

REVISTA

CORPOCONSCIÊNCIA

Volume 25 - número 01 - janeiro/abril de 2021



ISSN 1517-6096

ISSNe 2178-5945

Artigo originais

A produção do conhecimento relativa ao <i>ultimate frisbee</i> no decênio 2009-2019.....	1
Pedagogia do esporte: percepções sobre as implicações práticas de um projeto social esportivo no contexto universitário.....	23
Tematização dos jogos e brincadeiras nas aulas de educação física no ensino médio: experiências educativas em uma perspectiva intercultural e antirracista.....	39
Educação física na educação infantil: um debate necessário.....	64
Corpos que dançam: a significação do corpo no dançar a dois.....	74

Seção temática: Lazer em estudos e pesquisas

O lazer como fenômeno cultural e suas relações com alguns marcadores sociais.....	90
Políticas públicas: os parques da cidade de Salto – SP e o lazer.....	105
Hoje vai ter espetáculo!!! A arte circense como opção de lazer para alunos em uma escola das águas do pantanal.....	121
Enquanto a aventura não vem...: contribuições das <i>lives</i> da corrente da aventura para o campo do lazer	137
Esporte, lazer e BNCC: aproximações possíveis (?).....	154
Ginástica para todos e lazer: onde seus caminhos se cruzam?.....	171
A educação física escolar em uma perspectiva cultural e sua interface com o lazer.....	187
Movimento hip hop e danças urbanas: produção acadêmica de 2005 a 2019.....	203

Ensaaios


Present and future of coach development research and practice: a conversation with professor Pierre Trudel.....	218
---	-----


A PRODUÇÃO DO CONHECIMENTO RELATIVA AO *ULTIMATE FRISBEE* NO DECÊNIO 2009-2019

THE KNOWLEDGE PRODUCTION RELATIVE TO *ULTIMATE FRISBEE* IN THE DECADE 2009-2019

LA PRODUCCIÓN DE CONOCIMIENTO RELATIVA A *ULTIMATE FRISBEE* EN LA DÉCADA 2009-2019

Angélica de Souza Silva


<https://orcid.org/0000-0002-7850-460X> 


<http://lattes.cnpq.br/3601203396480249> 

Universidade Federal de Lavras (Lavras, MG – Brasil)

angelica.silva2@estudante.ufla.br

Kleber Tüxen Carneiro

<http://orcid.org/0000-0003-0826-6172> 

<http://lattes.cnpq.br/7710578170809604> 

Universidade Federal de Lavras (Lavras, MG – Brasil)

kleber2910@gmail.com

Resumo

O artigo trata de apresentar uma revisão literária sistemática, cujo objetivo central consistiu em mapear artigos publicados em periódicos nacionais, dedicados ao entendimento do *Frisbee*, no interstício temporal de 2009 a 2019. A pesquisa se assentou numa perspectiva quali-quantitativa. Para formular as categorias de análises, empregamos os pressupostos da homogeneidade interna, heterogeneidade externa, inclusividade e plausibilidade, somado ao princípio de análise inferencial, de maneira a possibilitar tanto à elaboração das categorias de análise quanto subsidiar ilações relativas às produções mapeadas. Após o emprego de todo o delineamento metodológico, constatou-se o total de 52 revistas, considerando todas as estratificações na subárea da Educação Física, com efeito, constatou-se três artigos atinentes ao *Ultimate Frisbee*. Os mesmos foram analisados no interior de três categorias analíticas, quais sejam: Participação; Sistematização Pedagógica e Gênero. Em linhas gerais, o que fica patente a luz de nossa investigação é a tendência de aumento no somatório das produções, a julgar o decênio cotejado, muito embora tenha havido uma quantidade equitativa nos últimos três anos.

Palavras-chave: Ultimate Frisbee; Revisão de Literatura Sistemática; Educação Física.

Abstract

This is an article in which a systematic literature review study is presented, whose central objective was to map articles published in national journals, dedicated to the understanding of Frisbee, in the temporal interstice from 2009 to 2019. The research was based on a perspective quali-quantitative. To formulate the categories of analysis, we used the assumptions of internal homogeneity, external heterogeneity, inclusiveness and plausibility, added to the principle of inferential analysis, in order to enable both the elaboration of the analysis categories and subsidize lessons related to the mapped productions. After using the entire methodological design, a total of 52 magazines were found, considering all stratifications in the sub-area of Physical Education, in fact, 3 articles related to Ultimate Frisbee were contacted. They were analyzed within three analytical categories, namely: Participation; Pedagogical Systematization and Gender. In general, what is evident in the light of our investigation is a tendency to increase the sum of the productions, judging from the decade compared, even though there has been a fair amount in the last three years.

Keywords: Ultimate Frisbee; Systematic Literature Review; Physical Education.

Resumen



Se trata de un artículo en el que se presenta un estudio de revisión sistemática de la literatura, cuyo objetivo central fue mapear artículos publicados en revistas nacionales, dedicados a la comprensión del Frisbee, en el intersticio temporal de 2009 a 2019. La investigación se basó en una perspectiva cualitativa. Para formular las categorías de análisis se utilizaron los supuestos de homogeneidad interna, heterogeneidad externa, inclusividad y plausibilidad, sumados al principio de análisis inferencial, con el fin de posibilitar tanto la elaboración de las categorías de análisis como subsidiar lecciones relacionadas con las producciones mapeadas. Luego de utilizar todo el diseño metodológico, se encontraron un total de 52 revistas, considerando todas las estratificaciones en el sub-área de Educación Física, de hecho, se contactaron 3 artículos relacionados con Ultimate Frisbee. Fueron analizados dentro de tres categorías analíticas, a saber: Participación; Sistematización pedagógica y género. En general, lo que se evidencia a la luz de nuestra investigación es una tendencia a incrementar la suma de las producciones, a juzgar por la década comparada, a pesar de que ha habido una cantidad igual en los últimos tres años.

Palabras clave: Ultimate Frisbee; Revisión Sistemática de la Literatura; Educación Física.

INTRODUÇÃO

A palavra *Frisbee*, a rigor, não apresenta tradução literal, contudo faz referência, quando trazida à tona, a um disco de plástico côncavo projetado para deslizar pelo ar. Outras práticas esportivas utilizam-se de um disco, a exemplo do *Beach Ultimate*, o *Disc Golf*, o *Freestyle*, o *Guts*, o *Double Disc Court (DDC)*, o *Discathon* e o *Overall*. No entanto, limitar-nos-emos a tratar do *Ultimate Frisbee*.

Há diversos argumentos explicativos relativos ao surgimento do disco (*frisbee*), artefato principal do *Ultimate Frisbee*. Tal qual a diversidade de explicações, têm-se as divergências em relação às datas de eclosão, uma espécie de dissenso historiográfico, todavia a mais comumente admitida e disseminada, em consonância às informações do órgão regulador, remonta ao ano de 1871 no estado Connecticut, mais especificamente em Bridgeport, quando William Russell Frisbie (1848-1903) se tornou dono de uma padaria chamada "Frisbie Pie", que foi passada após sua morte a Joseph, seu filho. Com efeito, o pequeno negócio se converteu em um centro de distribuição de tortas para 250 locais americanos. E os frequentadores do referido centro, mais especificamente os estudantes da Universidade de Yale, divertiam-se lançando e recepcionando no ar as "formas" vazias de tortas, o que por sua vez "viralizou" entre o público jovem, com isso insurgem as primeiras versões dos discos de plástico para prática de *Ultimate Frisbee*. O primeiro deles foi criado por Fred Morrison em 1951, chamado "*Pluto Platter*" apresentando melhor estabilidade e conseqüentemente maior alcance de deslocamento, em comparação às formas de torta. A criação desse primeiro disco conduziu a venda da ideia e produção em massa de um disco por Wham-O em 1955, uma conhecida fábrica de brinquedos (PUCCINELLI, 2006).



Em 1968 ocorre o primeiro registro competitivo relativo ao *Ultimate Frisbee*, numa disputa entre o conselho estudantil e a equipe de funcionários do jornal da escola *Columbia High School*. A partir daí, a modalidade foi se disseminando por intermédio de torneios intercolégiais e interfaculdades até ao campeonato mundial, por efeito os esportes de disco começaram a ganhar adeptos pelo mundo (PUCCINELLI, 2006). No Brasil surge no final da década de 1980, com grande inserção em São Paulo/SP (BORGES et al., 2017).

Além dos atributos da competitividade esportiva, a referida prática corporal apresenta grande potencial educativo, devido a quatro predicados principais, quais sejam: o baixo nível de contato entre os oponentes; a organização tática que destaca o jogo coletivo em detrimento do individual; as possibilidades coeducativas; e por fim a característica de autoarbitragem (COSTA et al., 2017).

Não sem razão, a Base Nacional Comum Curricular (BNCC) faz referência explícita ao ensino do *Ultimate Frisbee* na condição de uma das unidades temáticas a ser desenvolvida no âmbito da Educação Física escolar, na direção de fomentar a diversificação dos conteúdos. No interior do documento curricular a modalidade pertence aos esportes de invasão. Todavia, segundo advertem Tomita e Canan (2019), o ensino nas aulas de Educação Física, quando aborda os saberes esportivos, recorre ao modelo hegemônico/tradicional em detrimento a outros saberes e formas de ensino. Se bem que os autores supracitados admitem à existência de esforços pontuais em prol de diversificação de conteúdos da cultura corporal de movimento, por isso ressaltam a necessidade de se ampliar às investigações científicas que desvelem outras proposições e saberes relativos ao universo esportivo, indicando, nessa direção, o *Ultimate Frisbee* enquanto modalidade esportiva “não tradicional”.

Ora, apesar dos autores supracitados aludirem à necessidade de se ampliar às pesquisas que compreendam o *Ultimate Frisbee* e suas implicações formativas, ao realizarmos uma primeira busca genérica, constatou-se a escassez de literatura científica sobre o mote, um quadro que difere quando se realiza o mesmo exercício investigativo incluindo modalidades esportivas consideradas “tradicionais” ou “hegemônicas”, constatação similar a de Oliveira e colaboradores (2018, p. 30), quando destaca “a pouca produção acadêmica nacional sobre as experiências escolares com o Ultimate Frisbee”.

Além disso, as mudanças relativas à formação do professor de Educação Física no último decênio, somada à implantação da Base Nacional Comum Curricular (BNCC), na qual



consta o *Ultimate Frisbee* enquanto conteúdo a ser ensinado nas aulas de Educação Física muito provavelmente tenha provocado a imprescindibilidade de investigações cujos resultados busquem responder às novas demandas formativas, inclusive no que diz respeito aos desafios para o ensino dessa prática corporal esportiva.

Pois bem, cientes do quadro exposto e das idiossincrasias que a expressão esportiva em questão evoca, resolveu-se empreender um estudo de revisão de literatura sistemática, no qual foram mapeados artigos publicados em periódicos nacionais, dedicados ao entendimento do *Frisbee* e de suas implicações formativas. Para tanto, realizou-se uma pesquisa quali-quantitativa, cotejando as produções realizadas no decênio de 2009 a 2019, a fim de descobrir o que tem sido produzido quanto a essa prática corporal, e, quem sabe, evidenciar possíveis correlações e implicações para a Educação Física escolar, de maneira que possa lançar rebento em relação ao trabalho pedagógico docente, no que se refere ao *Frisbee*. A próxima seção descreve os procedimentos metodológicos que nortearam a pesquisa.

METODOLOGIA

No entendimento de Pires e colaboradores (2017) as investigações de revisão sistemática promovem o avanço do conhecimento em determinado tema e, ao mesmo tempo, permitem a construção da base teórica para outras investigações. Alinhados a esse entendimento Mancini e Sampaio (2007), interpretam que pesquisas que sintetizam a informação científica produzida podem contribuir para o desenvolvimento científico. Segundo as autoras supracitadas, há diferentes tipos de estudos de revisão e cada um deles segue uma metodologia específica. Dentre eles, inserem-se os estudos de revisão sistemática de literatura (científica), cuja metodologia se estrutura sob uma padronização, na qual os procedimentos de busca, seleção e análise são delineadas e claramente definidas, permitindo apreciação da qualidade das pesquisas e da validade das conclusões realizadas.

Com base nessas premissas e organização analítica, empreendeu-se um estudo de revisão de literatura sistemática, no qual foram mapeados artigos publicados em periódicos nacionais, dedicamos ao entendimento do *Frisbee* e suas implicações formativas. A pesquisa teve duração de seis meses, contando com a participação de quatro pesquisadores de duas Instituições de Ensino Superior (IES) diferentes, sendo dois atuantes e os outros consultivos.



Para tanto, realizou-se uma investigação sob perspectiva quali-quantitativa, visando uma metodologia mista, na qual haja “combinação pragmática entre pesquisa qualitativa e quantitativa, o que deverá pôr um fim às guerras de paradigmas de tempos mais remotos” (FLICK, 2009, p. 40). A abordagem mista foi adotada nesta investigação por possibilitar mais evidências, do que a pesquisa qualitativa ou quantitativa separadamente, cujos pesquisadores têm a oportunidade de usar diferentes ferramentas para realizar a coleta de dados, não se limitando a apenas instrumentos vinculados a uma vertente de pesquisa seja ela qualitativa ou quantitativa (CRESWEEL; CLARCK, 2013). A esse respeito, Sampiere, Collado e Lúcio (2013, p. 550) comentam:

[...] os métodos mistos representam um conjunto de processos sistemáticos e críticos de pesquisa e implicam a coleta e a análise de dados qualitativos e quantitativos, assim como sua integração e discussão conjunta, para realizar inferências como produto de toda a informação coletada (metainferências) e conseguir um maior entendimento do fenômeno em estudo).

À face disso, no plano quantitativo o estudo emprega a quantificação das produções científicas em formato de artigo, no interstício temporal (2009-2019), que versem sobre o *Frisbee*. No que se refere à abordagem qualitativa faz uso da análise de conteúdo, tanto para elaboração de categorias – erigidas após o exame dos artigos cotejados – quanto para estabelecer ilações acerca do que tem sido produzido em relação a essa prática corporal esportiva (BARDIN, 2009). Além do mais, indicar (possíveis) correlações e implicações para o ensino desse esporte no interior da Educação Física escolar.

Na qualidade de procedimento analítico para realizar o “balanço de produção”, empregou-se uma adaptação da ficha proposta por Kofinas e Saur-Amaral (2008), pela qual se orientou o processo investigativo, permitindo, com isso, a construção dos objetivos do estudo, dos descritores utilizados, bem como os critérios de inclusão e de exclusão dos artigos analisados. A mesma pode ser observada a seguir.

Quadro 1 – Ficha contendo os critérios empregados na pesquisa

CONTEÚDO	EXPLICAÇÃO
Objetivo da Pesquisa	Mapear os estudos publicados a respeito do <i>frisbee</i> , procurando identificar o que se tem produzido em formato de artigo em relação ao tema.
Equação de pesquisa a experimentar	<i>Frisbee</i> ; Esporte.
Âmbito da Pesquisa	A investigação examinou periódicos nacionais com estratificação: A1, A2, B1, B2, B3, B4, B5 e C, ou seja, analisou todas as classificações.
Crítérios de inclusão	Foram verificados apenas artigos publicados em periódicos nacionais; Alocados à subárea da Educação Física;



	Publicados no interstício de tempo de 2009 a 2019; Apresentar no título, ou no resumo as equações definidas para pesquisa; E por fim, os artigos dever-se-iam estar escritos em português, inglês ou espanhol.
Crerios de exclusão	Artigos sem resumo, ou sem acesso ao texto integral; Textos sem acesso online e livre (lê-se gratuito); Artigos publicados em outros idiomas, afora o português, inglês ou espanhol; Foram desconsiderados artigos cujo teor central não se dedicava ao <i>frisbee</i> , ou apenas citavam-no de modo genérico semelhantemente a outros esportes.

Fonte: Adaptado da proposta de Kofinas e Saur-Amaral (2008).

Em relação à delimitação do intervalo de tempo (entre 2009 e 2019) para a busca dos estudos, numa primeira busca genérica, constatou-se a ausência de estudos de revisão de literatura cujo mote central se dedicasse exclusivamente ao *Frisbee*, diferentemente de outras modalidades esportivas consideradas “tradicionais” ou “hegemônicas”, a exemplo do voleibol, o qual conduziu Impolceltto e Darido (2016) a realizarem uma pesquisa caracterizada de “estado da arte”, dado à ampla produção concernente ao tema, veiculada em diferentes espaços científicos. Interesse ainda mais frequente e consolidado quando se trata do futebol, basta ver (FATT et al., 2016; RIBEIRO; MEZQUITA; VECCHIO, 2013; TEIXEIRA; CAMINHA, 2013; FORTES; CONRADO, 2012).

De igual modo, conjecturou-se que a consolidação da Pedagogia do Esporte na última década – enquanto campo de investigação no interior das ciências do esporte – muito provavelmente tenha fomentado avanços significativos em relação às reflexões e produções relativas ao esporte, suscitando, com isso, estudos relativos ao *Ultimate Frisbee*, afora o fato de se tratar de um conteúdo relativamente recente no cenário nacional, por efeito pouco difundido, que, por sua vez, suscita curiosidades epistemológicas (REVERDITO; SCAGLIA; MONTAGNER, 2013). Trata-se de uma constatação alinhada ao entendimento de Oliveira e colaboradores (2018, p. 30), ao advertir que “a pouca produção acadêmica nacional sobre as experiências escolares com o Ultimate Frisbee deve servir como estímulo para o desenvolvimento de estudos aplicados”.

Além disso, considerou-se que as mudanças relativas à formação do professor de Educação Física no decênio em questão, movimentada e impulsionada pela normatização dos cursos de bacharelado e licenciatura (Brasil, 2002; 2004), somada as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Inicial em Nível Superior de Professores para a Educação Básica que têm como referência a implantação da Base Nacional Comum Curricular



(BNCC) da Educação Básica, instituída pelas Resoluções CNE/CP nº 2/2017 e CNE/CP nº 4/2018 (Brasil, 2017), na qual há referência explícita ao ensino do *Ultimate Frisbee*, tenham provocado a imprescindibilidade de investigações, que busquem responder às novas demandas formativas, até mesmo em relação ao ensino de práticas corporais esportivas “não convencionais”. Sendo assim, a “implementação” e consolidação de tais mudanças marcam o período em questão, razão pela qual se definiu a temporalidade da investigação.

Pois bem, para acessar as produções houve caminho analítico, inicialmente se recorreu a Plataforma Sucupira, na qual constam as informações referentes à classificação das revistas usadas pelos programas de pós-graduação. A subdivisão pela qual os periódicos são estratificados, organiza-se da seguinte maneira: A1, A2, B1, B2, B3, B4, B5 e C como um indicativo de qualidade, sendo o mais alto (A1) ao menor (C). As informações mais recentes desta plataforma são as classificações de periódicos que compreendem o quadriênio de 2013 a 2016, em razão disso foi selecionado para consecução do estudo. Em seguida se prosseguiu com o preenchimento da área de avaliação, que para fins desta investigação se restringiu à subárea da Educação Física.

Como resultado a plataforma gerou uma planilha (documento do Microsoft Excel) contendo a listagem de periódicos da Educação Física, com o ISSN tanto impresso quanto eletrônico, o nome dos veículos e sua qualificação com seu respectivo estrato. Neste referido documento, estão os veículos nacionais e internacionais perfazendo 2218 títulos.

Empós o emprego dos critérios analíticos já descritos restaram 389 periódicos. No entanto quando se empregou o último critério de exclusão eliminando revistas cujo foco e escopo não dialogassem especificamente com a Educação Física, visto que a Área 21 congrega quatro subáreas de atuação acadêmica e profissional, contabilizou-se um total de 52 revistas da subárea da Educação Física. Em posse dessa relação iniciou-se a procura de artigos relacionados à temática atinente ao estudo. Com efeito, examinamos as revistas eletrônicas de acesso gratuito, aplicando os critérios de inclusão e exclusão contidos no quadro supracitado. No que se refere à equação de pesquisa, ou melhor, os descritores empregados na ferramenta de busca foram: *Frisbee* e *Esporte*, tendo sido suprimido o termo *Ultimate*. Além da averiguação a partir dos descritores, realizou-se uma apreciação minuciosa em cada uma das edições dos 52 periódicos resultantes da triagem anterior, com o propósito de ratificar os resultados, analisando, por sua vez, os resumos, títulos, descritores e em alguns casos de ambiguidade epistemológica, todo o texto fora apreciado. Os artigos encontrados



concernentes ao *Ultimate Frisbee* foram nomeados, datados com o respectivo ano de publicação e organizados/arquivados no interior de pastas no computador, discriminadas de acordo com a denominação da revista a qual pertence.

Os procedimentos de análise de dados se iniciaram por intermédio da leitura das produções científicas encontradas, concomitante fez-se uma síntese dos elementos mais relevantes contidos nos resumos, títulos, descritores e em alguns casos em todo o texto, de maneira que subsidiasse a posterior construção de categorias de análises, a partir de um processo indutivo, decorrente de diversas leituras e releituras, procurando agrupar temas mais recorrentes. Como resultado disso, formulou-se categorias de análise sob uma perspectiva de homogeneidade interna, heterogeneidade externa, inclusividade e plausibilidade proposta por Lüdke e André (1986), somado a ideia de análise inferencial apregoada por (BARDIN, 2009). Essa organização analítica dos dados qualitativos adicionou-se à análise dos dados quantitativos. Os resultados e as discussões são explanados de agora em diante.

RESULTADOS E DISCUSSÃO

Conforme exposto antes, após o delineamento e os processos de filtragem chegou-se ao total de 52 periódicos da área da Educação Física, compreendendo todos os níveis de estratificação, sendo realizada uma primeira análise em relação à distribuição das revistas no que diz respeito às estratificações. Evidenciou-se a predominância de revistas da subárea na classificação B4, contabilizando 20 revistas, seguida do qualis B5 o qual perfaz 13, depois houve uma igualdade entre os agrupamentos B1 e B2, somando 6 ambos periódicos, seguidas do qualis B3 com 5 revistas e o qualis A2 com apenas 2. Destaca-se que não foram localizadas revistas classificadas em A1 e C. Pondera-se que a ausência de estudos na subdivisão A1, justifica-se em decorrência de não haver periódicos nacionais na área 21 com essa estratificação. O conjunto de dados pode ser observado na tabela a seguir.

Tabela 1 – Distribuição das Revistas por Qualis

QUALIS	EDUCAÇÃO FÍSICA	
	N	%
A1	0	0
A2	2	3,8
B1	6	11,5
B2	6	11,5



B3	5	9,6
B4	20	38,5
B5	13	25
C	0	0
TOTAL	52	100

Fonte: construção dos autores.

A título de explicação, quando se refere ao termo estratificação, via de regra, conhecida como Qualis, trata-se de um sistema de classificação da produção científica dos programas de pós-graduação, referente à publicação de artigos em periódicos científicos. Seu objetivo consiste em analisar e conseqüentemente avaliar a qualidade da produção científica. A classificação ocorre sob análise de comitês atinentes a cada área de avaliação, valendo-se de critérios pré-definidos (CAPES, 2009).

Para o indicativo de qualidade, organizam-se os periódicos em A1, sendo este nível o mais elevado e subsequentemente por A2; B1; B2; B3; B4; B5 e C - com peso zero. Os periódicos relacionados à Educação Física estarão organizados na área 21, coexistindo com a Fisioterapia, a Terapia Ocupacional e a Fonoaudiologia. A Diretoria de avaliação determina que "o percentual de periódicos dos estratos A1 deve ser inferior ao percentual de periódicos em estratos nos periódicos A2 ($A1 < A2$) e que a soma de ambos seja igual ou inferior a 25%. O percentual de periódicos que povoam os estratos A1, A2 e B1 são inferiores a 50%" (CAPES, 2013, p. 22). Fato que, corrobora os resultados encontrados neste estudo, ao constatar restrito número de periódicos nos três maiores níveis de estratificação (A1, A2 e B1), cuja soma resultou em apenas 8 revistas, do total de 52 cotejados.

Constatou-se a maior concentração de periódicos nas classificações (B2; B3; B4; B5), correspondendo a 44 periódicos, o que engendra um desafio para propagação e qualificação das produções científicas na subárea em questão, apesar de termos consciência de que nem sempre o fator de impacto e a estratificação traduzem a qualidade de uma produção. Ademais, as revistas com estratificação A, são em sua maioria internacionais, priorizando a língua estrangeira moderna (inglês) com ênfase na área da ciência médica, fatores esses que obliteram a publicação de conteúdo de outra natureza epistemológica, além do entrave do idioma para autores brasileiros de modo geral, à semelhança do que advertiu Job (2009, p. 16), "critérios incoerentes para o desenvolvimento da ciência brasileira, uma vez que, o autor local concorre com milhares de outros, de outros países, escrevendo no



idioma que não é o seu, mas será pouco lido no seu próprio país”. Além das altas taxas cobradas para veicular conhecimento no interior dos periódicos internacionais.

Pois bem, até este ponto, procurou-se expor a dimensão quantitativa mais ampla, de maneira a conferir uma espécie de visão panorâmica do quadro numérico, ao passo que tal cenário revelasse, por efeito, as investigações relativas ao *Ultimate Frisbee*. Após o cotejamento, de acordo com os critérios adotados no estudo, constatou-se 4 artigos, sendo considerados apenas 3, já que 1 não correspondia ao contexto, dado que o eixo central da produção versa a respeito da predominância das modalidades tradicionais em detrimento das não tradicionais, em aulas de Educação Física Escolar em um município paranaense. Na mesma, há apenas uma singela alusão ao *Frisbee* enquanto modalidade não tradicional (TOMITA; CANAN, 2019).

Analisando os artigos encontrados, tem-se o seguinte quadro: 1 pertence ao qualis B2, enquanto os outros 2 pertencem ao estrato B5. A descrição detalhada da autoria, revistas e estratificação podem ser conferidas no quadro de agora em diante.

Quadro 2 – Descrição detalhada dos artigos examinados com base nos critérios da pesquisa

Autor(es)/Ano	Título	Revista	Qualis	Quantidade
COSTA e colaboradores (2017)	Perfil e motivações de praticantes de <i>ultimate frisbee</i> na universidade de Brasília	CADERNOS DE FORMAÇÃO - RBCE	B5	1
OLIVEIRA e colaboradores (2018)	Sistematização do <i>ultimate frisbee</i> para Educação Física	CADERNOS DE FORMAÇÃO - RBCE	B5	1
SILVEIRA e DIAS (2019)	Repensando as relações de gênero nas vivências do <i>ultimate frisbee</i> na escola	MOTRIVIVÊNCIA (FLORIANÓPOLIS)	B2	1
Total				3

Fonte: construção dos autores.

Um dos possíveis fatores que pode explicar a escassez de artigos sobre o *Ultimate Frisbee* em periódicos nacionais se relaciona com sua recente inserção no Brasil, mais especificamente no final da década de 1980. Se porventura estabelecêssemos uma relação histórica comparativa com o futebol – a título de mera ilustração –, notar-se-ia prontamente o desconhecimento e a pouca visibilidade que desfruta essa prática corporal historicamente situado, razão pela qual, Amoroso e Varregoso (2014), interpretaram se tratar



de uma prática em ascensão. O que por sua vez, ratifica a demanda por investigações, consoante a conclusão do estudo de (PUCCINELLI, 2006).

Conjectura-se, além disso, que, a questão do parco reconhecimento tenha relação com o não pertencimento do *Ultimate Frisbee* ao inventário de “tradições esportivas” historicamente aceitas e disseminadas no país, conforme ponderou Paes (1996), ao observar que os principais conteúdos das aulas de Educação Física são os esportes coletivos, considerados tradicionais (handebol, voleibol, basquetebol e futebol). Na prática, esse fato incide na constituição de uma representação social, que por sua vez oblitera o interesse por outros saberes esportivos, até mesmo científico, já que a ciência é uma prática social e sobre ela pairam idealizações e injunções. Trata-se de uma ilação, ao que parece plausível, haja vista o reduzido número de produções e a incidência majoritária dos artigos em classificação B5, considerada com menor grau de impacto e valoração.

Para analisar os 3 artigos encontrados pela pesquisa e formular categorias de análises, empregou-se os pressupostos anotados por Lüdke e André (1986), somado ao princípio de análise inferencial proposto por (BARDIN, 2009), tal qual já exprimimos na seção anterior, sendo pertinente reiterar. Assentado nisso, instituiu-se três categorias de análise, a saber: 1) Participação; 2) Sistematização Pedagógica; 3) Gênero. A distribuição quantitativa das categorias e seus respectivos anos de publicação constam na tabela doravante.

Tabela 2 – Número absoluto de artigos distribuídos por categoria de análise e ano de publicação

CATEGORIA DE ANÁLISE	REVISTA	ANO DE PUBLICAÇÃO	TOTAL
Participação	Cadernos de Formação RBCE	2017	1
Sistematização Pedagógica	Cadernos de Formação RBCE	2018	1
Gênero	Motrivivência	2019	1

Fonte: construção dos autores.

Em linhas gerais, nota-se com base nas informações presentes na tabela que, as produções brasileiras que versam sobre *Ultimate Frisbee* correspondem ao período cuja



tramitação da BNCC – à vista do fato de que o documento apresentar versões preliminares, tendo em 2015 a primeira, a segunda em 2016 e a terceira no ano ulterior – homologada em 2017, ao menos na proposta correspondente às etapas da Educação Infantil e Ensino Fundamental (BRASIL, 2017). Conjectura-se que não se trate de um acontecimento fortuito, uma vez que o documento passa a nortear os currículos da educação básica, no qual consta a referência à prática corporal, como já exposto antes, com efeito, tem-se uma maior visibilidade da modalidade principalmente em relação aos professores, que buscam aporte teórico para organização pedagógica das aulas de Educação Física. Ainda no plano mais geral, observa-se uma tendência de aumento no somatório das produções, a julgar o decênio cotejado, apesar da quantidade equânime dos últimos três anos (lê-se 2017, 2018 e 2019).

Na direção de aprofundar e ampliar às discussões relativas aos artigos localizados por este estudo, assim como evidenciar aspectos específicos e relevantes, discutir-se-á cada um deles no interior das categorias de análise em que foram alocados, deste ponto em diante.

Participação

Trata-se de uma categoria de análise cujo teor debate a conexão entre a adesão e participação dos adeptos à prática do *Ultimate Frisbee*. Nela se encontra o estudo realizado por Costa e colaboradores (2017), o qual analisou os aspectos que motivaram os alunos da Faculdade de Educação Física da Universidade de Brasília (UnB) a participar da disciplina intitulada: Prática Desportiva (PD), no interior da qual se desenvolveu o ensino do *Ultimate Frisbee*. Segundo os autores, a manifestação esportiva em questão apresenta expressivo potencial educativo.

A referida atividade curricular, oferecida semestralmente na UnB, condicionada à disponibilidade dos professores, “recebe alunos de toda a instituição, oferecendo créditos de ensino, aproximando-os da prática regular de exercícios físicos, da promoção e da manutenção da saúde, além de integrar os estudantes dos diferentes cursos da UnB”. (COSTA et al., 2017, p. 86).

A justificativa da qual se vale a disciplina, para ancorar sua presença na matriz curricular, parece genérica e demasiadamente ampla, em especial por ser ofertada em um curso de formação profissional. Cabe aqui, uma pequena digressão, de certo modo são



discursos que se alinham aos argumentos empregados para “aportarem” a Educação Física na qualidade de componente curricular escolar, geralmente genérico, efetivamente pouco convincente. Voltando, a proposta da PD lembra, inclusive, a perspectiva de Prática Esportiva, alinhada à orientação normativa dos currículos do ensino superior brasileiro, sob o decreto n. 705 de 25 de julho de 1969, tendo o mesmo recebido, ainda mais força durante a década de 1970, quando o desporto universitário canalizava, em parte, a atenção dos estudantes envolvidos com a prática desportiva. Cenário que foi sendo modificado gradativamente e resultou na retirada da obrigatoriedade da Educação Física na educação superior – a exceção dos cursos de graduação da própria área – com a promulgação da LDB de 1996, quando a obrigatoriedade fora mantida apenas no ensino fundamental e médio (CASTELLANI FILHO, 1998).

Quanto ao estudo de fato, os autores supracitados objetivaram compreender os principais interesses de 50 voluntários, sendo 32 homens e 18 mulheres ao participarem da PD que propõe o *Ultimate Frisbee*. Para a consecução do material empírico, utilizou-se à observação participante e o emprego de um questionário e os registros em um diário de campo. As respostas do questionário foram agrupadas em dois blocos de motivos para participação na PD de *Ultimate Frisbee*, sendo eles: motivos intrínsecos ao jogo e extrínsecos. Os resultados demonstraram que 117 respostas assinalaram para motivos intrínsecos ao jogo como: interesse, curiosidade e conhecer novas pessoas. Já em relação aos motivos extrínsecos, tais como: necessidade de créditos, falta de vaga em outra PD e convite de conhecidos, totalizou 100 respostas.

Há, portanto, certo equilíbrio entre os dois conjuntos de respostas. Para Costa e colaboradores (2017, p. 89) “O equilíbrio aproximado permite inferir que (1) no caso da leve prevalência de motivos extrínsecos, a relevância na oferta de modalidades inovadoras pode trazer expectativas novas e mais pessoas para a atividade física”. E complementa “(2) no caso da significativa presença de motivos extrínsecos, [deve-se] refletir que a conjuntura envolta na escolha é fundamental para que novos e regulares praticantes façam as atividades”. Um aspecto intrigante das ilações apresentadas se refere à acepção da prática do *Ultimate Frisbee* como atividade física, que a despeito de sê-la – como toda e qualquer ação humana, já que existimos corporalmente –, associá-la à ideia de promoção e da manutenção da saúde nos parece no mínimo questionável, tendo em vista as variáveis que envolvem o conceito de saúde. Além disso, no que diz respeito à prevalência dos aspectos intrínsecos, em



desvantagem às questões extrínsecas, bastaria um entendimento mais elaborado a respeito da Teoria do Jogo, para saber que se trata de uma evidência a priori anunciada (CARNEIRO, 2017).

De todo modo o estudo traz indicativos relevantes sobre o interesse na prática do *Ultimate Frisbee*, de igual modo reforça a relevância do ensino relativo a esse saber, um avanço, portanto, haja vista o desconhecimento e a escassez de produções a respeito do tema. Vejamos na sequência a próxima categoria de análise.

Sistematização Pedagógica

Refere-se a uma categoria que congregue produções sobre a organização pedagógica sistematizada relativa ao *Ultimate Frisbee*, isso equivale a dizer que ela reúne artigos – no caso como houve apenas um estudo, aplica-se artigo – que se dedicaram a pensar a planificação do trabalho pedagógico em relação ao tema em questão.

No interior da Sistematização Pedagógica foi alocada a pesquisa realizada por Oliveira e colaboradores (2018), cujo objetivo consistiu em pensar a sistematização do ensino *Ultimate Frisbee*, a fim de desenvolvê-lo como conteúdo nas aulas de Educação Física Escolar. O estudo realçou as prerrogativas formativas – guardada as devidas proporções e contexto, trata-se de uma perspectiva análoga a de Costa e colaboradores (2017), a qual se arrazoou na categoria anterior – desse saber esportivo, com ênfase na oportunidade de autoarbitragem, cujos efeitos, segundo os autores “estimula, de maneira autônoma, a resolução de conflitos por meio do diálogo, o reconhecimento de comportamentos indevidos, tanto seus quanto dos seus companheiros, de maneira justa e sem imposições”. (OLIVEIRA et al., 2018, p. 25).

Pari passu detectaram a escassez de aporte teórico/metodológico em língua vernácula, de maneira que “a pouca produção acadêmica nacional sobre as experiências escolares com o *Ultimate Frisbee* deve servir como estímulo para o desenvolvimento de estudos aplicados para compreender mais sobre os interesses dos alunos, a sistematização de conteúdos e a avaliação da ação pedagógica docente” (OLIVEIRA et al., 2018, p. 30). A inópia de produção da qual os pesquisadores se referem, ratifica-se de igual modo em nossa investigação, haja vista termos encontrado em um decênio apenas três artigos, o que de certo modo demonstra a relevância de nossa pesquisa.



O estudo de Oliveira e colaboradores (2018) correspondeu a uma pesquisa-ação, desenvolvida em um Centro de Ensino Fundamental do Distrito Federal. Participaram da proposta de inserção do *Ultimate Frisbee*, como conteúdo da Educação Física Escolar, aproximadamente 43 alunos de ambos os sexos, que estavam cursando o oitavo ano, divididos em duas turmas distintas. Foram realizadas pela primeira autora da pesquisa, 4 aulas organizadas em alternância entre teoria e prática, com objetivo de trabalhar aspectos técnicos e táticos básicos do esporte, “dentro de uma perspectiva de ensino baseada no Ensinar para a Compreensão” (OLIVEIRA et al., 2018, p. 24).

Segundo eles (lê-se os autores), ao longo da sistematização foi notória a evolução dos alunos em relação ao primeiro contato com o disco e a partida realizada no último encontro, não houve melhorias apenas técnicas e táticas, mas avanços no que diz respeito ao diálogo e autonomia entre os participantes, sendo observável com base no pedido de faltas e na solução de problemas. Houve, no entanto, maior resistência pela turma B em realizar as atividades, devido à preferência pelo futebol – outro indicador da hegemonia dos esportes coletivos tradicionais, da qual já se arrazoou antes. Outro limitante observado se relaciona à presença dos termos em inglês presente na estrutura organizacional da modalidade, muitos alunos apresentaram dificuldade em pronunciá-los, um obstáculo que suscita abertura para pensar à interdisciplinaridade. A propósito, um ponto controverso no espaço escolar, muito apregoadado, conquanto raramente aprofundado, deveras pouco desenvolvido (FAZENDA, 1994).

Um questionário de avaliação foi o instrumento aplicado junto aos alunos, na tentativa de extrair a impressão dos mesmos sobre a unidade didática relativa ao *Ultimate Frisbee*. As respostas exprimem um teor positivo, dado que 79,07 % dos alunos consideram ótimas ou boas suas vivências referentes a essa manifestação esportiva na escola. Consoante aos autores, o trabalho pedagógico oportunizou o desenvolvimento da autonomia dos discentes (OLIVEIRA et al., 2018). A despeito de admitirmos as potencialidades formativas advinda do *Ultimate Frisbee*, parece-nos temerário falar de autonomia. A complexidade de elementos que estão em disputa para o alcance do autogoverno (moral e intelectual) são tantos, que asseverar sua existência em uma intervenção (pedagógica) pontual, temporalmente restrita e sem um exame longitudinal de avaliação, não passe de um mero ardil, quiçá, mais um clichê, dentre tantos que, vez ou outra, eclodem nos discursos



professorais. No limite, pode-se aceitar que o trabalho pedagógico provocou um espaço que nutriu elementos imprescindíveis para o alcance da autonomia.

Além disso, deve-se reconhecer que o desenvolvimento de uma unidade didática, no interstício de quatro aulas – considerando as três dimensões do conteúdo (conceitual/factual, procedimental e atitudinal), somado a necessidade de uma avaliação diagnóstica, para abalizar à planificação do ensino, a preparação e desenvolvimento dos recursos auxiliares e as decisões metodológicas, cujos efeitos conduziram a um processo de aferir uma experiência de aprendizagem (avaliação) – origina certa desconfiança, dado a sua brevidade, já que a distribuição temporal para planificação e o desenvolvimento de um conteúdo, figura como uma variável importante para o êxito pedagógico. Ademais o próprio instrumento eleito como forma de avaliação, apresenta limites – considerando as exigências que compreendem uma pesquisa-ação – o que por sua vez, acendeu nossas dúvidas. Apesar disso, as contribuições da pesquisa são patentes, seja em decorrência da visibilidade que engendra a prática corporal, ou mesmo em razão de desenvolvê-la no interior da instituição escolar, a partir de uma sistematização de ensino, lançando luz ao trabalho pedagógico para àqueles que pretendem abordar o mote. Na continuidade exporemos a última categoria de análise.

Gênero

Diz respeito a uma categoria que reúne produções relativas ao *Ultimate Frisbee* e a questão de gênero. Quanto ao conceito de gênero aqui compreendido, trata-se de uma categoria relacional entre mulheres e homens que, ao rejeitar o sentido do determinismo biológico, passa a envolver valores construídos socialmente ao longo da história. Ao passo que ele, o gênero, torna-se “a criação inteiramente social das ideias sobre os papéis próprios aos homens e às mulheres. Ele é, [portanto], segundo essa definição, uma categoria social imposta sobre um corpo sexuado” (SCOTT, 1995, p. 75).

No inteiro dessa última categoria analítica, encontra-se o estudo de Silveira e Dias (2019), realizado em uma escola da Rede Municipal de Ensino de Natal/RN. Trata-se de uma pesquisa fomentada a partir do projeto intitulado: “*Ultimate Frisbee* - vivências e reflexões táticas utilizando recursos midiáticos nas aulas de Educação Física”, no qual o objetivo consistiu em refletir sobre as vivências táticas da modalidade, com base em imagens



mediáticas produzidas pelos próprios alunos. Os recursos midiáticos foram disponibilizados pela Universidade Federal do Rio Grande do Norte.

As autoras esclarecem que o contato com *Ultimate Frisbee* advém em razão de sua presença na BNCC, já que se deparam com o mote em um espaço de formação continuada, no qual se debatia a nova proposta curricular. Notemos, com isso, a relevância de um documento oficial e suas implicações curriculares, tanto para um dado conteúdo quanto para uma área de conhecimento. Trata-se de uma constatação que reforça nossa inferência contida no início desta seção, quando se mencionou que o aumento da produção científica, retratada em forma de artigo, sobre *Ultimate Frisbee* corresponde aos últimos três anos, coincidindo com o ano da homologação da Base Nacional Comum Curricular (BNCC), em 2017 (Brasil, 2017), com efeito, tem-se uma maior visibilidade da modalidade, visto que os professores buscam aporte teórico para organização do trabalho pedagógico, realçando outro aspecto já destacado.

Ao longo do estudo as autoras supracitadas discorrem a respeito do caráter formativo e educativo que o *Ultimate Frisbee* – algo também admitido nas duas investigações debatidas nas seções precedentes. Participaram da pesquisa aprendentes que frequentavam duas turmas mistas de 5º ano, denominadas A e B, do Ensino Fundamental, com idade variando entre 9 e 13 anos. Durante as aulas as turmas eram organizadas em equipes mistas, no entanto, a primeira turma possuía um número inferior de meninas em relação aos meninos o que contribuía para a dominância da posse do disco por parte deles, não havendo compartilhamento do mesmo com as meninas, excetuando daquelas que eram consideradas mais habilidosas. Houve, portanto uma clara exclusão das meninas, fato observado por Silveira e Dias (2019, p. 7), ao comentarem a respeito explicam, “percebemos aqui uma problemática para refletir: a histórica exclusão feminina no âmbito público, em especial nas práticas corporais esportivas”.

Já em relação à outra turma havia uma divisão sexual equiparada, o que incidiu numa participação maior das meninas na prática, portanto, houve o compartilhamento do disco, ainda assim existiram atitudes intimidadoras dos meninos frente às meninas, com gritos, empurrões e até de violência para se imporem diante delas. À face disso, as pesquisadoras Silveira e Dias (2019) se despertam para refletirem sobre duas problemáticas intrinsecamente ligadas, a primeira se refere à naturalização equivocada do comportamento feminino e a segunda diz respeito à premissa biológica da/na construção das identidades



femininas e masculinas, por sua vez hegemônicas, cujos efeitos aprisionam homens e mulheres a padrões predeterminados e altamente excludentes em relação às mulheres. Aparentemente, ao se permitirem tais reflexões se alinham a advertência comentada por Louro (2000, p. 138), ao argumentar que “nossas escolas parecem propor um acordo tácito de silêncio, dissimulação e negação a respeito da sexualidade” no qual estudantes e professoras/es omitem questionamentos, disfarçam curiosidades e inquietações, muitas vezes, por temor a represálias.

Cientes disso, as autoras (re)construíram uma proposta de ensino inclusiva do *Ultimate Frisbee*, assentada na perspectiva da diversidade e da abertura para rechaçar o contexto social em questão. Como forma de rearranjo das intervenções pedagógica, observando a multiplicidade de masculinidades e feminilidades, as autoras recorreram às rodas de conversa, na direção de fomentarem a conscientização, cujas implicações engendrassem o aumento da participação e inclusão de todos no jogo, para tanto, decidem pela marcação de ponto apenas se todos da equipe participassem do ataque. Porém, a insatisfação das meninas persiste, com isso, outras variáveis foram sendo modificadas, de maneira a promover um ambiente formativo provocador.

Por fim, analisando o trabalho pedagógico realizado, Silveira e Dias (2019) entendem que a relação entre o *Ultimate Frisbee* e as questões de gênero conferiu a oportunidade para reformulação dos conhecimentos, melhoria na compreensão e construção de novas situações para o exercício da docência, além de construir relações de gêneros mais igualitárias. Contudo, embora reconheçamos o empenho e alargamento das margens formativas das autoras, quando se trata de gênero, uma categoria relacional entre mulheres e homens, construídos socialmente ao longo da história da vida do indivíduo, toda e qualquer afirmação peremptória deve ser evitada, dado que a identidade (de gênero) permanece em construção, nesse sentido, não é possível afirmar que as atividades decorrentes do trabalho pedagógico realizado construíram, nem nos aprendizes, tampouco nas pesquisadoras, relações mais igualitárias, no limite, fomentaram reflexões, cujos efeitos desestabilizaram convicções, o que concordemos já caracteriza um fato desejável e elogiável. Doravante, passaremos as impressões finais cujo estudo nos permitiu elucidar.

CONSIDERAÇÕES FINAIS



Os dados erigidos pelo estudo revelaram a existência de quatro produções, no interstício pesquisado, sendo considerados apenas três, já que uma delas não correspondia ao mote central, apenas citou o *Frisbee* como modalidade não tradicional. Tratou-se de número tímido de artigos encontrados. Conjectura-se que um dos possíveis fatores que pode explicar a escassez de artigos sobre o tema em periódicos nacionais, relacionam-se com sua recente inserção no Brasil, mais especificamente no final da década de 1980. Ademais, tem-se o fato do *Ultimate Frisbee* não pertencer ao inventário de “tradições esportivas” historicamente aceitas e disseminadas no país, ofuscando, por sua vez, o interesse pelo mote, inclusive científico, uma ilação plausível, a julgar pelo diminuto número de produções e a incidência majoritária dos artigos em classificação B5, considerada com menor grau de impacto e valoração (PAES, 1996).

