



OPINIÕES DE TREINADORES SOBRE O USO DO SÉTIMO JOGADOR DE QUADRA CONTRA O SISTEMA DEFENSIVO INDIVIDUAL OBRIGATÓRIO EM COMPETIÇÕES DE HANDEBOL DAS CATEGORIAS SUB-12 E SUB-14

COACHES SPEECHES ABOUT THE USE OF SEVENTH PLAYER AGAINST THE COMPULSORY USE OF INDIVIDUAL DEFENSIVE SYSTEM IN U-12 AND U-14 HANDBALL COMPETITIONS

OPINIONES DE ENTRENADORES SOBRE EL USO DEL SÉPTIMO JUGADOR DE CUADRA CONTRA EL SISTEMA DEFENSIVO INDIVIDUAL OBLIGATORIO EN COMPETICIONES DE HANDEBOL DE CATEGORÍAS SUB-12 Y SUB-14

Lucas Leonardo

Universidade Estadual de Campinas, Campinas, São Paulo, Brasil
Email: lucasleo@gmail.com

Tathiane Krahenbühl

Universidade Federal de Goiás, Goiânia, Goiás, Brasil
Email: tathy04n@gmail.com

Rafael Pombo Menezes

Universidade de São Paulo, Ribeirão Preto, São Paulo, Brasil
Email: rafaelpombo@usp.com.br

Riller Silva Reverdito

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

Alcides José Scaglia

Universidade Estadual de Campinas, Limeira, São Paulo, Brasil
Email: alcides.scaglia@gmail.com

RESUMO

A regra do sétimo jogador de quadra foi inserida oficialmente ao handebol nos Jogos Olímpicos Rio-2016, de modo a interferir nas adaptações implementadas em competições de handebol de jovens, tal como a utilização obrigatória do sistema defensivo individual nas categorias sub-12 e sub-14. Nosso objetivo foi identificar as percepções de treinadores de handebol sobre as interações estabelecidas entre o uso desta nova regra com a obrigatoriedade do sistema defensivo individual. Neste estudo exploratório-descritivo e qualitativo, utilizamos a técnica de Amostragem Bola de Neve para coleta das opiniões de 26 treinadores, cujas respostas foram analisadas a partir da Análise Qualitativa de Conteúdo, e foram agregadas em duas grandes categorias, uma contra e uma a favor da regra do sétimo jogador. A partir das discussões estabelecidas, percebemos que o uso do sétimo jogador não parece adequado quando relacionado à obrigatoriedade do sistema defensivo individual.

Palavras-chave: Handebol; Competição; Esportes para Jovens.



ABSTRACT

The seventh court player rule was officially entered into handball at the Rio-2016 Olympic Games, to interfere with the adaptations implemented in youth handball competitions, in particular, the compulsory use of the individual defensive system in the under-12 and under-14 teams. Our objective was to identify the speeches of handball coaches about the interactions established between the use of this new rule and the mandatory use of the individual defensive system. In this exploratory-descriptive and qualitative study, we used the Snowball Sampling Technique to collect the opinions of 26 coaches, whose answers were analyzed from the Qualitative Content Analysis, and were aggregated into two broad categories, one against and another in favor of the seventh player rule. From the established discussions, we realized that the use of the seventh player doesn't seem adequate when related to the mandatory of the individual defensive system.

Keywords: Handball; Competition; Youth Sports.

RESUMEN

La regla del séptimo jugador fue introducida oficialmente al balonmano en los Juegos Olímpicos Rio-2016, de modo que interfiriera en las adaptaciones implementadas en competiciones de balonmano de jóvenes, tal como la utilización obligatoria del sistema defensivo individual en las categorías sub-12 y sub-14. Nuestro objetivo fue identificar las percepciones de entrenadores de balonmano sobre las interacciones establecidas entre el uso de esta nueva regla con la obligatoriedad del sistema defensivo individual. En este estudio exploratorio-descriptivo y cualitativo, utilizamos la técnica de Snowball Sampling Technique para la colección de opiniones de 26 entrenadores, cuyas respuestas fueron analizadas a partir del Análisis Cualitativo de Contenido, y fueron agregadas en dos grandes categorías, una contra y una a favor la regla del séptimo jugador. A partir de las discusiones establecidas, percibimos que el uso del séptimo jugador no parece adecuado cuando relacionado a la obligatoriedad del sistema defensivo individual.

Palabras clave: Balonmano; Competición; Deporte Juveniles.

INTRODUÇÃO

O esporte contemporâneo é um fenômeno sociocultural cuja apropriação em diferentes contextos e por diferentes sujeitos pode promover mudanças em sua caracterização e significação ao longo do tempo histórico (GALATTI; SCAGLIA; PAES, 2006; MARQUES; GUTIERREZ; ALMEIDA, 2008). Estas diversas mudanças envolvem aspectos individuais, com as adaptações físico-motoras, tático-técnicas e psicológicas ou podem relacionar-se com comportamentos coletivos, como as interações entre os jogadores da mesma equipe, adversários e por atualizações regulamentares (SECO, 2006). Um exemplo representativo desta evolução aconteceu no handebol mediante inclusão de novas regras vivenciadas oficialmente pela primeira vez nos Jogos Olímpicos Rio 2016.

Uma destas regras introduziu mudanças em relação aos jogadores que podem estar em

quadra durante a partida. A priori, uma equipe deve ser composta por sete jogadores e um deve ser identificado como goleiro, utilizando um uniforme de cor diferente (CONFEDERAÇÃO BRASILEIRA DE HANDEBOL, 2016). A nova regra suprime a necessidade de identificação do goleiro, pois permite que sete jogadores uniformizados como jogadores de quadra ataquem sem que nenhum deles esteja identificado como goleiro. Conforme o texto oficial:

[...] se uma equipe estiver jogando sem goleiro, um número máximo de 7 jogadores de quadra será permitido ao mesmo tempo na quadra de jogo. (CONFEDERAÇÃO BRASILEIRA DE HANDEBOL, 2016, p. 16).

Esta mudança fez emergir novos elementos na dinâmica e funcionalidade do jogo que empiricamente são percebidos ao longo dos jogos, abrindo um importante precedente para que pesquisadores se debrucem sobre este tema



na tentativa de compreender seus efeitos na apropriação da modalidade e seus impactos sobre o processo de ensino, vivência e aprendizagem do handebol em todas as categorias. É movido por este problema emergente de pesquisa que este estudo se justifica.

As situações de inferioridade numérica provocadas por exclusões e desqualificações são comuns no handebol, mas a mudança de regra supramencionada afeta de maneira diferente a gestão organizacional do jogo, pois possibilita que a equipe se utilize da vantagem numérica a qualquer momento da partida, transformando este num novo recurso estratégico-tático para gestão jogo e não um momento emergente dos critérios punitivos associados ao jogo de handebol. A utilização da superioridade numérica passa a ser uma escolha e não mais uma consequência inerente à imprevisível gestão do jogo.

Esta mudança afeta estruturas táticas recorrentes, impulsionando significativas discussões no interior da modalidade, tais como a necessidade de reorganização das ações individuais e grupais no ataque e na defesa e traz novos desafios ao uso dos sistemas ofensivos e defensivos por parte dos treinadores e jogadores. Também afeta as categorias de formação, de modo a criar efeitos nas estruturas do processo de ensino-aprendizagem-treinamento dos jovens e, principalmente, na forma como os profissionais evidenciam a organização e sistematização desse processo.

A inclusão desta regra também interage com as adaptações implementadas em competições de handebol que visam tornar o momento competitivo mais adequado ao nível de crescimento físico e cognitivo dos jovens, respeitando às características de cada etapa do desenvolvimento (MARQUES, 1997; BURTON; GILLHAM; HAMMERMEISTER, 2011; GRECO; SILVA; GRECO, 2012). Um exemplo destas adaptações é a utilização obrigatória do sistema defensivo individual, conforme registrado por Leonardo e Scaglia (2018a) em estudo documental realizado diante das principais competições de handebol para jovens entre 11 e 14 anos de idade no estado de São Paulo. Esta tendência também é observada

historicamente em competições da Federação Paulista de Handebol que, pelo menos, desde 2011 insere em seu texto regulamentar momentos específicos para o uso obrigatório ou facultativo do sistema defensivo individual como parte das vivências competitivas de jovens da categoria infantil (LEONARDO; SCAGLIA, 2018b).

Do ponto de vista dos objetivos que podem permear estas modificações, destaca-se a simplificação das relações entre atacantes e defensores pela mais clara relação estabelecida entre ambos, por meio da marcação que pode ser realizada por aproximação, observação ou à distância (KRAHENBÜHL; LEONARDO, 2018), sendo o pressuposto de sua adoção estabelecer em quadra relações de 1x1, que simplificam as condutas defensivas, facilitando o reconhecimento do atacante direto a ser marcado e que permita maior abertura de espaços do jogo, favorecendo às tomadas de decisão ofensivas num plano ainda individual (MENEZES; MARQUES; NUNOMURA, 2015; LEONARDO, 2018). Diante disso, a competição pode se aproximar de metas de aprendizagem esportiva, ofertando ao jogo um grau de complexidade otimizado aos anos de experimentação e especialização (CÔTÉ, 1999; FRASER-THOMAS; CÔTÉ, 2013).

A inserção de mais um atacante afeta a essência pedagógica do uso sistema defensivo individual obrigatório, pois o equilíbrio numérico presumido em sua utilização será suprimido do jogo à revelia dos interesses das equipes. Segundo Leonardo e Scaglia (2018b) as situações de inferioridade numérica emergentes de momentos de punições progressivas típicas do jogo configuram-se como uma situação conflituosa à utilização do sistema defensivo individual obrigatório, pois em seu levantamento histórico realizado junto à competição sub-14 da Federação Paulista de Handebol, os autores notam descrições detalhadas de como, do ponto de vista defensivo, as equipes devem se comportar quando jogam com jogadores a menos nos oito anos analisados.

Com a inserção da nova regra, porém, um fato imprevisível e condicionado à gestão organizacional do jogo, passa a atuar com um



status estratégico-tático, uma vez que a escolha em jogar com um atacante a mais pode se prolongar por longos momentos do jogo, fato que afeta diretamente o desenvolvimento do jogo diante desta adaptação de regulamento e que pode impactar em novas soluções concebidas ao processo de ensino-aprendizagem do handebol nas categorias de jovens.

Uma das maneiras de buscarmos as primeiras impressões sobre como esta nova regra afeta o uso do sistema defensivo individual em competições de handebol adaptadas aos jovens é buscar opiniões de treinadores, os quais se configuram como uma importante fonte de informações pautadas na percepção empírica sustentada pela experiência profissional destes agentes. Treinadores têm sido fontes de informação amplamente acessadas em busca de um olhar mais próximo da realidade inerente à prática esportiva (MENEZES; MARQUES; NUNOMURA; 2015; MENEZES; REIS, 2017; MILISTETD et al., 2016; MUSA et al., 2017).

Diante do exposto, este estudo buscou apresentar como os treinadores de handebol interpretam os efeitos das novas relações estabelecidas entre os propósitos que sustentam o uso do sistema defensivo individual em competições de handebol de jovens e a possibilidade de uso do 7º jogador de quadra nestas competições. Como contribuição o estudo visa apresentar as possíveis implicações desta nova regra ao processo de ensino-aprendizagem do handebol, de modo a conceber os caminhos vislumbrados que sustentem o processo de formação dos jovens e desenvolvimento do handebol enquanto fenômeno esportivo.

CAMINHOS METODOLÓGICOS

Instrumento de Pesquisa

Nosso estudo tem como foco um público muito específico formado por treinadores que atuam nas categorias sub-12 e sub-14 e que participam de competições cujo regulamento instrua a utilização do sistema defensivo individual em parte do jogo, por ser esta uma adaptação competitiva observada em algumas

competições para a faixa etária entre 11 e 14 anos de idade (ARENA; BOHME, 2008; MILISTETD et al., 2014; LEONARDO; SCAGLIA, 2018a, b). Justificamos a especificidade de nosso público por entendemos, conforme exposto na introdução deste manuscrito, que a possibilidade de utilização do sétimo jogador de quadra pode afetar a funcionalidade defensiva prevista pela obrigatoriedade do uso do sistema defensivo individual nestas categorias.

Deste modo, tínhamos como limitante para o alcance de nossos sujeitos de pesquisa o condicionante do ambiente competitivo em relação às adaptações defensivas, logo, entendemos que deveríamos adotar uma estratégia de pesquisa que pudesse alcançar ao máximo este seletivo público.

Diante desta condição, nosso desenho metodológico se caracteriza por um estudo exploratório-descritivo de natureza qualitativa, que foi operacionalizado por meio de um formulário online contendo uma única pergunta aberta que era respondida sem limites de caracteres: “Qual é a sua opinião sobre a regra do 7º jogador e sua interação com a obrigatoriedade do uso de defesa individual (homem a homem)?”. Este formulário foi disponibilizado em redes sociais e foi divulgado num portal de internet especializado em pedagogia e treinamento do handebol durante 2 meses e num período que antecedeu a incorporação desta nova regras às competições oficiais.

A utilização do formulário online justifica-se por facilitar a delimitação dos sujeitos incluídos na pesquisa em função do público-alvo ser delimitado, como era conveniente à nossa investigação. Ainda é um tipo de instrumento que evita a duplicação de casos e permite o rápido contato com os sujeitos para que sejam fornecidas informações mais específicas e adicionais, quando necessário (BALTAR; BRUNET, 2012).

Os treinadores foram prospectados pela técnica de Amostragem Bola de Neve, do inglês, *Snowball Sampling Technique*. Esse método é amplamente difundido para pesquisas qualitativas de caráter exploratório e descritivo (BALTAR; BRUNET, 2012) e se caracteriza



pela divulgação da pesquisa por meio de indicação inter-sujeitos, que possibilita maior penetração em grupos sociais delimitados ao objeto de pesquisa, oferecendo maior confiabilidade e relevância aos dados coletados (ATKINSON; FLINT, 2001). Deste modo, os treinadores eram instruídos, ao finalizar o preenchimento da questão, a indicar contatos ou direcionar o formulário para outros treinadores que faziam parte do escopo de nosso estudo, otimizando nossa coleta de informações.

Participantes

Foram inclusos apenas treinadores que atenderam aos seguintes critérios: a) atuar com o handebol nas categorias sub-12 e/ ou sub-14 e b) participar de competições (ligas e federações) no ano de 2016/2017 cujos regulamentos previam o uso obrigatório do sistema defesa individual, totalizando 26 treinadores (T) que coincidentemente eram todos do sexo masculino. A média de idade dos treinadores foi de 34.5 (± 9.1) anos de idade, todos eram formados em educação física, com média do tempo de sua formação acadêmica de 11.0 (± 7.4) anos e possuíam experiência como treinadores de handebol de 12.0 (± 7.4) anos.

Análise dos Dados

Os dados foram analisados diante dos procedimentos de redução de dados propostos por Mayring (2014) para a análise qualitativa de conteúdo. Este procedimento é realizado por duas etapas de redução e pelo processo de categorização.

Inicialmente, as opiniões dos treinadores foram sintetizadas a partir de trechos que representam as mesmas ideias centrais. Para isso, realizamos o parafraseamento das suas falas num texto mais enxuto e centrado nas informações principais da opinião apresentada devido ao processo de generalização empregado.

As paráfrases individuais de cada treinador foram comparadas e, sempre que ideias semelhantes entre diferentes treinadores eram percebidas, estas paráfrases eram agrupadas, de modo que, após este agrupamento, uma nova

frase era construída a partir da mensagem central das falas dos treinadores, caracterizando o segundo processo de redução de dados, que originou frases que representassem a ideia de vários treinadores numa única expressão.

Os frutos da segunda redução de dados foram analisados linha a linha e foram categorizadas ao longo das análises por meio de uma abordagem indutiva. Finalizada a categorização das opiniões expressadas, o material foi deixado arquivado, e por uma semana o primeiro pesquisador deste manuscrito não entrou mais em contato com estas informações.

Passado este período, todo procedimento foi realizado novamente pelo mesmo pesquisador a partir das informações brutas, portanto, sendo realizada a primeira redução e a segunda redução das informações e nova categorização. Finalizada a segunda categorização, comparamos a primeira e a segunda categorizações e finalizamos os procedimentos analíticos apenas quando ambos processos de codificação possuísem semelhanças que identificassem estabilidade nas análises realizadas, processo denominado como re-teste intra-codificador e que garante confiabilidade aos procedimentos analíticos.

Estas informações foram organizadas em duas grandes categorias, uma que reflete opiniões “contra o uso do 7º jogador em interação com o sistema defensivo individual” e outra que apresenta opiniões “favoráveis ao uso do 7º jogador em interação com o sistema defensivo individual”. Pelo fato de os dados serem apresentados a partir das opiniões já sintetizadas, conforme proposta de Mayring (2014), as falas dos treinadores serão inclusas ao texto de apresentação dos resultados de nossa investigação. Destacaremos quais treinadores colaboraram para estas opiniões sintetizadas, identificando-os pela letra “T” seguida do número que lhes foi conferido durante o período de coleta das suas opiniões.

RESULTADOS E DISCUSSÕES



Opiniões contrárias ao uso do sétimo jogador em interação com o sistema defensivo individual

Para parte dos treinadores entrevistados (T3, T4, T7, T9, T11, T14, T15, T18, T21, T22, T26, T28, T29, T30, T32, T33, T34, T40), a interação entre o uso do sétimo jogador e o uso obrigatório regulamentar do sistema defensivo individual apresenta incoerências, sendo inadequada para as categorias sub-12 e sub-14, tanto do ponto de vista ofensivo como do ponto de vista defensivo. Para estes treinadores o handebol deve ser apresentado de forma simplificada aos iniciantes para que, na medida em que os jogadores se familiarizam com os diferentes aspectos do jogo, haja o aumento da complexidade das tarefas a serem realizadas. Tal conceito vai ao encontro das ideias propostas por Estriga e Moreira (2013) e Antón e colaboradores (2000), que defendem o aprendizado do handebol por meio relações estratégico-tático-técnicas simplificadas antes de se chegar ao jogo mais estruturado e complexo.

Complementar a estes aspectos, a utilização da defesa individual obrigatória é uma mudança regulamentar que busca a simplificação das relações estabelecidas entre atacantes e defensores (EHRET et al., 2002, GRECO; SILVA; GRECO, 2012), promovendo vantagens ao atacante que diante de um amplo espaço livre terá maior facilidade para a progressão individual ao gol ou que, diante condutas inerentes à lógica defensiva (coberturas e ajudas), pode fazer emergir a continuidade do jogo com passes para colegas livres.

Ao mesmo tempo, os defensores lutam pelo equilíbrio de seu sistema de jogo mediante ações dos atacantes com e sem a bola (como fintas e desmarques) que tentam buscar melhores condições para o arremesso, diante de uma relação simplificada e clara de quem deve ser marcado por cada jogador (ANTÓN et al., 2000; MENEZES; MARQUES; NUNOMURA, 2015).

Como justificativa contrária à interação do sétimo jogador e o uso do sistema defensivo individual durante a competição, T6, T20, T21, T26 e T33 expressam que o uso do sétimo jogador poderá inibir a construção destas situações de superioridade numérica uma vez que

esta condição já estará consolidada em quadra, prejudicando o processo de formação destes jovens atletas no sentido da lógica ofensiva e defensiva do jogo.

Outro aspecto destacado associa-se à limitação da aprendizagem de elementos tático-técnicos individuais ofensivos e defensivos, bem como ao menor estímulo à criatividade, devido à maior previsibilidade conferida ao jogo ofensivo pelos fatores descritos anteriormente. Segundo T24, T21 e T33, do ponto de vista ofensivo, pode haver a descaracterização do uso dos desmarques e jogo sem bola. T21 destaca que haverá pobreza no desenvolvimento das relações de um contra um, que são a essência do jogo de handebol (EHRET et al., 2002) e T24 e T26 ressaltam que deste modo o jogo será menos criativo. Defensivamente, T3, T6, T24, T34, T40 expressam que o uso de ajudas e o controle dos atacantes pares será prejudicado, pois os defensores terão sempre um atacante sobrando contra eles tornando-se muito difícil a compreensão dos jogadores defensores sobre como marcar este atacante a mais.

Jogos situacionais que proponham intencionalmente situações de assimetria numérica com vantagem ofensiva podem ser um elemento de aprendizagem importante para as faixas etárias deste estudo (GRECO; BENDA, 1998), pois são capazes de estimular que decisões sejam tomadas pelos jogadores para o reconhecimento da superioridade/inferioridade numérica, típicas de situações provenientes de exclusões e desqualificações, e agora, diante da utilização do sétimo jogador.

Do ponto de vista ofensivo, verificamos a percepção de que o uso do sétimo jogador diminuirá o estímulo à criação das situações de superioridade numérica proporcionadas pelo encadeamento de ações ofensivas intencionais, devido à permanente presença de um apoio desmarcado com possibilidades reais de provocar ameaças ao jogo defensivo adversário. Isso cria certa “zona de conforto”, que poderá desestimular a realização de desmarques eficazes e do jogo em profundidade e largura na quadra, que diante do jogo em igualdade numérica poderá trazer sérias implicações para a resolução de problemas, principalmente nas categorias



subsequentes. Também afetará a aprendizagem defensiva, uma vez que os princípios do jogo ofensivo (BAYER, 1994) serão mais facilmente contemplados sem necessidade de pressionar os defensores já que as possíveis trocas de marcação se tornarão confusas diante da obrigatoriedade de utilização do sistema individual em inferioridade numérica.

Frente a esta circunstância, T7, T21 e T34 consideram a possibilidade da regra oficial do handebol relacionada ao uso do sétimo jogador ser suprimida dos momentos em que haja obrigatoriedade do uso do sistema defensivo individual, valorizando a importância desta adaptação regulamentar para as categorias sub-12 e sub-14, mas consideram importante que em momentos do jogo cuja escolha do sistema defensivo seja livre, portanto, sem adaptações, esta regra seja mantida.

Esta percepção já é observada no Brasil nas competições da Federação Paulista de Handebol da categoria sub-14. No ano de 2016 a competição previa o uso obrigatório da defesa individual durante o primeiro quarto do jogo. Já, a partir de 2017, com a inclusão da regra do sétimo jogador, a competição retirou a obrigatoriedade do uso da defesa individual, colocando sua utilização como optativa durante os três primeiros quartos da partida conjuntamente com o uso de sistemas defensivos zonais em duas linhas (i.e., 3:3, 4:2 e 5:1), sendo no último quarto a opção defensiva livre de adaptações. Isso demonstra que o uso obrigatório da defesa individual tende a perder espaço nas competições modificadas para o handebol de jovens (LEONARDO; SCAGLIA, 2018b), contrapondo as opiniões de T7, T21 e T34 que valorizam a utilização do sistema defensivo individual obrigatório.

Para T12, T18 e T20, a presença de um atacante a mais, independentemente do uso do sistema defensivo determinado pelo regulamento, deve ser inserida nas competições a partir da categoria sub-16, pois a regra do sétimo jogador pode sobrecarregar fisicamente crianças entre 11 e 14 anos de idade e por considerarem que sua inserção na competição deveria ser pensada como parte do processo de preparação para a categoria adulta.

Esta opinião pode ser justificada por Nikolaidis e colaboradores (2015) que apresentam em sua investigação que o sistema defensivo individual é mais desgastante do ponto de vista fisiológico e energético que os sistemas defensivos zonais. Esta sobrecarga afeta ainda mais atletas entre 11 e 14 anos de idade, pois de acordo com Matthys e colaboradores (2012), esta é uma fase em que os jogadores ainda estão desenvolvendo suas capacidades neuromusculares e que é a partir dos 16 anos, devido à maior influência da maturação, que estas capacidades estarão melhor desenvolvidas. Diante de uma situação de inferioridade numérica prolongada, as condições físicas podem suplantam os potenciais de aprendizagem do uso do sistema defensivo individual para a idade dos 11 aos 14 anos de idade.

De modo geral, o que se observa diante dessas opiniões e das discussões realizadas, é que as opiniões contrárias se fundamentam na importância de se conceber o ambiente competitivo como um espaço que esteja associado à aprendizagem antes de serem levadas em consideração os resultados competitivos advindos da associação da regra do sétimo jogador à utilização do sistema defensivo individual obrigatório.

Opiniões favoráveis ao uso do sétimo jogador em interação com o sistema defensivo individual

Por outro lado, T2, T13, T15, T24, T35, T38 e T39 acreditam que a regra do sétimo jogador seja uma boa opção nas categorias sub-12 e sub-14. Em especial T13 destaca que esta interação pode ajudar na compreensão da utilização das ajudas e coberturas. T15, porém, ressalta que esse padrão de jogo é possível apenas em equipes de clubes que tenham uma frequência de treinamento superior a três vezes por semana, o que permite treinar de forma adequada a organização da equipe e as substituições entre jogadores de quadra e goleiros para que haja sucesso na utilização desse recurso quando é obrigatória a marcação individual.

A necessidade de maior frequência de treinamento para haver vantagens na utilização

do sétimo jogador, aponta para um caminho de especialização no handebol ainda em idades muito precoces. Esta visão contrapõe o Modelo de Desenvolvimento e Participação Esportiva (CÔTÉ; VIERIMAA, 2014), que sustenta a necessidade de diversificação da prática esportiva durante os anos de experimentação (até 12 anos de idade) e a não especialização em um único esporte até os 15/16 anos de idade.

Outro ponto, relaciona-se aos treinos das substituições dos goleiros e à entrada de um jogador atacante em seu lugar, pois em se tratando de um período de formação esportiva, este tipo de conduta também pressupõe a tendência à especialização precoce. No caso do emprego do sétimo jogador de maneira frequente nos jogos das categorias estudadas haverá maior possibilidade de que um jogador ainda muito jovem se especialize apenas como o sétimo atacante de sua equipe, negligenciando a aprendizagem das condutas inerentes às transições ofensiva, defensiva e ao jogo defensivo de forma muito precoce.

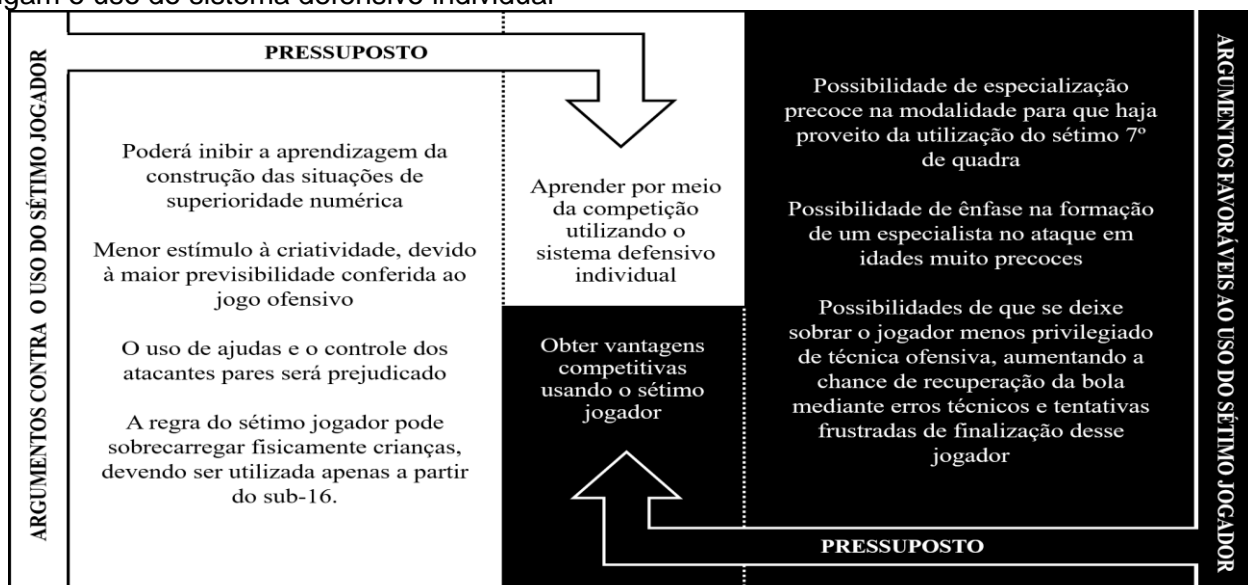
Este potencial atrelamento entre o 7º jogador e o incentivo à especialização esportiva precoce merece destaque, pois esta é uma conduta negativa para o desenvolvimento esportivo em longo prazo e relaciona-se diretamente ao abandono precoce e ao desgaste do jovem em

relação à prática esportiva na faixa etária deste estudo (FRASER-THOMAS; CÔTÉ, 2008; NORMAND; WOLFE; PEAK, 2017).

Um ponto curioso apresentado por T24 é o fato de que uma provável vantagem defensiva na utilização do sétimo jogador pela equipe adversária durante o uso do sistema defensivo individual obrigatório poderá se dar pela possibilidade de a equipe deixar sobrar o jogador menos privilegiado de técnica ofensiva. Este tipo de conduta aumentará a possibilidade de recuperação da bola mediante erros técnicos ou tentativas frustradas de finalização ao alvo por parte desse jogador, porém, este jovem será exposto a condições negativas, contrapondo os objetivos de competições com regulamentos modificados, os quais se justificam pela facilitação do desenvolvimento de competências técnico-táticas (BERGERON et al., 2015; BURTON; GILLHAM; HAMMERMEISTER; 2011; CHOI; JOHNSON; KIM, 2014).

Esta conduta, embora seja avaliada como positiva, possui grande potencial de ocasionar problemas ao engajamento e continuidade da prática esportiva para este jovem, sobretudo por se apoiar mais nas vantagens competitivas conquistadas do que nos benefícios para a aprendizagem do handebol por meio da competição adaptada.

Figura 1 – Modelo esquemático oriundo das opiniões de treinadores das categorias sub-12 e sub-14 em relação à associação da regra do sétimo jogador de quadra com os regulamentos adaptados que obrigam o uso do sistema defensivo individual



Fonte: construção dos autores



CONCLUSÃO

Observamos neste estudo que a utilização do sistema defensivo individual de maneira obrigatória em competições de handebol das categorias sub-12 e sub-14 passa pela simplificação do jogo, visando a facilitação de acesso ao handebol nestas faixas etárias, porém, sustentado pelas opiniões dos treinadores, este estudo apresenta uma realidade preocupante quanto o uso deste sistema defensivo quando associado à regra do sétimo jogador nas categorias sub-12 e sub-14, pois mesmo as opiniões favoráveis ao problema de pesquisa apresentado apoiam-se em conceitos como a especialização precoce e excessiva valorização das conquistas competitivas em detrimento da

aprendizagem por meio da experiência competitiva.

As prerrogativas apontadas ao longo da discussão suscitam questionamentos relevantes às mudanças nas regras do jogo, tais como: “são as alterações nas regras pensadas apenas para a categoria adulta ou há debates sobre possíveis implicações nas categorias de base?”; “são consultadas as opiniões destes treinadores antes de aplicar tais mudanças nas categorias de formação?”; e “são realizados estudos que permitam prever/medir possíveis impactos das novas regras?”. Todos estes potenciais problemas de pesquisa podem fomentar futuras investigações que tenham como base conceitual a pedagogia do esporte e a pedagogia da competição.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- ANTÓN, Juan L. e colaboradores. **Alternativas y factores para la mejora del aprendizaje**. Madrid: Gymnos, 2000.
- ARENA, Simone S.; BOHME, Maria Tereza S. Federações esportivas e organização de competições para jovens. **Revista brasileira de ciência e movimento**, v. 12, n. 4, p. 45-50, 2008.
- ATKINSON, Rowland; FLINT, John. Accessing hidden and hard-to-reach populations: Snowball research strategies. **Social research update**, v. 33, n. 1, p. 1-4, 2001.
- BALTAR, Fabiola; BRUNET, Ignasi. Social research 2.0: virtual snowball sampling method using Facebook. **Internet research**, v. 22, n. 1, p.57-74, 2012.
- BAYER, Claude. **O ensino dos desportos colectivos**. Lisboa, Portugal: Dinalivros, 1994.
- BERGERON, Michael F. e colaboradores. International Olympic Committee consensus statement on youth athletic development. **British journal sports medicine**, v. 49, n. 13, p. 843-851, 2015.
- BURTON, Damon; GILLHAM, Andrew D.; 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.
- CHOI, Hong Suk; JOHNSON, Britton; KIM, Young K. Children's development through sports competition: Derivative, adjustive, generative, and maladaptive approaches. **Quest**, v. 66, n. 2, p. 191-202, 2014.



CONFEDERAÇÃO BRASILEIRA DE HANDEBOL. **Regras de jogo**. 2016. Disponível em : <[http://www.brasilhandebol.com.br/Admin/Anexos/002336_Regras Oficiais - Handebol - CBHb - julho - 2016.pdf](http://www.brasilhandebol.com.br/Admin/Anexos/002336_Regras%20Oficiais%20-%20Handebol%20-%20CBHB%20-%20julho%20-%202016.pdf)>. Acesso em: 14 de Setembro de 2018.

CÔTÉ, Jean; BAKER, Joseph; ABERNETHY, Bruce. Practice and play in the development of sport expertise. **Handbook of sport psychology**, v. 3, p. 184-202, 2007.

CÔTÉ, Jean; VIERIMAA, Matthew. The developmental model of sport participation: 15 years after its first conceptualization. **Science & sports**, v. 29, p. 563-569, 2014.

FRASER-THOMAS, Jessica; CÔTÉ, Jean. Play, practice, and athlete development. In. MACMAHON, Clare; BAKER, Joseph; FARROW, Damian. **Developing sport expertise: researchers and coaches put theory into practice**. Routledge, 2013, p. 39-50.

EHRET, Arno e colaboradores. **Manual do handebol: treinamento de base para crianças e adolescentes**. São Paulo: Phorte. São Paulo: Phorte, 2002.

ESTRIGA, Luísa; MOREIRA Ireneu. Proposta metodológica de ensino no andebol. In: TAVARES, Fernando (Edit.). **Jogos desportivos coletivos: ensinar a jogar**. Porto, Portugal: FADEUP, 2013, p.123-164.

GALATTI, Larissa Rafaela; SCAGLIA, Alcides José; PAES, Roberto Rodrigues. Pedagogia do esporte: contextos, evolução e perspectivas. **Revista brasileira de educação física e esporte**, v. 20, n. 5, p. 171, 2006.

GRECO, Pablo Juan; BENDA, Rodolfo Novelino. **Iniciação esportiva universal: da aprendizagem motora ao treinamento técnico**. Belo Horizonte, MG: UFMG, 1998.

GRECO, Pablo Juan; SILVA, Siomara Aparecida da; GRECO, Fernando L. O sistema de formação e treinamento esportivo no handebol brasileiro (SFTE-HB). In: GRECO, Pablo Juan; ROMERO, Juan J. Fernández (Orgs.). **Manual de handebol: da iniciação ao alto nível**. São Paulo: Phorte, 2012, p. 235-270.

LEONARDO, Lucas. **Um estudo das competições de handebol de jovens do estado de São Paulo: caracterização das adaptações competitivas e opiniões de treinadores e árbitros sobre suas aplicações**. 2018. 178f. Mestrado (Educação Física). Faculdade de Educação Física, Universidade Estadual de Campinas, Campinas, SP, 2018.

LEONARDO, Lucas; SCAGLIA, Alcides José. Study on youth handball regulations: a documental analysis on the mandatory use of individual defensive system in under-12 and under-14 competitions. **Journal of physical education**, v. 28, n. 1, p. 1-13, 2018a.

LEONARDO, Lucas; SCAGLIA, Alcides José. Oito anos de adaptações competitivas na Federação Paulista de Handebol: um estudo documental da categoria sub-14. **Motrivivência**, v. 30, n. 55, p. 75-92, 2018b.

MAYRING, Philipp. **Qualitative content analysis: theoretical foundation, basic procedures and software solution**. Klagenfurt: Institute of Psychology and Center for Evaluation and Research, 2014.



MATTHYS, Stijn e colaboradores. The contribution of growth and maturation in the functional capacity and skill performance of male adolescent handball players. **International journal of sports medicine**, v. 33, n. 7, p. 543, 2012.

MARQUES, Renato Franciso Rodrigues; GUTIERREZ, Gustavo Luis; ALMEIDA, Marco Antonio Bettine. O esporte contemporâneo e o modelo de concepção das formas de manifestação do esporte. **Conexões**, v. 6, n. 2, p. 42-61, 2008.

MARQUES, António Teixeira. A preparação desportiva de crianças e jovens: o sistema de competições. In, GUEDES, Onacir Carneiro (Org.). **Atividade física: uma abordagem multidimensional**. João Pessoa, PB: Ideia, 1997, p. 157-169.

MENEZES, Rafael Pombo; MARQUES, Renato Francisco Rodrigues; NUNOMURA, Myrian. O ensino do handebol na categoria infantil a partir dos discursos de treinadores experientes. **Movimento**, v. 21, n. 2, p. 463-477, 2015.

MENEZES, Rafael Pombo; REIS, Heloísa Helena Baldy. O jogo defensivo diante de diferentes sistemas ofensivos no handebol: análise do cenário técnico-tático e reflexões sobre o ensino. **Revista brasileira de ciências do esporte**, v. 38, n. 2, p. 168-175, 2017.

MILISTETD, Michel e colaboradores. Analysis of the Competitive Organization of Sports for Children and Youths Structural and Functional Adaptations. **Revista brasileira de ciências do esporte**, v. 36, n. 3, p. 671-678, 2014.

MILISTETD, Michel e colaboradores. Coaches' development in Brazil: structure of sports organizational programmes. **Sports coaching review**, v. 2, n. 5, p. 138-152, 2016.

MUSA, Vinícius e colaboradores. Representations of coaches concerning the role of handball ruling entities for their formation. **Revista portuguesa de ciências do desporto**, v. 17, sup. 1A, p. 298-306, 2017.

NIKOLAIDIS, Pantelis Theo e colaboradores. Acute physiological responses to simulated games with different defensive formations in team handball: 6:0 versus man-to-man. **International journal of clinical and experimental physiology**, v. 2, n. 1, p. 10-15, 2015.

NORMAND, Jonathan Michael; WOLFE, Andrew; PEAK, Kayla. A review of early sport specialization in relation to the development of a young athlete. **International journal of kinesiology and sports science**, v. 5, n. 2, p. 37-42, 2017.

SECO, Juan de Dios Román. Los inicios del siglo XXI: evolución y tendencias del juego. **E-Balonmano.com: revista de ciencias del deporte**, v. 1, n. 2, p. 3-20, 2006.

Dados do autor:

Email: lucasleo@gmail.com

Endereço: Rua Érico Veríssimo, 701, Barão Geraldo, Campinas, SP, CEP 13083-851, Brasil.

Recebido em: 14/09/2018

Aprovado em: 31/10/2018



Como citar este artigo:

LEONARDO, Lucas e colaboradores. Opiniões de treinadores sobre o uso do sétimo jogador de quadra contra o sistema defensivo individual obrigatório em competições de handebol das categorias sub-12 e sub-14. **Corpoconsciência**, v. 23, n. 03, p. 1-12, jan./ abr., 2019.



OS SIGNIFICADOS DOS JOGOS DIGITAIS: AS PERCEPÇÕES DOS JOGADORES QUE PARTICIPAM DE COMPETIÇÕES

THE MEANINGS OF DIGITAL GAMES: PERCEPTIONS OF PLAYERS THAT PARTICIPATE IN COMPETITIONS

LOS SIGNIFICADOS DE LOS JUEGOS DIGITALES: LAS PERCEPCIONES DE LOS JUGADORES QUE PARTICIPAN DE COMPETICIONES

Antonio Fernandes de Souza Junior
Universidade Federal do Rio Grande do Norte, Natal, Rio Grande do Norte, Brasil
Email: antonio.fernandes.jr@hotmail.com

RESUMO

O objetivo desta pesquisa é analisar os significados dos jogos digitais para um grupo de jogadores que participam de competições. Essa investigação foi realizada com cinco jovens participantes de competições de jogos digitais, em um evento de cibercultura e cultura pop. As informações foram obtidas através de entrevistas semiestruturadas, com cinco perguntas. Para o tratamento das informações, acionamos a análise de conteúdo, através da unidade de registro do tipo tema. As interpretações inferenciais produziram três categorias de análise: I) o significado dos jogos digitais está na própria experiência com o jogar; II) a importância dos jogos digitais está na formação de grupos sociais; e III) o valor dos jogos digitais está em suas relações com os processos de esportivização. Portanto, as relações que cada competidor estabeleceu com os jogos digitais transitam por diferentes significações, intrínsecas e extrínsecas, no diálogo com os valores da cultura global hipermoderna, da cibercultura e da cultura pop.

Palavras-chave: Cibercultura; Cultura Pop; Esporte; Jogos Digitais; Ludicidade.

ABSTRACT

The aim of this research is to analyze the meanings of digital games for a group of players participating in competitions. This research was carried out with five young people participating in digital games competitions, in a cyberculture and pop culture event. The information was obtained through semi-structured interviews, with five questions. For the treatment of information, we trigger the analysis of content, through the record unit of the theme type. The inferential interpretations produced three categories of analysis: I) the meaning of digital games is in the experience itself with playing; II) the importance of digital games lies in the formation of social groups; and III) the value of the digital games is in its relations with the processes of sportivization. Therefore, the relationships that each player established with digital games, transit through different meanings, intrinsic and extrinsic, in dialogue with the values of hypermodern global culture, cyberculture and pop culture.

Keywords: Cyberculture; Pop Culture; Sport; Digital Games; Ludicidade.

RESUMEN

El objetivo de esta investigación es analizar los significados de los juegos digitales para un grupo de jugadores que participan en competiciones. Esta investigación se realizó con cinco jóvenes participantes en competiciones de juegos digitales, en un evento de cibercultura y cultura pop. La información fue obtenida a través de entrevistas semiestruturadas, con cinco preguntas. Para el tratamiento de las informaciones, accionamos el análisis de contenido, a través de la unidad de registro del tipo tema. Las interpretaciones inferenciales produjeron tres categorías de análisis: I) el significado de los juegos digitales está en la propia experiencia con el juego; II) la importancia de los juegos digitales está en la formación de grupos sociales; y



III) el valor de los juegos digitales está en sus relaciones con los procesos de esportivización. Por lo tanto, las relaciones que cada competidor estableció con los juegos digitales transitan por diferentes significaciones, intrínsecas y extrínsecas, en el diálogo con los valores de la cultura global hipermoderna, de la cibercultura y de la cultura pop.

Palabras clave: Cibercultura; Cultura Pop; Deporte; Juegos Digitales; Ludicidade.

INTRODUÇÃO

Compreender os significados do jogo tem se mostrado um grande desafio para diferentes perspectivas – como as filosóficas, socioculturais, psicológicas ou pedagógicas (CAILLOIS, 1990; CRUZ JUNIOR, 2014; HUIZINGA, 2001; LUCKESI, 2014; PETRY, 2016; RETONDAR, 2011; SCHILLER, 1995). No contexto atual, com a evolução do ciberespaço, diversas reflexões filosóficas e psicológicas, bem como mudanças nas relações socioculturais e pedagógicas, foram incorporadas às teorias do jogo, ampliando a dificuldade de sua significação.

Ao estabelecer o jogo como objeto ou fenômeno de reflexão, compreendemos que o seu significado transcende a delimitação de um campo de saberes, assim, corroborando com Petry (2016, p. 22), o jogo “constitui-se em objeto [ou fenômeno] genuinamente interdisciplinar ou transdisciplinar.” Cada perspectiva ou sujeito, ao pensar sobre o jogo, terá interpretações singulares, dessa forma, não esgotando as suas possibilidades de significação.

Não é pretensão deste texto anunciar uma compreensão prévia sobre o jogo, nem mesmo criar um conceito, mas sim reconhecer os significados que os sujeitos produzem na relação com o jogo. Algo indispensável para essa reflexão, portanto, é situar o contexto no qual as significações apresentadas no decorrer dessa exposição foram produzidas, ou seja, uma reflexão sobre a sociedade contemporânea e sua expansão digital. Na atualidade, é evidenciada uma profunda relação entre cultura, sociedade e mídia (HJARVARD, 2014), que está vinculada a um movimento de globalização da cultura, mobilizada por uma sociedade hipermoderna, que, conforme Lipovetsky e Serroy (2011), inflacionou os valores da sociedade moderna.

Essa cultura global hipermoderna possui quatro desenhos estruturantes que caracterizam as relações socioculturais da contemporaneidade – hipercapitalismo, hipertecnização, hiperindividualismo e hiperconsumismo –, dos quais destacamos dois, que podemos relacionar com o universo dos jogos: a) a hipertecnização, que mobiliza o apelo para todas as esferas sociais dos valores da industrialização, como a eficácia máxima, a racionalização técnico-instrumental e a matematização de todas as possibilidades sociais. Nos jogos digitais, esse apelo se conecta à centralidade atribuída à “corrida” tecnológica, na qual cada vez mais são necessários os “melhores” dispositivos, dando destaque ao pensamento técnico, desconsiderando a própria experiência de jogo; e b) o hiperindividualismo, que representa um sintoma recorrente na observação sobre as relações no ciberespaço, consistindo no reconhecimento de si como único critério político, moral, epistêmico e estético sobre o mundo, o que inviabiliza possibilidades de diálogos com os divergentes, os diferentes, ou mesmo, antagônicos.

