALLE, 2005; OLIVEIRA JÚNIOR, 1998; PEREIRA, 2010; 2011a; 2011b; GOMES; VIEIRA; MUNIZ, 2007). Esses “estudos da percepção têm contribuído

⁵ O debate sul-sul proposto vem do conceito de epistemologia do Sul, do autor Boaventura de Sousa Santos (2010). O conceito se propõe a recuperação dos saberes e práticas dos grupos sociais que, por via do capitalismo e do colonialismo, foram histórica e sociologicamente postos na posição de serem tão só objeto ou matéria prima dos saberes dominantes, considerados os únicos válidos. O mesmo envereda pela ecologia dos saberes para um debate horizontal.



para ampliar a compreensão de cognição, no sentido de tornar mais claro como acontece a realização do fenômeno conhecer” (NÓBREGA, 2005, p. 606). Investigou-se o simbolismo da dança- ritualística pautando-se numa percepção como proveniência subjetiva do conhecimento, (trans) significando marcas de uma cultura de resistência. Nos debruçamos para as ressignificações do *Torém* ao transmutá-lo para uma descrição densa e poética, atribuindo à descrição seu sentido cultural e simbólico.

A compreensão da base fenomenológica deste estudo permite-nos compreender a vivência do *Torém* como uma experiência estésica, tomando como ponto de partida a corporeidade deste processo. Analisando a descrição das cenas, dos gestos, da música, da linguagem, do figurino, da pintura corporal, e de outros elementos internos e externos e também intero e exteroceptivos que compõe o ritual. Unido a experiência singular do eu-sujeito-participante, foram feitas entrevistas com os indígenas, agrupando uma significação conjunta, dando sentido a esses signos. Onde foram usadas gravações de vídeos e áudios, registros fotográficos, entrevistas e vivências pessoais na aldeia. Onde culminou no relato fenomenológico, considerando nos sujeitos o seu mundo vivido. Sendo possível compreender as experiências vividas e suas múltiplas significações.

Analisou-se o imaginário que se perpetua durante a dança pelos eu-sujeito observante, descrevendo brevemente o processo de educação que envolve a aprendizagem da dança pelos índios mais jovens que adentram as escolas indígenas e, por fim, ampliou-se o conhecimento do horizonte de significações sobre a corporeidade. Construindo-se, portanto, uma rede de significações entre o sagrado e o profano com o corpo, proporcionando a ampliação das discussões no campo da Educação Física. A fenomenologia enfoca assim, processos subjetivos baseados nas experiências vividas, considerando nos sujeitos o seu contexto situacional e histórico.

A área de Educação necessita de mais estudos, como esse, que enfoquem uma percepção sobre os corpos no mundo, sobre o mundo vivido. De pesquisas sensíveis e perceptivas que nos remetam a reflexões sobre a alteridade e sobre uma relação de intercorporeidade e não apenas de um corpo que é medido, quantificado e metrificado. Mas de corpos que sentem, que amam, que produzem gestos, linguagens e emoções. Neste sentido, há uma urgência de novas pesquisas sensíveis em Educação Física. Estimulando estudos e outros conhecimentos sobre corpo para a Educação Física. Enfatizando a busca de outras coordenadas epistemológicas e ontológicas sobre corpo e cultura.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

CEARÁ. **Raízes que brotam da terra**. Fortaleza, CE: Importec, 2007.

GOMES, Alexandre; VIEIRA, João Paulo; MUNIZ, Juliana. **Povos indígenas do Ceará: organização, memória e luta**. Fortaleza, CE: Ribeiro's, 2007.

LANGER, Susanne. **Sentimento e forma**. São Paulo: Perspectiva, 1980.

LE BRETON, David. **El sabor del mundo: una antropología de los sentidos**. Buenos Aires, Argentina: Nueva Visión, 2007.

MATURANA, Humberto Romesin; VARELA, Francisco Javier. **A árvore do conhecimento: as bases biológicas do entendimento humano**. Campinas, SP: Psy II, 1995.



MEDEIROS, Rosie Marie Nascimento. **Uma educação tecida no corpo**. 2. ed. São Paulo: Annablume, 2016.

MERLEAU-PONTY, Maurice. **Fenomenologia da percepção**. São Paulo: Martins Fontes, 1994.

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

_____. Qual o lugar do corpo na educação? notas sobre conhecimento, processos cognitivos e currículo. **Educação e sociedade**, v. 26, n. 91, p. 599-615, mai./ago., 2005.

_____. **Para uma teoria da corporeidade**: um diálogo com Merleau-Ponty e o pensamento complexo. 1999. Tese (Doutorado em Educação). Faculdade de Educação, Universidade Metodista de Piracicaba, Piracicaba, SP, 1999.

OLIVEIRA JÚNIOR, Gerson Augusto de. **Torém**: brincadeira dos índios velhos. Fortaleza, CE: Anna Blume, 1998.

PEREIRA, Arliene Stephanie Menezes. **Práticas de lazer e trabalho do povo indígena Tremembé de Almofala-CE**. 2010. 109 f. Monografia (Graduação em Tecnologia em Gestão Desportiva e de Lazer). Instituto Federal de Educação Ciência e Tecnologia do Ceará, Fortaleza, CE, 2010.

_____. **Corpo Tremembé**: filho de uma luta e fruto de uma história. Monografia (Graduação em Educação Física). Universidade Estadual do Ceará, Fortaleza, CE, 2011a

_____. **A tremembeísta**: um caso particular nos Tremembé de Almofala. Trabalho de conclusão de curso (Especialização em Arte-Educação e Cultura Popular). Faculdade de Tecnologia Darcy Ribeiro, Fortaleza, CE, 2011b.

POMPEU SOBRINHO, Thomaz. Índios Tremembés. **Revista do Instituto do Ceará**, n. 65, 1951.

SANTOS, Boaventura de Sousa. A filosofia à venda, a douda ignorância e a aposta de Pascal. **Comunicologia**, v. 3, n. 1, p. 1-26, jan./ jun., 2010.

VALLE, Carlos Guilherme Otaviano do. Compreendendo a dança do torém: visões de folclore, ritual e tradição entre os Tremembé do Ceará. **Revista antropológicas**, v. 16, n. 2, p. 187-228, 2005.

VARELA, Javier Francisco; TOMPSON, Evan; ROSCH, Eleanor. **A mente incorporada**: ciências cognitivas e experiência humana. Porto Alegre, RS: Artmed, 2003.

Dados do primeiro autor:

Email: stephanie_ce@hotmail.com

Endereço: Rua da Caravela, 451, Barra do Ceará, Fortaleza, CE, CEP 60332-450, Brasil

Recebido em: 09/10/2017

Aprovado em: 12/12/2017

Como citar este artigo:

PEREIRA, Arliene Stephanie Menezes; GOMES, Daniel Pinto. Dança encantada e de resistência: (trans) significações corporais no Torém dos índios Tremembé. **Corpoconsciência**, v. 22, n. 01, p. 120-129, jan./ abr., 2018.