Os três artigos cotejados pela pesquisa foram agrupando-os em três categorias de análise, a saber: 1) Participação; 2) Sistematização Pedagógica; 3) Gênero, nas quais os mesmos foram examinados e trouxemos à baila aspectos específicos e relevantes de cada um dos estudos, assim como algumas reflexões de ordem provocativa. Grosso modo, o que fica patente a luz de nossa investigação é uma tendência de aumento no somatório das produções, a julgar o decênio cotejado, muito embora tenha havido uma quantidade equitativa nos últimos três anos (lê-se 2017, 2018 e 2019). Fato que coincide temporalmente com o ano da homologação da Base Nacional Comum Curricular (BNCC), um acontecimento que engendrou implicações tanto no que concerne a visibilidade quanto ao interesse a respeito do *Ultimate Frisbee* (BRASIL, 2017).

Cabe salientar, além disso, que, apesar das informações produzidas e aqui veiculadas serem datadas historicamente, em função da natureza do próprio texto e a pesquisa que ele retrata, ao mesmo tempo confere um olhar panorâmico sobre determinado momento histórico, na tentativa de lançar rebento acerca do fenômeno estudado. Ademais, como modelo heurístico, tal estudo pode representar um ponto de partida para o desenvolvimento de outras pesquisas que considerem critérios de análise diferentes, em que pese o fato de seu limite temporal e o alcance restrito, ao cotejar apenas artigos.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

BARDIN, Laurence. **Análise de conteúdo**. 5. ed. Lisboa: Edições 70, 2009.



BRASIL. Resolução n. 2, de 19 de fevereiro de 2002. Carga Horária dos Cursos de Formação de Professores. **Diário Oficial da União**, Brasília, 4 mar., Seção 1, p. 9. Oficial da União de 18/1/2002, Seção 1, p. 31, 2002.

BRASIL. Resolução n. 7, de 31 de março de 2004. Diretrizes Curriculares Nacionais dos Cursos de Graduação em Educação Física. **Diário Oficial da União**, Brasília, 5 abr., Seção 1, p. 18, 2004.

BRASIL. **Base Nacional Comum Curricular**. Brasília: MEC, 2017. Disponível em: http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/BNC_C_20dez_site.pdf. Acesso em: 22 de dezembro de 2019.

BORGES, Robson Machado e colaboradores. Ultimate frisbee. In: GONZÁLEZ, Fernando Jaime; DARIDO, Suraya Cristina; OLIVEIRA, Amauri Aparecido Bássoli de. (Orgs.). **Esportes de invasão**: basquetebol, futebol, handebol, ultimate frisbe. Maringá, PR: Eduem, 2017.

CARNEIRO, Kleber Tuxen. **Por uma memória do jogo**: a presença do jogo na infância das décadas de 20 e 30. Curitiba, PR: Appris, 2017.

CASTELLANI FILHO, Lino. **Política educacional e educação física**. Campinas, SP: Autores Associados, 1998.

COORDENAÇÃO DE APERFEIÇOAMENTO DE PESSOAL DE NÍVEL SUPERIOR – CAPES. **Classificação da produção intelectual**, 2009. Disponível em: <http://www.capes.gov.br/avaliacao/instrumentos-de-apoio/classificacao-da-producao-intelectual>. Acesso em: 03 de jun. 2020.

COORDENAÇÃO DE APERFEIÇOAMENTO DE PESSOAL DE NÍVEL SUPERIOR – CAPES. **Documento de área e comissão**, 2013. Disponível em: <https://docs.google.com/viewer?a=v&pid=sites&srcid=Y2FwZXMuZ292LmJyfhRyaWVuYWwtMjAxM3xneDoyODNmNjJjODc1OTRjZTU>. Acesso em: 03 de jun. 2020.

COSTA, Felipe Rodrigues da e colaboradores. Perfil e motivações de praticantes de ultimate frisbee na Universidade de Brasília. **Cadernos de formação RBCE**, v. 8, n. 2, p. 84-94, set. 2017.

COSTA, Felipe Rodrigues da e colaboradores. **Leitura pedagógica das regras de ultimate**: uma versão em português para uso na iniciação. Brasília, DF: Universidade de Brasília, 2018. Disponível em: <https://repositorio.unb.br/handle/10482/33152>. Acesso em: 21 set. 2020.

CRESWELL, John W.; CLARK, Vicki L. Plano. **Pesquisa de métodos mistos**: série métodos de pesquisa. 2. ed. Porto Alegre, RS: Penso, 2013.

FATTA, Giovanni Laporte e colaboradores. Gestão e estrutura organizacional no futebol: uma revisão sistemática. **Revista intercontinental de gestão desportiva**, 6, jun., 2016. Disponível em: <http://www.revista.universo.edu.br/index.php?journal=gestoesportiva&page=article&op=view&path%5B%5D=2333&path%5B%5D=2438>. Acesso em: 10 Dez. 2020.



FAZENDA, Ivani Catarina Arantes. **Interdisciplinaridade**: história, teoria e pesquisa. Campinas, SP: Papyrus, 1994.

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

FORTES, Bruno Silveira; CONRADO, Júlia Martimbianco. Os traços de personalidade dos jogadores de futebol: uma revisão sistemática. **Revista da graduação**, v. 5, n. 1, 31 mai., 2012.

IMPOLCELTTO, Fernanda Moreto; DARIDO, Suraya Cristina. O “estado da arte” do voleibol e do voleibol na escola. **Revista brasileira de ciência e movimento**, v. 24, n. 4, p. 175-186, 2016.

KOFINAS, Alexander; SAUR-AMARAL, Irina. 25 years of knowledge creation processes in Pharmaceutical Contemporary Trends. **Comportamento organizacional e gestão**, v. 14, n. 2, p. 257-280, 2008.

LOURO, Guacira Lopes. Pedagogias da sexualidade. In: LOURO, Guacira Lopes (Org.). **O corpo educado**: pedagogias da sexualidade. 3. ed. Belo Horizonte, MG: Autêntica, 2008.

LUDKE, Menga; ANDRÉ, Marli Eliza Dalmazo Afonso. **Pesquisa em educação**: abordagens qualitativas. São Paulo, SP: EPU, 1986.

OLIVEIRA, Erica dos Santos e colaboradores. Sistematização do ultimate frisbee para educação física. **Cadernos de formação RBCE**, v. 9, p. 20-32, mar., 2018.

PAES, Roberto Rodrigues. **Educação física escolar**: o esporte como conteúdo pedagógico do ensino fundamental. 1996. 198f. Tese (Doutorado em Educação). Universidade Estadual de Campinas, Campinas, SP, 1996.

REVERDITO, Riller Silva; SCAGLIA, Alcides José; MONTAGNER, Paulo César. **Pedagogia do esporte**: aspectos conceituais da competição e estudos aplicados. São Paulo: Phorte, 2013.

PIRES, Veruska e colaboradores. Identidade docente e educação física: um estudo de revisão sistemática. **Revista portuguesa de educação**, v. 30, n. 1, p. 35-60, jun., 2017.

PUCCINELLI, Fernanda Mauro. **A construção de consensos dentro de jogos competitivos – um estudo de caso**: ultimate frisbee. 2006. 59f. Monografia (Licenciatura em Educação Física). Universidade Estadual de Campinas, Campinas, SP, 2006.

RIBEIRO, Yuri; MEZQUITA Luis; VECCHIO, Fabrício Del. Revisão sistemática dos efeitos do futebol recreacional em adultos não atletas. **Revista brasileira de atividade física e saúde**, v. 18, n. 6, p. 655-668, nov., 2013.



SAMPAIO, Rosana Ferreira; MANCINI, Marisa Cotta. Estudos de revisão sistemática: um guia para síntese criteriosa da evidência científica. **Revista brasileira de fisioterapia**, v. 11, n. 1, p. 83-89, fev., 2007.

SAMPIERI, Roberto Hernández; COLLADO, Carlos Fernández; LUCIO, Maria del Pilar Baptista. **Metodologia de pesquisa**. Porto Alegre, RS: Penso, 2013.

SCOTT, Joan Wallach. Gênero: uma categoria útil de análise histórica. **Educação & realidade**, v. 20, n. 2, p. 71-79, jul./ dez., 1995.

SILVEIRA, Ana Aparecida Tavares da; DIAS, Maria Aparecida. Repensando as relações de gênero nas vivências do ultimate frisbee na escola. **Motrivivência**, v. 31, n. 58, p. 1-15, abr./ jul., 2019.

TEIXEIRA, Fábio Luís Santos; CAMINHA, Iraquitã de Oliveira. Preconceito no futebol feminino brasileiro: uma revisão sistemática. **Movimento**, v. 19, n. 1, p. 265-287, jan./ mar., 2013.

TOMITA, Andréa Setsuko Fortuna; CANAN, Felipe. A utilização de modalidades esportivas não tradicionais em aulas de educação física escolar. **Corpoconsciência**, v. 23, n. 2, p. 13-25, mai./ ago., 2019.

Dados da primeira autora:

Email: angelica.silva2@estudante.ufla.br

Endereço: Departamento de Educação Física (DEF), Campus Universitário da UFLA, Caixa Postal 3037, Lavras, MG, CEP: 37200-900, Brasil.

Recebido em: 23/09/2020

Aprovado em: 12/01/2021

Como citar este artigo:


SILVA, Angélica de Souza; CARNEIRO, Kleber Tüxen. A produção do conhecimento relativa ao *ultimate frisbee* no decênio 2009-2019. **Corpoconsciência**, v. 25, n. 1, p. 1-22, jan./ abr., 2021.


**PEDAGOGIA DO ESPORTE: PERCEPÇÕES SOBRE AS IMPLICAÇÕES
PRÁTICAS DE UM PROJETO SOCIAL ESPORTIVO NO CONTEXTO
UNIVERSITÁRIO**

**SPORTS PEDAGOGY: PERCEPTIONS OF PRACTICE ACTIONS IN A
SPORTIVE SOCIAL PROJECT IN THE UNIVERSITY CONTEXT**

**PEDAGOGÍA DEL DEPORTE: PERCEPCIONES SOBRE IMPLICACIONES
PRATICAS EN UN PROYECTO SOCIAL DEPORTIVO EN EL CONTEXTO
UNIVERSITARIO**

Mateus Fernandes de Oliveira


<https://orcid.org/0000-0002-8245-1694> 


<http://lattes.cnpq.br/1478290810985060> 

Universidade Estadual de Campinas (Campinas, SP – Brasil)

ma.te.us16@hotmail.com

Luis Felipe Nogueira Silva


<https://orcid.org/0000-0003-0583-4445> 


<http://lattes.cnpq.br/0793380850491870> 

Universidade Estadual de Campinas (Campinas, SP – Brasil)

luisfelipenogu@gmail.com

Alcides José Scaglia

<https://orcid.org/0000-0003-1462-1783> 

<http://lattes.cnpq.br/6052868681786447> 

Universidade Estadual de Campinas (Campinas, SP – Brasil)

alcides.scaglia@fca.unicamp.br

Resumo

Os projetos sociais esportivos têm como advento a promoção da prática de esportes e atividades física que aventem, também, possibilidades de transformações e ressignificações do status quo em ambientes com grandes demandas sociais, econômicas e educacionais. Dessa forma, o estudo buscou diagnosticar, em um projeto social esportivo, desenvolvido no contexto universitário, como são contemplados referenciais que contemplem os aspectos socioeducativos, técnico-táticos e histórico-cultural, chancelados pela disciplina da Pedagogia do Esporte e suas tendências metodológicas emergentes. A investigação foi pautada pela triangulação de dados oriundos de entrevistas com quatro dos membros fundadores, 11 responsáveis legais de alunos e alunas e análise documental do estatuto da instituição pesquisada. Os resultados demonstraram maior contemplação do referencial socioeducativo, realçando a importância de se estabelecer um contexto que viabilizem a participação, formação e a prática de valores sociais por meio do esporte, relativa preocupação com o referencial técnico-tático e lacunas quanto à exploração do referencial histórico-cultural no referido projeto social esportivo. Ressalta-se, assim, o cuidado com a elaboração do projeto político-pedagógico em instituições desta natureza e coerência teórico-prática com a aplicação dos pressupostos didático-metodológicos estabelecidos formalmente.

Palavras-chave: Socioeducativo; Técnico-tático; Histórico-cultural; Pedagogia do Esporte.

Abstract

The socio-sports projects have the advent of promoting the practice of sports and physical activities that also offer possibilities for transformations and reframing of the status quo in environments with great social, economic and educational demands. Thus, the study sought to diagnose, in a social sports project, developed in the university context, how references that contemplate the socio-educational, technical-tactical and historical-cultural aspects,



supported by the discipline of Sport Pedagogy and its emerging methodological trends are contemplated. The investigation was guided by the triangulation of data from interviews with four of the founding members, 11 legal guardians of students and documentary analysis of the statute of the researched institution. The results showed greater contemplation of the socio-educational framework, highlighting the importance of establishing a context that enables participation, training and the practice of social values through sport, relative concern with the technical-tactical framework and gaps regarding the exploration of the historical framework -cultural in that social sports project. Thus, the care with the elaboration of the political-pedagogical project in institutions of this nature and theoretical-practical coherence with the application of the didactic-methodological assumptions formally established is emphasized.

Keywords: Socio-educational; Technical-tactical; Historical-cultural; Sports Pedagogy

Resumen

Los proyectos sociodeportivos tienen el advenimiento de promover la práctica de actividades deportivas y físicas que también ofrecen posibilidades de transformaciones y reencadres del status quo en entornos con grandes demandas sociales, económicas y educativas. Así, el estudio buscó diagnosticar, en un proyecto sociodeportivo, desarrollado en el contexto universitario, cómo se contemplan referentes que contemplan los aspectos socioeducativos, técnico-tácticos e histórico-culturales, sustentados en la disciplina de la Pedagogía Deportiva y sus tendencias metodológicas emergentes. La investigación se guió por la triangulación de datos de entrevistas a cuatro de los miembros fundadores, 11 tutores legales de estudiantes y análisis documental del estatuto de la institución investigada. Los resultados mostraron una mayor contemplación del marco socioeducativo, destacando la importancia de establecer un contexto que posibilite la participación, la formación y la práctica de los valores sociales a través del deporte, relativa preocupación por el marco técnico-táctico y brechas en la exploración del marco histórico. -cultural en ese proyecto sociodeportivo. Así, se enfatiza el cuidado con la elaboración del proyecto político-pedagógico en instituciones de esta naturaleza y la coherencia teórico-práctica con la aplicación de los supuestos didáctico-metodológicos formalmente establecidos.

Palabras clave: Socioeducativo; Técnico-táctico; Histórico-cultural; Pedagogía del Deporte

INTRODUÇÃO

A trajetória de projetos sociais que contemplassem a prática esportiva e artística no Brasil teve início na década de 1930, a partir de experiências pioneiras nas cidades de Porto Alegre e São Paulo, com a organização de parques públicos, e a posteriori do Serviço de Recreação Operaria do Ministério do Trabalho, na cidade do Rio de Janeiro (MELO, 2008).

A afirmação dos projetos sociais esportivos teve impacto, dentre outros contextos, nas universidades públicas. Tendo como base o plano elaborado pelo Ministério da Educação (MEC) em 1975 e o Conselho dos Reitores das Universidades Brasileiras (CRUB), foram estabelecidas diretrizes aos projetos de extensão, ratificando seu caráter de “meio através do qual a universidade atende a outras instituições e a população e, por outro lado, recebe retroalimentação para o ensino e a pesquisa” (CARBONARI; PEREIRA, 2007, p. 24).

Durante boa parte do Século XX, os projetos sociais esportivos pouco foram contemplados pela legislação brasileira em favor da promoção, de atividades e conteúdos que pudessem ser contemplados, ora nas aulas de Educação Física escolar, ora em ambientes que permitissem o desenvolvimento do esporte em seu alto rendimento (KRAVCHYCHYN et al., 2019).



A mudança de cenário se dá, marcadamente, na década de 1980, com a promoção de políticas públicas encampadas não apenas pela Carta Internacional de Educação Física e Esporte da UNESCO, lançada em 1978, mas pela popularização do movimento internacional 'Esporte para Todos', endossada pelo então Ministério da Educação e Cultura e uma série de reformas políticas e sociais, impulsionadas pelo fim da Ditadura Militar e chanceladas pela Assembleia Constituinte de 1988. Desde então, há um significativo aumento de projetos desta natureza impulsionados por órgãos não apenas estatais, mas também por instituições privadas e Organizações não Governamentais (ONGs), que, ocasionalmente, recebem destaque midiático. (CAVALCANTI, 1984; TUBINO, 2010; KRAVCHYCHYN et al., 2019).

Do ponto de vista pedagógico, um programa ou projeto esportivo carece de objetivos pré-estabelecidos e que primem pela construção de um ambiente de aprendizagem no qual o(a) professor(a) é o(a) responsável por promover aprendizagens intencionais, a partir do engajamento dos alunos(as) (SCAGLIA et al., 2013). Illeris (2013) reforça que o ambiente de aprendizagem é fomentado pela criação de um contexto que se sustenta pela prática e compreensão do fenômeno jogo, provocando atitudes assimilativas, acomodativas e transformadoras de aprendizagem.

Considerando as práticas esportivas como não restritas à formação de atletas ao contexto de alto rendimento, deve-se admiti-la como influente em múltiplos cenários, uma vez inseridas na cultura e contexto social de uma sociedade, e, sobretudo, passíveis de ações de cunho socioeducativo, capazes de fomentar competências e abrirem possibilidades de vida (HASSENPLUG, 2004; MACHADO; GALATTI; PAES, 2014).

Sob a égide da subárea da Pedagogia do Esporte, o processo de ensino de esportes, desse modo, deve ser conduzido por metodologias claras e aplicáveis possibilitando a construção de uma aprendizagem transformativa a partir da trocas de experiências entre aluno(a), professor(a), técnico(a) e atleta na prática (FERREIRA; GALATTI; PAES, 2005; PAES; BALBINO, 2009). Machado, Galatti e Paes (2014; 2015) apresentam três referenciais balizadores à prática pedagógica sistematizada em projetos sociais esportivos: o técnico-tático, o socioeducativo e o histórico-cultural. Tais referenciais devem não apenas sustentar engajamento de crianças, adolescentes e jovens que compõem os programas, mas comprometerem-se com uma aprendizagem esportiva de qualidade que transcendam questões metodológicas (PAES; BALBINO, 2009; KRAVCHYCHYN et al., 2019).



O referencial técnico-tático é caracterizado como “organização e sistematização pedagógica das modalidades esportivas para a vivência e prática das mesmas, além da escolha metodológica para sua aplicação.” (MACHADO; GALATTI; PAES, 2014, p. 417). Dentro da sua aplicabilidade, o referencial técnico-tático visa sustentar ações de estratégias, e a compreensão de aspectos táticos ofensivos, defensivos e de transição, habilidades motoras gerais, fundamentos especializados e capacidades biomotoras voltadas, principalmente, aos esportes coletivos.

Já o referencial socioeducativo está ligado ao tratamento de “valores e modos de comportamento que podem ser estimulados se intencionalmente organizados e sistematizados como conteúdo esportivo” (MACHADO; GALATTI; PAES, 2014, p. 418). Assim, busca-se promover um contexto que explore discussões sobre valores, princípios e comportamentos que humanize as relações e permita, através do esporte, uma vida saudável em comunidade (REVERDITO; SCAGLIA, 2009).

O referencial histórico-cultural, por sua vez, trata de promover a apreciação do esporte, o surgimento e evolução das modalidades e conhecimentos sobre eventos, regras e mídia dos esportes: “visa fortalecer o trato pedagógico com os conteúdos esportivos na medida em que busca tratar dos conhecimentos que caracterizam o esporte como um elemento cultural e social” (MACHADO; GALATTI; PAES, 2014, p. 419). Fomenta, portanto, possibilidades dos indivíduos permanecerem em contato com o esporte sob diversas perspectivas.

O estudo aventa, assim, a investigação de como os supracitados referenciais que, conforme Machado, Galatti e Paes (2014), norteiam a prática pedagógica voltada ao ensino de esportes, se articulam em um projeto social esportivo promovido por uma entidade estudantil ligada à universidade pública e descrever seus impactos sobre os atores envolvidos.

MATERAIS E MÉTODOS

O estudo possui viés qualitativo, de natureza exploratória, uma vez que procurou se aprofundar sobre os significados, crenças, valores e atitudes reverberados nos dados coletados, fazendo uso de processos como organização, gestão, atenção à fidedignidade e avaliação reflexiva visando sua descrição (SPARKES; SMITH, 2014; MINAYO, 2016).



O contexto investigado foi o projeto social esportivo Raízes do Esporte, organização sem fins lucrativos fundada em 2017, na cidade de Limeira, estado de São Paulo, por universitários e universitárias dos cursos de Ciências do Esporte, Nutrição, Engenharia de Produção, Engenharia de Manufatura, Administração e Administração Pública, da Faculdade de Ciências Aplicadas (FCA) da Universidade Estadual de Campinas (UNICAMP) com vistas à formação de indivíduos e estabelecimento de vínculos afetivos e sociais com a comunidade local pela disseminação do esporte (RAÍZES DO ESPORTE, 2018). O projeto visa atender meninas e meninos de 9 a 17 anos, matriculados no ensino regular em escolas públicas no referido município, com aulas semanais de quatro modalidades esportivas: basquete, futebol society, vôlei e tênis de mesa, bem como oferece aos graduandos e graduandas possibilidades de imersão à atividades de extensão, devidamente supervisionadas por seus docentes.

Foram realizadas entrevistas semiestruturadas com quatro (4) membros-fundadores do Raízes do Esporte para que reverberassem suas opiniões, sentimentos e atitudes quanto às premissas pedagógicas e sociais do projeto sócio-esportivo (SPARKES; SMITH, 2014). Além disso, foi aplicado um questionário aberto, com cinco (5) perguntas descritivas, aos responsáveis dos alunos e alunas do projeto com o objetivo mensurar os impactos educacionais e comportamentais decorrentes da participação do projeto social esportivo. Por fim, para aprofundamento do conhecimento quanto às propostas, objetivos e bases metodológicas que orientam a condução pedagógica nas aulas do projeto social esportivo, foi realizada uma análise documental sobre o estatuto oficial da instituição.

A articulação dos dados coletados com a descrição dos impactos educacionais na vida dos alunos e alunas e membros do projeto social esportivo Raízes do Esporte foi possível pelo processo de Triangulação de Dados, ao buscar, pelo menos, três diferentes modos de verificação de determinado evento, descrição ou um fato investigado (YIN, 2016). A Triangulação de Dados esteve sustentada por uma Análise de Conteúdo, que previu a categorização dos dados coletados, primeiro desmembrados para que fossem reagrupados, *a priori*, de modo indutivo em subcategorias, e, em seguida, de modo dedutivo, uma vez relacionados com os referenciais técnico-tático, socioeducativo e histórico-cultural, voltados à Pedagogia do Esporte (BARDIN, 2011; QUEIRÓS; GRAÇA, 2013).

Cabe ressaltar que o estudo foi aprovado pelo Comitê de Ética da Universidade Estadual de Campinas, sob a identificação 23071919.1.0000.5404, pelo parecer de nº



3.713.366, bem como todos os participantes assinaram os Termos de Consentimento e Assentimento Livre e Esclarecido (TCLE).

RESULTADOS E DISCUSSÃO

A análise dos dados foi organizada pela elaboração dos quadros 1, 2 e 3, estruturados em três compartimentos: no primeiro deles, tem-se as 'unidades de contexto', no qual encontram-se os excertos de falas e de texto que fizeram menções aos referenciais salientados pelos participantes do estudo. No segundo compartimento, caracterizado como 'competências', foram destacados termos-chave que sintetizam o conjunto de excertos. O terceiro compartimento, 'categorias', por sua vez, abarcam os eixos teóricos do estudo, enquadrando os demais compartimentos na categorização prévia: referencial socioeducativo, referencial técnico-tático e referencial histórico-cultural.

Quadro 1 – Análise indutiva dos excertos retirados das entrevistas, questionários e documento oficial do projeto e, enquadramento sob uma perspectiva dedutiva do referencial socioeducativo (destacado pela cor azul)

REFERENCIAL SOCIOEDUCATIVO			
DOCUMENTO OFICIAL	U.C. (ENTREVISTAS)	U.C. (QUESTIONÁRIO)	CATEGORIAS
"Promover o desenvolvimento e acolhimento da comunidade de Limeira através do esporte"	P2: "Acho que essa oportunidade de vivenciar o esporte, conhecer novas modalidades é algo diferencial da organização [...]".	P6: "Matriculei minha filha para que ela pudesse estar fazendo exercícios físicos, pois se ficar em casa fica no telefone ou televisão".	INICIAÇÃO ESPORTIVA
	P1: "A gente trabalha muito assim, nos treinos, uma forma de que os alunos tentem se cooperar, tentem ajudar o outro, tentem ajudar o treinador, seja recolhendo o material depois do treino [...] não viver só para ele, viver para o grupo, para a comunidade".	P12: "Eles trabalham em equipe, aprendem a amar e dar mais valor nas coisas".	COOPERAÇÃO



<p>"Desenvolver projetos na área do esporte destinados a comunidade de Limeira, que contribuem no desenvolvimento geral dos alunos matriculados, tanto em requisitos físicos, sociais e educacionais"</p>	<p>P2: "Ele [o aluno] foi vendo que não é fácil ser um jogador de futebol, não é só saber jogar futebol, mas tem todo um relacionamento com todos, acho que é só um exemplo ali".</p>	<p>P4: "A minha filha não estava comunicando, agora ela fala bastante [...] está sendo mais comunicativa com a família e seus amigos".</p>	<p>SOCIALIZAÇÃO</p>
		<p>P6: "Minha filha está toda animada e fala com muito respeito dos professores".</p>	
	<p>P2: "Eles vão conseguir socializar, vão conseguir ter momentos de descontração, diversão com os amigos".</p>	<p>P14: Meu filho se sente bem no grupo de novos amigos, se sente mais capaz de aprender, desenvolver, fica feliz quando joga bem e a equipe também".</p>	
		<p>P4: "Não é formar atletas, mas os alunos brincarem e se conhecerem, comunicarem e se divertirem".</p>	
<p>"Nossos valores estão baseados na responsabilidade, respeito, diversidade, esforço e alegria"</p>	<p>P1: "A gente jamais coloca isso [técnica] como primeiro lugar, a gente se preocupa muito mais em saber como o aluno está, por que que o aluno está indo treinar, se o aluno se sente confortável ali no ambiente".</p>	<p>P9: "Meu filho mudou muito em vários lados como amizade, companheirismo e também o lado pessoal e profissional".</p>	<p>FORMAÇÃO SOCIAL E VALORES</p>
		<p>P11: "Bom para a saúde e relacionamento com as pessoas".</p>	
		<p>P11: "Comportamento mais aberto, conversa mais, fez mais amizades e tem comprometimento".</p>	
	<p>P1: "A gente se preocupa muito com essa formação social do indivíduo [...] Os nossos maiores objetivos eram passar a questão de valores para eles, não era formar um atleta, era formar um cidadão".</p>	<p>P13: "Ter respeito, responsabilidade, compartilhar, repartir".</p>	
	<p>P1: "A gente tenta aplicar bastante nos treinos a questão do respeito [...], essa questão de</p>	<p>P13: "Fiz um questionamento sobre um aluno que a meu ver não teria estatura nem porte</p>	



	honestidade, de não mentir.”	físico para um jogador de basquete. A lição que ouvi de meu filho foi algo que me deixou envergonhada e reflexiva. O respeito, a amizade e parceria que ele relatou foram impressionantes”.	
	P2: “Se for pensar o preconceito, a desigualdade de gênero é algo importante, algo que vale para o nosso caminho”.	P13: “Difere das outras organizações, pois não visa apenas o ensino do esporte, a prática em si. Visa compartilhar valores, isso faz toda a diferença”.	
	P1: “Eles [os membros] estão ali porque eles querem, porque tem vontade de ajudar as crianças se desenvolverem, eles tem vontade de fazer esse trabalho social”.	P5: “Traz a oportunidade para que as crianças da comunidade em si tenham um incentivo na participação de jogos e valores sociais na área do esporte”.	
	P1: “A gente vai fazendo com que eles se encontrem como pessoa, como indivíduo, como atleta, como aluno”.	P8: “Percebi mais autonomia da parte do meu filho”.	
	P1: “Esportivamente falando, tinha um aluno com tremenda dificuldade para jogar basquete [...] não tinha nem força para arremessar [...] se fosse um cenário que focasse muito no empenho esportivo do aluno, que focasse muito no resultado, que focasse muito nesse sentido, ele poderia sair mais frustrado ainda”.	P8: “Visa também a formação de indivíduos através do esporte e valores sociais”.	

Fonte: construção dos autores

A paulatina sofisticação das investigações científicas quanto aos procedimentos didáticos, pedagógicos e epistemológicos que envolvem a condução pedagógica ligados ao



movimento, ao ato de jogar e ao ambiente esportivo, de modo geral, tem permitido o delineamento de uma disciplina específica dentro das Ciências do Esporte e Educação Física: a Pedagogia do Esporte (REVERDITO; SCAGLIA; PAES, 2009). Enquanto área de intervenção, a Pedagogia do Esporte desvela, conforme Galatti e colaboradores (2014, p. 153), "o processo de ensino, vivência, aprendizagem e treinamento [...], acumulando conhecimento significativo a respeito da organização, sistematização, aplicação e avaliação das práticas esportivas".

A Pedagogia do Esporte, portanto, tem alicerçado emergentes tendências relacionais, que pressupõem a superação de abordagens pedagógicas unidirecionais, calcadas em perspectivas, tecnicistas e ainda regidas por uma visão de mundo essencialmente cartesiana (GALATTI et al., 2014). Além da descentralização no processo de ensino-aprendizagem, tais tendências são balizadas pela formação de cidadãos críticos, autônomos, capazes de produzir, reproduzir e ressignificar a cultura esportiva (MACHADO; GALATTI; PAES, 2014), algo ecoado pelos dados verificados acerca do projeto social esportivo Raízes do Esporte.

Importantes falas foram evocadas no sentido de manifestar a iniciativa social do projeto social esportiva Raízes do Esporte. O oferecimento da prática esportiva não se dá de forma isolada: para além do ensino das modalidades, a disseminação de determinados valores compõe o processo de condução pedagógica: "Eles trabalham em equipe, aprendem a amar e dar mais valor nas coisas." (P12); "Traz a oportunidade para que as crianças da comunidade em si tenham um incentivo na participação de jogos e valores sociais na área do esporte." (P5); "Difere das outras organizações, pois não visa apenas o ensino do esporte, a prática em si. Visa compartilhar valores, isso faz toda a diferença." (P13).

Outros relatos encontrados nas entrevistas e questionários, elucidam a importância do projeto com vistas à formação social, tais quais: "A minha filha não estava comunicando, agora ela fala bastante [...] está sendo mais comunicativa com a família e seus amigos (P4); "A gente vai fazendo com que eles se encontrem como pessoa, como indivíduo, como atleta, como aluno." (P1); "Visa também a formação de indivíduos através do esporte e valores sociais." (P8).

A disseminação de valores caros à formação integral do indivíduo norteia a condução pedagógica no Raízes do Esporte: "Ter respeito, responsabilidade, compartilhar, repartir." (P13); "Visa também a formação de indivíduos através do esporte e valores sociais." (P8) e tornam clarividentes as preocupações no que diz respeito às oportunidades de



vislumbre à novas perspectivas de vida, típicas ações de natureza socioeducativa (LEONARDI, et al., 2014). São intervenções que, feitas de modo adequado, promovem transformação de competências para a vida e o preparo de indivíduos para viverem plenamente suas possibilidades e superarem desafios profissionais (HASSENPFUG, 2004).

Destarte, foram evidenciadas situações que envolvem cooperação, empatia, diversificação e motivação, valores que balizam o referencial socioeducativo. Assim, verificou-se uma disposição, por parte do projeto social esportivo Raízes do Esporte, em promover a discussão de princípios, valores e modos de comportamento, bem como a participação, diversificação, coeducação e autonomia e fomento de relações coletivas pelo estabelecimento de paralelos entre o que acontece nas aulas e a vida em comunidade (MACHADO; GALATTI; PAES, 2015).

Quadro 2 – Análise indutiva dos excertos retirados das entrevistas, questionários e documento oficial do projeto e, enquadramento sob uma perspectiva dedutiva do referencial técnico-tático (destacado pela cor amarela)

REFERENCIAL TÉCNICO-TÁTICO				
DOCUMENTO OFICIAL	U.C. (ENTREVISTAS)	U.C (QUESTIONÁRIO)	CATEGORIAS	
“Ser referência no ensino de esportes na cidade de Limeira e de organização estudantil na área do esporte dentro da UNICAMP”	P1: “Um dos pilares do Raízes, além de ensinar esporte, além de ensinar essas questões de valores, era ensinar o aluno a gostar de praticar esportes, porque é algo que ele vai levar mesmo depois que ele sair do Raízes”.	P11: “Treinar, preparar e incentivar o esporte”.	APRENDIZAGEM ESPORTIVA	
	P1: “A gente preza sim pelo desempenho esportivo, a gente quer que o aluno aprenda a jogar futebol, que ele melhore jogar futebol, que ele saiba arremessar, fazer o movimento certinho, consiga fazer uma cesta”.	P9: “Treinar, ensinar, dedicar, prestar um bom trabalho para os garotos, assim se desenvolvendo e se aperfeiçoando cada vez mais”.		
		P12: “O objetivo é ensinar as pessoas a praticar vários tipos de esportes”.		



“Oferecer à sociedade um retorno que ela realiza na Faculdade através de serviços de qualidade na área esportiva”	P1: “Todos os treinadores que estão ali fazem o curso de Ciências do Esporte, então, são treinadores que conhecem a metodologia que o próprio Raízes trabalha, que é baseado em abordagens mais modernas da Pedagogia do Esporte”.	P5: “Cada modalidade de jogos exige suas regras e nelas as crianças são instruídas a cumpri-las”.	METODOLOGIA
	P3: “Era pra gente colocar em prática o que estávamos aprendendo durante as aulas na faculdade”.	P12: “O objetivo é ensinar as pessoas a praticar vários tipos de esportes”.	
		P6: “Minha filha está muito animada, chega sempre comentando os passes que aprendeu e também sobre as dinâmicas no final das aulas”.	

Fonte: construção dos autores

Há que se levar em conta no contexto investigado, fatores como ociosidade e vulnerabilidade social, inerentes ao cotidiano dos alunos e alunas. Mais do que se apresentar como uma espécie de ‘fuga’ às mazelas do ambiente marginalizado, o projeto social esportivo deve estar comprometido com aprendizagens reais de conteúdos sobre as modalidades ofertadas e, desse modo, contemplar o referencial técnico-tático (HIRAMA; MONTAGNER, 2012).

Zalular (1994) traz à baila a relevância do aperfeiçoamento esportivo a que projetos sociais esportivos devem se comprometer no contexto da iniciação. Os ganhos advindos da prática, foram identificados por falas como esta: “Minha filha está muito animada, chega sempre comentando os passes que aprendeu e também sobre as dinâmicas no final das aulas.” (P6).

Houve grande cuidado, por parte dos membros do projeto social esportivo, em destacar o desenvolvimento de um contexto saudável para o desenvolvimento das modalidades esportivas ofertadas, indo ao encontro do que prega o referencial técnico-tático e o ambiente de aprendizagem, apregoado por Scaglia e colaboradores (2013). Vale mencionar a atenção dada a um conjunto de estratégias metodológicas que exploram criatividade, autonomia e a potencialização de cada aluno por meio de jogos para viabilizar o



ensino de esportes, seguindo as tendências emergentes da Pedagogia do Esporte, como propõem Bayer (1994), Garganta (1998), Greco e Benda (1998), Cotê (1999) e Scaglia (2017).

Quadro 3 – Análise indutiva dos excertos retirados das entrevistas, questionários e documento oficial do projeto e, enquadramento sob uma perspectiva dedutiva do referencial histórico-cultural (destacado pela cor verde)

REFERENCIAL HISTÓRICO-CULTURAL			
DOCUMENTO OFICIAL	U.C. (ENTREVISTAS)	U.C (QUESTIONÁRIO)	CATEGORIAS
NÃO HÁ MENÇÃO	P2: "O professor levou um jogo para as crianças, jogaram meio que um baseball adaptado, e aí trouxe a ideia do porquê o baseball, que já era pré ano de Copa do Mundo, um pouco da cultura japonesa".	P7: "Além da prática esportiva existe também uma integração junto a instituição e conhecimentos gerais, exemplo Dia da Consciência Negra".	INTERDISCIPLINARIDADE
	P1: "Assistir um jogo oficial de basquete, isso trouxe muita motivação para ele, ver os atletas profissionais, ver o ambiente, a atmosfera de um jogo profissional, fez com que ele gostasse muito do esporte, da modalidade".	P14: "Meu filho está aprendendo a ser um menino melhor, procurando aprender mais sobre futebol, ele fica horas assistindo treinos sobre futebol".	FORMAÇÃO ESPORTIVA
	P2: "Como por exemplo o que a gente teve com os alunos de basquete que tiveram a oportunidade de ir para o festival do Raízes do esporte que era completamente diferente do futebol".		

Fonte: construção dos autores



Machado, Galatti e Paes (2014) questionam as possibilidades de apreciação contínua ao ambiente esportivo e ressignificação tático-técnica quando o aluno e aluna não conhecem a trajetória das modalidades esportivas, de importantes eventos e regras básicas, pressupostos correspondentes ao referencial histórico-cultural. Os dados evidenciam, nesse sentido, lacunas na exploração desta categoria por parte do projeto social esportivo, tendo em vista a discreta percepção dos responsáveis para com a temática e sua inexistente menção no estatuto da instituição. As ações desenvolvidas com este caráter ainda parecem restritas à iniciativas pontuais dos próprios membros, como a atividade de futebol baseada no baseball para abordar a cultura japonesa.

O imbricar dos referenciais técnico-tático, socioeducativo e histórico-cultural são fundamentais, como apontam Machado, Galatti e Paes (2014; 2015) para que se alcancem os intentos das tendências emergentes da Pedagogia do Esporte em um projeto social esportivo. Ainda que o Raízes do Esporte pareça abranger fortemente os dois primeiros, dada as descrições das conduções pedagógicas e percepções dos envolvidos e envolvidas diretamente e indiretamente com este projeto social esportivo, o estudo aponta para a necessidade em oferecer, formalmente, maior realce ao referencial histórico-cultural, de modo que haja um equilíbrio real entre as três categorias, que justifique a formação integral dos participantes da instituição.

CONCLUSÃO

O estudo objetivou, a partir de um caso específico, diagnosticar como são geridos os referenciais socioeducativo, técnico-tático e histórico-cultural, que sustentam a condução pedagógica de emergentes tendências didático-metodológicas da Pedagogia do Esporte em um projeto social esportivo, constituído pela iniciativa de estudantes universitários.

O projeto social esportivo estudado prima por atender e possibilitar o desenvolvimento positivo e integral de crianças e adolescentes por meio de metodologias de ensino que, ao superar prerrogativas tradicionais de ensino-aprendizagem, tanto em jogos esportivos coletivos, como o futebol, o basquete e o voleibol, quanto em modalidades individuais, como tênis de mesa, admitem o fenômeno jogo como preponderante à abertura de possibilidades para aprender, criar, experimentar, jogar, reinventar e ressignificar a própria prática. Cabe menção à oportunidade que graduandos e graduandas de uma universidade



pública têm em, não apenas colocar em prática saberes construídos nas aulas, como oferecer um retorno social à uma comunidade periférica, por meio do esporte.

Muito embora as percepções, descritas pelos próprios membros do projeto social esportivo e pelos responsáveis de alunos e alunas do projeto, assegurem a existência de um ambiente de aprendizagem saudável tendo o esporte como ferramenta central, foi percebido certo descompasso entre a utilização dos supracitados referenciais: enquanto aspectos socioeducativos e técnico-táticos foram em demasia referenciados pela triangulação de dados, que abarcaram a aplicação de entrevistas, questionários e análise documental do estatuto da instituição, pouco destaque foi dado aos aspectos histórico-culturais, sem que houvesse uma justificativa teórica.

O estudo, assim, elucida a importância de discussões e reflexões, fomentada pela comunhão entre a prática empírica e a literatura teórica, enrijecida pela consolidação da Pedagogia do Esporte como disciplina das Ciências do Esporte e Educação Física, para formulação de projetos político-pedagógicos coerentes com os objetivos e intencionalidades propostos e almejadas por instituições de natureza comum à investigada pelo estudo.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

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

BAYER, Claude. **O ensino dos desportos colectivos**. Lisboa, Portugal: Dinalivro, 1994.

CARBONARI, Maria Elisa Erhardt; PEREIRA, Adriana Camargo. A extensão universitária no Brasil, do assistencialismo à sustentabilidade. **Revista de Educação**, v. 10, n. 10, p. 23-28, 2007.

CAVALCANTI, Kátia Brandão. **Esporte para todos**: um discurso ideológico. São Paulo: IBRASA, 1984.

COTÊ, Jean. The influence of the family in the development of talent in sport. **The sport psychologist**, v. 13, n. 4, p. 395-417, 1999.

FERREIRA, Henrique Barcelos; GALATTI, Larissa Rafaela; PAES, Roberto Rodrigues. Pedagogia do esporte: considerações pedagógicas e metodológicas no processo de ensino e aprendizagem do basquetebol. In: PAES, Roberto Rodrigues; BALBINO, Hermes Ferreira; **Pedagogia do esporte**: contextos e perspectivas. Rio de Janeiro: Guanabara Koogan, 2005.

GALATTI, Larissa Rafaela e colaboradores. Pedagogia do esporte: tensão na ciência e o ensino dos jogos esportivos coletivos. **Journal of physical education**, v. 25, n. 1, p. 153-162, 2014.



GARGANTA, Júlio Manoel. O ensino dos jogos desportivos coletivos: perspectivas e tendências. **Movimento**, v. 4, n. 8, p. 19-27, 1998.

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

HASSENPFUG, Walderez Nosé. **Educação pelo esporte**: educação para o desenvolvimento humano pelo esporte. São Paulo: Saraiva, 2004.

HIRAMA, Leopoldo. Katsuki; MONTAGNER, Paulo César. Algo para além de tirar da rua: o ensino do esporte em projeto socioeducativo. **Revista brasileira de ciências do esporte**, v. 34, p. 149-164, 2012.

ILLERIS, Knud. **Teorias contemporâneas da aprendizagem**. Porto Alegre, RS: Penso, 2013.

KRAVCHYCHYN, Cláudio e colaboradores. Projetos e programas sociais esportivos no Brasil: antecedentes históricos e reflexividade social. **Revista da ALESDE**, v. 10, p. 53-68, 2019.

LEONARDI, Thiago José e colaboradores. Pedagogia do esporte: indicativos para o desenvolvimento integral do indivíduo. **Revista mackenzie de educação física e esporte**, v. 13, n. 1, p. 41-58, 2014.

MACHADO, Gisele Viola; GALATTI, Larissa Rafaela; PAES, Roberto Rodrigues. Pedagogia do esporte e o referencial histórico-cultural: interlocução entre teoria e prática. **Pensar a prática**, v. 17, n. 2, p. 414-430, 2014.

MACHADO, Gisele Viola; GALATTI, Larissa Rafaela; PAES, Roberto Rodrigues. Pedagogia do esporte e projetos sociais: interlocuções sobre a prática pedagógica. **Movimento**, v. 21, n. 2, p. 405-418, 2015.

MELO, Victor Andrade de. Projetos sociais de esporte e lazer: reflexões, inquietações, sugestões. **Quaderns d'animació i educació social**, v. 7, p. 8, 2008.

MINAYO, Maria Cecília de Souza. **Pesquisa social**: teoria, método e criatividade. Petrópolis, RJ: Vozes, 2016.

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

RAÍZES DO ESPORTE (Projeto Social). **Estatuto oficial do projeto**. Disponível em: <https://www.facebook.com/pg/raizesdoesporte/about/?ref=page_internal>. Acesso em: 13 jan. 2021.



REVERDITO, Riller Silva; SCAGLIA, Alcides José; PAES, Roberto Rodrigues. Pedagogia do esporte: panorama e análise conceitual das principais abordagens. **Motriz**, v. 15, n. 3, p. 600-610, 2009.

SCAGLIA, Alcides José; REVERDITO, Riller Silva; GALATTI, Larissa Rafaela Galatti. Ambiente de jogo e ambiente de aprendizagem no processo de ensino dos jogos esportivos coletivos: desafios no ensino e na aprendizagem dos jogos esportivos coletivos. In: NASCIMENTO, Juarez Vieira; RAMOS, Valmor; TAVARES, Fernando (Orgs.). **Jogos desportivos: formação e investigação**. Florianópolis, SC: Tribo da Ilha, 2013.

SCAGLIA, Alcides José. Pedagogia do jogo: o processo organizacional dos jogos esportivos coletivos enquanto modelo metodológico para o ensino. **Revista portuguesa de ciências do desporto**, S1A, p. 27-38. 2017.

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

TUBINO, Manoel José Gomes. **Estudos brasileiros sobre esporte: ênfase no esporte-educação**. Maringá, PR: EDUEM, 2010.

YIN, Robert K. **Pesquisa qualitativa do início ao fim**. Porto Alegre, RS: Penso, 2016.

ZALUAR, Alba. **Cidadãos não vão ao paraíso: juventude e política social**. São Paulo: Escuta, 1994.

Dados do primeiro autor:

Email: ma.te.us16@hotmail.com

Endereço: LEPE – Laboratório de Estudos em Pedagogia do Esporte, Rua Pedro Zaccaria, 1300, Limeira, SP, CEP: 13484-350, Brasil.

Recebido em: 08/12/2020

Aprovado em: 23/01/2021

Como citar este artigo:

OLIVEIRA, Mateus Fernandes de; SILVA, Luis Felipe Nogueira; SCAGLIA, Alcides José. Pedagogia do esporte: percepções sobre as implicações práticas de um projeto social esportivo no contexto universitário. **Corpoconsciência**, v. 25, n. 1, p. 23-38, jan./ abr., 2021.