É nesse cenário que visualizamos a expansão das indústrias dos jogos digitais: acionando os valores da hipermodernidade – principalmente do desenho estruturante da hipertecnização – e mobilizando-se para um processo de esportivização. Esse processo é movido por sistemas burocráticos na criação de competições vinculadas a federações e a outras instituições, por um mercado consumidor de equipamentos e dispositivos voltados para essas práticas, bem como na valorização da profissionalização dos jogadores (formação de ciberatletas), que são vinculados a sistemas de quantificação de desempenho e sistemas de ranqueamentos (GUTTMANN, 2006). Assim, os cenários das significações dos jogos digitais estão articulados a um processo dialético entre a esportivização – fundamentada na hipermodernidade – e os



códigos, hábitos e valores da cibercultura e da cultura pop, enquanto subculturas emergentes da contemporaneidade.

Tendo a centralidade da cultura, os cenários “ciber” e “pop” apresentam-se enquanto figuras de representação de um conjunto de práticas, experiências e produtos culturais. Na cibercultura, isso está direcionado ao universo digital, ao passo que, na cultura pop, o seu direcionamento está ligado ao entretenimento, ancorado num sistema conectado às indústrias culturais, que, em muitas situações, transitam pelo universo digital (LÉVY, 1999; SOARES, 2013). É nos eventos da cultura pop e suas competições de jogos digitais que são elaborados espaços e tempos de compartilhamento dessas práticas, produtos e experiências, os quais saem das mediações digitais para proporcionar outras possibilidades de relações.

Diante das reflexões sobre esse novo tempo e espaço históricos, principalmente com a expansão das possibilidades digitais e sua esportivização no que refere aos jogos digitais, é que este estudo emerge. Assim, na pretensão de aproximar-se dessas novas relações envolvendo esses contextos e seus sujeitos, buscamos analisar os significados dos jogos digitais para um grupo de jogadores que participam de competições.

CONTEXTO METODOLÓGICO

Este trabalho caracteriza-se por ser uma pesquisa social. Logo, sua abordagem, em relação ao nosso olhar sobre os significados, é qualitativa e de cunho descritivo, pois a intenção é dar evidência aos significados construídos pelos sujeitos da presente pesquisa (MINAYO, 2013). Em síntese, corroborando com Denzin e Lincoln (2006), nossa pesquisa se fundamenta na abordagem qualitativa por se tratar de uma investigação situada em um contexto específico, na busca de dar visibilidade às interpretações dos sujeitos acerca de suas relações com o mundo.

A pesquisa se insere no contexto do evento de cultura digital, pop e nipônica “Sana”, realizado em Fortaleza, Ceará, nos dias 15, 16 e 17 de julho de 2016. Esse evento reuniu pessoas

de diferentes idades e localidades para compartilhar experiências e consumir produtos da cultura digital e pop. Assim, diferentes cenários foram distribuídos pelos espaços do Centro de Eventos do Ceará, como salas para projeções de animes, criação e mostra de produtos artísticos, vendas e competições de *cardsgames*, setores para vendas de produtos diversos, palco para realizações de shows, palestras e entrevistas, bem como ambientes para competições de jogos digitais, não-digitais e *cosplay* – é um termo que expressa a prática de se fantasiar e interpretar personagens da cultura pop.

Dentre esses espaços, percebemos uma grande mobilização nos ambientes que tematizaram os jogos digitais, com destaque a alguns jogos: *League of Legends* e *CrossFire*. Embora esses jogos possuam interação on-line entre seus participantes, há diferenças em relação às características de cada jogo. O *League of Legends* pode ser definido como um jogo de “*Multiplayer Online Battle Arena*” (MOBA), o qual consiste em jogos digitais de múltiplos jogadores em uma interação on-line no mesmo espaço virtual (uma arena de batalha virtual). Nele, cada jogador controla uma unidade de batalha, tendo por objetivo destruir/conquistar o território rival. Por sua vez, o *CrossFire* é um jogo de “*First Person Shooter*” (FPS) on-line, que compreende os jogos de guerra/tiro em que a visão do jogador corresponde ao personagem a ser controlado, ou seja, uma visão em primeira pessoa.

Em razão de permanecermos apenas nos dois primeiros dias do evento, e as competições de *League of Legends* serem realizadas apenas no último dia, só foi possível estabelecer contato com os participantes do *CrossFire*. Esse jogo digital foi desenvolvido pela *Smilegate*, uma companhia de jogos digitais sul-coreana, sendo lançado em 2007. No Brasil foi lançado em 2011, pela distribuidora *Z8Games*.

Dessa forma, é na competição de *CrossFire*, realizada pelos organizadores do evento em parceria com a distribuidora brasileira do jogo, que delimitamos o nosso espaço e tempo de aproximação com os sujeitos de nossa investigação. Para tanto, enquanto instrumento



de coleta de informações, utilizamos a entrevista com perguntas semiestruturadas, registradas por um dispositivo de gravação de áudio profissional e, posteriormente, transcritas. Foram realizadas cinco perguntas, as quais conduziram o diálogo entre o entrevistado e o entrevistador, tendo como tematização os significados da relação do entrevistado com os jogos digitais. Da primeira até a terceira pergunta, pautamos a reflexão sobre os processos de preparação e participação do entrevistado e de sua equipe nas competições, enquanto que as duas últimas perguntas foram direcionadas as significações que o entrevistado possui em relação aos jogos digitais.

No decorrer da competição, estabelecemos contato com os participantes. Apenas duas equipes (a “*Team BGS*” e “*Team FCE*”), porém, retornaram os nossos contatos, agendando a entrevista para ser realizada depois do final da competição. Após o encerramento, mediante premiação dos participantes, reestabelecemos contato com as equipes, tendo retorno apenas da equipe “*Team BGS*”, que se consagrou campeã.

Diante desse contexto, entrevistamos a equipe “*Team BGS*”, composta por cinco jovens, com idades entre 15 e 17 anos. Esses jovens são acionados nesse texto pela letra “E” (entrevistado), seguida do número que representa a ordem da entrevista (exemplo: E1). Vale ressaltar que, por se tratarem de menores de idade, foi realizado um convite e apresentado um Termo de Assentimento Livre e Esclarecido (TALE) – incluindo também, para o responsável pelos jovens no evento, o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE). Mediante comum acordo, respeitando o direito de desistência caso houvesse interesse, bem como o sigilo da identificação nominal dos participantes, iniciamos as entrevistas de forma individual.

Para as interpretações dessas informações, utilizamos a análise de conteúdo, por meio da unidade de registro do tipo tema. As informações obtidas nas entrevistas passaram pelas três etapas da análise de conteúdo: a) a pré-análise; b) a descrição analítica; e c) as interpretações inferenciais (BARDIN, 2011). Na etapa de pré-análise das informações, buscamos sistematizar as ideias, levantando hipóteses de análise, com

base em nossa leitura fluante. Na segunda etapa, a descrição analítica, realizamos destaques interpretativos a partir dos índices temáticos, que foram agrupados em unidades temáticas a partir de sua recorrência. Essas unidades temáticas induziram a redução das informações em categorias interpretativas, na qual a frequência foi a regra de contagem, tendo a pertinência e a exaustão dos temas como critério. Por fim, realizamos a etapa de interpretações inferenciais, que consiste no tratamento dos resultados através de análises reflexivas e críticas.

DESCRIÇÃO ANALÍTICA

Os diferentes discursos proferidos por esses competidores mobilizaram reflexões a partir dos índices temáticos, que ao decorrer de nossas análises induziram o agrupamento em unidades temáticas. Em relação ao tempo de participação em competições de jogos digitais, foi possível identificar que esse grupo de jovens competia em eventos organizados por instituições como *Z8Games* há pouco mais de um ano. Entretanto, existem outros formatos de competições realizados através das próprias plataformas dos jogos digitais, dificultando a possibilidade de encontrar informações suficientes que apresentem uma temporalidade satisfatória para a identificação dos primeiros movimentos competitivos realizados pelos entrevistados. Essa dificuldade fica mais explicitada ao refletirmos que esses jovens nasceram nos últimos anos do século XX, e, dessa forma, acompanharam a expansão do universo digital. Em outras palavras, a infância deles foi compartilhada com os códigos, valores e modos de pensamento da cibercultura (LÉVY, 1999), promovendo diferentes possibilidades competitivas no espaço-tempo digital.

Esse movimento de participação em eventos organizadores por instituições, tem na criação formal da equipe, através da nomeação da mesma – *Team BGS* –, que aconteceu em janeiro de 2016 conforme relatou E5, uma demarcação que anuncia um direcionamento desse grupo para a valorização do seu desempenho em competições, como ficou explicitado na fala de



E5: “Desde esse momento [criação do *Team BGS*] a gente vem focando cada campeonato com uma equipe bem preparada e pronta pra ganhar.”

É por meio dessa tematização do desempenho nas competições que surge o questionamento referente aos procedimentos de preparação dessa equipe para a sua participação nos eventos de jogos digitais, possibilitando compreender os modos de competição no universo digital e suas semelhanças com o modelo esportivo da modernidade. Todos afirmaram haver treinamentos para essas competições, na elaboração de estratégias e entrosamento entre os papéis de cada participante nos jogos. Para tanto, ressaltamos que nossa interpretação sobre treinamento consiste na realização de um conjunto de atividades sistemáticas e regulares, com objetivos de qualificação de um determinado desempenho.

Para tal evento, esses jovens se prepararam por três semanas, correspondendo ao intervalo entre o período de inscrição até a realização da competição. É importante destacar que esse grupo de participantes, anteriormente ao início da preparação para a competição, mantinha rotinas de treinamentos individuais e coletivos – sem ter, contudo, a projeção de um evento específico.

Algo que nos chamou a atenção nos discursos desses competidores foram as rotinas de preparação, como é possível reconhecer na fala do E2: “[...] de segunda a sexta a gente treina, final de semana a gente é livre para poder sair, fazer as coisas”. Dessa maneira, identificamos a elaboração de uma regularidade de ações que foram realizadas coletivamente para a melhoria do desempenho no jogo. Corroborando com essa consideração, os entrevistados afirmaram dedicar-se algumas horas diariamente (de segunda-feira a sexta-feira), correspondendo a “[...] quatro, cinco horas, estourando seis” (E2), para elaboração de estratégias de jogo nos diferentes cenários do *CrossFire*. Destarte, é evidente nos discursos dos entrevistados a presença de um espaço colaborativo durante as rotinas de treinamento.

Diante das rotinas de treinamentos e suas características colaborativas, outro ponto a ser

ressaltado consiste nas interações entre esses jovens durante as preparações para as competições. Em diferentes discursos notamos a expressividade da diversão, das emoções e da importância do convívio em grupo como valores significativos desses jovens na relação com os jogos digitais. Assim, o E1 realizou uma ótima síntese que expressa às falas proferidas pelo grupo: “[...] depende muito do dia, tem gente que está esgotado e não aguenta; não joga bem no treino e se estressa, mas na maioria das vezes é muito bom e divertido. A gente consegue se dar bem”. Essa dimensão das relações interpessoais implica refletirmos sobre as críticas que são direcionadas ao mundo digital, ao se afirmar que as novas gerações estão se afastando do convívio com outras pessoas e suas possibilidades de relações subjetivas.

Adentrando nos significados sobre o fenômeno do jogo e do jogo digital os discursos dos entrevistados apontam para algumas comparações entre as características dos esportes modernos e os jogos digitais. Três posicionamentos são identificados: 1) a dimensão corporal é uma diferença; 2) a diferença está no acionamento de tecnologias digitais; e 3) não existem diferenças. Enquanto exemplo do acionamento das tecnologias digitais, o E2 disse: “Jogo, pode ter o jogo de tabuleiro, o jogo de xadrez, essas coisas. Um jogo digital é um jogo que envolve mais a tecnologia”. É interessante notar que esse jovem enumerou jogos de tabuleiros para dar sustentação a sua afirmação, buscando contrargumentar os discursos que tencionam os jogos digitais e suas relações com o corpo. É nessa dimensão corporal que o E1 destaca uma diferenciação: “[...] a única diferença é a questão física, mas de resto é tudo o mesmo, uma equipe, jogadores, técnico, capitão. E acho que não tem diferença”. Assim, mesmo o E1 apontando uma diferença no tocante às relações corporais, ao final do seu discurso evidencia não haver diferença, o que parece ser uma contradição. Demonstra, porém, um interesse em não criar uma hierarquia de valores entre os jogos digitais e não-digitais.

Em um caminho distinto, outros jovens defendem não haver diferenças – através,



todavia, de justificativas heterogêneas. O E3 justificou a não diferença entre os jogos e jogos digitais pelo potencial que ambos possuem em relação aos eventos competitivos. Por outro aspecto, o E5 evidenciou os sentimentos envolvidos no jogo e no jogo digital: “*A emoção é a mesma, a torcida é a mesma, depende do gosto de cada um*”. Assim, podemos visualizar uma justificativa que aponta seus argumentos para algo externo aos jogadores (potencial para elaboração de eventos competitivos) e outra para algo interno (as emoções).

Essa dimensão interna foi explicitada em vários discursos, apontando que o significado do jogar para a vida de cada um desses jovens está vinculado ao seu cotidiano, a sua própria existência, isto é, ao seu modo de ser, pensar, agir e se comunicar. No entanto, as interconexões com os jogos digitais foram expressas de variadas formas. O E3 enfatizou a importância do convívio entre as pessoas nos espaços e tempos de jogo, pois, os jogos digitais proporcionam possibilidades para “[...] *conhecer novas pessoas, interagir com os outros*” (E3) e,

dessa forma, criar novas redes de contato. Diferentemente, o E5 reforça uma aproximação com os processos de esportivização, ao declarar que o seu objetivo consiste em jogar profissionalmente no universo dos jogos digitais.

AS SIGNIFICAÇÕES DOS JOGADORES SOBRE OS JOGOS DIGITAIS

Com base em nossa descrição analítica, foi possível reconhecer a recorrência temática expressada nos discursos dos entrevistados, que sustentaram a elaboração das unidades temáticas: 1) valorização da diversão; 2) o destaque das emoções; 3) o jogo como elemento da própria vida; 4) encontro de amigos; 5) valorização das relações interpessoais; 6) características esportivas; 7) rotina de treinamento; 8) treinamento colaborativo; 9) valorização do desempenho. Dessas unidades elaboramos três categorias de análise a partir da redução das informações, agrupando as unidades temáticas, conforme podemos observar no Quadro 1.

Quadro 1 – Das unidades temáticas a indução das categorias de análise

Unidades Temáticas	Categorias
Valorização da diversão	O significado dos jogos digitais está na própria experiência com o jogar
O destaque das emoções	
O jogo como elemento da própria vida	
Encontro de amigos	A importância dos jogos digitais está na formação de grupos sociais
Valorização das relações interpessoais	
Características esportivas	O valor dos jogos digitais está em suas relações com os processos de esportivização
Rotina de treinamento	
Treinamento colaborativo	
Valorização do desempenho	

Fonte: construção dos autores

Assim, ao destacarmos as unidades temáticas, foram elaboradas as categorias de análise, sustentadas na reflexão sobre os significados atribuídos aos jogos digitais pelos entrevistados: a) o significado dos jogos digitais está na própria experiência com o jogar; b) A importância dos jogos digitais está na formação de grupos sociais; c) O valor dos jogos digitais está em suas relações com os processos de esportivização. São por meio dessas categorias que buscamos diálogos teóricos para fortalecer as nossas interpretações.

a) o significado dos jogos digitais está na própria experiência com o jogar

Essa categoria de análise apresenta o agrupamento de discursos que revelam valores internos a própria experiência com o jogar, como o divertimento, as emoções e os sentimentos de plenitude na experiência. Ao evidenciar essas características, destacamos Huizinga (2001) e Caillois (1990), os quais corroboram que a liberdade e a limitação do espaço e tempo da



experiência com jogar, são elementos presentes na experiência com o jogo. A liberdade no jogar, aliada à fuga da temporalidade e espacialidade da vida cotidiana, são características reconhecidas por alguns entrevistados nas experiências com os jogos digitais. Essa caracterização se conecta a uma experiência de plenitude que dá significado à experiência de forma intrínseca, de maneira que o valor do jogar não está presente fora da própria ação do jogo.

Dessa forma, essa primeira categoria expressa o que Schiller (1995) chamou de impulso lúdico, que suprime “[...] o tempo no tempo, a ligar o devir ao ser absoluto [...]” (SCHILLER, 1995, p. 78). Ou seja, o jogo proporciona uma experiência plena do humano, no qual cria a sua própria espacialidade e temporalidade, na fuga da vida cotidiana e suas normatizações. Esse impulso caracteriza uma necessidade do sujeito para o jogo, o que fica expresso no discurso de E2: “*O jogo, para mim, é uma coisa que me faz bem. Eu amo jogar! Eu tenho uma paixão por jogar jogos digitais [...]*”. Esse foco no discurso, referente às sensibilidades provadas pela experiência de jogo, revelam tal impulso como algo interno, subjetivo, mobilizador, no qual o seu produto é consumido pela própria experiência. A própria dimensão da diversão, expressada pelos entrevistados, como E1 e E4, demonstram essa valorização de elementos intrínsecos a experiência com os jogos digitais. Logo, conforme Retondar (2011, p. 415), “O jogo é um elogio à gratuidade, pois não busca outra coisa senão a autossatisfação. É fim em si mesmo [...]. Portanto, busca sentidos que sempre estão muito além das palavras e da significação racional”. É através desse impulso para a plenitude do humano, cujas palavras fogem de uma objetividade, que se fundamenta a expressão dessa categoria. É importante ressaltar que os entrevistados não expressaram objetivamente qual era a sua compreensão sobre ludicidade, porém, foi possível identificar essa dimensão a partir dos discursos que expressaram as experiências de plenitude como significação dos jogos digitais. Assim, chamamos essa experiência de plenitude, mobilizada pelo impulso lúdico, de “ludicidade”.

Entretanto, é importante acionar as contribuições de Luckesi (2014) a respeito da ludicidade, pois, é corroborando com sua interpretação que sustentamos a nossa análise. O autor enfatiza a confusão que existe em relação a esse conceito, porque muitos autores – e a sociedade, de um modo geral – atribuem ao conceito de ludicidade um valor de adjetivo, dando qualidades aos objetos, às atividades, aos sujeitos, etc. No entanto, a ludicidade expressa uma condição de existência a partir da experiência, sendo mobilizada pelas relações do sujeito com o mundo. Essa interpretação pode ser observada a partir do seguinte fragmento do texto de Luckesi (2014, p. 17):

[...] fui compreendendo que a ludicidade é um estado interno ao sujeito, ainda que as atividades, denominadas como lúdicas, sejam externas, observáveis e possam ser descritas por observadores, tais como os didatas, os historiadores, os sociólogos... A experiência lúdica (= ludicidade), que é uma experiência interna ao sujeito, só pode ser percebida e expressa pelo sujeito que a vivencia.

Assim, a experiência individual, contingente, vivida corporalmente, é elemento indispensável para a reflexão sobre a ludicidade. Podemos afirmar que tanto o jogo quanto os jogos digitais expressam possibilidades de encontro com o impulso lúdico, promovendo experiências de plenitude, aproximando os significados desses dois fenômenos.

b) a importância dos jogos digitais está na formação de grupos sociais

A segunda categoria de análise explicita a relevância das associações de grupos socioculturais nos contextos dos jogos digitais, acionando os debates sobre a globalização na sociedade contemporânea e como esse cenário se relaciona com as identidades, a cibercultura e a cultura pop. Para Castells (2006), os processos de globalização caracterizam-se por características contraditórias, como exemplo, no momento em que se amplia o acesso e a produção de informação através da internet é, também, [...] “o momento da obsessão pela segurança, do controle dos Estados sobre as



comunicações, da ameaça à liberdade de expressão, dentro e fora da internet [...]” (CASTELLS, 2006, p. 226).

Nesse sentido, percebemos outra contradição, que aponta para a relação entre individualidade e coletividade. Para Lipovetsky e Serroy (2011), a cultura global é pautada pelo hiperindividualismo que coloca em desconfiança as mobilizações de pessoas para a elaboração de associações coletivas alicerçadas em compromissos histórico-ideológicos, dando destaque aos modelos de agrupamentos opcionais, facultativos e desregulados. Os discursos desses competidores apontam para outro caminho, pois, em muitas situações, os entrevistados anunciam a importância de estarem juntos participando dessas competições, conforme afirma o E3: *“O jogo é uma maneira de encontrar novos amigos, se distrair”*; e E4: *“O jogo é uma maneira de me divertir com os meus amigos, porque amigos é o que eu mais tenho no jogo.”* Nesse sentido, ao mesmo tempo, em que percebemos o isolamento dos sujeitos em suas individualidades, potencializadas pelos dispositivos tecnológicos, reconhecemos em nossa pesquisa, bem como em outros estudos, que o ciberespaço mobiliza diferentes possibilidades de criação e interação de grupos socioculturais que atuam dentro e fora das redes virtuais, a exemplo das comunidades de hackers, e seus processos colaborativos de produção e divulgação do conhecimento (PRETTO, 2010) e das comunidades de jogos digitais, enquanto espaço e tempo de complexos processos de uso e apropriação das informações referentes a essa temática (CRUZ JUNIOR, 2014), bem como, conforme falou E4, para criação de novos vínculos de amizade.

Essas interpretações ratificam os argumentos de Huizinga (2001), que atribui ao jogo uma característica representativa dessa categoria: a criação de grupos sociais. Assim, Huizinga (2001, p. 15) afirma:

As comunidades de jogadores geralmente tendem a tornar-se permanentes, mesmo depois de acabado o jogo. [...] a sensação de estar "separadamente juntos", numa situação excepcional, de partilhar algo importante, afastando-se do resto do

mundo e recusando as normas habituais, conserva sua magia para além da duração de cada jogo.

Essa formação de grupos sociais, identificada nos discursos desses jovens, é observada nas próprias interlocuções entre as pessoas presentes no evento “Sana”, representando um movimento coletivo de destaque para a nossa reflexão sobre essa categoria de análise. Isso porque diferentes individualidades – pessoas de idades, classes sociais, gênero e sexualidade diversa – reuniram-se em um espaço e tempo de convivência a partir de um interesse em comum: o consumo, a produção e a experiência com a cibercultura e a cultura pop. Essa convivência possibilita identificarmos a importância dessas subculturas na construção da identidade dos jovens na contemporaneidade, consoante se percebe no discurso do E1 ao afirmar que o jogo digital *“[...] faz meio que parte da minha vida, da minha rotina”*. Isso demonstra a relevância desses fenômenos sociais e culturais para esses grupos de pessoas. Essa pluralidade de sujeitos nos eventos e suas relações com os jogos digitais apresentam a complexidade das interseções da hiperindividualidade com o universo “ciber” e “pop”, potencializando um movimento de agrupamentos em rede (dentro e fora do ciberespaço).

c) o valor dos jogos digitais está em suas relações com os processos de esportivização

Por fim, a terceira categoria de análise expressa o processo de esportivização que os jogos digitais estão vivenciando na contemporaneidade. O próprio fenômeno esportivo está passando por um processo de reestruturação. Araújo (2012), em sua análise sobre as significações e representações do esporte no cinema contemporâneo, identifica aproximações entre as características da hipermodernidade com as manifestações esportivas. Assim, as características desse processo de esportivização dos jogos digitais são diferentes do contexto da modernidade apresentada por Guttman (2006). Elas se alinham, na verdade, às interpretações de Araújo



(2012) acerca do fenômeno esportivo da contemporaneidade, de Lipovetsky e Serroy (2011) e suas interpretações dos desenhos estruturantes da sociedade hipermoderna, bem como de Rivoltella (2014) em sua reflexão sobre as tendências sociais mobilizadas pelas relações entre sociedade, mídia e cultura.

Nesse sentido, é importante destacar duas lógicas apresentadas por Rivoltella (2014) no que concerne à intensificação dos processos digitais, conseqüentemente, de uma hipertecnização (LIPOVETSKY E SERROY, 2011). A primeira consiste na lógica da desmediação que retira o monopólio das grandes instituições midiáticas na disseminação das informações. No que diz respeito aos jogos digitais e os sistemas de competição, identificamos que as instituições esportivas deixam de representar os processos burocráticos e financeiros. O que existe são várias distribuidoras que representam esses jogos digitais, organizando seus próprios eventos.

Na fala do E3, é anunciado um fenômeno interessante sobre a expansão desses eventos, pois, segundo ele, esses jogos estão crescendo e podem “[...] chegar a um nível de uma partida de futebol [...]”. O LoL [League of Legends] é um jogo bastante competitivo, chegou a lotar vários estádios em partidas pelo mundial”. Para jogar esse e outros jogos digitais, assim como participar de eventuais competições, é necessário estar cadastrado na própria plataforma do jogo, gestada pela desenvolvedora do jogo digital ou sua distribuidora em determinados países, e ter conexão com a internet. Essa desmediação proporcionada pelo universo digital contribuiu para a expansão dos jogos digitais, promovendo competições com números significativos de espectadores presenciais e virtuais por meio do sistema *stream*.

A segunda lógica é representada pela (des) profissionalização (RIVOLTELLA, 2014). Nela, a formação do profissional de jogos digitais deixa de estar vinculada à ideia de “escolinhas” representadas pela lógica moderna de esporte, passando para uma lógica centrada no sujeito que aprende em um processo colaborativo em rede.

Essa colaboração ficou expressa nos discursos de alguns entrevistados a respeito da terceira questão, referente à preparação da equipe

para a competição da qual se consagrou campeã. O discurso proferido pelo E2, ao se referir aos sentimentos envolvidos na preparação da equipe para aquela competição, ajuda a compreender os processos colaborativos envolvidos, pois, de acordo com ele, “[...] a gente se sente bem [nos treinando com os colegas], porque a gente, ali, corrige os nossos erros e nossos acertos, é a partir dos treinos que vieram as nossas conquistas”. Corroborando com o E2, o E5, ao falar dos sentimentos implicados na preparação para as competições, afirma que os momentos de preparação são empolgantes e bem divertidos, uma vez que “sempre um [está] ajudando o outro [...]”. Essa perspectiva colaborativa não está exclusivamente explicitada nos discursos referentes aos sentimentos envolvidos na preparação para as competições, mas é também identificada nas falas que descrevem os treinamentos realizados por essa equipe de jogadores, como exemplo no discurso de E3: “[...] durante os treinos cada um vai ajudando o outro – ‘marca naquele lugar’, ‘faz isso’, ‘treinar com flash’ – e assim, no treino, cada dia a dia, vai se ajudando um ao outro [...]. E assim vamos aprendendo com os outros”. Desse modo, percebemos que a ideia de profissionalização dos participantes de jogos digitais está em uma dimensão distinta dos modelos do esporte moderno, porém os processos vivenciados no universo digital expressam a própria reestruturação do modelo esportivo tencionado pela contemporaneidade.

Essa nova dimensão profissional, no entanto, não é antagônica às significações e representações identificadas no fenômeno esportivo da modernidade. Ela aparece enquanto um processo histórico-cultural em perspectiva dialética, pois, mesmo ao observar o tencionamento da perspectiva moderna de profissionalização, o discurso do E5 (“Hoje, estou, mais ou menos, há um ano jogando profissionalmente, e tento chegar na elite do CrossFire. É treino todo dia, independente de ter time ou não, sempre tenho um treino específico”) aponta uma transferência dos clássicos discursos dos jovens que sonham em ser atletas profissionais em alguma modalidade tradicional



para o contexto dos jogos digitais, ou seja, o sonho de ser ciberatleta.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

As transformações socioculturais da contemporaneidade, potencializadas pela expansão do ciberespaço, conseqüentemente, pela apropriação da cibercultura e cultura pop, condicionam diferentes formas de se relacionar, se comunicar e conviver nas relações sociais, bem como nas significações atribuídas pelos sujeitos no encontro com o mundo. Essas transformações condicionadas pela hipermodernidade atingem diferentes esferas culturais. Os jogos digitais, enquanto um produto e/ou experiência cultural, têm incorporado elementos dos processos de esportivização aliadas à cultura global hipermoderna. Isso provoca (re)significações diversas a partir das subjetividades de cada sujeito.

Essa pesquisa traduz algumas possibilidades de significação com base dos discursos de jovens participantes de competições de jogos digitais, estando conectados à cibercultura e cultura pop. Assim, para esses jovens, os jogos digitais possuem significações em três perspectivas:

a) Os jogos digitais enquanto experiência de plenitude do humano, cujo significado é a própria experiência de jogar, ou seja, o seu valor é produzido e consumido no ato de jogo. É nesse contexto que destacamos a própria ludicidade, enquanto expressão de um impulso humano para a experiência de plenitude. Essa experiência condiciona uma postura de resistência ao movimento de globalização da cultura, na medida em que retira a necessidade de uma utilidade exterior à própria experiência do indivíduo na relação com os jogos, potencializando as significações subjetivas da vivência concreta de cada sujeito.

b) A formação de grupos sociais potencializadas pelos jogos digitais, que se fundamenta no compartilhamento de um modo

de ser, sentir e agir no mundo. Esses jovens se reconhecem como um coletivo, amigos que através dos jogos digitais podem conviver em diferentes contextos da vida cotidiana. Diante dessa perspectiva, evidencia-se a própria cibercultura e a cultura pop como subculturas que agrupam pessoas, as quais, nas suas singularidades, encontram significações comuns.

c) A vinculação da experiência com os jogos digitais enquanto processo de esportivização que vislumbra esse ambiente como um campo de trabalho, isto é, um direcionamento para a formação de ciberatletas. É necessário evidenciar, contudo, que a significação dos jogos digitais em uma perspectiva para profissionalização está direcionada a um modelo distinto daquele promovido pelas instituições esportivas da modernidade. Esse novo modelo está relacionado com as próprias transformações socioculturais protagonizadas pelos desenhos estruturantes da hipermodernidade. Assim, a nova lógica da (des) profissionalização está focalizada em um modelo colaborativo, no qual os próprios participantes promovem seus ambientes de ensino-aprendizagem, intercalando espaços e tempos digitais e não-digitais. Outro aspecto importante, nesse processo de esportivização dos jogos digitais, é a desmediação das produções e do consumo de conteúdo midiáticos – antes centralizadas nas instituições e, hoje pulverizadas por meio de intercâmbios de informações em rede.

É necessário destacar que o discurso de cada entrevistado expressou significações que transitaram pelas diferentes categorias analisadas, demonstrando a complexidade de reconhecer as significações que os jogos digitais atuam na vida cotidiana desses jovens. Porém, abrem-nos um horizonte interpretativo para considerar que as significações são produzidas nas relações que cada sujeito estabelece com os jogos digitais em um determinado contexto, vislumbrando o acionamento ou não de valores da cultura global hipermoderna, da cibercultura e da cultura pop.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS



ARAÚJO, Allyson Carvalho de. **Elementos do pós-moderno na representação do esporte no cinema contemporâneo**. 2012. 151f. Tese (Doutorado em Comunicação). Universidade Federal de Pernambuco, Recife, PE, 2012.

BARDIN, Laurence. **Análise de conteúdo**. São Paulo: Edições 70, 2011.

CASTELLS, Manuel. Inovação, liberdade e poder na era da informação. In: MORAES, Dênis (Org.). **Sociedade midiaticizada**. Rio de Janeiro, RJ: Mauad, 2006.

CAILLOIS, Roger. **Os jogos e os homens: a máscara e a vertigem**. Lisboa, Portugal: Cotovia, 1990.

CRUZ JUNIOR, Gilson. Gaming, cultura e ciberespaço: sobre o "mimimi" em torno de Mass Effect 3 e a compreensão "crítica" dos jogos digitais. **Licere**, v. 17, n. 4, p. 61-84, dez., 2014.

DENZIN, Norman; LINCOLN, Yvonna. (Orgs.). **O planejamento da pesquisa qualitativa: teorias e abordagens**. 2. ed. Porto Alegre, RS: Artmed, 2006.

GUTTMANN, Allen. **Du rituel au Record: la nature des sports modernes**. Paris, França: L'Harmattan, 2006.

HJARVARD, Stig. Midiaticização: conceituando a mudança social e cultural. **Matrizes**, v. 8, n. 1, p. 21-44, jan./jun., 2014.

HUIZINGA, Johan. **Homo ludens: o jogo como elemento da cultura**. 3. ed. São Paulo, SP: Perspectiva, 2001.

LÉVY, Pierre. **Cibercultura**. São Paulo: Editora 34, 1999.

LIPOVETSKY, Gilles; SERROY, Jean. **A cultura-mundo: resposta a uma sociedade desorientada**. São Paulo: Companhia das Letras, 2011.

LUCKESI, Cipriano Carlos. Ludicidade e formação do educador. **Revista entreideias**, v.3, n. 2, p. 13-23, jul./dez. 2014.

MINAYO, Maria Cecília de Souza. (Org.). **Pesquisa social: teoria, método e criatividade**. 33. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2013.

PRETTO, Nelson. Redes colaborativas, ética hacker e educação. **Educação em revista**, v. 26, n. 3, p. 305-316, dez., 2010.

PETRY, Luís Carlos. O conceito ontológico de jogo. In: ALVES, Lynn; COUTINHO, Isa de Jesus. (Orgs.). **Jogos digitais e aprendizagem: fundamentos para uma prática baseada em evidências**. Campinas, SP: Papirus, 2016.

RETONDAR, Jeferson José Moebus. O jogo como conteúdo de ensino na perspectiva dos estudos do imaginário social. **Revista brasileira de ciências do esporte**, v. 33, n. 2, p. 413-426, abr./jun., 2011.



RIVOLTELLA, Pier Cesare. Retrospectivas e tendências da pesquisa em mídia-educação no contexto internacional. In: FANTIN, Monica; RIVOLTELLA, Pier Cesare. (Orgs.). **Cultura digital e escola: pesquisa e formação de professores**. Campinas, SP: Papyrus, 2012.

SCHILLER, Friedrich. **A educação estética do homem: numa série de cartas**. 3. ed. São Paulo, SP: Iluminuras, 1995.

SOARES, Thiago. Cultura pop: interfaces teóricas, abordagens possíveis. In: Congresso Brasileiro de Ciências da Comunicação, 36, 2013. **Anais...** Manaus, AM: Intercom, 2013, p. 1-15. Disponível em <<http://www.intercom.org.br/papers/nacionais/2013/resumos/r8-0108-1.pdf>>. Acesso em: 05 de out. 2018.

Dados do autor:

Email: antonio.fernandes.jr@hotmail.com

Endereço: Rua da ametista, 51, Lagoa Nova, Natal, RN, CEP 59076-300, Brasil

Recebido em: 03/11/2018

Aprovado em: 23/12/2018

Como citar este artigo:

SOUZA JUNIOR, Antonio Fernandes de. Os significados dos jogos digitais: as percepções dos jogadores que participam de competições. **Corpoconsciência**, v. 23, n. 01, p. 13-24, jan./abr., 2019.



O DEBATE CIENTÍFICO NA EDUCAÇÃO FÍSICA E SEUS DESDOBRAMENTOS EXPRESSOS NOS TRABALHOS DE CONCLUSÃO DE CURSO EM UMA UNIVERSIDADE DO ESTADO DE MINAS GERAIS

THE SCIENTIFIC DEBATE IN PHYSICAL EDUCATION AND ITS
UNFOLDING EXPRESSED IN THE WORKS OF CONCLUSION OF
COURSE DE AN UNIVERSITY OF THE STATE OF MINAS GERAIS

EL DEBATE CIENTÍFICO EN LA EDUCACIÓN FÍSICA Y SUS
DESDOBLAMIENTOS EXPRESADOS EN LOS TRABAJOS DE
CONCLUSIÓN DE UNA UNIVERSIDAD UBICADA EN EL ESTADO DE
MINAS GERAIS

Kleber Tuxen Carneiro

Universidade Federal de Lavras, Lavras, Minas Gerais, Brasil

Email: kleber2910@gmail.com

Bruno Adriano Rodrigues Silva

Universidade Federal de Lavras, Lavras, Minas Gerais, Brasil

Email: b.adriano_rs@yahoo.com.br

Bianca Stefany da Costa Santos

Universidade Federal de Lavras, Lavras, Minas Gerais, Brasil

Email: bsantoslife@gmail.com

RESUMO

O artigo analisou os Trabalhos de Conclusão de Curso desenvolvidos no curso de Licenciatura em Educação Física de uma universidade no estado de Minas Gerais, produzidos entre os anos de 2010 e 2016. Conjecturou-se que o debate mais amplo no campo científico da Educação Física reverberou nas escolhas que fundamentaram e subsidiaram tais produções. Quanto aos aspectos metodológicos, trata-se de uma pesquisa sob pressupostos quali-quantitativos. Os resultados evidenciaram um número expressivo de TCC que analisaram a temática da Educação Física escolar, porém, perfaz um percentil tímido, visto que não equivale nem a metade do total de trabalhos. O cenário se complexifica à medida que a soma do número de TCC que analisaram outras temáticas quase se equipara aos das pesquisas que observaram o espaço escolar, visto se tratar de um curso de licenciatura. Diante do cenário cotejado, entende-se que uma saída auspiciosa seria pensar perspectivas científicas interdisciplinares, por intermédio de uma epistemologia da prática.

Palavras-chave: Epistemologia; Trabalho de Conclusão de Curso; Licenciatura em Educação Física.

ABSTRACT

The article analyzed the Course Completion Works developed in the degree in a university located in the state of Minas Gerais, produced between the years 2010 and 2016. Conjectured that the broader debate in the scientific field of Physical Education reverberated in the choices that subsidized such productions. As for the methodological aspects, it is a research under qualitative-quantitative assumptions. The results evidenced an expressive number of CCWs that analyzed the theme of Physical School Education; however, it is a timid percentile, since it is not equivalent to half of the total works. The scenario becomes more



complex as the sum of the number of CCWs that analyzed other topics almost equals those of the surveys that observed the school space, since it is a licentiate's degree course. In view the checked scenario, it is understood that an auspicious exit would be to think interdisciplinary scientific perspectives, through an epistemology of the practice.

Keywords: Epistemology; Completion of Course Work; Licentiate in Physical Education.

RESUMEN

El artículo analizó los trabajos de conclusión desarrollado en la licenciatura en Educación Física de una universidad en el estado de Minas Gerais, producido entre 2010 y 2016. Se conjetura que el debate más amplio en el campo científico de la Educación Física reverberó a las decisiones que subsidiaron tales producciones. En cuanto a los aspectos metodológicos, se trata de una investigación bajo supuestos cual-cuantitativos. Los resultados evidenciaron un número expresivo de TCC que analizaron la temática de la Educación Física escolar, sin embargo, constituye un percentil tímido, ya que no equivale ni a la mitad del total de trabajos. El escenario se vuelve más complejo a medida que la suma del número de TCC que analizaron otras cuestiones casi se equipara a las de las encuestas que observaron el espacio escolar, porque se trata de un curso de formación de profesores. En vista del escenario analizado, se entiende que una salida auspiciosa sería pensar perspectivas científicas interdisciplinarias, por intermedio de una epistemología de la práctica.

Palabras clave: Epistemología; Trabajos de Conclusión de Curso; Licenciatura en Educación Física.

INTRODUÇÃO

A epistemologia, segundo sua etimologia (grega) – *episteme* (conhecimento) e *logos* (razão) – pode ser definida como uma explicação racional acerca da natureza do conhecimento científico. Na Educação Física, uma subárea de produção desse tipo de conhecimento, tal explicação refere-se aos pressupostos teóricos (científicos) e filosóficos que direcionam, define e diferencia aquilo que é produzido com vistas à comunicação científica (CHAVES-GAMBOA; SANCHES-GAMBOA, 2009).

É consenso nessa subárea que de um ponto de vista epistemológico existe uma ausência de definição, isto é, sobre a sua razão de ser epistêmica (BRACHT, 2000). Estamos nos referindo ao paradigma, na acepção de Kuhn (2006), utilizado na produção do conhecimento científico. Isso ocorre, porque historicamente os paradigmas científicos do que hoje denominamos de grande área das ciências biológicas, das ciências humanas e sociais aplicadas coabitam essa subárea. Desse modo, a Educação Física articula as teorias e os métodos de outras ciências, organizadas nessas grandes áreas, denominadas de "disciplinas-mãe", que exercem influência sobre o conhecimento científico

produzido em uma espécie de colonização epistemológica (HALLAL; MELO, 2016).

Apesar dessa "*soi-disant* colonização epistemológica", Kuhn (2006, p. 66) observa a possibilidade de que os diferentes paradigmas coexistam sem a estruturação de regras em um determinado campo científico, no entanto, ainda segundo esse autor, isso inviabilizaria se assim fosse à predominância de uma "[...] rede de compromissos e adesões - conceituais, teóricas, metodológicas e instrumentais [...]". Quanto a isso Halal e Melo (2016) – em artigo provocador – anotam que essa configuração proporcionou um crescimento na produção do conhecimento científico na Educação Física, ao mesmo tempo em que a enfraqueceu, em virtude da coexistência entre os diferentes paradigmas.

Pois bem, assim sendo, partimos da premissa de que esse modelo explicativo atual do campo científico na Educação Física, em alguma medida, deriva de quatro concepções acerca dessa subárea, fruto da dinâmica histórica das instituições de educação superior: a proposta de Tani (1996; 2011), denominada de *Cinesiologia*, cujo objetivo seria investigar de forma abrangente e profunda o fenômeno do movimento humano; a proposta de Henry (1964; 1978), na qual a Educação Física cumpre uma



função disciplinar no campo científico, pois se trata de uma perspectiva ao abrigo da influência norte-americana assentado no entendimento da Educação Física enquanto ciência; a *Ciência da motricidade Humana*, formulada por Sérgio (1987), em que o objetivo foi a investigação das tendências da motricidade humana; e por fim, as *Ciências do Esporte*, pensada por Herbert Haag (1994), cujo ponto de vista acerca da "performance cultural humana" estaria implexo na ideologia, na profissão, na organização, na educação e na ciência (BETTI, 1996).

De alguma forma tais formulações epistêmicas – ainda que não sejam consensuais – se fazem presentes no cotidiano da produção de conhecimento na subárea da Educação Física. Há, no entanto, um ponto de intersecção entre esses distintos olhares, a necessidade do empréstimo de outras lentes “cientificamente consagradas” para compreensão dos objetivos e do objeto (epistêmico) que estabelecem. Dificilmente se fará pesquisa neste campo sem se tomar emprestado essas lentes (epistêmicas).

Por isso, é possível verificarmos a coexistência entre duas grandes matrizes que delimitam paradigmas para a produção de conhecimento científico na Educação Física: aquela para quem o entendimento idealiza-a enquanto conhecimento científico sujeita as interferências das grandes áreas das ciências biológicas e da saúde, principalmente; e a outra cuja acepção caracteriza-a enquanto área de intervenção pedagógica, ou prática pedagógica, por assim dizer, sujeita as interferências das ciências humanas e sociais (BETTI, 1996).

Nessa esteira de reflexões caberia conjecturar sobre a dimensão axiológica que envolve a ciência, visto que ao falar em ciência há sempre uma validação sobre o "poder fazer" a ciência, como anota Fourez (1995); questionar quanto à hierarquização valorativa historicamente construída sobre algumas grandes áreas, em detrimento de outras, ainda que haja cientificidade; e inferir, que a chancela científica não afiançaria seu status, ou sua legitimidade acadêmica, mesmo porque há ressalvas em relação à própria conduta e entendimento acerca da ciência (CHALMERS, 1994).

Em face ao exposto, outra perspectiva (ou vicissitude, caso assim prefira o leitor) seria conceber a subárea da Educação Física a partir de uma matriz pedagógica, na qualidade de área de intervenção pedagógica (BETTI, 1996). Isso não exclui, no entanto, sua condição científica, todavia demove-a do status de subárea, ou seja, estar contida no interior de outras áreas para observar seu objeto de investigação, análogo ao que advoga Bracht (2000), quando afirma que a definição do objeto de investigação da Educação Física está associada a sua função social.

De tal modo que as modalidades esportivas, a ginástica, as danças, as lutas, os jogos, as práticas circenses e as atividades corporais relativas ao lazer e o bem-estar (corporal), podem, nesse sentido, ser estudados com base nos mais diversos enfoques, abordagens ou matrizes disciplinares. À vista disso, o que reivindicaria autonomia para a Educação Física seria o recorte (epistemológico) que a área faz ao vislumbrar a intervenção pedagógica. Contudo, ao lançar um olhar que é sempre parcial e, portanto, não neutro, é preciso tomar cuidado com os riscos da fragmentação, evitando o “diálogo de surdos”, conforme adverte Bracht (2000), ao indicar a fragmentação do campo científico em especialidades acadêmicas que não constituem problemáticas afeitas à intervenção pedagógica.

Aliás, valer-nos-emos da advertência feita por Betti (2013, p. 102) visto que “as teorias científicas precisam ser apropriadas com competência, e de modo crítico e criativo; porque, afastada a crítica, só resta inércia e submissão”. Ademais, acrescenta o autor supracitado: “[...] não vejo aí, como se possa separar a ‘prática’ da ‘teoria’, ou a ‘intervenção’ da ‘explicação’”. Trata-se, portanto, de se pensar a intervenção pedagógica (*lato sensu*) ao abrigo de sua complexidade.

Tais inquiuições e desdobramentos quanto à razão de ser do campo científico da Educação Física reverbera de diferentes modos, conforme distintas realidades e contextos. A julgar pela tessitura e estruturação dos cursos de graduação e pós-graduação, cujas dinâmicas internas, permitir-se-ão (de algum modo) verificar-se a objetivação dessa problemática de natureza



epistemológica. Ora, nesse sentido, como seria possível averiguarmos esses efeitos *in lócus*? Ou ainda, de que forma e quais as consequências desse enredamento? No limite, como identificar, cotejar e quem sabe intervir nesse complexo tecido?