**TEMATIZAÇÃO DOS JOGOS E BRINCADEIRAS NAS AULAS DE
EDUCAÇÃO FÍSICA NO ENSINO MÉDIO: EXPERIÊNCIAS EDUCATIVAS
EM UMA PERSPECTIVA INTERCULTURAL E ANTIRRACISTA**

**TEACHING OF GAMES AND PLAYING IN PHYSICAL EDUCATION IN
HIGH SCHOOL: EDUCATIONAL EXPERIENCES IN AN INTERCULTURAL
AND ANTI-RACIST PERSPECTIVE**

**TEMATIZACIÓN DE JUEGOS Y JUEGO EN CLASES DE EDUCACIÓN
FÍSICA EN LA ESCUELA SECUNDARIA: EXPERIENCIAS EDUCATIVAS
EN UNA PERSPECTIVA INTERCULTURAL Y ANTIRRACISTA**


Daniel Teixeira Maldonado


<https://orcid.org/0000-0002-0420-6490> 

<http://lattes.cnpq.br/5911977104843227> 

Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de São Paulo (São Paulo, SP – Brasil)
danielmaldonado@yahoo.com.br


Márcio Cardoso Coelho


<https://orcid.org/0000-0003-2578-6719> 

<http://lattes.cnpq.br/6335896669903869> 

Universidade Federal do Rio Grande do Sul (Porto Alegre, RS – Brasil)
coelhocardosomarcio@gmail.com


Priscila Moreira Magalhães de Souza


<https://orcid.org/0000-0002-9418-2436> 

<http://lattes.cnpq.br/4373119236355233> 

Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de São Paulo (São Paulo, SP – Brasil)
priscila.magalhaes@aluno.ifsp.edu.br

Jadeh de Moura Vieira Bastos

<https://orcid.org/0000-0002-2956-1894> 

<http://lattes.cnpq.br/7236527766683343> 

Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de São Paulo (São Paulo, SP – Brasil)
Jadeh82@hotmail.com

Resumo

O objetivo deste trabalho foi relatar e analisar uma experiência político-pedagógica com a tematização de jogos e brincadeiras de diferentes culturas durante as aulas de Educação Física no Ensino Médio. A experiência foi vivida com uma turma de 2º ano do curso de Mecânica integrado com o Ensino Médio do Instituto Federal de São Paulo durante seis meses. Os registros do professor e os trabalhos realizados pelos estudantes nas aulas foram fontes de dados para a escrita deste artigo. Jogos de tabuleiro e brincadeiras de diversas partes do Brasil e do mundo foram vivenciadas. Os marcadores sociais de classe, raça, gênero, religião e geração que atravessam essas práticas corporais foram problematizados. Ao final do projeto educativo, destacamos o nosso esforço de construir práticas educativas que valorizem as diferenças e o multiculturalismo, desenvolvendo uma pedagogia intercultural e antirracista nas aulas de Educação Física.

Palavras-chave: Pedagogia Intercultural; Ensino Médio; Educação Física.

Abstract



The objective of this work was to report and analyse a political-pedagogical experience with the teaching of games and playing of different cultures during Physical Education in High School. The experience was lived with a 2nd year class of the Mechanics course integrated with the High School of the Federal Institute of São Paulo for six months. The teacher's records and the work done by the students in the classes were data sources for the writing of this article. Board games and playing from various parts of Brazil and the world were experienced. The social markers of class, race, gender, religion, and generation that cross these bodily practices have been problematized. At the end of the educational project, we highlight our effort to build educational practices that value differences and multiculturalism, developing an intercultural and anti-racist pedagogy in Physical Education classes.

Keywords: Intercultural Pedagogy; High School; Physical Education.

Resumen

El objetivo de este trabajo fue reportar y analizar una experiencia político-pedagógica con el tema de juegos y juegos de culturas diferentes durante las clases de Educación Física en la escuela secundaria. La experiencia se vivió con una clase de 2º año del curso de Mecánica integrada con la Escuela Secundaria del Instituto Federal de São Paulo durante seis meses. Los registros del maestro y el trabajo realizado por los estudiantes en clase fueron fuentes de datos para la redacción de este artículo. Se experimentaron juegos de mesa y juegos de diferentes partes de Brasil y del mundo. Se cuestionaron los marcadores sociales de clase, raza, género, religión y generación que cruzan estas prácticas corporales. Al final del proyecto educativo, destacamos nuestro esfuerzo por construir prácticas educativas que valoren las diferencias y el multiculturalismo, desarrollando una pedagogía intercultural y antirracista en las clases de Educación Física.

Palabras clave: Pedagogía Intercultural; Escuela Secundaria; Educación Física.

INTRODUÇÃO

Os sistemas de ensino e o espaço acadêmico brasileiro privilegiaram, ao longo do tempo, apenas os conhecimentos produzidos pelo ocidente como os únicos verdadeiros e legítimos (CANDAU, 2013). A Educação Física, como componente curricular da Educação Básica, reproduziu um currículo colonizado, colocando em evidência apenas as práticas corporais vinculadas ao continente europeu ou que tiveram seu processo histórico marcado nos Estados Unidos (NEIRA, 2010). Nesse contexto, os professores e as professoras que atuam na escola pública contemporânea precisam, com urgência, romper com o caráter padronizador, homogeneizador e monocultural da educação, construindo práticas educativas que valorizem as diferenças e o multiculturalismo (CANDAU, 2013).

Para Gomes (2012) a introdução da Lei nº 10.639/03 possibilitou uma mudança cultural e política no campo curricular, já que os educadores e as educadoras puderam se apoiar na legislação para romper com o silêncio e desvelar outros rituais pedagógicos que ajudam no combate a discriminação racial, abrindo caminhos para a construção de uma educação antirracista, na medida em que torna público e legítimo o “falar” sobre a questão afro-brasileira e africana.

A autora ainda sustenta que

Não é qualquer tipo de fala. É a fala pautada no diálogo intercultural. E não é qualquer diálogo intercultural. É aquele que se propõe ser emancipatório no



interior da escola, ou seja, que pressupõe e considera a existência de um "outro", conquanto sujeito ativo e concreto, com quem se fala e de quem se fala. E nesse sentido, incorpora conflitos, tensões e divergências. Não há nenhuma "harmonia" e nem "quietude" e tampouco "passividade" quando encaramos, de fato, que as diferentes culturas e os sujeitos que as produzem devem ter o direito de dialogar e interferir na produção de novos projetos curriculares, educativos e de sociedade. Esse "outro" deverá ter o direito à livre expressão da sua fala e de suas opiniões. Tudo isso diz respeito ao reconhecimento da nossa igualdade enquanto seres humanos e sujeitos de direitos e da nossa diferença como sujeitos singulares em gênero, raça, idade, nível socioeconômico e tantos outros. Refere-se também aos conflitos, choques geracionais e entendimento das situações-limite vivenciadas pelos estudantes das nossas escolas, sobretudo aquelas voltadas para os segmentos empobrecidos da nossa população (GOMES, 2012, p. 105).

Corsino e Conceição (2016) mencionam que as leis 10.639/03 e 11.645/08 foram publicadas como fruto de um processo de lutas e políticas sociais para instituir a obrigatoriedade do ensino da história e cultura afro-brasileira, africana e indígena em todo o território brasileiro nas escolas de Educação Básica. Portanto, os professores e professoras de Educação Física também precisam pensar nos seus projetos educativos colocando em evidência as práticas corporais que valorizam as produções culturais desses povos.

Com relação à obrigatoriedade do ensino da história e cultura afro-brasileira, cabe destacar, conforme nos lembra Gomes (2005; 2017), a importância do movimento negro na proposição e construção dessa proposta. Para esta autora, a partir do ano 2000, o movimento negro passa, para além da denúncia das práticas racistas e discriminatórias, há cobrar a implementação de "políticas sociais específicas que contemplem a raça; ou seja, políticas de igualdade social" (GOMES, 2017, p. 50).

Para Lima e Brasileiro (2020), a partir do ano de 2001, na conferência das Nações Unidas (ONU) contra o racismo, realizada na África do Sul, tiveram início os primeiros debates que culminaram com a lei 10.639/03. As discussões que foram geradas no seio do movimento negro, alcançaram representatividade social e estabeleceram-se como forma de luta e resistência as práticas discriminatórias que pautam também os currículos escolares, invisibilizando e subalternizando as questões étnico-raciais no contexto da educação escolar brasileira. Cabe salientar que todo esse movimento vem da "base", dos anseios do povo negro e suas reivindicações, assim como posteriormente as políticas afirmativas, que por exemplo, geraram as cotas raciais em diversos tipos de seleções e concursos públicos.

Assim, para alcançar esse objetivo, os docentes do componente curricular precisam tematizar as práticas corporais de diferentes culturas em suas aulas, além de



problematizar os conhecimentos relacionados com essas manifestações da cultura corporal, possibilitando que os alunos e as alunas possam ampliar a sua leitura de mundo sobre os jogos, as brincadeiras, as danças, as lutas, as ginásticas e os esportes.

Nessa perspectiva, os discentes passam a compreender as relações étnico-raciais como reconhecimento das culturas que se encontram no âmbito da escola, reconhecendo o “lugar de fala” do outro, valorizando, não sobrepondo, tampouco hierarquizando culturas. Esse é o primeiro passo para pensarmos em uma educação de cunho intercultural e antirracista.

Na visão de Neira (2010), um professor ou uma professora de Educação Física comprometidos com a promoção da equidade, justiça social e cidadania, ao tematizar as manifestações da cultura corporal, questionam os marcadores sociais de classe, etnia, gênero, religião, geração, etc., nelas presentes. O autor ainda menciona que uma prática político-pedagógica engajada na luta pela transformação social prestigia, desde o seu planejamento, a reflexão crítica dos estudantes sobre as práticas corporais.

Portanto, defendemos uma didática crítica protagonizada pelos docentes, que privilegie as aprendizagens dos discentes, rompendo com a política de mera fruição nas aulas do componente curricular (BOSSLE; BOSSLE; NEIRA, 2016). Desse modo, nosso objetivo foi relatar e analisar uma experiência político-pedagógica com a tematização de jogos e brincadeiras de diferentes culturas durante as aulas de Educação Física no Ensino Médio, com a intencionalidade de efetivar um projeto educativo fundamentado pelos preceitos da pedagogia intercultural e antirracista (OLIVEIRA; CANDAU, 2010).

DESCRIÇÃO DA EXPERIÊNCIA POLÍTICO-PEDAGÓGICA

Essa experiência político-pedagógica¹ foi realizada com uma turma de 2º ano de um curso de Mecânica integrado com o Ensino Médio do Instituto Federal de São Paulo. Os jogos e as brincadeiras foram tematizados durante seis meses. A maioria dessas atividades foi organizada pelos integrantes de um projeto de ensino intitulado “Práticas corporais e

¹ Para Freire (2015) toda a experiência é político-pedagógica, pois educar é um ato político que visa formar um determinado sujeito para atuar na sociedade. Os autores e as autoras do projeto educativo apresentado tinham como objetivo formar estudantes que lutem por uma sociedade que valoriza as diferenças e respeita as identidades de todas as pessoas, com ações didáticas fundamentadas pela educação intercultural e antirracista.



marcadores sociais: tematizando experiências com danças, lutas, esportes, ginásticas, jogos e brincadeiras” durante as aulas de Educação Física da turma mencionada.

Os projetos de ensino são organizados por docentes e estudantes do Instituto Federal, onde alunos e alunas dos cursos de graduação recebem uma bolsa para auxiliar os professores e as professoras nas aulas do Ensino Médio. O docente dessa turma é coordenador do respectivo projeto e trabalhou junto com três estudantes do curso de Turismo da instituição. Educador e discentes sistematizaram as ações do projeto em diálogo com o planejamento estabelecido para as aulas do componente curricular. Todos os registros do professor e os trabalhos realizados pelos estudantes nas aulas de Educação Física foram fontes de dados para a escrita desse artigo.

Neira (2017) destaca a importância de relatar as experiências político-pedagógicas realizadas pelos professores e pelas professoras de Educação Física que atuam na Educação Básica, já que os registros das práticas documentam as motivações que eles e elas tiveram para desenvolver um determinado tema, estabelecer os objetivos de aprendizagem, elaborar as atividades realizadas, pensar nos instrumentos de avaliação, destacar as respostas dos alunos e das alunas durante a realização das aulas, identificar os resultados alcançados e descrever as impressões sobre a sua ação educativa.

Além disso, ao escrever um relato da sua prática político-pedagógica, o professor e a professora adquire maior consciência, percepção e compreensão das experiências que foram vivenciadas durante as suas aulas, colocando luz naquilo que se viveu e abrindo possibilidades para ouvir críticas sobre a sua atuação profissional (CONTRERAS, 2016).

A partir desse momento, descreveremos as ações didáticas realizadas durante as aulas de Educação Física onde o professor vivenciou com os estudantes jogos de tabuleiro de matriz africana, brincadeiras realizadas em diferentes estados brasileiros, etnias indígenas e países que fazem parte do continente africano, jogos cooperativos e jogos de cartas.

JOGOS DE TABULEIRO

Realizamos essa oficina durante quatro aulas de Educação Física com os alunos e as alunas para vivenciar jogos de tabuleiro muito praticados nos territórios indígenas e pelo povo africano. Nesse contexto, pesquisamos sua origem e regras (LIMA; BARRETO, 2005; RIPOLL; CURTO, 2011), a fim de construir seis jogos e tematizar essas práticas corporais.



Os tabuleiros construídos pelo docente da turma e os integrantes do projeto de ensino foram divididos em rodas de seis a oito pessoas, constituindo seis grupos na turma. Após esse momento, houve tempo de explicação e entendimento para as práticas. Assim, os discentes puderam explorar jogos de diferentes culturas, considerando que houve quem conhecia alguns dos tabuleiros, porém com nomes diferentes. Essa realidade foi problematizada, já que o nosso objetivo era descolonizar o currículo (GOMES, 2012), desconstruindo a ideia que as aulas de Educação Física devem ser realizadas apenas por jogos, lutas, danças, esportes, lutas e ginásticas de origem europeia e estadunidense. Abaixo, seguem os jogos utilizados em aula com suas titulações e algumas imagens dessa experiência.

SEEGA (descrito no Egito)

Material: 1 tabuleiro (com as mesmas características do jogo de dama) de 5 x 5 e 24 peças (12 de cada cor).

Objetivo: capturar todas as peças do adversário.

Sorteiam-se quem inicia o jogo. Cada jogador coloca duas peças no tabuleiro, alternadamente, até que todas as casas, menos a casa central, estejam ocupadas. Nessa fase não há capturas. Colocadas as peças, o último jogador a fazê-lo inicia a segunda fase do jogo. Nessa fase, cada jogador movimenta uma única peça por vez, até uma casa adjacente. Sempre na horizontal ou vertical, nunca na diagonal. Uma peça posicionada na casa central do tabuleiro, não pode ser tomada. A tomada de peças ocorre quando se consegue colocar uma peça adversária entre duas peças suas, ou seja, “ensanduichando” a peça do adversário. Esse tipo de tomada de peças é chama de “custódia”. É possível a captura de diversas peças simultaneamente. Durante o jogo, um jogador pode colocar uma peça entre duas de seu adversário, sem que isso signifique uma tomada, já que esta só ocorrerá quando a “custódia” ocorrer por movimentação do jogador que vai efetuar a captura. Se um jogador não tiver como movimentar as suas peças, seu adversário deverá jogar até que surja a possibilidade de movimentação. Vence o jogo o jogador que tomar todas as peças do adversário do tabuleiro. Caso isso não for possível, vencerá o jogador que tiver mais peças no tabuleiro. Se ambos tiverem o mesmo número, a partida será considerada empatada.

ALQUERQUE (descrito no Egito)



Material: 1 tabuleiro dividido em 16 quadrados atravessados por linhas paralelas e diagonais, que formam vinte e cinco intersecções (a que se chamam pontos ou casas) e 12 peças de cores diferentes para cada jogador.

Objetivo: capturar todas as peças do adversário.

Colocam-se todas as peças no tabuleiro. Alternadamente, cada jogador move uma de suas peças para uma posição que esteja desocupada e ligada por uma linha. Para comer uma peça do adversário, salta-se por cima dela, desde que exista algum espaço vazio. Se puder comer uma peça, é obrigado fazê-lo. Se um jogador não o fizer, perde a peça. Várias peças seguidas podem ser comidas. Ganha aquele que conseguir ficar com todas as peças do adversário.

YOTÉ (descrito no Senegal)

Material: Um tabuleiro com 30 casas com 24 peças, sendo 12 de cada cor ou tonalidade.

Objetivo: Capturar ou bloquear todas as peças do adversário.

Cada jogador escolhe uma cor e coloca a sua reserva de peças fora do tabuleiro. Os jogadores determinam quem começa. Cada jogador, na sua vez, pode colocar uma peça em uma casa vazia da sua escolha, ou mover uma peça já colocada no tabuleiro. As peças se movimentam de uma casa em direção a uma casa vazia ao lado, no sentido horizontal ou vertical, mas nunca na diagonal. A captura ocorre quando uma peça pula por cima da peça do adversário, como no jogo de damas. A peça que captura deve sair da casa adjacente à peça capturada e chegar, em linha reta, na outra casa adjacente que deve se encontrar vazia. Além de retirar a peça capturada, o jogador retira mais uma peça do adversário de sua livre escolha. Assim, para cada captura, o jogador exclui um total de duas peças do adversário. A captura não é obrigatória. Caso o jogador sofra captura de uma peça e não possua outras sobre o tabuleiro, seu adversário não poderá reivindicar a outra peça no qual teria direito. Um jogador pode capturar várias peças do adversário com a mesma peça, até que não existam mais condições de pular. Durante a captura múltipla é obrigatório, depois de cada captura, retirar a segunda peça antes de seguir com outras capturas. É permitido retirar uma peça que lhe dê condição de continuar capturando outras peças. O jogo termina quando um dos jogadores ficar sem peças ou com as peças bloqueadas. Quando os jogadores concordam que não há mais nenhuma captura possível, vence aquele que capturou mais



peças. Se os dos jogadores ficarem com três ou menos peças no tabuleiro, e não tenha mais possibilidades de efetuar capturas, o jogo termina empatado.

SHISIMA (descrito no Quênia)

Material: Um tabuleiro octogonal, três peças claras e três peças escuras.

Objetivo: Colocar três peças em linha reta.

Coloque as peças no tabuleiro, três de cada lado. Um jogador, de cada vez, mexe uma de suas peças na linha até o próximo ponto vazio, revezando-se. Não é permitido saltar por cima de uma peça. Cada jogador tenta colocar as suas três peças em linha reta. O primeiro a colocar as três peças em linha reta ganha o jogo. Os jogadores devem revezar para iniciar o jogo. Ganha o jogo quem conseguir colocar três peças da mesma cor em uma fileira. Se a mesma sequência de movimentos for repetida três vezes, o jogo acaba empatado.

MANCALA (Descrito na África Ocidental)

Material: Um tabuleiro com 2 filas de 6 buracos e 48 pedrinhas ou sementes.

Objetivo: Conquistar mais sementes ao final do jogo

O jogo começa com os jogadores se sentando à frente do tabuleiro, cada um com uma fileira de cavidades diante de si e um oásis à sua direita. Cada jogador deve semear quatro sementes em cada cavidade. A dupla pode definir uma regra para escolher quem inicia a jogada. O primeiro jogador escolhe uma de suas cavidades, retira todas as sementes e as semeia no tabuleiro, nas cavidades subsequentes, uma a uma, até que não sobre nenhuma das sementes que foram retiradas da cavidade. O jogador distribui as sementes no sentido anti-horário, em sua fileira e na fileira do outro jogador. Sempre que passar por seu oásis, o jogador deve depositar uma semente lá. E quando passar pelo oásis do adversário não deve depositar nenhuma semente. Se a última semente que o jogador depositou foi no próprio oásis, ele tem a oportunidade de jogar novamente. Caso contrário, será a vez do outro jogador. Esse processo deverá ser repetido até que uma das fileiras de cavidades esteja completamente vazia. Quando um dos jogadores não tiver mais sementes nas cavidades de sua fileira, o jogo é finalizado. Nesse momento, é necessário contar quantas sementes cada participante conseguiu depositar no seu oásis. Ganha o jogo quem tiver mais sementes no seu oásis.



JOGO DA ONÇA (descrito em diferentes etnias indígenas)

Material: 1 tabuleiro, 14 peças pretas (cachorros) e uma rolha (onça)

Objetivo: Para vencer o jogo, a onça precisa comer os cachorros, sendo que estes devem encurralar a onça.

A onça inicia o jogo movimentando-se para o ponto mais próximo. O cachorro deve aproximar-se da onça. A onça precisa comer seis cachorros para vencer. Os cachorros precisam encurralar a onça de modo que ela não consiga mais fazer movimentos. Para comer os cachorros, a onça precisa de um ponto vazio atrás deles. A onça pode comer apenas um cachorro por vez. A movimentação das peças lembra o jogo de damas. Vence o jogo o jogador que conseguir primeiro encurralar a onça ou comer os seis cachorros.

Figura 1 – Mancala e jogo da onça vivenciados nas aulas de Educação Física escolar



Fonte: construção dos autores

Recentemente, foram publicados em importantes periódicos da Educação Física brasileira, estudos sobre a cultura afro-brasileira e sua aproximação ao campo da Educação Física escolar. As publicações em questão têm a preocupação de interpretar a constituição da produção acadêmico científica (LIMA; BRASILEIRO, 2020; GRISON et al., 2020) e a aproximação dessa temática com o “chão da escola” (SANTOS; DE BONA; TORRIGLIA, 2020; BUGARIM et al., 2020). Uma multiplicidade de questões aflora nesses estudos, mas o que chama a atenção é o crescente interesse pelo tema da cultura afro-brasileira e como ela se estabelece nas mais diferentes práticas corporais, principalmente nas temáticas referentes aos esportes, lutas, danças e jogos. Neste texto entendemos que os jogos e brincadeiras podem nos levar a compreender um pouco mais da perspectiva de ser e viver do africano,



pois a relação ganhar-perder-dominar (SILVA, 2018) é um pouco diferente das relações estabelecidas na cultura ocidental.

O jogo da mancala, por exemplo, contempla elementos de coletividade, desde a criação do tabuleiro, distribuição das peças e dinâmica de um jogo em que a solidariedade é a tônica e o fundamento principal de seu desenvolvimento. Na cultura escolar, o jogo de xadrez, proveniente da cultura europeia, desenvolve uma outra lógica, pautada na captura e na conquista, desenvolvendo mesmo que de forma implícita tais valores nesse jogo, o que difere frontalmente do também jogo de tabuleiro mancala. Entendemos que estabelecer esse debate crítico de forma intercultural, sem hierarquizações, tampouco sobreposições culturais, é uma forma interessante de iniciarmos um estudo do que realmente parecem ser relações étnico- raciais.

Nesse sentido, ao final da oficina com os jogos de tabuleiro de matriz africana e indígena, debatemos com os estudantes sobre as características e a história dessas práticas corporais, os motivos que levam a maioria da população a desconhecer a produção de conhecimento organizada nos países do continente africano e nas etnias indígenas e como as desigualdades estabelecidas pelo sistema capitalista provocou um apagamento dessas culturas (SOUSA SANTOS, 2020).

Dialogando com a fundamentação teórica apresentada por Coelho e colaboradores (2020), apresentamos aos jovens como que o corpo negro foi “coisificado” pelo colonialismo, a escravidão e o capital, inviabilizando o reconhecimento das práticas corporais da cultura afro-brasileira na nossa sociedade. Esse momento da conversa foi muito importante para que todos e todas pudessem compreender o racismo estrutural que ainda persiste em provocar desigualdades no momento histórico em que vivemos.

JOGOS COOPERATIVOS

Os jogos cooperativos foram realizados durante duas aulas. Decidimos vivenciar os gestos dessas práticas corporais com os discentes para problematizar com eles e elas sobre a extrema competição existente na sociedade contemporânea, onde as pessoas vivem cada vez mais apenas para consumir, se transformando em mercadoria (BAUMAN, 2008). Essa ideia surgiu por conta das problematizações realizadas após a vivência da mancala, onde os estudantes, muitas vezes, não conseguiam compreender o motivo de um jogo competitivo possuir claros elementos de cooperação. Nesse contexto, a competição estava



tão inerente a vida dos jovens, que já existia certa dificuldade de vivenciar outras experiências que tivessem em evidência o processo de colaboração para resolver situações cotidianas.

Utilizamos como referência para esse tema a obra de Brotto (1997). Mostramos esse livro para os alunos e as alunas e debatemos com os jovens sobre as diferenças entre os jogos competitivos e os cooperativos, explicando as características desses dois tipos de práticas corporais que o autor defende. Alguns dos jogos vivenciados também foram retirados dessa obra. A seguir, descreveremos os jogos que foram realizados e mostraremos mais algumas fotos das vivências.

TRAVESSIA

Divide-se o grupo em duas equipes (navios) que formarão uma esquadra e ficarão dispostas em duas fileiras, uma de frente para a outra na quadra. Todos os tripulantes iniciarão o jogo dentro de um bambolê. Cada “navio” deverá chegar ao “porto seguro” que corresponde ao lugar que está o navio da sua frente. Porém, para isso deverá chegar com todos os seus bambolês e com todos os participantes. Nenhum tripulante poderá colocar qualquer parte do corpo no chão nem arrastar os bambolês. Quando todos os “navios” conseguirem alcançar o “porto seguro”, o desafio será vencido por toda a esquadra.

NÓ HUMANO

Todos os participantes ficam em círculo e devem dar as mãos uns aos outros, formando um nó. Nenhum jogador pode dar as mãos ao participante do lado e também não pode segurar nas mãos da mesma pessoa. Quando o grupo estiver no nó, todos e todas precisam colaborar para os participantes voltarem ao círculo inicial, desatando o nó que se formou. O grupo precisa finalizar essa tarefa em um tempo estabelecido pelo professor.

CANETA NA GARRAFA



Os participantes fazem um círculo e no meio será colocada uma garrafa vazia. Cada participante segura na ponta de um cordão que estará ligado a uma caneta no centro e aos outros cordões serão distribuídos em outras direções para os colegas do grupo que irão segurar nas outras pontas opostas. O objetivo do jogo é colocar a caneta dentro da garrafa apenas segurando nas pontas dos cordões.

PASSA BOLA

Os jogadores sentam em círculo e um deles segura uma bola na mão. Ao iniciar a atividade, os participantes devem passar a bola com os cotovelos para as pernas de quem estiver ao seu lado. Esse, por sua vez, precisa pegar a bola com os pés e passar a bola para os cotovelos do próximo jogador. O jogo termina depois de um tempo determinado pelo grupo, sendo que a bola precisa passar por todos os jogadores antes de finalizar do tempo estipulado.

PASSA BAMBOLE

Forma-se um grande círculo com todos os praticantes de mãos dadas. Um bambolê fica entre os braços de dois jogadores para iniciar o jogo. Eles terão que passar o bambolê sobre o corpo sem soltar as mãos, possibilitando que a pessoa que estiver ao lado continue a atividade. O jogo termina quando todos os participantes conseguem passar o bambolê, sem soltar as mãos, pelo seu corpo, em um tempo determinado.

ALGEMA

Duas pessoas são algemadas com um barbante. Quando iniciar o jogo, essa dupla precisa sair dessa algema, sem quebrar o material. Existe apenas uma forma para alcançar esse objetivo, sendo que todos os participantes precisam se movimentar entre os barbantes para se desvencilhar da algema. Como a atividade é realizada com um grupo grande de pessoas, quando uma dupla conseguir sair da algema, esses jogadores precisam ajudar os colegas a superar o desafio. O jogo acaba quando todos os participantes conseguem escapar das algemas.

Figura 2 – Jogos cooperativos vivenciados nas aulas de Educação Física Escolar



Fonte: construção dos autores

Para finalizar essa aula fizemos a leitura de uma parte do livro intitulado “Uberização: a nova onda do trabalho precarizado”, publicado por Slee (2017). Nossa intenção foi problematizar com os jovens sobre a economia de compartilhamento, que prometeu possibilitar a cooperação direta entre os indivíduos, mas gerou acumulação de fortunas para poucas corporações digitais, a erosão de muitas comunidades, a precarização do trabalho e o consumismo. Chegamos na conclusão que só podemos pensar em uma sociedade mais cooperativa se o objetivo realmente for diminuir as desigualdades sociais e não gerar mais produtividade e riqueza para poucos.

JOGOS E BRINCADEIRAS REALIZADAS EM DIFERENTES ETNIAS INDÍGENAS, PAÍSES AFRICANOS E ESTADOS BRASILEIROS

Os jogos e as brincadeiras de diferentes culturas foram vivenciados durante 16 aulas. Pesquisamos essas manifestações da cultura corporal realizadas em diversificadas regiões brasileiras e em diferentes países do continente africano. Em algumas aulas, explicamos os jogos para os estudantes e depois conversamos com eles e elas sobre a localização geográfica que as crianças faziam essas práticas corporais. Em outras situações, levamos os jogos e brincadeiras escritos e pedimos para que os alunos e as alunas realizassem a leitura dos textos, relatassem como que essa atividade era realizada e em qual local foi visto pessoas brincando e jogando. Após a discussão, os discentes podiam escolher quais jogos e brincadeiras mais gostaram para vivenciar.



Destacamos que realizamos as pesquisas desses jogos e brincadeiras nos sites “Território do Brincar”² e “Mapa do Brincar”³, que são fontes onde estudiosos dessas manifestações da cultura corporal analisaram como que as pessoas jogam e brincam em diferentes regiões brasileiras. Os jogos e brincadeiras realizados por etnias indígenas foram descritos por Grandó, Xavante e Campos (2010). Os jogos de matriz africana foram encontrados nas produções publicadas por Prista, Tembe e Edmundo (1992), Ripoll e Curto (2011) e Cunha (2016).

Dessa forma, descreveremos nas próximas páginas todos os jogos realizados e em qual região são praticados, de acordo com as pesquisas realizadas. Ao final das descrições, mostraremos imagens das aulas em que os discentes vivenciaram os gestos dessas práticas corporais.

CINCO-MARIAS (Descrita em Belo Horizonte – Minas Gerais)

As “cinco Marias”, que dão nome a brincadeira, são os saquinhos de pano cheios de areia ou arroz. Ela consiste em executar uma sequência de movimentos com os saquinhos. Há várias fases e ganha quem conseguir executar corretamente todas elas. Quem errar perde a vez, tendo que retomar na próxima rodada de onde parou. O jogador tem que escolher um dos saquinhos, jogá-lo para o alto, pegar outro no chão e pegar o que está no alto antes que ele caia. Quem conseguir superar essa etapa tem que pegar duas Marias antes de segurar a que está no alto. Na terceira etapa, ele tem que recolher três Marias por vez, antes de pegar a que está no alto. Na última etapa, cinco Marias são lançadas para o alto ao mesmo tempo e o jogador tem que tentar pegá-las com as costas da mão. Ganha quem conseguir cumprir todas as etapas ou quem, ao final, conseguir pegar o maior número de Marias jogadas para o alto.

ELÁSTICO (Descrito em Santo André – São Paulo)

Para pular ou saltar na brincadeira de elástico, são necessários no mínimo três participantes. Os jogadores amarram as pontas de uma tira de elástico de aproximadamente três metros de comprimento. Há casos em que os jogadores improvisam esse “instrumento” da brincadeira com meias-calças. Dois participantes, distantes três metros um do outro,

² Acesso em: <https://territoriodobrincar.com.br/brincadeiras-pelo-brasil/>.

³ Acesso em: <http://mapadobrincar.folha.com.br/brincadeiras/regioes.shtml>.



colocam o elástico ao redor das suas pernas, formando um retângulo. O terceiro participante se posiciona ao lado do elástico esticado e pula no vão do retângulo, com uma ou duas pernas. Os pulos são alternados de acordo com a sequência estipulada pelos jogadores e também de acordo com a movimentação do elástico, que sobe, desce e cruza. Uma canção, ou até mesmo o cantar de uma palavra, dividida sílaba a sílaba, pode determinar os movimentos de quem pula. Nomes de comida são populares na brincadeira de elástico.

BARRA MANTEIGA (Descrita em Alto Paraíso- Goiás)

Os participantes se dividem em dois grupos de quatro pessoas ou mais. Eles desenham uma linha no chão para dividir os grupos. Cada grupo fica em seu campo, perto da linha, com as mãos estendidas. Para começar a brincadeira, uma pessoa sai correndo de um grupo, bate na mão de alguém da equipe adversária e volta correndo para seu grupo. Quem levou o tapa na mão tem que correr atrás da pessoa que bateu. Se chegar até o grupo dela e ela tiver passado da linha, o jogador tem que bater na mão de outra pessoa. Se quem levou o tapa entrar no campo do time adversário durante a corrida, tem que ir para esse time. Ganha a equipe que tiver mais participantes no final.

COELHO SAI DA TOCA (Descrito em Guaporé – Rio Grande do Sul).

Em roda, o grupo se divide em trios. Dois dos participantes de cada trio ficam de mãos dadas e as erguem para fazer a toca, onde o terceiro integrante senta para ser o coelho. Um integrante fica no centro da roda, sem toca. Quando ele diz “cada coelho na sua toca”, todos saem das suas tocas para entrar na do vizinho. Nesse momento, o participante que estava no centro tentar roubar a toca de alguém. Se conseguir, a pessoa que perdeu a toca vai ao centro da roda e a brincadeira recomeça. Os coelhos também podem ficar parados enquanto as tocas se movem. Mas, nesse caso, a frase é diferente. Deve-se dizer “toca procura coelho”. Caso o participante que está comandando a brincadeira diga a palavra “terremoto”, coelhos e tocas devem ser trocados.

BALEADO (Descrito em João Pessoa – Paraíba)

Baleado é um tipo de queimada. Para brincar, o grupo deve ser dividido em duas equipes. Os dois times disputam par ou ímpar para saber com quem começa a bola. O



objetivo do jogo é baleiar (queimar) o time adversário, mas só do joelho para cima. Se a bola pegar do joelho para baixo, a jogada deve ser repetida. Quem for baleado vai para o mofo (que fica atrás do campo do time adversário). Entretanto, quem está no mofo pode tentar pegar as bolas que escapam e, caso consiga, deve tentar baleiar as pessoas que estão na sua frente, que são os membros do time adversário. Se ele conseguir, imediatamente se salva e pode voltar para seu campo, enquanto o baleado vai para o mofo de outro time. A brincadeira só termina quando todos os integrantes de uma das equipes estiverem no mofo.

CAMA DE GATO (Descrito nas etnias indígenas brasileiras)

É um jogo para duas ou mais pessoas e consiste em uma variedade de figuras de barbante situadas por fases e trocadas entre as mãos dos participantes. Corta-se um pedaço de barbante (aproximadamente 1,80m) e amarram-se as duas pontas. Colocam-se as duas mãos dentro do círculo e estica-se o barbante deixando os cotovelos dobrados e os braços paralelos, formando um retângulo. Sem largar o barbante, devem ser enfiados os polegares e indicadores por baixo da cama de gato e tirá-la das mãos do colega sem desmanchar os laços. Depois é a vez do primeiro jogador.

JOGO DA BANDEIRINHA (Descrito nos povos indígenas – Xavantes)

Formam-se dois grupos. O espaço é dividido em duas partes e cada equipe fica em um dos lados fincando um pedaço de madeira, ao fundo do seu. Os participantes de um grupo tentam entrar no campo adversário, com a intenção de pegar o pedaço de madeira, sem ser tocado. Caso sejam tocados, ficam parados no campo adversário esperando que alguém do seu time venha salvar. Vence o jogo a equipe que trazer o pedaço de madeira do time adversário para o seu campo.

BRINCADEIRA DA ONÇA (Descrita na terra indígena Panará)

Uma pessoa é escolhida para ser a onça. Todos os participantes devem sentar em fila, um atrás do outro com as pernas afastadas. Esses são os porcos. A última pessoa da fila deve sair do seu lugar sem que seja pego pela onça. O pássaro deve avisar o porco que ele pode sair. O porco não pode sair sem esse aviso. Quando a onça consegue pegar o porco ele



leva para um canto, então a fila de porcos vai diminuindo. A brincadeira termina quando a onça consegue pegar todos os porcos.

NDULE NDULE (Descrita em Guiné-Bissau)

As crianças estão sentadas em cadeiras. As cadeiras estão dispostas em círculo, para enfatizar a circularidade. Um dos participantes passa tocando as pernas ou os joelhos dos jogadores pronunciando Ndule Ndule. Os jogadores, após terem suas pernas tocadas, devem esticar as pernas e levantá-las. Depois que todos estejam com as pernas levantadas eles não podem mais baixar. Perde a criança que baixar alguma das pernas. Ganha a última a ficar sem baixar nenhuma das pernas.

KAMESHI NE MPUKU (O GATO E O RATO) (Descrito no Congo)

Os jogadores se organizam em linhas e colunas iguais (4x4, 5x5 etc.) deixando um espaço de aproximadamente um metro entre eles. Em cada linha os alunos ficam de mãos dadas. A seguir são escolhidos dois alunos (o rato e o gato). O professor ou uma criança assume a figura de coordenador da brincadeira. Para iniciar o jogo, o gato persegue o rato entre as linhas formadas pelos jogadores. Quando o coordenador gritar "coluna!" os jogadores soltam as mãos do colega da linha e colocam as mãos nos ombros do jogador a sua frente, que está de costa. Isso muda a direção dos corredores. Quando o coordenador gritar "linha!" os jogadores retiram as mãos dos ombros do colega da frente e pegam nas mãos dos colegas de linha. O coordenador fica modificando a configuração dos corredores. O rato e o gato devem ficar atentos às mudanças constantes entre linhas e colunas. Nem o gato e nem o rato podem passar por baixo dos braços e devem respeitar os limites internos do labirinto. O jogo termina quando o rato for pego ou o tempo determinado pelo grupo for atingido, ficando o rato como vencedor.

MBUBE MBUBE (Descrita em Gana)

"Mbube" é uma das palavras Zulu para "leão". Neste jogo as crianças estão ajudando o leão a caçar. O jogo inicia com todos formando um grande círculo. Dois jogadores são escolhidos (um para ser o leão e o outro para ser a caça). De olhos vendados os dois são girados e afastados. O leão deve ficar dentro do círculo e se mover para pegar a



caça que também pode se mover, desde que também se mantenha nesse espaço. Quando o leão se aproxima da caça, as crianças devem cantar "Mbube, mbube", mais alto e mais rápido. Se o leão se afastar cantam mais baixo e lento.

CONCENTRAÇÃO AO NÚMERO (Descrito no Egito)

Os participantes sentam em círculo e recebem um número, que não podem esquecer. O coordenador do jogo, que pode ser o professor, escolhe um número aleatório para começar. Todos batem nas pernas de forma ritmada. O jogador escolhido para começar deve, sentado e no ritmo das batidas, dizer o seu número e outro número aleatório, até o limite de números dados aos participantes. Ele diz, por exemplo: "1, 3". Em seguida, o jogador que recebeu o número três continua: "3, 7", sempre falando o seu número primeiro e depois outro aleatório de algum participante que se encontra na roda. O jogador que demorar ou falar o seu número errado sai do círculo. Ganha o jogo os dois últimos participantes.

Figura 3 – Jogos e brincadeiras de diferentes culturas (elástico, brincadeira da onça e mbube mbube) vivenciadas nas aulas de Educação Física Escolar



Fonte: construção dos autores



Após a vivência dessas práticas corporais, debatemos com os jovens sobre as relações de gênero, classe, raça e religião que atravessam os jogos e as brincadeiras. Ao perguntar, nas rodas de conversa, se existem manifestações da cultura corporal que apenas meninas ou apenas meninos devem fazer, desmontamos um discurso conservador de uma parcela da sociedade que ainda relaciona as atividades corporais com a orientação sexual das pessoas. Refletimos sobre o motivo dos jogos de matriz africana e indígena parecerem tanto com as brincadeiras que realizamos na infância, analisando a hibridização⁴ dessas culturas. Pensamos juntos sobre as brincadeiras que apresentam discursos religiosos, como a amarelinha praticada com o céu e o inferno. Ao final de cada aula, esses debates eram realizados com a intenção de ampliar o pensamento crítico dos alunos e das alunas sobre essa temática.

Com a intenção de problematizar a relação entre cultura, religião e geração, assistimos o documentário “Terreiros do Brincar”⁵. Essa produção cinematográfica retrata a participação de crianças em vários grupos de manifestações populares em quatro estados brasileiros e a sua relação com um brincar coletivo, inter-geracional e sagrado. Após analisar o filme, os alunos e as alunas tiraram uma foto brincando com a pessoa mais velha da sua família, sendo que ela precisava ensinar uma brincadeira da sua infância.

Todas essas ações didáticas foram realizadas na intencionalidade de efetivar uma educação antirracista. Em diálogo com Nascimento (2016), defendemos que o sistema educacional ainda funciona como um aparelhamento de controle na estrutura de discriminação cultural. A mesma situação acontece nas aulas de Educação Física que reproduzem o discurso colonizador do esporte de alto nível ou da concepção biológica de saúde. Portanto, nesse momento do projeto educativo, vivenciamos experiências e dialogamos sobre conhecimentos sobre a história e a cultura afro-brasileira e indígena.

⁴ Na perspectiva de Candau (2008), vivemos em sociedades onde os processos de hibridização cultural são intensos e mobilizadores da construção de identidades abertas, em construção permanente, o que supõe que as culturas não são puras. A hibridização cultural é um elemento importante para levar em consideração na dinâmica dos diferentes grupos socioculturais. Dessa forma, os jogos e brincadeiras realizados por um determinado grupo possui diversas características daquela comunidade, mas já passou por um processo de transformação por conta da intensa globalização vivenciada pela humanidade.

⁵ Acesso em: <https://www.videocamp.com/pt/movies/terreiros-do-brincar-2017>.



Colocando em evidência as experiências político-pedagógicas apresentadas por Nobrega (2019) e Coelho e Rocha (2019), concordamos que as aulas de Educação Física poderão fazer parte da luta antirracista quando os professores e as professoras do componente curricular reconhecerem a importância de inserir a identidade e a cultura negra nos projetos educativos que organizam nas suas escolas, a partir da tematização das práticas corporais com os estudantes.

JOGOS DE CARTAS

Desenvolvemos os jogos de cartas em duas aulas durante esse projeto educativo. Decidimos tematizar essa prática corporal porque percebemos uma grande quantidade de estudantes que praticavam esses jogos nos intervalos e fora dos horários de aula. Muitas vezes, ao chegarmos na sala de aula para encontrar os alunos e as alunas, muitos deles estavam realizando diferentes jogos de cartas.

Para iniciar a aula, problematizamos com os discentes sobre a história dessa manifestação da cultura corporal, enfatizando o motivo dela ser nomeada por muitos grupos como jogo de azar. Vimos que existem muitos baralhos diferentes no mundo todo e que cada cultura valoriza um jogo de cartas diferente. Além disso, analisamos que o barulho já foi utilizado para diferentes fins, como, por exemplo, por cartomantes e mágicos⁶.

Os alunos e as alunas puderam escolher quais jogos queriam realizar, mas todos e todas vivenciaram um jogo chamado “buraco” na aula, pois gostaríamos de debater com eles sobre a quantidade de estratégias necessárias para ganhar esse jogo, além da grande utilização de elementos matemáticos para pensar nessas táticas.

Quando acabamos essas atividades de ensino, alguns estudantes mencionaram que a escola quer proibir o jogo de cartas, pois os jovens poderiam viciar na realização da prática corporal. Nesse momento, diferenciamos o jogo de cartas realizado por lazer daquele que é feito com apostas. Alertamos os alunos e as alunas que muitas pessoas acabam perdendo muito dinheiro quando se viciam nessas apostas, mas isso não inviabiliza que muitas famílias organizem jogos de cartas no seu cotidiano em seu momento de lazer.

⁶ Mais informações podem ser acessadas em: <http://copag.com.br/tudo-sobre-baralhos/>



Figura 4 – Jogos de cartas vivenciados nas aulas de Educação Física Escolar



Fonte: construção dos autores

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Ao finalizar a experiência político-pedagógica descrita nesse relato, percebemos que os alunos e as alunas passaram a valorizar a cultura dos jogos e das brincadeiras, identificando que essas construções culturais ocorrem com muitos conflitos e tensões, já que a escola é um espaço de cruzamento de culturas (CANDAU, 2010).

Também apontamos a importância de problematizar os jogos cooperativos, procurando estabelecer relações entre o sistema econômico capitalista, a vida para o consumo, a competição extrema que as pessoas vivem nas relações de trabalho e os jogos que realizamos durante a infância e a adolescência. Ao vivenciar esses jogos e analisar a realidade em que vivemos, os alunos e as alunas puderam refletir sobre a essência das desigualdades sociais contemporâneas. Nessa perspectiva, debater sobre os jogos de azar também foi importante para possibilitar que os jovens conseguissem se posicionar criticamente contra discursos de grupos conservadores, que pretendem proibir a realização de certas práticas corporais ao longo da história da humanidade.

A tematização de jogos e brincadeiras advindas de diferentes contextos socioculturais buscou alcançar a ideia de justiça curricular, já que as atividades de ensino propostas nessa experiência educativa consideraram a realidade de diversificados grupos sociais, promovendo assim a construção de um mundo mais humano, justo e democrático (SANTOMÉ, 2013). Ainda destacamos a potência desses encontros realizados durante o ano letivo com os jovens, já que o processo educativo também é o que nos passa, o que nos acontece, o que nos toca e não somente o que se passa, o que acontece, o que toca (LARROSA BONDÍA, 2002).



Partindo das relações étnico-raciais, buscamos um entendimento mais denso, de como a cultura afro-brasileira e africana, embora tão ricas, são tão pouco conhecidas no âmbito do currículo e da escola. O falso mito da “democracia racial” (NASCIMENTO, 2016; 2019), por muito tempo nos fez crer que não existia preconceito racial e nem mesmo racismo no Brasil, que vivíamos em uma cultura miscigenada e plena. Todavia, contraditoriamente, não se estabelecia uma forma de reconhecimento da história, da cultura e principalmente do protagonismo negro e indígena como seres humanos produtores e interlocutores culturais na sociedade brasileira.

Nesse contexto, a invasão cultural (FREIRE, 2019) se estabeleceu como forma de justificar a sobreposição daqueles que se julgam sujeitos, sobre aqueles que são julgados como objetos na constituição cultural e social brasileira. Dessa maneira entendemos que o multiculturalismo se encontra na escola e dessa forma a multicultural corporal (ROCHA, 2019), se constituindo no âmbito da Educação Física escolar como uma possibilidade de crítica à invasão cultural e como forma de reconhecimento do outro e sua cultura entendendo seu próprio inacabamento e buscando de forma coletiva uma aprendizagem mútua. Nesse processo de reconhecimento do outro e da diferença, que se inicia com a educação étnico-racial, acreditamos ser o primeiro passo para a construção de uma perspectiva educacional antirracista. Ao descrever e refletir sobre essa experiência educativa, destacamos a nossa tentativa de construir uma prática político-pedagógica intercultural, antirracista e crítica.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

BAUMAN, Zygmunt. **Vida para o consumo**: transformação das pessoas em mercadoria. Rio de Janeiro: Zahar, 2008.