Conjecturamos que uma maneira auspiciosa para investigar a conjuntura discorrida, seria cotejar os Trabalhos de Conclusão de Curso (TCC) desenvolvidos entre os anos de 2010 e 2016 em uma universidade pública do estado de Minas Gerais, já que a realidade do *lócus* investigado retrata (em alguma medida) a realidade mais ampla, ao passo que por intermédio dessa realidade se poderia identificar o retrato das tensões que tangenciam a Educação Física enquanto subárea científica, na direção de ampliar às reflexões para o campo, seja nos domínios da organização científica macroestrutural, ou mesmo na esfera interna da organização pedagógica (matriz curricular) dos cursos de formação, uma vez que essas produções são a comunicação científica desenvolvida no interior das instituições de modo geral. O debate atento sobre esse material pode ampliar as margens dos (divergentes) entendimentos, por efeito, desestabilizar crenças e convicções historicamente construídas, conseqüentemente, redefinir, ou não, os caminhos a serem percorridos.

Quiçá, o empreendimento dessa análise também possa contribuir na direção de uma espécie de ruptura epistemológica, para então se pensar outras perspectivas heurísticas. Nesse sentido os poetas parecem (sempre) antecipar-se aos cientistas, notemos, pois, o desestabilizador chamamento: “Há um tempo em que é preciso abandonar as roupas usadas, que já têm a forma do nosso corpo, e esquecer os nossos caminhos, que nos levam sempre aos mesmos lugares” (CARNEIRO, 2012). Doravante, vejamos os aspectos metodológicos que envolvera o trabalho.

METODOLOGIA

O procedimento de coleta dos dados utilizado privilegiou aqueles de natureza quantitativa. No entanto, vale salientar

preliminarmente que, embora tenhamos observado as expressões numéricas, ou seja, a quantificação do objeto, não necessariamente a análise dos TCC restringiu-se ao coeficiente numérico, visto que ele realça apenas parte de um fenômeno. A análise também considerou variáveis histórica, organizacional e pedagógica que forjaram e ainda forja o tempo-espaço investigado, algo que coopera significativamente para responder a um problema ou questões de pesquisa (HUBERMAN; MILES, 2014; CRESWELL; PLANO-CLARK; LOPES 2013; FLICK, 2009; SAMPIERI; COLLADO; LUCIO, 2013).

Pelo exposto, então, adotamos o procedimento de contabilizar o número total de trabalhos (170) e extrair os números absolutos e relativos como forma de problematizar aquilo que vêm sendo veiculado epistemologicamente por intermédio dos TCC no interior do curso de Licenciatura em Educação Física de uma universidade no estado de Minas Gerais. Cabe enfatizar que esse tipo de análise, cujo objetivo é cotejar os resultados das produções em TCC, também estivera presente em outras investigações (SILVA et al, 2009; BIM, 2012; MELO, 2017).

Em seguida, reunimos o acervo, separando por semestre e ano de defesa e posteriormente realizou-se nova quantificação, tendo em vista a proporção e o período correspondente. Após, realizamos a apreciação de seus títulos, resumos e palavras-chaves, a fim de que posteriormente pudéssemos agrupá-los em eixos temáticos. Para tanto, registrávamos os dados relativos aos trabalhos em um formulário eletrônico, inferindo os paradigmas, por intermédio dos conceitos, constructos (epistemológicos) e objetos de pesquisa. Em casos mais delicados, em que a percepção desses dados não era clara, optou-se pela leitura do referencial teórico, a fim de tentar identificar alguma prevalência epistemológica, a julgar pelas referências contidas no estudo.

Consideramos nesse momento de construção da metodologia adotar o caminho heurístico proposto por Faria Junior (1987), conforme a *Sistematização Sobre Abordagens de Pesquisa em Educação Física* (SRAPE), entretanto algumas das classificações e subdivisões



pensadas pelo autor, em que pese sua relevância e contribuição histórica, se distanciam (em alguma medida) de nossa compreensão, tanto no que se refere à distribuição epistemológica, haja vista à atual organização científica vigente, quanto aos imbricamentos sugeridos para subdivisões propostas. Optamos, nesse sentido, pela construção do nosso caminho heurístico extraindo dos TCC os seguintes agrupamentos temáticos: *lazer, reabilitação, universidade/ outros, esporte, treinamento esportivo, saúde e exercício e educação física escolar*, se bem que se trata de uma perspectiva ainda “embrionária” em relação ao seu procedimento analítico.

Salientamos que, como os TCC não ficavam centralizados na biblioteca da instituição investigada, tampouco em qualquer outro acervo disponível à consulta pública, situação essa pouco comum em uma universidade (pública) e por isso causadora de estranheza, apenas conseguimos acessá-los com o aval da coordenação do curso de Licenciatura em Educação Física. Vale expor ainda, que o estudo teve duração de oito meses, sendo desenvolvido entre o segundo semestre de 2016 e o primeiro

semestre de 2017, havendo anuência da chefia departamental, bem como da coordenação pedagógica em exercício, no interstício de tempo em que a pesquisa fora realizada.

E por fim, compete-nos também expor, que no tocante as dimensões éticas da pesquisa, conquanto tenham sido observados os cuidados e aspectos éticos, a investigação não fora submetida ao Comitê de Ética em Pesquisa com Seres Humanos — COEP — da instituição pesquisada, visto que a resolução Nº 510, de 07 de abril de 2016, em seu Art. 1º no inciso VI, dispensa a necessidade da apreciação do órgão regulador, quando se trata de pesquisa realizada exclusivamente com textos científicos (BRASIL, 2016). Vejamos, pois, doravante, os resultados e as reflexões que os dados engendraram.

RESULTADOS E DISCUSSÕES

O quadro a seguir apresenta os valores absolutos e relativos atribuídos aos TCC produzidos no curso de Licenciatura investigado, reunindo os dados por agrupamento temático.

Quadro 1 – Valores absolutos e relativos de TCC, apresentados ao Curso de Licenciatura pesquisado, em suas respectivas áreas, organizado por semestres

Ano	Total de Concluintes	Educação Física Escolar	Saúde e Exercício	Treinamento Esportivo	Pedagogia do Esporte	Universidade/ Outros	Reabilitação	Lazer
		N (%)	N (%)	N (%)	N (%)	N (%)	N (%)	N (%)
2010/2	19	2 (10,5)	12 (63,1)	4 (21,1)	1 (5,3)	0 (0,0)	0 (0,0)	0 (0,0)
2011/1	18	2 (11,1)	11 (61,0)	1 (5,6)	3 (16,7)	1 (5,6)	0 (0,0)	0 (0,0)
2011/2	31	9 (29,0)	10 (32,3)	7 (22,6)	3 (9,7)	1 (3,2)	0 (0,0)	1 (3,2)
2012/1	5	2 (40,0)	1 (20,0)	2 (40,0)	0 (0,0)	0 (0,0)	0 (0,0)	0 (0,0)
2012/2	24	15 (62,5)	0 (0,0)	5 (20,8)	2 (8,3)	1 (4,2)	1 (4,2)	0 (0,0)
2013/1	3	3 (100,0)	0 (0,0)	0 (0,0)	0 (0,0)	0 (0,0)	0 (0,0)	0 (0,0)
2013/2	8	6 (75,0)	1 (12,5)	0 (0,0)	1 (12,5)	0 (0,0)	0 (0,0)	0 (0,0)
2014/1	8	5 (62,5)	1 (12,5)	1 (12,5)	1 (12,5)	0 (0,0)	0 (0,0)	0 (0,0)
2014/2	11	8 (72,7)	0 (0,0)	0 (0,0)	2 (18,2)	0 (0,0)	1 (9,1)	0 (0,0)
2015/1	10	5 (50,0)	1 (10,0)	1 (10,0)	2 (20,0)	1 (10,0)	0 (0,0)	0 (0,0)
2015/2	16	7 (43,7)	2 (12,5)	2 (12,5)	3 (18,7)	1 (6,3)	1 (6,3)	0 (0,0)
2016/1	7	4 (57,1)	1 (14,3)	0 (0,0)	1 (14,3)	1 (14,3)	0 (0,0)	0 (0,0)
2016/2	10	4 (40,0)	3 (30,0)	0 (0,0)	2 (20,0)	0 (0,0)	1 (10,0)	0 (0,0)

Fonte: construção dos autores

Uma importante ponderação ao iniciarmos a análise da tabela acima, diz respeito à conotação dos números absolutos em relação aos valores relativos, isto é, como as nuanças de expressão numérica acabam por imbuir, ou mesmo atenuar realidades diferentes. Caso tomemos como exemplo o ano de 2012/1 (primeiro semestre de 2012), cujo 40% das monografias concentram-se

em investigações relativas ao tema da Educação Física Escolar, podemos em princípio inferir certa coerência, haja vista se tratar de um curso de licenciatura, no entanto, o percentual apresentado refere-se à apenas duas (2) monografias, notemos, portanto, como os valores relativos, podem denotar falsas impressões.



Outra constatação possível e imprescindível a ser realizada, relaciona-se com a diversidade de temáticas existentes na Educação Física, extraímos 7 temáticas dos TCC, conforme procedimento descrito na metodologia, observando os diferentes paradigmas científicos que fundamentam a subárea Educação Física. Trata-se, portanto, de um cenário que não afeta tão somente as escolhas desses temas, seus lastros incidem sobre a constituição científica e epistemológica que forja a Educação Física, enquanto lugar de produção científica no âmbito do *locus* pesquisado e, por conseguinte, no próprio campo científico da Educação Física.

Num primeiro momento essa diversidade de paradigmas ou esse “povoamento epistêmico”, conforme sinaliza Betti (1996), que constitui as temáticas extraídas dos TCC caracteriza-se como sendo interessante e recomendável, todavia, a partir de um olhar mais atento e elaborado, pode revelar-se perigosa, tendo em vista o distanciamento científico da aplicabilidade na (e da) produção dos saberes, em relação ao campo de atuação do professor de Educação Física, nesse caso, a instituição escolar. Ademais, ainda podemos sugerir a dificuldade de diálogo entre os temas no interior de um mesmo curso, a julgar pelos (distintos) paradigmas científicos que os fundamentam, o que (possivelmente) produzir-se-ia uma identidade docente duvidosa, quiçá inconsistente do ponto de vista da qualidade formativa.

Para Rezer e colaboradores (2011), naquilo que denominamos de “campo da Educação Física” verifica-se a coexistência de diferentes formas de enxergá-lo. Para esses autores, o debate epistemológico nesse campo é tensionado pelos diferentes paradigmas que o habitam. Corolário a isso, Loviloso (1998) afirma que ao não dialogarmos dentro desse “mosaico” que é a Educação Física incidimos no equívoco de estabelecermos a predominância de um paradigma, logo de uma única e determinante forma de entendermos esse campo (Ciência da Motricidade ou Cinesiologia, por exemplo). Para esse autor o abandono dessa perspectiva em que um modelo explicativo sobrepuje o outro, pode viabilizar a aceitação do “mosaico” na tentativa do estabelecimento de diálogos.

Ainda no plano mais panorâmico da análise, os dados contidos no quadro 1, seja em números absolutos, ou em valores proporcionais, revelam que os discentes que defendem seus TCC são significativamente diferentes daqueles que ingressam no curso de Licenciatura. Isso revela problemas no fluxo formativo (permanência dos alunos na instituição) – que podem ser explicados também por essa incapacidade de aceitação do “mosaico” – tais como a evasão ou o adiamento na conclusão do curso.

Bueno (2018, p. 10) em sua pesquisa sobre a evasão discente no curso em questão, levantou dados importantes a esse respeito, vejamos, pois:

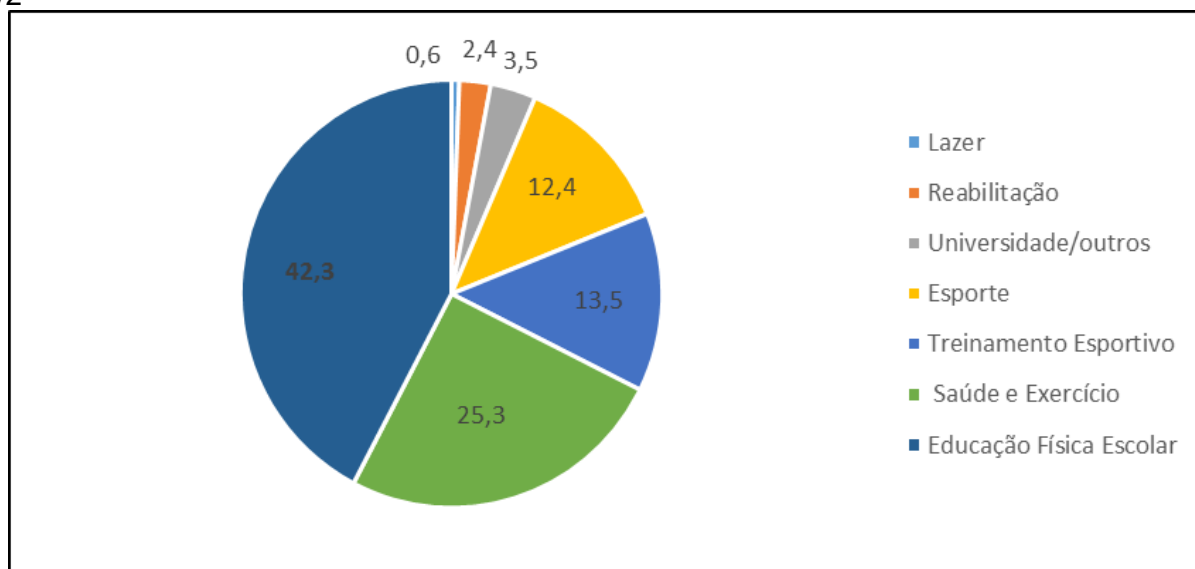
[...] 752 alunos ingressaram no curso de Licenciatura em Educação Física entre os anos de 2007 e 2016 sendo que: 152 alunos trancaram o curso, 94 alunos realizaram mudança interna ou transferência externa e 172 foram desligados da instituição. Assim, 418 alunos integraram a evasão e 334 alunos deram prosseguimento aos seus estudos.

Fora dessa tendência, apenas os resultados averiguados em 2011/2, cujos números absolutos evidenciam a produção de 31 TCC, número que supera a entrada de 30 alunos por semestre. Apesar disso, sabe-se que a questão da procrastinação da conclusão, até culminar na evasão e por efeito abandono, é um fenômeno complexo que acontece em todos os níveis educacionais, acentuando-se, por vezes, nas instituições de educação superior, tendo em conta a multiplicidade de variantes que envolvem a entrada, permanência e o término em um curso de graduação. Nesse sentido, concordamos com advertência de Santos Baggi e Lopes (2011, p. 361), ao salientarem que “o fenômeno da evasão no Ensino Superior não pode ser analisado isoladamente”.

Note o leitor que, por ora, realizamos algumas ponderações mais gerais, porém, doravante procuraremos nos deter aos aspectos mais específicos, baseado nas informações recolhidas, para tanto, apresentamos um gráfico, contendo as mesmas informações presentes no quadro 1, no entanto, com uma melhor elucidação acerca das nuances e das especificidades que pretendemos discorrer para o momento. Observemos então, a seguir:



Figura 1 – Distribuição relativa (%) dos TCC e as respectivas áreas da Educação Física, apresentados ao Curso de Licenciatura em Educação Física investigado, no período entre os semestres 2010/2 e 2016/2



Fonte: construção dos autores

Notemos então que a distribuição de prevalência numérica expressa por intermédio do gráfico apresenta preponderância (42,3%) de trabalhos concentrados na temática da Educação Física Escolar, o que denota certa coerência, visto que as searas educacionais são por excelência laborativa e jurídica, o ambiente profissional de um professor (BRASIL, 1996). Porquanto, se o curso de Licenciatura em Educação Física detém-se sobre a organização e o desenvolvimento formativo no âmbito escolar, logo, nos parece de bom tom, que a produção científica na formação inicial e/ou na iniciação científica do professor, incline-se para entender a complexidade da cultura escolar e práticas formativas advindas desse universo tão intrigante e, por vezes, controverso. Todavia, trata-se de menos da metade das produções dedicadas a conhecer, entender e intervir nesse espaço, assim sendo, uma expressão aquém face à complexidade e amplitude que circunda o fazer pedagógico no espaço escolar.

Essa conjuntura decorre em virtude de muitas razões, conforme revelam as produções científicas nos domínios Educação Física/Educação: o distanciamento entre as instituições formativas (escola e universidade) (AMBROSETTI et al., 2013); a qualidade da formação docente nas instituições de educação

superior, bem como os desafios da organização (matriz) curricular e as dimensões dos conhecimentos propalados no interior dessas instituições (DARIDO, 2012; SILVA; CARNEIRO; BARRETO, 2017; ARROYO, 2007; GATTI; NUNES, 2009; ANDRÉ et al., 2010); tem-se ainda a questão dos (pseudos) estágios; a dicotomia historicamente construída entre teoria e prática (entre corpo e razão) (PIMENTA, 2009); os dilemas e desafios da função e carreira docente (HAGEMEYER, 2004).

Em que pese tais razões supra elucidadas, existem alguns componentes historicamente situados, próprios do *lócus* investigado, que por sua vez afluem de certa maneira, para a composição desse quadro de interesses investigativo, "pois quando se analisa sua matriz curricular, nota-se rapidamente a prevalência de enfoque no treinamento desportivo e na atividade física e saúde com fundamentação da grande área das ciências da saúde" (SILVA; CARNEIRO; BARRETO, 2017, p. 71). Ora, se é ao longo da formação inicial que "o discente aspirante à docência assimila os conhecimentos específicos da sua área e constroem os valores, atitudes e princípios para a atuação profissional", estranho seria que houvesse preeminência de méritos por produções epistemológicas na área escolar, em



não havendo tal prevalência na organização curricular (PERPÉTUO, 2014, p. 17).

Caso uníssemos os agrupamentos que se assentam sob os pressupostos epistemológicos das grandes áreas das ciências biológicas e da saúde, teríamos a seguinte configuração, 25,3% dos TCC voltados para a discussão da Saúde e do Exercício Físico, 13,5% para o Treinamento Esportivo, 2,4% para a Reabilitação, perfazendo 41,2% do total, praticamente um número relativo equivalente às produções fundamentadas na grande área das ciências humanas e sociais aplicadas que dialogam com o campo escolar, visto que elas somam (42,3%). Resta, no entanto, saber, em que medida esse suposto equilíbrio epistêmico se efetiva, ou ainda, se ele nutre epistemologicamente a escola e concomitantemente retroalimenta-se de seus saberes, para então pensar sua organização e proposta formativa, pois, nos proferires de Betti (1991, p. 13) "nenhum paradigma ou metodologia é capaz de desvendar todos os mistérios da organização social humana, mas cada um oferece uma contribuição".

Pode-se ainda observar com base no gráfico, que há um agrupamento que se refere ao (ensino do) Esporte, cujas produções perfazem (12,4%), sendo bem verdade que tais TCC até dialoguem com práticas e metodologias de ensino do esporte destinadas ao espaço escolar, e, quem sabe, até pudessem compor o agrupamento de Educação Física Escolar, todavia, não cremos que de um ponto de vista epistemológico, tais investigações se detenham a pensar a práxis escolar em toda sua amplitude e complexidade, ainda que estejam tratando de subsídios para pensá-la de forma tácita e, portanto, de grande valor, todavia, sob aspirações teleológicas distintas, ainda que com possibilidade dialógica.

Já a categoria Universidade/outros, aparece com 3,5% dos trabalhos desenvolvidos. Trata-se de uma tímida expressão quantitativa que observa questões pontuais, internas à dinâmica da instituição em questão, tais como: Programa Institucional de Bolsas para a Iniciação à Docência (PIBID), evasão, questões de gênero, impactos de projetos de extensão, dentre outros motes. Por fim, causo-nos estranheza a constatação de que apenas 0,6%, isto é, um único

trabalho dedicou-se a investigar a temática do Lazer. Mesmo que esse mote não ocupe lugar proeminente na formação docente, negligenciá-lo é desprezar sua pujança formativa, conforme expôs Marcellino (2009) ao analisar as relações entre o Lazer e a dimensão pedagógica da Educação Física na instituição escolar.

Doravante apresentar-nos-emos as nossas impressões quanto à investigação realizada, na direção de pensarmos uma possibilidade alvissareira, seja em relação à formação docente, ou mesmo no que se refere à produção do conhecimento na área, trata-se daquilo que denominaremos de uma epistemologia da prática.

POR UMA EPISTEMOLOGIA DA PRÁTICA

Ao considerarmos o percurso desenvolvido nessa investigação, tanto no que concerne ao aporte teórico, quanto aos dados erigidos por intermédio dela, verifica-se que a organização epistemológica do campo científico da Educação Física apresenta distintas perspectivas, isto é, percebe-se a coexistência de diferentes formas de enxergá-la, que se materializam de diferentes modos e contextos.

Em nosso entendimento, uma dessas expressões são os TCC, visto que eles evidenciam interesses (epistêmicos) historicamente construído, do mesmo modo em que apregoam por intermédio da comunicação científica, os constructos teóricos e metodológicos que têm primazia (e àquele com pequena procura e/ ou inexpressividade no âmbito da pesquisa) nas produções desse campo científico no âmbito da instituição investigada.

Nesse sentido, esse trabalho trouxe contribuições de diversas ordens; no plano organizacional, há nele, um caráter pioneiro, visto que até o presente não foram realizadas (no *locus* investigativo) pesquisas cujo objetivo fosse analisar a produção do conhecimento, por intermédio dos TCC, algo que, inclusive, permitiu à referida instituição investigada a atualização dos registros, a reorganização e preservação (de alguma maneira) do acervo de trabalhos, haja vista a dissolução na qual



encontrava-se, muito embora esse não fosse o objetivo primário da investigação.

No que se refere ao âmbito científico mapeamos e conhecemos as prevalências e preterições nas quais as opções temáticas têm se configurado desde o início do curso, até o segundo semestre de 2016, o que, portanto, viabiliza, caso a correlação de forças internas à instituição (pensamos que o mesmo também pudesse ocorrer em outras instituições) permita um planejamento formativo desde os projetos de iniciações científicas, passando pelas propostas de projetos de pesquisa que emolduram as perspectivas investigativas, até culminarem na elaboração e consecução dos TCC. Quanto à análise, propriamente, verificamos uma maior concentração de trabalhos observando o campo escolar com referência nas grandes áreas das ciências humanas e sociais aplicadas, porém, trata-se de um percentil ainda tímido, considerando que ele não equivale nem a metade do total. Agrava tal constatação o fato da soma dos trabalhos assentados nas matrizes teóricas das grandes áreas das ciências biológicas e da saúde que analisam: o esporte, a atividade física e saúde e a reabilitação equiparar-se às produções em âmbito escolar, visto se tratar de um curso de Licenciatura em Educação Física.

Decerto, tal conjuntura pode ser compreendida tanto pela configuração histórica mais ampla da subárea da Educação Física, a julgar pelas ingerências historicamente situadas em sua origem advinda da Medicina, quanto da tessitura histórica cujo departamento fora forjado, que retrata a dificuldade de diálogo entre as diferentes disciplinas científicas que “colonizam” a formação docente em Educação Física.

Em face ao "território epistêmico em disputa" que apresentamos, entendemos que uma saída auspiciosa seria se pensar perspectivas (heurísticas) interdisciplinares, sob produção do conhecimento a partir da práxis, como atinadamente anota Betti (2013, p. 11): "A prática passa a configurar-se como possibilidade de mediação entre a matriz científica e a matriz pedagógica". Trata-se segundo ele, de uma possibilidade promissora de coadunar "teoria e a prática, entre o fazer corporal e o saber sobre esse fazer".

Nessa esteira de reflexão, ao conjecturarmos que nem sempre os professores em exercício docente, tampouco aqueles que estão em formação inicial, quando adentram os domínios escolares têm clareza quanto aos objetivos que orientam suas ações – referimo-nos aos saberes de referência que subsidiam sua prática educativa – tal como o tecido social em que acabam inseridos, parece-nos alvissareiro investir esforços investigativos nos processos de reflexão, a partir das ações pedagógicas realizadas nos contextos escolares (PIMENTA; LIMA, 2005-2006).

Consoantes ao entendimento das autoras supracitadas, tal concepção poderia mitigar os efeitos da dicotomia – historicamente situada – entre teoria e prática, já que sob essa ótica, a função das teorias seria de lançar luz e oferecer recursos procedimentais (e atitudinais), bem como esquemas de análise e investigação, que permitam questionar as práticas institucionalizadas e as ações dos sujeitos e, ao mesmo tempo, colocá-las em questionamento, uma vez que as teorias são explicações sempre provisórias da realidade.

Ao passo que assentados nesta perspectiva – uma tendência que tem despontado em investigações que versam sobre formação docente – o professor é reconhecido como produtor de saberes e não unicamente na qualidade de reprodutor, ou transmissor do conhecimento historicamente construído. De tal modo ser possível falar em uma *epistemologia da prática docente*.

Anota Sacristán (1999), que a proposta da epistemologia da prática, considera ser indissociável teoria e prática no plano da subjetividade do sujeito (professor), visto que há uma dialogicidade entre o conhecimento pessoal e a ação (educativa). Trata-se de um conhecimento que não é formado meramente na experiência concreta do sujeito em particular, podendo ser nutrido pela “cultura objetiva”, isto é, pelas teorias da educação, de modo a possibilitar aos professores, trazê-las para os desafios do cotidiano docente, (re) configurando seu acervo de experiência ‘teórico-prático’ em constante processo de re-elaboração e ressignificação (PIMENTA; LIMA, 2005-2006).

Contudo, a viabilidade desse caminho heurístico aqui apresentado, dependerá em



grande medida, da necessidade de um esvaziamento epistêmico que cerceia a Educação Física e a impede de ser renovada, ou no limite, de pensar outros caminhos (BETTI, 2013). Num espaço-tempo cuja produção científica e a intervenção pedagógica possam forjar projetos a partir do princípio de "problematicidade",

respeitando suas idiossincrasias. Em última análise, em um ambiente onde os problemas de intervenção e de pesquisa sejam engendrados com base e a partir da práxis, produzindo assim, uma epistemologia da prática (BETTI, 2013). Do contrário "teremos ficado, para sempre, à margem de nós mesmos" (CARNEIRO, 2012, p. 154).

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

AMBROSETTI, Neusa e colaboradores. Contribuições do PIBID para a formação inicial de professores: o olhar dos estudantes. **Educação em Perspectiva**, v. 4, n. 1, p. 151-174, 2013.

ANDRÉ, Marly e colaboradores. O trabalho docente do professor formador no contexto atual das reformas e das mudanças no mundo contemporâneo. **Revista brasileira de estudos pedagógicos**, v. 91, n. 227, p. 122-143, 2010.

ARROYO, Miguel. Condição docente, trabalho e formação. In: SOUZA, João Valdir A. (Org.). **Formação de professores para a educação básica: dez anos da LDB**. Belo Horizonte, MG: Autêntica, 2007.

SANTOS BAGGI, Cristiane; LOPES, Doraci. Evasão e avaliação institucional no ensino superior: uma discussão bibliográfica. **Avaliação**, v. 16, n. 2, p. 355-374, 2011.

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

BETTI, Mauro. Por uma teoria da prática. **Motus corporis**, v. 3, n. 2. p. 51-72, 1996.

BETTI, Mauro. **Educação física e sociedade**. São Paulo: Movimento, 1991.

BIM, Ricardo. Temática dos trabalhos de conclusão de curso (TCC) produzidos por acadêmicos de educação física. **Diálogos & Saberes**, v. 8, n. 1, p. 233-246, 2012.

BRACHT, Valter. Educação física & ciência: cenas de um casamento (in) feliz. **Revista brasileira de ciências do esporte**, v. 22, p. 53-63, 2000.

BRASIL. Ministério da Saúde. Conselho Nacional de Saúde. Resolução nº 510, de 7 de abril de 2016. **Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil**, Brasília, DF, 24 maio 2016.

BRASIL. Lei 9394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. **Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil**. Brasília, DF, 23 dezembro 1996.

BUENO, Diego. **O problema da evasão no curso de licenciatura em educação física da Universidade Federal de Lavras**. Trabalho de Conclusão de Curso (Licenciatura em Educação Física). Universidade Federal de Lavras, Lavras, MG, 2018.

CARNEIRO, Kleber. **O jogo na educação física: as concepções dos professores**. São Paulo: Phorte, 2012.



CHALMERS, Alan. **A fabricação da ciência**. São Paulo: UNESP, 1994.

CHAVES-GAMBOA, Marcia; SANCHEZ-GAMBOA, Silvio. **Pesquisa na educação física: epistemologias, escola e formação profissional**. Maceió, AL: EdUFAL, 2009.

CRESWELL, Jonh; PLANO-CLARK, Vicki; LOPES, Magda. **Pesquisa de métodos mistos**. 2. ed. Porto Alegre, RS: Penso, 2013.

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.

FARIA JUNIOR, Alfredo Gomes de. **A contribuição da pós-graduação para o desenvolvimento do corpo de conhecimentos da educação física (1975-1984)**. Rio de Janeiro: [s.n], 1987.

FLICK, Uwe. **An introduction to qualitative research**. 4. ed. Thousand Oaks: Sage, 2009.

FOUREZ, Gérard. **A construção das ciências: introdução à filosofia e à ética das ciências**. São Paulo: Unesp, 1995.

GATTI, Bernadete; NUNES, Marina (Orgs.). **Formação de professores para o ensino fundamental: estudo de currículo das licenciaturas em pedagogia, língua portuguesa, matemática e ciências biológicas**. São Paulo: FCC, 2009.

HAGEMEYER, Regina. Dilemas e desafios da função docente na sociedade atual: os sentidos da mudança. **Educar**, n. 24, p. 67-85, 2004.

HAAG, Herbert. **Theoretical foundation of sport science as a scientific discipline: contribution to a philosophy of sport science**. Schorndorf: Verlag Karl Hofmann, 1994.

HALLAL, Pedro Cury; MELO, Victor Andrade de. Crescendo e enfraquecendo: um olhar sobre os rumos da educação física no Brasil. **Revista brasileira de ciências do esporte**, v. 39, n. 3, p. 322-327, 2016.

HENRY, Franklin. Physical education: an academic discipline. **JOHPER**, n. 35, p. 32-38, 1964.

HENRY, Franklin. The academic discipline of physical education. **Quest**, n. 29, p. 13-29, 1978.

KUHN, Thomas. **A estrutura das revoluções científicas**. 9. ed. São Paulo: Perspectiva, 2006.

LOVISOLO, Hugo. Pós-graduações e educação física: paradoxos, tensões e diálogos. **Revista brasileira de ciências do esporte**, v. 20, n. 1, p. 11-21, 1998.

MARCELLINO, Nelson Carvalho. **Lazer e educação**. Campinas, SP: Papyrus, 2009.

MELO, Anairtes e colaboradores. Análise dos trabalhos de conclusão de curso da graduação em Fisioterapia. **CIENTEfico**, v. 17, n. 35, p. 1-23, 2017.



HUBERMAN, Michael; MILES, Mathew. **Qualitative data analysis: a methods sourcebook**. 3. ed. Thousand Oaks: Sage, 2014.

PERPÉTUO, Lays. **Experiências formativas no Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência: PIBID\educação física na UFLA**. 71f. 2014. Trabalho de Conclusão de Curso (Licenciatura em Educação Física). Universidade Federal de Lavras, Lavras, MG, 2014.

PIMENTA, Selma. Formação de professores: saberes e identidade da docência. In: PIMENTA, Selma Garrido (Org.). **Saberes pedagógicos e atividade docente**. São Paulo: Cortez, 1999.

PIMENTA, Selma; LIMA, Maria Socorro Lucena. Estágio e docência: diferentes concepções. **Revista Poiesis**, v. 3, n. 3 e 4, p. 5-24, 2005/2006.

REZER, Ricardo e colaboradores. Um diálogo com diferentes “formas-de-ser” da educação física contemporânea – duas teses (não) conclusivas... **Pensar a prática**, Goiânia, v. 14, n. 2, p. 1-14, 2011.

SACRISTÁN, J. Gimeno. **Poderes instáveis em educação**. Porto Alegre, RS: Artes Médicas, 1999.

SAMPIERI, Roberto; COLLADO, Carlos; LUCIO, Maria. **Metodologia de pesquisa**. 5. ed. São Paulo: Penso, 2013.

SILVA, Valdete e colaboradores. Análise dos trabalhos de conclusão de curso da graduação em enfermagem da UNIMONTES. **Revista eletrônica de enfermagem**, v. 11, n. 1, p. 133-143, 2009.

SÉRGIO, Manuel. **Para uma epistemologia da ciência da motricidade humana**. 2. ed. Lisboa, Portugal: Compendium, 1987.

SILVA, Bruno; CARNEIRO, Kleber; BARRETO, Thamires. O PIBID na ótica dos coordenadores de área no curso de licenciatura em educação física da UFLA: impressões sobre a formação inicial. **Corpoconsciência**, v. 21, n. 3, p. 66-81, set./dez, 2017.

TANI, Go. Cinesiologia, Educação física e esporte: ordem imanente do caos na estrutura acadêmica. **Motus corporis**, v. 3, n. 2, p. 9-50, 1996.

TANI, Go. **Leituras em educação física: retratos de uma jornada**. São Paulo: Phorte, 2011.

Dados do autor:

Email: kleber2910@gmail.com

Endereço: Rua Da Felicidade, 675, Parque Residencial Fibra Express, Nova Odessa, SP, CEP 13.387-774, Brasil

Recebido em: 11/12/2018

Aprovado em: 22/01/2019

Como citar este artigo:

CARNEIRO, Kleber Tuxen; SILVA, Bruno Adriano Rodrigues; SANTOS, Bianca Stefany da Costa. O debate científico na educação física e seus desdobramentos expressos nos trabalhos de conclusão de curso em uma universidade do Estado de Minas Gerais. **Corpoconsciência**, v. 23, n. 01, p. 25-36, jan./abr., 2019.



OS GAMES COMO REPRESENTAÇÃO DE COMPETIÇÃO E SOCIALIZAÇÃO: UMA ANÁLISE BALIZADA EM “WORLD OF WARCRAFT”

GAMES AS A REPRESENTATION OF COMPETITION AND SOCIALIZATION: AN ANALYSIS BASED ON “WORLD OF WARCRAFT”

LOS GAMES COMO REPRESENTACIÓN DE COMPETICIÓN Y SOCIALIZACIÓN: UN ANÁLISIS BALIZADO EN “WORLD OF WARCRAFT”

Larissa Jensen

Universidade Federal do Paraná, Curitiba, Paraná, Brasil
Email: lari-jensen@hotmail.com

Fabiana Della Giustina dos Reis

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

Nathalia Lutt Lourenço

Universidade Federal do Paraná, Curitiba, Paraná, Brasil
Email: n.lutt@live.com

André Mendes Capraro

Universidade Federal do Paraná, Curitiba, Paraná, Brasil
Email: andrecapraro@onda.com.br

RESUMO

A indústria dos *games* é a terceira maior do mundo em movimentação financeira. Entendendo estes games como práticas de lazer e ainda como derivados dos jogos competitivos formais, o presente estudo objetivou realizar uma investigação sobre a aproximação entre uma prática de lazer comum entre os jovens, os jogos *online* de múltiplos jogadores, e as suas possibilidades de criar vínculos sociais e gerar emoções. Assim, a intenção é apresentar, de forma analítica, o ambiente virtual no qual o jogador do *game* World of Warcraft (WoW) está inserido. Logo, a partir dos resultados obtidos, nota-se que a necessidade de exposição a determinadas situações pode permitir que os jogadores sintam diferentes tipos de emoções, inclusive semelhantes àquelas ocorridas nos espaços de práticas corporais convencionais.

Palavras-chave: Jogos Online; World of Warcraft; Excitação; Emoções.

ABSTRACT

The gaming industry is a third largest in the world in financial movement. Understanding these games as leisure practices and still like formal competitive games, the present study aimed at conducting an investigation into the approach between a common leisure practice among young people, online multiplayer games, and their possibilities of creating Social links and generate emotions. Thus, it is a gift, analytically, that is, the virtual game world of the game World of Warcraft (WoW) is inserted. In order to allow the differentiation between the sets of recordings, the synthesizing functions and the forms of expression are turned to the conventional sports spaces.

Keywords: Online Games; World of Warcraft; Excitement; Emotion.

RESUMEN



La industria de los juegos es una tercera más grande del mundo en movimiento financiero. Entendiendo estos juegos como prácticas de ocio y aún como los juegos competitivos formales, el presente estudio tuvo como objetivo la realización de una investigación sobre el enfoque entre una práctica de ocio común entre los jóvenes, los juegos online de múltiples jugadores, y sus posibilidades de crear vínculos sociales y generar emociones. Así, es un regalo, de forma analítica, es decir, el juego virtual del mundo del juego World of Warcraft (WoW) está insertado. A fin de permitir la diferenciación entre las series de grabaciones, las funciones de sintetización y las formas de expresión se vuelven hacia los espacios deportivos convencionales.

Palabras clave: Juegos en Línea; World of Warcraft; Excitación; Las Emociones.

INTRODUÇÃO

Os jogos eletrônicos apresentam a utilização da tecnologia baseada em computadores e, de acordo com Lopes (s/d), são constituídos de particularidades como: alta frequência de atualização dos dados, interatividade instantânea, quantidade e variedade de recursos envolvidos e a noção de mundo virtual. Battaiolla (2000), por sua vez, indica que os jogos eletrônicos são compostos por três elementos: a) o enredo, o qual define a temática, os objetivos e a sequência do jogo; b) o motor, elemento que representa as reações às ações e escolhas do jogador; e c) a interface interativa, que refere-se à possibilidade de comunicação entre o jogador e o motor do jogo, por meio da interação entre as ações do jogador e as consequentes respostas audiovisuais geradas no *game*.

Sendo assim, por utilizarem a *world wide web* (popularmente chamada de internet), a qual está cada vez mais presente no cotidiano da população, o mercado dos jogos eletrônicos tem crescido significativamente nos últimos anos, tendo em vista que, de acordo com Santaella e Feitosa (2009), a indústria de jogos eletrônicos é a terceira com maior movimentação financeira de todo o mundo, ficando atrás somente das indústrias bélica e automobilística. Nesse sentido, a impessoalidade, característica inerente aos jogos eletrônicos, tem sido cada vez mais comum na sociedade. Por isso, o uso de recursos tecnológicos cibernéticos para criar seus vínculos sociais cresce abruptamente.

Dentre as tecnologias contemporâneas que oferecem novas formas de interação social, os games massivos online são um território a ser desbravado. Pois, estes constroem um universo de fenômenos

comunicacionais e midiáticos, que ocorrem no ambiente virtual do game, tendo como característica a troca de experiências coletivas em larga escala. (ALONSO, 2009, p. 5).

Os *Massively multiplayer online role-playing game*, mais conhecidos como MMORPG's ou como mencionados por Alonso (2009), os *games* massivos, possibilitam a comunicação entre jogadores e também o entretenimento em grupo. Como afirma Reis (2013):

São jogos criados justamente visando proporcionar uma maior interação social entre os jogadores, inclusive permitindo que [...] sejam estabelecidos laços sociais afetivos mais ou menos estáveis e duradouros, na forma de amizades, flertes e até envoltimentos amorosos. (REIS, 2013, p. 13)

Assim, considerando a ligação direta das autoras com a prática de jogos eletrônicos, objetivou-se realizar uma investigação sobre a aproximação entre uma prática de entretenimento comum entre os jovens, os jogos online de múltiplos jogadores, e as possibilidades de criar vínculos sociais e gerar emoções ofertadas pelos mesmos. Para tanto, a partir das experiências vivenciadas e das amizades construídas por uma das autoras durante quatro anos dentro de tais jogos, a hipótese levantada é a de que algumas sensações (como as diferentes emoções, a possibilidade socialização e o gosto pela competição) podem ser os principais motivos da ocupação do tempo de lazer no ambiente cibernético dos jogos digitais.

Desse modo, o aspecto delimitador dessa pesquisa foi o jogo eletrônico *World of Warcraft* (WoW) e seus praticantes, haja vista que o



mesmo é considerado, por muitos jogadores, um dos maiores MMORPG's de todos os tempos, não apenas em extensão, como também em quantidade de jogadores, fan base, fóruns, mídia especializada e independente, linhas de textos e economia (FALCÃO, 2014). Sendo assim, para a realização do estudo utilizou-se a metodologia da pesquisa documental, pois "[...] a fonte de coleta de dados está restrita a documentos, escritos ou não, constituindo o que se denomina de fontes primárias". (LAKATOS; MARCONI, 1991, p.174). A coleta foi realizada no ciberespaço, por meio de análise de cibertextos presentes no *site*, no fórum oficial do jogo, na empresa *Blizzard* (editora e desenvolvedora de jogos de entretenimento), em páginas de fãs e grupos referentes ao *game* na rede social Facebook, e no *site* da *Electronic Sports League* norte-americana, utilizando os descritores: Jogos online, World of Warcraft, Excitação e Emoções.

Ademais, tal pesquisa pode ser considerada também qualitativa, haja vista que "[...] busca compreender o significado de uma experiência dos participantes, em um ambiente específico, bem como o modo como os componentes se mesclam para formar o todo" (THOMAS et al., 2007, p. 298). Sendo assim, a análise será exposta por meio da utilização de categorias e conceitos teóricos, sobretudo, das áreas de lazer e sociologia. O presente estudo se apropriou também de outras pesquisas que relacionaram os *games* aos parâmetros fisiológicos, como a frequência cardíaca ou o consumo de oxigênio. Além destes procedimentos, foi efetuada uma experiência de campo (virtual), que consistiu na prática e convívio com outros jogadores de *WoW* durante a realização da pesquisa.

Considerando a repercussão que os *games* têm adquirido, tal produto já é visto dignamente como objeto de estudo por cientistas e acadêmicos (REIS, 2013). O *World of Warcraft* é um jogo que atingiu o recorde entre os MMORPG's pagos em 2008, apresentando arrecadação financeira em torno de 12 milhões de assinaturas e, atualmente, ainda é um dos mais lucrativos, além de ser considerado uma área possível para pesquisas associadas à Educação Física, exatamente por apresentar o Jogo e o Lazer como conteúdos curriculares.

JOGOS ELETRÔNICOS ONLINE: EMOÇÕES E LAZER NO MUNDO CIBERNÉTICO

O aumento da insegurança e da violência nas ruas, parques e praças, são algumas das possíveis variáveis que colaboraram para a desapropriação dos mesmos, ao menos em território nacional (REIS, 2008). Desse modo, tornou-se mais seguro e cômodo para os pais deixarem seus filhos na segurança de suas casas, já que este é um dos únicos lugares que passam a ideia de que crianças e jovens estão protegidos. Porém, todo ser humano necessita de um tempo livre (de ócio), ou seja, de um período em que possa fazer alguma atividade que tem vontade, no qual não seja reprimida a sua excitação (ELIAS; DUNNING, 1992), como ocorre nas obrigações cotidianas (MARCELLINO, 2000).

Muitas ocupações de lazer fornecem um quadro imaginário que se destina a autorizar o excitamento, ao representar, de alguma forma, o que tem origem em muitas situações da vida real, embora sem os seus perigos e riscos. Filmes, danças, pinturas, jogos de cartas, corridas de cavalos, óperas, histórias policiais e jogos de futebol — estas e muitas outras atividades de lazer pertencem a esta categoria (ELIAS; DUNNING, 1992, p. 70-71).

Assim, por serem de fácil acesso, os jogos eletrônicos, na sociedade brasileira contemporânea, têm servido como uma das formas de evitar o problema da insegurança e da violência presentes no país — refere-se aqui a facilidade em "romper" com a barreira do físico, pois não existe a necessidade de se deslocar até um ambiente de lazer, o que, muitas vezes, "[...] possibilita que o tempo investido na prática (em termos de horas jogadas) seja alto, às vezes tão alto que ultrapassem [sic] o limite do que seria aceito como saudável" (REIS, 2013, p.167). Além disso, atualmente, o público infantil é estimulado a interagir com as mídias (sobretudo, eletrônicas), sendo seduzido e mobilizado pelo desejo de consumo de sua geração (SOUZA; KAFURE, 2012).



Dentro do ambiente domiciliar ou de uma *lan house* (estabelecimento comercial no qual os usuários pagam para utilizar um computador com acesso à internet), o indivíduo pode experimentar diversos tipos de emoções que são proporcionadas através da tela de um computador ou televisão. Emoções que, mesmo simuladas e sob controle, estão cada vez mais próximas à experiência real, já que há um consistente investimento por parte dos produtores dos *games* para que estes fiquem cada vez mais semelhantes ao ambiente no qual o seu consumidor vive — apesar de que a prática de determinado jogo eletrônico não está inteiramente relacionada aos recursos sonoros, gráficos, entre outros que estes *games* têm a oferecer, mas “está diretamente associado à satisfação do usuário” (TOLENTINO et al., 2009, p. 3) que o consome.

Os jogos digitais foram tecnicamente se aprimorando e transformaram-se de tal maneira que os últimos videogames produzidos atingiram níveis tecnológicos tão avançados que [...] conseguem sintetizar imagens cada vez mais semelhantes às imagens reais (REIS, 2014, p. 320-321).

Para Elias e Dunning (1992), as atividades realizadas no momento de lazer oferecem a sensação de prazer e são procuradas por indivíduos em busca da excitação. Na tentativa de vivenciar diferentes sensações, é necessário que o jogo oportunize ao indivíduo “[...] fluir mais livremente num quadro imaginário [...] criado por estas actividades” (ELIAS; DUNNING, 1992, p. 70). Os jogos eletrônicos, muitas vezes praticados no meio *online*, como é o caso do *game* WoW, apesar de estarem totalmente imersos no ambiente imaginário, possibilitam a sensação de diferentes emoções. Assim, estas atividades não necessariamente se relacionam com o relaxamento. No caso dos *games*, é exatamente ao contrário, pois o indivíduo que procura experimentar novas sensações se depara com atividades que, na maioria dos casos, exigem um alto nível de concentração e, sobretudo, tensão.

Essa tensão gera uma sensação de perigo ou medo imaginário, portanto, de um “prazer mimético”:

O quadro do desporto, como o de muitas outras actividades de lazer, destina-se a movimentar, a estimular as emoções, a evocar tensões sob a forma de uma excitação controlada e bem equilibrada, sem riscos e tensões habitualmente relacionadas com o excitação de outras situações da vida, uma excitação mimética que pode ser apreciada e que pode ter um efeito libertador, catártico, mesmo se a ressonância emocional ligada ao desígnio imaginário contiver, como habitualmente acontece, elementos de ansiedade, medo — ou desespero (ELIAS; DUNNING, 1992, p. 79).

Tal prazer mimético pode ser experimentado, por exemplo, por torcedores durante um jogo de futebol, pois, apesar de não estarem ao lado dos atletas, sentem as tensões típicas de quem está participando efetivamente da partida. É “[...] uma imitação dos confrontos da vida real” (ELIAS; DUNNING, 1992, p. 79), ou seja, uma representação da natureza, conhecida como a mimese. Porém, sensação que não afeta a segurança (integridade física) deles mesmos e muito menos dos atletas, mas que oferece sentimentos de excitação e prazer similares.

Nos jogos eletrônicos *online*, os praticantes passam por situações semelhantes. Em WoW, por exemplo, uma solicitação comum, como o duelo simples entre jogadores (os quais, muitas vezes, não conhecem as habilidades de seus adversários), proporciona diferentes sensações, tais como a emoção de enfrentar o perigo, o prazer da vitória, o medo do fracasso, etc.

Segundo Rajava e colaboradores (2005), o entretenimento que os *games* oferecem podem promover diferentes tipos de experiências multidimensionais, que, por sua vez, provocam uma significativa quantidade de emoções e cognições no sistema nervoso central (SNC) que variam a todo o momento durante o decorrer de tais práticas. Os jogos provocam emoções como: alegria, orgulho, raiva, medo, ansiedade, tensão, entre outras, e fatores cognitivos. Esses fatores cognitivos faz com que o indivíduo se sinta pertencente, ou até mesmo, superior (como um herói) a um grupo. Apesar de não apresentar diferenças muito significativas quando



relacionados ao repouso, os "[...] parâmetros fisiológicos são uma forma objetiva de mensurar alterações emocionais em usuários de jogos virtuais" (TOLENTINO et al., 2009, p. 117).

Um estudo comparativo realizado por Tolentino e colaboradores (2009), relatou algumas semelhanças entre os *serious games* e os jogos de entretenimento. A diferença essencial entre ambos é que o primeiro possui caráter formativo/educacional e o segundo é mais lúdico. Os jogos analisados pelos pesquisadores foram: *Re-mission* (jogo educativo) e o *Counter Strike* (CS - jogo de entretenimento). Durante a prática de tais jogos, a frequência cardíaca (FC) dos pesquisados era medida a cada 1 minuto após os jogadores iniciarem os *games*, totalizando 20 aferições. Ambos os jogos apontaram resultados similares quanto à satisfação subjetiva dos indivíduos, mesmo sendo jogos com finalidades diferentes. Os dados computados revelaram um efeito significativo na FC média entre os dois *games*, porém no jogo CS a FC elevou-se ainda mais.

Tolentino e colaboradores (2009, p. 119) entendem que:

A FC é um parâmetro fisiológico que está diretamente relacionado ao estresse físico e mental. E pode ser alterado por estímulos sonoros, visuais, cinestésicos e sociais; bem como processos emocionais e cognitivos.

Em outros estudos comparativos, realizados em 2010 pelos mesmos autores citados anteriormente, é relatado que existem algumas semelhanças e diferenças entre um jogo virtual em rede (jogos que utilizam o teclado e o mouse, onde o jogador permanece na posição sentada) e um jogo interativo (jogos que possuem um controle semelhante a um objeto que faz a simulação dos movimentos realizados com esse instrumento, portanto, o jogador o realiza em pé), sendo assim, os dois jogos possibilitaram a satisfação dos usuários de forma elevada. Porém, houve variações no VO₂ por conta da quantidade de massa muscular que foi ativada, reflexo das diferentes posições nas quais o *game* é praticado. Mas, ainda assim, a:

[...] sobrecarga fisiológica, tanto o GH quanto o CS representaram um esforço considerado leve para o sistema

cardiovascular; não apresentando um estresse significativo aos sistemas cardiorrespiratório e muscular para desempenhar a tarefa de jogar (TOLENTINO et al., 2010, p. 219).

O jogo CS é um MMOG (*massively multiplayer online game*), assim como o *game World of Warcraft*, a diferença entre ambos é quanto ao tipo de jogo. O WoW se assemelha mais com o jogo CS, do que com o *Re-mission*, porque ambos são jogos de entretenimento do gênero aventura, e também necessitam de mais de um *player* (jogador) ativo para que seus objetivos competitivos possam acontecer. O primeiro, CS, é classificado como *First Person Shoot* (Tiro em primeira pessoa ou FPS), enquanto o WoW se enquadra na classificação *Role-playing game* (Jogo de interpretação de personagens ou RPG), e é praticado na terceira pessoa, ou seja, o indivíduo pode visualizar o corpo todo de seu avatar, enquanto no CS tem somente a visão do personagem.

Baseado na experiência de campo realizada para este artigo, constata-se que, como no *game CS* o *player* visualiza o ambiente ao seu redor em primeira pessoa, sente as emoções com mais intensidade do que os jogadores de WoW, já que esse tipo de percepção visual possibilita que o praticante tenha a impressão de estar mais "presente" no jogo. Desta forma, Leôncio Reis afirma que:

Uma atividade que, pela sua natureza essencialmente coletiva e pela dificuldade e complexidade exigida, propicia fortes emoções a seus jogadores: divertida, às vezes estressante, tensa, às vezes hilariante, desafiadora, às vezes, desanimadora, e assim segue (REIS, 2013, p. 99).

Derrotando (ou não) o inimigo no *game*, diversos comportamentos emocionais perpassam pelos jogadores. A ideia da vitória fornece, mesmo que provisoriamente, a sensação de detenção de poder. Logo, "Faz com que aqueles que não têm poder pareçam poderosos" (ELIAS; DUNNING, 1992, p. 92).

Da mesma forma como o cinema estimula as emoções dos seus espectadores — que ao serem submersos no imaginário da trama do filme perpassam por vários momentos de alteração em



seu comportamento emocional —, os jogos eletrônicos *online* possibilitam a experiência de tensões e resoluções em tempo real:

[...] utiliza-se a tensão e resolução, ou seja, após situações de tensão são sempre oferecidas ou a vitória no caso do jogo ou a resolução intelectual/emocional no caso do filme; utiliza-se a incerteza, no jogo não se dão todas as regras à partida, no filme os eventos são apresentados de forma incompleta fazendo com que as regras e a restante informação dos eventos sejam fornecidas apenas à medida que o tempo de experiência passa (ZAGALO et al., 2004, p. 435).

Em relação direta ao objeto de pesquisa, quando um personagem morre em WoW, ele é “teleportado” até o cemitério mais próximo e fica na forma de espírito, podendo voltar até o seu corpo e “reviver”. Se o indivíduo que controlava este personagem estivesse lutando contra outra pessoa, ele manifesta no momento mais crítico da batalha o medo da morte do personagem, ou da derrota no jogo.

Logicamente, essa tensão causada durante o confronto não seria permanente, pelo simples fato de que há a possibilidade de renascer e retornar ao *game*, e o jogador experiente tem conhecimento desse fator. Mas, essas sensações vivenciadas pelos jogadores dentro do jogo – chamada por Elias e Dunning (1992) de “descontrole controlado de emoções”, está relacionado com as tensões miméticas que as emoções podem vir a oferecer. Essas emoções “[...] conduzem a uma excitação crescente e a um clímax de sentimentos de êxtase, com a ajuda dos quais a tensão pode ser resolvida com facilidade, como no caso de a sua equipe vencer uma prova desportiva” (ELIAS; DUNNING, 1992, p. 73). Sendo assim, elas afetam diretamente o organismo como em qualquer outra situação na qual exista determinados sentimentos: “[...] a ansiedade e o medo, assim como o estresse, têm suas raízes nas reações de defesa dos animais, que ocorrem em resposta aos perigos encontrados em seu meio ambiente” (MARGIS et al., 2003, p. 67). A ansiedade é o sentimento de apreensão desagradável que quase sempre ocorre antes das situações que deixam os

indivíduos preocupados, nervosos, ou seja, aquelas que causam a sensação de perigo seja ele real ou imaginário. No caso de *World of Warcraft* é evidente que essa ansiedade é causada por meio da *representação imaginária*, que “[...] está carregada de afetividade e de emoções criadoras e poéticas” (LAPLANTINE; TRINDADE, 2003, p. 8).

O fato de os *players* muitas vezes estarem sentados, não necessariamente aponta para um relaxamento corporal. A tensão enfrentada durante uma luta pode perdurar por alguns minutos (ou até a luta acabar, caso o personagem não morra) e pode ser repetida seguidamente por horas. Alguns depoimentos encontrados no fórum oficial do jogo denotam:

Resumindo, existem momentos no PVP (jogador contra jogador) que me fazem desligar o pc (computador pessoal) e ir dormir com aquele sorriso no rosto, coração batendo forte, sentimento de dever cumprido! Vbsx@Azralon.

Já tive momentos que eu até me levantei bruscamente para comemorar derrubando cadeira, assustei o papagaio e fiz minha Mãe correr no quarto para ver o que aconteceu comigo, Uhahahaa... Urgathoa@TolBarad.

[...] tem algumas lutas de pvp bem emocionantes, [...] acontece que o pvp você nunca sabe o que vai acontecer aí é meio sinistro. Allan@Goldrinn.

[...] eu jogo e me sinto na história, enquanto viajo pelos mapas sempre encontro algo diferente, sem contar as inúmeras possibilidades dentro do jogo...

[...] dificilmente me sinto entediado jogando WoW Whiplasher@Azralon [Blizzard, 2014].

Vários praticantes deixam suas opiniões e vivências sobre o jogo no fórum oficial. Após realizarmos uma busca neste meio utilizando a palavra-chave “emoção”, alguns depoimentos, principalmente sobre o PvP, apareceram. Na maioria das vezes os relatos apontam momentos que ficaram marcados para os *players* por terem sido tão emocionantes, levando-os a compartilhar



com a comunidade interessada seus grandes feitos vividos *in game*.

SITUAÇÕES EMOCIONANTES E SOCIABILIDADE CONFLITANTE NO PVP (JOGADOR VERSUS JOGADOR) E PVE (JOGADOR VERSUS AMBIENTE DO JOGO)

O *game World of Warcraft* tem como objetivo cumprir missões e, para isso é necessário conhecer a cidade "Azeroth" (WORLD OF WARCRAFT, 2018). Esta é constituída por mapas que facilitam a realização da missão, quanto mais se conhece os mapas, mais rápido se realizará tais missões. No "campo

de batalha aleatório" no mapa da "Bacia de Arathi", por exemplo, duas equipes iniciam em extremidades opostas do mapa e apenas uma vence. O objetivo de cada uma das equipes é:

[...] manter mais nodos do que o oponente pelo máximo de tempo possível, o que aumentará a quantidade de recursos que você acumula. Durante a batalha, você vai se meter num vaivém para atacar e defender os nodos da Bacia Arathi. Para conquistar definitivamente a vitória, é importante aprender quando conquistar um nodo que seu inimigo mantém e quando defender um nodo que já está sob seu domínio (BLIZZARD, 2014).

Figura 1 – Mapa da Bacia Arathi



Fonte: Captura de tela feita no dia 31/10/2018 – Acervo Pessoal

Se, por acaso, o seu grupo dominou três dos cinco nodos, logo no início da batalha, não há a necessidade de tentar dominar os demais. Porém, como o campo de batalha citado é aleatório, existem na equipe jogadores de diversos Reinos diferentes, que muitas vezes não falam o mesmo idioma e, mesmo que um personagem mais experiente resolva dar instruções através do *chat*,

nem todos irão segui-las, o que pode comprometer o desempenho da mesma. Com a derrota, o número de pontos de honra conquistados é relativamente baixo e durante o andamento deste *Battleground* (campo de batalha) podem ocorrer discussões e até xingamentos, que acabam estressando muitos jogadores.



Todos querem cumprir o desafio imposto pelo jogo, afinal estão ali reunidos com esse objetivo em comum, mas a importância que dão a isso, bem como a forma como o desejam fazer, difere substancialmente (REIS, 2013, p. 282).

Como já dito anteriormente, o *game* é considerado uma prática de lazer, o que não significa que o jogador irá utilizá-lo como um instrumento para o relaxamento psicofisiológico em seu tempo de ócio. Em contrapartida, o *World of Warcraft* servirá para elevar ainda mais os níveis de tensão no indivíduo, sobretudo, gerada pela competitividade.

No mesmo mapa do jogo, mas em uma situação distinta, esses níveis podem elevar-se ainda mais. Em um Campo de Batalha ranqueado, os pontos de dominação (melhores que os pontos de honra) estão em disputa. Além disso, existe o *rating* dos jogadores, que é a passagem para o aparecimento no *ranking* do *site* oficial, então qualquer erro ou distração pode ser crucial para o desempenho da equipe, portanto os dez membros do grupo necessitam das habilidades de seus companheiros. Uma das estratégias presenciadas durante a realização da pesquisa de campo foi a de tentar dominar três nodos logo no início da batalha, restando um jogador para defender esse nodo enquanto os demais ficaram espalhados pelo mapa. Situações decorrentes dessa estratégia levaram o jogador responsável por um destes nodos a perca por distração e, também, por não comunicar à equipe que estava sendo atacado. Em ambos os casos o jogador responsável foi assiduamente criticado pela equipe, cogitando-se a possibilidade de expulsão do grupo.

Em progressões PvE não existem muitas diferenças quanto às emoções. Apesar de a equipe lutar com um monstro e não contra outros indivíduos, existe uma estratégia a ser seguida para que este seja derrotado. Caso um dos integrantes do grupo não siga as instruções do líder ou faça algo de errado, isso possivelmente comprometerá a luta e todos poderão morrer, o que gerará um estresse mútuo, como ocorreu em partidas acompanhadas.

Como exemplo, existe o caso que ficou famoso em toda a comunidade de WoW,

conhecido como “Leeroy Jenkins”, criado espontaneamente pelo jogador Ben Schultz. Ele e sua guilda estavam em uma *raid* de nível 60, no “Covil Asa Negra” (considerada por muitos jogadores como uma das etapas mais difíceis do jogo). *Leeroy* era o nome de seu avatar e ele estava AFK (Away from keyboard, em português “longe dos teclados”), por isso seus companheiros resolveram esperá-lo e o líder aproveitou para dar instruções aos demais, sobre como deveriam se portar no ambiente que iriam percorrer. Nesse ambiente, havia vários ovos de dragão no chão e quando um personagem passa perto deles, dragões filhotes eclodem e começam a atacar aos jogadores nas proximidades. Portanto, quanto menos ovos eclodissem, mais fácil seria de passar por esse ambiente do mapa. Mas, *Leeroy* voltou para o seu computador e resolveu avançar sem a ordem de seu líder, gritando “Leeroy Jenkins!”, já que não havia ouvido nenhuma das orientações e começou a *agrar* todos os *mobs*. O grupo se desesperou e foi atrás dele para tentar dar sequência à luta sem que ninguém morresse – tendo em vista que o mapa é como um labirinto e quando o jogador renasce, retorna, necessariamente, ao início da instância, tendo que percorrer todo o caminho novamente, cuidando para não chamar a atenção de outros *mobs*, mas a equipe não conseguiu, e logo foi derrotada e, com isso, alguns dos membros ficaram irritados. Tal situação foi gravada e postada no *site* de vídeos *YouTube*, rapidamente popularizada na comunidade, não só de WoW, como entre jogadores de outros *games*. A *Blizzard*, empresa responsável pelo WoW, fez várias homenagens ao personagem em seus jogos. Existe um PNJ - personagem não jogável - chamado “Leeroy Jenkins”, uma conquista (“Leeeeeeeeeeroy!”) na mesma *raid* do jogo na qual o objetivo é matar 50 filhotes de dragão em no máximo 15 segundos e, caso seja adquirida, é concedido o título “Jenkins” ao avatar. Além disso, a empresa “*Upper Deck Entertainment* lançou um jogo *World of Warcraft Miniatures* no final de 2008, que incluiu uma estatueta Leeroy Jenkins” (WoW MESTRE, 2010).

Observamos então, que a comunicação é um dos fatores de importância em *World of Warcraft* para que se consiga atingir um objetivo que



necessite a participação de mais de um indivíduo. Existem vários programas que servem como ferramenta de voz, como o *Skype*, o *Raidcall*, o *TeamSpeak*, etc. Apesar de muitas vezes os grupos de *raides*, *dungeons*, *battlegrounds*, aleatórias ou ranqueadas, e arenas passarem por situações conflitantes, a interatividade e a possibilidade de socialização já foi, e para alguns ainda é, um dos recursos mais atrativos do *game*. Porém, os MMORPG's têm adquirido um estilo de jogo mais automatizado, que permite que o praticante possa optar por jogar sozinho, sem firmar compromissos ou desenvolver novos laços de amizade.

A implantação dos sistemas localizadores iria de encontro ao modelo colaborativo e solidário, contribuindo decisivamente para um processo de "automatização" e "robotização" [...]. Com tais sistemas funcionando, bastaria (como hoje acontece) se inscrever para uma atividade que para formar a equipe o sistema agora se encarregaria automaticamente de encontrar interessados [...] (REIS, 2013, p. 280).

Tanto o PvE, quanto o PvP possibilitam meios de interação entre os jogadores, já que, na maioria dos casos, necessita-se de um grupo que colabore mutuamente durante as progressões do jogo. A rivalidade existente entre os jogadores que praticam apenas uma dessas opções, principalmente àqueles que possuem uma predileção maior pelo PvP, pode estar relacionada a necessidade de adquirir certa exclusividade, no sentido de que ser melhor é fazer parte da minoria.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A proposta desta pesquisa foi a de tentar possibilitar uma melhor compreensão do universo cibernético dos jogos eletrônicos *online*, mais especificadamente do *game World of Warcraft*, com o intuito de apresentar sinteticamente as opções de sociabilidade, divertimento e excitação que os novos *games*

proporcionam. Além disso, criar possíveis relações entre algumas práticas do *game*, com as demais presentes no âmbito do lazer, como a busca pelo prazer através de uma atividade que proporcione sensações diversas.

Após a coleta do material empírico de análise, foi constatado um reforço da ideia de que, assim como muitas outras atividades de lazer ativo, os *games* podem proporcionar uma elevação dos níveis de tensão, excitação, e de prazer, que, segundo Elias e Dunning (1992), são uma das buscas do ser humano em seu tempo livre, de uma forma que se evoque, desperte e sejam proporcionados diferentes tipos de sensações, como medo, ansiedade e perigo de modo simulado, portanto, mimeticamente. Paradoxalmente, este "descontrole controlado de emoções" gera uma satisfação presente no meio virtual, semelhante àquela gerada pelas práticas corporais como danças, lutas, ginásticas, jogos, esportes, etc. Sendo assim, se oportuniza uma forma de diversão e entretenimento.

Apesar da prática ou realização da tarefa de jogar esses *games*, resulte na alteração de algumas características fisiológicas, estes não podem ser considerados, nem mesmo como um exercício de leve intensidade. Existe ainda a precariedade de estudos desse fenômeno na área biocientífica. Novas avaliações que mensuram os parâmetros fisiológicos e/ou psicológicos devem ser propostas, com a ideia de que outros aspectos possam ser mensurados durante a realização desse tipo de atividade (como por exemplo: medição do consumo calórico, testes que verifiquem os níveis de ansiedade e de estresse, entre outros).

Os jogos eletrônicos são um fenômeno cultural em processo de ascensão e, dessa forma, eles poderiam ser investigados com mais profundidade e afinco junto aos diferentes grupos sociais que os utilizam, no sentido de buscar indícios que ajudem a identificar os diferentes significados e sentidos atribuídos por esses usuários e de que forma eles aparecem como uma prática de lazer constituída de socialização, de excitação e também de competitividade.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS



ALONSO, Igor. **Os processos de acoplagem nos games online**. Dissertação (Mestrado em Comunicação). 89f. 2009. Universidade Anhembi Morumbi, São Paulo, SP, 2009.

BATTAIOLA, André Luiz. Jogos por computador: Histórico, relevância tecnológica e mercadológica, tendências e técnicas de implementação. **Anais do XIX Jornada de Atualização em Informática**. p. 83–122, 2000.

BLIZZARD. Classificação **jogador x jogador**. Disponível em: <<http://us.battle.net/wow/pt/pvp/leaderboards/3v3>>. Acesso em: 27 set. 2018.

BLIZZARD. **Sobre a Blizzard Entertainment**. Disponível em: <<http://us.blizzard.com/pt-br/company/about/>>. Acesso em: 29 set. 2018.

BLIZZARD. **Fóruns**. Disponível em: <<http://us.battle.net/wow/pt/forum/>>. Acesso em: 10 out. 2018.

ELIAS, Norbert; DUNNING, Eric. **A busca da excitação**: desporto e lazer no processo civilizacional. Lisboa, Portugal: Difel, 1992.

IBGE - Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística. **Censo demográfico**: resultados preliminares - Acesso à Internet, 2011. Disponível em: <http://www.ibge.gov.br/home/estatistica/populacao/acesoainternet2011/default_pdf_internet.shtm>. Acesso em: 15 set. 2018

JENKINS, Leeroy. Leeroy Jenkins. Disponível em: <<https://www.youtube.com/watch?v=LkCNJRfSZBU>>. Acesso em: 25 set. 2018

LAKATOS, Eva; MARCONI, Marina. **Fundamentos de metodologia científica**. 5. ed. São Paulo: Atlas, 1991.

LAPLANTINE, François; TRINDADE, Liana. **O que é imaginário**. Versão Digital. São Paulo: Brasiliense, 1997. Disponível em: <<http://files.enfermeiros-unemat.webnode.com/200000029-e2234e31c2/O%20Que%20%C3%A9%20Imagin%C3%A1rio.pdf>>. Acesso em 20 out. 2018.

LOPES, Gilliard. **Jogos eletrônicos**: conceitos gerais. s/d. Disponível em: <http://www-usr.inf.ufsm.br/~pozzer/disciplinas/cga_8_classificacao_jogos.pdf>. Acesso em: 18 out. 2018.

MARCELLINO, Nelson. **Estudos do lazer**: uma introdução. 2. ed. Rev. e ampl. Campinas, SP: Autores Associados, 2000.

MARGIS, Regina e colaboradores. Relação entre estressores, estresse e ansiedade. **Psiquiatr**, Rio Grande do Sul, v. 25, supl. 1, p. 65-74, abr., 2003.

RAVAJA, Niklas e colaboradores. The psychophysiology of video gaming: phasic emotional responses to game events. **DiGRA**, Vancouver, v. 3, jun., 2005.

REIS, Leôncio. **Sozinho, mas junto**: sociabilidade e violência no *World of Warcraft*. Tese (Doutorado em Educação Física). 338f. 2013. Universidade Federal do Paraná, Curitiba, PR, 2013.



REIS, Leôncio; CAVICHIOLLI, Fernando. Jogos Eletrônicos e a Busca da Excitação. **Movimento**, v. 14, n. 3, p. 163-181, set./dez., 2008.

REIS, Leônico. Dos Single aos Multiplayers: a história dos jogos digitais. **Licere**, v. 17, n. 2, p. 312-350, jun., 2014.

SANTAELLA, Lucia; FEITOZA, Mirna (Orgs.). **Mapa do jogo: a diversidade cultura dos games**. São Paulo: Cengage Learning, 2009.

SOUZA, Alessandra; KAFURE, Ivette. "O fator emocional no desenvolvimento do jogo". **XI SBGames**, Brasília, DF, 2012. Disponível em: <http://sbgames.org/sbgames2012/proceedings/papers/cultura/C_S2.pdf>. Acesso em: 27 ago. 2018.

THOMAS, Jerry e colaboradores. **Métodos de pesquisa em atividades físicas**. 6. ed. Porto Alegre, RS: Artmed, 2007.

TOLENTINO, Grassyara e colaboradores. Usabilidade de jogos virtuais e frequência cardíaca de usuários: um estudo comparativo. **VIII SBGames**. Rio de Janeiro, RJ, 2009. Disponível em: <http://www.sbgames.org/papers/sbgames09/computing/short/cts30_09.pdf>. Acesso em: 30 out. 2018.

TOLENTINO, Grassyara e colaboradores. Usabilidade e consumo de oxigênio em jogos virtuais. A experiência de um *First Person Shooter* e de um jogo por controle intuitivo. **IX SBGames**. Florianópolis, SC, 2010. Disponível em: <<http://www.sbgames.org/papers/sbgames10/culture/full/full24.pdf>>. Acesso em: 01 nov. 2018.

WORLD OF WARCRAFT. **Guia do novo jogador: como chegar ao seu destino**. Disponível em: <<https://worldofwarcraft.com/pt-br/game/new-players-guide/part-three>>. Acesso em: 15 set. 2018.

WOW MESTRE. **A História de "Leeroy Jenkins"**. 2010. Disponível em: <<http://www.wowmestre.com/2010/03/historia-de-leeroy-jenkins.html>>. Acesso em: 19 set. 2018.

ZAGALO, Nelson e colaboradores. Elementos de emoção no entretenimento virtual interactivo. **Actas do III Sopcom, VI Lusocom e II Ibérico**, v. 1, Portugal, 2004, p.433-441.

Dados do autor:

Email: lari-jensen@hotmail.com

Endereço: Rua Coração de Maria, 92, Jardim Botânico, Curitiba, PR, CEP 82590-300, Brasil.

Recebido em: 03/02/2019

Aprovado em: 18/03/2019

Como citar este artigo:

JENSEN, Larissa e colaboradores. Os games como representação de competição e socialização: uma análise balizada em "World of Warcraft". **Corpoconsciência**, v. 23, n. 01, p. 37-47, jan./abr., 2019.



SLACKLINE: DESAFIOS E POSSIBILIDADES NO AMBIENTE ESCOLAR

SLACKLINE: CHALLENGES AND POSSIBILITIES IN THE SCHOOL ENVIRONMENTS

SLACKLINE: DESAFÍOS Y POSIBILIDADES EN EL MEDIO AMBIENTE ESCOLAR

Diogo Geraldo da Silva Guedes
Universidade Estadual de Goiás, Goiânia, Goiás, Brasil
Email: diogo0424@gmail.com

Gabriel Carvalho Bungenstab
Universidade Estadual de Goiás, Goiânia, Goiás, Brasil
Email: gabrielcarv@msn.com

RESUMO

O objetivo deste artigo é mapear e analisar como o *slackline* (enquanto uma prática corporal) se insere no campo da Educação Física escolar, mais especificamente no que tange a produção científica da área. A partir da classificação qualis/ CAPES pesquisou-se o termo "*slackline*" em seis revistas eletrônicas do campo da Educação Física. Por fim, concluímos que as publicações tratam o conteúdo do *slackline* na sua relação com a saúde, o lazer e escola. Constatou-se, também, que as produções específicas ao ambiente escolar estão aumentando qualitativamente, fato que incita novas possibilidades para a prática pedagógica do professor de Educação Física, mas que também aponta novos problemas a resolver.

Palavras-chave: Educação Física; *Slackline*; Práticas Corporais; Escola.

ABSTRACT

The objective of this article is to map and analyze how slackline (as a corporal practice) is inserted in the field of Physical Education school, more specifically regarding the scientific production of the area. From the Webqualis/ CAPES classification, the term "slackline" was searched in seven Physical Education journals. Finally, we conclude that, in a large majority, the publications deal with themes related to sport, however, it was also verified that the productions that debate the corporal practices of adventure in the school environment are increasing qualitatively, a fact that incites new possibilities for the pedagogical practice of the teacher of Physical Education.

Keywords: Physical Education; Slackline; Body Practices; School.

RESUMEN

El objetivo de este artículo es mapear y analizar cómo el slackline (mientras una práctica corporal) se inserta en el campo de la Educación Física escolar, más específicamente en lo que se refiere a la producción científica del área. A partir de la clasificación Webqualis/ CAPES se investigó el término "slackline" en siete revistas electrónicas del campo de Educación Física. Por último, concluimos que, en suma mayoría, las publicaciones tratan de temas dirigidos al deporte, sin embargo, se constató, también, que las producciones que debatir las prácticas corporales de aventura en el ambiente escolar están aumentando cualitativamente, hecho que incita nuevas posibilidades para la práctica pedagógica del profesor de Educación Física.

Palabras clave: Educación Física; Slackline; Práticas Corporales; Escuela.



INTRODUÇÃO

As práticas corporais de aventura (PCA) vêm se afirmando como manifestações corporais estabelecidas por gênese em ambientes não urbanos, fato que leva os indivíduos a realizarem um movimento de escape das cidades para ambientes junto à natureza (florestas, rios, montanhas, mar, dunas, dentre outros) em busca dessas práticas. As PCA no Brasil são praticadas por indivíduos que procuram nessas atividades algumas características, como: o risco controlado e as emoções/sentimentos e experiências provenientes destas práticas. De acordo com Inácio (2016), as PCA têm como características básicas: risco controlado, vertigem, proeza e imprevisibilidade. Inácio e colaboradores (2015) classificam as PCA de acordo com o ambiente na qual são praticadas, sendo assim: práticas terrestres, aquáticas e aéreas.

Algumas PCA, oriundas do ambiente natural, foram incorporadas nas cidades e modificadas, como por exemplo: escalada em paredes artificiais, rapel e o *slackline*. O *slackline* teve sua origem nos anos de 1980 por meio dos escaladores norte-americanos. Segundo Bartholdo e Andrade (2012), diante do mau tempo, os escaladores utilizavam seus equipamentos para estender fitas e caminhar sobre elas. Rapidamente, perceberem os benefícios físicos desta prática e o *slackline* passou a ser praticado mundialmente. Segundo Portela (2010) o *slackline* chegou ao Brasil no ano de 1995, contudo, foi nas praias do Rio de Janeiro, 10 anos depois, que esta prática passou a ganhar destaque nacional.

Genuinamente o acesso ao *slackline* e as outras PCA se dão em ambientes não escolares, porém existe uma parcela da população que não possui os meios necessários para usufruir destas práticas no momento do lazer. Assim, torna-se importante discutir possibilidades de inserção das PCA na escola.

Vale destacar que no ambiente escolar as PCA são tratadas como Atividades de Aventura, esta última nomenclatura nem sempre abarca o sentido empregado pela prática em si, pois o entendimento do termo “atividade” está ligado a

uma tarefa intermediária ou diversas tarefas que tem por objetivo propiciar o entendimento de uma determinada prática final, o que pode eliminar a possibilidade de experiência do praticante.

De acordo com a nova orientação da Base Nacional Comum Curricular (BNCC), as PCA são conteúdos obrigatórios na Educação Física para o ensino fundamental. (BRASIL, 2017) O documento divide as PCA entre urbanas e na natureza da mesma forma que as divide nas séries finais do ensino fundamental: as PCA urbanas ficaram no 6º e 7º ano e as PCA na natureza 8º e 9º ano. O referido documento não fundamenta uma explicação para essa divisão do conteúdo em séries específicas, contudo, o mesmo documento diz que o conteúdo pode aparecer a qualquer momento do ensino: “Em princípio, todas as práticas corporais podem ser objeto do trabalho pedagógico em qualquer etapa e modalidade de ensino” (BRASIL, 2017, p. 217).

Uma vez que o documento estipula a divisão do conteúdo e a sua aplicação em séries específicas, ele parece assumir o posicionamento de que o conteúdo pode aparecer em qualquer momento do ensino; com isso, as PCA podem ser ministradas em séries que não seriam aquelas indicadas pelo documento. É possível tematizar o *slackline*, como manifestação das PCA, na escola?

Segundo Almeida e Gasparí (2014, p. 163) existe apenas um curso de Pós-Graduação sobre aventura em todo o país. A formação foi identificada em outros estudos (PEREIRA, 2013; ALMEIDA; GASPÁRI 2014) como um dos problemas que impossibilita os professores de apresentar as PCA no ambiente escolar. Além disso, as instituições de ensino superior no Brasil em suma maioria não têm como conteúdo essas práticas. Tal constatação evidencia a necessidade de produção de artigos científicos para divulgar pesquisas e experiências com as PCA a fim de alcançar os professores nas escolas.

Nesse sentido, o objetivo deste artigo é mapear e analisar como o *slackline* se insere no campo da Educação Física escolar, mais especificamente no que tange a produção



científica da área. O que o campo da Educação Física tem produzido, em termos de artigos científicos, sobre o *slackline*? Para responder tais indagações o presente texto é dividido em quatro momentos: 1) percurso metodológico; 2) mapeamento e análise da produção do campo da Educação Física sobre *slackline*; 3) a presença do *slackline* dentro do ambiente escolar e; 4) conclusões.

METODOLOGIA

Realizamos um levantamento bibliográfico com o objetivo de entender como o termo *slackline* é referenciado no campo da Educação Física, no que tange a publicação de artigos científicos. Concordamos com Galvão (2010) quando ela afirma que o levantamento bibliográfico, além de revisar o conhecimento produzido, também oportuniza novos caminhos de pesquisa. Nesse sentido, nos interessa observar possíveis limites e possibilidades dos artigos produzidos sobre o *slackline*. A partir de tal observação será possível refletir sobre problemas e propor novos caminhos.

Nesse sentido, o levantamento foi construído a partir de dois objetivos: 1) mapear, de maneira quantitativa, o número de referências ao termo *slackline* e; 2) diagnosticar, qualitativamente, como este termo é utilizado no campo da Educação Física. As revistas foram escolhidas a partir da classificação Webqualis/CAPES. Na esteira de Bungenstab (2018) utilizamos três critérios para a escolha das revistas: 1) revistas que possuem diálogo com o campo das Ciências Humanas e da Saúde; 2) que publicam seus artigos originalmente em língua portuguesa e; 3) com estratos qualis/CAPES diferentes, pois entendemos que há produção de qualidade em revistas de estratos “inferiores”.

Foram mapeadas revistas com conceitos qualis de A2 até C. Após essa seleção, foi feita uma coleta de dados nas seguintes revistas: Motrivivência, Revista Brasileira de Ciências do Esporte (RBCE), Pensar a Prática, Licere, Corpoconsciência e Conexões.

Reconhecemos a importância das revistas Movimento e Revista da UEM para o crescimento científico da Educação Física, porém, as mesmas não se encontram neste trabalho por não terem artigos que tematizaram o *slackline* dentro do período analisado.

Tivemos o cuidado de fazer um recorte temporal de 13 anos. O mesmo se justifica, pois, segundo Portela (2010), o *slackline* começou a ganhar projeção nacional a partir de 2005. Para execução desta tarefa foram utilizados os seguintes termos de busca nas plataformas: “*Slackline* e Ambiente Escolar” e “*Slackline*”. Os termos foram digitados na caixa de buscas das respectivas revistas; a variedade dos termos objetivou aumentar as possibilidades de pesquisa. Todos os artigos encontrados que tinham relação com os termos tiveram os resumos previamente lidos e, aqueles que fizeram alguma referência à palavra ‘*Slackline*’, foram lidos na íntegra.

OS DIÁLOGOS ENTRE O SLACKLINE E O CAMPO DA EDUCAÇÃO FÍSICA

Percebemos, com o mapeamento realizado que, ao longo dos últimos treze anos dentro desses periódicos, treze artigos propuseram estudar o *slackline* em diferentes perspectivas. O quadro 1 apresenta uma síntese das revistas, respectivo ano de publicação e os autores dos artigos analisados.

**Quadro 1** – Panorama geral das publicações acerca do *slackline*

Ano	Revistas	Autores	Total
2013	Motrivivência	Pereira	2
	RBCE	Pimentel	
2014	Corpoconsciência	Mendes, Gomes e Belo Tahara e Darido	3
	Licere	Santos e Marinho	
2015	Corpoconsciência	Tahara e Darido	2
	Licere	Maia e colaboradores	
2016	Pensar a Prática	Bungenstab e Almeida Pereira, Tavares e Suzuki	3
	Conexões	Tahara e Darido	
2017	Corpoconsciência	Bungenstab e colaboradores	1
2018	Conexões	Martins e Neira	2
	Corpoconsciência	Loureiro e colaboradores	
Total	-	-	13

Nota: construção dos autores

Entre 2005 e 2012 não foram encontrados artigos que tematizaram o *slackline*. A falta de publicação nos primeiros anos se dá pela novidade da temática. No Brasil, as regiões litorâneas receberam os primeiros adeptos dessa prática, fato que se confirma com o evento que Xavier (2012, p. 15) chama de “primeiro e maior highline do Brasil” que ocorreu na cidade do Rio de Janeiro em 2006. Ainda segundo a autora, esse evento ocorreu na pedra da Gávea, onde um praticante atravessou a fita em circunstâncias desafiadoras, fato que fez o *slackline* ganhar maior projeção em outras cidades brasileiras.

Em 2011 foi criada a Federação Mundial de *Slackline* (WSFED). Ao criar as regras do *slackline*, a WSFED auxiliou no processo de esportivização e, também, de comercialização de produtos ligados a esta prática. É nessa conjuntura que surgiram as primeiras publicações nas revistas científicas brasileiras. Podemos afirmar, em termos quantitativos, que a produção do campo da Educação Física sobre *slackline* é pequena, contudo, cabe realizar uma análise mais profunda para verificar se, qualitativamente, estas produções contribuem para o avanço da temática dentro da área. A partir do mapeamento, notamos que o termo *slackline* aparece de duas maneiras diferentes nas publicações: 1) citado apenas como elemento das práticas corporais de aventura e; 2) como objeto central dos estudos.

Os textos de Tahara e Darido (2014, 2015, 2016), Bungenstab e Almeida (2016), Maia e colaboradores (2015) e Pimentel (2013) discutem as práticas corporais (de aventura) na sua relação com a Educação Física, mas não se preocupam em trabalhar com o *slackline* de maneira específica. Por exemplo, Pimentel (2013) e Maia e colaboradores (2015) ao analisarem os “esportes na natureza” salientam que o *slackline*, assim como o *skate* e o *parkour*, situa-se no contexto das práticas de caráter urbano. Já Bungenstab e Almeida (2016) ao realizarem observações durante as aulas de Educação Física no Ensino Médio, relataram que os jovens vivenciavam o *slackline* de maneira livre, sem qualquer intervenção do professor. Assim, os seis textos, apesar de citarem o termo, não aprofundam no debate envolvendo o *slackline*.

Por outro lado, mapeamos sete textos que tratam o *slackline* como tema central dos seus estudos. Dentre eles, quatro artigos tematizam o *slackline* no ambiente escolar; dois deles relacionam o *slackline* no contexto da saúde e um refere-se ao debate envolvendo o lazer. Santos e Marinho (2014) analisaram, por meio do projeto de extensão “Lazer e Recreação”, uma oficina de *slackline* oferecida para 19 estudantes de graduação em Educação Física de uma Universidade. Após realizarem questionários com os participantes, os autores concluíram que além dos benefícios corporais que a prática do *slackline* oferece, ela também oportuniza que os



estudantes conheçam uma prática corporal diferente, sobretudo, na perspectiva de utilizar o conteúdo do *slackline* na atuação profissional dirigida ao lazer.

Por sua vez, Mendes, Gomes e Bello (2014) e Pereira, Tavares e Suzuki (2016) desenvolveram seus trabalhos especificamente no debate envolvendo o campo saúde. Pereira, Tavares e Suzuki (2016) utilizaram o *slackline* para desenvolver o equilíbrio, propiciar a aventura e a emoção com um grupo de idosos que desenvolvem atividades em uma Universidade em São Paulo.

Através do teste de equilíbrio, nota-se que o *slackline* oferece estímulos à coordenação motora e ao controle da musculatura postural. Segundo relatos das participantes o fato de conseguir atravessar, aumenta a habilidade motora e as “torna útil”, expressão da qual sugere uma maior inserção social destas pessoas. Acredita-se no potencial da prática sobre a fita em programas para idosos, pensando não somente nos benefícios do movimento para a saúde desta população, mas também no processo de busca para um novo significado ao envelhecimento, no qual é possível superar os medos, anseios e perdas através da motivação para novos desafios, aumentando assim a perspectiva destes indivíduos sobre a vida. (PEREIRA; TAVARES; SUZUKI, 2016, p. 335)

Os autores salientam que ainda há pouca produção no campo da Educação Física sobre o *slackline*, principalmente quando se relaciona essa prática ao contexto dos idosos. Além disso, Pereira, Tavares e Suzuki (2016) lembram a necessidade de serem realizadas mais pesquisas de caráter qualitativo, uma vez que compreender a subjetividade dos praticantes é importante para oferecer outras possibilidades de contribuição do *slackline*. Já Mendes, Gomes e Bello (2014) objetivaram, por meio da prática do *slackline*, identificar o centro de massa das manobras conhecidas como *Drop Knee*, o *Foot Plant* e o *Buddha Lateral*, a fim de compreender as posições adotadas pelo corpo. Os autores concluem que o *slackline* auxilia seus praticantes no que tange ao trabalho das capacidades físicas

como o equilíbrio e o controle motor. Segundo Mendes, Gomes e Bello (2014, p. 20):

[...] a prática do *Slackline* é essencialmente antiga, porém, nos últimos anos, vem se aperfeiçoando e se consolidando como uma atividade física moderna. Ainda carece de estudos sobre sua prática, analisando aspectos físicos, neuromotores e biomecânicos para melhor fundamentar seu esporte e torná-lo não só recreativo, mas adotado pelos professores de Educação Física em escolas, clubes e como processo de aquisição de habilidades, principalmente o equilíbrio e a coordenação motora.

Os textos de Mendes, Gomes e Bello (2014), Pereira, Tavares e Suzuki (2016) e Santos e Marinho (2014) apontam para a necessidade da produção de mais estudos sobre o *slackline*, principalmente, relacionados aos benefícios que essa prática corporal propicia. Nesse sentido, vale a pena ressaltar que os artigos se interessam mais em observar os impactos práticos da realização do *slackline* e menos de descreverem ensaios sobre este tema, por exemplo, tentando entender as relações de aprendizagem e as experiências emotivas dos praticantes. Nesse sentido, do que tratam os quatro textos que aproximam o *slackline* do ambiente escolar?

A PRESENÇA DO SLACKLINE NO AMBIENTE ESCOLAR

Como supracitado, quatro artigos mapeados se dedicaram a pesquisar a relação do *slackline* com o ambiente escolar. Essa escolha se dá pelo fato de esses trabalhos corresponderem a 30.7% do total das publicações mapeadas. Além disso, interessa também compreender qual contribuição desses artigos para a inserção desta prática no contexto escolar, haja vista a discussão a respeito da BNCC. Nesse sentido, queremos saber quais são os artigos propositivos e quais não são propositivos para pensar o *slackline* como conteúdo das aulas de Educação Física.

No que tange a discussão sobre as abordagens propositivas e não propositivas Castellani Filho (1999) diz que a grande diferença está no fato de as primeiras



apresentarem uma metodologia de ensino da Educação Física enquanto as segundas não apresentam. Partindo desta compreensão, procuramos mapear o número de artigos que propõem, no âmbito da Educação Física escolar, a prática do *slackline*. Para definir quais são os artigos propositivos, elencamos dois critérios: 1)

textos que apresentam modelos ou unidades didáticas para o ensino do *slackline*; 2) artigos que apresentam relatos de experiência e/ou diários de campo do processo de ensino do *slackline*, descrevendo as atividades realizadas. Feito isso, elencamos (quadro 2) os artigos propositivos e não propositivos.

Quadro 2 – Artigos propositivos ou não propositivos que abordam o *slackline* no ambiente escolar

Objetivo/Ano	2013	2017	2018	Total
Propositivos	Pereira	Bungenstab e colaboradores	Loureiro e colaboradores	4
			Martins e Neira	
Não Propositivos	-	-	-	-

Nota: construção dos autores

Nota-se, com o quadro 2, que todos os quatro artigos mapeados foram classificados como propositivos para o ambiente escolar. Como ressaltam Tahara e Darido (2015), a Educação Física escolar tem um vasto arcabouço sobre as PCA e os problemas que mais são diagnosticados no processo de ensino se dão pela falta de estrutura física e o desconhecimento de metodologias para o desenvolvimento das aulas. Tahara e Darido (2015) também comprovaram, por meio de um estudo da arte, que há poucos artigos pensando as PCA no ambiente escolar, sobretudo, o *slackline*.