BOSSLE, Fabiano; BOSSLE, Cibele Biehl; NEIRA, Marcos Garcia. Desafios para a docência na educação física escolar. In: BOSSLE, Fabiano; WITTIZORECKI, Elisandro Schultz. **Didática(s) da educação física**: formação docente e cotidiano escolar. Curitiba, PR: CRV, 2016.

BROTTO, Fábio Otuzi. **Jogos Cooperativos**: se o importante é competir, o fundamental é cooperar. 5. ed. Santos, SP: Projeto Cooperação, 1997.

BUGARIM, Jonatha Pereira e colaboradores. A cultura afro-brasileira na educação básica: um estudo sobre o exercício da lei 10.639/03 em três escolas municipais de Tucuruí-PA. **Motrivivência**, v. 32, n. 62, p. 1-19, abr./ jun., 2020.



CANDAU, Vera Maria. Direitos humanos, educação e interculturalidade: as tensões entre igualdade e diferença. **Revista brasileira de educação**. v. 13, n. 37, p. 45-56, 2008.

_____. Multiculturalismo e educação: desafios para a prática educativa. In: MOREIRA, Antonio Flávio; CANDAU, Vera Maria. **Multiculturalismo: diferenças culturais e práticas pedagógicas**. 10. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2013.

COELHO, Márcio Cardoso; ROCHA, Leandro Oliveira. O nosso "inédito viável": diálogos sobre o lugar da educação física escolar. **Revista brasileira de educação física escolar**, ano 5, v. 2, p. 8-21, 2019.

COELHO, Márcio Cardoso e colaboradores. Negritude, pedagogia crítica e educação física escolar: uma possibilidade de diálogo entre Aimé Césaire e Paulo Freire. In: BOROWSKI, Eduardo Batista Von; MEDEIROS, Tiago Nunes; BOSSLE, Fabiano. **Por uma perspectiva crítica na educação física escolar: ensaiando possibilidades**. Curitiba, PR: CRV, 2020. p. 143-152.

CONTRERAS, José. Relatos de experiência, em busca de um saber pedagógico. *Revista brasileira de pesquisa (auto) biográfica*, v. 1, n. 1, p. 14-30, 2016.

CORSINO, Luciano Nascimento; CONCEIÇÃO, Willian Lazaretti. **Educação física escolar e relações étnico-raciais: subsídios para a implementação das leis 10.639/03 e 11.645/08**. Curitiba, PR: CRV, 2016.

CUNHA, Débora Alfaia. **Brincadeiras africanas para a educação cultural**. Castanhal, PA: Edição do Autor, 2016.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários para a prática educativa**. 51. ed. Rio de Janeiro: Pax e Terra, 2015.

_____. **Pedagogia do oprimido**. 69. ed. São Paulo/Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2019.

GOMES, Nilma Lino. Relações étnico-raciais, educação e descolonização dos currículos. **Currículo sem fronteiras**, v. 12, n. 1, p. 98-109, 2012.

_____. **O movimento negro educador: saberes construídos nas lutas por emancipação**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2017.

_____. Educação e relações raciais: refletindo sobre algumas estratégias de atuação. In: MUNANGA, Kabengele. **Superando o racismo na escola**. 2. ed. Brasília, DF: MEC/BID/UNESCO, 2005.

GRANDO, Beleni Saléte; XAVANTE, Severiá Idioriê; CAMPOS, Neide da Silva. Jogos e brincadeiras indígenas: a memória lúdica de adultos e idosos de 18 grupos étnicos. In: GRANDO, Beleni Saléte. **Jogos e culturas indígenas: possibilidades para a educação intercultural na escola**. Cuiabá, MT: EdUFMT, 2010.



GRISON, Francine Cruz e colaboradores. Relações étnico-raciais na educação física escolar: estado da arte em teses e dissertações brasileiras. **Coleção pesquisa em educação física**, v. 19, n. 1, p. 91-99, 2020.

LARROSA BONDÍA, Jorge. Notas sobre a experiência e o saber de experiência. **Revista brasileira de educação**. n. 19, p. 19-28, 2002.

LIMA, Maurício; BARRETO. Antônio. **O jogo da onça e outras brincadeiras indígenas**. São Paulo: Panda Books. 2005.

LIMA, Isabela Talita Gonçalves de; BRASILEIRO, Livia Tenório. A cultura afro-brasileira e a educação física: um retrato da produção do conhecimento. **Movimento**, v. 26, e26022, 2020.

NASCIMENTO, Abdias. **O genocídio do negro brasileiro**: processo de um racismo mascarado. 3. ed. São Paulo: Perspectiva, 2016.

_____. **O quilombismo**: documentos de uma militância pan-africanista. 3. ed. São Paulo: Perspectiva, 2019.

NEIRA, Marcos Garcia. **Ensino de educação física**. São Paulo: Cengage Learning, 2010.

_____. Análise e produção de relatos de experiência da educação física cultural: uma alternativa para a formação de professores. **Textos FCC**, v. 53, p. 52-64, 2017.

NOBREGA, Carolina Cristina dos Santos. Os orixás na educação física antirracista: educando no combate à intolerância religiosa. **Revista brasileira de educação física escolar**, ano 5, v. 2, p. 48-63, 2019.

OLIVEIRA, Luiz Fernandes; CANDAU, Vera Maria Ferrão. Pedagogia decolonial e educação antirracista e intercultural no Brasil. **Educação em revista**, v. 26, n. 1, p. 15-40, 2010.

PRISTA, António; TEMBE, Mussá; EDMUNDO, Hélio. **Jogos de Moçambique**. Centro de documentação e informação "Almir Cabral" - CIDAC: Instituto Nacional de Educação Física – INEF, 1992.

RIPOLL, Oriol; CURTO, Rosa María, **Jogos de todo o mundo**. 2. ed. São Paulo: Ciranda Cultural, 2011.

ROCHA, Leandro Oliveira. **Reconhecimento intersubjetivo da multiculturalidade corporal**: o reposicionamento da teoria crítica na educação física escolar na perspectiva de Axel Honneth. 2019. 286f. Tese (Doutorado em Ciências do Movimento Humano). Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, RS, 2019.

SANTOMÉ, Jurjo Torres. **Currículo escolar e justiça social**: o cavalo de Troia da educação. Porto Alegre, RS: Penso, 2013.



SANTOS, Karolainy Benedet dos; BONA, Bruna Carolini de; TORRIGLIA, Patrícia Laura. A cultura afro-brasileira e a dança na educação física escolar. **Motrivivência**, v. 32, n. 62, p. 1-20, abr./ jun., 2020.

SILVA, Elizabeth de Jesus da. Desafios para o ensino da cultura e história da África: experiências com jogos africanos em escolas públicas. **Novos olhares sociais**, v. 1, n. 1, p. 186-212, 2018.

SLEE, Tom. **Uberização**: a nova onda do mercado precarizado. São Paulo: Elefante, 2017.

SOUSA SANTOS, Boaventura. **O fim do império cognitivo**: a afirmação das epistemologias do sul. Belo Horizonte, MG: Autêntica, 2020.

Dados do primeiro autor:

Email: danielmaldonado@yahoo.com.br

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

Recebido em: 07/08/2020

Aprovado em: 25/01/2021

Como citar este artigo:


MALDONADO, Daniel Teixeira e colaboradores. Tematização dos jogos e brincadeiras nas aulas de educação física no ensino médio: experiências educativas em uma perspectiva intercultural e antirracista. **Corpoconsciência**, v. 25, n. 1, p. 39-63, jan./ abr., 2021.


EDUCAÇÃO FÍSICA NA EDUCAÇÃO INFANTIL: UM DEBATE NECESSÁRIO

PHYSICAL EDUCATION IN CHILD EDUCATION: A NECESSARY DEBATE

LA EDUCACIÓN FÍSICA EN LA EDUCACIÓN INFANTIL: UN DEBATE NECESARIO

Jaíne de Abreu Santos Ribeiro


<https://orcid.org/0000-0002-6106-2622> 


<http://lattes.cnpq.br/1239939280244118> 

Centro Universitário AGES (Paripiranga, BA – Brasil)

jaineabreu12@gmail.com

Davi Soares Santos Ribeiro


<https://orcid.org/0000-0001-9816-2566> 


<http://lattes.cnpq.br/1157354317014194> 

Centro Universitário AGES (Paripiranga, BA – Brasil)

profdavi@live.com

Cleiton Antonio de Oliveira

<https://orcid.org/0000-0002-0502-9262> 

<http://lattes.cnpq.br/5271304914977368> 

Centro Universitário AGES (Paripiranga, BA – Brasil)

cleiton.oliveira@ages.edu.br

Resumo

A educação infantil é a primeira etapa da educação básica pela qual as crianças iniciam o percurso na educação formal e passam a vivenciar novas aprendizagens que potencializam o seu desenvolvimento psicomotor e social, a exemplo da Educação Física. Sendo assim, o presente estudo tem por objetivo discutir a importância da Educação Física na Educação Infantil. Foi utilizada uma pesquisa bibliográfica com abordagem qualitativa. Os resultados apresentaram que apesar da Educação Física ser um componente curricular obrigatório na educação básica, observa-se a ausência na educação infantil. Nesse contexto, torna-se essencial o compromisso ético, político e social dos professores de Educação Física em exigir o cumprimento da LDB, a fim de não perder esse espaço tão importante para a formação cognitiva, social e mental das crianças.

Palavras-chave: Educação Infantil; Educação Física; Professor de Educação Física.

Abstract

Early childhood education is the first stage of basic education by which children begin their journey in formal education and begin to experience new learning that enhances their psychomotor and social development, such as Physical Education. Therefore, this study aims to discuss the importance of Physical Education in Early Childhood Education. A bibliographic search with a qualitative approach was used. The results showed that although Physical Education is a compulsory curricular component in basic education, there is an absence in early childhood education. In this context, the ethical, political and social commitment of Physical Education teachers to demand compliance with the LDB becomes essential, in order not to lose this space so important for the cognitive, social and mental training of children.

Keywords: Early Childhood Education; Physical Education; Physical Education Teacher.

Resumen



La educación infantil es la primera etapa de la educación básica por la cual los niños comienzan su viaje en la educación formal y comienzan a experimentar nuevos aprendizajes que mejoran su desarrollo psicomotor y social, como la Educación Física. Por tanto, este estudio tiene como objetivo discutir la importancia de la Educación Física en la Educación Infantil. Se utilizó una búsqueda bibliográfica con enfoque cualitativo. Los resultados mostraron que si bien la Educación Física es un componente curricular obligatorio en la educación básica, existe una ausencia en la educación infantil. En este contexto, el compromiso ético, político y social de los profesores de Educación Física para exigir el cumplimiento de la LDB se torna fundamental, para no perder este espacio tan importante para la formación cognitiva, social y mental de los niños.

Palabras clave: Educación Infantil; Educación Física; Profesor de Educación Física.

INTRODUÇÃO

A educação infantil é a primeira etapa da Educação Básica em que as crianças iniciam o percurso na educação formal e passam a vivenciar novas aprendizagens que visam potencializar o desenvolvimento bio-psico-sócio-afetivo-cultural.

Segundo a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN/96), artigo 29, a Educação Infantil atende crianças de zero a três anos na creche e de quatro e cinco anos na pré-escola e tem como finalidade o desenvolvimento integral da criança em seus aspectos físico, psicológico, intelectual e social, complementando a ação da família e da comunidade (BRASIL, 1998).

Considerando que a infância é uma fase de descobertas, de novas experiências, destaca-se a Educação Física na educação infantil, pois o ensino das práticas corporais proporciona uma diversidade de experiências nas quais as crianças podem criar, inventar, descobrir movimentos novos, reelaborar conceitos e ideias sobre o movimento e suas ações.

As práticas corporais são um conjunto de produções culturais que se expressam pelo corpo, como o futsal, o basquete, a luta marajoara, as danças folclóricas, o atletismo e as demais formas de experiência com o corpo que devem ser tratadas como meios para que os alunos se apropriem paulatinamente nas aulas de Educação Física (FURTADO, 2021) e que possibilitam contribuir no desenvolvimento integral, como possibilidade de relação com ele mesmo e com o mundo que o cerca.

Nesse contexto, a presença do professor de Educação Física torna-se essencial por possibilitar às crianças uma diversidade de experiências por meio de situações nas quais elas possam criar, inventar, descobrir movimentos novos, reelaborar conceitos e ideias sobre o movimento e suas ações (BASEI, 2008).

Entretanto, apesar de ser um componente curricular obrigatório no ensino básico da educação brasileira e, como tal, integra-se à proposta pedagógica das escolas - Lei de



Diretrizes e Bases da Educação Nacional, 1996, complementada pela Lei nº 10.793, de 2003 (BRASIL, 2003), a Educação Física está pouco presente na Educação Infantil.

Nesse contexto, o estudo tem o objetivo de discutir a importância da Educação Física na educação infantil.

METODOLOGIA

Caracterização do Estudo

Trata-se de uma pesquisa bibliográfica com abordagem qualitativa. Segundo Lakatos e Marconi (2017), a pesquisa bibliográfica tem como foco o contato direto com materiais e estudos já publicados sobre o assunto, os quais direcionam a pesquisa, tendo assim maior afinidade com o problema delimitado e fazendo levantamento de informações prévias de outros autores sobre o tema.

A abordagem qualitativa, de acordo com Minayo (2016), se preocupa em analisar os aspectos encontrados em uma determinada realidade que não podem ser quantificados, centrando-se principalmente na compreensão e explicação da dinâmica das relações sociais, com o universo de significados, motivos, aspirações, crenças, valores e atitudes dos fenômenos que não podem ser reduzidos à operacionalização de variáveis.

Coleta dos dados

Para realizar o levantamento bibliográfico foram utilizados livros, artigos científicos encontrados na base de dados do Google Acadêmico e a Legislação Brasileira nos veículos oficiais do Brasil. Utilizou-se os descritores: educação infantil, crianças, professor de Educação Física.

Foram considerados os seguintes parâmetros limitadores da busca inicial: a) artigos, livros e leis publicados entre 1988 e 2020; b) redigidos em língua portuguesa, espanhola ou inglesa; e, c) publicações que tivessem como foco a temática do estudo.

Análise dos dados

Após levantamento preliminar em artigos, livros ou em bases de dados escolhidas, o conteúdo dos livros e os resumos dos artigos selecionados foram revisados de modo a se refinar a escolha final das publicações que comporiam o corpus deste estudo.



Nesta etapa foram excluídos livros e artigos que não satisfaziam os critérios de inclusão referidos

RESULTADOS E DISCUSSÃO

Para discutir a importância da presença da Educação Física na educação infantil, realizou-se uma análise dos aspectos legais que regem essa modalidade de ensino, bem como o processo de regulamentação do profissional de Educação Física.

Quadro 1 – Aspectos legais da Educação Infantil

DOCUMENTOS LEGAIS	DESCRIÇÃO
Constituição Federativa do Brasil de 1988	Dispõem que: O dever do Estado com a Educação será efetivado mediante a garantia de [...] educação infantil, em creche e pré-escola, às crianças até 5 (cinco) anos de idade (Art. 208, inciso IV).
Lei nº 8.069, de 13 de julho de 1990	Dispõe sobre o Estatuto da Criança e do Adolescente e dá outras providências. As crianças de 0 a 6 anos de idade deveriam ter direito de atendimento em creche e pré-escola (Art. 54, inciso IV).
Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996	Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. A educação infantil, primeira etapa da educação básica, tem como finalidade o desenvolvimento integral da criança até seis anos de idade, em seus aspectos físico, psicológico, intelectual e social, complementando a ação da família e da comunidade (Art. 29). A educação infantil será oferecida em: I - creches, ou entidades equivalentes, para crianças de até três anos de idade; II - pré-escolas, para as crianças de quatro a seis anos de idade (Art. 30). Na educação infantil a avaliação far-se-á mediante acompanhamento e registro do seu desenvolvimento, sem o objetivo de promoção, mesmo para o acesso ao Ensino Fundamental (Art. 31).
Resolução CEB nº 01, de 07 de abril de 1999	Institui as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil. A educação infantil tem como perspectiva “promover a educação e o cuidado, promovendo a integração entre



	os aspectos físicos, emocionais, afetivos, cognitivos/linguísticos e sociais da criança, entendendo que ela é um ser completo, total e indivisível” (Art. 3º, inciso III).
Lei nº 11.274, de 6 de fevereiro de 2006	Altera a redação dos arts. 29, 30, 32 e 87 da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, dispondo sobre a duração de 9 (nove) anos para o ensino fundamental, com matrícula obrigatória a partir dos 6 (seis) anos de idade.
Lei nº 13.005, de 25 de junho de 2014	Aprova o Plano Nacional de Educação - PNE e dá outras providências. Meta 1: universalizar, até 2016, a educação infantil na pré-escola para as crianças de 4 (quatro) a 5 (cinco) anos de idade e ampliar a oferta de educação infantil em creches de forma a atender, no mínimo, 50% (cinquenta por cento) das crianças de até 3 (três) anos até o final da vigência deste PNE.
Lei nº 13.306, de 4 de julho de 2016	Altera a Lei nº 8.069, de 13 de julho de 1990 - Estatuto da Criança e do Adolescente, a fim de fixar em cinco anos a idade máxima para o atendimento na educação infantil.
Resolução CNE/CP nº 2, de 22 de dezembro de 2017	Institui e orienta a implantação da Base Nacional Comum Curricular, a ser respeitada obrigatoriamente ao longo das etapas e respectivas modalidades no âmbito da Educação Básica.

Fonte: construção dos autores

A educação infantil sofreu algumas mudanças em sua trajetória institucional de atendimento às crianças desde o assistencialismo até a função educacional. Houve avanços obtidos a partir da Constituição de 1988 (BRASIL, 1988) e as promulgações de novas leis, assim como Lei de Diretrizes e Bases da Educação – LDB (1996), porém ainda existem desafios pelos quais a educação infantil tem enfrentado, a exemplo da oferta de creches.

Em relação aos documentos legais da educação infantil, destacam-se a Constituição Federativa do Brasil, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação, as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil e a Base Nacional Comum Curricular.

A Constituição Federal de 1988 aborda a educação infantil quando afirma em seu artigo 208, que “O dever do Estado com a educação será efetivado mediante a garantia de:



[...] IV- Atendimento em creche e pré-escola às crianças de zero a seis anos de idade” (BRASIL, 1988).

A Lei nº 8.069, de 13 de julho de 1990, dispôs sobre o Estatuto da Criança e do Adolescente e dá outras providências, preconizando que as crianças de 0 a 6 anos de idade deveriam ter direito de atendimento em creche e pré-escola (Art. 54, inciso IV).

Por conseguinte, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) cita que a educação infantil tem “[...] como finalidade o desenvolvimento integral da criança até seis anos de idade, em seus aspectos físico, psicológico, intelectual e social, complementando a ação da família e da comunidade” (BRASIL, 1996).

Nesse contexto, as resoluções CEB nº 01, de 07 de abril de 1999 e a CNE/CP nº 2, de 22 de dezembro de 2017, instituíram as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil e a Base Nacional Comum Curricular, respectivamente (BRASIL, 1999 e 2017).

A partir da modificação introduzida na LDB em 2006, através da Lei 11.274, de 6 de fevereiro de 2006 (BRASIL, 2006) o acesso ao ensino fundamental é antecipado para os 6 (seis) anos de idade, ou seja, para ingressarem para o primeiro ano do ensino fundamental é preciso ter seis anos completos até 31 de março.

O Plano Nacional de Educação (PNE) aprovado pela Lei nº 13.005/2014 é um documento que determina as diretrizes, metas e estratégias para a política educacional entre o período de 2014 e 2024. Dentre as vinte metas estabelecidas pelo PNE, destaca-se universalizar, até 2016, a educação infantil na pré-escola para as crianças de 4 (quatro) a 5 (cinco) anos de idade e ampliar a oferta de educação infantil em creches de forma a atender, no mínimo, 50% (cinquenta por cento) das crianças de até 3 (três) anos até o final da vigência deste PNE (BRASIL, 2014).

Entretanto, segundo dados do Observatório do PNE - OPNE (2018), o Brasil possui 93,8% de crianças dos 4 e 5 anos de idade na pré-escola, sendo que 6,2% restantes estão em situações de vulnerabilidade social. E possui 35,7% de crianças de 0 a 3 anos na educação infantil, ainda não atingindo o objetivo do PNE, que é o de atendimento de 50% até 2024.

De acordo com os dados do Censo Escolar de 2018, 103 mil estabelecimentos de ensino ofereciam pré-escola no Brasil, atendendo 5,2 milhões de alunos. Desses, 23% frequentavam a rede privada. O acesso à pré-escola está próximo da universalização, de acordo com a Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios Contínua (2017), do IBGE. Na



faixa etária adequada a esta etapa, de 4 e 5 anos, o Censo Escolar mostra que o atendimento escolar já é de 91,7%, porém na faixa etária de 0 a 3 anos, o atendimento escolar é de 32,7% (BRASIL, 2019). Os dados revelam a necessidade de investimentos na educação infantil, principalmente nas creches, pois são instituições cruciais no processo de aprendizagem no início da vida.

Por conseguinte, a Lei nº 13.306, de 4 de julho de 2016 alterou a Lei nº 8.069, de 13 de julho de 1990 - Estatuto da Criança e do Adolescente, a fim de fixar em cinco anos a idade máxima para o atendimento na educação infantil (BRASIL, 2016). Vale destacar que a Lei nº 13.306/2016 só veio atualizar o texto do ECA, que antes era de zero a seis anos na educação básica.

Com a Resolução CNE/CP nº 2, de 22 de dezembro de 2017 (BRASIL, 2017), a BNCC torna-se um importante documento para o processo histórico da integração da educação infantil ao conjunto da Educação Básica, porém não é mencionada a Educação Física nessa modalidade. Entretanto, a BNCC na educação infantil menciona o campo de experiência "corpo, gestos e movimentos" que aborda aprendizados essenciais na educação de crianças relacionados ao corpo que é competência do professor de Educação Física.

É evidente a contribuição do professor de Educação Física na educação infantil, visto que essa modalidade objetiva o desenvolvimento integral da criança, compreendendo, com isso, os aspectos bio-psico-sócio-afetivo-cultural.

Quadro 2 – Aspectos legais do Profissional de Educação Física

DOCUMENTOS LEGAIS	DESCRIÇÃO
Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996	A educação física, integrada à proposta pedagógica da escola, é componente curricular obrigatório da educação básica, sendo sua prática facultativa ao aluno: (Redação dada pela Lei nº 10.793, de 1º.12.2003) I – que cumpra jornada de trabalho igual ou superior a seis horas; (Incluído pela Lei nº 10.793, de 1º.12.2003) II – maior de trinta anos de idade; (Incluído pela Lei nº 10.793, de 1º.12.2003) III – que estiver prestando serviço militar inicial ou que, em situação similar, estiver obrigado à prática da educação física; (Incluído pela Lei nº 10.793, de 1º.12.2003) IV – amparado pelo Decreto-Lei no 1.044, de 21 de outubro de 1969; (Incluído pela Lei nº 10.793, de 1º.12.2003) V – (VETADO) (Incluído pela Lei nº 10.793, de 1º.12.2003)



	VI – que tenha prole. (Incluído pela Lei nº 10.793, de 1º.12.2003)_(Art. 26, § 3º).
Lei nº 9696, de 1º de setembro de 1998	Dispõe sobre a regulamentação da Profissão de Educação Física e cria os respectivos Conselho Federal e Conselhos Regionais de Educação Física. Compete ao Profissional de Educação Física coordenar, planejar, programar, supervisionar, dinamizar, dirigir, organizar, avaliar e executar trabalhos, programas, planos e projetos, bem como prestar serviços de auditoria, consultoria e assessoria, realizar treinamentos especializados, participar de equipes multidisciplinares e interdisciplinares e elaborar informes técnicos, científicos e pedagógicos, todos nas áreas de atividades físicas e do desporto (Art. 3º).
Lei nº 10.328, de 12 de dezembro de 2001	Introduz a palavra "obrigatório" após a expressão "curricular", constante do § 3o do art. 26 da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional.
Resolução CONFEF nº 232, de 31 de janeiro de 2012	Dispõe sobre Especialidade Profissional em Educação Física Escolar A Especialidade Profissional em Educação Física Escolar qualifica o Profissional Licenciado em Educação Física para o exercício profissional nos diferentes níveis da Educação Básica, quais sejam, Educação Infantil, Ensino Fundamental e Ensino Médio (Art. 3º).

Fonte: construção dos autores

No que se refere a atuação do Professor de Educação Física na educação infantil, vale destacar que conforme o artigo 26, inciso 3º, da LDB 9.394/96, "a Educação Física é componente curricular da Educação Básica", a qual compreende a Educação Infantil, o Ensino Fundamental e o Ensino Médio (BRASIL, 1996).

Em 2001, na tentativa de garantir a presença da Educação Física em toda a Educação Básica, a Lei nº 10.328/2001 (BRASIL, 2001) introduziu o termo "obrigatório" ao artigo 26, inciso 3º da LDB 9.394/96 (BRASIL, 1996), salvo a sua prática facultativa ao aluno, conforme a Lei nº 10.793/2003 (BRASIL, 2003).

A Lei 9.696/98 foi um marco com a regulamentação da Profissão de Educação Física que estabeleceu e modificou o foco da atividade física, da estética e modismo para sinônimo de cultura, vida saudável, desenvolvimento humano e inclusão social.

Nesse contexto, para atuar com a Educação Física, disciplina obrigatória na educação básica, torna-se necessário a graduação em Licenciatura em Educação Física e, assim, contribuir no desenvolvimento bio-psico-sócio-afetivo-cultural das crianças e adolescentes.



CONSIDERAÇÕES FINAIS

A educação infantil é uma modalidade da educação básica que visa fornecer às crianças os meios essenciais para o desenvolvimento integral de suas capacidades fundamentais de acordo com suas necessidades físicas e psicológicas. Ao analisar os aspectos legais, observou-se que a educação infantil é um direito da criança, bem como a Educação Física é componente curricular obrigatório na educação básica.

Nesse contexto, torna-se essencial o compromisso ético, político e social dos professores de Educação Física em exigir o cumprimento da LDB, a fim de não perder esse espaço tão importante para a formação cognitiva, social e mental das crianças.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

BASEI, Andréia Paula. A educação física na educação infantil: a importância do movimentar-se e suas contribuições no desenvolvimento da criança. **Revista iberoamericana de educación**, v. 47, n. 3, p. 1-12, 2008.

BRASIL. **Base Nacional Comum Curricular**. Brasília, DF: MEC, 2017. Disponível em: <<http://basenacionalcomum.mec.gov.br/>>. Acesso em: 14 nov. 2020.

_____. **Constituição da República Federativa do Brasil**. Brasília, DF: Senado Federal, Centro Gráfico, 1988. Disponível em <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicaocompilado.htm>. Acesso em: 12 nov. 2020.

_____. Emenda constitucional nº 59, de 11 de novembro de 2009. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 12 de novembro de 2009, Seção 1, p. 8. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/emendas/emc/emc59.htm>. Acesso em: 04 dez. 2020.

_____. **Dados do Censo Escolar (20191)**: número de matrículas na educação infantil cresceu 11,1% de 2014 a 2018. Brasília, DF: Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Anísio Teixeira Disponível em: <http://portal.inep.gov.br/artigo/-/asset_publisher/B4AQV9zFY7Bv/content/dados-do-censo-escolar-numero-de-matriculas-na-educacao-infantil-cresceu-11-1-de-2014-a-2018/21206>. Acesso em: 13 nov. 2020.

_____. **Estatuto da Criança e do Adolescente**. Lei 8.069 de 1990. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l8069.htm>. Acesso em: 13 nov. 2020.

_____. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional**. Lei nº 9.394. Constituição Brasil Brasília, DF, 1998. Disponível em <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l9394.htm>. Acesso em: 13 nov. 2020.



_____. **Lei n 8.742, de 7 de dezembro de 1993.** Disponível em <www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l8742compilado.htm>. Acesso em: 13 nov. 2020.

_____. **LEI Nº 10.793, de 1º dezembro 2003.** Disponível em <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/2003/L10.793.htm>. Acesso em: 13 nov. 2020.

_____. Ministério da Educação e do Desporto. Secretaria de Educação Fundamental. **Referencial curricular nacional para a educação infantil.** Brasília, DF: MEC/SEF, 1998. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/rcnei_vol1.pdf>. Acesso em: 25 nov. 2020.

_____. Ministério da Educação. **Plano Nacional da Educação.** 2014. Disponível em: <<http://pne.mec.gov.br>>. Acesso em: 28 out. 2020.

FURTADO, Renan Santos. Práticas corporais e educação física escolar: sentidos e finalidades. **Corpoconsciência**, v. 24, n. 3, p. 156-167, 2020.

LAKATOS, Eva Maria; MARCONI, Marina. **Metodologia do trabalho científico:** procedimentos básicos, pesquisa bibliográfica, projeto e relatório, publicações e trabalhos científicos. 8. ed. São Paulo: Atlas, 2017

MINAYO, Maria Cecília de Souza: **Pesquisa social:** teoria, método e criatividade. Petrópolis, RJ: Vozes, 2016.

OPNE. **Observatório do PNE.** Disponível em: <<https://www.observatoriodopne.org.br/>>. Acesso em: 22 nov. 2020.

Dados da primeira autora:

Email: jaineeabreu12@gmail.com

Endereço: Rua Cônego Filadelfo Macedo, 231, Centro, Simão Dias, SE, CEP 49480-000, Brasil.

Recebido em: 29/12/2020

Aprovado em: 09/03/2021

Como citar este artigo:


RIBEIRO, Jaíne de Abreu Santos; RIBEIRO, Davi Soares Santos; OLIVEIRA, Cleiton Antonio de. Educação física na educação infantil: um debate necessário. **Corpoconsciência**, v. 25, n. 1, p. 64-73, jan./ abr., 2021.


**CORPOS QUE DANÇAM:
A SIGNIFICAÇÃO DO CORPO NO DANÇAR A DOIS**

**BODIES THAT DANCE:
THE MEANING OF THE BODY IN DANCING TOGETHER**

**CUERPOS QUE BAILAN:
EL SIGNIFICADO DEL CUERPO AL BAILAR JUNTOS**

Allana Alexandre Cardoso


<https://orcid.org/0000-0002-0280-7567> 


<http://lattes.cnpq.br/5634219253073358> 

Universidade Federal de Santa Catarina (Florianópolis, SC – Brasil)

allana.alexandre@gmail.com

Jaqueline da Silva


<https://orcid.org/0000-0002-5248-3679> 


<http://lattes.cnpq.br/8930505859873662> 

Universidade Federal de Santa Catarina (Florianópolis, SC – Brasil)

jaqueline_s91@yahoo.com

Rui Resende

<https://orcid.org/0000-0003-4314-0743> 

<http://lattes.cnpq.br/5443241436070731> 

Life Quality Research Centre (Rio Maior – Portugal)

resende65@gmail.com

Resumo

O dançar a dois proporciona uma comunicação mais íntima e direta entre os pares, estimulando as relações corporais e conseqüentemente, a corporeidade daqueles que a praticam. Instigados a compreender como se processa a articulação entre corpo e corporeidade na dança, bem como sua influência nas relações corporais no dançar a dois, realizou-se uma revisão narrativa da literatura, de caráter descritivo, com uma síntese qualitativa dos trabalhos analisados. Os dados evidenciados permitem a reflexão acerca de um corpo que, influenciado e moldado pelo tempo, pela cultura e pela sociedade, possui uma íntima relação com a dança, construindo sua corporeidade por meio das partidas e oportunidades no dançar a dois.

Palavras-chave: Dança; Corporeidade; Movimento.

Abstract

The couple dance provides a more intimate and direct communication between peers, stimulating bodily relationships and, consequently, the corporeality of those who practice it. Prompted to understand how the articulation between body and corporeality in dance takes place, as well as its influence on bodily relations in the couple dance, a narrative review of the literature, was carried out, with a descriptive character, with a qualitative synthesis of the analyzed works. The evidenced data allow a reflection about a body that, influenced and shaped by time, culture, and society, has an intimate relationship with dance, building its corporeality through games and opportunities in the couple dance.

Keywords: Dance; Corporeality; Movement.

Resumen

Bailar juntos proporciona una comunicación más íntima y directa entre compañeros, estimulando las relaciones corporales y, en consecuencia, la corporalidad de quienes lo practican. Ante la necesidad de comprender cómo se da la articulación entre cuerpo y corporeidad en la danza, así como su influencia en las relaciones corporales en la



danza para dos, se realizó una revisión narrativa de la literatura, con carácter descriptivo, con una síntesis cualitativa de lo analizado. trabajos. Los datos evidenciados permiten reflexionar sobre un cuerpo que, influenciado y moldeado por el tiempo, la cultura y la sociedad, tiene una relación íntima con la danza, construyendo su corporeidad a través de juegos y oportunidades en el baile con dos.

Palabras clave: Danza; Corporeidad; Movimiento.

INTRODUÇÃO

De acordo com a tradição ocidental, o corpo é compreendido como aquele que apreende e reproduz movimentos por meio de um processo que ocorre progressivamente, no qual considera-se o sujeito a razão e o corpo, objeto (GHIDETTI; RODRIGUES, 2020). Nesta visão paradigmática, o corpo teria assim um papel secundário, sem nenhuma ação emancipatória ou revolucionária (GHIDETTI; RODRIGUES, 2020). Todavia, sua definição precisa ser vista para além da ótica mecanicista, considerando-o um instrumento da alma que se funde ao meio e, adquire maneiras de ser e estar (DANTAS, 2011; CHAVES; MOREIRA; CARBINATTO, 2013). O corpo passa a ser então, não mais um objeto com um fim, pois, interagindo com o meio passa a fazer parte do indivíduo como um todo. Corroborando a isto, Bonfim (2011) atenta que só é possível compreender o corpo por meio de experiências vividas nas relações consigo, com o outro e com o mundo, sendo essa capacidade de sentir e usar o próprio corpo para se manifestar e dialogar com o meio, denominada corporeidade.

A compreensão de corporeidade localiza o ser humano no mundo, pois, é por meio desta que a humanidade se expressa e relaciona com o ambiente no qual está inserida e consigo própria (PEREIRA; GOMES, 2018). Assim, deve-se considerar suas influências pelas questões pessoais, políticas, culturais e históricas, pois, essas dimensões representam a estrutura do fenômeno humano sem reduzi-lo a nenhum de seus elementos (MOREIRA; CHAVES; SIMÕES, 2017). A etimologia da palavra corporeidade remete ao corpo, que é relativo a tudo que preenche o espaço e se movimenta. Esta significação sugere a essência ou natureza, pensando o corpo enquanto objetividade e subjetividade, ou seja, matéria, alma e espírito (AHLERT, 2011).

Evidencia-se o sentido da corporeidade quando compreende-se que o corpo ultrapassa o nível biológico, o nível dos instintos, chegando a criação de um mundo simbólico imerso de significações (MOREIRA; CHAVES; SIMÕES, 2017). Apreender o mundo significa considerarmos as representações intelectuais, motoras e sensitivas, na qual o corpo torna-se um lugar de aprendizagem (NÓBREGA, 2009). Na qual as experiências proporcionadas pela consciência do movimento também auxiliam na organização da



corporeidade. A dança por sua vez, caracterizada por e pela prática do movimento, facilita essa inter-relação estabelecida entre corpo e corporeidade, favorecendo, por meio de suas práticas, a relação do indivíduo consigo próprio, com o espaço que ocupa e com aqueles que compartilham desse ser e estar.

Em sua forma elementar, a dança constitui-se de uma necessidade natural e instintiva do ser humano expressar, por meio do movimento, o seu estado latente (CARDOSO et al., 2019; CARDOSO et al., 2020). É por meio do movimento que a dança reflete – aprova-contesta-introduz-questiona-aprofunda – o sistema de valores, crenças, normas, ideais, conceitos estéticos e aspectos psicológicos de uma sociedade. Dentre as diversas modalidades existentes, tem-se a dança de salão, historicamente desenvolvida neste espaço e caracterizada por ser uma dança social dançada aos pares, condutor(a) e conduzido(a) – conhecidos também como dama e cavalheiro - conectados e comunicados por meio de uma linguagem não verbal.

A dança de salão - a qual optar-se-á neste estudo pela escolha terminológica do termo “dança a dois” - por sua vez, qualifica-se por ser uma prática motivadora, que no contexto social possibilita o convívio e o aumento das relações interpessoais dos indivíduos que a praticam nas diferentes faixas etárias e contextos (CARDOSO et al., 2019). Sua prática resulta na exploração de diversas possibilidades articulares, nos diferentes planos, eixos e direções advindas da relação entre dois corpos que se movimentam juntos. Assim, condutor(a) e conduzido(a) relacionam seus corpos trabalhando com respeito, ritmo e sincronismo, proporcionando diferentes sensações físicas e psíquicas desencadeadas pelo dançar a dois. Movimentar o corpo explorando suas infinitas possibilidades faz com que o sujeito desenvolva uma maior relação corporal com o seu corpo, por este motivo, acredita-se que dançar a dois promova uma melhor relação corporal (FREIRE, 2001).

Isso posto, esta revisão narrativa buscou, sobretudo, compreender como se dá à conexão entre corpo e corporeidade, considerando também a influência que as relações corporais exercem sobre o dançar a dois.

PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS

O presente estudo caracteriza-se como uma revisão narrativa da literatura, de caráter descritivo, com uma síntese qualitativa dos trabalhos analisados. A técnica de revisão narrativa foi escolhida por possibilitar reunir pesquisas com métodos distintos, obtendo-se



como produto final o estado atual do conhecimento disponível em curto espaço de tempo (GRANT; BOOTH, 2009; ROTHER 2007). De acordo com Rother (2007), diferentemente de uma revisão sistemática, as revisões narrativas não especificam as fontes e estratégias de busca das informações utilizadas de forma explícita, e são compostas por publicações amplas, apropriadas para descrever e discutir o estado da arte de uma determinada temática, sob um ponto de vista teórico/conceitual. Constituem, essencialmente, de análise da literatura publicada em livros, artigos de revistas impressas e ou eletrônicas, monografias, dissertações e teses, possibilitando a interpretação e análise crítica do autor acerca da literatura, a fim de favorecer o levantamento de questões e na aquisição e atualização do referido conhecimento.

Para a elaboração deste estudo, procurou-se entender o corpo com base em diferentes referências técnicas, poéticas e estéticas pertencentes a estilos e tradições variadas, sendo que, para a seleção das bases referenciais, não se utilizou descritores e período da publicação específico e as fontes não foram pré-determinadas. Foram utilizados artigos publicados nos idiomas português, inglês e francês que abordavam a temática corpo, corporeidade, movimento, dança, dança de salão e dança a dois, sendo a maioria dos artigos selecionados indexados nas bases de dados bibliográficas PubMed, ScienceDirect, SciELO e Google Acadêmico. Ainda neste estudo, utilizou-se de livros, dissertações e teses que abordavam as temáticas supracitadas. A partir das bases referenciais selecionadas, foi realizada uma leitura crítica e interpretativa com a necessária imparcialidade e objetividade, na qual foram relacionadas às informações e ideias dos autores com o objetivo do estudo.

A REPRESENTAÇÃO DO CORPO NA DANÇA

Considerado um dos principais elementos na representação de uma dada sociedade, o corpo auxilia na compreensão da identidade humana, moldando-se de acordo com as influências ao qual é submetido nos determinados contextos ao qual se faz pertencer (LÜDORF, 2005; LE BRETON, 2011). O corpo dançante não escapa dessa situação e, também se torna objeto de intensos questionamentos e reflexões realizadas nas diferentes formas de produção, particularmente no âmbito da arte e do movimento.

A concepção de corpo, segundo a Teoria das Cinco Peles desenvolvida por Peretta (2007), apresenta o corpo humano compreendido por dimensões exteriores ao próprio organismo, composto por instâncias plurais, inclusive por esferas extra-humanas,



apontando para uma compreensão do corpo do ponto de vista existencial através das peles. Peretta (2007) não delimita o corpo apenas a pele epitelial, a pele fisiológica, mas sim, considera o corpo como um composto de mais quatro peles, sendo estas: a vestimenta, a casa, a identidade e o planeta (RESTANY, 2003). Análogo a isto, Merleau-Ponty (1992), em sua obra "O Visível e o Invisível" representa suas reflexões existenciais do corpo humano enquanto carne, compreendendo o ser no significado da ordem do eu vivo, eu sinto, eu amo não delimitando-se ao eu penso.

Desta maneira, o visível e o invisível do corpo são constituídos pela interação entre a carne, o verbo, o desejo, a linguagem e a história, ressaltando ainda neste contexto, que o corpo enquanto carne não é partícula, não é matéria, não é substância e nem espírito, mas sim elemento, algo geral no qual estão incluídas as dimensões do símbolo, do desejo, da linguagem, caracterizando o corpo como ser da indivisão, cuja natureza é sensível. Tanto as reflexões existências de corpo enquanto pele quanto como carne, estabelecem uma relação contínua de comunicação com o mundo e com os outros, nas quais fornece sentido e significado de existência do mundo. É com o corpo que atuamos no mundo e na versão existencialista formulada por Merleau-Ponty que compreende-se que a relação homem-mundo é corporal (MOREIRA; CHAVES; SIMÕES, 2017).

Deste modo, partindo da sua comunicação com os pares, entende-se ainda, o corpo, dentro de um composto social e cultural, como o lugar e o tempo, em que o mundo se torna o próprio ser humano (LE BRETON, 2006), sendo este, não somente um corpo biológico, mas também um ser cultural e histórico. Assim, este percebe-se como o ser que mantém uma relação com o mundo e com outros ocupando e vivendo os espaços (FRANCO; MENDES, 2015), fazendo parte do tempo e da situação histórica, e resultando na reflexão de que (ser) humano, é ser e estar no mundo (MATTHEWS, 2010). Desde a pré-história até a atualidade, faz-se o uso do corpo para a sobrevivência, desta forma, reconhece-se e valoriza-se o corpo no mundo e o significado de sua existência. Ressalta-se que, na história antiga, não apenas a sobrevivência trazia significado, mas ainda, os gestos, a arte, a linguagem, a fala e as expressões, compreendendo assim que a humanidade era, e é, ser em constante movimento. O corpo, portanto, mantém-se numa relação aberta com o mundo através do movimento de forma intencional, buscando se situar no mesmo, conhecendo diversos objetos por meio de diferentes pontos de vista, em um processo no qual se constitui ser humano e se sente pertencente ao mundo natural e cultural (DENTZ, 2008). À vista disso, ser



corpo, implica em criar significados e ainda reconhecer que através dele, pode-se imaginar, representar, sentir e perceber, emergindo na comunicação consigo próprio, com o outro e com o mundo através dos movimentos de criatividade, fala e expressão (FRANCO; MENDES, 2015).

Deleuze (2002), em suas produções baseadas nos pensamentos e na teoria dos afetos de Spinoza, também explana sobre as relações que são estabelecidas entre o corpo e o mundo, sendo estas, relações de repouso e movimento em que o corpo pode afetar e ser afetado, compreendendo um universo de significados dinâmicos. Nessa relação com o mundo, percebe-se atualmente que, o corpo é influenciado e afetado pela mídia, a qual gerencia os desejos do mesmo por meio da sensibilidade, e produz desta maneira, sujeitos com determinados gostos, percepções e comportamentos interligados a uma rede de significados instigado pela mesma (MEZZARROBA; ZOBOLI; CORREIA, 2018).

Podendo ainda ser encarado por diferentes óticas, Dantas (2011) propõe uma nova reflexão e classifica esse corpo em quatro modelos distintos, o corpo-objeto, o corpo dionisíaco, o corpo fenomenológico e o corpo social. Na compreensão de corpo-objeto, como o próprio nome sugere, a autora remete-se ao corpo como um instrumento, ou seja, uma máquina que tem por finalidade fazer aquilo que a mente solicita. Assim, pensa-se num corpo sem vontade própria ou desejos e que preocupantemente podem não compreender a totalidade do movimento humano. Além disso, é passível de que, ao ser observado nessa ótica, o corpo passa fadado apenas a estímulos externos sem, no entanto, ter consciência daquilo que é abstrato. Portanto, neste contexto, compreende-se o corpo como um produtor e reproduzidor de atividades que lhe são solicitadas, sem considerar de fato os seus anseios espirituais, morais e imateriais, ou seja, esquece de olhar para si próprio e apenas reconhece aquilo que é visível, concreto em seu âmbito.

Inspirada nas obras de Nietzsche publicadas no final do século XIX, Dantas (2011) aborda a concepção do modelo dionisíaco de corpo, concebendo este como mestre e não mais como escravo, isto é, como fonte de poder e saber, não sendo este mais tratado como um obstáculo ao conhecimento. Duncan (1878-1927), fundadora das bases da modernidade da dança, também influenciada por Nietzsche, remete-se a reflexão do modelo dionisíaco, apresentando o desejo de criar uma dança na qual os movimentos pudessem representar o corpo universal do indivíduo e expressar o espírito humano, porém essa liberdade de manifestação do corpo sofreriam obstáculos como as pressões e regras da



sociedade que desfiguravam o corpo e impossibilitavam a liberdade de expressão da arte. Segundo Lesage (1998) muitos bailarinos(as) atualmente continuam a se identificar com o modelo dionisíaco de corpo, desta forma, compreende um modo de perceber seu corpo como corpo vital, permeado pelos aspectos da energia, do ritmo, do espaço e da percepção da dança como oportunidade de vivenciar a unidade corpo-espírito. É possível conjecturar que, tal concepção acerca do corpo poderá ser um propulsor para uma nova ótica, a fenomenologia, na qual o corpo passa a apropriar-se do saber aprendendo e reaprendendo incessantemente com os acontecimentos vivenciados a cada momento, ao considerar o horizonte de passado e futuro.

Utilizando a fenomenologia para pensar a dança, Dantas (2011) acredita que esta só é possibilitada quando o bailarino(a) e coreógrafo(a) conseguem estabelecer uma conexão entre movimentos e experiências vivenciadas, no qual o mundo-vivido implica na compreensão de que o mundo que aparece à consciência se dá através ou pela vivência (MARQUES et al., 2013). É a partir de sua visão de mundo que o ser humano adquire seus saberes, é sobre o mundo vivido que a ciência constrói suas teorias (MERLEAU-PONTY, 1999). Corpo, consciência, movimento, percepção, ser e mundo tornam-se indivisíveis no pensamento fenomenológico, possibilitando-se entender a dança como uma intenção significativa que envolve atos da consciência corpórea, que se entrelaçam e se transformam em gestos expressivos (MARQUES et al., 2013).

Nesse sentido, Lima (2006) atenta para marginalização na significação do movimento, resumidamente, aqueles profissionais que criam coreografias sem considerar as experiências pessoais e profissionais de seus bailarinos(as). O que desperta para a forte relação existente entre a dança e o corpo social; visto que, corpo e corporeidade transitam de acordo com cada estilo de dança, bem como aspectos históricos, sociais e culturais que a permeiam. Desta forma, torna-se indissociável a relação que envolve significados socialmente compartilhados quanto aos sentidos que remetem à singularidade do sujeito experiência seu corpo na dança.

De acordo com Dantas (2011), o corpo social é aquele que absorve a sociedade em volta, transformando-se conforme a mudança de cenários e se adaptando às situações vivenciadas, sendo que as práticas corporais passam a ser permeadas em atribuição a um determinado grupo social, podendo ser de acordo com o gênero, raça ou idade. Este corpo, idealizado como corpo social, é aquele influenciado pela cultura e se comporta de acordo



com as experiências advindas do meio, construindo sua corporeidade conforme os padrões sociais (DANTAS, 2011). Logo, assim como a cultura tem o poder de interferir na maneira de um corpo expressar-se; os ideais estéticos corporais também podem influenciar, variando conforme a sociedade em que o indivíduo está inserido.

Por meio das diferentes concepções e representações pontuadas acerca do corpo, tendo em vista sua importância para as criações e recriações do ser enquanto humano, entende-se que houve, ao longo desse processo e a partir das diferentes óticas, a necessidade de trabalhar, através do movimento, sua livre expressão, a fim de situá-lo no tempo e espaço para além de sua função biológica. Expressar o corpo em sua totalidade, para além do corpo físico e da matéria biológica que proporciona o movimento, enaltece o caminho que este percorre no mundo, permitindo assim que seja compreendido como uma parte importante e, por que não, fundamental do saber. Soares e Madureira (2005) asseguram que umas das formas encontradas para expressar e manifestar a liberdade através do corpo, é a arte, visto que, sem este corpo que aprende a partir de experiências, convive, absorve e transmuta de acordo com os cenários sociais, a arte não existiria. Do mesmo modo que se compreende a relação estabelecida entre corpo e arte, afirma-se a conexão entre corpo e dança; pressupondo esta como uma das formas de manifestação e expressão corporal mais poderosas. Segundo Saraiva (2005), a dança é a arte e expressão do corpo por meio dos movimentos.

Esse mesmo corpo quando na dança, sem avaliar diretamente o contexto, traça caminhos que buscam atender as suas necessidades e desejos de expressão por meio da linguagem corporal, colocando-se assim, à disposição de um meio em que permite espontaneidade, liberdade, criatividade e desenvolvimento da técnica. Propõe a si, a oportunidade do ato de se entregar à dança e esta, instalando uma cena de sentidos ao corpo, deslocando a consciência para outros canais de expressão, possibilita o mergulho dentro de si próprio, percebendo que o "Eu" pertencente a este corpo não é mais o mesmo (ALVES et al., 2009). Na dança, portanto, busca-se um corpo pleno, que apresente a harmonia entre a expressão da técnica e da emoção; partindo da premissa do respeito ao próximo, que propõe a consciência de que cada um traz consigo, a verdade e a identidade de um corpo dançante (LOURENÇO, 2014). Assim, compreender os diferentes tipos de corpos dançantes, bem como as especificidades de cada estilo de dança torna-se essencial, pois, além de



facilitar a compreensão do bailarino(a) acerca de si, faz com que este reconheça e entenda como o seu corpo reage aos diferentes estímulos e contextos.

É inverossímil refletir sobre a dança como uma arte que não permeia e conversa com as concepções de corpo e corporeidade. Entendê-la enquanto uma forma de arte tão complexa e completa e que, em sua essência, tem o corpo como principal instrumento, que adapta-se ao campo de ideias transformadoras, de processos de mudanças, autoconhecimento e interações. E assim como o bailarino(a) "é", por si só, o corpo também o "é", sem possuir ou ter, mas puramente por ser, em sua totalidade e magnitude (LACINCE; NÓBREGA, 2010).

RELAÇÕES CORPORAIS NA DANÇA A DOIS

A dança é uma forma de expressão humana que pode ser interpretada e refletida por diferentes óticas. Compondo-se da arte, da comunicação não verbal, e dos movimentos e gestos, a dança se faz presente pelas manifestações que transcendem o corpo, e pela livre expressão da cultura e dos sentimentos (SOUSA; CARAMASCHI, 2011). Nesse imenso universo dançado e dentre as diferentes modalidades nele ofertadas, encontra-se a dança a dois, sendo sua principal característica, o fato de ser dançada aos pares.

Qualificando-se como uma atividade física sensório-motora inerente ao corpo em movimento, a dança a dois envolve a integração de diferentes habilidades; destacando-se aqui: questões rítmicas, o trabalho da expressividade, a exploração da percepção espacial, da sincronia, da coordenação motora, da orientação corporal e da harmonia e contato entre dois corpos (FREIRE, 2001; SOUSA; CARAMASCHI, 2011; CARDOSO et al., 2019; CARDOSO et al., 2020).

Desse modo, percebe-se que esta pode ser compreendida como uma atividade corporal saudável, que possibilita múltiplos benefícios ao corpo dançado, em que, condutor(a) e conduzido(a) harmonizam seus movimentos e dialogam, traduzindo suas individualidades em uma linguagem não verbal, compartilhando facilidades e superando as diferenças no salão. Volp (2010, p. 218) ainda reforça que:

O ensino da Dança de Salão envolve técnica de postura (para que cada um possa carregar o seu próprio corpo e organizar-se em função do outro); de execução de passos (cada ritmo tem suas próprias características expostas nos passos); de conduzir e ser conduzida (para que a sensibilidade e a percepção dos próprios movimentos e dos movimentos do outro possa ser compreendida); percepção rítmica (para que os movimentos possam



harmonizar-se à música); história de cada ritmo e sua evolução (para análise da cultura de origem); apreciação de danças (para desenvolver apreciação e criticidade); etiqueta de salão (conjunto de comportamentos éticos com o objetivo de permitir que todos dançam num salão); criação em dança (oportunidades para criação de passos e deslocamentos).

A vivência da dança a dois oportuniza aos seus praticantes explorar relações inter e intrapessoais; e é por meio dessas que seus adeptos vivenciam situações ímpares de enfrentamento consigo mesmo e com os pares (VOLP, 2010). Acredita-se que, ao se movimentar em sintonia corporal e rítmica com o outro, explorando as possibilidades espaciais e articulares, oportuniza-se a expressividade emocional, proporcionando uma profunda imersão consigo próprio (ZAJENKOWSKI; JANKOWSKI; KOLATA, 2015). Nesta ótica, tem-se que essa relação a dois, a qual permite tanto uma construção que ressignifica o corpo individual, quanto uma relação que favorece a conexão com o outro, com o seu par; sendo essa uma constante via de mão dupla, em que corpos aprendem, evoluem e expressam-se ao interagir uns com os outros.

Compreende-se assim que o dançar a dois vai além da execução dos passos no salão, o toque estabelece uma comunicação mais íntima entre os pares, abrindo canais para a emissão de mensagens construídas no espaço dançado que, auxiliam a quem pratica a modalidade no aperfeiçoamento da sua técnica e consciência corporal. O ato de entregar-se à dança, construindo essas relações, é descrito por Alves e colaboradores (2009) como a livre espontaneidade da atuação corporal, é o momento em que o corpo passa a liberar suas emoções, expressando por meio de movimentos aquilo que se deseja comunicar. Um corpo que transcende suas camadas bio-fisiológicas e suas funcionalidades motoras (NÓBREGA, 2009; MOREIRA; CHAVES, SIMÕES, 2017). Fato este que converge para que, através das movimentações e deslocamentos, o corpo se coloque à disposição em relação à abertura da profundidade de si, fazendo com que a experiência do dançar a dois consista em um momento de insólita percepção (ALVES et al., 2009).

Diferenciando-se de algumas modalidades em que os movimentos são executados em sua maioria individualmente, acredita-se que o ato de dançar a dois proponha uma maior cumplicidade, desenvolvendo uma forte relação entre os pares (CARDOSO et al., 2019). Por este motivo, se considera um maior estímulo das relações corporais, pois, por meio da troca corporal inerente ao movimento, criam-se vínculos e trocam-se mensagens não verbais, trabalhando incessantemente as relações de corporeidade dos indivíduos (SOUSA; CARAMASCHI, 2011).



Assim, no exercício do dançar a dois, encontramos um movimento de corpos que são, desde o começo, sempre mais do que um. No reforço desta reflexão, Lorandi e Mancini (2019), ao investigarem o processo de condução compartilhada no dançar a dois, salientam que:

Forró, tango, zouk, samba, livre, etc., e seus infinitos universos em comunicação incluem as diversas práticas sociais, artísticas, clássicas, modernas, populares, contemporâneas e todas as suas misturas. (...) Ao fim, não há um método para ensinar que seria mais eficiente, podemos concluir. (...) É um dado qualitativo de movimento, movido movente que atualiza forças, tendências, planos, potenciais e relações. É um evento-em-formação que corporifica, é um processo de conducorporificação a partir da vida-vivida, intensificada em cada volta no salão (LORANDI; MANCINI, 2019, p. 118-119).

A atenção ao potencial criativo do meio, à linguagem não verbal, os acontecimentos, bem como os instantes vivenciados entre os pares, permitem que uma verdadeira dança aconteça no salão, e é deste complexo que emergem os corpos que, de fato, dançam a dois. Nesse sentido, entende-se que o corpo se comunica com a mente, movido por intenções provenientes desta, convergindo em uma relação indissociável; é o que faz o "eu" existir como ser humano (PICCININI; SARAIVA, 2012). À vista disso, essas intenções que se manifestam por meio do corpo, interagem com o mundo e ao mesmo tempo com o corpo do par no dançar a dois, não sendo, nesse momento, aquilo que se pensa, mas o que se vive.

A comunicação estabelecida entre esses corpos muda e/ ou reafirma suas intenções, fazendo com que ambos, utilizando o corpo para novas manifestações se conectem, até que, nessa troca corporal, estabeleçam e construam as mesmas intenções no dançar a dois. O abraço, movimento característico desta modalidade independente do estilo dançado, proporciona esse diálogo silencioso, imprevisível e convidativo. É nele que condutor(a) e conduzido(a) procuram um "espaço de fala" que se corporifica no salão, e é neste diálogo não verbal, permeado pelo respeito e pela entrega de corpos mais que um, que se reflete a construção social do dançar a dois.

Tendo em vista seu caráter histórico, a dança a dois implica fortemente nos processos que operam na constituição do corpo. Isto, pois, o corpo em si é o próprio processo, resultante das convergências entre técnica e sociedade, sentimentos e objetos (POLEZI; MARTINS, 2019). Assim é preciso considerar nesse processo, o bailarino(a) como o sujeito na construção de seu corpo dançante, ou seja, um corpo que aprende e se renova



com base nos acontecimentos vivenciados entre os pares no salão. Esse corpo que, influenciado pela cultura e o atravessar das épocas, possui uma íntima relação com a dança, experienciando e imergindo nas possibilidades que surgem em sua prática e construindo sua corporeidade nas oportunidades do dançar a dois.

Todavia, ainda que a dança a dois resguarde enorme potencialidade, é indispensável salientar que este potencial depende fundamentalmente da maneira de como esta é abordada. Pois, quando desenvolvida de maneira superficial e objetificada, pautada em normas sociais que orientavam os indivíduos a valorizarem os modelos de conduta rigidamente estabelecidos na perpetuação do discurso e práticas das relações de poder, ocorre o processo de normatização que produz, no íntimo dos praticantes, uma cisão e um esforço de assentir aos valores sociais, e a tensão culpabilizadora que suscita a uniformização dos comportamentos nocivos a sua prática (NUNES; FROELICH, 2018; POLEZI; MARTINS, 2019).

Desta forma, ainda que não se caracterize enquanto foco específico desta pesquisa, reconhecemos aqui uma dança a dois que perpassa pautas políticas, econômicas, sociais e culturais, e que no presente, não mais que no passado, pode e deve refletir, problematizar e fortalecer diálogos que envolvam questões de gênero, relações de poder, padrões estéticos, condutas nocivas a saúde corporal, dentre outros importantes assuntos que vislumbrem novas possibilidades de expressão e perspectivas no dançar a dois, consolidando e qualificando essa temática nos mais diversos campos do conhecimento. Isto, pois, acredita-se que a dança enquanto arte e movimento, possibilite através do reconhecimento e experimentação do corpo, novos contornos e possibilidades de ser e estar no mundo (GARCIA et al., 2019). De acordo com Moehlecke e Fonseca (2008), a dança propicia o abandono do corpo atual na tentativa de criar novas práticas e modos de existir:

A arte pode se tornar uma possibilidade consistente de transformação, uma vez que ela ativa uma diluição de antigas certezas e provoca uma construção de novas territorialidades. [...] Podemos desnaturalizar aquilo que parecia natural ou estável e provocar novos questionamentos no cotidiano (MOEHLECKE; FONSECA, 2008, p. 375).

Nesse sentido, reconhecer o corpo enquanto território possível de transformações e resgate dos sentidos, e o movimento como caminho para explorar e proporcionar essas relações corporais, nos possibilita compreender a dança a dois como um espaço de comunicação não verbal e expressão de singularidades que, quando acolhem e



respeitam os pares, tornam corpo e movimento protagonistas da (re)construção de conexões com o mundo e consigo próprio.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

O presente estudo objetivou compreender a conexão entre corpo e corporeidade, considerando a influência que as relações corporais exercem sobre o dançar a dois. Para isto, buscou-se entender esse corpo com base em diferentes referências técnicas, poéticas e estéticas pertencentes a estilos e tradições variadas.

O entendimento acerca dos conceitos aqui apresentados possibilitou a reflexão sobre um corpo dançante e sua íntima relação com a realidade social do qual faz parte. Visto que, é através deste corpo que coexiste com o mundo que se estruturam caminhos, se expressam valores, normas e desejos, aprimoram-se técnicas, aprendem-se linguagens não verbais e se estabelecem as relações corporais consigo e com o outro. Fatores estes que nos possibilitam reconhecer a dança a dois como um espaço que oferece distintos elementos para o desenvolvimento de uma abordagem mais crítica acerca do corpo.

Assim, parece oportuno destacar que estudos dessa natureza possam ser de extrema importância para refletir, problematizar e discutir os pressupostos e responsabilidades no dançar a dois, bem como as relações entre corpo e corporeidade proporcionadas por essa prática. Salienta-se ainda a importância de futuros estudos, que busquem conhecer a realidade dos diferentes estilos de dança a dois, visando compreender os tipos de corpos construídos neste meio, e a percepção de comunicação estabelecida entre eles, no intuito de ampliar os debates e consequente visibilidade desta temática.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ALVES, Dina e colaboradores. Cultura e imagem corporal. **Motricidade**, v. 5, n. 1, p. 1-20, jan. 2009.

BONFIM, Tânia Regina. Corporeidade e educação física. **Revista Fafibe Online**, n. 1, v. 1, p. 1-6, 2011.

CARDOSO, Allana Alexandre e colaboradores. Associated factors and profile of injuries in professional ballroom dancers in Brazil: a cross-sectional study. **Motriz**, v. 26, n. 2, p. 1-8, 2020.



CARDOSO, Allana Alexandre e colaboradores. Fadiga e qualidade de vida em bailarinos profissionais de dança de salão no Brasil. **Ciência & saúde coletiva**, v. 26, n. 2, p. 757-764, 2019.

CHAVES, Aline Dessupoio; MOREIRA, Wagner Wey; CARBINATTO, Michele Viviene. Conceito de corpo para acadêmicos da área de saúde. **Corpoconsciência**, v. 17, n. 2, p. 27-36, jul./dez., 2013.

DENTZ, René Armand. Corporeidade e subjetividade em Merleau-Ponty. **Intuitio**, v. 1, n. 2, p. 296-307, nov., 2008.

DANTAS, Mônica Fagundes. O corpo dançante entre a teoria e a experiência: estudo dos processos de realização coreográfica em duas companhias de dança contemporânea. **Revista CAMHU**, v. 1, n. 1, p. 1-17, 2011.

DANTAS, Estélio. **Fitness: a ecologia do corpo**. Niteroi, RJ: Universidade, 1997.

DELEUZE, Gilles. **Espinosa: filosofia prática**. São Paulo: Escuta, 2002.

FRANCO, Marcel Alves; MENDES, Maria Isabel Brandão de Souza. Fenomenologia e educação física: uma revisão dos conceitos de corpo e motricidade. **Motrivivência**, v. 27, n. 45, p. 209-218, set., 2015.

FREIRE, Ida Mara. Dança-educação: o corpo e o movimento no espaço do conhecimento. **Caderno Cedes**, v. 53, n. 21, p. 31-55, 2001.

GHIDETTI, Filipe Ferreira; RODRIGUES, Renata Marques. Cultura corporal de movimento em pauta: uma análise sobre o objeto de ensino da educação física como vetor dos processos de subjetivação com o corpo. **Motrivivência**, v. 32, n. 61, p. 1-23, jan./ mar., 2020.

GRANT, Maria J.; BOOTH, Andrew. A typology of reviews: an analysis of 14 review types and associated methodologies. **Health information & libraries journal**, v. 26, n. 2, p. 91-108, 2009.

LACINCE, Nelly; NÓBREGA, Terezinha Petrucia. Corpo, dança e criação: conceitos em movimento. **Movimento**, v. 16, n. 3, p. 239-256, jul./ set., 2010.

LE BRETON, David. **A sociologia do corpo**. 2. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2006.

_____. **Antropologia do corpo e modernidade**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2011.

LESAGE, Benoit. À corps se crée/accord secret de la construction du corps en danse. In: ROUSIER, Claire (Org.). **Histoire de corps, à propôs de la formation du danseur**. Paris, France: Cité de la Musique, 1998.



LIMA, Marlini Dorneles. **Composição coreográfica na dança**: movimento humano, expressividade e técnica, sob um olhar fenomenológico. 2006. 90f. Dissertação (Mestrado em Educação Física). Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, SC, 2006.

LORANDI, Rodolfo Marchetti; MANCINI, Bianca Scliar Cabral. Condução e danças de salão: Conducorporificação. **Interfaces**, v. 19, n. 1, p. 104-120, mai., 2019.

LOURENÇO, Frederico. **Estética da dança clássica**. Lisboa, Portugal: Cotovias, 2014.

LÜDORF, Silvia Maria Agatti. A prática pedagógica do professor de educação física e o corpo de seus alunos: um estudo com professores universitários. **Pensar a prática**, v. 8, n. 2, p. 243-256, jul./ dez., 2005.

MARQUES, Danieli Alves Pereira e colaboradores. Dança e expressividade: uma aproximação com a fenomenologia. **Movimento**, v. 19, n. 1, p. 243-263, jan./ mar., 2013.

MATTHEWS, Eric. **Compreender Merleau Ponty**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2010.

MERLEAU-PONTY, Maurice. **O visível e o invisível**. São Paulo: Perspectiva, 1992.

_____. **Fenomenologia da percepção**. 2. ed. São Paulo: Martins Fontes, 1999.

MEZZAROBA, Cristiano; ZOBOLI, Fabio; CORREIA, Elder Silva. A gestão do desejo dos corpos através da comunicação e mídia: um estudo panorâmico-monográfico dos periódicos da Educação Física brasileira. **Motrivivência**, v. 30, n. 55, p. 258-273, set., 2018.

MOEHLECKE, Vilene; FONSECA, Tania Mara Galli. El cuerpo encuentra Apolo y Dioniso: potencias y debilidades. **Psicologia USP**, v. 19, n. 3, p. 375-392, 2008.

MOREIRA, Wagner Wey; CHAVES, Aline Dessupoio; SIMOES, Regina Maria Rovigati. Corporeidade: uma base epistemológica para a ação da educação física. **Motrivivência**, v. 29, n. 50, p. 202-212, mai., 2017.

NÓBREGA, Terezinha Petrucia. **Corporeidade e educação física**: do corpo-objeto ao corpo-sujeito, Natal, RN: EDUFRN, 2009.

NUNES, Bruno Blois; FROEHLICH, Marcia. Um novo olhar sobre a condução na dança de salão: questões de gênero e relações de poder. **Revista educação, artes e inclusão**, v. 14, n. 2, p. 91-116, 2018.

PEREIRA, Arliene Stephanie Menezes; GOMES, Daniel Pinto. Dança encantada e de resistência: (trans) significações corporais no torém dos índios Tremembé. **Corpoconsciência**, v. 22, n. 1, p. 120-129, jan./ abr., 2018.

PERETTA, Éden Silva. Anatomia altruísta. **Revista brasileira de ciência do esporte**, v. 28, n. 3, p. 125-139, mai., 2007.



PICCININI, Larise; SARAIVA, Maria do Carmo. A dança-improvisação e o corpo vivo: re-significando a corporeidade na escola. **Pensar a prática**, v. 15, n. 3, p. 551-820, jul./ set., 2012.

POLEZI, Carolina; MARTINS, Anderson Luiz Barbosa. Condução e contracondução na dança de salão. **Horizontes**, v. 37, p. 1-14, 2019.

RESTANY, Pierre. **O poder da arte**: Hundertwasser o pintor-rei das cinco peles. São Paulo: Taschen, 2003.

ROTHER, Edna Terezinha. Revisão sistemática X revisão narrativa. **Acta paulista de enfermagem**, v. 20, n. 2, p. v-vi, abr./ jun., 2007.

SARAIVA, Maria do Carmo. O sentido da dança: arte, símbolo, experiência vivida e representação. **Movimento**, v. 11, n. 3, p. 219-242, set./ dez., 2005.

SOARES, Carmen Lúcia; MADUREIRA, José Rafael. Educação física, linguagem e arte: possibilidades de um diálogo poético do corpo. **Movimento**, v. 11, n. 2, p. 75-88, mai./ ago., 2005.

SOUSA, Nilza Coqueiro Pires de; CARAMASCHI, Sandro. Contato corporal entre adolescentes através da dança de salão na escola. **Motriz**, v. 17, n. 4, p. 618-629, out./ dez., 2011.

VOLP, Catia Mary. A dança de salão como um dos conteúdos de dança na escola. **Motriz**, v. 16, n. 1, p. 215-220, jan., 2010.

ZAJENKOWSKI, Marcin; JANKOWSKI, Konrad S.; KOLATA, Daria. Let's dance–feel better! Mood changes following dancing in different situations. **European journal of sport science**, v. 15, n. 7, p. 640-646, out., 2015.

Dados da primeira autora:

Email: allana.alexandre@gmail.com

Endereço: Laboratório de Pedagogia do Esporte/ Centro de Desporto, Campus Reitor João David Ferreira Lima, s/n, Trindade, Florianópolis, SC, CEP 88040-900, Brasil.

Recebido em: 29/12/2020

Aprovado em: 09/03/2021

Como citar este artigo:


CARDOSO, Allana Alexandre; SILVA, Jaqueline da; SILVA, Rui Resende. Corpos que dançam: a significação do corpo no dançar a dois. **Corpoconsciência**, v. 25, n. 1, p. 74-89, jan./ abr., 2021.


O LAZER COMO FENÔMENO CULTURAL E SUAS RELAÇÕES COM ALGUNS MARCADORES SOCIAIS

**LEISURE AS A CULTURAL PHENOMENON AND THEIRS
RELATIONSHIP WITH SOME SOCIAL MARKERS**

**EL OCIO COMO FENÓMENO CULTURAL Y SUS RELACIONES CON
ALGUNOS MARCADORES SOCIALES**

Cinthia Lopes da Silva

<https://orcid.org/0000-0002-7979-0337> 


<http://lattes.cnpq.br/5208944598940957> 

Universidade Metodista de Piracicaba (Piracicaba, SP – Brasil)

cinthia.silva@unimep.br

Ana Carolina Capellini Rigoni


<https://orcid.org/0000-0002-9757-6860> 


<http://lattes.cnpq.br/1157460929915481> 

Universidade Federal de Espírito Santo (Vitória, ES – Brasil)

anacarolinarigoni@yahoo.com.br

Luciene Ferreira da Silva

<https://orcid.org/0000-0003-2646-0235> 

<http://lattes.cnpq.br/7851826609603221> 

Universidade Estadual Paulista (Bauru, SP – Brasil)

silvalucienef@gmail.com

Resumo

A alternativa do lazer doméstico e em outros espaços disponíveis no contexto da pandemia do coronavírus têm contribuído para um cenário em que talvez o isolamento social esteja sendo um pouco menos penoso e sofrido, em decorrência das possibilidades do lazer vivenciado como uma das possibilidades de produção cultural humana. Isso nos leva a refletir sobre o lazer como um fenômeno cultural de extrema importância na atualidade, sendo determinado por alguns marcadores sociais, tais como: escolaridade, gênero, religião, deficiência e saúde, podendo ser realizado em casa, ao ar livre e em espaços específicos. Portanto, temos como objetivo analisar o lazer como fenômeno cultural, tendo como base textos estudados, discutidos e produzidos por um grupo de pesquisa brasileiro.

Palavras-chave: Atividades de Lazer; Covid-19; Esportes; Cultura; Sociedade.

Abstract

The alternative to leisure at home and other spaces available in the context of Covid-19 has contributed to a scenario in which perhaps social isolation is being less painful and suffered, due to the options of leisure experienced as one of the possibilities of human cultural production. This leads us to reflect on leisure as a cultural phenomenon of extreme importance nowadays, being determined by some social markers, such as: education, gender, religion, disability and health, which can be performed at home, outdoors and in specific spaces. Therefore, we aim at analyzing leisure as a cultural phenomenon, based on studied texts, discussed and produced by a Brazilian research group.

Keywords: Leisure Activities; Covid-19; Sports; Culture; Society.

Resumen

La alternativa al ocio doméstico y otros espacios disponibles en el contexto de Covid-19 ha contribuido a un escenario en el que quizás el aislamiento social esté siendo menos doloroso y sufrido, por las posibilidades del



ocio vivido como una de las posibilidades de producción cultural humana. Esto nos lleva a reflexionar sobre el ocio como un fenómeno cultural de extrema importancia en la actualidad, siendo determinado por unos marcadores sociales, como: educación, género, religión, discapacidad y salud, que se puede realizar en el hogar, al aire libre y en espacios específicos. Por lo tanto, nuestro objetivo es analizar el ocio como fenómeno cultural, a partir de textos estudiados, discutidos y producidos por un grupo de investigación brasileño.

Palabras clave: Actividades Recreativas; Covid-19; Deportes; Cultura; Sociedad.

INTRODUÇÃO

Este ensaio, que é parte da Seção Temática da Revista *Corpoconsciência* (2021) “Lazer em estudos e pesquisas”, foi elaborado com base em textos estudados, discutidos e produzidos pelo Grupo de Estudo e Pesquisa em Lazer, Práticas Corporais e Cultura (GELC), locado na Universidade Metodista de Piracicaba (UNIMEP) e tem como objetivo analisar o lazer como fenômeno cultural e suas relações com alguns marcadores sociais como escolaridade, gênero, religião, deficiência e saúde. A intenção foi refletir sobre como estes marcadores são significativos nos estudos do lazer, pois afetam e influenciam diretamente as possibilidades de vivência das práticas corporais, dentre elas dos diferentes esportes. Ele foi inspirado nas leituras recentes e produções do GELC/UNIMEP e é um convite para que pesquisadores das várias localidades do Brasil se debruçem nos estudos e pesquisas sobre o lazer, dada sua importância do ponto de vista pessoal, social e cultural.

Inicialmente gostaríamos de situá-los com relação ao que compreendemos como lazer e quais são os nossos referenciais teóricos. As principais influências dos estudos realizados pelos pesquisadores do GELC/UNIMEP advêm da Sociologia e da Antropologia e são representadas, principalmente, pelas produções de Dumazedier (1980), Marcellino (2013), Geertz (1989) e Mauss (2003). Esses autores nos ajudam a pensar o lazer como um fenômeno tipicamente cultural e mediado por marcadores sociais. Isso porque para Marcellino (2013, p. 29, grifos do autor) o lazer é:

[...] a cultura – compreendida no seu sentido mais amplo – vivenciada (praticada ou fruída) no “tempo disponível”. O importante como traço definidor, é o caráter “desinteressado” dessa vivência. Não se busca, pelo menos fundamentalmente, outra recompensa além da satisfação provocada pela situação. A “disponibilidade de tempo” significa possibilidade de opção pela atividade prática ou contemplativa.

Ou seja, é praticamente indiscutível que o lazer é mediado pela cultura e que dois elementos são determinantes para defini-lo: o tempo e a atitude. Assim, o tempo destinado às atividades do contexto do lazer é aquele diferente das obrigações realizadas pelos sujeitos, dentre elas o trabalho, as obrigações familiares, sociais e religiosas. Mas o lazer depende também da atitude dos sujeitos, de um processo educativo que torne possível a



“satisfação provocada pela situação”, como se refere Marcellino (2013). Como vivemos em um contexto capitalista e racionalista, nem sempre as pessoas fazem algo por mera satisfação. Muitas vezes elas atrelam suas práticas de lazer a formas de ampliação de renda, a objetivos estéticos, a busca pela saúde (num sentido limitado do conceito), as atividades religiosas, entre outras coisas. O contexto capitalista reproduz uma lógica segundo a qual as pessoas não devem “perder tempo”, buscando sempre uma utilidade para suas vidas. Por isso defendemos a necessidade de um processo educativo que vá na contramão dessa lógica capitalista e que viabilize um aprendizado às pessoas para que estas reconheçam que às vezes é necessário “perder tempo”, serem menos produtivas, para viverem uma vida mais satisfatória, menos individualista e mais coletiva, menos competitiva e mais cooperativa.

Para isso, acreditamos, tal qual Geertz (1989), que é necessário compreender a cultura como uma teia de significados, sendo que nós, pesquisadores, devemos interpretá-la. Ainda que o conceito de Geertz (1989) venha sendo considerado datado, por conta da chamada “virada ontológica” da Antropologia, é justamente o fato de podermos pensar a cultura como “sistema simbólico”, que ela continua sendo interessante para os estudos do lazer. Nesta chave de leitura, compreendemos os sujeitos como seres culturalmente constituídos em teias de significados nas quais idade, gênero, raça, classe, religião etc., não podem ser considerados marcadores independentes, mas sistemas simbólicos articulados que são produtos e, ao mesmo tempo, produzem sistemas de classificação, identidades individuais e coletivas, inclusão e exclusão social.

Tais sistemas de classificação influenciam diretamente no acesso e na prática do lazer pelos sujeitos. É também, a partir desses diferentes fatores, mediados por processos educativos, que ao longo da vida, as pessoas são capazes de ressignificar sua compreensão do lazer e aprender a usufruí-lo no sentido que menciona Marcellino (2013).

A pandemia do coronavírus tem mostrado, mais do que nunca, a importância do lazer como forma de sobrevivência durante o isolamento social. Tendo que se adaptar a uma nova forma de vida, mais caseira e privada, muitas pessoas atribuíram um papel mais significativo às práticas corporais, às atividades artísticas, intelectuais e culturais, de maneira geral. Estas atividades são fundamentais para garantir uma vida digna e satisfatória. O contexto pandêmico apenas acentuou o que os pesquisadores da área do lazer já têm evidenciado há décadas, em estado de não ocorrência da pandemia. Se hoje a pandemia altera os modos de vivenciar as práticas de lazer, há muito tempo aspectos relacionados a



gênero, classe social, religião, etc., vêm produzindo diferenças no acesso ao lazer e em seus modos de experiência.

Tendo este cenário como ponto de partida, a seguir, desenvolveremos algumas reflexões acerca dos fatores que influenciam e se relacionam ao lazer, ao ser pensado como fenômeno cultural. Abordaremos alguns marcadores sociais, dentre os quais destacamos: educação, gênero, religião, deficiência e saúde. Procuramos, ao fazer essa discussão, apresentar as práticas corporais ou a cultura corporal de movimento como manifestação do lazer e elemento comum em todos esses marcadores sociais.

LAZER E EDUCAÇÃO

No que diz respeito a relação entre lazer e educação, Marcellino (2013), nos fala de dois processos: a educação para o lazer e a educação pelo lazer. A educação para o lazer pode ser vivenciada no ambiente escolar no horário de aulas e no tempo disponível dos alunos em diferentes espaços públicos (praças, quadras, parques, etc), privados (academias de ginástica, hotéis e resorts, escolinhas de esportes, de danças, de artes etc.) e corporativos (clubes e sistema "S" como SESI e SESC). A educação pelo lazer é a própria prática ou assistência vivenciadas exclusivamente no tempo disponível dos sujeitos a partir de atividades do contexto do lazer, assim, todos os espaços mencionados anteriormente se aplicam também para esse segundo processo educativo.

Na escola, especificamente, é possível trabalhar com os dois processos educativos. No primeiro caso, a educação para o lazer pode acontecer no horário das aulas de Educação Física, Geografia, História, Artes, Ciências, Matemática, entre outras, tendo como finalidade viabilizar aos alunos o acesso a diferentes conhecimentos para que possam aplicá-los no tempo que terão disponível das obrigações ao longo da vida. No contraturno, que são os horários que a escola pode manter algumas atividades sem serem regulares do currículo escolar, é possível o desenvolvimento dos dois processos educativos – a educação para o lazer e pelo lazer, já que nessa situação os alunos podem optar por participar das atividades sem ser de forma obrigatória. É fundamental que tanto em um processo como em outro, considerando os diferentes espaços que as pessoas podem aprender algo, que elas passem por uma experiência gratificante e marcante, de modo que seja um aprendizado significativo para que elas possam ter acesso e produzir novos conhecimentos positivos para sua vida.



Recentemente diversas pesquisas baseadas em experiências pedagógicas com o intuito de uma educação para o lazer no âmbito escolar, dentre as quais, as produções de Lopes da Silva e Ferrés Prats (2020) e de uma pesquisa que envolveu boa parte do GELC (LOPES DA SILVA et al., 2020). Em Lopes da Silva e Ferrés Prats (2020) procurou-se trabalhar a cultura corporal da Educação Física escolar em interface com o tema das histórias em quadrinhos, sendo que o contexto dos super-heróis integrado nas aulas de Educação Física escolar contribuiu para diversas vivências que levaram os alunos a refletirem sobre o corpo dos super-heróis e suas habilidades, de modo comparativo com as suas, de crianças, alunos de uma escola pública. A intenção nesse trabalho foi gerar um “estranhamento” nos alunos para que pudessem ter uma visão mais nítida das produções da mídia e da arte como as histórias em quadrinhos dos super-heróis e não simplesmente desejarem possuir um corpo baseado nas aparências dos super-heróis. Assim, esse processo pedagógico foi uma tentativa de gerar leitores críticos e não passivos, de modo que, optando pela leitura das histórias em quadrinhos ou por assistir filmes de super-heróis no tempo disponível, pudessem refletir sobre esses conteúdos, tendo uma visão mais realista sobre eles.

Em Lopes da Silva e colaboradores (2020), a experiência pedagógica se deu também com o trabalho voltado aos conteúdos das aulas de Educação Física, a cultura corporal de movimento, integrados às histórias em quadrinhos, mas o foco do estudo foi a produção cultural, os alunos produzirem as histórias a partir dos conteúdos vivenciados corporalmente na escola, nas aulas de Educação Física. Na dinâmica construída das aulas, os alunos tinham uma aula vivencial na quadra e a aula seguinte na sala de aula para a construção das histórias em quadrinhos com o tema da aula anterior. Nessa experiência, os alunos puderam expressar por meio de desenhos o conjunto de significados atribuídos aos jogos, danças, lutas, ginásticas, esportes, que vivenciaram nas aulas, na quadra, sendo uma forma de aprendizado e reflexão a partir da experiência com a produção das histórias em quadrinhos. Essa experiência gerou nos alunos uma visão mais complexa e positiva dos conteúdos da cultura corporal de movimento e a produção de novos conhecimentos. Esses são alguns exemplos de como é possível se trabalhar com a educação para o lazer no ambiente escolar, mais especificamente no horário regular das aulas e como tratar pedagogicamente um dos processos educativos do lazer.

LAZER E GÊNERO



A desigualdade de gênero é uma realidade sinalizada por diversos pesquisadores. Apesar das conquistas das últimas décadas, as mulheres continuam sendo desfavorecidas em diversos contextos. No campo do esporte e do lazer isso não é diferente. Pesquisas apontam que as mulheres se encontram num grupo específico, que possuem poucos incentivos para sua inclusão no mundo da prática dos esportes no Brasil. Sabemos que a maioria das meninas encerra suas experiências esportivas ao concluir o Ensino Básico, o que explica a pouca adesão de mulheres em práticas esportivas no contexto do lazer, ao longo da maturidade.

Em pesquisa recente, Pereira e Raiher (2020) apontam que mesmo com a crescente participação da mulher nos esportes, elas sobrevivem num campo de bastante desigualdade em relação à participação masculina em qualquer dimensão, seja alto rendimento, amador, educacional e no lazer. Se, historicamente a posição da mulher na sociedade foi, por bastante tempo, atrelada a vida privada, no século XXI este cenário se transforma. Pereira e Raiher (2020), a partir dos dados do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística [IBGE] (2018), demonstram que a mulher brasileira representa 50% da força de trabalho e 40% das famílias passaram a ser chefiadas por elas, aumentando também o número de famílias monoparentais femininas. Apesar de significativas, estas transformações não se refletem na diminuição da desigualdade entre mulheres e homens. As autoras ponderam que, embora tenha ocorrido esse aumento de mulheres no campo do trabalho, elas dedicam 73% a mais de horas, aos cuidados com a família e às atividades domésticas.

Pereira e Raiher (2020) apontam “gênero” e “condição de pobreza” como fatores “determinantes da probabilidade dos brasileiros praticarem esportes. Os dados por elas levantados evidenciam que o simples fato de ser homem eleva em 150% essa probabilidade. Face a estes dados é fácil compreender por que meninas e mulheres acessam e aderem pouco às práticas esportivas e do contexto do lazer, de maneira geral. É muito comum conhecermos famílias nas quais grande parte dos meninos/homens sai para “jogar bola” com os amigos (e depois do jogo ainda estende o seu tempo de lazer num bar ou numa confraternização), enquanto as meninas/mulheres estão em casa, cuidando dos afazeres domésticos e dos filhos.

Uma pesquisa realizada por Goellner e colaboradores (2010) aponta diferenças de oportunidade de lazer para homens e mulheres em programas públicos de esporte e lazer na cidade de Porto Alegre. Os autores denunciam o lazer como espaço generificado e



generificador, no qual se produzem e reproduzem representações de feminilidade e masculinidade. Para eles: “A questão de gênero sobressai, no contexto dos projetos sociais, pela força com que interfere na adesão e permanência de homens e mulheres nas atividades de lazer e pelos desafios e demandas que provoca” (GOELLNER et al., 2010, p. 3).

Estes dados refletem em inúmeros problemas, como, por exemplo, na saúde e bem-estar das mulheres. Segundo os mesmos autores, com base em estudo realizado pelo Centro de Estudos do Laboratório de Aptidão Física de São Caetano do Sul CELAFISCS), em 2002, 70% dos sedentários de todo país eram mulheres, o que nos leva a considerar a mulher como grupo de risco.

Uma das principais questões apontadas pelas pesquisas na área da Educação Física, dos esportes e do lazer, é a concepção equivocada, mas ainda muito enraizada no senso comum, de que mulheres são menos habilidosas que homens. Através de um discurso pautado na natureza biológica, coloca-se a mulher num lugar de fragilidade e fraqueza, enquanto para os homens ficam a força e a virilidade. Mesmo que a ciência já tenha desconstruído este tipo de análise, através de concepções mais culturais e históricas dos seres humanos, a sociedade ainda propaga este imaginário estereotipado.

Conscientes de que as questões de lazer e gênero estão fundamentalmente atreladas a toda uma estrutura social, acreditamos que a chave para a conquista de uma equidade de gênero encontra-se na Educação e, neste sentido, o lazer pode ser um mediador significativo em termos educativos. O lazer, pode se tornar um tempo e espaço de experiências educativas e emancipatórias, contribuindo para a superação da desigualdade de gênero. Portanto, concordamos com Goellner e colaboradores (2010), quando estes afirmam que o desafio das políticas públicas é aproximar interesses de homens e mulheres nas atividades de lazer ativo, bem como criar estratégias para a ampliação da participação das mulheres em atividades de lazer. Sabemos que para isso é fundamental a participação de professores e profissionais da área do esporte e lazer com uma formação adequada, de modo que estejam aptos a planejar e implementar políticas e projetos de esporte e lazer levando em conta o modo como o marcador gênero interfere na adesão e na permanência de homens e mulheres de formas distintas.

LAZER E RELIGIÃO



A religião e suas relações com o corpo, com as práticas corporais e com o lazer, têm aparecido nas pesquisas da área, há algum tempo. Ainda que a produção seja incipiente, os dados apresentados até então demonstram a importância de dar continuidade nas pesquisas sobre o tema, pois tem se tornado cada vez mais evidente o modo como as diversas manifestações de religiosidade influenciam nas escolhas e culturas das pessoas nos diversos aspectos da vida cotidiana.

Segundo os dados do último censo religioso (IBGE, 2012), os evangélicos foram os que mais se expandiram no país. São, também, as denominações evangélicas aquelas que mais propagam “usos e costumes” considerados mais conservadores e que produzem um tipo de cultura facilmente reconhecido. Não é por acaso, portanto, que a maior parte das pesquisas sobre o tema tem se concentrado na religião evangélica.

As restrições em relação às práticas corporais começam nas escolas, onde crianças e adolescentes de denominações conservadoras são frequentemente proibidas pelos pais e pastores de participarem das aulas de Educação Física e de outras atividades consideradas “mundanas” (RIGONI; DAOLIO, 2016).

Ao analisarem como o lazer é visto por alguns grupos evangélicos, Rigoni e Daolio (2016) constataram que uma das principais tensões no que diz respeito ao lazer é a ideia de um tempo gasto com o “prazer” e com experiências hedonísticas. Isto porque o prazer, relacionado as experiências corporais, é considerado mundano pelos evangélicos mais conservadores.

Enquanto do ponto de vista conceitual o prazer é uma dimensão intrínseca do lazer, pela lógica dos evangélicos pesquisados o prazer e o desejo devem ser reprimidos. Há uma moralização dos prazeres ligados ao corpo (carnais) de forma que os jovens são ensinados a coibí-los. Neste sentido, enquanto para as teorias do lazer o prazer nos humaniza, para os evangélicos ele representa o pecado e é justamente a sua negação que os “diviniza” (RIGONI; DAOLIO, 2016). Além disso, para estes evangélicos, as práticas corporais e esportivas colocam o corpo da mulher em visibilidade, levando o homem à tentação e ao pecado. É por isso que, para os autores, é pouco comum que os jovens, principalmente as meninas/mulheres, de denominações conservadoras experimentem e adotem as práticas corporais e esportivas em seu tempo livre¹.

¹ Aqui utilizamos o termo tempo livre como sinônimo de tempo disponível no sentido discutido por Marcellino (2013), entendemos assim como o autor que nenhum tempo é totalmente livre devido às normas sociais.



Numa pesquisa sobre o lazer de jovens evangélicos, Rigoni e colaboradores (2020), apontam para o modo como o conceito acadêmico de lazer se contrapõe ao conceito nativo (religioso). Ao contrário do que versa a teoria, os jovens pesquisados afirmam que consideram os compromissos religiosos e familiares como práticas de lazer. Além disso, outra questão importante é o modo como os evangélicos concebem o uso do tempo livre. Enquanto, do ponto de vista das teorias do lazer, o tempo livre é extremamente valorizado, do ponto de vista dos evangélicos pesquisados, o tempo livre é considerado um desperdício e pode, inclusive, ser extremamente perigoso (RIGONI et al., 2020). Por isso, os entrevistados afirmam que todo tempo disponível é destinado primeiramente às atividades religiosas, de modo que as formas de organização do tempo estão sempre em consonância com a igreja.

Outra questão importante a se considerar e que é cada vez mais comum, é o fato das igrejas e seus líderes passarem a fazer a gestão do tempo livre e das práticas de lazer de seus fiéis. É cada vez mais comum encontrarmos ofertas de ginásticas, esportes e outras práticas corporais que são realizadas nos espaços da igreja e ministradas por algum frequentador. Sem contar os eventos como os retiros e acampamentos, organizados somente para a juventude religiosa.

Esta parece ser uma mudança estratégica dos líderes religiosos que percebem que ao invés de continuarem “desaconselhando” estas práticas é mais interessante permitir que seus jovens seguidores as vivenciem sob seus cuidados. Muitas vezes, são os próprios jovens das igrejas (grupos da mocidade como costumam chamar) que se auto-organizam para passar seu tempo livre juntos, entre os “irmãos de fé”. É o caso dos jovens do Projeto Juventude Fiel (SILVA, 2019), de uma comunidade pertencente a Renovação Carismática Católica (RCC), onde praticamente todas as suas interações sociais são mediadas pela religião. A autora analisou as relações entre a corporeidade dos jovens da RCC e as práticas corporais realizadas no contexto da igreja. Para ela, atividades como a dança - tanto durante os rituais de louvor quanto aquelas realizadas no tempo de lazer, quando os jovens se reuniam em uma pizzaria e dançavam forró - e as atividades de aventura eram técnicas capazes de produzir um sentimento identitário nestes jovens. Estas práticas corporais eram eficazes tanto no sentido de ressaltar o contato com o sagrado quanto no modo como produziam identidades coletivas.



Refletindo sobre todas estas relações entre religião e lazer, percebemos o quanto uma educação para o lazer é necessária e capaz de permitir ao jovem religioso uma reflexão crítica sobre seu tempo livre e suas experiências com as práticas corporais.

LAZER E DEFICIÊNCIA

Os dados do IBGE (2010), apesar de relativamente antigos², apontam que, na época, cerca de 23% da população brasileira declarou algum tipo de deficiência. O que significa, na prática, que a sociedade precisa criar meios para que esta parcela da população tenha seus direitos constitucionais garantidos e que as pessoas com qualquer tipo de deficiência se sintam incluídas na trama social. Sabemos, no entanto, que a deficiência ainda é uma das principais barreiras enfrentadas pela população de um país com estruturas e comportamentos excludentes.