Pereira (2013) verificou a prática do *slackline* para alunos de um curso superior de Educação Física. Por meio de diários de campo e relatos de experiências, o autor aborda que é preciso que o professor leve em consideração alguns elementos como: o medo, a superação, a surpresa, a emoção e a avaliação. Pereira (2013) sugere que, para uma aprendizagem inicial do *slackline*, o professor preocupe-se em colocar a fita com colchões abaixo, incitando maior confiança para os alunos realizarem as práticas. Salienta, ainda, que é importante que o aluno veja sua evolução diante da prática, fato que o estimula a continuar:

O resultado de 87% de sucesso mostra que as estratégias de ensino usadas nas aulas, como: as informações sobre posicionamento, movimentação sobre a fita, altura da fita, e o tipo de avaliação, incentivaram os sujeitos e se dedicar e persistir na obtenção do resultado. Não houve uma exigência técnica, como

única forma de se realizar a tarefa, mas um objetivo a ser alcançado e algumas informações que podem levar ao sucesso. Isto aparece no medo superado com as emoções e surpresas que surgiam das próprias capacidades sendo descobertas durante a avaliação. (PEREIRA, 2013, p. 231).

De modo semelhante, Loureiro e colaboradores (2018) apresentam, a partir de relatos autobiográficos, possibilidades de se trabalhar com PCA na educação infantil. Nesse contexto, insere o ensino do *slackline*. Destacam, na aprendizagem inicial, a importância de inserir forros abaixo da fita e pendurar cordas acima da fita para que as crianças não corram o risco de se desequilibrarem. Além disso, descrevem a respeito das (im)possibilidades de adaptação de materiais e sobre a falta de espaços. Todos esses aspectos auxiliam na construção e planejamento de uma aula de *slackline*. Apesar dos artigos de Pereira (2013) e Loureiro e colaboradores (2018) não sistematizarem o ensino do *slackline*, eles deixam claro que, para planejar uma aula deste conteúdo, é preciso levar em consideração algumas informações. Nesse sentido, consideramos que estes artigos são propositivos, uma vez que descrevem sobre a altura da fita, o posicionamento e as movimentações do *slackline*, fato que pode ajudar novas experiências dos leitores.

Já Bungenstab e colaboradores (2017) propuseram, a partir do *slackline*, a criação de uma unidade didática com as aulas programadas



com o “passo a passo” na construção deste conteúdo como uma temática dentro das PCA. Os autores propõem:

[...] um conjunto de oito aulas que possuem o equilíbrio como tema central para o ensino das práticas corporais de aventura na escola. As aulas se organizam das aprendizagens mais simples até aquelas de maior complexidade. A complexidade, nesse caso, diz respeito à aprendizagem dos elementos técnicos de uma prática corporal de aventura específica; na nossa proposta: o *slackline*. Vale salientar que nesta unidade didática o risco assumido é mínimo já que a ideia é trabalhar o equilíbrio a partir de atividades lúdicas e adaptadas à realidade escolar. (BUNGENSTAB et al., 2017, p. 35)

A proposta de Bungenstab e colaboradores (2017) não chega a ser materializada no artigo, contudo, ela é apresentada de forma sistematizada facilitando, assim, a execução por parte de outros professores. Os autores deixam claro, ainda, que esta proposta de unidade didática não procura formar atletas de *slackline*, mas sim oportunizar uma aprendizagem com sentido e significado a partir da valorização das experiências corporais.

Por fim, Martins e Neira (2018, p. 384) relataram uma experiência de ensino do *slackline* no Centro Integrado de Educação de Jovens e Adultos (CIEJA). Para tal, pautaram-se pela,

[...] perspectiva cultural da Educação Física, uma proposta de ensino do componente que, ao buscar inspiração nas teorias pós-críticas⁵ adquire, como se verá, características bem específicas no tocante aos princípios ético-políticos que orientam a definição do tema e organização das atividades de ensino, os procedimentos didáticos e os conhecimentos abordados nas aulas. Conforme defende Neira (2018), trata-se de uma vertente a favor das diferenças e comprometida com a formação de sujeitos solidários. (MARTINS; NEIRA, 2018, p. 384)

Martins e Neira (2018), assim como Bungenstab e colaboradores (2017), também trabalharam o *slackline* a partir da noção de equilíbrio. A ideia foi a de apresentar práticas

corporais que proporcionam equilíbrio e flexibilidade. Tal apresentação se deu a partir da experiência corporal em diferentes aparelhos, como: o banco sueco, bola de pilates e almofada de equilíbrio. Na sequência, Martins e Neira (2018) utilizaram cordas no chão no intuito de aproximar os alunos da sensação causada ao andar na corda que é semelhante aquela realizada na fita do *slackline*. Salientaram, ainda, a importância das aulas acontecerem também dentro do ambiente da sala de aula, a partir da exibição de vídeos contendo manobras específicas do *slackline*. Martins e Neira (2018, p. 393) concluem que:

Consideramos como ponto positivo a oportunidade desses estudantes vivenciarem uma prática corporal para muitos desconhecida. Idosos, adultos e jovens com ou sem deficiências puderam saber um pouco mais sobre o esporte, sem qualquer tipo de segregação ou classificação. Apesar dos poucos momentos de ampliação e aprofundamento dos conhecimentos, avaliamos que passaram a entender a prática corporal não como uma atividade para a melhoria do equilíbrio, mas como uma manifestação onde os participantes a realizam pelo prazer proporcionado, pelos desafios gerados, sem um caráter instrumental.

Destes quatro trabalhos propositivos, apenas o de Bungenstab e colaboradores (2017) não relata uma experiência concretizada. Por outro lado, é o único texto que sistematiza, de forma clara, uma unidade didática para o ensino do *slackline* no contexto escolar. Os trabalhos de Martins e Neira (2018) e Bungenstab e colaboradores (2017) se aproximam na medida em que ambos procuram trabalhar o equilíbrio como elemento central da aprendizagem, bem como relatam passo a passo o modo que as atividades devem acontecer (BUNGENSTAB et al., 2017) ou aconteceram (MARTINS; NEIRA, 2018).

Vale salientar, também, que dos quatro artigos, apenas o publicado por Martins e Neira (2018) pauta sua proposta de ensino a partir de uma metodologia clara, qual seja: a perspectiva cultural da Educação Física (NEIRA, 2016). Os outros três trabalhos não se preocuparam em



apresentar uma abordagem específica da Educação Física para basear suas propostas. Fica evidente que ainda há pouca discussão que tematiza o *slackline* como proposta pedagógica no ambiente escolar. Contudo, os trabalhos que já existem podem auxiliar na construção de novos artigos científicos.

CONCLUSÃO

A recém-criada BNCC pode estimular o crescimento de pesquisas propositivas no âmbito escolar dando mais visibilidade para essa discussão. Vale ressaltar, ainda, que existem desafios para a implementação destes conteúdos na escola como, por exemplo: materiais pedagógicos, espaços para desenvolver a prática e a aceitação do corpo pedagógico da escola (que ainda possuem o imaginário de que as PCA significam expor as crianças a riscos incontroláveis).

A partir das análises dos quatro artigos que se dirigem ao contexto escolar, notamos que, atualmente, a preocupação a respeito dos modos técnicos da aprendizagem do *slackline* está à frente da escolha metodológica para o ensino. Acreditamos que isso se dá pela novidade do tema, fato que motiva os pesquisadores/professores na busca pelos “modos de fazer” com foco na execução dos movimentos.

Percebemos, a partir do cenário apresentando no presente texto, que o *slackline* como uma manifestação das PCA está caminhando a passos largos na direção do

ambiente escolar. Os trabalhos mapeados que propuseram uma prática pedagógica voltada para a escola estão colaborando ao sugerir possibilidades de ensino. Assim, os professores terão informações acerca de como sistematizar essa prática corporal que, agora, passa a ser “conteúdo obrigatório” dentro da BNCC.

Outro aspecto que ainda dificulta a implementação das PCA em âmbito escolar é a questão dos materiais didáticos. Todos os quatro textos mapeados apontam que há a necessidade de materiais indispensáveis para algumas práticas específicas que não permitem adaptações como normalmente se é visto em outras práticas corporais. Tal diagnóstico joga luz à responsabilidade que o Estado tem em fornecer esses subsídios para que os professores consigam desempenhar com qualidade suas aulas dentro deste novo conteúdo.

Por fim, concluímos que o campo de pesquisas sobre o *slackline* está aberto. Reconhecemos que a presente pesquisa se limitou a mapear/analisar um recorte de revistas científicas da Educação Física não adentrando, por exemplo, no cenário das teses e dissertações. Nesse sentido, fica a sugestão para pesquisas futuras: explorar os objetivos e processos avaliativos por meio do ensino do *slackline*; realizar estudos sobre a (não) possibilidade de ensinar o *slackline* a partir de materiais alternativos; propor novas experiências deste conteúdo dentro do ambiente escolar e, também, propor maneiras de se ensinar o *slackline* a partir das metodologias de ensino da Educação Física.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ALMEIDA, Adriana Mesquita de; GÁSPARI, Arthur Fernandes. Esportes radicais, de aventura e de ação: o conteúdo dos ensinamentos formal e não formal e os desafios de formação e prática do profissional de educação física. *Conexões*, v. 12, n. 3, p. 159-168, jul./ set., 2014.

BARTHOLDO, Thiago Lisboa; ANDRADE, Marcos Vinicius Pimentel. **Esportes radicais: praticando o *slackline***. Colégio de Aplicação da Universidade Federal do Rio de Janeiro. Rio de Janeiro, RJ. (2011). Disponível em: <<http://portaldoprofessor.mec.gov.br/fichaTecnicaAula.html?aula=24047>>. Acesso em 15 de out., 2017.



BUNGENSTAB, Gabriel Carvalho e colaboradores. Educação física no ensino médio: possibilidades de ensino das práticas corporais (de aventura). **Corpoconsciência**, v. 21, n. 3 p. 29-40, set./ dez., 2017.

BUNGENSTAB, Gabriel Carvalho; ALMEIDA, Felipe Quintão de. Práticas corporais nas escolas de ensino médio situadas em Vitória/ Espírito Santo. **Pensar a prática**, v. 19, n. 1, p. 156-168, jan./ mar., 2016.

BUNGENSTAB, Gabriel Carvalho. A presença de Anthony Giddens na produção científica da educação física brasileira: entre a reflexão e o deslize. **Movimento**, v. 24, n. 3, p. 777-788, jul./ set., 2018.

BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular**. Brasília, DF: MEC, 2017.

CASTELLANI FILHO, Lino. **A educação física no sistema educacional brasileiro**: percurso, paradoxos e perspectivas. 185f. 1999. Tese (Doutorado em Educação). Universidade Estadual de Campinas, Campinas, SP, 1999.

GALVÃO, Maria Cristiane Barbosa. O levantamento bibliográfico e a pesquisa científica. In: FRANCO, Laércio Joel, PASSOS Afonso Dinis Costa. (Orgs.). **Fundamentos de epidemiologia**. São Paulo: Manole, 2010.

INÁCIO, Humberto Luis de Deus e colaboradores. Práticas corporais de aventura [na natureza] educação física escolar: uma experiência em escolas da rede municipal de Goiânia. **XIX Congresso Brasileiro de Ciências do Esporte, VI Congresso Internacional de Ciências do Esporte**, Vitória, ES, 2015.

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.

LOUREIRO, Walk e colaboradores. Radicalizando e aventurando com a educação infantil - **Corpoconsciência**, v. 22, n. 1, p. 53-65, jan. /abr., 2018.

MARTINS, Jacqueline Cristina Jesus; NEIRA, Marcos Garcia. *Slackline* no CIEJA: não é para melhorar o equilíbrio, é porque é... **Conexões**, v. 16, n. 3, p. 382-394, set., 2018.

MENDES, Alessandra Melato; GOMES, Daiane Alves; BELLO, Marcel. *Slackline*: Análise biomecânica das posições estáticas na modalidade trickline: drop knee/foot plant/buddha. **Corpoconsciência**, v. 18, n. 1, p. 7-22, jan./ jun., 2014.

NEIRA, Marcos Garcia. **Educação física cultural**. São Paulo: Blucher, 2016.

PEREIRA, Dimitri Wuo. *Slackline*: vivências acadêmicas na educação física. **Motrivivência**, ano XXV, n. 41, p. 223-233, dez., 2013.

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.

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.



PORTELA, Tiago Reis. O efeito de um treino em superfícies instáveis. 88f. 2010. Dissertação (Mestrado em Ciências Médicas e da Saúde) Universidade do Porto, Porto, Portugal, 2010.

SANTOS, Priscila Mari dos; MARINHO, Alcyane. *Slackline* e educação física: experiências do projeto de extensão “lazer e recreação”. **Licere**, v. 17, n. 4, p. 306-328, dez., 2014.

TAHARA, Alexander Klein. DARIDO, Suraya Cristina. Diagnóstico entre a relação das práticas corporais de aventura e a educação física escolar. **Corpoconsciência**, v. 1, n. 1, p. 1-10, jan./abr., 2015.

TAHARA, Alexander Klein. DARIDO, Suraya Cristina. Proposta de unidade didática acerca das práticas corporais de aventura, trilhas interpretativas, educação física escolar e tecnologias de informação e comunicação (TIC). **Corpoconsciência**, v. 19, n. 2, p. 55-68, jul./dez., 2014.

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.

XAVIER, Gabriele Carapeto. **Slackline em Porto Alegre**: configurações da prática. 63f. 2012. Trabalho de Conclusão de Curso (Licenciatura em Educação Física). Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, RS, 2012.

Dados do autor:

Email: diogo0424@gmail.com

Endereço: Rua Dona Firmina, Quadra 1, Condomínio Monte Verde, Casa 36, Sítio Recreio dos Ipês, Goiânia, GO, CEP: 74681-450, Brasil.

Recebido em: 13/12/2018

Aprovado em: 22/03/2018

Como citar este artigo:

GUEDES, Diogo Geraldo da Silva; BUNGENSTAB, Gabriel Carvalho. *Slackline*: desafios e possibilidades no ambiente escolar. **Corpoconsciência**, v. 23, n. 01, p. 48-57, jan./abr., 2019.



ANÁLISE COMPARATIVA DA RESPOSTA AFETIVA E DA PERCEPÇÃO SUBJETIVA DE ESFORÇO EM JOGOS REDUZIDOS EM DIFERENTES DIMENSÕES

COMPARATIVE ANALYSIS OF AFFECTIVE RESPONSE AND SUBJECTIVE PERCEPTION OF EFFORT IN SMALL SIDED GAMES WITH DIFFERENT DIMENSIONS

ANÁLISIS COMPARATIVO DE LA RESPUESTA AFECTIVA Y DE LA PERCEPCIÓN SUBJETIVA DE ESFUERZO EN JUEGOS REDUCIDOS CON DIFERENTES DIMENSIONES

Julia Castellano Marques

Universidade do Estado do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, Brasil

Email: juliacastellano96@hotmail.com

Lucas Ometto Bezerra

Universidade do Estado do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, Brasil

Email: lucaso.bezerra@gmail.com

Fabício Vieira do Amaral Vasconcellos

Universidade do Estado do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, Brasil

Email: fabriciovav@hotmail.com

RESUMO

O objetivo do estudo foi analisar comparativamente a resposta afetiva e a percepção subjetiva de esforço (PSE) de jogadores de futebol da categoria sub 15 em jogos reduzidos em campo grande (36x27m) e pequeno (27x18m). A amostra foi composta por 31 sujeitos do sexo masculino com idade média de $14,7 \pm 0,24$. Todos praticavam regularmente o treinamento em futebol por mais de seis meses em um clube da 1ª divisão da cidade do Rio de Janeiro. Os dados foram recolhidos por meio de uma pesquisa onde foram utilizadas a Escala de Valência Afetiva de Hardy e Rejeski e a escala de Borg para PSE. Segundo os resultados, os jogadores têm mais prazer em realizar jogos reduzidos em campo menor. A PSE foi maior em campo grande quando comparada ao campo pequeno, concluindo-se que os jogos em campo menor foram mais prazerosos e menos cansativos, podendo ser uma estratégia para potencializar o treino desta categoria.

Palavras-chave: Jogos Reduzidos; Prazer; Percepção Subjetiva de Esforço; Futebol.

ABSTRACT

The objective of the study was to comparatively analyze the affective response and the subjective perception of effort (SPE) of soccer players of the category sub 15 in small-sided games in large (36x27m) and small (27x18m) field. The sample consisted of 31 male subjects with a mean age of 14.7 ± 0.24 . Everybody practiced soccer training regularly for more than six months in a club of the 1st division of the city of Rio de Janeiro. The data were collected through a research where the pleasure/displeasure scale of Hardy and Rejeski and the Borg scale for SPE were used. According to the results, players have more pleasure in playing small games in the smaller field. The SPE was bigger in the large field, and it was concluded that the



games in the smaller field were more pleasant and less tiring, and may be a strategy to enhance the training in this category.

Keywords: Reduced Games; Pleasure; Subjective Perception of Effort; Soccer.

RESUMEN

El objetivo del estudio fue analizar comparativamente la sensación de placer/displacer y la percepción subjetiva de esfuerzo (PSE) de jugadores de fútbol de la categoría sub 15 en juegos reducidos en campo grande (36x27m) y pequeño (27x18m). La muestra del estudio fue compuesta por 31 sujetos del sexo masculino con edad media de $14,7 \pm 0,24$. Todos practicaban regularmente el entrenamiento en fútbol por más de seis meses en un club de la 1ª división de la ciudad de Río de Janeiro. Los datos fueron recogidos por medio de una investigación donde se utilizaron la escala de valencia afectiva de Hardy y Rejeski y la escala de Borg para PSE. Según los resultados, los jugadores tienen más placer en realizar juegos reducidos en campo pequeño. La PSE fue mayor en campo grande cuando comparada con el campo pequeño, concluyendo que los juegos en campo menor fueron más placenteros y menos agotadores, pudiendo ser una estrategia para potenciar el entrenamiento de esta categoría.

Palabras clave: Juegos Reducidos; Placer; Percepción Subjetiva de Esfuerzo; Fútbol.

INTRODUÇÃO

Durante o campeonato mundial da FIFA 32 países participam da maior competição do mundo, após terem passado por um torneio eliminatório em cada um dos continentes com mais de 203 países participantes. A final da copa do mundo é assistida por mais de um bilhão de pessoas em todo mundo. Devido a esta popularidade, o futebol desperta nas crianças e nos adolescentes o interesse pela sua prática das mais variadas formas (FIFA, 2014).

É importante ressaltar que o que motiva crianças e jovens à prática esportiva é o ambiente em que praticam o esporte, vivenciam as emoções, e desenvolvem o condicionamento físico e o bem-estar (RAMPININI et al., 2007). Deste modo, a metodologia utilizada para o processo de ensino-aprendizagem do futebol tem uma grande importância, e está diretamente associada ao prazer pela prática esportiva (ARMSTRONG; MCMANUS, 2011). Esta associação entre metodologia e o prazer pela prática esportiva é muito relevante, pois potencializa diversos comportamentos como aprendizagem, desempenho, percepção e criatividade (PAIM, 2001).

Vale ressaltar que, por muito tempo crianças e adolescentes iniciavam sua vida esportiva com jogos e brincadeiras de rua onde os mesmos encontravam o melhor terreno de jogo e

estipulavam as suas regras de maneira espontânea (OWEN et al., 2004; FONSECA, 2006). Entretanto, com a urbanização e o crescente aumento da violência nos grandes centros urbanos esta prática tem diminuído. Assim, os clubes, as escolinhas e as aulas de educação física escolar assumiram papel central no início do processo de ensino e aprendizagem esportiva de crianças e jovens. Contudo, a partir do momento em que a iniciação esportiva acontece de forma deliberada, muitos aspectos relacionados à aprendizagem que na rua ocorriam naturalmente necessitam de maior reflexão, dentre os quais pode ser destacada a dimensão do campo (OWEN et al., 2004; FONSECA, 2006). Este aspecto deve receber uma atenção especial, pois sua manipulação atinge diretamente os aspectos técnico-táticos e físicos dos jogadores. Diversos estudos demonstram que quanto menor a dimensão do campo em relação ao número de jogadores, maior o número de ações técnico-táticas que os jogadores realizam no jogo (CASAMICHANA; CASTELLANO, 2010; GARCIA et al., 2014). Por outro lado, quando a dimensão do campo é aumentada, ocorre uma elevação concomitante na frequência cardíaca, na concentração de lactato e a na percepção subjetiva de esforço (PSE) (OWEN et al., 2004; RAMPININI et al., 2007).



A manipulação de utilizar campos menores do que a dimensão oficial vem sendo chamada de jogos reduzidos (JRs), e constantemente são empregados por treinadores como metodologia de iniciação desportiva para crianças e adolescentes (LIMA, 2010). Os JRs são capazes de reproduzir constrangimentos reais do jogo de futebol pela variabilidade das ações que os jogadores podem realizar e por sua interferência contextual (COSTA et al., 2011). Além disso, há maior participação dos jogadores que permite um maior número de contato com a bola, fazendo com que os princípios táticos dos jogos se tornem mais presentes (COSTA et al., 2011).

Contudo, já é amplamente relatado na literatura que a dimensão do campo influencia nas questões físicas e técnico-táticas dos jovens jogadores em jogos reduzidos (OWEN et al., 2004; RAMPININI et al., 2007; OWEN et al., 2011; KENNETT et al., 2012). Neste sentido, sabe-se que o esforço e o prazer em realizar uma atividade têm impacto direto sobre a qualidade da aprendizagem e do desempenho de jovens jogadores de futebol (HELSEN et al., 2005).

É importante salientar que quanto mais os jogadores tiverem prazer em realizar uma atividade esportiva, maior será o desempenho e o comprometimento com o esporte (CRUZ, 1996). Prazer pode ser definido como um motivo para ação ou inação humana sendo fundamental para entender como os seres humanos interagem uns com os outros e com seu ambiente de forma a promover saúde (COVENEY; BUNTON, 2003). As experiências que o indivíduo tem e lhe dão prazer são o principal argumento para manter o hábito das pessoas em tal atividade (CROSSLEY, 2006). Gonçalves e colaboradores (2015) definiram prazer quando relacionado a atividade física como sensação de bem-estar, diversão e a satisfação proporcionada pela prática regular dela ou de um esporte. Ekkekakis (2003) propôs a teoria do modo duplo que sugere que há uma relação inversa entre a intensidade do exercício, que pode ser mensurada tanto por meio de variáveis fisiológicas (p. ex., FC, VO₂ e ventilação pulmonar) quanto perceptuais (p. ex., PSE), e a sensação de prazer durante o exercício aeróbio. O interesse pela atividade e a importância que a pessoa dá é proporcional ao

prazer que ela sente ao praticar, sendo ele a dimensão chave para a motivação no esporte (GONÇALVES et al., 2015).

Alguns achados na literatura chegaram a abordar a relação entre a PSE e a resposta afetiva na prática de atividade física (BUZZACHERA et al., 2010; MEDEIROS et al., 2015), porém nenhum estudo tanto na esfera nacional quanto na internacional comparou a resposta afetiva e PSE ao realizar o jogo reduzido no futebol. Deste modo, o presente estudo teve como objetivo comparar a resposta afetiva e a PSE em jogos reduzidos praticados em campo grande (36 x 27m) e pequeno (27 x 18m) em jogadores de futebol da categoria sub-15.

MÉTODOS

Amostra

Participaram voluntariamente do estudo 31 adolescentes do sexo masculino com idade média de 14,7±0,24, média de peso de 59,7 quilos (±5,7), média de estatura de 171,1 centímetros (±7,8) e a média de experiência no esporte foi de 7,4 anos (±2,9) com média de tempo no clube de 22,7 meses (±9,0).

Todos praticavam regularmente o treinamento em futebol por mais de 6 (seis) meses em um clube da 1ª divisão da cidade do Rio de Janeiro. Os critérios de inclusão foram ter no máximo 15 anos e estar treinando de maneira sistematizada durante 6 meses num clube de primeira divisão. O único critério de exclusão adotado foi estar lesionado ou retornando de lesão a pelo menos 3 meses.

Os participantes foram notificados sobre a participação na pesquisa, e por se tratarem de sujeitos com idade inferior a 18 (dezoito) anos, os responsáveis legais assinaram termo de consentimento livre e esclarecido (TCLE). O projeto foi aprovado pelo Comitê de Ética em Pesquisa no Hospital Universitário Pedro Ernesto/UERJ e registrado sob o número 52519815.4.0000.5259.

Procedimentos



Em um primeiro momento ocorreu um aquecimento de 15 minutos. Após isto, as dimensões de campo de JRs foram demarcadas em grama natural. Cada JR foi realizado em um dia da semana e era a única atividade do treino. A composição das equipes foi realizada pelos membros da comissão técnica que tinham um amplo conhecimento sobre os jogadores, sendo executada de maneira com que elas estivessem equilibradas tecnicamente. Foram realizados 7 jogos, em formato de competição (quartas de final, semi final, e final), de cada dimensão de campo, grande (36x27m) e pequeno (27x18m), sendo analisados um total de 14 jogos. Em ambos os campos o jogo foi disputado no formato G+3 x 3+G (um goleiro oficial e três jogadores de linha), sem a regra de impedimento, com a duração de 4 (quatro) minutos (COSTA et al., 2011), com a presença da comissão técnica da categoria, e sem feedback verbal buscando motivar os atletas.

Avaliação da sensação de prazer/desprazer e escala de Borg

Os testes foram realizados após o final de cada jogo. Após isso, os atletas respondiam a respeito da sensação de prazer e da percepção subjetiva de esforço (PSE) em relação ao jogo reduzido. Foi utilizada uma escala de valência afetiva (HARDY; REJESKI, 1989) e a escala de Borg para PSE (BORG, 1998). A escala refere-se ao sentimento de prazer e desprazer durante a realização do exercício, variando de -5 (muito ruim) à +5 (muito bom). Já a escala de Borg refere-se à percepção de esforço realizado no exercício por cada atleta, variando de 6 (muito fácil) a 20 (exaustivo). Os dados foram apresentados em uma planilha e os jogadores deveriam responder o número que mais se adequava aquele momento. Vale ressaltar que o clube onde os dados foram coletados já realizava os protocolos desta pesquisa com os jogadores.

Análise estatística

Os dados coletados na presente pesquisa foram apresentados em suas médias e desvios padrão. O teste Kolmogorov-Smirnov demonstrou normalidade dos dados apresentados. Para comparação dos resultados entre cada variável foi utilizado o *teste t student* (SPSS for Windows® versão 24.0). O nível de significância adotado foi de 0.05. Foi calculado o *d* de Cohen para o tamanho de efeito das diferenças entre os resultados. As classificações do tamanho de efeito sugerem que valores superiores a 0,8 representam tamanho de efeito grande. Entre 0,8 e 0,2 são considerados tamanhos de efeito médios. Já valores inferiores a 0,2 são considerados tamanhos de efeito pequenos. O cálculo amostral foi realizado pelo software G*power 3.1.2. Assumimos um valor de efeito médio para relação entre as variáveis de 0,50, uma probabilidade de erro de 5% e um poder estatístico de 95% (FAUL et al., 2009).

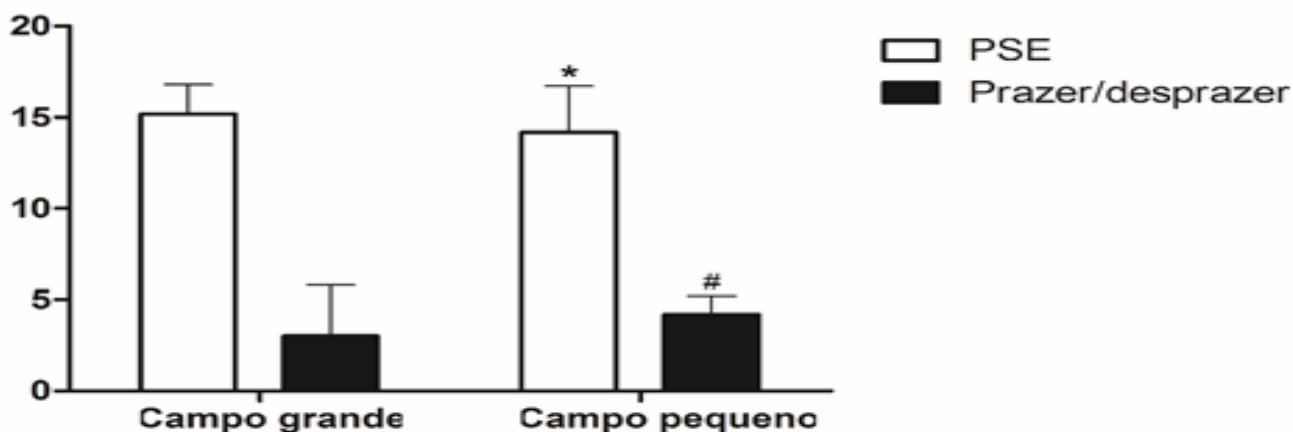
Resultados

Dentre todas as análises realizadas pode ser destacado que os jogadores apresentaram um maior prazer em realizar o jogo reduzido no campo pequeno ($4,2 \pm 1,0$) do que no campo grande ($3,0 \pm 2,8$). O prazer dos jogadores do sub 15 em jogar em campo grande foi 3, o que significa "bom". Já em campo pequeno foi 4,2, e dentro da escala este valor está entre o 3 (bom) e o 5 (muito bom). O tamanho de efeito das diferenças entre as médias foi de $d = 0,57$, sendo considerado um tamanho de efeito médio.

Em relação à percepção subjetiva de esforço, os jogadores apresentaram menor PSE em campo pequeno ($14,2 \pm 1,6$) do que em campo grande ($15,2 \pm 2,5$). Na escala de Borg, 14 significa "relativamente cansado" e 15 "cansativo". O tamanho de efeito das diferenças entre as médias foi de $d = -0,48$, sendo considerado um tamanho de efeito insignificante.



Figura 1 – Comparação da PSE e Prazer/desprazer entre o jogo realizado em campo grande e em um campo pequeno



*diferença significativa ($p < 0,05$) entre campo grande e campo pequeno; #diferença significativa ($p < 0,05$) entre campo grande e campo pequeno.

Nota 1: construção dos autores

DISCUSSÃO

Este estudo teve como objetivo comparar a sensação de prazer/desprazer e a percepção subjetiva de esforço (PSE) entre jogos reduzidos praticados em campo grande (36 x 27m) e pequeno (27 x 18m) em jogadores de futebol sub-15. Como principais resultados pode ser destacado que os jogadores apresentaram um maior prazer ($4,2 \pm 1,0$) e menor PSE ($14,2 \pm 1,6$) em realizar o jogo reduzido no campo pequeno quando comparado ao campo grande ($3,0 \pm 2,8$ e $15,2 \pm 2,5$ respectivamente).

Em estudo semelhante, Costa e colaboradores (2011) compararam o desempenho tático de jogadores da categoria sub 15 em duas diferentes dimensões de campos. Os autores constataram que em jogos com campo menor (27x18) os jogadores produziram mais ações dos princípios táticos que são realizados próximos da bola, enquanto em campo maior (36x27) os princípios táticos que mais ocorreram foram realizados distante da bola. Além disso, no campo menor ocorreram menos erros de execução das ações que se relacionaram aos princípios táticos citados, tendo índices de performance tática maior. Em campo maior houve mais dificuldade para gerir o espaço de jogo e realizar com eficiência ações táticas. Considerando os resultados dos autores acima

com o presente estudo, entende-se que o maior percentual de acertos e maior eficiência para gerir o espaço de jogo no campo menor fizeram com que os jogadores sentissem mais prazer neste tipo de campo. Além disso, os autores citados também constataram que em campo menor há mais troca de posse de bola e, assim, uma maior dinâmica de jogo, fazendo com que os jogadores estejam mais próximos da bola, tornando o jogo mais prazeroso.

Segundo Casamichana e Castellano (2010), quanto menor a dimensão do campo mais finalizações, mais dribles e mais tempo a bola fica em jogo. Além disso, Costa e colaboradores (2011) concluíram em sua pesquisa que quanto menor o campo, mais vezes o time consegue recuperar a bola. Esses resultados podem, talvez, ser um indício para justificar o fato dos jogadores do presente estudo terem achado o jogo em campo menor mais prazeroso.

Com relação à PSE, alguns estudos já buscaram analisar o seu efeito durante os JRs e apresentaram resultado semelhante ao encontrado neste estudo. O estudo de Impellizzeri e colaboradores (2004) aplicou o método baseado na PSE para quantificar a carga interna do treino de futebol para, assim, avaliar suas correlações com métodos usados para determinar a carga interna de treinamento em JRS com base na resposta da frequência cardíaca



(FC) ao exercício. Logo, o PSE pode ser considerado um bom indicador da carga interna do treinamento por não requerer equipamento, ser prático, útil e controlar bem a carga. O estudo de Pasquarelli e colaboradores (2010) revisou investigações relacionadas aos JRs e sugeriu que a PSE pode dar avaliações mais fidedignas da intensidade do treino que a FC já que o sistema aeróbio e o anaeróbio estão ativos nos jogos reduzidos.

Ekkekakis (2003) propôs a teoria do modo duplo. Essa teoria suporta a ideia de que há uma relação inversa durante o exercício entre a intensidade e a sensação de prazer. A intensidade do exercício pode ser mensurada por variáveis fisiológicas como ventilação pulmonar, FC e VO₂ máximo ou por variáveis perceptuais como a PSE. De acordo com esta teoria, quanto maior a percepção subjetiva de esforço, menor a sensação de prazer. Além disso, exercícios com intensidades mais leves e de curta duração também causam respostas afetivas positivas. De acordo com os resultados encontrados no presente estudo que vão ao encontro com os achados na literatura, os jogadores da categoria sub 15 tiveram uma menor PSE em campo pequeno e, conseqüentemente, uma maior sensação de prazer.

Exercícios em maiores intensidades causam uma menor resposta afetiva, ou seja, menor sensação de prazer (EKKEKAKIS, 2003). Conforme o autor anterior, a resposta afetiva (prazer ou desprazer) tem potencial motivacional significativo para a realização do exercício, sendo quanto mais prazeroso, mais motivacional. Além disso, Dishman e colaboradores (1985) concluíram que os sentimentos de prazer e bem-estar durante e após o exercício são mais importantes para a continuidade do indivíduo na prática de atividade física do que a crença na saúde e nos benefícios da atividade física. Sendo assim, o jogo reduzido em campo menor pode ter sido mais prazeroso para os jogadores por ser

menos desgastante, já que neste estudo a PSE foi menor em jogos em campo pequeno.

Outros estudos mostraram que, o aumento da área em metros quadrados por jogador, faz com que a frequência cardíaca aumente (OWEN et al., 2004; WILLIAMS; OWEN, 2007) com aumento concomitante do lactato sanguíneo (RAMPININI et al., 2007). O estudo de Clemente e Rocha (2012) também concluiu que o aumento do espaço de prática de jogo aumenta os indicadores de intensidade como a FC e a PSE. Os mesmo autores ainda relatam que fica cada vez mais claro que quando se aumenta a área de jogo por jogador, os mesmos passam a ter um maior desgaste fisiológico e, conseqüentemente, uma maior PSE e FC.

CONCLUSÕES

O presente estudo concluiu que os jogadores da categoria sub 15 obtiveram uma maior sensação de prazer em campo menor quando comparado ao campo maior. Além disso, obtiveram uma menor percepção subjetiva de esforço em campo pequeno em relação ao campo grande.

Esses resultados mostram a importância de utilizar os jogos reduzidos em campos pequenos em treinos por serem mais prazerosos, motivarem mais, aumentarem o contato com a bola, facilitarem o processo de ensino-aprendizagem devido a um maior comprometimento causado pela maior sensação de prazer e, como já visto em diversos estudos, ajudarem a desenvolver habilidades técnicas e táticas. Além disso, este estudo preenche uma lacuna na literatura, pois não havia estudos analisando a resposta afetiva e a PSE em diferentes dimensões de campo em jogos reduzidos. O que limitou nossos achados foi a não utilização de marcadores internos metabólicos e frequência cardíaca.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ARMSTRONG, Neil.; MCMANUS, Alison. Physiology of elite young male athletes. **The elite young athlete**: Karger Publishers, v. 56, 2011. p.1-22.



BORG, Gunnar. **Borg's perceived exertion and pain scales**. Human kinetics, 1998.

BUZZACHERA, Cosme Franklim e colaboradores. Comparison of the physiological, perception and affective responses during treadmill walking at self-selected pace by adult women of three different age groups. **Revista brasileira de medicina do esporte**, v. 16, n. 5, p. 329-334, 2010.

CASAMICHANA, David; CASTELLANO, Julen. Time–motion, heart rate, perceptual and motor behaviour demands in small-sides soccer games: Effects of pitch size. **Journal of sports sciences**, v. 28, n. 14, p. 1615-1623, 2010.

CLEMENTE, Filipe; ROCHA, Rúben. Jogos reduzidos na educação física: efeitos na intensidade de prática. **Brazilian journal of biomotricity**, v. 6, n. 4, p. 254-260, 2012.

COVENEY, John; BUNTON, Robin. In pursuit of the study of pleasure: Implications for health research and practice. **Health**, v. 7, n. 2, p. 161-179, 2003.

CROSSLEY, Nick. In the gym: Motives, meaning and moral careers. **Body & society**, v. 12, n. 3, p. 23-50, 2006.

CRUZ, José Fernando A. Psicologia do desporto e da actividade física: natureza, história e desenvolvimento. In: CRUZ, José Fernando A. (Org.). **Manual de psicologia do desporto**. Braga, Portugal: Sistemas Humanos e Organizacionais, 1996.

COSTA, Israel Toledo da e colaboradores. Sistema de avaliação tática no futebol (FUT-SAT): Desenvolvimento e validação preliminar. **Motricidade**, v. 7, n. 1, p. 69-84, 2011.

COSTA, Israel Toledo da e colaboradores. Relação entre a dimensão do campo de jogo e os comportamentos táticos do jogador de futebol. **Revista brasileira de educação física e esporte**, v. 25, n. 1, p. 79-96, 2011.

EKKEKAKIS, Panteleimon. Pleasure and displeasure from the body: Perspectives from exercise. **Cognition & emotion**, v. 17, n. 2, p. 213-239, 2003.

FAUL, Franz e colaboradores. Statistical power analyses using G* Power 3.1: Tests for correlation and regression analyses. **Behavior research methods**, v. 41, n. 4, p. 1149-1160, 2009.

FIFA. **Television Audience Report for the 2014 FIFA World Cup**. 2014.

FONSECA, Helder. **Futebol de Rua, um fenómeno em vias de extinção?** contributos e implicações para a aprendizagem. Trabalho de Conclusão de Curso (Licenciatura em Ciências do Desporto). Universidade do Porto, Porto, Portugal, 2006.

GARCIA, Jorge Diaz-Cidoncha e colaboradores. Quantification and analysis of offensive situations in different formats of sided games in soccer. **Journal of human kinetics**, v. 44, n. 1, p. 193-201, 2014.

GONÇALVES, Gabriel Henrique Treter e colaboradores. Motivos à prática regular de futebol e futsal. **Saúde e desenvolvimento humano**, v. 3, n. 2, p. 7-20, 2015.



HARDY, Charles J.; REJESKI, W. Jack. Not what, but how one feels: The measurement of affect during exercise. **Journal of sport and exercise psychology**, v. 11, n. 3, p. 304-317, 1989.

HELSEN, Werner; VAN WINCKEL, Jan; WILLIAMS, A. Marck. The relative age effect in youth soccer across Europe. **Journal of sports sciences**, v. 23, n. 6, p. 629-636, 2005.

IMPELLIZZERI, Franco e colaboradores. Use of RPE-based training load in soccer. **Medicine & science in sports & exercise**, v. 36, n. 6, p. 1042-1047, 2004.

KENNETT, David C.; KEMPTON, Tom; COUTTS, Aaron J. Factors affecting exercise intensity in rugby-specific small-sided games. **The journal of strength & conditioning research**, v. 26, n. 8, p. 2037-2042, 2012.

LIMA, Nuno João Cruz. **Jogos reduzidos em futebol: comportamento técnico-tático e variabilidade da frequência cardíaca em jogos de 3x3 e 6x6 com jogadores sub-13**. 47f. 2010. Dissertação (Mestrado em Ciências do Desporto). Universidade de Trás-os-Montes e Alto Douro. Vila Real, Portugal, 2010.

MEDEIROS, Artur Lenno Rodrigues e colaboradores. Exercício aeróbio em intensidade autosselecionada atinge as recomendações para benefícios à saúde em homens sedentários. **Educação física em revista**, v. 8, n. 3, p. 10-25, 2015.

OWEN, Adam; TWIST, Craig; FORD, Paul. Small-sided games: the physiological and technical effect of altering pitch size and player numbers. **Insight**, v. 7, n. 2, p. 50-53, 2004.

OWEN, Adam e colaboradores. Heart rate responses and technical comparison between small-vs. large-sided games in elite professional soccer. **The journal of strength & conditioning research**, v. 25, n. 8, p. 2104-2110, 2011.

PAIM, Maria Cristina Chiemelo. Motivos que levam adolescentes a praticar o futebol. **Revista Digital**, v. 7, n. 43, 2001.

RAMPININI, Ermanno e colaboradores. Factors influencing physiological responses to small-sided soccer games. **Journal of sports sciences**, v. 25, n. 6, p. 659-666, 2007.

WILLIAMS, K.; OWEN, Adam. The impact of player numbers on the physiological responses to small sided games. **Journal of sports science & medicine**, v. 6, n. Suppl 10, p. 100, 2007.

Dados do autor:

Email: juliacastellano96@hotmail.com

Endereço: Rua São Francisco Xavier, 524, Bloco A, Sala 1006, Maracanã, Rio de Janeiro, RJ, CEP: 20550-900, Brasil

Recebido em: 25/10/2018

Aprovado em: 26/03/2018

Como citar este artigo:

MARQUES, Julia Castellano; BEZERRA, Lucas Ometto; VASCONCELLOS, Fabrício Vieira do Amaral. Análise comparativa da resposta afetiva e da percepção subjetiva de esforço em jogos reduzidos em diferentes dimensões. **Corpoconsciência**, v. 23, n. 01, p. 58-65, jan./abr., 2019.



TREINAMENTO FÍSICO COMBINADO MELHOROU A COMPOSIÇÃO CORPORAL DE IDOSAS ACOMETIDAS POR DIFERENTES DOENÇAS CRÔNICAS NÃO TRANSMISSÍVEIS

COMBINED PHYSICAL TRAINING IMPROVED THE BODY COMPOSITION OF ELDERLY WOMEN AFFECTED BY NON-COMMUNICABLE CHRONIC DISEASES

ENTRENAMIENTO FÍSICO COMBINADO MEJORÓ LA COMPOSICIÓN CORPORAL DE ANCIANAS AFECTADAS POR DIFERENTES ENFERMEDADES CRÓNICAS NO TRANSMISIBLES

Marcelo Cavalcante Rocha

Universidade do Estado de Mato Grosso, Cáceres, Mato Grosso, Brasil
Email: marcelo.fisica25@hotmail.com

Welington Ribeiro Stabenow

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

Aline Gomes Jacobino

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

João Carlos Martins Bressan

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

Fabício Azevedo Voltarelli

Universidade Federal de Mato Grosso, Cuiabá, Mato Grosso, Brasil
Email: voltarellifa@gmail.com

Roberto Carlos Vieira Junior

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

RESUMO

O presente estudo verificou os efeitos de 16 semanas de Treinamento Físico Combinado (TFC) sobre a composição corporal de idosas. Participaram do estudo 11 idosas, as quais foram avaliadas quanto à massa corporal (MC), à estatura e à composição corporal. Os dados estão expressos como média±desvio padrão ($p < 0,05$) e referem-se aos momentos pré e pós-TFC, respectivamente: MC (kg)= 67,5±10,3; 66,8±10,2 ($p=0,029$); IMC (kg/m²)= 30,1±3,3; 29,7±3,4 ($p=0,024$); %Gordura= 44,4±3,7; 43,3±3,6 ($p<0,001$); Peso de gordura (kg)= 30,3±7,2; 29,2±7,0 ($p=0,001$); % Massa Magra; 55,6±3,7; 56,7±3,6 ($p=<0,001$); Peso de massa magra (kg); 37,2±3,7; 37,6±3,7 ($p=0,048$); Líquido corporal (L); 40,7±2,7; 41,5±2,8 ($<0,001$); % H₂O; 27,2±2,7; 27,5±2,7 ($p= 0,064$); Taxa Metabólica Basal (kcal); 1092,2±55,9;1096,9±55,9 ($p=0,044$). O TFC de 16 semanas aumentou a massa livre de gordura bem como diminuiu a massa gorda em idosas.

Palavras-chave: Idosas; Composição Corporal; Treinamento Físico Combinado.



ABSTRACT

The present study verified the effects of 16 weeks of Combined Physical Training (CPT) on the body composition of elderly women. Eleven elders participated in the study, who were evaluated for Body mass (BM), height, and body composition. Data are expressed as mean \pm standard deviation ($p < 0.05$) and refer to the pre- and post-TFC moments, respectively: BM (kg) = 67.5 ± 10.3 ; 66.8 ± 10.2 ($p = 0.029$); BMI (kg/m²) = 30.1 ± 3.3 ; 29.7 ± 3.4 ($p = 0.024$); %Fa = 44.4 ± 3.7 ; 43.3 ± 3.6 (< 0.001); Fat weight (kg) = 30.3 ± 7.2 ; 29.2 ± 7.0 ($p = 0.001$); % Lean mass; 55.6 ± 3.7 ; 56.7 ± 3.6 (< 0.001); Lean mass weight (kg); 37.2 ± 3.7 ; 37.6 ± 3.7 ($p = 0.048$); Body water (L); 40.7 ± 2.7 ; 41.5 ± 2.8 ($p = < 0.001$); % H₂O; 27.2 ± 2.7 ; 27.5 ± 2.7 ($p = 0.064$); Basal metabolic rate (Kcal); 1092.2 ± 55.9 ; 1096.9 ± 55.9 ($p = 0.044$). The 16-week CPT increased fat-free mass as well as decreased the fat mass in elderly women.

Keywords: Elderly; Body Composition; Combined Physical Training.

RESUMEN

El presente estudio verificó los efectos de 16 semanas de Entrenamiento Físico Combinado (EFC) sobre la composición corporal de ancianas. En el estudio participaron 11 ancianas, las cuales fueron evaluadas en cuanto a la masa corporal (MC), a la estatura ya la composición corporal. Los datos se expresan como media \pm desviación estándar ($p < 0,05$) y se refieren a los momentos pre y post-TFC, respectivamente: MC (kg) = $67,5 \pm 10,3$; $66,8 \pm 10,2$ ($p = 0,029$); IMC (kg / m²) = $30,1 \pm 3,3$; $29,7 \pm 3,4$ ($p = 0,024$); % Grasa = $44,4 \pm 3,7$; $43,3 \pm 3,6$ ($p = < 0,001$); Peso de grasa (kg) = $30,3 \pm 7,2$; $29,2 \pm 7,0$ ($p = 0,001$); % Masa Magra; $55,6 \pm 3,7$; $56,7 \pm 3,6$ ($p = < 0,001$); Peso de masa magra (kg); $37,2 \pm 3,7$; $37,6 \pm 3,7$ ($p = 0,048$); Líquido corporal (L); $40,7 \pm 2,7$; $41,5 \pm 2,8$ ($p = < 0,001$); % H₂O; $27,2 \pm 2,7$; $27,5 \pm 2,7$ ($p = 0,064$); Tasa Metabólica Basal (kcal); $1092,2 \pm 55,9$; $1096,9 \pm 55,9$ ($p = 0,044$). El EFC de 16 semanas aumentó la masa libre de grasa, así como disminuyó la masa gorda de ancianas.

Palabras clave: Ancianas; Composición Corporal; Entrenamiento Físico Combinado.

INTRODUÇÃO

Em todo o mundo, a população idosa vem apresentando aumento crescente, ao passo que, no Brasil, esse fenômeno não é diferente. Dados do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE, 2004) mostram que no ano de 2050 a população idosa brasileira chegará aos 64 milhões, valor este maior que o de crianças, estimado em torno de 46,3 milhões, para a mesma época.

O processo de envelhecimento é um mecanismo que causa prejuízos nas atividades diárias devido a diferentes razões, tais como o sedentarismo, fatores genéticos bem como alterações de ordens psicológica e social (SILVA et al., 2015; FECHINE; TROMPIERI, 2012). Além disso, há perda fisiológica de massa magra (sarcopenia), o que pode estar associada a redução dos valores de consumo energético basal (BONGANHA et al., 2009), redução da capacidade cardíaca, e declínio de força e

potência muscular (ROMA et al., 2013; SANTOS et al., 2013). É sabido que o pico de força acontece, geralmente, entre os 20 e 30 anos de vida; a partir de então, inicia-se seu declínio e, por volta dos 50 anos, as magnitudes de queda alcançam 12 a 15% a cada década (METTER et al., 1997; SILVA et al., 2016).

Dessa forma, o exercício físico apresenta-se como prevenção e tratamento de algumas patologias inerentes à essa população (MENEZES et al., 2013). Nesse sentido, sabe-se que idosos que participam de um programa de exercício físico regular tendem a manter o organismo em melhores condições, sob vários aspectos (FARIAS et al., 2015). Como já especificado na literatura, o treinamento aeróbio visa a melhora da capacidade cardiorrespiratória, e o treinamento resistido aumenta e/ou desenvolve tanto a força como a massa muscular de seus praticantes. Sendo assim, intervenções que possibilitam a junção dos inúmeros benefícios crônicos de ambas as modalidades de



exercícios, neste caso, o Treinamento Físico Combinado (TFC), devem ser encorajados para a população idosa (CHENG; HERFKENS; TAYLOR, 2003; GRUNDY et al., 2005).

Em um profícuo estudo efetuado por Silva e colaboradores (2015), verificou-se que idosos engajados em um programa de exercícios físicos apresentaram melhoras significativas nos níveis de força muscular e capacidade aeróbia. Ademais, nosso grupo de pesquisa investigou, recentemente (ROCHA et al., 2016), os efeitos do TFC, 1h/dia, 5x/semana, durante 16 semanas, em um grupo de 13 idosas ($62,5 \pm 8,7$ anos de idade) acometidas por doenças crônicas não transmissíveis; os resultados denotaram melhoras significativas para as taxas de colesterol total e fração LDL-Colesterol, bem como para ambos os níveis pressóricos ao final do período de intervenção, denotando resultados positivos do TFC para controle de variáveis bioquímicas e de pressão arterial.

Conquanto, no trabalho supracitado (ROCHA et al, 2016), verificamos a existência da prevalência de idosas com sobrepeso e obesas, corroborando estudo prévio realizado por Rocha e colaboradores (2012), instigando-nos a continuarmos investigando esta população e os efeitos do TFC sobre outras variáveis. Considerando o exposto, o objetivo do presente estudo foi verificar os efeitos do TFC sobre a composição corporal e a taxa metabólica basal de idosas. Nossa hipótese é que as idosas apresentariam aumento de massa magra, redução de gordura corporal e elevação da taxa metabólica basal ao final do período experimental.

METODOLOGIA

Amostra

A amostra foi constituída por 11 idosas ($68,8 \pm 6,9$ anos de idade) classificadas como fisicamente ativas, pois eram participantes assíduas de um projeto de extensão universitária de estímulo à prática de exercícios físicos oferecidos pela Estratégia de Saúde da Família (ESF), do Bairro Cohab Nova, no município de

Cáceres, Mato Grosso, Brasil, o referido programa foi coordenado por professores de Educação Física, que sistematizavam treinamentos semanais para a população indicada. Salientamos que as participantes da pesquisa se encontravam ativas no programa há mais de 12 meses ininterruptos. Para participar da pesquisa, as senhoras assinaram um Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE). Todos os procedimentos da pesquisa ocorreram de acordo com os princípios éticos, orientados pela Resolução 466/2012 do Conselho Nacional de Saúde, sob portaria de institucionalização número 2336/2015 UNEMAT/PROEC. Os critérios de inclusão foram os seguintes: ter idade igual ou maior que 60 anos e ser participante assídua (frequência mínima de 3 vezes na semana) do programa de exercícios físicos. Os critérios de exclusão foram ter frequência menor do que 85% do total de aulas do programa, visto que enquanto normatização interna, o percentual indicado representa a frequência mínima de participação, para manter-se matriculado, considerando a demanda existente para ingresso no programa. Outro fator excludente é apresentar idade menor que 60 anos.

Treinamento Físico Combinado – TFC

O programa de exercícios consistiu de cinco sessões semanais de TFC (segunda à sexta-feira), as quais foram realizadas sempre das 07h:00min. às 08h00min. por um período de 16 semanas ininterruptas. As participantes foram submetidas a exercícios resistidos para membros superiores, inferiores e tronco e, posteriormente, na mesma sessão, efetuaram treinamento aeróbio (caminhada), caracterizando, assim, o TFC (realizando sessões de treinamento resistidos e aeróbios no mesmo dia). As atividades foram orientadas por um professor de Educação Física e supervisionadas por acadêmicos do Curso de Educação Física da Universidade do Estado de Mato Grosso (UNEMAT), *Campus* Cáceres, Mato Grosso, Brasil.

Os exercícios resistidos para membros superiores foram: desenvolvimento e elevação lateral de ombro com halteres, tríceps francês e tríceps coice com halteres; rosca bíceps direta e



rosca alternada com halteres; remada sentado e puxada alta pela frente; supino sentado e voador peitoral; os exercícios resistidos para membros inferiores foram: agachamento com halteres, avanço com halteres e flexão e extensão de joelhos.

Para a execução dos exercícios resistidos, usou-se halteres e, quando necessário, aparelhos da academia da terceira idade (ATI), disponíveis em um praça pública. A organização das sessões foi composta de 10 minutos para alongamento e aquecimento, 40 minutos (20 minutos de exercícios resistidos adicionados de 20 minutos de exercícios aeróbios) realizando os exercícios mencionados anteriormente e, finalmente, 10 minutos de alongamento e volta à calma. Cabe ressaltar que o programa de exercícios não fora ofertado de modo similar durante as sessões diárias, ocorrendo, portanto, alternância entre exercícios para tronco, membros superiores e inferiores durante as sessões semanais. A intensidade de exercício foi baseada na percepção subjetiva de esforço, utilizando-se a escala de OMNI, na qual os valores deveriam estar entre 4 e 5, caracterizando, assim, intensidade moderada (ROBERTSON et al., 2003). Ressalta-se que não houve período de adaptação, visto que as participantes já eram praticantes regulares de exercícios físicos.

Avaliações

A massa corporal (MC) foi mensurada com os voluntários em posição ortostática, em pé sobre o centro da plataforma de uma balança (Welmy®, Brasil), com os braços ao longo do corpo, com os pés unidos. Para a estatura, fora utilizado o mesmo procedimento, dispondo de um estadiômetro agregado na mesma balança, seguindo os procedimentos descritos na literatura (GUEDES; GUEDES, 1997; LOHMAN, 1992). Posteriormente, foi calculado o índice de massa corporal (IMC).

Para a análise da composição corporal, utilizou-se o método de bioimpedância elétrica tetrapolar (Maltron®, modelo BF906, Inglaterra), seguindo os seguintes passos/orientações: não realizar exercício físico ou consumir bebidas

alcoólicas e/ou bebidas cafeinadas nas 24 horas anteriores ao procedimento; realizar jejum nas quatro horas anteriores ao procedimento; não fazer uso de medicamentos diuréticos sete dias anteriores à avaliação; eliminar resíduos urinários 30 minutos antecedentes à avaliação. Ainda, foi solicitado às participantes que retirassem todos os objetos metálicos do corpo, assim como os calçados dos pés e, em posição decúbito dorsal, permanecessem em repouso absoluto por cinco minutos. Feito isso, foi realizada assepsia de mãos e pés e, quando necessário, a tricotomia dos mesmos; em seguida, eletrodos foram fixados na mão e no pé direito das idosas. O aparelho utilizado para a avaliação forneceu as seguintes informações: massa gorda relativa, massa gorda absoluta, massa isenta de gordura relativa, massa isenta de gordura absoluta, quantidade de água corporal relativa, quantidade de água corporal absoluta e taxa metabólica basal (TMB).

Análise Estatística

Os dados foram tabulados no programa MS Office Excel® for Windows e analisados pelo programa BioEstat® 5.3 (Brasil). Os dados estão expressos como média e desvio padrão. A normalidade foi calculada utilizando o teste de Kolmogorov-Smirnov, e posteriormente foi o utilizado o teste *T* de *Student* pareado para comparar os momentos pré e pós TFC, sendo considerado $p < 0,05$ estatisticamente significativo.

RESULTADOS

Os valores médios relacionados à composição corporal e à TMB estão descritos na Tabela 1. Evidenciou-se redução significativa da massa gorda, tanto em valores absolutos quanto relativos, assim como aumento significativo da massa magra (absoluto e relativo). No que diz respeito aos valores de água corporal, houve aumento significativo na média absoluta pós-TFC; o mesmo ocorreu em relação à TMB.



Figura 1 – Variáveis antropométricas e Taxa Metabólica Basal das idosas nos momentos pré e pós Treinamento Físico Combinado

Variáveis	Pré	Pós	p-valor
Massa Corporal (Kg)	67,5±10,3	66,8±10,2	0,029*
IMC [Kg.(m ²) ⁻¹]	30,1±3,3	29,7±3,4	0,024*
Massa gorda (%)	44,4±3,7	43,3±3,6	<0,001*
Massa gorda (Kg)	30,3±7,2	29,2±7,0	0,001*
Massa isenta de gordura (%)	55,6±3,7	56,7±3,6	<0,001*
Massa isenta de gordura (Kg)	37,2±3,7	37,6±3,7	0,048*
H ₂ O (%)	27,2±2,7	27,5±2,7	0,064
H ₂ O(L)	40,7±2,7	41,5±2,8	<0,001*
TMB	1092,2±55,9	1096,9±55,9	0,044*

Teste *t* de Student para amostras pareadas. Nível de significância $p < 0,05$. TMB – Taxa Metabólica Basal

Nota: construção dos autores

DISCUSSÃO

O presente estudo demonstrou que 16 semanas de TFC foram capazes de diminuir massa gorda (absoluta e relativa) bem como aumentar tanto a massa isenta de gordura (absoluta e relativa) como a TMB. Tais resultados corroboram os achados de Santiago e colaboradores (2015), os quais verificaram que o treinamento resistido de 8 semanas diminuiu o percentual de gordura e aumentou massa magra de idosas.

De acordo com Souza e colaboradores (2013), a média do IMC encontrada em seu estudo foi de 25,5Kg/m², essa, que é considerada enquanto sobrepeso pela Organização Mundial da Saúde (OMS), o que também foi encontrado dentro de nosso estudo, que apontou uma média de 29,7Kg/m², permitindo-nos dizer que a população idosa brasileira também passa por um período de transição nutricional. Sartorelli e Franco (2013), apontam o aumento do consumo de ácidos graxos saturados, açúcares e refrigerantes, ou seja, a substituição de alimentos *in natura* ricos em fibras, vitaminas e minerais por produtos industrializados, como principal causa deste processo.

Em nosso estudo, houve redução dos valores de gordura corporal pós-TFC. Estudos prévios apontam que a prática regular de exercício físico contribui para a diminuição do percentual de gordura de mulheres idosas, como destaca o

estudo de Teixeira e Marquez (2011), o qual aplicou treinamento resistido por um período de oito semanas e verificou valores reduzidos desse parâmetro em idosas quando comparadas a mulheres de meia idade, ainda, Campos e colaboradores (2013) obtiveram resultados semelhantes no que se refere a melhora na composição corporal; estes autores relataram que isso deve-se ao fato de que, com o passar dos anos, as mulheres apresentam tendência de aumento do percentual de gordura, fazendo-se extremamente necessária, portanto, a prática de exercícios físicos para, minimamente, manterem esse parâmetro inalterado.

Jodar e Silva (2011) relataram que a quantidade de gordura para que um indivíduo tenha uma boa saúde e realize suas atividades diárias, sem restrições, é de 20 a 25% da MC total. Estudos relatam que maiores percentuais de gordura corporal em idosos vem contribuindo diretamente com a mortalidade dessa população, uma vez que essa condição a deixa mais vulnerável a doenças coronarianas (SANTIAGO et al., 2015; TEIXEIRA; MARQUEZ, 2011). Nossos resultados demonstram valores superiores aos mencionados, mesmo após o fim das intervenções, porém é válido relatar, que para o nosso grupo de idosas, houve redução do número de quedas, melhoras no perfil glicídico e lipídico, além de redução na pressão arterial (dados já publicados) (ROCHA et al., 2016).

Em nosso estudo, houve aumento da massa isenta de gordura pós-TFC, o que também



aconteceu no trabalho de Reboli e colaboradores (2011), os quais mostraram que caminhada associada a exercícios resistidos contribuíram significativamente, também, para o aumento da massa magra. Forte e colaboradores (2013), observaram que o TFC, além de ter sido efetivo para a funcionalidade de idosos, ajudaram a manter os níveis de massa magra nos participantes, neste caso divergindo do nosso estudo, onde obtivemos acréscimo da mesma.

Rossi e colaboradores (2013) observaram que o TFC contribuiu para a diminuição dos níveis de gordura e para o aumento de massa magra. O mesmo foi observado por Silva e colaboradores (2016), principalmente no que se refere ao ganho de força muscular de idosas, a qual melhorou após sessões de caminhada de dois quilômetros de 30 a 40 minutos, três vezes na semana, comparada a idosas que não participavam de nenhum programa de exercícios físicos sistematizado. Dessa forma, é evidente que a combinação de exercícios aeróbios e de força contribuem para o aumento e/ou manutenção da massa magra.

Os valores da TMB do presente estudo foram maiores pós-TFC. Bonganha et al. (2009) postularam que a TMB de idosos diminui gradativamente com o passar dos anos devido ao processo de sarcopenia. Desse modo, sabendo que a massa isenta de gordura se apresentou maior após o TFC, associamos, de modo

hipotético, o aumento da TMB a este fenômeno. É importante ressaltar que a TMB e o exercício físico são a base do gasto energético, sendo estes responsáveis por cerca de 60 a 75% do gasto energético diário e é sabido que há aumento de até 15 vezes da TMB ocasionado pela atividade muscular de sujeitos que aumentaram massa corporal magra (ANTUNES et al., 2005).

Ademais, destacamos que o controle da intensidade aplicada nos treinamentos aeróbio e de força, não fora controlada de forma objetiva, o que pode ter prejudicado a obtenção de melhores resultados quanto ao desempenho das participantes. Ainda, não houve acompanhamento nutricional, apenas simples orientações de boas práticas alimentares.

CONCLUSÃO

Dezesseis semanas de TFC contribuíram de forma positiva no aumento dos valores tanto relativos quanto absolutos de massa livre de gordura, bem como, diminuiu os valores de gordura relativa e absoluta, além de ter elevado os valores de TMB das participantes, comprovando a eficácia desse protocolo de treinamento para essa população, principalmente no que se refere aos parâmetros de composição corporal.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ANTUNES, Hanna Karen Moreira e colaboradores. Análise de taxa metabólica basal e composição corporal de idosos do sexo masculino antes e seis meses após exercícios de resistência. **Revista brasileira de medicina do esporte**, v. 11, n. 1, p. 71-75, jan./abr., 2005.

BONGANHA, Valéria e colaboradores. Taxa Metabólica de Repouso e composição corporal em mulheres na pós-menopausa. **Arquivos brasileiros de endocrinologia e metabologia**, v. 53, n. 6, p. 755-759, 2009.

CAMPOS, Anderson Leandro Peres e colaboradores. Efeitos do treinamento concorrente sobre aspectos de saúde de idosas. **Revista brasileira de cineantropometria e desempenho humano**, v. 15, n. 4, p. 437-447, jul./ago., 2013.



CHENG, Christopher; HERFKENS, Robert; TAYLOR, Charles. Abdominal aortic hemodynamic conditions in healthy subjects aged 50-70 at rest and during lower limb exercise: in vivo quantification using MRI. **Atherosclerosis**, v. 168, n. 2, p. 323-331, 2003.

FARIAS, João Paulo e colaboradores. Efeito de oito semanas de treinamento funcional sobre a composição corporal e aptidão física de idosos. **Revista do Departamento de Educação Física e Saúde e do Mestrado em Promoção da Saúde da Universidade de Santa Cruz do Sul**, v. 16, n. 3, p. 194-197, jul./set., 2015.

FECHINE, Basílio Rommel Almeida; TROMPIERI, Nicolino. O processo de envelhecimento: as principais alterações que acontecem com o idoso ao passar dos anos. **Revista científica internacional**, v. 1, n. 20, p. 106-132, jan./mar., 2012.

FORTE, Roberta e colaboradores. Enhancing cognitive functioning in the elderly: multicomponent vs resistance training. **Clinical interventions in aging**, v. 8, p. 19-27, 2013.

GRUNDY, Scott e colaboradores. Diagnosis and management of the metabolic syndrome: an American Heart Association/ National Heart, Lung, and Blood Institute Scientific Statement. **Circulation**, v. 112, n. 17, p. 2735-2752. 2005.

GUEDES, Dartagnan Pinto; GUEDES, Joana Elisabete Ribeiro Pinto; **Crescimento corporal e desempenho motor de crianças e adolescentes**. São Paulo: Balieiro, 1997.

INSTITUTO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA E ESTATÍSTICA – IBGE. **Estudos e pesquisas: informação demográfica e socioeconômica: perfil dos idosos responsáveis pelo domicílio no Brasil 2000**, Rio de Janeiro: IBGE, 2004.

JODAR, Alessandro Roberto; SILVA, Valter. Pressão arterial e composição corporal de idosas sedentárias e praticantes de exercícios físicos. **Revista brasileira de prescrição e fisiologia do exercício**, v. 5, n. 29, p. 406-411, set./out., 2011.

LOHMAN, Timothy G. **Advances in body composition assessment** [S.I.]: Champaign, Human Kinetics, 1992.

MENEZES, Tarciane Nobre e colaboradores. Perfil antropométrico de idosos residentes em Campina Grande-PB. **Revista brasileira de geriatria e gerontologia**, v. 16, n. 1, p. 19-27, 2013.

METTER, E. Jeffrey e colaboradores. Age-associated loss of power and strength in the upper extremities in women and men. **The journals of gerontology, biological sciences and medical sciences**, v. 52, n. 5, p. B267-276, 1997.

REBOLI, Hudson Gustavo e colaboradores. Influência de 12 semanas de caminhada sobre a composição Corporal de Idosas. **Revista brasileira de prescrição e fisiologia do exercício**, v. 5, n. 29, p. 467-472, set./out., 2011.

ROBERTSON, Robert John e colaboradores. Concurrent validation of the OMNI perceived exertion scale for resistance exercise. **Medicine and science in sports and exercise**, v. 35, n. 2, p. 333-341, fev., 2003.



ROCHA, Josiane Santos Brant e colaboradores. Impacto de um programa de exercício físico na adiposidade e na condição muscular de mulheres na pós-menopausa. **Revista brasileira de ginecologia e obstetrícia**, v. 34, n. 9, p. 414-419, 2012.

ROCHA, Marcelo Cavalcante e colaboradores. Treinamento físico combinado melhorou o perfil lipídico e reduziu a pressão arterial de idosas com doenças crônicas não transmissíveis. **Corpoconsciência**, v. 20, n. 1, p. 38-45, jan./abr., 2016.

ROMA, Maria Fernanda Bottino e colaboradores. Efeitos das atividades físicas resistida e aeróbia em idosos em relação à aptidão física e a funcionalidade: ensaio clínico prospectivo. **Einstein**, v. 11, n. 2, p. 153-157, abr./jun., 2013.

ROSSI, Fabricio Eduardo e colaboradores. Efeitos do treinamento concorrente na composição corporal e taxa metabólica de repouso em mulheres na menopausa. **Revista portuguesa de ciências do desporto**, v. 13, n. 1, p. 12-22, 2013

SANTIAGO, Luís Ângelo Macêdo e colaboradores. Treinamento resistido reduz riscos cardiovasculares em idosas. **Revista brasileira de medicina do esporte**, v. 21, n. 4, p. 261-265, jul./ago., 2015.

SANTOS, Rodrigo Ribeiro dos e colaboradores. Obesidade em idosos. **Revista médica de Minas Gerais**, v. 23, n. 1, p. 62-71, jan./mar., 2013.

SARTORELLI, Daniela Saes; FRANCO, Laércio Joel. Tendências do diabetes mellitus *no* Brasil: o papel da transição nutricional. **Cadernos de saúde pública**, v. 19, n. Sup.1, p. S29-S36, 2003.

SILVA, Alessandro de Oliveira e colaboradores. Aptidão física de idosas no treinamento de força em academia, em praças e institucionalizadas. **Revista brasileira de ciência e movimento**, v. 23, n. 4, p. 15-22, 2015.

SILVA, Nádia Souza Lima da e colaboradores. Influência do treinamento resistido sobre a aptidão cardiorrespiratória em idosos. **Revista brasileira de prescrição e fisiologia do exercício**, v. 10, n. 60, p. 486-496, jul./ago., 2016

SOUZA, Raphaela e colaboradores. Avaliação antropométrica em idosos: estimativas de peso e altura e concordância entre as classificações de IMC. **Revista brasileira de geriatria e gerontologia**, v. 16, n. 1, p. 81-90, jan./mar., 2013.

TEIXEIRA, Emerson Luiz; MARQUEZ, Thomaz Baptista. Efeito do Treinamento resistido nas variáveis antropométricas, hemodinâmica e aptidão física de Mulheres. **Ensaio e ciências: ciências biológicas, agrárias e da saúde**, v. 15, n. 4, p. 75-88, 2011.

Dados do autor:

Email: marcelo.fisica25@hotmail.com

Endereço: Rua dos Massad, 13, Quadra 7, Cohab Nova, Cáceres, MT, CEP: 78200-000, Brasil

Recebido em: 24/09/2018

Aprovado em: 31/03/2019



Como citar este artigo:

ROCHA, Marcelo Cavalcante e colaboradores. Treinamento físico combinado melhorou a composição corporal de idosas acometidas por diferentes doenças crônicas não transmissíveis. **Corpoconsciência**, v. 23, n. 01, p. 66-74, jan./ abr., 2019.



O ESTÁGIO CURRICULAR SUPERVISIONADO DAS LICENCIATURAS NA PERSPECTIVA DE PROFESSORES SUPERVISORES

DEGREE SUPERVISED ACADEMIC TRAINING IN THE PERSPECTIVE OF SUPERVISORS

LAS PRÁCTICAS SUPERVISADAS EN LA GRADUACION Y LA PERSPECTIVA DE LOS MAESTROS SUPERVISORES

Camila Rinaldi Bisconsini

Universidade Estadual de Londrina, Londrina, Paraná, Brasil
Email: camibisconsini@gmail.com

Fabiane Castilho Teixeira

Universidade Estadual de Maringá, Maringá, Paraná, Brasil
Email: fabianecteixeira@gmail.com

Ana Luíza Barbosa Anversa

Universidade Estadual de Maringá, Maringá, Paraná, Brasil
Email: ana.beah@gmail.com

Amauri Aparecido Bássoli de Oliveira

Universidade Estadual de Maringá, Maringá, Paraná, Brasil
Email: aaboliveira@uem.br

RESUMO

O objetivo da pesquisa foi investigar a perspectiva de um grupo de professores supervisores sobre o encaminhamento do estágio supervisionado em cursos de Licenciatura. Participaram da pesquisa seis professores supervisores de seis Licenciaturas que trabalham em um colégio de aplicação pedagógica do noroeste do Paraná. O instrumento foi um roteiro de entrevista semiestruturado. Para o tratamento dos dados recorreu-se à análise de conteúdo, a partir de categorias de análise traçadas *a priori* de acordo com o objetivo do estudo. Os supervisores que recebem os estagiários na escola destacam fragilidades nos encaminhamentos do estágio supervisionado, especialmente no acompanhamento dos orientadores da universidade, além disso, não se sentem parte da formação inicial dos estagiários, pois assumem tarefas pontuais que não impulsionam a aproximação entre escola e universidade.

Palavras-chave: Estágio Supervisionado; Formação Docente; Ensino.

ABSTRACT

The aim of the research was to investigate the perspective of a group of supervisor teachers on the procedures of supervised internship in courses of undergraduate level. Six supervisors of six undergraduate degrees working in a pedagogical application college in the northwestern part of Paraná participated in the study. The instrument was a semi-structured interview script. Data treatment was carried out through content analysis, from categories of analysis traced a priori according to the objective of the study. The supervisors who receive the interns at the school point out weaknesses in the supervision of the internship, especially in the follow-up of the guidance of the University, in addition, do not feel part of the initial training of the interns, as they assume specific tasks that do not encourage the approach between school and University.

Keywords: Supervised Internship; Teacher Training; Education.



RESUMEN

El objetivo de la investigación fue investigar la posibilidad de seguimiento de una equipo de profesores en el enrutamiento de los cursos de formación de grado supervisadas. Los participantes fueron seis maestros supervisores de seis pregrado trabajar en un colegio de aplicación pedagógica del noroeste de Paraná. El instrumento era un guía de entrevista semiestructurada. Para el tratamiento de los datos recurrido a análisis de contenido, a partir de categorías de análisis trazadas a priori de acuerdo con el objetivo del estudio. Los supervisores que reciben los alumnos en las debilidades de relieve escolares en reenviado el entrenamiento supervisado, especialmente en el seguimiento de guiar a la Universidad, además, no se sienten parte de la formación inicial de los alumnos, para tareas de despegue que no impulsar el acercamiento entre la escuela y la Universidad.

Palabras clave: Formación Supervisada; La Formación del Profesorado; Enseñanza.

INTRODUÇÃO

A nova Resolução CNE/CP 02/2015 indica que ao longo da formação inicial de professores devem ser direcionadas 400 horas à Prática como Componente Curricular (PCC) e 400 horas ao Estágio Curricular Supervisionado (ECS), de modo a oportunizar a aproximação entre a universidade e a escola e favorecer a formação e a atuação profissional.

O estágio supervisionado pode proporcionar aos licenciandos as primeiras experiências de contato com seu futuro campo de atuação, em especial com os momentos de sala de aula e as demandas do *ser professor*. Este momento da formação inicial possibilita o cumprimento de uma atividade teórico-prática e crítico-reflexiva, respaldada pelo conhecimento teórico e pela realidade de atuação, com vistas a articular as ações do ensino (ANDRADE; RESENDE, 2010). As atividades desenvolvidas ao longo do estágio se voltam para uma intensa ação interventiva, inserindo o acadêmico no contexto da realidade profissional e proporcionando o conhecimento sobre suas peculiaridades, por meio das fases de observação, participação e regência.

Para tanto, o processo de aprendizagem no campo real de atuação deve se dar de forma coletiva entre os sujeitos envolvidos - coordenador de estágio, professor orientador da universidade, professor supervisor (professor que recebe os estagiários nas escolas) e o estagiário - uma vez que desse modo se efetivará o desenvolvimento integrado das ações, o que

permite ao discente estruturar seus planos de aula, conviver e partilhar vivências com professores e alunos da Educação Básica e articular saberes dos âmbitos acadêmico e profissional. Pimenta e Lima (2004) destacam que todas as fases do estágio precisam ser vivenciadas e refletidas, uma vez que a compreensão da dinâmica do estágio possibilitará superar as dificuldades que podem surgir ao longo desse percurso.

Considerando os atores envolvidos com o estágio supervisionado, o professor supervisor se caracteriza como o agente que integra o processo formativo de futuros professores, já que seu acompanhamento junto aos discentes poderá auxiliá-los em possíveis empecilhos durante o estágio e nas decisões a serem tomadas frente à turma em situações postas. Além disso, é esse professor que deve criar ao longo das ações do estágio condições para que o estagiário desenvolva sua ação formativa, subsidiando reflexão e ação, diálogo e crítica, atuando como facilitadores na construção do ser docente (ANVERSA, 2017).

Maziero e Carvalho (2012) afirmam que o supervisor pode ser um observador na escola, participando das ações dos estagiários na turma. Gomes, Mesquita e Batista (2016) ressaltam que o professor supervisor é peça chave no processo de estágio, uma vez que ao atuar como facilitador viabiliza a plena participação dos estagiários, estimulando questionamentos, reflexões e ações provenientes da prática docente, gerando aprofundamento de conhecimentos, valores e objetivos profissionais.



Frente a isso, considerar as perspectivas dos professores supervisores, ou seja, seus entendimentos acerca do sentido da formação inicial e de como as propostas de estágio supervisionado são vistas, analisadas e efetivadas, coloca-se como elemento fulcral para a efetividade desse componente curricular. Essa condição amplia suas propostas formativas para além dos ditames normativos e deliberativos, nas quais, de acordo com Cunha (2010), a universidade é vista como instituição responsável pela formação teórica e a escola como espaço de aplicação prática.

Diferentes estudos abordam elementos do estágio supervisionado na formação de professores e/ou a perspectiva dos professores universitários, coordenadores de estágio e discentes na realidade de diversas licenciaturas, entre elas a Educação Física (ROSSO et al., 2010; FERNANDES; ALMEIDA JÚNIOR, 2013; MARTINY; SOUZA; GOMES-DASILVA, 2013; ZOTOVICI et al., 2013; SOUZA NETO; SARTI; BENITES, 2016; BISCONSINI; FLORES; OLIVEIRA, 2016; BISCONSINI; OLIVEIRA, 2016), mas poucos retratam a perspectiva do professor que trabalha na escola e recebe os estagiários, em especial no que diz respeito a como esses agentes compreendem seu papel enquanto formadores ao longo das ações de planejamento, acompanhamento e avaliação do processo de estágio supervisionado.

Considerando a importância do supervisor como professor que partilhará sua rotina docente com o estagiário e viabilizará ações que levem o estagiário a se posicionar de forma central e autônoma ao longo do processo, questiona-se: Como o professor supervisor, que recebe os estagiários em suas aulas, percebe os encaminhamentos do estágio supervisionado no processo de formação inicial docente?

Diante do exposto, a pesquisa teve por objetivo investigar a perspectiva de um grupo de professores supervisores sobre o encaminhamento do estágio supervisionado em cursos de Licenciatura.

METODOLOGIA

A presente pesquisa se caracteriza como qualitativa do tipo descritiva (CERVO; BERVIAN, 2002), uma vez que propõe que os resultados revelem possibilidades de avanços nas ações do contexto analisado. Ainda, conforme os mesmos autores, a pesquisa qualitativa do tipo descritiva permite a observação, o registro e a análise dos fenômenos sem a oscilação de dados, além de intensificar a tarefa de formulação do problema na tentativa de constituir possíveis elucidações.

Um colégio de aplicação pedagógica (CAP) do noroeste do Paraná foi o campo pesquisado, porque recebe estagiários de todas as Licenciaturas da Universidade ao qual está integrado, e foi indicado por todos os coordenadores de estágio destes cursos como o principal espaço em que os discentes realizam suas vivências de ensino.

Participaram seis professores supervisores, um de cada área: Ciências Biológicas, Educação Física, Geografia, Letras - Português e Literaturas de Língua Portuguesa, História e Pedagogia. Estas Licenciaturas foram elencadas, pois na Universidade da qual o CAP faz parte, estes são os cursos que exigem o desenvolvimento do ECS nos Ensinos Fundamental e Médio.

No que diz respeito ao perfil do grupo de professores, o entrevistado formado há mais tempo concluiu seu curso de graduação no ano de 1991 e finalizou sua especialização em 2004, enquanto o entrevistado que terminou seu curso de graduação mais recentemente o fez em 2005, além de concluir uma especialização em 2010. Quatro professores atuam tanto no Ensino Fundamental quanto no Ensino Médio e dois atuam apenas no Ensino Fundamental.

O instrumento de coleta de dados foi uma entrevista semiestruturada, que segue o método científico e busca objetividade sem a influência do pesquisador ou de outros fatores que possam modificar a legítima fala do entrevistado (HAGUETTE, 1997). As entrevistas foram agendadas de acordo com a disponibilidade de cada professor supervisor e gravadas em áudio, com a autorização da direção da escola. Os entrevistadores foram os próprios pesquisadores. Todas as entrevistas foram realizadas no próprio



Colégio de Aplicação Pedagógica, espaço de trabalho dos professores, e gravadas somente em áudio, sendo em seguida transcritas e enviadas aos participantes a fim de que validassem o texto. O tempo total das entrevistas foi aproximadamente seis horas. Destaca-se que as respostas dos professores à entrevista semiestruturada foram categorizadas e agrupadas, sendo seguidas por um conjunto de números naturais com o número de professores que emitiram as respostas.

Os dados foram tratados a partir da análise de conteúdo proposta por Richardson (2011), que recomenda a análise, exploração e tratamento, inferência e interpretação dos dados por meio de temas ou análises temáticas. Deste modo, foram traçadas como temáticas à priori, cinco pontos, sendo: a) o planejamento das regências; b) as expectativas e o envolvimento dos professores supervisores; c) o estágio supervisionado e a formação do professor supervisor; d) a experiência das regências e o acompanhamento pelo supervisor; e) a carga horária do estágio supervisionado e os conteúdos mobilizados. A pesquisa teve a aprovação do Comitê Permanente de Ética em Pesquisa Envolvendo Seres Humanos (COPEP), sob o Parecer n. 16876. Todos os professores supervisores assinaram o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido.

DISCUSSÃO DOS RESULTADOS

Para os cursos de Licenciatura da Universidade em que o CAP está localizado, os professores supervisores são aqueles que têm por função acompanhar e supervisionar o acadêmico, no campo de estágio. Benites e colaboradores (2012) afirmam que o professor supervisor (para os autores, professor colaborador) agrega saberes e experiências docentes que precisam ser compartilhadas com os estagiários, de modo a enriquecer sua formação com a exposição da realidade profissional, especificamente no que se refere à Educação Básica.

Para isso, conforme afirma Mesquita (2016) é preciso romper com modelos de formação tradicionais que moldam os professores supervisores a padrões e objetivos generalistas

que não atendem às especificidades do profissional e do contexto de interventivo. Posto isso, os resultados e discussões subsequentes buscam refletir sobre como esse agente formador tem compreendido e analisado o estágio e suas ações nos momentos de orientação, acompanhamento e efetividade da proposta formativa do estágio supervisionado.

O planejamento das regências

O planejamento no contexto escolar diz respeito a uma ação docente orientada, que articula as práticas com os objetivos propostos para cada conteúdo ou ação interventiva, partindo dos objetivos apresentados no projeto pedagógico de cada escola. Freire (2002) aponta que o planejamento educacional deve responder às marcas e aos valores de uma determinada sociedade, interferindo no processo histórico e constituindo conhecimentos que resgatem os sentidos humano, científico e libertador do planejamento.

Ao analisar as questões pertinentes ao estágio supervisionado, quatro professores entendem que não participam efetivamente da elaboração do planejamento das regências junto aos discentes. Alguns professores afirmam indicar quais conteúdos devem ser trabalhados, mas não se envolvem no planejamento efetivo ao longo de todas as regências. Isto é representado pela fala de um dos professores: “Eu passo para os alunos o conteúdo que eles irão trabalhar. Eles fazem os planejamentos sozinhos”. Sendo assim, no que se refere ao item planejamento, percebe-se a falta de uma ação integrada e participativa do supervisor e do estagiário.

O acompanhamento do planejamento de aulas (regências) se coloca como um elemento fundamental para o trato com os conteúdos ao longo das aulas. De acordo com Batista (2014), a função do professor supervisor é conduzir o acadêmico ao longo do processo de estágio, incentivando que ele passe de uma posição periférica para uma mais interna, ativa e autônoma. Ao auxiliar o estagiário nas ações de planejamento, o professor supervisor encoraja o estagiário a refletir e aprender, facilitando seu desenvolvimento pessoal e profissional, por meio



de saberes reflexivos provenientes de compartilhamento de aprendizagens, auxiliando na transformação de informação em conhecimento (DUBAR, 2012; SILVA; MESQUITA, 2016).

Um dos supervisores entende que auxilia os estagiários durante a hora-atividade na escola; dois deles já vinculam essa ajuda à correção dos planos de aula por e-mail; e outros dois, por sua vez, dão esse suporte apresentando os livros que podem ser utilizados durante o planejamento das regências. Deste modo, verifica-se que as ações estão mais direcionadas para questões burocráticas do que pedagógicas, carecendo de momentos que efetivem a reflexão dos acadêmicos, a aproximação de seus conhecimentos prévios e acadêmicos do campo de estágio e a troca de saberes entre estudantes e professores supervisores.

Uma das dificuldades na efetivação do planejamento e das trocas de aprendizagens no contexto escolar é relacionar os conhecimentos da formação inicial com as práticas pedagógicas da escola. Essa fragilidade pode ocorrer devido ao desconhecimento do estagiário em relação ao planejamento das aulas para a realidade da escola, por isso se faz necessário que durante todo o processo de formação inicial os discentes sejam apresentados a situações problemas para pensar sua ação a partir de três aspectos: os conteúdos a serem ensinados, os saberes a serem mobilizados e a ação de aprender/compartilhar saberes.

Durante a formação inicial é preciso trabalhar o planejamento e a sua importância na efetividade das ações, uma vez que sua ausência, em especial no desenvolvimento das atividades de estágio supervisionado, pode gerar desconhecimento acerca das possibilidades locais da escola. Graça (2014) ressalta que a formação inicial de professores carece de ações que beneficiem a mobilização de saberes acadêmicos, profissionais e sociais, que se articulem no cotidiano real de ação para resolução de problemas. Essa articulação poderia ser fomentada a partir de uma ação mais efetiva dos professores supervisores no planejamento das ações.

Frente a isso, é indispensável a ação colaborativa entre o supervisor e o estagiário, de modo que ambos assumam uma postura de compromisso e preparação pedagógica durante a atuação na escola, para que dessa forma seja possível pensar o planejamento coletivamente, somando a visão do professor com experiência em sala de aula e a expectativa de aprendizagem do acadêmico diante da nova rotina.

As expectativas e o envolvimento dos professores supervisores

Sobre as expectativas dos supervisores em relação aos trabalhos dos estagiários, de acordo com todos os entrevistados, espera-se que esses discentes mantenham uma postura responsável durante as vivências. Além disso, três supervisores destacaram o domínio de conteúdo como uma exigência e outros três enfatizaram a indispensabilidade do controle de turma. Estas expectativas são compatíveis ao que Souza e colaboradores (2012) destacam como aspectos imprescindíveis à ação docente: a) domínio do conteúdo a ser ensinado; b) o conhecimento de diversificadas maneiras de ensinar; c) a gerência adequada de uma sala de aula; d) a compreensão da realidade dos alunos; e) saber analisar a complexidade que envolve o cotidiano escolar, não desconsiderando questões de ordem política e econômica, bem como os avanços tecnológicos. Desse modo, os elementos que caracterizam as práticas de sucesso dos professores estão diretamente relacionados ao seu cotidiano (MACHADO; SANTOS, 2015).

Ao averiguar a participação do professor supervisor no estágio, foi possível evidenciar que quatro deles atribuem o seu envolvimento com esse processo à fase de observação, que segundo eles é um momento fundamental do estágio, uma vez que o estagiário visualizará as maneiras de trabalhar com os conteúdos e interagir com a turma.

Como mencionado anteriormente, o estágio supervisionado em cursos de Licenciatura é dividido em três períodos: observação, participação e regência. A fase de observação, com base em Silva (2004), possibilita a aprendizagem de características próprias do



papel de professor e das condições gerais da escola, já que o discente passa algumas horas observando a dinâmica do professor supervisor em sala de aula, o modo de ele se relacionar com os alunos e com a indisciplina em sala, sua forma de abordar conteúdos e o nível de exigência para com a turma, além de ser o momento em que os discentes começam a conhecer a turma e suas particularidades.

Os professores supervisores entrevistados entendem que essa é a oportunidade de contribuir significativamente para a formação inicial, pois os estagiários observam as ações cotidianas de um professor na Educação Básica e sua forma de desenvolver as aulas de acordo com cada conteúdo e a turma na qual se encontra. Esses professores esperam que, a partir das observações, os discentes possam ter exemplos a serem utilizados em suas futuras aulas, tanto como estagiários quanto como professores depois de formados.

Entretanto, sabe-se que a observação, mesmo sendo um momento importante para o bom desenvolvimento do estágio, é uma fase de pouca interação entre professor supervisor e estagiário, e essa interação se coloca como um momento enriquecedor, uma vez que ambos podem se beneficiar de novos conhecimentos relacionados à sua área, inclusive pela retomada de antigos conceitos que estavam esquecidos ou desatualizados em relação ao corpo de conhecimento da disciplina. Alves, Queirós e Batista (2014) destacam que as interações estabelecidas entre o professor supervisor e os estagiários ao longo do processo se refletem na confiança demonstrada pelos mesmos durante as atividades propostas e na resolução de situações problema.

O estágio supervisionado e a formação do professor supervisor

Do grupo entrevistado, quatro supervisores entendem que o estágio contribui para sua formação permanente, já que os estagiários podem apresentar novas formas de trabalho com os conteúdos, bem como, estudos atuais em relação à sua área. Além disso, os estagiários podem contribuir sobremaneira para a atuação

dos professores em sala de aula, já que são mediadores em potencial dos saberes articulados na universidade e dos saberes vinculados ao dia a dia da escola, ou seja, podem levar as discussões da graduação às problemáticas evidenciadas nas vivências escolares.

Os professores pesquisados destacaram o fato de os estagiários apresentarem novos meios de trabalho com os conteúdos, pois opções didáticas diversificadas podem ser utilizadas em outros momentos pelos próprios professores supervisores. Cunha (2010, p. 42), ressalta que “todo o docente que, ano após ano, continua a confiar quase exclusivamente naquilo que adquiriu durante o seu curso, está condenado, do ponto de vista profissional, a deixar-se ultrapassar cada vez mais”.

Dessa forma, destacamos a importância dessa troca de saberes entre professor supervisor da escola e professor em formação (estagiário). Como afirmam Moletta e colaboradores (2012), o estágio supervisionado pode proporcionar a ampliação do conhecimento teórico e prático, o que ocorre não somente para os discentes, mas também para os professores atuantes na Educação Básica.

A experiência das regências e o acompanhamento pelo supervisor

Os supervisores foram questionados sobre aspectos que dizem respeito à rotina do estágio supervisionado e que estão vinculados à preparação e ao desenvolvimento das regências. Essa etapa poderia envolver o planejamento, a correção dos planos de aula, o acompanhamento das regências, o *feedback* após cada aula, as dúvidas sobre as especificidades de cada turma, a avaliação dos estagiários em relação às estratégias de ensino adotadas, entre outros aspectos que o supervisor considerasse pertinentes ao longo das aulas.

No que diz respeito ao acompanhamento das regências, cinco supervisores afirmaram participar durante toda a aula com os discentes. Em contraponto, um professor declarou participar das aulas com os estagiários apenas quando há necessidade de apoio, por exemplo, com a indisciplina da turma.