No que diz respeito ao lazer, talvez uma das principais barreiras para o seu acesso esteja relacionada à pouca ou nenhuma estrutura arquitetônica dos espaços e equipamentos para pessoas com deficiência. Ainda que as políticas de acessibilidade tenham aumentado significativamente nos últimos anos, os espaços públicos não são pensados “para todos” e as pessoas com deficiência, principalmente física, continuam sofrendo inúmeras limitações no que diz respeito ao seu acesso.

Se os espaços públicos, como parques e praças são fundamentais para garantir o direito ao lazer de todo cidadão, todo projeto de urbanização deveria ser planejado e executado para garantir a democratização e acessibilidade de todos. Ou seja, um bom espaço ou equipamento público é necessariamente inclusivo.

Segundo Pereira, Brito e Rodrigues (2019), a inadequação do espaço físico diminui a participação social pois impede o “ir e vir” das pessoas com deficiência. É importante notar que a mudança na compreensão do próprio conceito de deficiência é fundamental para a gestão de políticas públicas inclusivas. Segundo o novo conceito proposto pela cartilha da LBI (BRASIL, 2015), a deficiência não pode mais ser entendida como uma condição biológica da pessoa e sim como uma limitação resultante da interação de diversas barreiras (sociais, culturais, arquitetônicas, de raça, classes sociais etc.). Desta forma compreendemos que o problema não está no indivíduo, mas na organização e planejamento

² É preciso mencionar que o Censo Demográfico de 2020 que já seria bastante afetado pelo corte de verbas do Governo Bolsonaro, foi adiado para 2021 por conta da pandemia do coronavírus.



urbano das cidades que geralmente não consideram as necessidades das pessoas com deficiência.

Para além das barreiras arquitetônicas e urbanísticas, temos as barreiras atitudinais (MARCELLINO, 2006). Elas também aparecem na LBI (BRASIL, 2015) como atitudes e culturas que atrapalham a participação da pessoa com deficiência na sociedade. Ou seja, são barreiras que resultam das atitudes das pessoas para com aquelas com deficiência, durante os momentos de encontro ou convivência. Em um artigo recente Azzini e Rigoni (2020) também falam sobre o modo como a cultura das pessoas (principalmente via linguagem) intensifica simbolicamente a deficiência.

Diante de tantas barreiras e poucos incentivos, acreditamos que os tempos e espaços relacionados ao lazer podem ser potencialmente inclusivos desde que sua gestão e implementação seja feita com a preocupação de acolher e respeitar os seres humanos em sua totalidade e em suas diferenças. É preciso entendermos que incluir é mais do que estar junto, mas, sim, garantir a plena participação e protagonismo das pessoas com deficiência.

Entendemos, tal qual Pereira, Brito e Rodrigues (2019), que ao incluírem as atividades do contexto do lazer em seu cotidiano, as pessoas com deficiência ampliam suas experiências e oportunidades, se sentem mais seguras, recuperam a autoestima e potencializam suas relações sociais. Para isso é fundamental que as políticas públicas de esporte e lazer desempenhem seu papel e que seus gestores estejam atentos aos diversos marcadores sociais que interferem na adesão e na permanência das pessoas nas diversas práticas de lazer.

LAZER E SAÚDE

A saúde é outro marcador no qual podemos pensar no contexto das sociedades atuais e suas relações com o lazer. Essa interface pode ser muito benéfica aos sujeitos ao realizarem atividades do contexto do lazer que contribuam positivamente para sua saúde, pelo simples motivo dos sujeitos poderem fazer escolhas na vida, poderem escolher como querem usufruir de seu tempo disponível, já que segundo Carvalho (2001, p. 14):

A saúde resulta de possibilidades, que abrangem as condições de vida, de modo geral, e, em particular, ter acesso a trabalho, serviços de saúde, moradia, alimentação, lazer conquistados – por direito ou por interesse – ao longo da vida. Tem saúde quem tem condições de optar na vida.



Assim, ao relacionar lazer e saúde é preciso considerar que essa relação não é necessariamente óbvia, pois é uma construção a partir de diversos fatores: do tipo de trabalho que a pessoa possui, do desenvolvimento de políticas públicas e de políticas educacionais e a garantia dos direitos sociais à população. Isso quer dizer que podemos pensar que simplesmente a orientação dada para a pessoa realizar uma caminhada diariamente é insuficiente para que ela usufrua, de fato, essa atividade, já que para se caracterizar como uma atividade do contexto do lazer e proporcionar satisfação e prazer é necessário que a mesma escolha o que quer realizar. Uma orientação médica ao invés disso, pode gerar uma ideia de obrigatoriedade para os sujeitos, descaracterizando a caminhada como uma atividade do contexto do lazer. A regularidade de atividades relacionadas às práticas corporais como a caminhada, ao ser escolhida pelos sujeitos, poderá beneficiar os praticantes não somente no sentido biofisiológico relacionado a melhorias do funcionamento orgânico, biológico do corpo, mas benefícios psicológicos e sociais, fundamentais para a saúde humana.

Mesmo diante de um problema sanitário como a pandemia do coronavírus, se as pessoas tiverem recebido uma boa orientação no sentido da educação para o lazer, poderão usufruir do lazer doméstico ou em espaços ao ar livre para fazer atividades escolhidas. Em pesquisa exploratória realizada com 1.013 pessoas, no ano de 2020, após alguns meses depois do início da pandemia, Lopes da Silva e colaboradores (2020b) fizeram um levantamento acerca das perspectivas com relação à continuidade do isolamento social por pelo menos mais seis meses, levando-se em consideração o contexto brasileiro. As respostas foram: realizar atividades ao ar livre ou em casa (47,1%) e manter ou aumentar o uso da internet e das redes sociais (30,5%). Assim, podemos dizer que no caso da pandemia do coronavírus e da situação de isolamento social, a casa se tornou um dos principais equipamentos de lazer para a população que têm respeitado a quarentena, sendo que, em casa, a internet e os meios tecnológicos têm sido úteis nas escolhas das possíveis atividades realizadas no contexto do lazer. No entanto, há que se reconhecer que o acesso a essas tecnologias e equipamentos para bom funcionamento da internet, por exemplo, é um privilégio de poucos, já que essas instalações e produtos não são garantidos pelo poder público, sendo um gasto extra para a população.

CONSIDERAÇÕES FINAIS



O atual contexto da pandemia do coronavírus tem modificado a organização da vida das pessoas em nível mundial, produzindo alterações que dificilmente serão revertidas. Ou seja, não podemos imaginar uma vida como antes, sem o uso acentuado da tecnologia para a comunicação, para o lazer, para a organização familiar. Para muitas pessoas, as que estão respeitando as recomendações para evitar o contágio e propagação do coronavírus, o espaço da casa passou a ser o principal equipamento de lazer e graças a isso têm se mantido vivas, saudáveis e integradas aos acontecimentos políticos, econômicos, sociais e culturais. Portanto, a pandemia do coronavírus é um exemplo da potencialidade que as pessoas possuem de produzir uma nova dinâmica cultural para suas vidas a depender dos acontecimentos do momento vivido.

No entanto, ao refletirmos sobre estes marcadores sociais, sabemos que as desigualdades a eles relacionadas podem prejudicar ou até impedir o acesso e a vivência de experiências de lazer por parte de alguns sujeitos e grupos, uma vez que tais marcadores dizem muito a respeito dos níveis de vulnerabilidade social dos mesmos. A pandemia, de certa forma, tem cor, raça, classe, gênero, nível de escolarização etc. No entanto, se estes marcadores são significativos, acreditamos que as práticas do contexto do lazer podem ser, de alguma forma, um tipo de resistência à desigualdade. Acreditamos que, se estes marcadores são responsáveis pela desigualdade de acesso à internet e a equipamentos (tanto eletrônicos como de lazer), por exemplo, os tempos e espaços de lazer podem ser uma ótima oportunidade na promoção do encontro das diferenças e dos diferentes.

Sendo o lazer um fenômeno sociocultural, vemos a necessidade de uma educação emancipatória e crítica que possa potencializar as experiências de lazer dos diferentes sujeitos. O lazer, nesse sentido, é parte de um processo de humanização da vida e canal privilegiado de democratização do acesso à cultura. Neste sentido uma intervenção responsável, atenta a discriminação de classe e gênero, e ainda, atenta ao potencial do lazer no que diz respeito a saúde e qualidade de vida da população pode atenuar as desigualdades produzidas por estes marcadores e viabilizar relações e práticas mais humanizadas.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

AZZINI, Eduardo de Paula, RIGONI, Ana Carolina Capellini. O corpo cego: o verbo e a intensificação da deficiência. **Saúde & transformação Social**, v. 10, n. 1/2/3, p. 44-53, 2019.



BRASIL. **Lei nº 13.146, de 06 de julho de 2015**. Dispõe sobre o “Estatuto da Pessoa com Deficiência”. Brasília, 2015.

CARVALHO, Yara Maria de. Atividade física e saúde: onde está e quem é o “sujeito” da relação? **Revista brasileira de ciências do esporte**, v. 22, n. 2, p. 9-21, 2001.

DUMAZEDIER, Joffre. **Valores e conteúdos culturais do lazer**. São Paulo: SESC, 1980.

GEERTZ, Clifford. **A interpretação das culturas**. Rio de Janeiro: Livros Técnicos e Científicos, 1989.

GOELLNER, Silvana Vilodre e colaboradores. Lazer e gênero nos programas de esporte e lazer das cidades. **Licere**, v. 13, n. 2, p. 1-20, jun., 2010.

LOPES DA SILVA, Cinthia, FERRÉS PRATS, Joan. Comunicación educativa en clases de educación física de una escuela del estado de São Paulo, Brasil. **Actualidades pedagógicas**, n. 75, p. 15-32, 2020.

LOPES DA SILVA, Cinthia e colaboradores. Education for leisure in elementary school: the use of comic books in physical education classes. **Aprender - caderno de filosofia e psicologia da educação**, n. 24, p. 196-210, 2020a.

LOPES DA SILVA, Cinthia e colaboradores. Os dias entre o teto e o chão da casa: lazer e práticas corporais no contexto brasileiro em tempos da covid-19. **Licere**, v. 23, n. 3, p. 57-92, 2020b.

MARCELLINO, Nelson Carvalho. **Lazer e educação**. 17. ed. Campinas, SP: Papyrus, 2013.

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

PEREIRA, Marcela Caroline, RAIHER, Augusta Pelinski. A prática esportiva feminina no Brasil: ênfase na condição de pobreza. **Acta Scientiarum. Human and Social Sciences**, v. 42, e52806, 2020.

PEREIRA, Loren Salles Souza, BRITO, Cristiane Miryam Drumond, RODRIGUES, Ana Amélia Cardoso. Lazer da pessoa com deficiência física em Belo Horizonte, **Licere**, v. 22, n. 4, p. 340-364, dez., 2019.

RIGONI, Ana Carolina Capellini e colaboradores. Corporal practices and leisure of young brazilian evangelicals. **International journal of latin american religions**, v. 4, p. 1-16, jun., 2020.

RIGONI, Ana Carolina Capellini; DAOLIO, Jocimar. Educação física e religião: tensões entre a educação para o lazer e a busca do prazer. **Licere**, v. 19, n. 2, p. 364-387, jun., 2016.



SILVA, Letícia Rodrigues Teixeira e. **As práticas corporais na Renovação Carismática Católica**: orações, danças e aventura no Projeto Juventude Fiel. 2019. 146f. Tese (Doutorado em Educação Física). Universidade de Brasília, Brasília, DF, 2019.

Dados da primeira autora:

Email: cinthia.silva@unimep.br

Endereço: Universidade Metodista de Piracicaba, Secretaria de Pós-graduação do Programa de Ciências do Movimento Humano, Bloco 7, Rodovia do Açúcar, km 156, 7.000, Piracicaba, SP, CEP: 13423-170, Brasil.

Recebido em: 15/03/2021

Aprovado em: 29/03/2021

Como citar este artigo:


LOPES DA SILVA, Cinthia; RIGONI, Ana Carolina Capellini; SILVA, Luciene Ferreira da. O lazer como fenômeno cultural e suas relações com alguns marcadores sociais. **Corpoconsciência**, v. 25, n. 1, p. 90-104, jan./ abr., 2021.


**POLÍTICAS PÚBLICAS:
OS PARQUES DA CIDADE DE SALTO – SP E O LAZER**

**PUBLIC POLICIES:
THE CITY PARKS OF SALTO - SP AND LEISURE**

**POLÍTICAS PÚBLICAS:
LOS PARQUES DE LA CIUDAD DE SALTO - SP Y OCIO**


Stefane Ferreira dos Santos


<https://orcid.org/0000-0001-5836-4921> 

<http://lattes.cnpq.br/5564880157967245> 

Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de São Paulo (Salto, SP – Brasil)
santos.stefane2003@gmail.com

Cathia Alves

<https://orcid.org/0000-0002-4768-0539> 

<http://lattes.cnpq.br/5651840768879486> 

Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de São Paulo (Salto, SP – Brasil)
cathiaal@hotmail.com

Resumo

Resultado de uma pesquisa de iniciação científica, esse estudo apresenta a caracterização de cinco parques de lazer na cidade de Salto – SP e analisa os seus usos a partir de uma revisão bibliográfica e documental. Sabemos que é na cidade que grande parte das pessoas podem ter acesso ao lazer e o quanto é necessário promover políticas públicas que democratizem o uso dos locais colaborando para processos educativos e apropriação dos direitos em torno da cidade e das experiências de lazer. Assim, nesta investigação, pesquisamos os parques da Lavras, o Rocha Montonneé, o Parque do Lago, Ilha da Usina e o parque Memorial do rio Tietê. Identificamos que a cidade de Salto é uma estância turística, seus parques estão distribuídos com base na região geográfica da cidade que tem o rio Tietê como vetor principal e atração essencial; notamos que os documentos analisados (plano diretor e site da prefeitura) não expressam uma política em torno dos usos dos parques e de suas características específicas para a comunidade local, focando o turismo como regulador e dispositivo central da cidade.

Palavras-chave: Lazer; Espaços e Equipamentos; Parques.

Abstract

Result of a scientific initiation research, this study presents the characterization of five leisure parks in the city of Salto - SP and analyzes their uses based on a bibliographic and documentary review. We know that it is in the city that most people can have access to leisure and how much it is necessary to promote public policies that democratize the use of places, collaborating for educational processes and appropriation of rights around the city and leisure experiences. Thus, in this investigation, we researched Lavras parks, Rocha Montonneé, Parque do Lago, Ilha da Usina and the Memorial park of the Tietê river. We identified that the city of Salto is a tourist resort, its parks are distributed based on the geographic region of the city that has the Tietê River as its main vector and essential attraction; we note that the documents analyzed (master plan and city hall website) do not express a policy around the uses of the parks and their specific characteristics for the local community, focusing on tourism as the city's central regulator and device.

Keywords: Leisure; Spaces and Equipment; Parks.

Resumen

Resultado de una investigación de iniciación científica, este estudio presenta la caracterización de cinco parques de ocio de la ciudad de Salto - SP y analiza sus usos a partir de una revisión bibliográfica y documental. Sabemos



que es en la ciudad donde la mayoría de la gente puede acceder al ocio y cuánto es necesario impulsar políticas públicas que democratizen el uso de los lugares, colaborando para los procesos educativos y de apropiación de derechos en torno a la ciudad y experiencias de ocio. Así, en esta investigación investigamos los parques Lavras, Rocha Montonneé, Parque do Lago, Ilha da Usina y el parque Memorial del río Tietê. Identificamos que la ciudad de Salto es un balneario turístico, sus parques se distribuyen en función de la región geográfica de la ciudad que tiene al río Tietê como principal vector y atractivo esencial; observamos que los documentos analizados (plan maestro y sitio web del ayuntamiento) no expresan una política sobre los usos de los parques y sus características específicas para la comunidad local, centrándose en el turismo como regulador y dispositivo central de la ciudad.

Palabras clave: Ócio; Espacios y Equipamiento; Parques.

INTRODUÇÃO

O presente estudo está baseado numa concepção que compreende o lazer como prática social e cultural. Uma manifestação que se relaciona com as outras esferas da vida, e envolvem um conjunto expressivo de experiências culturais¹ em dinâmicas e contextos diversos, formadas pela conjuntura social, predominando as preferências, opções, condições históricas e sociais dos sujeitos e seus modos de subjetivação (ALVES, 2017).

Assim, a compreensão do lazer passa por diversas áreas do conhecimento, ligadas a esfera da cultura, ao direito social e a uma necessidade própria do ser humano (DUMAZEDIER, 1976; 1980; GOMES, 2014; MARCELLINO, 2002; MELO, 2013).

As práticas, vivências e experiências de lazer denotam características e imprimem formas de ser que contribuem para aquisição de repertórios, valores e (pré) conceitos sobre o mundo e os sujeitos. Além disso, são compostas pelas dimensões educativa, política e cultural, que operam de formas imbricadas e inter-relacionadas, portanto, o lazer contorna a educação, as condições sociais e as políticas públicas (ALVES, 2017).

Desta forma, para este estudo, elaboramos a seguinte problemática: a partir da compreensão de Salto como estância turística e da premissa de que a grande maioria das pessoas vivenciam seus lazeres na cidade, como os equipamentos de lazer estão organizados? Como funcionam os parques da cidade de Salto? Quais são seus atrativos e características? Onde está o lazer na relação com os parques?

A partir dos critérios de acessibilidade, representatividade e intencionalidade, elegemos cinco parques da cidade para serem analisados, o parque das Lavras, o Rocha Montonneé, Parque do Lago, Ilha da Usina e o parque Memorial do rio Tietê (esses dois últimos formam o complexo da cachoeira). Os parques integrados a cidade, são considerados como urbanos e desempenham um papel ambiental e de lazer para moradores e turistas

¹ Práticas que produzem significados para organizar e “regular” as condutas, as ações sociais e práticas humanas em diferentes âmbitos, relacionadas a produção de identidades (HALL, 1997).



compreendendo uma amplitude maior do que praças, jardins e canteiros (RAIMUNDO; SARTI, 2016).

No que tange as políticas públicas é possível perceber, por meio delas, o que o governo pretende fazer e o que, de fato, faz. É um processo que envolve vários atores e níveis de decisão, se concretiza por diferentes formas de governamentos, mas não se restringe somente a eles. Trata-se de um seguimento abrangente que gera participação de atores sociais em níveis de envolvimento e comprometimento para efetivação das demandas (SOUZA, 2006).

Geralmente, as políticas públicas são ações intencionais, com objetivos definidos e, embora tenha impactos a curto prazo, é de longa duração, uma vez que, após o processo de elaboração, desdobra-se em planos, programas, projetos, bases de dados ou sistema de informação e de pesquisas, governamentos que quando postos em prática, são executados e submetidos a sistemas de acompanhamento, de controle social, formação de pessoas, financiamento e avaliação dos resultados, formando um ciclo de política pública (ALVES, 2017).

Nesse contexto, esse conjunto de ações pode se desdobrar em políticas de lazer que se constituem em mudanças necessárias para alcançar o ser humano como um todo; pois muitas vezes, por supervalorizar o trabalho a associação do termo lazer se reduz a experiências individuais isoladas e restritas, propondo visões parciais e limitadas em torno dessa manifestação humana e do direito social (MARCELLINO, 2008b).

Nesse processo das políticas públicas de esporte e lazer, é fundamental entender as fases de planejamento, construção, administração, formação de pessoal e animação dos equipamentos para uma política de democratização cultural. Considerar também a importância da relação que se estabelecem entre o público usuário, os profissionais e os equipamentos públicos de esporte e lazer, verificando o comportamento dos praticantes e espectadores, o uso dos espaços e equipamentos específicos e não específicos, modificações ou adaptações e expectativas de atuação dos profissionais (MARCELLINO, 2008b).

Logo, a política pública de esporte e lazer deve ser compreendida não somente como lista de atividades e eventos, como um produto final que muitas vezes se torna programações vazias, de cunho assistencialista, com objetivos de governamentos e estratégias de controle social; mas pensar essa política como aquela que envolva o ser humano em todas as suas esferas, considerar principalmente esse ser como produtor de



cultura e simbólico, no sentido de que suas práticas devam ter significados, para que assim ocorra a possibilidade de transgredir, ir além do que a sua própria realidade apresenta, alcançando níveis de criticidade e criatividade, por meio de experiências de lazer e tornando as experiências em ações politizadas e conscientes (ALVES, 2017; ALVES; BAPTISTA; ISAYAMA, 2018).

Dito isso, o objetivo desta pesquisa foi investigar os parques da cidade, suas particularidades, estabelecer as características e mapeamento dos locais escolhidos, colaborando com o processo educativo em torno do lazer da comunidade saltense. E para um projeto futuro, condensar essas informações num site/blog.

CAMINHOS METODOLÓGICOS

O campo das metodologias pós-críticas utilizam de diferentes formas e recursos para estudo de seus objetos, procurando desconstruir barreiras e eliminar oposições, assim as investigações fundamentadas nos Estudos Culturais não possuem especificamente uma metodologia recomendada com segurança, pois há várias formas de pesquisa que podem ser utilizadas e contribuir para as investigações nesse campo. A determinação dos métodos e técnicas está diretamente relacionada ao objeto do estudo e seu contexto (PARAISO, 2004; 2014).

Podemos dizer que o método dos Estudos Culturais está em contestar fronteiras e divisões, tais como, de classe, gênero e raça, entre outros (BAPTISTA, 2009).

O mergulho nos dados, a aproximação do objeto, os registros, os discursos, os regimes de verdade, os jogos de poder e saber que são fabricados, os dispositivos, as resistências e o recorte cultural, são elementos que fundamentam pesquisas nesse campo e que inspiraram esta pesquisa (ALVES, 2017; MICHELONE; ALVES, 2020).

Desse modo, o primeiro passo para essa investigação ocorrer foi a pesquisa bibliográfica em torno das palavras-chave: lazer, espaços e equipamentos e parques. E posteriormente uma análise documental, com levantamento dos textos e informações pelo site da prefeitura, diagnosticando as características gerais de cada parque (história, data de fundação, curiosidades, usos) e a análise do Plano Diretor (2018).



A pesquisa de campo que seria de observação sobre o funcionamento dos parques foi suspensa devido a pandemia do Covid-19². Com a pesquisa documental, identificamos o período da construção do espaço e ou equipamento, a que se destina e o processo de desenvolvimento das ações nos locais, bem como, o tipo de equipamento a partir de quatro critérios: população atendida, interesses e conteúdo do lazer desenvolvidos no local, dimensão física e localização dos parques (CAMARGO, 1997; MARCELLINO, 2002).

Os documentos relativos aos parques, foram coletados de forma on-line por meio do acesso ao site e banco de dados da Prefeitura local, junto às secretarias de obras, esporte, cultura e turismo (entre outras que surgiram no desenvolvimento da pesquisa de acordo com o diagnóstico dos locais). Compreendemos que a análise dos documentos numa pesquisa é útil para verificarmos as formas de implantação e implementação das políticas públicas e demonstrar as perspectivas políticas que envolvem os processos educativos direcionados aos sujeitos (DAMICO; KLEIN, 2014).

O último passo será o desenvolvimento de um blog/site com as informações que obtivemos através das pesquisas bibliográficas e documentais. A produção do blog/site está voltada para colaboração das políticas públicas de lazer da cidade, onde faremos uma descrição mais aprofundada e de fácil acesso sobre as características de cada um dos parques com o intuito de informar a população saltense e aproximar as pessoas das possíveis experiências de lazer que podem usufruir na cidade (<https://sites.google.com/view/parques-de-lazer-em-salto-sp/home>).

Para análise e tratamento dos dados, realizamos um exercício de articulação e bricolagem; leitura; montagem, desmontagem e remontagem; composição, decomposição e recomposição; questionamentos e descrição (PARAISO, 2014), tecendo e analisando os dados. Essas estratégias possibilitaram olhar o objeto de pesquisa de perto, com uma visão atenta, procurando examinar os detalhes, sem prever e nem intervir.

Para finalizar, recorreremos a possibilidade de formar conjuntos, com categorias a priori, sugeridas pelo referencial teórico e com categorias a posteriori, que foram elaboradas

² A COVID-19 é uma doença causada pelo coronavírus SARS-CoV-2, que apresenta um quadro clínico que varia de infecções assintomáticas a quadros respiratórios graves. De acordo com a Organização Mundial de Saúde (OMS), a maioria dos pacientes com COVID-19 (cerca de 80%) podem ser assintomáticos e cerca de 20% dos casos podem requerer atendimento hospitalar por apresentarem dificuldade respiratória e desses casos aproximadamente 5% podem necessitar de suporte para o tratamento de insuficiência respiratória (suporte ventilatório). Disponível em: <https://coronavirus.saude.gov.br/sobre-a-doenca>



após a análise do material. O processo de tratamento dos dados foi de ir assinalando, classificando de forma exaustiva e objetificada as unidades de sentido existentes no texto, além de, promover as principais regularidades e linhas dos respectivos textos (documentais e bibliográficos), a partir de fichas de análise e fichamentos.

A CIDADE DE SALTO

O município de Salto tem uma característica marcante que se vislumbra pelo atravessamento do rio Tietê na área central da cidade. Sua população³ está estimada em 2020 por 119.736 pessoas e no último censo, em 2010, por 105.516 pessoas. É uma estância turística do interior do estado de São Paulo, localizada na Região Metropolitana de Sorocaba, entre as cidades de Itu e Indaiatuba (IBGE, 2019).

A cidade de Salto foi escolhida para investigação pelos critérios de acessibilidade e intencionalidade, e por ser considerada uma estância turística; assim nosso interesse, neste recorte, foi investigar mais de perto os cinco parques classificados como de âmbito turístico. O plano diretor (2018) estabelece que a cidade com seus aspectos naturais, está na raiz do povo paulista e oferta aos visitantes a fruição de paisagens singulares e experiências únicas, e ainda, o documento mostra de forma tímida que desenvolve métodos educativos e lúdicos em seus equipamentos para promoção de lazer na cidade.

Quanto aos espaços e equipamentos da cidade, foi diagnosticado os seguintes atrativos (ALVES e Ávila, 2019; ÁVILA e Alves, 2020):

A) Atrativos Turísticos: (Marco Zero / Praça Antônio Vieira Tavares, Igreja Matriz de Nossa Senhora do Monte Serrat, Complexo da Cachoeira, Memorial do Tietê, Parque Natural Ilha da Usina, Pavilhão das Artes, Mirante da Ponte Estaiada, Tecelagens e Vilas Operárias, Parque da Rocha Moutonnée, Parque do Lago, Parque das Lavras, Monumento à Nossa Senhora do Monte Serrat, Estação de Trem, Igreja São Benedito, Escola Estadual Tancredo do Amaral).

B) Atrativos culturais: (Museu da Cidade de Salto "Ettore Liberalesso"/ Sala Giuseppe Verdi, Casa da Cultura, Conservatório Municipal, Biblioteca Municipal, Centro de Educação e Cultura "Anselmo Duarte").

³ Informações coletadas em: <https://cidades.ibge.gov.br/brasil/sp/salto/panorama>



C) Espaços e equipamentos para práticas relacionadas aos interesses físico-esportivos: Ginásio Municipal, Centro Esportivo (Buracão), Centro Esportivo (CECAP), Estádio Municipal, Centros de Lazer (oito praças compostas por quadras abertas e algumas com quadras de areia) e outras quadras e campos, praças com academias ao ar livre e a ciclovia Salto-Itu.

As autoras também identificaram que a cidade conta com atividades de entretenimento (feiras e festas locais), vida noturna (bares) e gastronomia, conhecida principalmente por suas empadas fritas. Ressaltando, como falado anteriormente, o Complexo Turístico da Cachoeira que contempla: a maior queda d'água existente no rio Tietê, o Memorial do Rio Tietê, a Ponte Pênsil, o Caminho das Esculturas e a Ilha dos Amores. E o mais novo ponto turístico da cidade inaugurado em 2018, o Parque Natural Ilha da Usina (ALVES; AVILA, 2019; AVILA; ALVES, 2020).

Nesse sentido, as fruições do lazer na cidade de Salto-SP, podem ser vivenciadas de diversas formas, pois a cidade oferece atrativos turísticos e culturais, que contemplam o gosto de diferentes idades e tipos de pessoas.

Ao olhar para relação do lazer na cidade, Marcellino (2008b) afirma que a maioria da população desenvolve suas atividades de lazer no espaço urbano, entrecortado por atividades obrigatórias do cotidiano, prioritariamente, no ambiente doméstico, o que ficou ainda mais acentuado nesse período de pandemia.

Logo, o desenvolvimento de uma política habitacional, levando em conta, entre outros elementos, o espaço para o lazer, é essencial, lembrando que o Brasil possui alto déficit habitacional e falta estímulo a alternativas criativas em termos de áreas coletivas. E grande parte da população reside em locais desestruturados e não tem condição social de habitar uma moradia de qualidade que oferte espaços e áreas de lazer.

A cidade, segundo Rechia (2003), se apresenta como uma paisagem artificial produzida pelo sujeito, é fabricada por ruas, casas, edifícios, parques, praças e avenidas. Uma combinação entre o espaço natural e o criado, imaginado, formado por objetos e imagens que se movimentam entre a vida pública e privada, articulada a um tempo e um espaço, em cruzamentos políticos, econômicos, culturais, sociais e de lazer, entre outras dimensões. O dia a dia das sociedades e cidades urbanas se cruzam pelos fluxos de pessoas, produtos, mercadorias e ideias, distribuídas em volumes, intensidades, ritmos, durações e sentidos (RECHIA, 2003).



Olhar para cidade de Salto e seus parques, considerados naturais e mediados pela presença do rio Tietê é refletir sobre esses movimentos e cruzamentos que muitas vezes são pouco exploradas por sua própria comunidade, é pensar em como as pessoas poderiam habitar mais os parques, se sentir parte e ocupar coletivamente os locais no sentido de desfrutar e experienciar os lazeres.

Em pesquisa realizada por Ávila e Alves (2020) com os servidores do Instituto Federal de Salto, foi identificado que a maioria dos trabalhadores conhecem os parques, mas frequentam pouco e todos citaram o complexo da cachoeira como o local mais conhecido, mas quase não acessam os lugares e o tempo é o principal dificultador e limitante das experiências de lazer.

Tomamos o tempo como um dispositivo de controle que opera organizando e governando a vidas dos sujeitos, compreendendo que o tempo dirige e orienta para determinado modo de ser, a partir de exigências morais, sociais, políticas e econômicas. Outras pesquisas mostram o tempo como dispositivo que controla e organiza a vida dos sujeitos.

Bahia e Brito (2017) indicam a mudança da organização do tempo, associada à influência do modo de produção capitalista, marcando a alteração de um tempo mais natural, organizado por uma lógica da natureza, para um tempo linear e mecânico. O tempo, passou a ser um símbolo social, e o lazer, as diversões, passaram a ser realizadas de forma contingente, regrados muitas vezes, pela oposição ao tempo do trabalho, ocupando um espaço e período determinados. Além disso, os autores apontaram na pesquisa “lazer do brasileiro”, que a grande maioria não faz o que deseja em seus lazeres, pela falta de dinheiro. A vinculação entre tempo e dinheiro, ainda é determinante para vivência de lazer dos brasileiros.

Dessa forma, é necessária uma ação pública democratizadora e educativa que alcance a conservação dos equipamentos já existentes, bem como, sua divulgação e incentivo à utilização com políticas específicas para comunidade e preservação do patrimônio ambiental urbano. Os espaços destinados ao lazer são poucos, pois o mesmo acaba sendo visto como um produto, levando os equipamentos e os espaços de convívio para possível privatização, inclusive as áreas verdes passam a ser consideradas mercadorias de consumo (MARCELLINO, 2008a e b).



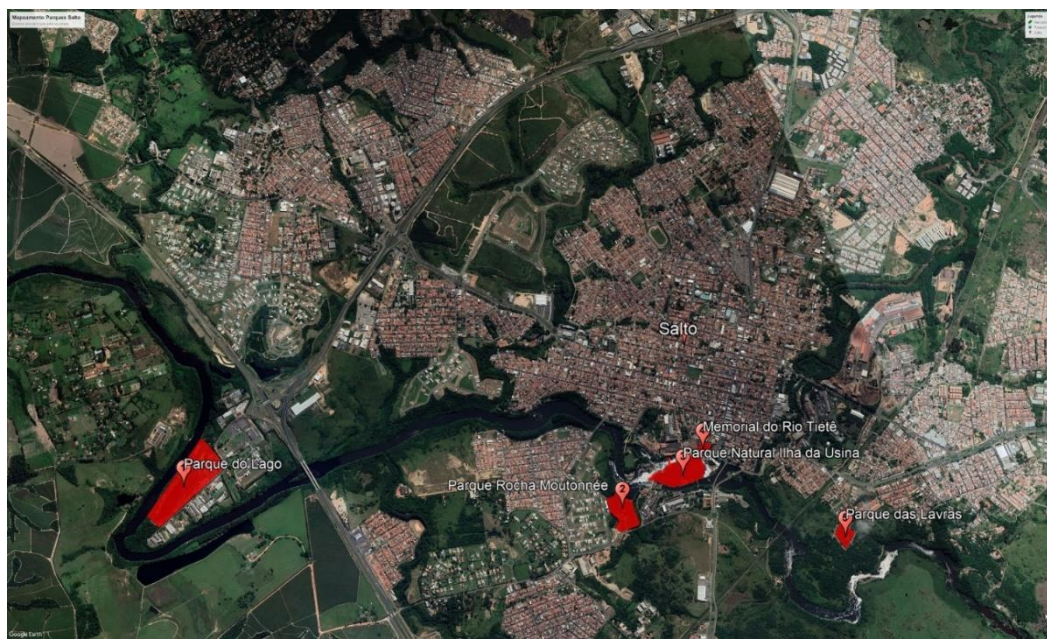
Para Marcellino (2008b), o aumento desestruturado e a especulação imobiliária contribuíram para que as cidades, tanto nos espaços, quanto nas paisagens, sofressem em função da economia uma deterioração, principalmente, quando se fala da contemplação estética. Assim, vários estudos apontam a necessidade das cidades se estruturarem, pois o lazer urbano ainda é um dos mais representativos (MARCELLINO, 2002; 2008a; 2008b; MARIANO, 2008).

No caso de Salto, também percebemos um crescimento desordenado da cidade que sobrecarregou o centro e algumas regiões. Os parques, por exemplo, estão presentes na malha urbana e localizados especificamente ao sul da cidade, tendo o Rio Tietê como principal atrativo, mas o acesso é limitado a um grupo de pessoas que reside em um lado da cidade.

OS PARQUES NA CIDADE DE SALTO E O LUGAR DO LAZER

Ao compreender os parques como locais que se apresentam para diferentes explorações em torno do lazer na cidade de Salto, notamos que o rio Tietê é o estímulo e atravessamento fundamental para os parques. Conforme a ilustração do mapa, abaixo, o rio cruza todos os parques.

Figura 1 – Mapa da cidade e localização dos parques



Fonte: construção das autoras



Percebemos que os Parques do Lago, Rocha Moutonnée, Ilha da Usina, Memorial Rio Tiete e Parque das Lavras possuem o Rio Tietê em comum, fazendo com que todos os parques tenham seus atrativos voltados ao rio. Diagnosticamos também que, os parques estão situados ao sul da cidade, privilegiando o acesso às pessoas que moram nessa região ou mais próximo ao centro comercial, provocando um certo distanciamento de alguns moradores da cidade, que podem não ter tanta acessibilidade a essas áreas de lazer que estão fixadas num único lado.

Outro dado interessante é que a cidade ressalta e fomenta a importância histórica do Rio Tietê como um dos seus principais atrativos para a comunidade e para os turistas. O rio Tietê indicou naturalmente caminhos para exploradores, missionários e autoridades coloniais, hoje a cachoeira, queda d'água do rio é praticamente cercada pelo centro da cidade de Salto e também estava presente num mapa primitivo nos primeiros anos do século XVII (PLANO DIRETOR, 2018).

Assim, no centro da cidade se localiza a Ilha da Usina e o parque Memorial do Rio Tietê e são apontados como os parques mais frequentados e conhecidos por conta da cachoeira, a queda d'água do rio (ALVES; ÁVILA, 2019; ÁVILA; ALVES, 2020).

Para acessar os parques o uso do carro é o mais facilitado, as linhas de ônibus aos parques do Lago e das Lavras são reduzidas e de mais difícil acesso. "As cidades não seriam hoje o que elas são se o automóvel não existisse" (SANTOS, 2006, p. 41). E ainda, de forma ilusória ou com certeza, o carro oferta uma ideia de seu condutor achar que tem liberdade para o movimento, fabricando um sentimento de ganho no tempo, de não perder nada neste século da velocidade e da pressa (SANTOS, 2006).

Salto é uma cidade de porte pequeno e está inchada com a movimentação de carros e pouca exploração de transportes coletivos, bem como, o pouco incentivo ao uso das bicicletas.

A ciclovia da cidade, favorece somente aproximação ao parque das Lavras e ainda de forma descontínua, a ciclovia não se inicia e nem se encerra na porta do parque. Já o acesso ao Rocha Moutonnée, Ilha da Usina e Memorial Rio Tiete, podem ser feitos com maior facilidade de bicicleta, ainda que não tenha uma ciclovia própria. O acesso ao Parque do Lago feito por rodovia não apresenta uma ciclovia e em nenhum dos parques há uma



área específica e segura para guardar as bicicletas. O plano diretor de turismo (2018) apontou que o veículo é a forma mais utilizada pelos turistas para chegarem até Salto.

Nesse processo documental, de levantar os dados em torno dos parques, notamos que o plano diretor de turismo (2018) e o site da prefeitura, na pasta do turismo, são os documentos que mais apresentam dados sobre os parques. Os parques são “classificados” como atrativos turísticos.

Dessa forma, estabelecemos quadros de análise dos parques, com fichas que continham as seguintes características: Ano de Fundação, Localização, Dimensão e Classificação, características gerais do parque, acessibilidade e público-alvo. E os interesses do lazer que podem ser contemplados em cada local (descrição com imagens no site <https://sites.google.com/view/parques-de-lazer-em-salto-sp/home>).

O parque natural Ilha da Usina e o Memorial do rio Tietê foram desmembrados do complexo da cachoeira na tentativa de explorar um pouco mais das suas características naturais, se tornando dois parques, mas um é continuidade do outro. São parques considerados como pedagógicos, ligado ao meio ambiente e localizados numa região central da cidade. O mau cheiro do rio, bem como, a ausência de um cuidado com os banheiros públicos da praça é colocada como um ponto negativo desses parques (PLANO DIRETOR, 2018).

Esses parques foram dispostos em conjunto, um é continuidade do outro, os dois estão localizados na praça Archimedes região central da cidade de Salto, mas é possível fazer a exploração de forma separada, estes espaços reforçam a importância que é dada ao rio Tietê. “No âmbito do processo industrial, devido a sua posição estratégica na maior queda d’água, o Tietê foi fator decisivo para o desenvolvimento fabril da cidade” (PLANO DIRETOR, 2018, p. 31).

O parque que tem a Rocha *Moutonnée* como o principal atrativo, que é um granito róseo com o formato arredondado, que pode lembrar um carneiro deitado, representando a palavra “*mouton*” em francês, que significa carneiro; *moutonnée* - acarneirada. Seu diferencial ocorre em função das ranhuras em sua superfície que foram produzidas pelas geleiras da era Paleozóica (há 270 milhões de anos). “Dada a raridade deste vestígio geológico, o parque foi tombado em 1990 pelo CONDEPHAAT (Conselho de Defesa do Patrimônio Histórico, Arqueológico, Artístico e Turístico do Estado de São Paulo)” (PLANO DIRETOR, 2018, p. 92).



É um local muito procurado por excursões pedagógicas de escolas, voltado à realização dos estudos do meio para um público mais infantil e adolescente. A acessibilidade no parque é bem limitada devido as trilhas.

O parque de Lavras e o parque do Lago, apresentam a poluição do rio e acessibilidade como um dos pontos negativos para suas experiências de lazer. São parques que exigem e demandam uma maior atenção do setor público da cidade, além das questões de limpeza e segurança para usos da comunidade saltense e turística.

O parque de Lavras abarca também o turismo religioso, envolvendo o caminho da "fé saltense", com a contemplação da Santa padroeira (Plano Diretor, 2018). Já o parque do Lago permite uma experiência relacionada as práticas de caminhada, esportes, corrida, bicicleta e outros, predominando uma pista em volta do lago, formado pelas águas do rio Tietê.

Notamos, assim, que os parques ofertam uma brecha de experiências na cidade, que geralmente é limitada por construções cinzas que abafam muitas vezes possibilidades de fruição do corpo. Salto, possui uma potência em seus parques, diversas possibilidades de vivências do lazer para várias experiências corporais, mas que são pouco difundidas e incentivadas.

Rechia (2006), aponta a limitação para a fruição da cultura corporal no que se refere ao espaço/tempo de lazer nas cidades, é perceptível que as casas e seus jardins foram transformados em condomínios, formação de conjuntos habitacionais, ocupação de centros empresariais, indústrias e avenidas. Esse novo desenho contribuiu para a redução dos espaços e áreas para o lazer, para a inibição do brincar, do jogar e das manifestações lúdicas, também afetados pela violência urbana e pela transformação do trânsito.

O processo do crescimento acelerado e desordenado das cidades é uma das causas para a ausência de locais para as experiências com o lúdico, com o tempo livre e com as manifestações culturais de lazer (TSCHOKE; TARDIVO; RECHIA, 2011). Também é preciso destacar que não adianta oportunizar o espaço, sem uma estrutura de política organizada para tal direito social, como o de lazer, ser vivenciado e explorado.

Rechia (2006) cita que os espaços considerados para uso da formalidade e das atividades obrigatórias são mais preservados e organizados, enquanto uma certa desvalorização está representada na improvisação de adequações nos espaços voltados para as práticas corporais, lúdicas, de esporte e lazer.



CONSIDERAÇÕES FINAIS

Ao retomar os objetivos deste estudo, que de certa forma sofreram uma adaptação por conta da pandemia, podemos inferir que:

A) Os parques das cidades de Salto são uma representação importante de lazer na região, mas resta dúvida e necessitamos de maiores investigações para identificarmos a relação da comunidade com os parques, pois parecem ser mais explorados por turistas do que pelos próprios moradores da cidade;

B) O acesso aos parques está estruturado para uso dos carros. A cidade precisa investir em outras formas de condução, essencialmente nas bicicletas que promovem uma prática e modo de ser mais associada ao bem viver;

C) O parque do Lago e o parque de Lavras se despontam como mais distantes e com uma visitação reduzida. São locais que necessitam de divulgação e cuidados relacionados a infraestrutura e otimização de seus atrativos, bem como os aspectos de segurança e limpeza;

D) Os parques Ilha da Usina e Memorial do rio Tietê são os parques que tem sido mais cuidados e tido maior atenção do poder público nos últimos anos. O rio Tietê é uma peça fundamental para o cenário de lazer da comunidade saltense nesses parques;

E) Percebemos que o parque rocha *Montonneé* tem uma importância histórica que é pouco explorada e pode ser mais qualificado para experiências pedagógicas e políticas de lazer.

Consideramos que os estudos em torno das políticas públicas de lazer na cidade de Salto, ainda carecem de mais pesquisas e aprofundamentos que podem colaborar para uma cidade educativa. Complementamos que o site, como produto final desta investigação é uma ferramenta de educação para o lazer que pode incentivar a divulgação dos parques, o diálogo com o setor público e acesso da comunidade e continuar gerando informações sobre o lazer na cidade.

Portanto, ensinar e aprender pelos processos do lazer é garantir direito, é gerar um cidadão consciente de forma local e global, associado as experiências culturais de ludicidade nas cidades e em seus parques, representando caminhos para um novo processo educativo se concretizar, efetivando diferentes ideias, saberes e experiências que retornem positivamente para as comunidades, ou seja; é necessário fazer da educação para e pelo lazer algo político que avance e faça o poder se mover e as estruturas se deslocarem.



REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ALVES, Cathia. **O lazer no programa escola da família**: análise do currículo e da ação dos educadores universitários. 2017. 227f. Tese (Doutorado em Estudos do Lazer). Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, MG, 2017.

ALVES, Cathia; BAPTISTA, Maria M; ISAYAMA, Helder Ferreira. Formulação e implementação do Programa Escola da Família: onde está o lazer? **Arquivos em movimento**, v. 14, n. 1, p. 97-114, jan./ jun., 2018.

ALVES, Cathia; AVILA, Aldrey I. O lazer e a cidade de Salto: espaços e equipamentos. **Feira de Ciências das Escolas Estaduais**, Itu, SP, 2019.

AVILA, Aldrey I. ALVES, Cathia. Estudo de caso: os servidores do IFSP e o lazer na cidade de Salto, SP. **Revista brasileira de estudos do lazer**, v. 7, n. 3, p. 63-85, set./ dez., 2020.

BAHIA, Mirleide C.; BRITO, Ronivaldo S. O lazer do brasileiro: como é vivenciado o tempo. In: STOPPA, Edmur A.; ISAYAMA, Helder Ferreira (Orgs.). **Lazer no Brasil**: representações e concretizações das vivências cotidianas. Campinas, SP: Autores Associados, 2017.

CAMARGO, Luiz Octávio de Lima. Recreação pública. **Cadernos de lazer**, n. 4, p. 29-36, 1997.

CAMARGO, Luís Octávio de Lima. O lazer e a ludicidade do brasileiro. **Revista do centro de pesquisa e formação**, v. 1, p. 76-91, 2016.

DAMICO, José; KLEIN, Carin. O uso da etnografia pós-moderna para a investigação de políticas públicas de inclusão social. In: MEYER, Dagmar E.; PARAISO, Marlucy A. (Orgs.). **Metodologias de pesquisas pós-crítica em educação**. Belo Horizonte, MG: Mazza Edições, 2014.

DUMAZEDIER, Joffre. **Sociologia empírica do lazer**. São Paulo: Perspectiva, 1976.

_____. **Valores e conteúdos culturais do lazer**. São Paulo: SESC, 1980.

GOMES, Christianne Luce. Lazer: necessidade humana e dimensão da cultura. **Revista brasileira de estudos do lazer**, v. 1, n. 1, p. 3-20, jan./ abr., 2014.

HALL, Stuart. A centralidade da cultura: notas sobre as revoluções culturais do nosso tempo. In: THOMPSON, Kenneth. **Media and cultural regulation**. London, Thousand Oaks, New Delhi: The Open University: Sage Publications, 1997.

IBGE, INSTITUTO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA E ESTATÍSTICA. **Panorama Salto**. Disponível em: <<https://cidades.ibge.gov.br/brasil/sp/salto/panorama>>. Acesso em 09 de fev. 2021.

MARCELLINO, Nelson Carvalho. **Estudos do lazer**: uma introdução. 3. ed. Campinas, SP: Autores Associados, 2002.



_____. Lazer e sociedade: algumas aproximações. In: MARCELLINO, Nelson Carvalho (Org.). **Lazer e sociedade: múltiplas relações**. Campinas, SP: Alínea, 2008a.

MARCELLINO, Nelson Carvalho (Org.). **Políticas públicas de lazer**. Campinas, SP: Alínea, 2008b.

MARIANO, Stephanie H. **Políticas públicas de lazer em cidades de pequeno porte de regiões metropolitanas**. 2008. 300f. Dissertação (Mestrado em Educação Física). Universidade Metodista de Piracicaba, Piracicaba, SP, 2008.

MELO, Victor Andrade de. Sobre o conceito de lazer. **Sinais sociais**, v. 8, n. 23, set./ dez., 2013.

MICHELONE, Catarina; ALVES, Cathia. Banca da ciência e o atravessamento da diversidade cultural. In: BAPTISTA, Maria M.; ALMEIDA, Alexandre, A. **Performatividades de gênero na democracia ameaçada**. Coimbra, Portugal: Gracio Editor, 2020.

PARAISO, Marlucy Alves. Contribuições dos estudos culturais para a educação. **Presença pedagógica**, v. 10, n. 55, p. 53-61, jan./ fev., 2004.

_____. Metodologias de pesquisas pós-críticas em educação e currículo: trajetórias, pressupostos, procedimentos e estratégias analíticas. In: MEYER, Dagmar E. PARAISO, Marlucy Alves (Orgs.). **Metodologias de pesquisas pós-crítica em educação**. Belo Horizonte, MG: Mazza Edições, 2014.

Plano Diretor. **Plano Diretor de Turismo**, Estância Turística de Salto, 2018. Disponível em: <<https://salto.sp.gov.br/download/PDT%20SALTO%20-%20Vers%C3%A3o%20Final.pdf>>. Acesso em 20 de mar. 2020.

RAIMUNDO, Sidnei; SARTI, Antonio Carlos. Parques urbanos e seu papel no ambiente, no turismo e no lazer da cidade. **Revista iberoamericana de turismo**, v. 6, n. 2, p. 3-24, 2016.

RECHIA, Simone. **Parques públicos de Curitiba: a relação cidade-natureza nas experiências de lazer**. 2003. 189f. Tese (Doutorado em Educação Física). Universidade Estadual de Campinas, Campinas, SP, 2003.

_____. O jogo do espaço e o espaço do jogo em escolas da cidade de Curitiba. **Revista brasileira de ciências do esporte**, v. 27, n. 2, p. 91-104, jan., 2006.

SANTOS, Milton. **A natureza do espaço: técnica e tempo, razão e emoção**. 4. ed. 2. reimpr. São Paulo: Editora da Universidade de São Paulo, 2006.

TSCHOKE, Aline; TARDIVO, Thais G.; RECHIA, Simone. Como a escola se tornou também espaço de lazer da comunidade: os programas inseridos a escola Maria Marly Piovezan. **Pensar a prática**, v. 14, n. 1, p. 1-11, jan./ abr., 2011.

**Dados da primeira autora:**

Email: santos.stefane2003@gmail.com

Endereço: Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia - IFSP - Campus Salto, Rua Rio Branco, 1780, Vila Teixeira, Salto, SP, 13320-271, Brasil.

Recebido em: 09/02/2021

Aprovado em: 22/03/2021

Como citar este artigo:


SANTOS, Stefane Ferreira dos; ALVES, Cathia. Políticas públicas: os parques da cidade de Salto – SP e o lazer. **Corpoconsciência**, v. 25, n. 1, p. 105-120, jan./ abr., 2021.


**HOJE VAI TER ESPETÁCULO!!!
A ARTE CIRCENSE COMO OPÇÃO DE LAZER PARA ALUNOS EM UMA
ESCOLA DAS ÁGUAS DO PANTANAL**

**TODAY WILL HAVE A SHOW!!!
CIRCUS ART AS A LEISURE OPTION FOR STUDENTS IN A PANTANAL
SCHOOL**

**HOY TENDRÁ UN SHOW!!!
EL ARTE CIRCENSE COMO OPCIÓN DE OCIO PARA ESTUDIANTES EN
UNA ESCUELA DEL PANTANAL**

Rogério Zaim-de-Melo


<https://orcid.org/0000-0002-0430-8040> 


<http://lattes.cnpq.br/0987782639429253> 

Universidade Federal de Mato Grosso do Sul (Corumbá, MS – Brasil)

rogeriozmelo@gmail.com

Junior Vagner Pereira da Silva


<https://orcid.org/0000-0002-4098-9664> 


<http://lattes.cnpq.br/3944964980856605> 

Universidade Federal de Mato Grosso do Sul (Campo Grande, MS – Brasil)

jr_lazer@yahoo.com.br

Rodrigo Mallet Duprat

<https://orcid.org/0000-0003-2646-0235> 

<http://lattes.cnpq.br/7851826609603221> 

Escola do Futuro de Goiás em Artes Basileu França (Goiânia, GO – Brasil)

circo.basileufranca@gmail.com

Resumo

O frio na barriga durante uma acrobacia, o riso fácil após um gracejo do palhaço, sensações que se confundem com a própria história da humanidade, configura o circo como uma das formas mais antigas de entretenimento. No universo do lazer, a arte circense encontra-se na categoria interesses artísticos, que agrega tanto o fazer a arte, quanto contemplá-la. O presente artigo tem o objetivo de relatar a experiência de levar apresentações circenses à alunos de uma “Escola das Águas” do Pantanal Sul-mato-grossense. Ao longo do ano de 2019 foram realizadas visitas periódicas a uma das escolas, com a realização de pequenos números circenses como acrobacias, acrobacias aéreas, palhaçaria e, equilíbrio, ampliando o repertório artístico/cultural das crianças que ali estudavam.

Palavras-chave: Circo; Pantanal; Escola das Águas.

Abstract

Butterflies in stomach during an acrobatics, the easy laughter after a clown joke, sensations that are confused with the human history itself, configure the circus as one of the oldest forms of entertainment. In the universe of leisure, circus art is found in the category of artistic interests, which aggregates both making art and contemplating it. This article aims to report the experience of taking circus presentations to students at a “School of Waters” in the Pantanal Sul-Mato Grosso. Throughout 2019, periodic visits were made to one of the schools, with small circus acts such as acrobatics, aerial acrobatics, clowning and, balance, expanding the artistic / cultural repertoire of the children who studied there.

Keywords: Circus; Pantanal; School of Waters.



Resumen

Las mariposas en el estómago durante una acrobacia, la risa fácil después de un chiste de payaso, sensaciones que se confunden con la historia de la humanidad, configuran al circo como una de las formas de entretenimiento más antiguas. En el universo del ocio, el arte circense se encuentra en la categoría de intereses artísticos, que agrega tanto hacer arte como contemplarlo. Este artículo tiene como objetivo relatar la experiencia de llevar presentaciones de circo a los estudiantes de una "Escuela de Aguas" en el Pantanal Sul-Mato Grosso. A lo largo de 2019 se realizaron visitas periódicas a una de las escuelas, con pequeños actos circenses como acrobacias, acrobacias aéreas, payasadas y, equilibrio, ampliando el repertorio artístico / cultural de los niños que allí estudiaron.

Palabras clave: Circo; Pantanal; Escuela de Aguas.

LAZER E OS INTERESSES CULTURAIS ARTÍSTICOS

O lazer, como área de estudo originária da sociologia, dispõe de diferentes interpretações a respeito do seu significado. Em que pese a relevância e contribuições para o debate e desenvolvimento das diferentes abordagens teóricas sobre o assunto, compartilhamos do conceito operacional proposto por Marcellino (2008), que assume o lazer como um advento da sociedade moderna e que, historicamente situado, exigiu um tempo disponível para sua efetivação, como também uma atitude do sujeito frente a esse tempo.

A partir da industrialização, com o advento do relógio, o tempo social passou a ser fragmentado e controlado, com dias, períodos e horários estipulados para cada tipo de atividades cotidianas, dentre elas, as tratadas como obrigações (trabalhistas, familiares, sociais e religiosas) e necessidades fisiológicas (alimentação, dormir e higienização). Neste contexto, as experiências de lazer são materializadas em um tempo disponível após as obrigações e necessidades fisiológicas, exigindo do sujeito uma atitude, seja ela a de realizar algo ou, como melhor delineou Marcellino (2008), optar por não fazer nada.

No que tange as atitudes tomadas frente ao tempo disponível, ela pode ser motivada pelos conteúdos que as experiências possam promover, conteúdos esses que estão relacionados aos interesses culturais físicos/esportivos, estéticos/artísticos, intelectuais, manuais e sociais (DUMAZEDIER, 1979) e turísticos (CAMARGO, 1986).

Em que pese a existência de um rol ampliado de possibilidades vinculadas aos seis interesses culturais, em decorrência de dispor de maior difusão pelos meios de comunicações, assim como em detrimento aos diversos fatores que atuam como barreiras a efetivação das experiências no lazer, por vezes, o lazer da população é permeado, sobretudo, por experiências físico/esportivas (MELO; ALVES JÚNIOR, 2003).

Tal hipótese foi confirmada em estudo sobre o lazer do brasileiro, que indicou predominância do interesse físico/esportivo, seguido pelo social, entre as experiências de lazer



semanal (PEDRÃO; UVINHA, 2017). Porém, manteve sobre o final de semana e férias, quando prevaleceram, respectivamente, o interesse social (MAYOR; ISAYAMA, 2017) e o turístico (BAHIA; BRITO, 2017), sendo este último sinalizado como aquele que a população mais gostaria de vivenciar no seu tempo livre (BAHIA; BRITO, 2017; MAYOR; ISAYAMA, 2017).

Ao contrário do que ocorre com o físico/esportivo, o interesse cultural artístico, caracterizado pela predominância do imaginário sobre o real, em que se busca o contato com o fictício, com o estético e com o belo, configura-se oportunidade de lazer historicamente de acesso restrito a uma pequena parcela da sociedade.

A pesquisa sobre o lazer do brasileiro também evidenciou que o interesse artístico figurava como o quarto conteúdo vivenciado pela população aos finais de semana (MAYOR; ISAYAMA, 2017) e dentre aqueles não sinalizados entre o rol de experiências de lazer nas férias (BAHIA; BRITO, 2017). Também aparece como quarto interesse cultural que a amostra gostaria de vivenciar no tempo livre, ficando à frente somente do manual e intelectual (BAHIA; BRITO, 2017).

A baixa ressonância das artes no lazer dos brasileiros pode estar relacionada a questões históricas, em que marcada por conotações imperialistas do século XVIII, foi concebida como um bem cultural destinado a poucos “iluminados” e usado como mecanismo de distinção social. Tal condição se estendeu de modo mais efetivo entre o século XIX e XXI, quando figurou como forma de legitimar o poder da burguesia, condição que parece não ter mudado muito nos dias atuais (MELO, 2007).

Considerando o distanciamento entre a arte e parte da população, Melo (2004) expõe que o desafio no âmbito da animação sociocultural é fazer com que ela chegue às pessoas em suas mais diversas manifestações e não apenas a difundida pela cultura de massa, de modo a provocar situações que as pessoas percebam que a produção da arte não deve permanecer como privilégio de poucos

Concordamos com Melo e Alves Júnior (2003), quando defendem a necessidade de entendimento das artes para além de espaços sacralizados (teatros, bibliotecas, cinemas, teatros, centros culturais), pois o interesse artístico não se limita a esses locais, podendo também ser desenvolvida nas tradições folclóricas e cultura popular, não sendo limitadas e restritas a notáveis artistas, mas também podendo surgir em cada um, principalmente quando a sensibilidade é fruto de um processo educacional de estimulação.



A respeito desta questão, de modo a ampliar o acesso as experiências artísticas, torna-se necessário e relevante que estratégias metodológicas que fomentem diferentes linguagens sejam adotadas, o que pode contribuir com o desenvolvimento da criticidade e seletividade, a partir da descoberta das diferentes possibilidades de acesso a arte, incorporando-as no tempo de lazer, sejam elas vivenciadas pela prática, contemplação ou conhecimento (MELO, 2007).

O “[...] fundamental é dar condições para que todos descubram a arte em suas mais diferentes dimensões, incorporando-a em suas opções de lazer, aproveitando o potencial estético que ela pode desencadear” (MELO, 2007, p. 84), de modo a despertar o interesse pelo conteúdo artístico por meio da iniciação a experiências, não limitando tal exercício a busca pela formação de notáveis artísticas, mas sim de acesso.

Diante ao rótulo e simulacro criado ao entorno das artes, a qual distanciou e deixou parte significativa da população a margem do acesso a espaços e experiências relacionadas a esse conteúdo, o que corroborou com que a população não despertasse interesse por essas experiências, assumimos que uma das estratégias possíveis de criar condições de acesso pode ocorrer por meio dos princípios norteadores do duplo processo educativo do lazer - educação para o lazer e educação pelo lazer, conforme defendido por Marcellino (2002).

Educar para o lazer consiste em criar condições para que haja a superação de estigmas e alienações construídas historicamente, como os relacionados as artes. Isto significa que o lazer pode figurar como objeto de educação, por meio da criação de oportunidades para que as pessoas sejam iniciadas nos seis interesses culturais (MARCELLINO, 2002). Dito de outra forma, que sejam encorajadas e tenham oportunidades de vivenciar através dos gêneros prático, contemplativo e do conhecimento atividades como as artísticas em suas diferentes dimensões e manifestações, o que corroborará com maiores chances de incorporação dessas no tempo disponível.

Neste sentido, a prática não dispõe de distinção em relação a contemplação, o mesmo ocorre em relação ao conhecimento, vez que o lazer pode ser vivenciado de forma produtiva (realização, invenção, descoberta, expressão) ou não-produtiva (observação, contemplação, assistência) (DUMAZEDIER, 1979). Ademais, “[...] a simples prática não significa participação, assim como nem todo ‘consumo’ corresponde necessariamente à passividade” (MARCELLINO, 2002, p. 22).



Por seu turno, educar pelo lazer, significa que além de objeto de educação, as experiências de animação sociocultural pautadas em níveis médios/críticos e superiores/críticos-criativos (MARCELLINO, 2002) dispõem de potencial educativo que podem corroborar com a emancipação humana, de modo a não ocupar o tempo disponível com essas atividades apenas na perspectiva de consumo da indústria cultural, mas também refletir a respeito dos fatores que atuam como barreiras e condicionantes a sua realização

Tal investidura, exige comprometimento com os valores e princípios democráticos, como compreender o papel social da educação para o lazer; dominar os conteúdos a serem trabalhados junto a população, de seus significados em diferentes contextos e articulações interdisciplinares; dominar conhecimentos de ordem pedagógica; conhecer processos de pesquisa que possibilitem o aperfeiçoamento da prática pedagógica; gerenciar o desenvolvimento de ações educativas lúdicas (PINTO, 2001).

Visto dessa forma, a disponibilidade de tempo pressupõe uma opção e a atitude uma ação, podendo ser tanto prática, contemplativa ou de conhecimento. Porém, independente do gênero, é preferível que seja oportunizada e vivenciada em níveis médios ou superiores. Assim, o lazer pode auxiliar em mudanças sociais que são necessárias para ocupação do tempo disponível, uma vez que as possibilidades de escolha e o caráter desinteressado de sua prática, são características básicas.

Frente ao até aqui exposto, este manuscrito, do tipo descritivo, tem por objetivo apresentar uma experiência de iniciação de uma comunidade ribeirinha ao interesse cultural artístico por intermédio do circo.

COMUNIDADES RIBEIRINHAS E AS ESCOLAS DAS ÁGUAS DO PANTANAL

A imensidão do território pantaneiro, que ultrapassa as fronteiras com a Bolívia, e as constantes inundações da planície, dá contorno a um espaço singular, quase sempre sem acesso por terra, apenas por barco e/ou avião. Essas condições formatam o *modus vivendi* das pessoas que residem às margens dos rios que compõem a bacia pantaneira, que ao mesmo tempo lhes proporciona uma beleza ímpar, os priva dos serviços públicos.

As “Escolas das Águas” no Pantanal Sul-mato-grossense são, informalmente, assim denominadas pela Secretaria Municipal de Educação da cidade de Corumbá- MS. Estão localizadas nessas regiões de difícil acesso, que sofrem a influência do ciclo das águas que envolvem o bioma Pantanal brasileiro (ZAIM-DE-MELO; SAMBUGARI; DUARTE, 2020).



Com o objetivo de atender as crianças e adolescentes que vivem nessas regiões, entre eles, filhos de isqueiros, de lavradores de agricultura familiar e funcionários das fazendas de gado da região, o município de Corumbá-MS conta com 09 escolas das águas, distribuídas entre escolas polo e extensões. Em 2019, possuía 293 alunos matriculados, número que depende muito da evasão escolar, da ação migratória de pais e mães em busca de emprego, entre outros fatores socioeconômicos.

Dentre essas escolas, encontra-se a Jatobazinho, uma extensão da Escola Polo Municipal Rural Paraguai Mirim, situada do Rio Paraguai, distante 100 km ao norte da zona urbana corumbaense. O único meio de transporte para chegar à escola, é o barco, em uma viagem de cerca de três horas de duração, saindo do Porto Geral de Corumbá, MS. Essa instituição, assim como tantas outras no Brasil, se encontra numa região de “isolamento geográfico, com indisponibilidade de serviços públicos básicos como transporte, saneamento, energia elétrica, saúde, educação e assistência social” (INSTITUTO ACAIA, 2018, p. 53).

A Jatobazinho funciona mediante uma parceria público-privada, entre uma Organização Não Governamental, o Acaia Pantanal e a Prefeitura Municipal de Corumbá-MS que é responsável por alocar os professores, pelo transporte das crianças em barcos escola e por uma parte da merenda escolar. Em contrapartida, o Acaia Pantanal cuida de toda a parte operacional que vai desde a manutenção do espaço físico, a aquisição de equipamentos escolares e a gestão da escola.

A escola funciona em regime de alternância, intercalando períodos de internato (as crianças permanecem na escola durante a semana) com períodos em casa (finais de semana e quinze dias nos finais de bimestre) e oferece o ensino fundamental I, com todas as séries, ao contrário das outras escolas que são multisseriadas. O regime de alternância permite que as “crianças das águas” possam frequentar a escola, uma vez que a grande distância e o difícil acesso às moradias inviabiliza o ir e vir diário à escola. Para muitos, o trajeto casa/sala de aula, significaria uma viagem de muitas horas, sem contar com imprevistos e adversidades climáticas (HOSHINO, 2018), o que poderia ocasionar constantes faltas e uma descontinuidade do ensino/aprendizado.



Figura 1 – Moradia de um aluno e vista aérea da escola



Fonte: Instituto Acaia (2018)

Para os moradores das comunidades ribeirinhas, o tempo cronológico passa mais devagar, o que influencia a relação trabalho/tempo livre, que é permeada pela associação homem/natureza. As condições ambientais, o amanhecer e o anoitecer são fatores determinantes. Inicia-se a labuta ao nascer do sol e a mesma só termina quando ele se põe.

A vida dos pantaneiros ribeirinhos, suas condições de moradia, acesso a saúde, educação e lazer se assemelha a outras comunidades ribeirinhas do Brasil. Scherer (2010), ao pesquisar a dinâmica da vida ribeirinha amazonense, afirma que o processo de cheia e enchente dos rios condiciona tanto os modos de trabalho quanto a utilização dos rios com fins de lazer, a sazonalidade.

O pulsar do Pantanal condiciona as possibilidades de lazer, o rio é uma alternativa na realização da pesca (exceto para aqueles que utilizam a pesca como subsistência), nos finais de semana e nos períodos de vazante e seca, quando surgem as praias para banhar-se, aliviando do calor. “O rio e o uso das águas estão presentes de várias formas na vida ribeirinha, reforçando-a pela sensação de pertencimento a esse recurso natural indispensável a sua sobrevivência, o rio é tido como extensão de suas casas” (RODRIGUES, 2017, p. 26).

As constantes enchentes na planície pantaneira, dificulta muito, tornando quase impossível, o acesso da população ribeirinha a serviços essenciais, como saúde, saneamento básico e a bens culturais. Em algumas casas, para não dizer em todas, a televisão com antena parabólica, ligada apenas quando o gerador de energia está em funcionamento, se torna um dos únicos momentos de lazer, quando conseguem assistir um filme, novela ou jogo de futebol. A probabilidade dos moradores irem ao cinema, assistirem a uma peça de teatro, um



concerto de música ou a um espetáculo de circo, é, praticamente, nula. Ou seja, para essa parcela da população, a escola é o espaço que, ressignificado como equipamento não-específico de lazer, pode garantir o acesso a esses bens culturais.

O baixo acesso das crianças (ribeirinhas) da Jatobazinho às experiências culturais artísticas de lazer, como o circo, foi evidenciada em estudos de Zaim-de-Melo (2017) e ECOA (2017). Neste contexto, surgiu a ideia de desenvolvimento do projeto de extensão “O circo vai a uma escola das águas”, cujo o principal objetivo foi levar a arte circense, para que as crianças, adolescentes e adultos daquela comunidade pudessem contemplar ao vivo um espetáculo circense, dado as experiências de lazer dessa população, dentre essas as artísticas, estarem limitadas as transmitidas por intermédio de televisão.

O CIRCO COMO OPÇÃO DE LAZER

As apresentações artísticas surgem quando uma destreza é apresentada e o público ou o espectador está ali pela vontade de presenciar e contemplar tal ação. Na antiguidade, as pessoas assistiam e contemplavam às peripécias dos saltimbancos, funâmbulos e dançarinos de corda (Idade Média), ou às destrezas apresentadas pelos acrobatas na Antiguidade grega (1.500 a.C.), entre outras demonstrações de habilidades corporais e de manuseio de objetos (DUPRAT, 2014).

Contudo, o conceito de lazer vai se desenvolver em meados do século XX, quando se torna um fato social, nascido da extensão do tempo livre pela redução do tempo de trabalho (DUMAZEDIER, 1994). Dessa forma,

Seria necessário lembrar a televisão, os passeios de carro, as viagens, bem como as novas práticas do corpo e da afetividade, além de tudo que é lucrativo ou não, interessado ou desinteressado nas atividades escolhidas fora das obrigações profissionais, familiares e escolares, fora dos compromissos socioespirituais ou sociopolíticos do tempo livre [...] (DUMAZEDIER, 1994, p. 30).

Poderíamos manter a relação de espetáculo/espectador entre o circo e a população em geral. Para tanto, o circo, enquanto entretenimento, constituiu uma das inúmeras atividades ou formas de divertimento (HOTIER, 2001) e de se passar o tempo livre.

Nesse contexto, o circo se relaciona com o lazer até o início da década de 1990, principalmente no formato contemplativo de entretenimento e divertimento, seja a partir dos espetáculos na lona, nas intervenções em parques temáticos ou nas apresentações em espaços públicos. Assim, a partir da década de 1980, podemos identificar um novo modo de ver o circo



e suas relações com distintos âmbitos de atuação (DUPRAT, 2014). O âmbito do lazer e da recreação também se beneficiou com essa nova configuração circense, principalmente, com a abertura de escolas com um viés não profissional, conhecidas como “écoles de loisir” (FEDEC, 2009) ou “escuelas recreativas de circo” (BROZAS POLO, 2004).

Ressaltamos que, nas experiências de lazer o que interessa ao sujeito é a satisfação da atividade proposta, o prazer em estar na situação vivenciada, ou seja, estar em sintonia com seus prazeres e deleitar-se com suas conquistas (MARCELLINO, 1995). Ademais, a ocupação do tempo disponível com experiências de lazer, nos preceitos do duplo processo educativo fundamentados anteriormente, se configura em oportunidade ímpar para o desenvolvimento humano.

Ou seja, o circo, no contexto do presente projeto, não teve um caráter de vivência pautada no gênero prático do lazer, relacionadas ao aprender a fazer, mas principalmente, relacionado ao contemplativo, como forma de entretenimento, divertimento e desenvolvimento, principalmente orientados para a conceituação e compreensão do circo como um fenômeno artístico.

O CIRCO VAI A UMA ESCOLA DAS ÁGUAS: A EXPERIÊNCIA PROPRIAMENTE DITA

O projeto de extensão “O circo vai a uma escola das águas” foi desenvolvido no ano de 2019 e, contou com o apoio da PROECE (Pró-Reitoria de Cultura, Extensão e Esportes da UFMS) e do Instituto Acaia-Pantanal.

Antes de iniciarmos as apresentações circenses, como parte do processo metodológico, buscando confirmar a premissa de que as crianças tinham pouca ou nenhuma referência a respeito do circo, solicitamos a coordenação da escola que pedissem as crianças que fizessem um desenho em uma folha de sulfite em branco, com a seguinte pergunta: quando se escuta a palavra “circo”, o que vem a sua mente? A partir dessa provocação, 44 crianças fizeram essa atividade, sendo que apenas seis desenhos apresentaram elementos relacionados ao Circo: quatro aludiam ao malabarismo e dois desenhos a uma lona circense. A lona fora vista na televisão e o malabarismo em semáforos na cidade¹.

¹ Corumbá, em função da fronteira com a Bolívia, é um corredor para artistas circenses de rua (principalmente da América Latina) que passam pelo município, em direção a outras localidades.



De posse desses desenhos, iniciamos a preparação da equipe² que participaria desse projeto, com um estudo e treinamento específico para criação dos miniespectáculos. Para tanto, dois pontos-chaves foram elencados, surpreender as crianças e que a viagem de barco duraria três horas. Outro fator que também poderia influenciar na dinâmica das ações, era o pouco conhecimento do espaço físico da escola, locais disponíveis para os artistas se apresentarem. Desta forma, foi realizado um planejamento preliminar, buscando elencar quais as modalidades circenses que seriam abordadas, assim como a criação dos números e/ou atos, se preocupando com as músicas, figurinos, concepções artísticas e estéticas.

A partir destes pontos apresentados, os seguintes números foram planejados:

1. Palhaços malabaristas (número de palhaçaria com monociclo e malabarismo com bolinhas, aros e claves);
2. Trio acrobático (figuras em trios, parada de mão, acrobacias de solo);
3. Cubo (malabarismo com o cubo gigante) e Tecido Acrobático (subida em tecido aberto, figuras estáticas e quedas).
4. Corda dupla (entrada e saltos) e Lira (subida, figuras com a lira perto e longe do corpo e queda);
5. Rola-rola (parada de cabeça e malabarismo com três bolinhas) e perna de pau (dança em dupla); e
6. Bernardo (tributo a Manoel de Barros) – um pequeno espetáculo com acrobacias em grupo e malabarismo.

O processo de criação dos números circenses aconteceu na universidade, os artistas (acadêmicos) eram escalados para se apresentar, de acordo com o domínio da modalidade que seria apresentada, se encontravam em horário que o grupo Los Pantaneiros realizava suas práticas. Com o número pronto ele era mostrado para o coletivo, que avaliava, criticava, sugeria mudanças para o refinamento do número com sugestões e re-criações.

Além de planejar as atividades que seriam feitas na escola, houveram estudos, e preparação dos acadêmicos/artistas para que metodologicamente pudessem levantar os dados necessários para avaliar as ações que seriam realizadas. Principalmente no que tange, as crianças gostarem ou não das apresentações e se os objetivos propostos seriam alcançados.

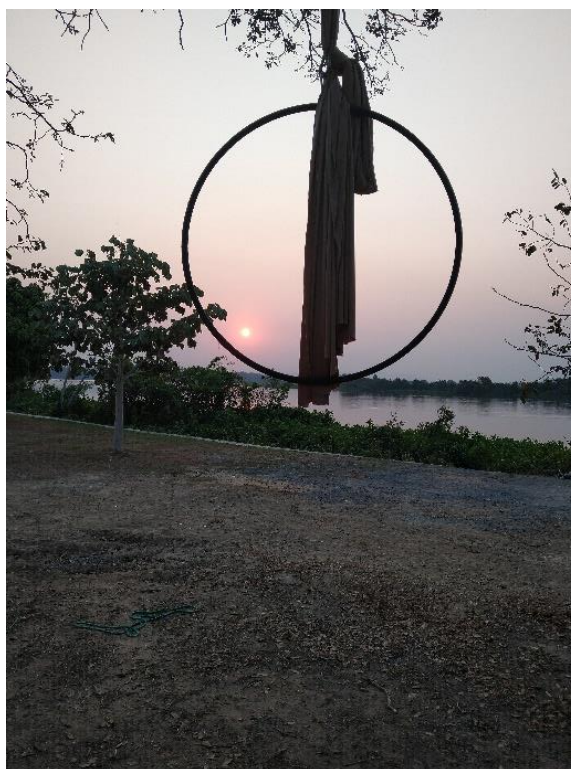
² Compuseram a equipe, 18 acadêmicos dos cursos de Educação Física, Psicologia e Direito da UFMS/CPAN, participantes do projeto de Cultura “Los Pantaneiros” (Edital 2019/PROECE/UFMS), que cumpriram a função de artista, figurinista, maquiador, coreógrafo, etc.



Optou-se por utilizar um diário de campo devido à possibilidade de se registrar observações e impressões dos pesquisadores do contexto particular da escola e das atividades realizadas, buscando captar informações que os documentos, as entrevistas, e a filmagem não transmite (MAGNANI, 1997).

A segunda fase do projeto, que consistia na execução das apresentações, realizadas uma vez ao mês, na sexta-feira, nos finais de tarde, aproveitando a luz natural e o pôr do sol no Rio Paraguai como cenário. As viagens dos artistas e produção era realizada na própria sexta-feira e logo que o barco atracava, organizávamos o espaço cênico e o show iniciava. As apresentações com os equipamentos aéreos (tecido e lira), devido a necessidade de instalação dos mesmos, o que demanda tempo e inúmeros cuidados com segurança, optou-se pela realização de duas apresentações, uma na sexta-feira, na qual apresentariamos os números de malabarismo com cubo gigante e apresentação de saltos em cordas duplas e; a outra no sábado com os números de tecido e lira respectivamente. E para completar a magia do espetáculo circense, tanto o tecido quanto a lira foram instalados em um Jatobá, árvore que dá nome a escola.

Figura 2 – Lira instalada



Fonte: acervo dos autores



O primeiro espetáculo, foi um momento único, tanto para os acadêmicos/artistas, quanto para as crianças. Para os artistas, houve um frio na barriga (como descrito por eles, nos diários de campo), que se iniciou no Porto Geral de Corumbá, como mencionamos, os artistas viajavam no mesmo dia para realização do espetáculo, assim, ao se encontrarem para pegarem o barco, eles já estavam de figurinos, maquiados e prontos para entrarem em cena, chamando a atenção dos transeuntes e aumentando a ansiedade de todos.

Depois de três horas de barco, o circo chegava pela primeira vez na Escola Jatobazinho, ao som da canção o circo de Sidney Miller e com buzinações, os palhaços Naul e Quitripa desceram do barco, e foram recebidos pelas crianças que se aglomeraram em torno deles. Após uma intervenção do coordenador da escola, a apresentação foi iniciada. Durante todo o processo, expressões de riso e encantamento predominavam nos rostos das crianças, e para os adultos (professores e funcionários) da escola, que informalmente afirmavam que era a primeira vez que viam de perto algo assim.

As mesmas reações aconteceram nas outras apresentações. As crianças embora não soubessem da data da apresentação do circo, conforme relatos dos professores da escola, esperavam ansiosamente pela sexta feira, o dia do espetáculo.

De posse de um diário de campo, os acadêmicos/artistas e o coordenador do projeto fizeram notas das expressões das crianças, ao se depararem com algo novo (conforme quadro a seguir).

Quadro 1 – Notas sobre o encantamento

Apresentação	Expressões
Palhaçaria e Malabarismo	"Um palhaço de verdade. " "Uia"! "Olha"! "Ala! Vôti!" "Ele roubou a bolinha do outro, você viu?"
Trio acrobático	"Vôti! " "Uau, um mortal. " "Fica quieto, eu quero assistir" "Eles são super-heróis."
Cubo gigante	"Tá no queixo dele! " "Que massa. " "Ala! Vôti!"
Tecido acrobático	"Ala! Vôti!" "Senti meu coração batendo" "Deu um medinho"
Cordas duplas	"Esse é fácil! " "Dá vontade de pular!"



Lira	"Que lindo! " "É maravilhoso!" "Um bambolê gigante. " "Ai, essa doeu."
Perna de pau	"Como ele tá grande". "Pega nas nuvens".

Fonte: construção dos autores

Para as crianças, conforme as expressões transcritas, a oportunidade de vivenciar um espetáculo de circo foi singular. O "Vôti", expressão utilizada pelo corumbaense que indica espanto, essa surpresa esteve presente em todas as apresentações.

A epifania do projeto foram as acrobacias aéreas, com muitas palmas e gritos, com inúmeros momentos de "respiração presa e frio na barriga" (Diário de campo). Entendemos que os corpos suspensos "desafiam" a gravidade em um espaço intangível despertando uma sensação de encantamento através do extraordinário de alcançar o inalcançável e preencher um espaço vazio no ar (EVRARD, 2017). Da mesma forma, a apresentação de lira encantou de modo importante. A estética dos movimentos, o corpo do artista de cabeça para baixo, gerou múltiplas expressões como: "que lindo! " - "é maravilhoso! " (Diário de campo). Sem dúvidas, as sensações de surpresa e encantamento foram muitas.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

As artes são fontes de inspiração, que disseminam significados que muitas vezes a linguagem comum possui obstáculos em revelar. Transmitem emoções para o ser humano. Sensações, nunca antes sentidas, por exemplo, a melancolia ao escutar uma música, o fascínio ao observar uma pintura ou, no circo, o frio na barriga em uma acrobacia aérea, são sentimentos presentes.

Ao longo deste texto procuramos relatar a experiência de levar a arte, em particular a circense, a uma comunidade ribeirinha situada no Pantanal Sul-mato-grossense, considerando iniciar e ampliar o interesse cultural de crianças e adultos. As atividades realizadas foram pensadas para que, a partir da introdução dos participantes ao lazer de interesse artístico, de gênero contemplativo, o imaginário predominasse sobre o real, buscando o contato com o fictício, com o estético e com o belo, oportunizando uma forma de lazer que historicamente tem sido negada a população de modo geral, mas que para a



população ribeirinha, o acesso é mais complexo ainda, dado a soma do distanciamento geográfico e difícil acesso a outras barreiras já existentes.

As ações desenvolvidas, do ponto de vista da iniciação ao lazer (educação para o lazer) e hedonismo foi exitosa, pois a partir dos quadros apresentados observamos, nos risos soltos e brilhos no olhar dos participantes, a alegria promovida. Levamos o circo para uma população, muitas vezes esquecida, com pouco ou nenhum acesso a opções de lazer, que não sejam propiciadas pela natureza ou pelos mínimos momentos assistindo televisão, quando os geradores de energia elétrica e antena parabólica permitem.

Por fim, reconhecemos as limitações da proposta e seus efeitos enquanto veículo e objeto de educação, haja vista que promoveu a iniciação apenas no gênero prático, devendo em intervenções futuras, serem planejadas também intervenções práticas, em que os ribeirinhos possam ter a oportunidade de executar as experiências diversas que o circo abarca, o que favorecerá com que eles também figurem como produtores de cultura. Não obstante, em intervenções futuras, se faz necessário também que as experiências práticas e contemplativas estimulem a população objeto da intervenção a refletirem sobre os diversos condicionantes que os distanciam de experiências de lazer artísticas.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

BAHIA, Mirleide Chaar; BRITO, Ronivaldo dos Santos. O lazer do brasileiro: como é vivenciado o tempo. In: STOPPA, Edmur Antonio; ISAYAMA, Helder Ferreira (Orgs.). **Lazer no Brasil: representações e concretizações das vivências cotidianas**. Campinas, SP: Autores Associados, 2017.

BROZAS POLO, M. P. **Fundamentos de las actividades gimnásticas y acrobáticas**. Léon: Universidad, Secretariado de Publicaciones y Medios Audiovisuales, 2004.

CAMARGO, Luiz Octávio de Lima. **O que é lazer**. São Paulo: Brasiliense, 1986.

DUMAZEDIER, Joffre. **Sociologia empírica do lazer**. São Paulo: Perspectiva, 1979.

_____. **A revolução do tempo livre**. São Paulo: Stuido Nobel – SESC, 1994.

DUPRAT, Rodrigo Mallet. **Realidades e particularidades da formação do profissional circense no Brasil: rumo a uma formação técnica e superior**. 2014. 365f. Tese (Doutorado em Educação Física). Universidade Estadual de Campinas, Campinas, SP, 2014.

EOCA. **Caderno do Professor**. Campo Grande, MS: Gráfica Mundial, 2017.



FEDEC – Fédération Européenne des Écoles de Cirque Professionnelles. **Répertoire des centres de formation aux arts du cirque – Europe et au-delà**. Projet Miroir FEDEC, 2009. Disponível em: <<http://www.fedec.eu/fr/articles/187-miroir01---partie-2-repertoire-des-centres-de-formation-aux-arts-du-cirque-2009>>. Acesso em: 10 jan. 2021.

HOSHINO, Camila. Pedagogia da alternância garante educação de crianças no campo. **Lunetas**, 2018. Disponível: <<https://lunetas.com.br/pedagogia-da-alternancia-garante-educacao-de-criancas-no-campo/#:~:text=A%20pedagogia%20da%20altern%C3%A2ncia%20possui,o%20v%C3%ADculo%20com%20a%20ro%C3%A7a>>. Acesso em: 31 mar. 2020.

HOTIER, Hugues. **Um cirque pour l'éducation**. Paris: L'Harmattan, 2001.

INSTITUTO ACAIA, **Relatório anual 2018**. São Paulo: Acaia, 2018.

MAGNANI, José Guilherme Cantor. O (velho e bom) caderno de campo. **Sexta-feira**, n. 1, p. 8-11, 1997.

MARCELLINO, Nelson Carvalho. **Estudos do lazer**: uma introdução. 3. ed. São Paulo: Autores Associados, 2002.

_____. **Lazer e cultura**. Campinas, SP: Alínea, 2007.

_____. Lazer e sociedade: algumas aproximações. In: MARCELLINO, Nelson Carvalho (Org.). **Lazer e sociedade**: múltiplas relações. Campinas: Alínea, 2008.

MELO, Victor Andrade de; ALVES JÚNIOR, Edmundo Drummond. **Introdução ao lazer**. Barueri, SP: Manole, 2003.

_____. Arte e lazer: desafios para romper o abismo. In: MELO, Victor Andrade de. Conteúdos culturais. In: GOMES, Christianne Luce. **Dicionário crítico do lazer**. Belo Horizonte, MG: Autêntica, 2004.

PEDRÃO, Cinthia Casimiro; UVINHA, Ricardo Ricci. O lazer do brasileiro: discussão dos dados coletados em escolaridade, renda, classes sociais e cor/raça. In: STOPPA, Edmur Antonio; ISAYAMA, Helder Ferreira (OrgS.). **Lazer no Brasil**: representações e concretizações das vivências cotidianas. Campinas, SP: Autores Associados, 2017.

PINTO, Leila Mirtes Santos de Magalhães. Formação de educadores e educadoras para o lazer: saberes e competências. **Revista brasileira de ciências do esporte**, v. 22, n. 3, p. 53-71, mai., 2001.

RODRIGUES, Fabrício César da Costa. **O uso doméstico da água em comunidades ribeirinhas**: diagnóstico das comunidades dos Furos Conceição e Samaúma na Ilha das Onças, Estado do Pará. 2017. 62f. Dissertação (Mestrado em Gestão de Recursos Naturais e Desenvolvimento Local na Amazônia). Universidade Federal do Pará, Belém, PA, 2017.



SCHERER, Elenise Faria. **Modos de vida ribeirinha na Amazônia**. Manaus, AM, 2010.

SOUTTO, Sarah Teixeira Soutto; ISAYAMA, Hélder Ferreira. O lazer do brasileiro: sexo, estado civil e escolaridade. STOPPA, Edmur Antonio; ISAYAMA, Helder Ferreira (Orgs.). **Lazer no Brasil: representações e concretizações das vivências cotidianas**. Campinas, SP: Autores Associados, 2017.

ZAIM-DE-MELO, Rogério. **Jogar e brincar de crianças pantaneiras**: um estudo em uma "Escola das Águas". Rio de Janeiro, 2017. 141p. Tese (Doutorado em Educação). Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2017.

ZAIM-DE-MELO, Rogério; DUARTE, Rosália Maria; SAMBUGARI, Márcia Regina do Nascimento. Jogar e brincar de crianças pantaneiras: um estudo em uma "escola das águas". **Pro-Posições**, v. 31, e20180052, 2020.

Dados do primeiro autor:

Email: rogeriozmelo@gmail.com

Endereço: Universidade Federal de Mato Grosso do Sul, Avenida Rio Branco, 1270, Corumbá, MS, CEP: 79304-902, Brasil.

Recebido em: 19/02/2021

Aprovado em: 18/03/2021

Como citar este artigo:

ZAIM-DE-MELO, Rogério; SILVA, Junior Vagner Pereira da; DUPRAT, Rodrigo Mallet. Hoje vai ter espetáculo!!! A arte circense como opção de lazer para alunos em uma Escola das Águas do Pantanal. **Corpoconsciência**, v. 25, n. 1, p. 121-136, jan./ abr., 2021.

Agradecimentos:


À Acaia/Pantanal pelo apoio dado ao projeto.


**ENQUANTO A AVENTURA NÃO VEM...: CONTRIBUIÇÕES DAS LIVES
DA CORRENTE DA AVENTURA PARA O CAMPO DO LAZER**

**WHILE ADVENTURE DOES NOT COME...: CONTRIBUTIONS OF THE
ADVENTURE CHAIN LIVES TO THE LEISURE FIELD**

**MIENTRAS NO LLEGA LA AVENTURA ...: CONTRIBUCIONES DE LAS
LIVES DE LA CADENA DE AVENTURA AL CAMPO DEL OCIO**

Juliana de Paula Figueiredo


<http://orcid.org/0000-0001-8477-465X> 


<http://lattes.cnpq.br/7767131349980665> 

Universidade do Estado de Santa Catarina (Florianópolis, SC – Brasil)

julianapfig@hotmail.com

Ana Paula Evaristo Guizarde Teodoro


<https://orcid.org/0000-0001-7782-9915> 


<http://lattes.cnpq.br/1938316094152220> 

Universidade Estadual Paulista (Rio Claro, SP – Brasil)

anapaulaguizarde@yahoo.com.br

Gisele Maria Schwartz

<http://orcid.org/0000-0003-1599-5314> 

<http://lattes.cnpq.br/9893065420927189> 

Universidade Estadual Paulista (Rio Claro, SP – Brasil)

gisele.schwartz@unesp.br

Resumo

A Corrente da Aventura é uma iniciativa *online*, criada por um grupo de pesquisadores de atividades de aventura no campo do lazer, a qual antecede os eventos presenciais referentes aos Congressos Brasileiro e Internacional de Atividades de Aventura, que foram adiados em decorrência das medidas de isolamento social, necessárias para a contenção da atual pandemia de COVID-19. Esta iniciativa, em interface com o ambiente virtual, buscou abrir espaços para a continuidade das reflexões na área, minimizando os prejuízos e impactos. Sendo assim, este estudo, de natureza qualitativa, teve por objetivo analisar os conteúdos expressos nas *lives* da Corrente da Aventura, envolvendo as atividades de aventura no âmbito do lazer, contribuindo para a disseminação do conhecimento na área. Os dados foram analisados descritivamente, por meio de Análise de Conteúdo e os resultados indicam a preocupação com os aspectos pedagógicos seguida da formação profissional, como temas de maior relevância debatidos nas *lives*.

Palavras-chave: Lazer; Aventura; Natureza.

Abstract

The Adventure Chain is an online initiative, created by a group of researchers of adventure activities in the field of leisure, which precedes the face-to-face events related to the Brazilian and International Congresses of Adventure Activities, which were postponed due to the isolation measures necessary to contain the current COVID-19 pandemic. This initiative, in interface with the virtual environment, sought to open spaces for the continuation of reflections in the area, minimizing losses and impacts. Thus, this study, of a qualitative nature, aimed to analyze the content expressed in the Adventure Chain, involving adventure activities in the scope of leisure, contributing to the dissemination of knowledge in the area. Data were descriptively analyzed, through Content Analysis and the results indicate the concern with the pedagogical aspects followed by professional training, as topics of greater relevance discussed in the *lives*.

Keywords: Leisure; Adventure; Nature.



Resumen

La Corriente de la Aventura es una iniciativa *online*, creada por un grupo de investigadores de actividades de aventura en el campo del ocio, que precede a los eventos presenciales relacionados con los Congresos Brasileños e Internacionales de Actividades de Aventura, los cuales fueron pospuestos debido a las medidas de aislamiento necesarias para contener la actual pandemia de COVID-19. Esta iniciativa, en interfaz con el entorno virtual, buscó abrir espacios para la continuación de las reflexiones en la área, minimizando pérdidas e impactos. Así, este estudio, de carácter cualitativo, tuvo como objetivo analizar los contenidos expresados en la Corriente de la Aventura, involucrando actividades de aventura en el ámbito del ocio, contribuyendo a la difusión del conocimiento en el área. Los datos fueron analizados de manera descriptiva, mediante Análisis de Contenido y los resultados indican la preocupación por los aspectos pedagógicos seguida de la formación profesional, como temas de mayor relevancia discutidos en las *lives*.

Palabras clave: Ocio; Aventuras; Naturaleza.

INTRODUÇÃO

O lazer tem representado tema de pesquisa em diversas áreas do conhecimento na atualidade, devido à sua multiplicidade de conteúdos e sentidos atribuídos às suas atividades (PHILLIPS, 2021; AINI; KAILANI, 2021; ROJO-RAMOS et al., 2021). Alguns desses estudos não são especificamente da área de lazer, mas, de forma interdisciplinar, o tomam como um aspecto relevante da vida, trazendo interfaces interessantes para a compreensão da área, aumentando sua legitimidade como fenômeno social.