Estes resultados apontam que o aspecto acompanhamento das regências é contemplado na realidade do Colégio pesquisado. Como afirmam Ayoub e Prado (2012), ao estar presente com seu futuro companheiro de profissão, quando este se encontra no processo formativo, o professor pode ajudar a criar novas oportunidades de exercitar determinadas capacidades que são importantes não só para o ensino, mas também para o convívio na escola. Além disso, Toassi, Davoglio e Lemos (2012) destacam que, por meio de um processo de supervisão efetivo, torna-se possível problematizar as experiências vividas, facilitando o processo de aprendizado significativo.

O acompanhamento das regências se apresenta de forma satisfatória, no entanto, sem avanços, uma vez que se resume ao espaço da aula e não se estende para outros momentos e ações reflexivas mais efetivas. Em sala de aula e na formação inicial as possibilidades dessas reflexões são limitadas e, de certa forma, distantes das realidades vivenciadas. O estágio pode ser rico e desafiador ao mesmo tempo, mas para isso as intervenções e reflexões do professor supervisor são fundamentais no decorrer das ações, o que contribuiria para enriquecer o desenrolar pedagógico do processo.

Ao serem questionados sobre sua participação na avaliação das regências, todos os professores entrevistados afirmaram realizar essa tarefa analisando os aspectos pedagógicos da aula (desenvoltura diante da turma e trato com os conteúdos). Destes, dois ainda citaram que, além dos aspectos pedagógicos, também avaliam os aspectos burocráticos da aula (pontualidade, frequência do estagiário e documentações do estágio). Sendo assim, temos que o aspecto processo avaliativo é contemplado, entretanto, de forma frágil, já que não há solidez na organização deste processo pelas instituições que deveriam pensar em estratégias para acompanhar o andamento das ações - universidade e escola.

Vale destacar que nem sempre os critérios de avaliação do estágio supervisionado são bem definidos, demonstrando falta de planejamento, já que neste, pode haver um momento de verificar se os objetivos almejados foram alcançados e se as metodologias adotadas

auxiliaram nessa tarefa. De acordo com Caires e Almeida (2000), existem cenários em que os critérios de avaliação não são claros nem para os discentes nem para os responsáveis pela avaliação. Os mesmos autores ainda acrescentam que, por vezes, a avaliação do estágio é limitada à aprovação ou reprovação, sem maiores esclarecimentos sobre os itens que compuseram essa definição. Este tipo de procedimento sem a devida valorização pedagógica fragiliza o seu papel no processo como um todo.

A carga horária do estágio supervisionado e os conteúdos mobilizados

Os professores também foram interrogados sobre a carga horária do estágio supervisionado (2 horas de observação, 15 horas de participação e 40 horas de regência). Quatro supervisores consideram alta a carga horária destinada a esse processo. Um dos entrevistados, por exemplo, afirma: “A pessoa está aqui para botar em prática o que ele aprendeu ali, e se bem orientado, lá com três ou quatro regências ele já adquire uma experiência razoável. Não precisa estar em várias aulas”. Com opinião divergente, um professor afirmou que a carga horária destinada ao estágio é baixa, indicando que o número de regências deveria ser maior para enriquecer as experiências dos estagiários em seu futuro campo de atuação; e outro professor ainda declarou que a carga horária é suficiente, demonstrando que se sente satisfeito. Destaca-se que a perspectiva dos supervisores pode variar de acordo com as vivências de cada um durante o processo, no que diz respeito à postura dos estagiários em suas turmas ou ao desenvolvimento do estágio como um todo.

Consideramos que a carga horária a ser cumprida no estágio não pode ser pensada como um dever a ser finalizado, já que supervisor e estagiário podem partilhar da compreensão de que as vivências na escola são extremamente ricas em suas relações, e que “viver” esse cotidiano pode minimizar as aflições e expectativas do acadêmico sobre a sua futura atuação. Para Fajardo, Minayo e Moreira (2010), é preciso formar e promover professores



resilientes, capazes de reverter situações adversas, para tanto é preciso investir no professor e na sua formação, o que poderá refletir positivamente em uma atuação profissional dialógica, crítica, ética, participativa e colaborativa.

Buscou-se também, responder se os supervisores percebiam que os estagiários se utilizavam dos conteúdos da graduação durante as regências, de modo a potencializar as ações. Os resultados da pesquisa demonstram que tal aspecto não foi entendido como positivo, para o estágio, nos cursos investigados.

No grupo de professores supervisores, quatro deles indicam que os estagiários não demonstram utilizar, em suas regências, os saberes discutidos na graduação ou provenientes de suas experiências prévias. Os achados da pesquisa demonstram que, apesar de os estagiários apresentarem aos professores supervisores novas opções didáticas para o trabalho com os conteúdos, demonstram fragilidades neste quesito, sobretudo na fase de regência das aulas. Diferentemente desta posição, dois supervisores entenderem que o estagiário retoma saberes de seu curso de Licenciatura durante o desenvolvimento de suas aulas, sendo que um deles afirmou: “[...] eu acho que o estagiário de agora, ele vem com mais conhecimento teórico”.

Os dados indicam que, na perspectiva dos supervisores, os estagiários não se sentem preparados para valer-se dos saberes trabalhados em seus cursos de formação inicial durante as regências, reforçando o distanciamento entre a universidade e as escolas no processo formativo e a necessidade das ações do estágio serem desenvolvidas sob direcionamentos de questões problemáticas, em que professor supervisor e estagiário discutam juntos as possíveis soluções.

Sobre este ponto, Soares (2014) ressalta que aproximar a universidade das escolas de Educação Básica é meta fundamental para a ação pública em todas as instâncias do sistema educacional brasileiro, e acrescenta que articular a formação inicial docente e a prática profissional contribuirá para fortalecer e qualificar a Educação Básica, a graduação e a pós-graduação. Cabe destacar que, uma das

necessidades imperiosas na formação da docência é a presença em sala de aula, bem como a prática e o exercício da docência. Esses aspectos se colocam como determinantes na formação do futuro professor (ALMEIDA JUNIOR, 2013).

Deste modo, Dubar (2012) aponta que o estágio pode ser um componente curricular encarregado de transmitir os saberes do professor supervisor para o estudante estagiário por meio de situações problemas que possibilitem ao profissional em formação ligar os conhecimentos teóricos às situações enfrentadas, articulando o que é visto em sala de aula com a realidade escolar.

Nesse sentido, de acordo com Fernandes e Almeida Júnior (2013), cria-se certa tensão entre o que se aprende na universidade e o que é exigido na prática diária da sala de aula. Para complementar, Zaidan (2010, p. 200) afirma que os grandes desafios percebidos na formação inicial docente incluem a própria referência da prática do professor, em função de sua complexidade e contradições nas visões sobre a rotina profissional, no que se refere ao que se expõe na universidade e o que se pratica na escola. Assim, a relação entre supervisor e estagiário demanda diversos equacionamentos.

Esse distanciamento entre os saberes profissionais e a prática educativa se confirma ao questionar os supervisores sobre o domínio dos conteúdos propostos pelos estagiários nas regências, sendo possível observar que esse aspecto, apesar de contemplado, não apresenta avanços no que se refere às ações do estágio. Quatro supervisores demonstraram estar certos de que os estagiários possuem domínio dos conteúdos ensinados durante suas regências. Por outro lado, dois supervisores destacaram estar convencidos de que os estagiários não têm domínio dos conteúdos trabalhados.

Essa relação se apresenta complexa, pois o que se espera é que a graduação ofereça subsídios para a prática docente, de modo a aproximar os saberes articulados no ensino superior com as necessidades concretas da escola e dos conteúdos abordados em sala de aula, mas o que se tem é uma deficiência na articulação entre conteúdos curriculares, conhecimentos



prévios nas demandas do campo interventivo, enfrentado um processo de destruição da capacidade criadora e centrada na exterioridade do sujeito, pautando-se apenas em conhecimentos instrumentais para otimizar resultados, colocando a ação de trabalho apenas como resolução de problemas e desprovendo-se da mobilização de saberes (SILVA, 2003; DUBAR, 2012).

Essa articulação entre os saberes dos estagiários e as ações no campo interventivo, se dará a partir de uma atuação coletiva com professor, considerando que o ensino não se dá de forma individual, e a tarefa da escola é um trabalho concretizado a partir da soma das ações dos sujeitos envolvidos e das práticas institucionais situadas em um contexto cultural e social (PIMENTA; LIMA, 2004).

No entanto, o que se percebe é que as atividades do estágio por vezes se colocam mais como exigências a serem cumpridas do que ações propulsoras da formação acadêmica no que tange à Licenciatura. Há aspectos positivos apresentados, como o acompanhamento dos discentes em sala de aula e o domínio do conteúdo proposto, entretanto, há outros que poderiam ser repensados na realidade investigada, como a compreensão acerca da carga horária e a articulação do que se discute na formação inicial com a realidade escolar. Assim, destaca-se que uma das problemáticas do ECS é a atenção maior aos aspectos burocráticos em relação aos aspectos pedagógicos. Isso acaba fragilizando a ação pedagógica, pois discussões profícuas que poderiam enriquecer sobremaneira a prática pedagógica do professor são pouco contempladas. Isso demonstra que há uma linha tênue entre o entendimento das ações como processo burocrático e processo pedagógico, ou, a relação entre a preocupação com o que se deve cumprir, e como é possível efetivar o compromisso.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Nessa pesquisa foi possível investigar como se dá o estágio supervisionado em diferentes cursos de Licenciatura na perspectiva de

professores supervisores que atuam em um Colégio de Aplicação Pedagógica. Apesar de não ser o objetivo da pesquisa, percebeu-se que os desafios encontrados são semelhantes em todos os cursos participantes (Ciências Biológicas, Educação Física, Geografia, Letras, História e Pedagogia).

A relação entre o professor supervisor e o estagiário é frágil, já que se encontra um distanciamento entre estes atores do processo ao longo do estágio, dificultando o processo de trocas de experiências e facilitação da aprendizagem em campo de estágio, o que caracteriza a falta de comunicação permanente entre a universidade e as escolas nos cursos de formação de professores investigados sobre os reais propósitos do estágio supervisionado e o papel de cada um ao longo do processo.

Essa fragilidade na relação entre as duas instituições provoca: a) raros momentos de participação do supervisor no planejamento das aulas junto aos discentes; b) falta de oportunidade do supervisor partilhar seus anseios e embates frente às ações pedagógicas propostas no cotidiano das ações; c) desarticulação entre as ações de supervisores (escola) e orientadores (universidade) quanto ao planejamento das regências e acompanhamento do estagiário; d) pouca relação entre os saberes mobilizados no curso de formação inicial e os saberes relacionados à prática pedagógica diária na escola; e) os professores supervisores não se sentem agentes ativos do processo de formação inicial dos estagiários. Tais resultados nos indicam que os problemas que sempre são apresentados em relação ao estágio da Educação Física, também são comuns em outras áreas, o que referenda a necessidade de olhares mais atenciosos com o desenvolvimento do estágio no processo da formação inicial do Licenciado.

Espera-se que novas pesquisas abordem a relação entre a universidade e a escola em ações da formação inicial de professores, como o estágio supervisionado, e criem espaços de discussão para professores de ambos os espaços de formação. Pesquisas que caminham nesse sentido podem contribuir sobremaneira para (re) pensar práticas de cursos de Licenciatura, como a organização do estágio supervisionado, e



favorecer as ações dos professores que atuam nas escolas de Educação Básica, inclusive quando

recebem estagiários em seu espaço de atuação profissional.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ALMEIDA JUNIOR, José Simões de. Reflexões acerca do estágio curricular na formação do professor licenciado em teatro. **Educação em revista**, v. 29, n. 2, p. 43-64, jun., 2013.

ALVES, Margarida; QUEIRÓS, Paula; BATISTA, Paula. Os procesos de agenciamento e de estrutura no contexto do estágio profissional: a voz dos estudantes estagiários. In: BATISTA, Paula; GRAÇA, Amândio; QUEIRÓS, Paula. (Orgs.). **O estágio profissional da (re) construção da identidade profissional em educação física**. Porto, Portugal: U.PORTO, 2014.

ANDRADE, Rosana Cássia Rodrigues; RESENDE, Marilene Ribeiro. Aspectos legais do estágio na formação de professores: uma retrospectiva histórica. **Educação em perspectiva**, v. 1, n. 2, p. 230-252, jul./ dez., 2010.

ANVERSA, Ana Luiza Barbosa. **Estágio curricular e a constituição da identidade profissional do bacharel em educação física**. 168f. 2017. Tese (Doutorado em Educação Física). Universidade Estadual de Maringá, Maringá, 2017.

AYOUB, Eliana; PRADO, Guilherme do Val Toledo. Estágios curriculares na formação de professores de educação física: abordagens interdisciplinares. In: **Anais II Congresso Internacional de Formação Profissional em Educação Física e VI Semana de Estudos e Pesquisas em Formação Profissional no Campo da Educação Física**, 2012, Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, SC, 2012.

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

BATISTA, Paula. O papel do estágio profissional na (re) construção da identidade profissional no contexto da Educação Física: cartografia de um projeto de investigação. In: BATISTA, Paula; GRAÇA, Amândio; QUEIRÓS, Paula. (Orgs.). **O estágio profissional da (re) construção da identidade profissional em educação física**. Porto, Portugal: U.PORTO, 2014.

BENITES, Larissa Cerignoni e colaboradores. Qual é o papel do professor-colaborador no contexto do estágio curricular supervisionado na educação física? In: **Anais II Congresso Internacional de Formação Profissional em Educação Física e VI Semana de Estudos e Pesquisas em Formação Profissional no Campo da Educação Física**, 2012, Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, SC, 2012.

BISCONSINI, Camila Rinaldi; OLIVEIRA, Amauri Aparecido Bássoli de. O estágio curricular supervisionado na formação inicial para a docência: as significações dos estagiários como atores do processo. **Motrivivência**, v. 28, n. 48, p. 347-359, 2016.

BISCONSINI, Camila Rinaldi; FLORES, Patric Paludett; OLIVEIRA, Amauri Aparecido Bássoli de. Formação inicial para a docência: o estágio curricular supervisionado na visão de seus coordenadores. **Journal of Physical Education**, v. 27, n. 1, e2702, 2016.



BRASIL. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. **Resolução CNE/CP nº 02**, de 01 de julho de 2015. Define as Diretrizes Curriculares Nacionais para a formação inicial em nível superior (cursos de licenciatura, cursos de formação pedagógica para graduados e cursos de segunda licenciatura) e para a formação continuada. Brasília, DF: MEC, 2015.

CAIRES, Suzana; ALMEIDA, Leandro da Silva. Os estágios na formação dos estudantes do ensino superior: tópicos para um debate em aberto. **Revista portuguesa de educação**, v. 13, n. 2, p. 219-241, 2000.

CERVO, Amado Luiz; BERVIAN, Pedro Alcino. **Metodologia científica**: para uso dos estudantes universitários. 5. ed. São Paulo: Mcgraw-hill do Brasil, 2002.

CUNHA, Maria Isabel. Lugares de formação: tensões entre a academia e o trabalho docente. In: DALBEN, Ângela e colaboradores (Orgs.). **Convergências e tensões no campo da formação e do trabalho docente**: didática, formação de professores e trabalho docente. Belo Horizonte, MG: Autêntica, 2010.

CUNHA, António Camilo. Representação do “bom” professor: o “bom” professor em geral e o “bom” professor de educação física em particular. **Educação em revista**, v. 11, n. 2, p. 41-52, jul./dez., 2010.

DUBAR, Claude. A construção de si pela atividade de trabalho: a socialização profissional. **Cadernos de pesquisa**, v. 42, n. 146, p. 351-367, 2012.

FAJARDO, Indinalva Nepomuceno; MINAYO, Maria Cecília de Souza; MOREIRA, Carlos Otávio Fiúza. Educação escolar e resiliência: política de educação e a prática docente em meios adversos. **Ensaio: avaliação e políticas públicas em educação**, v. 18, n. 69, p. 761-773, 2010.

FERNANDES, Amanda Paula; ALMEIDA JÚNIOR, Admir Soares. Aprendizagens no estágio supervisionado: produzindo novas formas e sentidos para os registros. **Revista mackenzie de educação física e esporte**, v. 12, n. 1, p. 53-64, 2013.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia**: saberes necessários à prática educativa. 25. ed. São Paulo: Paz e Terra, 2002.

GIL, Antônio Carlos. **Como elaborar projetos de pesquisa**. 4. ed. São Paulo: Atlas, 2002.

GRAÇA, Amândio. A construção da Identidade Profissional em tempos de incerteza. In: BATISTA, Paula; GRAÇA, Amândio; QUEIRÓS, Paula. (Orgs.). **O estágio profissional da (re) construção da identidade profissional em educação física**. Porto, Portugal: U.PORTO, 2014.

GOMES, Rúben; MESQUITA, Isabel; BATISTA, Paula. O valor das comunidades de prática na formação de treinadores: da aprendizagem individual à colaborativa. In: MESQUITA, Isabel e colaboradores (Orgs.). **Investigação na formação de treinadores**: identidade profissional e aprendizagem. Porto, Portugal: U.PORTO, 2016.

HAGUETTE, Teresa Maria Frota. **Metodologias qualitativas na sociologia**. 5. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 1997.



MACHADO, Laêda Bezerra; SANTOS, Jaqueline Andréa. Lira Cordeiro. Escola organizada em ciclos: as representações sociais de professores considerados bem-sucedidos. **Ensaio: avaliação e políticas públicas em educação**, v. 23, n. 89, p. 843-868, 2015.

MARTINY, Luis; SOUZA, Irani.; GOMES-DA-SILVA, Pierre. “Como saber se meu mundo de ideias daria certo na prática?”: o medo da docência no estágio supervisionado em educação física. **Motrivivência**, ano XXV, n. 40, p. 51–66, 2013.

MAZIERO, Andreza da Rosa; CARVALHO, Dalmo Gomes de. A contribuição do supervisor de estágio na formação dos estagiários. **Acta scientiae**, v. 14, n. 1, p. 63-75, 2012.

MESQUITA, Isabel (Org.). **Investigação na formação de treinadores: identidade profissional e aprendizagem**. Porto, Portugal: Sersilito-Empresa Gráfica Ltda., 2016.

MOLETTA, Andréia Fernanda e colaboradores. Estágio curricular supervisionado I: contribuições acadêmicas dos estudantes do curso de licenciatura em educação física. In: **Anais II Congresso Internacional de Formação Profissional em Educação Física e VI Semana de Estudos e Pesquisas em Formação Profissional no Campo da Educação Física**, 2012, Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, SC, 2012.

PIMENTA, Selma Garrido; LIMA, Maria Socorro Lucena. **Estágio e docência**. São Paulo: Cortez, 2004.

RICHARDSON, Roberto Jarry. **Pesquisa social: métodos e técnicas**. 3. ed. São Paulo: Atlas, 2011.

ROSSO, Ademir José e colaboradores. Novas diretrizes curriculares nacionais para a formação de professores e algumas novas ficções na leitura da escola. **Ensaio: avaliação e políticas públicas em educação**, v. 18, n. 69, p. 821-841, 2010.

SILVA, Ana Maria Costa e. **Formação, percursos e identidades**. Coimbra, Portugal: Quarteto, 2003.

SILVA, Hugo Leonardo Fonseca da. Planejamento escolar e legitimidade da educação física após a regulamentação da profissão: profissional - indivíduo ou professor da categoria? **Revista mackenzie de educação física e esporte**, v. 3, n. 3, p. 77-88, 2004.

SILVA, Luciana de Martin; MESQUITA, Isabel. A aprendizagem do treinador: um processo de aquisição, participação e transformação. In: MESQUITA, Isabel (Org.). **Investigação na formação de treinadores: identidade profissional e aprendizagem**. Porto, Portugal: Sersilito-Empresa Gráfica Ltda., 2016.

SOARES, Ademilson de Souza. A formação do professor da educação básica entre políticas públicas e pesquisas educacionais: uma experiência no Vale do Jequitinhonha em Minas Gerais. **Ensaio: avaliação e políticas públicas em educação**, v. 22, n. 83, p. 443-464, 2014.

SOUZA, Ana Paula Gestoso de e colaboradores. A escrita de diários na formação docente. **Educação em revista**, v. 28, n. 1, p.181-210, mar., 2012.

SOUZA NETO, Samuel de; SARTI, Flavia Medeiros; BENITES, Larissa Cerignoni. Entre o ofício de aluno e o *habitus* de professor: os desafios do estágio supervisionado no processo de iniciação à docência. **Movimento**, v. 22, n. 1, p. 311-324, 2016.



TOASSI, Ramona Fernanda Ceriotti; DAVOGLIO, Rosane Silvia; LEMOS, Vânia Maria Aita de. Integração ensino-serviço-comunidade: o estágio na atenção básica da graduação em odontologia. **Educação em revista**, v. 28, n. 4, p. 223-242, dez., 2012.

ZAIDAN, Samira. O caso do ensino e da formação do/a professor/a que ensina matemática. In: **Anais XV Encontro de Didática e Prática de Ensino / Convergências e Tensões no Campo da Formação e do Trabalho Docente: currículo, ensino**. Belo Horizonte. Belo Horizonte, MG: 2010.

ZOTOVICI, Sandra Aparecida e colaboradores. Reflexões sobre o estágio supervisionado no curso de licenciatura em educação física: entre a teoria e a prática. **Pensar a prática**, v. 16, n. 2, abr./jun., 2013.

Dados do autor:

Email: camibisconsini@gmail.com

Endereço: Rua Monsenhor Kimura, 323, Vila Cleopatra, Maringá, PR, CEP 87010-450, Brasil.

Recebido em: 09/11/2018

Aprovado em: 03/04/2019

Como citar este artigo:

BISCONSINI, Camila Rinaldi e colaboradores. O estágio curricular supervisionado das licenciaturas na perspectiva de professores supervisores. **Corpoconsciência**, v. 23, n. 01, p. 75-87, jan./abr., 2019.



O PROCESSO DE CRIAÇÃO DA FUNDAÇÃO EDUCACIONAL MUZAMBINHO NO CENÁRIO DA REFORMA UNIVERSITÁRIA DE 1968

THE PROCESS OF CREATION OF THE MUZAMBINHO EDUCATIONAL FOUNDATION IN THE UNIVERSITY REFORM SCENARIO OF 1968

EL PROCESO DE CREACIÓN DE LA FUNDACIÓN EDUCACIONAL MUZAMBINHO EN EL ESCENARIO DE LA REFORMA UNIVERSITARIA DE 1968

Mateus Camargo Pereira

Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Sul de Minas Gerais, Muzambinho, Minas Gerais, Brasil

Email: matunicamp@gmail.com

RESUMO

O objetivo desta investigação foi compreender como se deu a criação da Fundação Educacional Muzambinho no contexto da Reforma Universitária de 1968. Utilizando a micro história como referência analítica, foram consultadas atas de reuniões, cartas e trabalhos acadêmicos, em busca de respostas sobre as ações empreendidas para a sua criação, os sujeitos envolvidos e o papel do poder público. A ideia partiu de dois professores de Educação Física recém-formados que conseguiram mobilizar sujeitos e instituições relevantes que se engajaram para a criação da entidade. A presença de sócios doadores de recursos financeiros permitiu que o sonho de Wilian e Lia Mara ganhasse corpo. A doação de prédio por parte da paróquia, bem como as doações financeiras pelo poder municipal evidenciam que, ainda que a Lei 5540/68 priorizasse o crescimento privado no ensino superior, tal política não seria possível sem o auxílio do poder municipal e de políticos diversos.

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

ABSTRACT

The purpose of this research was to understand how the creation of the Muzambinho Educational Foundation was created in the context of the University Reform of 1968. Using micro history as an analytical reference, meetings minutes, letters and academic papers were consulted in search of answers about the actions undertaken for its creation, the subjects involved and the role of the public power. The idea came from two newly trained Physical Education teachers who were able to mobilize relevant individuals and institutions who were engaged in the creation of the entity. The presence of donor partners of financial resources allowed the dream of Wilian and Lia Mara to gain a body. The donation of a building by the parish, as well as financial donations by the municipal authorities, show that even though Law 5540/68 prioritized private growth in higher education, such a policy would not be possible without the help of municipal power and various politicians.

Keywords: Higher Education; Private Education; Physical Education.

RESUMEN

El objetivo de esta investigación fue comprender cómo se dio la creación de la Fundación Educativa Muzambinho en el contexto de la Reforma Universitaria de 1968. Utilizando la micro historia como referencia analítica, fueron consultadas actas de reuniones, cartas y trabajos académicos, en busca de respuestas sobre las acciones emprendidas para su creación, los sujetos involucrados y el papel del poder público. La idea partió de dos profesores de Educación Física recién formados que lograron movilizar a sujetos e



instituciones relevantes que se comprometieron para la creación de la entidad. La presencia de socios donantes de recursos financieros permitió que el sueño de Wilian y Lia Mara ganara cuerpo. La donación de edificio por parte de la parroquia, así como las donaciones financieras por el poder municipal, evidencian que, aunque la Ley 5540/68 priorizara el crecimiento privado en la enseñanza superior, tal política no sería posible sin la ayuda del poder municipal y de políticos diversos.

Palabras clave: Enseñanza Superior; Enseñanza Privada; Educación Física.

INTRODUÇÃO

A Ditadura Militar que tomou as rédeas do estado brasileiro em 1964 teve na reorganização do ensino superior uma de suas principais políticas educacionais. Essa diretriz se deu por meio de duas ações principais: a reestruturação administrativa e pedagógica das instituições de ensino superior e o incentivo para a expansão privada de cursos e vagas. A primeira ação tratou de redirecionar uma movimentação anterior ao Golpe de 64, de um modelo de instituição que teve na UnB seu projeto piloto. A instituição fora fundada em bases posteriormente consolidadas pelas Reforma Universitária de 1968, mas com proposta pedagógica que primava pela tentativa de inclusão de uma população historicamente excluída da universidade. Segundo Cunha (2007) o novo modelo se pautava pela extinção das cátedras universitárias e a sua substituição pelos departamentos, a instituição de disciplinas e do currículo por meio dos créditos. Era inspirada no sistema norte-americano de ensino superior e se orientava pela “organização e a avaliação da universidade em função da produtividade, da organização racional do trabalho e das linhas de comando, conceitos essenciais às doutrinas de Frederick Taylor e de Henry Fayol” (CUNHA, 2007, p. 22). Ganhou contornos mais amplos a partir dos acordos assinados entre o Ministério da Educação e Cultura (MEC) e a United States Agency for International Development (USAID), desdobrando-se na Lei 5540, de 28 de novembro de 1968, cuja implantação foi garantida por ações de perseguição a opositores do Regime Militar, como o Ato Institucional 5 e o decreto-lei 477.

A política de expansão do ensino superior privado intencionava a redução da pressão por mais vagas no ensino superior, demanda vocalizada pelo Movimento Estudantil, um dos

principais atores de oposição à Ditadura no período pós Golpe. A existência de estudantes “excedentes”, cujas notas nos vestibulares eram suficientes para o ingresso nos cursos, mas impedidos pela insuficiência das vagas, tornava legítima a luta pela expansão da oferta também entre os setores economicamente abastados.

A Lei 5540 estabelecia que “as universidades e os estabelecimentos de Ensino Superior oficiais deveriam se constituir em autarquias de regime especial ou em fundações de direito público e, quando particulares, sob a forma de fundações ou associações” (BRASIL, 1968, p.4). As Fundações Públicas de Direito Privado se caracterizavam pela iniciativa de particulares que decidiam empenhar e destinar um determinado patrimônio à realização de uma finalidade de interesse coletivo.

Barros (2007) traz dados que mostram que a política de expansão realmente se materializou. O número de matrículas do setor privado passou de 124.496, em 1968, para 596.565, em 1974; no setor público o crescimento se deu em proporções bem menores: de 153.799 para 341.028. Em termos percentuais as vagas privadas correspondiam a 63,6%, em 1974, enquanto o setor público representava 36,4%. No que diz respeito aos cursos de EF, além do incentivo da legislação federal, haviam outras motivações convergentes com os interesses do governo militar. Por meio do decreto lei 705, de 1969, a Ditadura Militar tornava obrigatória as aulas da disciplina no ensino superior; pouco antes houve a criação das Associações Atléticas cujos objetivos eram fomentar o esporte universitário de alto rendimento e incentivar que a juventude se organizasse em entidades que rivalizassem com os Centros Acadêmicos e Diretórios Centrais de Estudantes, focos de debate e mobilização políticas (CASTELLANI FILHO, 2008). Além disso, foram criados os



cursos de Técnico Desportivo, que poderiam ser cursados concomitantes à licenciatura em Educação Física. Portanto, o cenário favorecia a expansão dos cursos superiores da área. Em se tratando de Sul de Minas Gerais e Leste Paulista, num território com cerca de 200 municípios, haviam pouquíssimos docentes com formação superior (LEMOS, 1999).

Essa conjuntura permitiu que Muzambinho se tornasse palco para uma Faculdade de Educação Física impulsionada pela iniciativa de dois jovens professores cuja formação básica se dera na cidade: Lia Mara Zaghi e Wilian Peres Lemos. Ambos fizeram sua formação superior na Escola de Educação Física de Minas Gerais, em Belo Horizonte, entre 1964 e 1967. Era a única escola existente no Estado, de forma que os poucos que lá se formavam assumiam as aulas disponíveis na própria capital e entorno. Lemos (1999) afirma que a ideia de construir uma faculdade de Educação Física em Muzambinho se deu por perceberem que não havia professores de Educação Física no interior do Estado, sendo as aulas existentes ministradas por leigos. Diante da constatação, procuraram o Governador mineiro Rondon Pacheco. Segundo Lia Mara, em entrevista concedida ao Centro de Memória da Educação Física, Esporte e Lazer do IFSULDEMINAS, em 2011, a autoridade estadual os recebeu de forma sarcástica, pois eram jovens e não tinham a menor noção do que era necessário para criar a escola. À época, ela possuía 21 anos e ele, 24.

Em Belo Horizonte eles estreitaram relações com o professor Herbert de Almeida Dutra, membro do Conselho Estadual de Educação e apoiador da iniciativa inovadora. Voltaram à Muzambinho em 1968, se casaram e, concursados, assumiram as aulas de EF na Escola Estadual Professor Salatiel de Almeida, onde fizeram carreira e se aposentaram na década de 90.

Em Muzambinho, os primeiros passos foram dados em conjunto com outros dois entusiastas do projeto: o médico e presidente do Lions Clube, Dr. Antero Veríssimo da Costa, e o pároco da cidade, Frei Rafael Zevenhoven (CARDILO, 2017). A viabilização da Escola Superior de Educação Física de Muzambinho foi

antecedida pela criação da Fundação Educacional de Muzambinho, instituição responsável por gerir o curso. Questões relativas ao processo acima descrito mobilizaram esta investigação:

Como se deu a instituição da Fundação Educacional de Muzambinho e da Escola Superior de Educação Física de Muzambinho? Quais foram os passos prioritários para efetivá-las? Quem foram os sujeitos envolvidos e de que forma? Qual a participação do poder público naquela iniciativa privada?

A resposta às questões compõe o objetivo geral deste artigo: investigar o processo de criação da Fundação Educacional de Muzambinho e da Escola Superior de Educação Física de Muzambinho sob os marcos da Reforma Universitária de 1968. Intenciona-se, sobretudo, compreender como a iniciativa ocorrida em Muzambinho deu forma aos termos previstos na lei 5540/68. Espera-se contribuir para uma compreensão do processo de materialização da política instituída pelos governos militares, identificando ações tomadas num contexto microscópico. Além disso, são escassos os trabalhos historiográficos sobre a expansão de cursos privados, dificultada pela pouca disponibilidade dos documentos que elucidem e materializem as dimensões estruturais da questão.

Alguns estudos analisaram processos de implementação de escolas de Educação Física sob diferentes olhares. Gois Júnior (2017) fez uso de fonte jornalística para compreender as influências presentes na criação da Escola Paulista de Educação Física, na década de 30. Percebe uma ideia de modernidade associada à “conquista de corpos fortes e saudáveis forjados na juventude e na infância” (GOIS JÚNIOR, 2017, p.712), presentes também nas práticas esportivas, jogos e ginástica, acrescida aos saberes científicos caros à época, próprios das ciências biológicas.

Lyra e Mazo (2016) identificaram como a Escola Superior de Educação Física do Rio Grande do Sul assumiu dois significados ao longo dos anos 30 e 40 do século XX: de reprodutora de um modelo nacional de formação por meio de sua instituição modelo, a Escola



Nacional de Educação Física e Desporto (ENEFD), e precursora de um modelo estadual de formação de professores, à medida em que incorporava, reorganizava e difundia as práticas corporais até então cultivadas na cultura local.

O presente estudo é uma pesquisa historiográfica que se vale de análise documental, apoiando-se na micro-história como referência analítica. De acordo com Levi (1992, p.137) “para a micro-história, a redução da escala é um procedimento analítico, que pode ser aplicado em qualquer lugar, independentemente das dimensões do objeto analisado.” Além disso, “o princípio unificador de toda pesquisa micro-histórica é a crença em que a observação microscópica revelará fatores previamente não observados” (LEVI, 1992, p.139). A expansão superior privada no país foi objeto de pesquisas que a abordaram sob uma perspectiva estrutural, como demanda para a adaptação do país no cenário capitalista mundial associado ao modelo norte-americano de formação superior (CUNHA, 2007).

As fontes documentais consultadas foram as atas de reuniões da Fundação Educacional de Muzambinho e as correspondências enviadas pelo presidente da fundação, Dr. Antero Veríssimo da Costa. Elas foram confrontadas com trabalhos que tematizaram algum aspecto relacionado à Fundação, em especial, as produções de Lemos (1999) e Cardilo (2017). A análise geral da expansão do ensino superior no período baseou-se no trabalho de Cunha (2007). Foram analisadas 16 atas da Fundação Educacional de Muzambinho: a primeira tratou da aprovação do estatuto da entidade, em 02 de junho de 1969; a última trazia dados sobre os balanços da faculdade, datada de 04 de dezembro de 1971. Tais registros foram redigidos à mão pelo Senhor Rubens Bonelli Abrão, primeiro secretário da Fundação. Para dialogar com as informações fornecidas pelas atas foram analisadas 28 cartas datilografadas e enviadas pelo médico e presidente da Fundação Educacional de Muzambinho, circunscritas ao período da investigação. As correspondências pautavam a demanda por patrimônio, sob a forma de doações financeiras, de livros e equipamentos. Também funcionaram para a

mobilização de setores governamentais (do presidente da República ao Ministro da Educação), embaixadas estrangeiras, jornalistas, comunicadores, editoras, bancos, políticos (como os Deputados João Marques de Vasconcelos, Geraldo Freire e Geraldo Renault) e amigos pessoais do então presidente da Fundação Educacional de Muzambinho.

A documentação consultada se encontra no Centro de Memória da Educação Física, Esporte e Lazer, espaço de salvaguarda, tratamento documental e produção científica existente no prédio da Educação Física desde 2011. Quando da compra do prédio da Escola Superior de Educação Física de Muzambinho pelo Instituto Federal do Sul de Minas, em 2010, a documentação relativa ao curso de Educação Física criado em 1971 ficou sob responsabilidade do Instituto Federal. A conquista de uma sala própria pelo Centro de Memória da Educação Física, Esporte e Lazer, em 2012, foi acompanhada pela migração do arquivo morto, especificamente o material que registrava os processos pedagógicos (diários de classe, livros, materiais de congressos, entre outros) e institucionais (como os livros de ata da Fundação Educacional de Muzambinho, cartas, documentos de estudantes, entre outros). A documentação contábil foi deixada no arquivo morto, em virtude do enorme volume e priorização dos documentos já citados.

DESENVOLVIMENTO

A criação da Fundação Educacional de Muzambinho se deu em reunião na Câmara Municipal de Muzambinho em 02 de junho de 1969, contando com a presença de autoridade municipais e dos sócios beneméritos (FEM, 1969, p.1-4). Na reunião, Dr. Antero informou aos presentes sobre uma doação de NCr\$ 10.000,00 (dez mil cruzeiros novos) feita pela Prefeitura Municipal de Muzambinho, através da Lei Municipal 754 (CARDILO, 2017). A doação inaugurava uma ação prioritária para a efetivação da entidade: a constituição de patrimônio compatível com o desafio de abrir uma faculdade de Educação Física.



Durante o encontro de inauguração, o Dr. Antero relatou aos presentes os resultados de viagem feita a Brasília, na qual ele, prof. Wilian, Frei Rafael e o motorista José Prado Silva, fizeram contato com pessoas de Muzambinho atuantes ou com bom trânsito no governo federal, para viabilizar audiências com autoridades do executivo federal. Almejavam, inicialmente, que o governo criasse e doasse à Muzambinho uma faculdade de Educação Física. Esclarecidos da impossibilidade do pleito pelo governador de Goiás, que os havia recebido em passagem por Goiânia antes de alcançarem seu destino final, reorientaram suas expectativas quanto ao objetivo da viagem. Tratava-se de angariar recursos para a criação de fundação municipal, passo primeiro para a instalação da faculdade. O texto traz uma narrativa positiva da ida à Brasília, apesar de esclarecer que os auxílios pleiteados não foram contemplados. No entanto, puderam estabelecer diálogo com políticos como Rondon Pacheco, Geraldo Freire e Pedro Aleixo, mineiros importantes no governo do General Artur da Costa e Silva (FEM, 1969, p.2). Percebe-se que os sujeitos engajados na criação da Fundação Educacional de Muzambinho acreditavam num “modus operandi” político centrado na atuação estatal como promotora da política pública; tal ideia ia na contramão do expresso na lei 5540/68 no que dizia respeito ao papel do poder público junto às novas instituições de ensino superior, passando de promotor a regulador de ações no setor. Isso significava que o Estado brasileiro se imiscuía da obrigação de ampliar as instituições de ensino superior públicas, priorizando a criação de mecanismos legais que incentivassem a abertura de cursos de forma privada. A figura jurídica

escolhida para gerir os cursos foram as Fundações, aprovando-as por meio do Conselho Federal de Educação. Segundo Horta (1975), o Conselho Federal de Educação foi fortalecido pela aprovação da Lei de Diretrizes e Bases (LDB), em 1961, deixando de ser um órgão meramente assessor sobre questões educacionais para deliberar sobre abertura e funcionamento de instituições de ensino superior. Composto em sua maioria por sujeitos ligados ao ensino privado, aprovou 759 dos 938 pedidos de aberturas de cursos novos originados, majoritariamente, de escolas privadas não confessionais que já atuavam nos ensinos primário e secundário. Tais instituições perceberam o movimento de incentivo trazido pelo estado brasileiro e agiram rápida e qualificadamente.

Esclarecidos da impossibilidade estatal, a diretoria da Fundação Educacional de Muzambinho promoveu ações para a constituição patrimonial. Foram mobilizados aproximadamente 130 sócios beneméritos, responsáveis por uma doação mensal de NCr\$ 5,00 (cinco cruzeiros novos). A paróquia da cidade, sob a direção do Frei Rafael Zevenhoven, doou um prédio antigo localizado na Praça dos Andradas, no centro da cidade. Apesar de estar em condições ruins de conservação a casa serviu de espaço para as aulas de Ginástica Olímpica, a partir de 1971. Posteriormente, foi vendida para a compra de um terreno localizado no Bairro Canaã, como forma de viabilizar financeiramente a construção de uma sede própria para a Escola Superior de Educação Física de Muzambinho (LEMOS, 1999). As figuras 1 e 2, respectivamente, ilustram os prédios acima referidos:

Figura 1 – Prédio doado pela paróquia à Fundação Educacional de Muzambinho



Nota: acervo do Centro de Memória da Educação Física, Esporte e Lazer do IFSULDEMINAS

Figura 2 – Prédio próprio da Escola Superior de Educação Física de Muzambinho



Nota: acervo do Centro de Memória da Educação Física, Esporte e Lazer do IFSULDEMINAS



Além das doações individuais, o Dr. Antero fez uso das cartas para angariar recursos e equipamentos. Das poucas respondidas presentes no acervo, a maioria manifestava a impossibilidade de contribuir com a Fundação Educacional de Muzambinho. 11 delas foram destinadas a embaixadas de países como Estados Unidos, Itália e União Soviética. Os termos utilizados eram os seguintes:

Na qualidade de presidente da “Fundação Educacional de Muzambinho”, Lembrei-me de fazer-lhe uma visita e uma solicitação: Muzambinho é cidade sem muitos recursos. A “Fundação Educacional Muzambinho” foi criada para instalar e manter escolas de ensino superior na cidade. E sua primeira iniciativa foi planejar uma Escola Superior de Educação Física, cujos papeis de pedido de autorização já deram entrada no Conselho Federal de Educação, protocolados sob o nº 1451. Entretanto, a instalação e o aparelhamento da Escola é caro, sobretudo porque precisamos criar condições para um ensino eficiente. Sabedores do interesse de seu país por iniciativas como a nossa, vimos solicitar-lhe nos consiga de seu Govêrno uma ajuda dentro dos seguintes setores: Livros especializados para Educação Física; material de esporte; material para montagem dos gabinetes das matérias seguintes: Anatomia, Biometria, cinesiologia, Fisioterapia, Higiene, Fisiologia e Socorros de Urgência. Na certeza de que teremos a ajuda solicitada, aproveitamos a ocasião para desejar, na pessoa de V. Excia., toda a felicidade para o povo de seu país e para seu Govêrno. (COSTA, A. V. [Carta] 19 de setembro de 1969, Muzambinho [para] Exmo. Snr. Embaixador da Itália. Itália. 1f. Doação de livros e materiais).

Outras seis cartas foram enviadas a instituições bancárias públicas e privadas solicitando contribuições em dinheiro, tal qual a enviada a Maurício Chagas Bicalho, Presidente do Banco de Crédito Real de Minas Gerais:

[...] Na condição de Presidente da Fundação Educacional de Muzambinho -

entidade com registro no Livro de notas nº 117, folhas 79 a 89, do Cartório do 2º Tabelionato da Comarca de Muzambinho, Estado de Minas Gerais-vimos a sua presença para expor o seguinte: A Fundação acima mencionada se destina à criação e manutenção de Escolas, neste Município. E sua primeira iniciativa foi o planejamento de uma Escola Superior de Educação Física, cujo pedido de autorização já deu entrada no Conselho Federal de Educação, protocolo sob o nº1451. Convem relevar que na região, num raio de 150 quilômetros, não há Escolas de Educação Física. Entretanto, em vista de a cidade ser pobre em recursos, estamos tendo dificuldades materiais para a montagem da Escola e ampliação do patrimônio da Fundação. Estamos, por isso, em sua presença, solicitando uma contribuição de pelo menos NCr\$ 15.000,00, para amparo ao nosso plano, que só visa, em última análise, ao bem da cidade e da região. Tal doação à Fundação Educacional de Muzambinho, seria, inclusive, deduzida para efeito de imposto de renda. Na certeza de que nosso pedido terá boa acolhida, pois sabemos de seu interesse pessoal e do Banco de Crédito Real de Minas Gerais pelo progresso e desenvolvimento geral de nossa terra, aguardamos uma decisão favorável e apresentamos desde já, nossos agradecimentos. (COSTA, A. V. [Carta] 15 de setembro de 1969, Muzambinho [para] BICALHO, M.C. Presidente do Banco de Crédito Real de Minas Gerais, S.A. Juiz de Fora. 2f. Doação de verba para a ampliação de patrimônio e montagem da Escola Superior de Educação Física de Muzambinho).

Outras 14 cartas foram destinadas a deputados e governadores mineiros de diferentes mandatos, pedindo, sobretudo auxílio financeiro para a construção da pista de atletismo para o curso e de Ginásio na praça de esportes do município, conforme carta enviada ao Deputado Federal Geraldo Freire:

[...] Segue junto o requerimento ao Sr. Ministro da Educação e Cultura, em que,



como Presidente da Fundação Educacional Muzambinho, faço um pedido de verba para a construção do ginásio da Praça de Esportes da futura Escola de Educação Física. Não insisto e nem peço de novo o teu esforço no sentido de conseguirmos tal verba, pois já dissestes em tua carta e - nós te consideramos como tal - isto é -um grande Muzambinhense, que tudo fará por nossa terra. Breve terei o prazer, ou melhor, Muzambinho terá o prazer e a honra de receber-te como cidadão Muzambinhense, para, juntos, inaugurarmos a nossa tão almejada Escola. (COSTA, A.V. C. [Carta] 08 de janeiro de 1970, Muzambinho [para] SILVA, G. F. Brasília. 1f. Solicita verba para construção do ginásio da futura Escola de Educação Física de Muzambinho).

Das 14 enviadas para políticos, cinco foram respondidas. Nelas, eles se comprometiam a auxiliar tanto no processo de autorização do funcionamento da Escola Superior de Educação Física de Muzambinho quanto em processos de solicitação de verba pública que já estavam em andamento. Abaixo a resposta do Deputado Geraldo Renault:

Com atenciosa visita, acuso o recebimento de seu ofício 28/71. Analisando o ali exposto, acho melhor o amigo orientar-se pelo seguinte: a) fazer um ofício ao Governador do Estado, Dr. Rondon Pacheco, solicitando-lhe a doação da Praça de Esportes local à Fundação Educacional Muzambinho. Encarecer nesse ofício todos os aspectos possíveis, apresentando justificativa para tal doação. Eu o encaminharei. b) Fazer pedidos, em separado, ao Conselho Nacional de Desportos, à loteria Federal e ao próprio Ministro da Educação, solicitando-lhes verba para terminar a montagem das instalações desse estabelecimento. Salientar os aspectos

possíveis, inclusive o pioneirismo da Escola em nosso interior. Também poderei encaminhar esses pedidos às autoridades respectivas. (RENAULT, G. H. M. [Carta] 08 de novembro de 1971, Mococa [para] COSTA, A. V. Muzambinho. 1f. Orientações para envio de ofícios).

Informações presentes em Lemos (1999) mostram que as demandas pleiteadas pelo deputado junto ao governo federal não foram atendidas. As dificuldades com os espaços ocupados no início do curso levam a Fundação Educacional de Muzambinho a optar pela construção de instalações próprias para a Escola Superior de Educação Física de Muzambinho, em 1978. Tal decisão foi motivada pela impossibilidade de se manterem pagando o aluguel do prédio onde as aulas aconteciam, bem como pelo fato das demais atividades ocorrerem em espaços diferentes na cidade. As aulas teóricas aconteciam no prédio alugado de uma ordem religiosa de freiras, próximo à Avenida Doutor Américo Luz, no centro da cidade. Para as demais aulas os estudantes precisavam se deslocar: as atividades relacionadas aos esportes coletivos com bola ocorriam na quadra descoberta do Colégio Estadual, a poucos metros do prédio das irmãs. As atividades aquáticas se davam na piscina da Praça de Esportes municipal, a cerca de um quilômetro do espaço de aulas teóricas. As vivências de atletismo aconteciam em pista de terra pequena e improvisada num terreno ao lado do prédio das irmãs; as de ginástica se davam numa sala do prédio doado pela paróquia, a 300 metros das salas das aulas teóricas; as de futebol no Estádio Municipal Antonio Milhão, próximo à Praça de Esportes. Eram espaços inadequados para uma faculdade, com equipamentos emprestados e/ou insuficientes. A figura 3 identifica o prédio onde a faculdade começou suas atividades, em 1971.



Figura 3 – Prédio das irmãs, primeira sede da Escola Superior de Educação Física de Muzambinho



Nota: acervo do Centro de Memória da Educação Física, Esporte e Lazer do IFSULDEMINAS

Uma das poucas respostas positivas foi emitida pela Empresa de Laticínios Mococa:

Acusamos o recebimento de sua carta de 7 do corrente, solicitando a contribuição de nossa indústria para a base patrimonial necessária para que seja autorizado o funcionamento da Primeira Escola Superior de Educação Física de Muzambinho. É com grande satisfação que, atendendo seu apêlo, estamos lhes passando às mãos o cheque nº 349.136 de Cr\$ 300,00 (trezentos cruzeiros), a cargo do Banco de Crédito Real de Minas Gerais S/A, destinado àquela finalidade. Nesta oportunidade queremos congratular com os responsáveis pela implantação de tão importante estabelecimento de ensino nessa Cidade, bem como com todo o povo Muzambinhense pelos inúmeros benefícios que a instalação dessa Escola trará a todos. [...] (AMATO, A. [Carta] 29 de março de 1971, Mococa [para] COSTA, A. V. Muzambinho. 1f. Doação de verba para a base patrimonial da Fundação Educacional de Muzambinho).

Com a baixa adesão das entidades privadas e órgãos públicos, o recurso à doação individual voltou a ser utilizado. Segundo ata da reunião da Fundação Educacional de Muzambinho realizada em 09 de fevereiro de 1971, foi deliberado o recolhimento de doações com valores que variavam de NCr\$150,00 a NCr\$300,00 (cento e cinquenta a trezentos cruzeiros novos). O maior recurso foi efetivado por 53 doadores; já o menor valor foi pago por cinco contribuintes. Ao final de 1971, o patrimônio total da Fundação Educacional de Muzambinho era de NCr\$ 125.204,24 (cento e vinte e cinco mil, duzentos e quatro cruzeiros e vinte e quatro centavos novos), entre ativos financeiros, bens móveis e imóveis (CARDILO, 2017).

Outra ação essencial para a criação do curso dizia respeito à autorização de abertura por parte do Conselho Federal de Educação. Este órgão foi instituído através da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional no 4.024/61, tendo desempenhado um papel significativo no crescimento emergente do ensino superior



privado, à medida em que deliberava sobre a abertura e o funcionamento de instituições de ensino superior. O pedido de autorização de abertura da Escola Superior de Educação Física de Muzambinho foi encaminhado ao Conselho Federal de Educação em 06 de setembro de 1969:

Antero Veríssimo da Costa, Presidente da Fundação Educacional Muzambinho, vem requerer ao Conselho Federal de Educação, autorização para o funcionamento da Escola Superior de Educação Física de Muzambinho, no Estado de Minas Gerais, dentro das normas definidas em Lei. Anexa documentação referente à Fundação Educacional Muzambinho, documentos referentes à estruturação da Escola e aos professores indicados. (COSTA, A. V. [Carta] 06 de setembro de 1969, Muzambinho [para] Presidente do Conselho Federal de Educação. Brasília. 1f. Solicitação de autorização para funcionamento da Escola Superior de Educação Física de Muzambinho).

Diante da demora da resposta, cartas endereçadas a políticos pleiteavam intervenção para que a autorização fosse efetivada, conforme correspondência enviada ao Deputado Geraldo Freire:

Fiquei de te escrever dando informes sobre a Fundação, na esperança de que possas fazer alguma coisa em nosso benefício junto ao Ministro da Educação. O processo referente à Escola de Educação Física de Muzambinho tem o nº 1451 de protocolo e se encontra na assessoria do Ensino Superior no Conselho Federal de Educação. Está aguardando novo exame nessa Repartição para que possa ser nomeado o Relator e, em seguida, ser julgado pelo Conselho. Deu entrada na referida Repartição no dia 13 de julho deste ano. Como o trabalho lá é imenso, se não houver uma ajuda superior, poderá lá ficar muitos meses, o que seria extremamente prejudicial à nossa cidade que espera ansiosa esta Escola que será o início de uma nova era para a cidade e para a região. Se puderes pedir ao Ministro um telegrama pedindo exame imediato do processo Muzambinho te

ficará extremamente grato e te devendo mais esse benefício. É nosso desejo obter autorização de funcionamento antes das eleições, será possível? Contamos com tua ajuda, pois o Ministro terá influência decisiva em nossas pretensões. (COSTA, A. V. [Carta] 04 de setembro de 1970, Muzambinho [para] FREIRE, G. Belo Horizonte. 1f. Informes sobre a fundação e pedido de assistência burocrática).

A autorização para o funcionamento da Escola Superior de Educação Física de Muzambinho foi publicada em 4 de agosto de 1971, poucos dias após o primeiro vestibular, ocorrida entre os dias 19 e 21 de julho. Com relação a esse evento duas cartas foram destinadas a famosos apresentadores de televisão da época, Flávio Cavalcanti e Silvio Santos, pedindo a divulgação do primeiro vestibular da Faculdade, cujas inscrições estavam abertas de 15 de junho a 10 de julho de 1971.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

O objetivo desta investigação historiográfica foi compreender como se deu a criação da Fundação Educacional Muzambinho no contexto da Reforma Universitária de 1968 (lei 5540). Utilizando a micro história como referência analítica, foi consultada documentação na qual foram buscadas respostas acerca das ações empreendidas para a criação da Fundação Educacional de Muzambinho/ Escola Superior de Educação Física de Muzambinho, sobre os sujeitos e suas participações e sobre o papel do poder público. Diante das fontes mobilizadas constata-se que o objetivo de expansão privada do ensino superior brasileiro, tomando a experiência de Muzambinho como referência, encontrou um cenário conjuntural, legal e político favorável, no qual se ampararam dois professores de Educação Física recém-formados. Wilian e Lia Mara conseguiram engajar o Dr. Antero Veríssimo da Costa e Frei Rafael Zevenhoven, sujeitos que colocaram seu prestígio pessoal e das instituições filantrópica e religiosa que encabeçavam para viabilizar a criação da Fundação Educacional de



Muzambinho/ Escola Superior de Educação Física de Muzambinho. A entrada em cena de cerca de 130 sócios beneméritos, pessoas que doavam recursos financeiros à entidade para a constituição de seu patrimônio, permitiu que o sonho ganhasse corpo. A doação do prédio central por parte da paróquia de Muzambinho, bem como as doações financeiras por parte do poder municipal evidenciam que ainda que a Lei 5540/68 abrisse as portas para o crescimento privado no ensino superior, a efetivação da política não seria possível sem o auxílio do poder público local, bem como de políticos estaduais e federais. O empreendimento ocorrido em Muzambinho foi resultado de uma mobilização local sem precedentes que colocou a pequena

cidade no mapa da Educação Física brasileira, já que o curso foi o segundo em funcionamento no estado de Minas Gerais. Estudos como esse são indispensáveis para a valorização dos sujeitos históricos que se engajam em iniciativas nas quais o espírito público se coloca. Além disso, oferece elementos para uma melhor compreensão da expansão superior no país pós Reforma Universitária de 1968. A continuidade dos estudos sobre a Escola Superior de Educação Física de Muzambinho faz-se necessária para compreender para como a Educação Física foi se consolidando no Sul de Minas Gerais a partir da década de 1970, tendo a Faculdade como espaço privilegiado do conhecimento científico na região.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

AMATO, Antonio [Carta] 29 de março de 1971, Mococa [para] COSTA, Antonio Veríssimo da. Muzambinho. 1f. **Doação de verba para a base patrimonial da Fundação Educacional de Muzambinho**, 1971.

BRASIL. Lei nº 5.540, de 28 nov. 1968. Fixa normas de organização e funcionamento do ensino superior e sua articulação com a escola média, e dá outras providências. **Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil**, Brasília, DF, 23 nov. 1968. Retificada em 3 dez. 1968.

BARROS, César Mangolin de. **Ensino superior e sociedade brasileira: análise histórica e sociológica dos determinantes da expansão do ensino superior no Brasil (décadas de 1960/70)**. 125f. 2007. Dissertação (Mestrado em Educação). Universidade Metodista de São Paulo, São Bernardo do Campo, SP, 2007.

COSTA, Antonio Veríssimo da. [Carta] 06 de setembro de 1969, Muzambinho [para] Presidente do Conselho Federal de Educação. Brasília. 1f. **Solicitação de autorização para funcionamento da Escola Superior de Educação Física de Muzambinho**, 1969.

_____. [Carta] 15 de setembro de 1969, Muzambinho [para] BICALHO, M.C. Presidente do Banco de Crédito Real de Minas Gerais, S.A. Juiz de Fora. 2f. **Doação de verba para a ampliação de patrimônio e montagem da Escola Superior de Educação Física de Muzambinho**, 1969.

_____. [Carta] 19 de setembro de 1969, Muzambinho [para] Exmo. Snr. Embaixador da Itália. Itália. 1f. **Doação de livros e materiais**, 1969.

_____. [Carta] 08 de janeiro de 1970, Muzambinho [para] SILVA, G. F. Brasília. 1f. **Solicita verba para construção do ginásio da futura Escola de Educação Física de Muzambinho**, 1970.

COSTA, Antonio Veríssimo da. [Carta] 04 de setembro de 1970, Muzambinho [para] FREIRE, G. Belo Horizonte. 1f. **Informes sobre a fundação e pedido de assistência burocrática**, 1970.



CARDILO, Nara Rachel Salvador. **Uma história institucional da Escola Superior de Educação Física de Muzambinho (1969-1971)**. Trabalho de Conclusão de Curso. CeCAES, IFSULDEMINAS, Muzambinho, 2017.

CASTELLANI FILHO, Lino. **Educação Física no Brasil: a história que não se conta**. 15. ed. São Paulo: Papirus, 2008.

CUNHA, Luiz Antônio **A universidade reformanda: o golpe de 1964 e a modernização do ensino superior**. 2. ed. São Paulo: UNESP, 2007.

FUNDAÇÃO EDUCACIONAL MUZAMBINHO. **Atas**.1969-1971.

GOIS JUNIOR, Edivaldo. A institucionalização da educação física na imprensa: a construção da Escola Superior de Educação Physica de S. Paulo na década de 1930. **Movimento**, v. 23, n. 2, p. 701-714, abr./jun., 2017.

HORTA, José Silvério Bahia. **A expansão do ensino superior no Brasil**. Petrópolis, RJ: Vozes, 1975.

LEMONS, Wilian Peres. **Escola Superior de Educação Física de Muzambinho no contexto da educação física brasileira**. 198f. 1999. Dissertação (Mestrado em Educação Física). Universidade Estadual de Campinas, Campinas, SP, 1999.

LEVI, Giovanni. Sobre a micro história. In: BURKE, Peter (Org.). **A escrita da história: novas perspectivas**. São Paulo: UNESP, 1992.

LYRA, Vanessa Bellani; MAZO, Janice Zaperllon. Escola Superior de Educação Física do Rio Grande do Sul: de um modelo nacional ao protagonismo de um modelo estadual. **Educação e fronteiras online**, v. 6, n. 18, p. 40-52, set./ dez., 2016.

RENAULT, Geraldo. [Carta] 08 de novembro de 1971, Mococa [para] COSTA, Antero Veríssimo da. Muzambinho. 1f. **Orientações para envio de ofícios**, 1971.

ZAGHI, Lia Mara. **Entrevista**. CEMEFEL – IFSULDEMINAS, Campus Muzambinho. Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Sul de Minas Gerais. 24/11/2011. Disponível em: <<https://www.muz.ifsuldeminas.edu.br/cemefel/depoimentos>>. Acesso em 27/03/2019.

Dados do autor:

Email: marcelo.fisica25@hotmail.com

Endereço: Avenida Dr. Américo Luz, 400, ap. 801, Centro, Muzambinho, MG, CEP 37890-000, Brasil

Recebido em: 14/03/2019

Aprovado em: 02/04/2019

Como citar este artigo:

PEREIRA, Mateus Camargo. O processo de criação da Fundação Educacional Muzambinho no cenário da reforma universitária de 1968. **Corpoconsciência**, v. 23, n. 01, p. 88-99, jan./ abr., 2019.



O BRINCAR DANÇANTE: A CRIANÇA E SUA INERENTE NECESSIDADE DE BRINCAR E SE-MOVIMENTAR PELA DANÇA

THE DANCING PLAY: THE CHILD AND ITS INHERENT NEED TO PLAY AND MOVE-YOURSELF THROUGH DANCE

EL JUGAR BAILABLE: EL NIÑO Y SU INHERENTE NECESIDAD DE JUGAR Y 'SE-MOVIMENTAR' POR LA DANZA

Taise Motta Rensch da Silva

Universidade Federal de Santa Maria, Santa Maria, Rio Grande do Sul, Brasil
Email: taise.motta@outlook.com

Elenor Kunz

Universidade Federal de Santa Maria, Santa Maria, Rio Grande do Sul, Brasil
Email: elenkunz@terra.com.br

RESUMO

O presente estudo tem como foco as crianças, o mundo de vida e o mundo de movimento, seu brincar e se-movimentar em tempos de tecnologias e falta de tempo de Ser Criança. Nesse cenário questionamos se as crianças ainda têm tempo para brincar e se-movimentar livremente. Objetivamos investigar a possibilidade de um "brincar dançante" para reintroduzir a criança nesse mundo do brincar e se-movimentar, considerada a opressão cotidiana de muitas crianças para se tornarem adultos produtivos, e a perda gradativa de uma de suas necessidades vitais, o brincar e se-movimentar. Realizamos uma Pesquisa Teórica. Colocamos em discussão o brincar da criança que não possui tempo para brincar e se-movimentar. Não buscamos solucionar esse problema, mas alertar adultos, professores e instituições infantis, considerando o Ser Criança na sua essência, valorizando potencialidades e possibilidades, através do brincar e se-movimentar que pode ser (re)introduzido por um "brincar dançante".

Palavras-chave: Criança; Brincar e Se-Movimentar; Brincar Dançante.

ABSTRACT

This study focuses on children, the world of life and the world of movement, their play and move-yourself in times of technology and lack of time to Be a Child. In this scenario, we asked if children still have time to play and move-yourself freely. We aimed to investigate the possibility of a "dancing play" to reintroduce the child in this world of play and move-yourself, considered the daily oppression of many children to become productive adults, and the gradual loss of one of their vital needs, play and move-yourself. We conducted a Theoretical Research. We discussed the play of the child who does not have time to play and move-yourself. We do not seek to solve this problem, but to alert adults, teachers and children's institutions, considering the Child Being in essence, valuing potentialities and possibilities through playing and moving-yourself that can be (re)introduced through a "dancing play".

Keywords: Child; Play and Move-Yourself; Dancing Play.

RESUMEN

El presente estudio tiene como foco a los niños, el mundo de la vida y el mundo del movimiento, a su jugar y 'se-movimentar' en tiempos de tecnologías y la falta de tiempo de Ser Niño. En ese escenario se pregunta si los niños aún tienen tiempo para jugar y 'se-movimentar' libremente. Objetivamos investigar la posibilidad de un "jugar bailable" para reintroducir al niño en ese mundo del jugar y 'se-movimentar', considerada la



opresión cotidiana de muchos niños para convertirse en adultos productivos, y la posibilidad de pérdida gradual de una de sus necesidades vitales, el jugar y 'se-movimentar'. Realizamos una investigación teórica. Ponemos en discusión el el jugar del niño que no tiene tiempo para jugar y 'se-movimentar'. No buscamos solucionar este problema, pero alertar a los adultos, profesores e instituciones infantiles, considerando al Ser Niño en su esencia, valorizando potencialidades y posibilidades, a través del jugar y 'se-movimentar' que puede ser (re)introducido a través de un "jugar bailable".

Palabras clave: Niño; Jugar y 'Se-Movimentar'; Jugar Bailable.

INTRODUÇÃO

O presente artigo é fruto de um trabalho de dissertação de mestrado em Educação Física Escolar, que tratou da questão da Criança e a redução cada vez maior de tempo para Brincar e Se-Movimentar de forma livre e espontânea nos dias de hoje, apresentando um novo conceito referente ao tema do brincar e se-movimentar, que denominamos *Brincar Dançante*. Algumas questões nortearam o trabalho: na atualidade as crianças ainda têm tempo para brincar e se-movimentar livremente, quando seu tempo de Ser Criança está tomado pela tecnologia e por uma educação precoce? Um "retorno" físico, emocional e afetivo ao livre brincar e se-movimentar seria possível a partir de um Brincar Dançante? Pesquisamos, teoricamente, em que dimensões ocorre a opressão cotidiana de crianças para se tornarem adultos produtivos e ingressarem na cultura do adulto, e, com isso, a possibilidade de perda gradativa de uma de suas necessidades de vida mais fundamentais: brincar e se-movimentar. A proposta de pesquisa apresentada buscou compreender o mundo de vida e o mundo do brincar e se-movimentar da criança, e refletir sobre o sentido do brincar dançante, onde crianças brincam de dançar e dançam brincando, não apenas como uma opção de brincar e se-movimentar mais livre nos dias de hoje, mas propriamente como uma redescoberta da criança, dela mesma, um retorno ao seu mundo do brincar e se-movimentar. Portanto, considerando que o "brincar e se-movimentar" é essencial para que a criança se desenvolva com autonomia e da maneira mais plena possível, o problema da presente pesquisa se concentrou mais especificamente nas opções livres e prazerosas do brincar da criança, encontrando nos sons, ritmos e músicas uma

forma de introduzir a criança a movimentos rítmicos espontâneos, ou seja, na dança. Consideramos assim, que esse dançar espontâneo e prazeroso da criança permite que a mesma redescubra também o prazer de brincar e se-movimentar livremente em diferentes situações.

No trabalho acadêmico que desenvolvemos ocupamo-nos com uma pesquisa teórica, apropriando-nos de conteúdos de produções científicas realizadas por diferentes autores em relação ao tema em questão: a criança, o brincar e se-movimentar, e o brincar dançando. Utilizamos como referência alguns autores como Kunz (2001; 2015), Maturana e Verden-Zöllner (2004), Oaklander (1980), entre outros. Entretanto, é importante destacar a dificuldade encontrada na pesquisa devido ao fato de haver poucos estudos sobre o brincar e se-movimentar, o brincar dançante e a criança, na perspectiva que visa entender o mundo da criança a partir dela mesma, e não de uma visão adulta, o que normalmente ocorre nas pesquisas às quais temos acesso.

Fazer um estudo sobre a criança e o brincar é de suma importância na sociedade atual, onde o brincar livre e espontâneo vem se perdendo em meio a tantas outras opções nas sociedades modernas de rendimento. Nestas, a liberdade infantil de criar, inventar e imaginar brincadeiras é desnecessária, pois os brinquedos vêm prontos, e logo perdem a graça, seu valor lúdico. Os jogos e brincadeiras infantis, do brincar juntos, estão se perdendo e sendo substituídos pelos "jogos eletrônicos", em geral, de forma solitária. A criança perde com isso o desenvolvimento de uma autonomia, de se sentir capaz e de reconhecer o seu papel e sua importância no grupo de convívio. Nesse sentido, Kunz (2001, p.30) colabora:



As crianças precisam de liberdade para brincar e se-movimentar. Os espaços e tempos para uma formação autônoma foram substituídos por máquinas, aparelhos eletrônicos, construções urbanas, etc. A criança vive assim num enclausuramento e sob controle do adulto. Em nome do progresso o mundo é transformado e as crianças é que sofrem as maiores consequências no seu desenvolvimento. Num mundo onde desaparecem os contatos com a natureza e a liberdade de brincar e se-movimentar, também diminuem as parcerias para tal, a saber, os amigos, os pais, os educadores e, com isso, uma consciência corporal de si e uma consciência social deixam de promover o verdadeiro potencial humano que cada criança é dentro de si.

Já nos primeiros anos de vida a criança se descobre como ser humano capaz de aprender sobre as coisas, e no brincar ela realiza isso e aprende a descobrir o mundo com as próprias mãos, o que é fundamental para ela se tornar um adulto consciente, capaz de, cada vez mais, formar sua própria opinião. A criança não tem nenhuma intenção ao brincar, ela simplesmente brinca, por prazer, alegria e diversão. Para Kunz e Costa (2015, p. 25), “no brincar também são exploradas as formas de criação e invenção”. Não importa onde, quando ou com quem, ela simplesmente é fantástica, tudo vira fantasia, grandes descobertas, e a imaginação cria e recria qualquer coisa.

As brincadeiras das crianças se desenvolvem pelo seu emocionar nas relações que estabelecem com o mundo, com os outros e consigo mesmas. Por isso é sempre uma atuação do presente sem perspectivas para o futuro e sem intencionalidade a não ser o prazer de brincar. Não são as atividades motoras pura e simplesmente e suas formas e intensidades de realização que são importantes na brincadeira da criança, mas sua vivência subjetiva. (KUNZ; COSTA, 2015, p.15).

As crianças descobrem as coisas por si mesmas, de acordo com o seu tempo, e para isso elas precisam ter experiências corporais de

movimento. Elas sabem o que precisam, o que é importante para elas e como fazer isso. A maneira que a criança resolve tarefas é diferente dos adultos, elas precisam de tempo e experiência (OAKLANDER, 1980). Dessa forma, segundo a autora, a criança já possui o instinto de saber o que é necessário para ela, brincando e se-movimentando ela aprende da sua maneira e do seu jeito, brincadeiras simples, de saltar, imitar animais, desenhar, todas essas atividades possuem um significado para as crianças, que vão aprendendo a se desenvolver a partir de suas próprias invenções.

FAZENDO CONEXÕES: SE-MOVIMENTAR E BRINCAR DANÇANTE

Encontramos na literatura em Educação Física e Dança um grande número de estudos e pesquisas que se referem ao tema do brincar e do dançar para crianças e jovens, porém, dificilmente encontramos o Brincar e o Dançar, ou o Dançar e o Brincar como algo único, como algo que pode se encontrar, se desenvolver e se realizar juntos. Aqui optamos pelo Se-Movimentar e Brincar Dançante, tendo como referência os escritos do livro “Brincar e Se-Movimentar: tempos e espaços de vida da criança”, organizado por Kunz (2015; 2017).

Na obra acima citada, os autores fazem uma severa crítica à educação formal e familiar precoce de crianças na atualidade, quando somente a escolarização e a preparação para um futuro melhor para a criança é desenvolvida, ficando o brincar e se-movimentar, como essência de vida da criança, em muitos casos totalmente ausente. É ressaltada, ainda, a importância da vida e das vivências de crianças pequenas, com ênfase em experiências pelo brincar e se-movimentar que desenvolvem a autonomia, a criatividade e a imaginação, de forma que possam ser elas mesmas, vivendo no seu tempo presente, sem o controle e a pressão dos adultos para apressar o seu desenvolvimento precocemente. Pelo modelo de muitas Instituições de Educação Infantil, são impostas obrigações precoces para as crianças,



direcionadas para a aprendizagem dita “útil”, onde o livre brincar dificilmente é considerado como um caminho para aprender. Na própria apresentação da obra podemos ler, sobre o livro, que,

[...] trata da criança em seu “ser-estar-no-mundo” e a sua imprescindível necessidade de viver plenamente o presente, no seu Brincar e Se-movimentar, para seu mais pleno e integral desenvolvimento. Pretendemos mostrar com isso a possibilidade de as crianças realmente se desenvolverem para uma autonomia de Ser sem a necessidade de uma educação formal que as coloca sob pressão do rendimento. (KUNZ, 2015, p. 9.)

O livro faz, ainda, considerações importantes sobre os impedimentos no mundo do brincar e se-movimentar de crianças por inúmeras instâncias, considerações que, para o nosso caso, passam a ser de grande importância, pois, se o livre brincar e se-movimentar se torna cada vez mais difícil para crianças, um “brincar dançante” talvez possa resgatar essa carência e essa vital necessidade da criança.

Assim, na obra, podemos ler que os próprios pais não consideram brincar e se-movimentar ações importantes para o aprendizado dos seus filhos, devido à valorização da intelectualização. Essas ações acabam sendo deixadas de lado, pois muitos pais têm como objetivo colocar os filhos na escola para desenvolver conteúdos e disciplina pautadas pela própria sociedade, pois, muitas vezes, não são a favor da forma como as crianças chegam em casa, “sujas”, o que resulta do brincar. Kunz e Costa (2015, p. 31) afirmam que:

Estas crianças de hoje não sofrem de ameaças de morte ou doenças que as gerações antigas enfrentaram e têm muitas vantagens, mas também são mimadas, pressionadas e vítimas da superproteção até o ponto de se sufocarem. Ficam sem nenhum sentido de liberdade.

Sendo assim, o olhar aprimorado do professor em relação à criança proporciona e possibilita que a mesma viva de maneira livre, criativa e intensamente sua infância, brincando

e se-movimentando no tempo presente. O brincar é um direito da criança, uma necessidade básica, e não deve ser negado e nem tirado dela, mas sim, deve ser vivenciado de forma livre e espontânea, pois através do brincar e se-movimentar a criança desenvolve um diálogo contínuo com o mundo e se adapta a ele. Sendo assim, o brincar precisa ser espontâneo e livre, respeitando o tempo que a criança tem para ser criança realmente. O brincar deve ser considerado muito importante, pois promove indagações, curiosidades para as crianças. Pais e professores devem considerar o brincar como uma atividade muito importante, que propicia conhecimento, desenvolvimento, visto que traz experiências, novas descobertas, que promove aprendizagens.

Assim, a criança consegue entender melhor o que é o seu “Ser Criança”, e com isso, também os adultos conseguem entendê-la menos limitada física e emocionalmente. Em grande parte da literatura sobre o brincar de crianças, pode ser encontrada uma ênfase na importância deste brincar sobre fatores de desenvolvimento da mesma, e por isso direcionam ações dos adultos para um brincar “didatizado” (KUNZ, 2015). Ou seja, cada tipo de brincadeira serve para diferentes finalidades direcionadas ao seu desenvolvimento. Nesse caso, até mesmo o brincar e se-movimentar de crianças passa a ser orientando para uma finalidade “útil”.

Como as crianças atualmente apresentam inúmeras “deficiências” físicas e emocionais no seu desenvolvimento, como déficit de atenção, hiperatividade, deficiências na coordenação motora, dificuldades na locomoção, medos e depressões, entre outros, investe-se no brincar “didatizado” para superar ou solucionar tais problemas. Não se discute, nem se duvida da importância do brincar para a criança. Sua negação seria a extração de uma de suas essências básicas, pois o brincar e o se-movimentar são necessários e indispensáveis para a infância, ou, melhor dizendo, são características básicas de ser humano.

Porém, muitas crianças, no mundo atual, com o eletrônico, com um controle e disciplinamento cada vez maior pelos adultos e



pela escolarização precoce, com a enorme preocupação de pais e professores somente com o futuro delas, perdem a liberdade de serem elas mesmas, de descobrirem o mundo com suas próprias mãos, recebem, na verdade, um “mundo de segunda mão” (KUNZ, 2015), e, com isso, também sua sensibilidade emocional e corporal fica bloqueada, sem poder se expressar. Somente um livre brincar e se-movimentar poderia, neste caso, libertar a criança destas amarras do processo civilizatório da atualidade. Para entender mais e melhor a importância do brincar e se-movimentar, e que um “brincar dançante”, como aqui queremos apresentar, pode recuperar e resgatar o mundo vivido da criança, totalmente moldado e estruturado pelos adultos, é preciso discutir um pouco mais sobre o fenômeno do desenvolvimento da criança.

Assim, se formos analisar a literatura da Educação e da Educação Física, por exemplo, é possível perceber um modelo para o desenvolvimento baseado nos padrões de desenvolvimento e crescimento, como acontece com as plantas. Ou seja, durante a evolução do crescimento é necessário atender muito bem as diferentes fases de desenvolvimento, possibilitando formação plena dessas fases. Cuidando especialmente para que o desenvolvimento, no caso, o crescimento, não se desvie do padrão, a planta não pode crescer torta ou defeituosa. As mencionadas deficiências que acima apontamos. A polêmica maior, em torno de tudo o que ocorre com o crescimento e o desenvolvimento da criança, diz respeito aos fatores influenciadores nas fases mais destacadas desse desenvolvimento. São discussões teóricas que apresentam a influência dos fatores genéticos e/ou do meio ambiente como mais decisivas sobre as etapas de desenvolvimento. No fundo, trata-se da questão de verificar o quanto o desenvolvimento da criança, estimulado pelo crescimento e maturação biológica, sofre influência de sua natureza genética ou hereditária, de seu talento natural, e dos estímulos do meio em que esse desenvolvimento ocorre.

Assim, para nosso caso, que não é um

estudo sobre desenvolvimento da criança, mas sim, sobre fatores que seguramente influenciam nesse ponto, interessa analisar alguns aspectos para além do desenvolvimento biológico ou psicológico. Sobre a importância de um olhar mais integrativo com relação ao desenvolvimento da criança e de sua constituição geral como Ser Humano, é possível observar a aprendizagem da fala, para qualquer língua. Ou seja, uma criança brasileira é capaz de aprender, até os três anos, uma enormidade de repertórios linguísticos e uma gramática quase que perfeita. Pois bem, se essa criança, com a mesma idade, começar a residir num outro país de língua inglesa ou alemã, por exemplo, rapidamente ocorrerá o mesmo fenômeno.

O linguista americano Noam Chomski (1994) afirma, sobre isso, que o Ser Humano vem ao mundo com um programa genético que o orienta na aquisição da linguagem. Ele se refere a isso como um “Bioprograma”, e que pode ser o mesmo que muitas crianças se valem quando apresentam talentos destacados, fora do normal, para a arte ou outra área do conhecimento humano. Portanto, a aprendizagem da fala tem origem genética, porém que língua a criança irá aprender depende, por sua vez, do meio em que ela nasceu, no caso, o português no Brasil, o alemão na Alemanha, e assim por diante.

A maior ênfase dada sobre o desenvolvimento do ser humano enquanto criança é sobre fatores biológicos e psicológicos, e, embora esses sejam realmente fatores de grande importância, é preciso lembrar que existem fatores que às vezes prejudicam bastante a criança a se desenvolver plenamente. O primeiro desses fatores diz respeito a uma perspectiva padronizada para com as chamadas fases de desenvolvimento, de acordo com a idade, pois quando não atendida (esse padrão de desenvolvimento), muito pela influência negativa do meio ou fatores genéticos, considera-se que um normal e pleno crescimento e desenvolvimento da criança pode ser afetado. No entanto, um atraso na chamada fase de desenvolvimento nem sempre significa algum prejuízo na vida, na alegria, na felicidade



e nas capacidades de realização de qualquer atividade. Embora, um mundo apressado e as preocupações de pais e professores com a falta de uma “normalidade” nesse desenvolvimento podem afetar negativamente a criança. O precioso “tempo perdido” de crianças que se ocupam mais com “brincar e se-movimentar”, com pintar e dançar, entre outras atividades ditas “não sérias” significa para muitos pais e professores um atraso no desenvolvimento normal da criança, quando não um retardo “psicofísico” na vida da criança.

Enfim, é preciso levar em consideração que, embora as abordagens do desenvolvimento da criança por fases ou etapas já sejam bastante criticadas, ainda não se pode encontrar abordagens convincentes para a Educação sem elas. No máximo encontram-se relativizações do tempo com relação às diferentes fases ou etapas, o que permite dizer que aceita-se um padrão menos rígido em relação ao desenvolvimento por fases. A importância que damos aqui, ao falar sucintamente sobre o Desenvolvimento da Criança, é devido ao entendimento que temos da indispensável necessidade de se compreender melhor o fenômeno do “Ser Criança”. Neste caso, do Ser Criança num mundo da pressa e das parafernalias tecnológicas, da educação precoce no modelo da escolarização e das evidentes preocupações para o futuro da criança por um contingente enorme de pessoas e instituições. Nesse mundo parece não haver mais tempo e espaço para o brincar e se-movimentar de crianças (KUNZ, 2015).

A obra acima citada (KUNZ, 2015) aborda muito o tema do resgate do “Brincar e Se-Movimentar” de crianças, analisando criticamente o que acima foi exposto, ou seja, além da presença cada vez maior na vida de muitas crianças de um mundo (pré)construído, (pré) dado pelos adultos, se constata não apenas a falta de tempo para brincar e se-movimentar, mas, especificamente, também a falta de espaços apropriados para isso. Portanto, os condicionantes para uma vida “séria” de crianças em sua preparação para o futuro são inúmeros. E, embora o apelo interno possa existir para elas mesmas, de que querem e

precisam brincar e se-movimentar, muitas vezes não conseguem mais realizar essa façanha, mesmo que algum tempo e espaço lhes seja possibilitado. É preciso investir então num apelo emocional mais forte, mais poderoso, para tirar a criança desta inércia e levá-la novamente ao prazer, à liberdade e à sensibilidade interna de um “estar em casa”, ou seja, se sentir familiarizado com aquilo que realmente pertence ao seu mundo de vida infantil, o brincar e se-movimentar livremente.

BRINCAR E SE-MOVIMENTAR...DANÇANDO!

Para esse trabalho, pensamos que a melhor forma de resgate do prazer, da liberdade e da sensibilidade que envolvem o brincar e se-movimentar poderia ser pela apresentação de sons, ritmos e músicas às crianças, que as fizessem balançar o seu corpo ritmicamente, que sentissem e expressassem vibrações corporais advindas da música, enfim, que dançassem livre e prazerosamente como se estivessem brincando, ou seja, que brincassem dançando. Esse é o sentido do BRINCAR DANÇANTE que gostaríamos de apresentar e desenvolver neste trabalho.

Não encontramos na literatura consultada nada que abordasse diretamente o tema que aqui tanto nos interessou, o brincar dançante, ou seja, o livre, alegre e prazeroso dançar da criança ao ouvir músicas ou ritmos que a induzem a brincar, brincar dançando. Interpretações funcionalistas da dança para crianças não nos interessam no momento. Buscamos, então, uma melhor interpretação na arte e, nesse sentido, Coletto (2010, p. 139) confirma que:

Para a criança, a arte é uma forma de se expressar, pois “a natureza da criança é lidar com o mundo de modo lúdico, fazer o que lhe dá prazer e satisfação. Por isso gosta tanto de brincar e desenhar” (SANS, 1995, p. 21). A criança faz o que lhe dá prazer e alegria, brincar.

Se demos tanta ênfase para a necessidade de crianças brincarem e se-movimentarem livre



e espontaneamente, e se insistimos que o brincar dançante é uma das formas mais lúdicas e prazerosas das crianças descobrirem, ou redescobrirem, a importância e os sentidos reais do brincar e se-movimentar, encontramos no conceito de Campo Existencial (HEIJ, 2006) uma justificativa e um fundamento ainda maior para introduzir, ou reintroduzir, crianças em seu mundo de vida e de movimento.

Heij (2006) explica o conceito de Campo Existencial a partir da associação de uma pessoa a uma mancha de óleo. Essa mancha, em algumas situações, pode se espalhar mais no chão do que em outras. Cada pessoa possui sua mancha, a qual é correspondente à sua evolução individual. Segundo o autor, as crianças recebem, na educação de ensino, diversas oportunidades e possibilidades para expandir e ampliar seu Campo Existencial para direções diversas. Assim, pelas possibilidades de um se-movimentar significativo, no caso, numa aula de Educação Física, o aluno pode abrir e ampliar um campo existencial para sua vida, que passa a ser e permanece de vital importância para o resto da vida desta criança. Mas, o que é verdadeiramente esse “Campo Existencial”?

Em Heij (2006) podemos ler que o SER/EXISTIR humano é um “Ser Aí”, é estar entre as pessoas e coisas. O ser humano também se relaciona com o mundo, por isso ele existe e se expressa. Por essa razão, segundo o autor, podemos dizer que o ser humano é um Ser Relacional. Sendo assim, é possível perceber que desde o início existe uma relação do mundo com o ser humano, e isso faz com que sempre surjam novas relações, estas podem se modificar e reconstruir as já existentes. É dessa forma que o ser humano pode expandir sua existência no mundo. Desse modo, entendemos que mais importante ainda é o livre brincar e se-movimentar de crianças para essa abertura e ampliação de um campo existencial.

Portanto, brincar e se-movimentar remete à inerente necessidade humana da criança, e ela busca de todas as formas atender a essa necessidade. Como as ofertas de espaço, tempo e objetos de seu mundo de movimentos estão cada vez mais reduzidas e, pelas exigências de

adultos para atividades mais “úteis” no dia-a-dia, a volta de um brincar e se-movimentar livre e prazeroso pode ser alcançada não apenas com ofertas de possibilidades objetivas, como espaços e objetos para brincar e se-movimentar, mas com a oferta de possibilidades subjetivas, que só a dança pode oferecer.

Num excelente artigo de Sabine Hirler (2005), com a temática “Crianças precisam da Música, do Brincar e do Dançar: o ritmo como oferta de formação integral para a educação da criança pequena”, é apontado o fato de que em todas as culturas do mundo se pode notar um mesmo fenômeno: crianças extremamente entusiasmadas com uma melodia que contém elementos de alegria de vida, que dançam e cantam juntas. A afinidade e fascinação derivadas de músicas podem ser consideradas, de maneira independente da idade, da inteligência e do âmbito cultural. A música pode ser vista como uma linguagem universal, onde o Ser Humano se deixa “aprisionar” emocionalmente, apresentando uma predileção especial por se-movimentar ritmicamente, mesmo que seja através de uma minúscula parte de seu corpo, como um dedo. Isto demonstra claramente o poder da música, do ritmo e, em consequência, da dança para o entusiasmo, a empolgação e a satisfação das crianças que brincam e se-movimentam quando assim são estimuladas.

ALGUMAS CONSIDERAÇÕES FINAIS

Em meio às questões entre o brincar e se-movimentar e o brincar dançante, outras perguntas foram nos cercando, e promovendo inquietações em relação ao mundo de vida e de movimento da criança atualmente, como por exemplo, a criança ainda tem tempo para brincar livremente? Do que ela brinca? Essas articulações, pouco a pouco, foram se estruturando e dando forma a este trabalho e suas indagações. Visamos assim, essencialmente, investigar, pela literatura, a opressão cotidiana de crianças para se tornarem adultos produtivos, e a possibilidade de perda gradativa de uma de suas necessidades vitais



que é o brincar e se-movimentar de forma mais livre e plena, e de que forma um “brincar dançante” poderia resgatar e reintroduzir a criança nesse mundo do brincar e se-movimentar. Neste espaço de reflexões finais podemos salientar que foi possível estabelecer um diálogo teórico com diferentes autores, sobre o assunto em questão, conseguindo, assim, problematizar e discutir melhor o tema proposto neste estudo.

Nesse sentido, pudemos compreender a importância de um mundo de vida e de movimentos de crianças através do que Kunz (2015), juntamente com seus orientandos de longa data, caracterizou como um “Brincar e Se-Movimentar”. Os mesmos já tinham chegado à conclusão de que essa possibilidade vem se restringindo cada vez mais na atualidade, ou seja, crianças têm cada vez menos chances para um livre brincar e se-movimentar. Os motivos não se resumem apenas às restrições a locais e materiais para isso, e nem mesmo à opção para o brincar eletrônico, mais disponível para algumas crianças atualmente, mas se estendem à pressão e à pressão para “adultizar” a criança cada vez mais rápido, para garantir o êxito profissional no futuro.

Assim, em geral, a literatura consultada apontou para a perda desta importante dimensão da vida de crianças e da enorme dificuldade de resgatá-la. A vital e imprescindível necessidade de crianças brincarem e se-movimentarem já foi amplamente apontada, justificada e esclarecida em muitos trabalhos de pesquisa, que vão desde médicos, psicólogos, pedagogos, filósofos e, atualmente, profissionais da Educação Física. As consequências dessa ausência em suas vidas também já foram, em parte, apontadas, porém, mais difícil é encontrar saídas para a superação dessa ausência.

Principal objetivo de investigação deste trabalho foi, portanto, refletir sobre as

possibilidades de um “Brincar Dançante”, conforme apresentado anteriormente, para resgatar novamente a alegria e o prazer de crianças no brincar e se-movimentar livre e espontâneo. Apesar da carência de literatura sobre o assunto (especialmente em português), consideramos que é extremamente significativo estimular, motivar e introduzir crianças num significativo brincar e se-movimentar, com toda a importância que ele tem, conforme acima apresentado, para a vida das mesmas, através de um BRINCAR DANÇANTE.

Podemos perceber, a partir do exposto, que a modernidade deu visibilidade à criança, elas estão sendo cuidadas, protegidas, educadas. Porém, todas essas vantagens trouxeram uma espécie de sufocamento às crianças, pois os adultos não permitem que elas sejam elas mesmas. As crianças recebem sempre de segunda mão do mundo as atividades propostas a elas, o que fazer, o que brincar, como brincar. A escola, a família estão sempre estabelecendo regras que elas precisam seguir para serem adultos bem “sucedidos”. O Brincar e Se-movimentar é uma opção para ela receber o mundo pelas próprias mãos. Por isso, nesse trabalho, propusemos o brincar dançante para a criança resgatar a sua necessidade básica de brincar e se-movimentar de forma livre e espontânea através da dança. O Brincar dançante é uma maneira espontânea e divertida para desenvolver as crianças de hoje em dia, para abrir e ampliar seu campo existencial.

Certamente, deixamos aqui uma lacuna, a necessidade de outras investigações, para acentuar esse poder que um dançar brincante pode apresentar, de resgatar e introduzir na criança a indispensável e imprescindível necessidade de brincar e se-movimentar. Deixamos o chamado para futuras pesquisas empíricas com crianças, onde essas possibilidades possam ser observadas.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

CHOMSKY, Noam. **O conhecimento da língua**. Sua natureza, origem e uso, Lisboa, Portugal: Caminho, 1994.



COLETO, Daniela Cristina. A importância da arte para a formação da criança. **Conteúdo**, v. 1, n. 3, jan./jul., 2010.

HIRLER, Sabine. Kinder brauchen Musik, Spiel und Tanz: Rhythmik als ganzheitliches Bildungsangebot in der frühkindlichen Erziehung. In: **Frühe Kindheit** – die erste sechs Jahre. 8. Jg., Heft 4, p. 8-13. Deutsche Liga für Kind. 2005.

HEIJ, Peter. **Begründungen eine Verantwortungs Bewegungsunterricht**. Budel, Nederland: Damon, 2006.

KUNZ, Elenor (Org.). **Brincar e se-movimentar: tempos e espaços de vida da criança**. Ijuí, RS: Unijuí, 2015.

KUNZ, Elenor (Org.). **Brincar e se-movimentar: tempos e espaços de vida da criança**. 2. ed. ampl. Ijuí, RS: Unijuí, 2017.

KUNZ, Elenor. **Transformação didático-pedagógica do esporte**. 4. ed. Ijuí, RS: Unijuí, 2001.

KUNZ, Elenor; COSTA, Andrize Ramires. A imprescindível e vital necessidade da criança: “brincar e se-movimentar”. In: KUNZ, Elenor (Org.). **Brincar e se-movimentar: tempos e espaços de vida da criança**. Ijuí, RS: Unijuí, 2015.

MATURANA, Humberto; VERDEN-ZÖLLER, Gerda. Brincar: o caminho desenhado. In: MATURANA, Humberto; VERDEN-ZÖLLER, Gerda. **Amar e brincar: fundamentos esquecidos do humano**. São Paulo: Palas Athena, 2004.

OAKLANDER, Violet. **Descobrendo crianças: a abordagem gestáltica com crianças e adolescentes**. São Paulo: Summus Editorial, 1980.

Dados do autor:

Email: taise.motta@outlook.com

Endereço: Rodovia RST 287, 6778, Camobi, Santa Maria, RS, CEP 97105-150, Brasil

Recebido em: 30/09/2018

Aprovado em: 11/02/2019

Como citar este artigo:

SILVA, Taise Motta Rensch da; KUNZ, Elenor. O brincar dançante: a criança e sua inerente necessidade de brincar e se-movimentar pela dança. **Corpoconsciência**, v. 23, n. 01, p. 100-108, jan./abr., 2019.