Phillips (2021), na área de tecnologias, aponta como as interconexões baseadas nas teorias do sistema e quântica e no uso da *internet* influenciam as ciências, ressaltando que estas influências podem deflagrar mudanças sociais e polarizações políticas importantes, afetando, inclusive, as tendências nos contextos do entretenimento e do lazer. Na área de economia, a respeito da qualidade nas vivências no lazer, Aguiar e colaboradores (2021) analisaram as mudanças ocorridas com adultos jovens, ao adotarem, cada vez mais, *videogames* e atividades recreativas *online*, e os resultados apontaram que as inovações tecnológicas nesse campo ampliaram o valor do tempo destinado ao lazer, uma vez que, atualmente, esses adultos mais jovens destinam 2% menos horas para o trabalho do que outros adultos com mais idade.

Todo esse prisma elencado evidencia impactos significativos na configuração do lazer na atualidade e a complexidade para se compreender esse campo e suas diferentes interfaces. Existem distintas perspectivas e olhares disponíveis, o que auxilia a legitimá-lo como importante fenômeno social. Quando o foco recai em uma das vivências do âmbito do lazer referente às atividades de aventura a multiplicidade de olhares é ainda mais evidente, devido às características peculiares dessas atividades.



Penetrar no universo das atividades de aventura e absorver seus significados é um desafio acadêmico intenso, porém, representou um estímulo para o desenvolvimento do presente estudo, no sentido de contribuir para ampliar os conhecimentos na área e auxiliar para minimizar as lacunas ainda existentes. Com a chegada da pandemia de COVID-19, muitas iniciativas em desenvolvimento foram prejudicadas, como cursos, eventos e vivências *in loco*. Entretanto, o compromisso social e a criatividade de pesquisadores da área do lazer, envolvidos com as atividades de aventura, geraram estratégias interessantes para manter contínuas as reflexões.

Estas iniciativas fazem parte do olhar e da análise neste artigo, visando minimizar os impactos do isolamento social sobre a produção e difusão de conhecimento a respeito das atividades de aventura, dando continuidade à disseminação de conteúdos, mesmo no cenário atual de privação dos eventos presenciais. Este é o caso da Corrente da Aventura, a qual se tornou objeto de estudo neste artigo, buscando provocar e difundir conhecimentos, enquanto as atividades relacionadas aos eventos científicos presenciais estão em suspensão.

DESENVOLVIMENTO

No contexto das atividades de aventura, entram em cena importantes variáveis amalgamadas a essas experiências, as quais promovem interações psicossociais e geopolíticas relativas ao corpo, ao ambiente envolvido e às intercorrências ambientais provocadas pela participação humana. Assim, vários estudiosos (ROJO-RAMOS et al., 2021; BANDEIRA; MAYOR, 2021; RODRIGUES; GONÇALVES JUNIOR, 2009) têm prestado colaboração para se atender às demandas de produção de conhecimento especificamente sobre os significados dessas atividades no campo do lazer.

Rojo-Ramos e colaboradores (2021), preocupados com aspectos da sustentabilidade, reafirmam o crescimento de interesse pelo turismo de aventura na atualidade, gerando impactos positivos e negativos nos campos econômico, social e ambiental. Assim, eles sugerem que o conhecimento do perfil socioeconômico de participantes pode representar uma estratégia útil para início do planejamento adequado do turismo de aventura sustentável. Bandeira e Mayor (2021), preocupadas com os impactos políticos e ambientais relacionados com as atividades de aventura, elucidam os aspectos históricos da evolução da cidade de Brotas -SP, a qual passou de uma vocação natural e espontânea de atividades em meio natural, para a autodesignação de “capital brasileira da aventura”, buscando gerenciar



esse interesse turístico-esportivo como alternativa econômica rentável, porém, baseada no desenvolvimento ecoturístico menos predatório nesse município.

Em artigo pautado na Filosofia, Findler (2021) traz para discussão os aspectos morais que perpassam as vivências na natureza, focalizando a necessidade de atenção ao que ele denomina de princípio do risco comparável, explorando os limites do dever e do bom senso. Esse tema carrega uma diversidade de enfoques, muitos deles ainda inexplorados ou pouco focalizados, além disso, tendo em vista que a produção de conhecimento é esparsa e nem sempre acessível, algumas formas de aglutinar, gerenciar e difundir essa produção foram surgindo em âmbito acadêmico, valorizando as reflexões dos atores sociais envolvidos com essas atividades, seja fazendo parte da esfera político-administrativa, ou produzindo conhecimento. Esse foi o caso da criação dos Congressos Brasileiro e Internacional de Atividades de Aventura (CBAA/CIAA).

Esses eventos foram gerados em 2006, no LEL-Laboratório de Estudos do Lazer, da Universidade Estadual Paulista – UNESP – Campus de Rio Claro, São Paulo, Brasil e promovidos em parcerias com outros pesquisadores, centros de pesquisas, setores políticos, ou empresas atuantes no ramo das atividades de aventura, ocorrendo anualmente até 2012, quando passaram a ser bianuais. Foram criados para atender a uma crescente demanda de pesquisadores, gestores e praticantes de esportes de aventura, no sentido de difundir seus estudos, ações políticas e formas de treinamento, promovendo reflexões para ampliar a qualidade das atividades de aventura. Estes eventos possuem uma natureza itinerante, para atender a todas as regiões do país, com uma base científico-acadêmica, agregando, também interessados na disseminação de conteúdos sobre o significado social e político da aventura, como, gestores, atletas e empresários do setor. Eles ressaltam uma variedade de temas interfaceados a essas atividades, expostos por meio de palestras, apresentações de trabalhos científicos, painéis de debates, *cases* de sucesso, oficinas, *workshops* e lançamento de livros. Com esta amplitude, eles agregam públicos com expectativas diferenciadas, formações distintas e com interesses variados.

Em 2020, já na décima primeira edição, os eventos presenciais sofreram impactos das medidas de contenção do COVID-19, adotadas ao longo da pandemia que assola o mundo. Com isto, foram adiados, trazendo uma limitação para todos os que se interessam pelo tema e deixando uma lacuna para a difusão dos estudos já realizados. Em decorrência deste quadro, um grupo de pesquisadores de atividades de aventura, unidos pelo bem desta causa e para a



continuidade de disseminação de conhecimentos, procurou uma estratégia para driblar a paralisação das atividades presenciais temporariamente abortadas, criando a Corrente da Aventura, evento realizado em formato de *lives online* pelo *Instagram*, tendo por objetivo promover diálogos entre um convidado e um mediador, os quais abordam temas variados relativos ao âmbito das atividades de aventura no contexto do lazer.

Os recursos *online* já têm sido importantes na difusão de conteúdos em diversas áreas (SAVITRI; IRWANSYAH, 2021), uma vez que podem alcançar grande audiência. Sendo assim, a Corrente de Aventura se pautou nas *lives*, para a discussão dos temas, permitindo, também, a participação de interessados, em forma de *chat*, para perguntas e intervenções diretas. Essas *lives* ficam posteriormente gravadas em forma de vídeo, com acesso aberto, na página do CBAA/CIAA no *Instagram* (CBAA/ CIAA, 2021). Desta forma, muitos assuntos foram abordados na Corrente, podendo enriquecer as reflexões na área. Assim, tendo em vista a importância desta iniciativa antecedendo os eventos CBAA/CIAA, para a continuidade da produção e difusão do conhecimento acadêmico para a área, esta pesquisa teve por objetivo analisar as principais contribuições dos conteúdos expressos nas *lives* da Corrente da Aventura, envolvendo as atividades de aventura no âmbito do lazer.

O estudo tem uma natureza qualitativa, uma vez que este tipo de abordagem oferece uma rica visão sobre o fenômeno pesquisado, contribuindo para a análise e compreensão do contexto social (BRAUN; CLARKE; GRAY, 2019). O estudo se apoiou no tipo de pesquisa exploratória *online*, uma vez que ela permite congrega diversas informações, auxiliando na geração do conhecimento, por centrar-se na ubiquidade, na acessibilidade e na forma multimodal, com grande potencial para a coleta de dados *online*.

A pesquisa exploratória foi desenvolvida tomando-se por base o conteúdo das *lives* da Corrente de Aventura, expressas no *Instagram* do CBAA/CIAA. Os dados foram analisados descritivamente, por meio da Técnica de Análise de Conteúdo (BARDIN, 2016). Foram elaboradas *a priori* duas categorias temáticas: **1- dimensão tecnológica das lives** – em que são descritas as potencialidades desses recursos *online* utilizados como ferramentas para criação e difusão do conhecimento produzido na Corrente da Aventura e **2- dimensão conceitual das lives** – sendo evidenciadas as temáticas abordadas pelos convidados e mediadores e levadas em consideração as possibilidades de interação por meio das perguntas feitas nos *chats*.



RESULTADOS

Os resultados apontam que, em relação à **categoria temática 1- dimensão tecnológica das lives** pode-se perceber que os recursos de tecnologia envolvendo o *Instagram* foram efetivamente úteis para a produção e difusão de conhecimentos sobre as atividades de aventura. Esta afirmativa se apoia na manutenção da regularidade e frequência das propostas, gerando interesse constante do público participante. Estas *lives* ocorreram no período noturno, durante cerca de 1h de 13/07/2020 a 07/12/2020, com a participação de professores, pesquisadores, atletas, empresários e gestores de atividades de aventura. Ressalta-se que, no início da proposta, as *lives* ocorriam todas as semanas, sempre às segundas-feiras. A partir do mês de outubro, elas passaram a ser mensais, devido à sobrecarga de eventos *online*, especialmente *lives*, que vinham acontecendo nas mais diversas áreas do conhecimento.

A respeito dos aspectos técnicos envolvendo conferências virtuais, Le, MacIntyre e Outlaw (2020) evidenciaram que, assistir a vídeos ou a transmissões ao vivo junto com outras pessoas em um ambiente virtual, pode melhorar a experiência do usuário. Assim, a Corrente da Aventura, sendo desenvolvida em forma de conferência virtual, como as *lives*, pode aprimorar a experiência dos participantes nesses ambientes sociais virtuais, desencadeando a fidelização da assistência e podendo promover aprendizados significativos.

A Corrente da Aventura tem como princípio que o primeiro convidado ficou responsável por convidar um próximo para a *live* seguinte e, assim, sucessivamente. As *lives* foram transmitidas das residências dos convidados e moderadores, representando um espaço pessoal e restrito, sendo difundidas por meio de um canal (*Instagram*), cujo formato de diálogo e a possibilidade de interação com os ouvintes gerou boa coesão, porém, de forma mais intimista.

A forma como os convidados foram sendo chamados para participar das *lives* da Corrente pode ter gerado um efeito de contaminação positiva entre grupos de seguidores desses convidados e dos que já participaram anteriormente. Os seguidores dos convidados, automaticamente, se interessavam pela *live* e permaneciam, a partir daí, motivados para frequentar as *lives* seguintes. Isto parece ter ampliado a dimensão e o alcance das próximas *lives*, de modo exponencial.

Os eventos virtuais não substituem o valor dos eventos face a face presenciais, entretanto, podem representar recursos viáveis para esse momento de cuidado e preocupação



causado pela pandemia. Para que sejam adequados, os eventos remotos devem atentar para os princípios de usabilidade, buscando atender às expectativas dos usuários, viabilizando uma experiência positiva (GUARIZO; SCHWARTZ, 2020). A possibilidade de interlocução direta dos participantes ouvintes com os convidados, por meio de comentários e perguntas transmitidas pelo moderador ao convidado, assegurou a motivação e parece ter promovido o interesse em acompanhar as próximas atividades.

A presença de um canal de participação referente ao *chat* é um recurso tecnológico importante para valorizar a audiência. As pessoas que assistem e usufruem a possibilidade de interação direta com os protagonistas da *live* se tornam, também, parte da construção dessa *live*, suscitando um processo de cocriação enriquecedor e mantenedor da motivação de participação, gerando uma experiência positiva (GUARIZO; SCHWARTZ, 2020).

No que concerne à **categoria temática 2- dimensão conceitual das *lives*** pode ser notada a diversidade de temas abordados. Apesar de alguns temas persistirem em mais de uma *live*, estes ganharam reflexões complementares. Os temas abordados foram:

Quadro 1 – Resumo dos temas abordados nas *lives* da Corrente de Aventura*

1 – Pedagogia da aventura na escola

Foram discutidos os desafios para superação de obstáculos e preconceitos gerados em relação às atividades de aventura com a presença de risco para inserção em âmbito escolar, alertando sobre a necessidade de formação profissional adequada, segurança e inclusão de pessoas com deficiência. Foram apresentadas sugestões como: o desenvolvimento do tema da aventura de forma interdisciplinar, ressaltando as relações com o meio ambiente; utilização de imagens, fotos, vídeos para o aprendizado; participação dos docentes em cursos *online* durante a pandemia, para complementar o conhecimento; adoção de estratégias lúdicas; encorajar o posicionamento de igualdade de gênero; divulgação de relatos de experiências positivas em congressos para ajudar a legitimar a área dentro dos contextos acadêmico e escolar. Foram citados livros, cursos rápidos e de especialização, para embasar a atuação na escola, além de destacar que se invista na formação de mestres e doutores ministrando aula nos cursos de graduação e pós-graduação com qualidade.

2 – Perspectivas ecopedagógicas da aventura

Foi abordada a importância da influência dos pais para estimular os primeiros contatos com a natureza e possivelmente desenvolver uma noção mais apurada de preservação ambiental. A pandemia provoca desafios para o retorno das atividades e uma das iniciativas deve ser a de criação ou manutenção de mecanismos de controle de acesso a alguns locais, devido ao grande número de pessoas que deverá se interessar em buscar ambientes abertos para o lazer, depois do longo período de confinamento. A educação para o lazer na natureza não está na escola e isto afeta seu desenvolvimento em vários aspectos. Na perspectiva fenomenológica, a experiência em si é mais valorizada, porém, com a pandemia, o ambiente virtual entra nessa discussão como alternativa. Entretanto, é na experiência vivida que se percebem as dissonâncias corporais que são marcantes. Ao mesmo tempo em que se criam oportunidades para pessoas conhecerem as aventuras com o virtual, isto também as afasta da experiência em si. A cotidianidade da prática é um recurso importante para a construção do *habitus* ambiental.

3 – Aventura? Não obrigada!

O título da *live*, de imediato, tem o intuito de provocar, o que levou à discussão e às reflexões sobre o sentido das atividades pela prática em si, com riscos pessoais e ambientais não calculados, sendo consideradas como um lazer desviante, o qual é predatório ou discriminatório. Foi evidenciado o quanto é importante tratar a aventura pela ótica ecopedagógica, sobre a necessidade de desconstruir idealismos, romantismos, elitismos e



individualismos, os quais são problemas associados às atividades de aventura, olhando para essas limitações e investindo em suas formas de superação. Foi questionada a oferta dessas atividades na escola, com base no despreparo do profissional para atuar. É necessário o desenvolvimento de consciência ambiental, mas com o desafio de que esta ocorra de formas recreativa e substancial ao mesmo tempo. Foi indagado se é a questão do risco ou do consumo cultural que estimula as pessoas a procurarem as novidades no setor. O ambiente virtual foi visto como uma ampliação dos sentidos humanos, transcendência da ecologia humana, onde as atividades viram consumo e entretenimento. Foram sugeridas aproximações dos atores sociais da aventura para um diálogo, com mais pesquisas participantes e ações coletivas. Para superar o idealismo, é preciso mais discussão e fundamentação teórica. Para superar o elitismo, é importante a adoção de políticas públicas, além de se alterarem os modos de produção e de consumo predatórios, com mudanças materiais e espirituais. Para superar o individualismo, deve-se não proibir, mas orientar e educar. Individualismo é uma constante antropológica e um traço biológico, mas, a aventura está inserida em questões sociais muito maiores.

4 – Prática de aventura na natureza: perspectiva de retomada pós-pandemia

Foi apresentada a empresa *Speed Trekking*, do nordeste brasileiro, destinada a amadores e profissionais do *trekking* de navegação e velocidade em ambiente natural. A *Speed Trekking* procura fomentar a geração de renda local. Como medidas de segurança, a empresa utiliza foto aérea, com pontos circulados, inicialmente, para que o participante aprenda a manusear a planilha e praticar o esporte. Com a pandemia, a empresa criou o desafio virtual do *Speed Trekking*, o desafio *5km kids*, onde crianças podem praticar seguramente nos condomínios e no entorno de suas casas, além dos desafios para adultos, com 75km e 150km, desenvolvidos em 4 dias. Foi salientada a boa procura por Profissional de Educação Física para cuidar do treinamento, o que valorizou a profissão. Entre os cuidados com os atletas e familiares, o lixo produzido, a passagem nos pontos feita com *chip* eletrônico sem toque de mão, o monitoramento para ver se há alguém com COVID-19. A empresa adota estratégias *online* pelo *Instagram*, uso de redes sociais para ensinar, compartilhar, produzir e publicar dados, inserir crianças autistas, deficientes, pessoas com limitações e idosos, além de fazer parcerias com universidades para garantir qualidade, selecionar o pessoal técnico, cuidar de planilhas de treinamento. Apesar de o *trekking* ser atividade de intensidade elevada, é democrática, a navegação feita em grupo nivela pelo trabalho em grupo, para que haja participação de forma segura. Após a pandemia, o campo da aventura deve crescer, mas, é preciso que isto ocorra de modo seguro. A escola deve fomentar essas atividades vencendo o medo cultural da oferta. O circuito de eventos foi postergado, havendo protocolos nacionais para os eventos, ex. largada fracionada a cada 1 ou 2 minutos e participações individuais, mapas diferenciados, para que as pessoas não se cruzassem ao longo da atividade, utilizar base eletrônica para traçar trajetos que não se cruzem e dialogar com pares. As pessoas utilizam o aplicativo da empresa para postarem os detalhes dos treinos e divulgarem seus progressos, mantendo um vínculo.

5 – Formação profissional e aventura: caminhos e desafios

Foi debatido o papel dos cursos formais e não formais para atuação no campo da aventura. Hoje, já está se abrindo o caminho de inserção de disciplinas em níveis de graduação e pós-graduação, tanto da área de Educação Física, como em outras áreas, tendo como foco as atividades de aventura. Para inseri-las adequadamente na escola, é importante adaptar as informações constantes na Base Nacional Comum Curricular, respeitando-se o que for possível fazer na escola. Importante que o profissional busque informação para poder aplicar. Aumento da participação feminina nessas atividades. Quando os jovens se inserem na aventura, é provável que continue na vida adulta e até vá além de ser praticante, buscando ser instrutor ou formador. Se não vivencia, não se apropria, fala apenas com base na experiência de colegas. A intencionalidade das atividades de aventura deve prezar pela inclusão de pessoas de diferentes idades, capacidades e deficiências. Apesar de os cursos não prepararem para a inclusão, os profissionais devem procurar parcerias, para definirem adequadamente suas ações nesse sentido.

6 – Práticas corporais de aventura: do lazer para a escola

Foi relatado sobre o desafio de se compreender se as atividades de aventura se inserem como esporte de rendimento, ou como atividade do contexto do lazer. A falta de consenso sobre a nomenclatura pode trazer dificuldade na busca de conteúdos acadêmicos. Está sendo criada a biblioteca da aventura para acesso *online*. Um dos desafios atuais se refere a como empoderar a mulher para atuação nos diversos setores nesse campo, tanto como atleta, como nos setores privados e políticos.

7 – A importância das disciplinas de aventura na formação profissional

Foi constatado que poucas disciplinas oferecem o conteúdo de atividades de aventura ou possuem poucas horas para seu desenvolvimento. Foi mencionada a importância da qualificação do profissional atuante, para tomar decisões e sobre a falta de educação ambiental que pode levar a problemas de impactos irreversíveis, devendo-se atentar para esse conteúdo. Quanto mais pessoas tiver acesso a essas atividades, maior poderá ser o despertar da conscientização ambiental.

8 – Da teoria à prática: experiências internacionais de formação em aventura



Foram feitas reflexões sobre formação profissional, capacitações, atuação, entidades, contexto universitário e experiências nos países Brasil, Nova Zelândia e Portugal. Não há uma preocupação real com o fomento à cultura das atividades *outdoor* no Brasil, as bases da aventura no campo do turismo são frágeis. Na Nova Zelândia, essa cultura já existe há anos e praticar atividades ao ar livre é seguro, por não haver animais peçonhentos, pelo baixo índice de criminalidade e por haver estrutura nas instalações. No Brasil, não há esse desenvolvimento ainda, não há demarcação de trilhas, se os espaços naturais forem mais ocupados, diminui a criminalidade. Foram citados exemplos das vivências e apreciações dos dois participantes nos países em foco.

9 – Contribuições do CBAA para a produção do conhecimento sobre aventura

Foram evidenciados os impactos dos eventos CBAA/CIAA na vida acadêmica e profissional dos participantes. Com base nos registros de pioneiros, na geração de coletâneas com os textos dos principais palestrantes e convidados e com a produção dos anais, o conhecimento se perpetua. O formato de competição na aventura é importante, porém, deve-se procurar democratizar a prática para todos. Conjeturam passar o *parkour* para competição, mas, isto pode interferir na própria essência da atividade. A respeito da mulher praticante, deve-se transformar o preconceito em possibilidade de problematização e promover o engajamento feminino no setor, com base na reorganização das provas nos eventos para inserção feminina. Um dos dilemas na organização dos eventos com essas atividades é referente aos possíveis impactos no ambiente, os quais devem ser minimizados.

10 – Primeiros obstáculos do *parkour* na escola

Foi explicitado que, como o *parkour* é uma modalidade de transpor obstáculos, não deve ser transformada em competição. O desafio do sujeito deve ser com ele próprio. O professor precisa conhecer essa modalidade e utilizar as dimensões conceitual, atitudinal e procedimental, para inseri-la na escola. Foi destacada a importância de o professor vivenciar o *parkour*, para passar seu conteúdo. Com a exibição, o *parkour* pode perder sua essência. O lado bom de a mídia focalizar o *parkour* é difundir a modalidade, mas, o lado ruim é deturpar o conceito. O *parkour* pode ser encarado como ferramenta de educação. O professor atento consegue ver o que é modificado no aluno com esta prática e o aumento da motivação, quando consegue vencer um desafio proposto. Faz-se necessário investir nos aspectos pedagógicos para o desenvolvimento da atividade.

11 – Meio ambiente e desenvolvimento pessoal

Foi relatado o quanto a mídia, geralmente, mostra o extremo da aventura, o que não representa toda a versatilidade da experiência. Dentro do conceito de Inteligências Múltiplas, foi incluída a Inteligência Ecológica, dando ênfase na relação humana com o meio ambiente. Os participantes de aventura se empoderam e se reinventam. Devem ser propostas atividades para serem realizadas na escola, para sensibilizar o aluno. Porém, os projetos de desenvolvimento pessoal pela aventura devem transcender os muros da escola, tornando-se um projeto pessoal. Devem ser feitas ações em nível micro, nas regiões, para que ela se expanda gradativamente. Durante a pandemia, há aulas *online*, entretanto, para além da informação, é preciso ter sensibilização.

12 – Aventura na formação profissional

Foi destacado que é recente a inclusão de disciplinas específicas na formação em Educação Física e em cursos de extensão, para preparar para operar com as atividades de aventura. Há necessidade de construção de competências técnica e ambiental e é obrigação das Instituições promover o acesso da comunidade às atividades, por exemplo, promovendo a olimpíada de aventura. A participação nos eventos CBAA/CIAA agrega conhecimentos, pela oportunidade de envolvimento com pessoas de diferentes lugares e formações. Essas atividades podem promover aspectos econômicos nas regiões, a valorização do espaço e a conscientização ambiental. A cidade sede se apropria das vivências e pode crescer. Outros temas foram debatidos, como a tecnologia, que otimiza a passagem de conhecimento, as possibilidades de repensar as relações com as pessoas e com o meio e o quanto ainda existe uma postura machista nas aventuras. A formação profissional é a base para uma boa atuação.

13 – Escalada e conquista de vias em MG

Foi ressaltada a importância da oferta de vivências práticas aos alunos. No caso da escalada, a conquista seria a abertura de novas vias, as quais, muitas vezes, tem que se ter autorização de proprietários privados. A escalada em Diamantina é forte e vários estudantes universitários se envolvem. Muitas vezes, o escalador abre uma nova via sem ter estudado, ou sem ter preparado adequadamente um croqui. A maioria vai direto para a rocha e enfrenta o desafio lá mesmo. Com a pandemia, houve um aumento do interesse em construção de *bolders* em casa e a procura pela escalada *indoor*. Pode haver um declínio de interesse pela atividade *outdoor*, após a pandemia, por motivo de segurança. Algumas academias *indoor* fizeram rifas coletivas para ajudar nesse momento da pandemia. Foi discutido o quanto é importante valorizar as consultorias para praticar em casa, porém, após a pandemia, pode aumentar o número de pessoas à procura do ambiente natural, para superar o tempo que ficaram em confinamento.

14 – Pedagogia da aventura na corda bamba

Foi relatado o aumento do interesse e da oferta de cursos de formação que abordam o tema do *slackline*, além da importância da discussão sobre a pedagogia da aventura. Para o início, a pessoa tem que se sentir confiante



para montar o equipamento, depois, fazer atividades iniciais exploratórias, sem preocupação com refinamento técnico. O professor precisa observar como os alunos se adéquam ao equipamento, como ousam, como imitam os outros e como criam frente ao desafio. Faz-se necessário diversificar os jogos, as brincadeiras e os desafios para motivar pessoas com diferentes níveis de habilidades. A exploração, a resolução e a organização são 3 eixos pedagógicos sequenciais para serem aplicados. Para se trabalhar com aventura pode-se iniciar fazendo cursos *lato sensu*, *stricto sensu* e participar de eventos. Foram destacadas algumas estratégias para professores abordarem esses conteúdos de forma *online*, como vídeos informativos, incentivar pesquisas e as apresentarem *online*. O CBAA é a concretização do sonho acadêmico, é um evento acadêmico, mas tem abertura para maior liberdade nas interações. É como ir para uma aventura! O formato envolve a todos, sem distinção de título. O CBAA é uma grande família da aventura.

Fonte: construção das autoras

Nota: Ao todo, ocorreram 16 *lives*, contudo, duas não foram salvas, sendo assim, não entraram na análise apresentada.

DISCUSSÃO

Quando o ambiente de pesquisa aborda o virtual, como é o caso das *lives* produzidas e difundidas como recursos de produção e difusão de conhecimentos, por meio do *Instagram* relativos aos eventos CBAA/CIAA, inúmeros aspectos se tornam importantes, haja vista a peculiaridade desse ambiente para pesquisas. Segundo Braun, Clarke e Gray (2019), a *internet* e o ambiente virtual para pesquisas trazem inúmeros desafios aos pesquisadores, uma vez que há uma dificuldade na seleção da grande diversidade de informações produzidas. Estes desafios aceleraram a implementação de métodos e técnicas de coleta de dados específicos, cuja produção de conhecimento encontra-se em uma dimensão anteriormente inimaginável.

A medida de distanciamento social decorrente da pandemia atual impôs restrições aos campos presenciais de investigação e difusão do conhecimento, com a suspensão temporária dos eventos presenciais, mas, também, incentivou a criação e formulação de estratégias de melhoria, tanto para as coletas de dados *online*, como para a divulgação desses dados. A produção de fontes de dados utilizando o ambiente virtual para pesquisas tornou-se mais recorrente e robusta. Estes desafios contribuem para a construção de novos sentidos e apropriações na área do lazer (ARAUJO; CIPINIUK, 2020).

Vantagens das coletas de dados ocorridas no ambiente virtual ressaltam a superação da distância física, a flexibilidade e facilidade de encontrar e capturar os dados, conveniência em tempos de distanciamento social. Conforme salientam Braun, Clarke e Gray (2019), o ambiente virtual para pesquisas apresenta-se com uma perspectiva abrangente e que pode ampliar as possibilidades de captação e registro de um grande volume de informações.



As *lives*, assim como os *blogs* e fóruns de discussão *online*, representam recursos de geração e transmissão de informações e conhecimentos, sendo bastante viáveis nos dias atuais, com a necessidade de isolamento social (ARAUJO; CIPINIUK, 2020), como foi o caso da iniciativa da Corrente de Aventura, desenvolvida por meio de *lives*. Elas podem ser utilizadas como estratégias pedagógicas, ou também, aplicadas em outros campos, como na esfera empresarial. Nessas *lives* da Corrente da Aventura também houve a presença de *chats*, acrescentando a possibilidade de diálogo remoto com participantes e ouvintes, enriquecendo o conteúdo dessas *lives* (ARAUJO; CIPINIUK, 2020). Esses autores ainda evidenciam a importância social do compartilhamento de informações nesta fase de impossibilidade provisória de contato presencial. No entanto, eles alertam que as *lives* são recentes e seus códigos e regulamentos ainda estão sendo formulados, sobretudo para serem apropriados ao rigor do campo da pesquisa e na divulgação científica, merecendo cada vez mais atenção em estudos da atualidade.

Ainda que suas potencialidades não estejam totalmente reconhecidas, as *lives* representam uma significativa oportunidade de participação popular, ampliando as condições de democratização da audiência e a possibilidade de construção de conhecimento de modo coletivo. Esta estratégia já havia sido adotada antes da pandemia, sobretudo na esfera da educação à distância. Entretanto, neste momento, ela tem sido uma ferramenta importante para enfrentamento do isolamento social, tornando-se um recurso recorrente para otimizar os processos de divulgação de conhecimento e promoção de debates no contexto acadêmico, conforme salientam Freire e Guimarães (2020).

A Corrente da Aventura, expressa em forma de *live*, auxiliou a compreender os conteúdos disseminados e o modo como estas atividades se inserem na tessitura social. Com isto, foram ampliadas as condições de interpretação desses fenômenos, enriquecendo as perspectivas de utilização de novas técnicas de pesquisa qualitativa.

A frequência semanal e a duração com que as *lives* da Corrente da Aventura foram estabelecidas e administradas propiciou regularidade e estimulou o crédito e a permanência dos interessados. Este é um dos critérios mais importantes para promoção da credibilidade para quem navega em rede, segundo Freire e Guimarães (2020).

A utilização desses recursos envolvendo as *lives* da Corrente de Aventura abriu espaços para discussões, as quais foram facilitadas no ambiente virtual, atendendo às necessidades atuais de continuidade de acesso ao conhecimento, podendo contribuir como



agente de mudança social. Entre os temas que foram abordados, uma das preocupações centrais recaiu na formação profissional, assim como, nos aspectos pedagógicos envolvendo as atividades de aventura.

A respeito dos fatores intervenientes nos estudos sobre atividades de aventura, Teodoro e colaboradores (2020) evidenciam que, tanto a formação profissional, como os elementos pedagógicos são cruciais para o desenvolvimento dessas atividades e merecem maior atenção no contexto acadêmico. Pereira, Romão e Camargo (2020) contribuem para as reflexões acerca dos princípios pedagógicos das atividades de aventura, ressaltando esses aspectos relevantes para o trato com essas atividades. Esses autores salientam que há um verdadeiro desafio aos professores, no contexto da Educação Física escolar, para inserirem este conteúdo na escola, sobretudo, como vencer os preconceitos arraigados a estas atividades, assim como, superar a falta de formação adequada do profissional para lidar com as atividades de aventura. Para Paixão (2017), devem ser superadas as atitudes conformistas dos envolvidos no processo educacional, buscando um modelo adequado para a sociedade na atualidade.

A temática envolvendo educação ambiental, a qual esteve presente na maioria das *lives*, é vital em todas as áreas e campos da ciência, uma vez que as interfaces das ações humanas com o ambiente natural podem definir a sustentabilidade do planeta (PORTUGAL; SORRENTINO, 2020). Figueiredo e Schwartz (2013) alertaram que essas relações ainda são pouco exploradas na área da Motricidade Humana, sendo apenas tangenciados alguns aspectos desse importante conteúdo. Isto requer uma revisão de princípios, para que a inserção das atividades de aventura possa encampar essa ética como primeiro paradigma. Bandeira e Mayor (2021) apregoam que as atividades de aventura devem ser geridas de forma a implementar a conscientização sobre a necessidade de preservação ambiental, primando por inferir mecanismos de participação comunitária, com a devida gestão ambiental.

Outro aspecto explorado pelos participantes dos *chats* e também em algumas *lives*, foi a questão da mulher nas atividades de aventura. Todos evidenciaram o crescimento de interesse das mulheres pelas distintas modalidades de aventura, mas apontaram as dificuldades de inserção nessas atividades. Como uma das formas de se vencer isto, foi mencionada a participação massiva da mulher em todos os canais de difusão dessas modalidades, a fim de promover o empoderamento nas atividades em si. Devido a estigmas presentes socialmente, ainda não se tornou constante o envolvimento da mulher nesse tipo de atividade (SILVA et al., 2020). Entretanto, é com apoio das redes sociais e recursos do



ambiente virtual, que as mulheres praticantes de atividades de aventura podem disseminar mais facilmente suas participações e evoluções, como também, se apoiar mutuamente, desencadeando mais confiança para vencer os obstáculos.

Wenetz, Athayde e Lara (2020) ressaltam a necessidade de se promover a visibilidade do debate sobre gênero, inclusive no campo do lazer, contribuindo para ampliar as reflexões acerca das estratégias de enfrentamento das desigualdades de gênero no esporte. Segundo Moraldo (2020), a participação feminina nos esportes de aventura teve que passar por inúmeros desafios, para os quais houve o desenvolvimento de estratégias de enfrentamento de posturas sociais arraigadas e, até mesmo hostis, superando a falta de legitimidade da presença feminina nesse âmbito. Ainda que as mulheres sejam minoria nas atividades de aventura, Silva e colaboradores (2020) ressaltam que a participação feminina vem crescendo significativamente, o que pode abrir novos espaços de resistência à desigualdade de gênero nessas atividades.

No que concerne aos aspectos do ensino remoto e os desafios da passagem de conhecimento dessas atividades na natureza, as quais são eminentemente práticas, muitos desafios criativos foram lançados para os convidados, no sentido de contribuírem com detalhes e sugestões de apropriação desse conteúdo no ambiente virtual. Uma das iniciativas foi ampliar a oferta de vídeos ilustrativos aos alunos, assim como, solicitar pesquisas sobre determinadas modalidades. Para Dania e Griffin (2021), a mídia digital favorece um sistema de suporte para o aprendizado pautado em conteúdo, auxiliando no estabelecimento de novos laços inclusivos, ampliando as extensões e limites de autoridades e compartilhamento de saberes.

O ambiente virtual amplia as maneiras de representação e análise dos objetos de estudo. Entretanto, são requeridas adequações específicas para serem apropriadas ao contexto das pesquisas no âmbito do lazer, exigindo boa configuração e planejamento, para que sejam selecionados os aspectos mais relevantes.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A manutenção de paradigmas sociais em andamento não foi mais possível, a partir da definição do surto de COVID-19 como pandemia, em escala mundial. Assim, diversas alterações foram propostas, no sentido de minimizar os impactos negativos das medidas de contenção a esse vírus. No campo acadêmico, o impacto foi gerado, tanto no formato de



desenvolvimento e coleta de dados de pesquisas, como nas formas de socializar e difundir os conhecimentos produzidos.

Assim foi o caso da criação da Corrente da Aventura, estratégia que veio agregar reflexões importantes a respeito das atividades de aventura. Seu formato de *live* com *chats* para participação foi adequado para fomentar essas reflexões. Esse formato oportunizou compartilhamento de experiências em dimensão social, avivando um fragmento dessa realidade histórico-social atual. Dar vez e voz a essas narrativas permitiu analisar o contexto das atividades de aventura e seus significados, dando força e motivando novas ações.

As *lives* da Corrente da Aventura representam uma síntese do que tem sido tratado sobre a temática e a análise da plataforma utilizada, de sua audiência e das interações que aconteceram ao vivo durante a mesma, ressaltam os possíveis impactos positivos na formação e na atuação docente/profissional daqueles que participaram. Entre os participantes do *chat*, também houve oportunidade de troca de informações a respeito de bibliografias sobre aventura, ou de cursos que estavam sendo oferecidos. Assim, as participações foram efetivamente enriquecidas com mais informações trocadas nos bastidores da *live*.

Portanto, as *lives* da Corrente da Aventura e os *chats* representaram oportunidades importantes para socializar as reflexões sobre o tema da aventura, contribuindo para ampliar a dialogicidade na área. O aspecto remoto da Corrente da Aventura possibilitou o intercâmbio de ideias e experiências advindas de vários pontos do país, instigando demandas para novas investigações no campo do lazer.

Como limitações do estudo pode ser citado o limite de tempo de uma hora, o que poderia ser ampliado para maior tempo de reflexões e participações, assim como, a restrição de foco apenas à Corrente de Aventura. Ampliar o foco para outros recursos, como vídeos existentes em outras plataformas e cursos *online*, poderia incrementar novos delineamentos para a construção do conhecimento sobre essa temática no campo do lazer.

Para novos estudos, é sugerida a atenção mais vivaz a respeito da apropriação do ambiente virtual nas pesquisas qualitativas e abordagens dos estudos empíricos no campo do lazer e das atividades de aventura, por ser, ainda, tema pouco explorado. Esse ambiente apresenta recursos importantes para difundir os discursos e as percepções da sociedade, podendo contribuir para dar mais visibilidade e legitimidade à área e seu campo acadêmico.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS



AGUIAR, Mark e colaboradores. Leisure luxuries and the labor supply of young men. **Journal of political economy**, Chicago, v. 129, n. 2, 2021.

AINI, Rezki Putri Nur.; KAILANI, Najib. Identity and Leisure Time: Aspiration of Muslim Influencers on Instagram. **Hayula: Indonesian Journal of Multidisciplinary Islamic Studies**, v. 5, n. 1, p. 57-80, 2021.

ARAUJO, Mayra Terra Maluf de; CIPINIUK, Alberto. O entretenimento online - A sociedade espetacular das lives nos tempos de pandemia. **Revista interdisciplinar internacional de artes visuais-art&sensorium**, v. 7, n. 2, p. 193-206, 2020.

BANDEIRA, Marília Martins; MAYOR, Sarah Teixeira Soutto. A construção da 'capital brasileira da aventura': a transformação da cidade de Brotas em destino turístico-esportivo nas décadas de 1980 e 1990. **Revista caminhos da história**, v. 26, n. 1, p. 128-147, 2021.

BARDIN, Laurence. **Análise de conteúdo**. São Paulo: Edições70, 2016.

BRAUN, Virginia; CLARKE, Victoria; GRAY, Debra (Org.). **Coleta de dados qualitativos: um guia prático para técnicas textuais, midiáticas e virtuais**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2019.

CBAA.CIAA. Instagram: **@cbaa.ciaa**. Disponível em: <https://www.instagram.com/cbaa.ciaa/>. Acesso em: 19 mar. 2021.

DANIA, Aspasia; GRIFFIN, Linda L. Using social network theory to explore a participatory action research collaboration through social media. **Qualitative research in sport, exercise and health**, v. 13, n. 1, p. 41-58, 2021.

FIGUEIREDO, Juliana de Paula; SCHWARTZ, Gisele Maria. Atividades de aventura e educação ambiental como foco nos periódicos da área de Educação Física. **Motriz**, v. 19, n. 2, p. 467-479, 2013.

FINDLER, Patrick. Climbing high and letting die. **Journal of the philosophy of sport**, v. 1, n. 1, p. 1-16, 2021.

FREIRE, Gustavo Henrique de Araújo; GUIMARÃES, Marcus Vinícius de Albuquerque. Uso das redes sociais digitais nos programas de pós-graduação em ciência da informação: contribuições para a comunicação e divulgação científica. **Bibliomar**, v. 19, n. 2, p. 193-217, 2020.

GUARIZO, Marília Amábile; SCHWARTZ, Gisele Maria. Usabilidade de sites nos contextos do lazer, turismo e hospitalidade: uma análise da produção científica. **Licere**, v. 23, n. 2, p. 362-385, 2020.

LE, Duc Anh; MACLINTYRE, Blair; OUTLAW, Jessica. Enhancing the experience of virtual conferences in social virtual environments. In: 2020 IEEE Conference on Virtual Reality and 3D



User Interfaces Abstracts and Workshops (VRW), 2020, Atlanta. **Proceedings...** Atlanta, GA, USA, 2020. p. 485-494.

MORALDO, Delphine. Women and Excellence in Mountaineering from the Nineteenth Century to the Present. **The international journal of the history of sport**, v. 37, n. 9, p. 727-747, 2020.

PAIXÃO, Jairo Antônio da. Esporte de aventura como conteúdo possível nas aulas de educação física escolar. **Motrivivência**, v. 29, n. 50, p. 170-182, 2017.

PEREIRA, Dimitri Wuo; ROMÃO, Sara Pereira; CAMARGO, Aline Aparecida Silva. A aventura como desafio aos professores de Educação Física. **Corpoconsciência**, v. 24, n. 3, p. 36-46, 2020.

PHILLIPS, Fred. Interconnections: A systems history of science, technology, leisure, and fear. **Journal of open innovation: technology, market, and complexity**, v. 7, n. 1, p. 14-28, 2021.

PORTUGAL, Simone; SORRENTINO, Marcos. A educación ambiental no Brasil: diferentes perspectivas e boas práticas. **AmbientalMente sustentable: revista científica galego-lusófona de educación ambiental**, v. 27, n. 1, p. 79-86, 2020.

RODRIGUES, Cae; GONÇALVES JUNIOR, Luiz. Ecomotricidade: sinergia entre educação ambiental, motricidade humana e pedagogia dialógica. **Motriz**, v. 15, n. 4, p. 987-995, 2009.

ROJO-RAMOS, Jorge e colaboradores. Adventure tourism in the spanish population: sociodemographic analysis to improve sustainability. **Sustainability**, v. 13, n. 4, p. 1706, 2021.

SAVITRI, Syahnaz; IRWANSYAH, Irwansyah. The Use of Instagram Stories at the Age of COVID-19 Pandemic. **Jurnal Aspikom**, v. 6, n. 1, p. 182-196, 2021.

SILVA, Fabiana Duarte e colaboradores. Memórias de Atenah: trajetórias de mulheres brasileiras na corrida de aventura. **Movimento**, v. 26, n. 1, p. e26076, 2020.

TEODORO, Ana Paula Evaristo Guizarde e colaboradores (Orgs.). **Atividades de aventura no Congresso Brasileiro de Atividades de Aventura (CBAA) e no Congresso Internacional de Atividades de Aventura (CIAA)**. São Paulo: Supimpa, 2020.

WENETZ, Ileana.; ATHAYDE, Pedro; LARA, Larissa (Orgs.). **Gênero e sexualidade no esporte e na educação física**. Ciências do Esporte, Educação Física e Produção do Conhecimento em 40 anos de CBCE, v. 6. Natal, RN: EDUFRRN, 2020.

Dados da primeira autora:

Email: julianapfig@hotmail.com

Endereço: Rua Paula Ramos, 1223, Coqueiros, Florianópolis, SC, CEP 88080-401, Brasil

Recebido em: 28/02/2020

Aprovado em: 22/03/2021

Como citar este artigo:




FIGUEIREDO, Juliana de Paula; TEODORO, Ana Paula Evaristo Guizarde; SCHWARTZ, Gisele Maria. Enquanto a aventura não vem...: contribuições das lives da Corrente da Aventura para o campo do lazer. **Corpoconsciência**, v. 25, n. 1, p. 137-153, jan./ abr., 2021.


ESPORTE, LAZER E BNCC: APROXIMAÇÕES POSSÍVEIS (?)

SPORT, LEISURE AND BNCC: POSSIBLE APPROACHES (?)

DEPORTE, OCIO Y BNCC: POSIBLES ENFOQUES (?)

Jederson Garbin Tenório

<https://orcid.org/0000-0002-1482-5762> 

<http://lattes.cnpq.br/6114256001491338> 

Secretaria de Estado da Educação de Mato Grosso (Cláudia, MT – Brasil)

jederson.21@hotmail.com

Resumo

Esse estudo propõe a busca de aproximações do esporte dentro da Base Nacional Comum Curricular (BNCC) em uma perspectiva do contexto do lazer. A BNCC foi construída com uma visão de formação dos sujeitos voltados para atender o mercado de trabalho que tenciona com visão de esporte na perspectiva de uma educação para o lazer. Como percurso metodológico, fizemos uma pesquisa eminentemente qualitativa. Compreendemos que seja relevante a educação para o lazer, como incentivo a ambientes de aprendizagem de valores que contrapõe o modelo predominante existente nas aulas. Diante disso, propomos os Jogos Desportivos Coletivos (JDC), ao privilegiar o jogo, como ferramenta de aprendizagem de modalidades esportivas, dando ênfase ao diálogo, a participação, a ações coletivas em uma interface com o esporte enquanto atividade do contexto do lazer dentro da BNCC.

Palavras-chave: Educação Física Escolar; Esporte; Lazer; BNCC.

Abstract

This study proposes the search for approaches to sport within the National Common Curricular Base (BNCC) in a perspective of the leisure context. The BNCC was built with a view to training subjects geared towards serving the job market, which tensions with a view of sport in the perspective of education for leisure. As a methodological path, we conducted an eminently qualitative research. We understand that education for leisure is relevant, as an incentive to learning environments of values that opposes the prevailing model existing in classes. Therefore, we propose the Collective Sports Games (JDC), by privileging the game, as a tool for learning sports, emphasizing dialogue, participation and collective actions in an interface with sport as an activity in the context of leisure within the BNCC.

Keywords: School Physical Education; Sport; Leisure; BNCC.

Resumen

Este estudio propone la búsqueda de aproximaciones al deporte dentro de la Base Curricular Común Nacional (BNCC) en una perspectiva del contexto del ocio. El BNCC se construyó con miras a la formación de asignaturas orientadas al servicio del mercado laboral, que se tensiona con una visión del deporte en la perspectiva de la educación para el ocio. Como camino metodológico, realizamos una investigación eminentemente cualitativa. Entendemos que la educación para el ocio es relevante, como incentivo para el aprendizaje de ambientes de valores que se contraponen al modelo imperante existente en las clases. Por ello, proponemos el Juegos Deportivos Colectivos (JDC), privilegiando el juego, como herramienta para el aprendizaje del deporte, enfatizando el diálogo, la participación y las acciones colectivas en una interfaz con el deporte como actividad en el contexto del ocio dentro del BNCC.

Palabras clave: Educación Física Escolar; Deporte; Ócio; BNCC.

INTRODUÇÃO



O sistema escolar é parte do sistema social, econômico e político, nos requerendo pensar que a escola é tida como ponte para o mercado de trabalho. Os indivíduos se inserem no mercado produtivo, geralmente, via processo de escolarização que atende as demandas do sistema político e econômico dominante. O sistema educacional constitui um espaço que pouco valoriza o campo do lazer como produtor de cultura, ao preconizar a rigidez estrutural e funcional, compreendendo-o como objeto a ser utilizado no campo do trabalho, receptor e executor de tarefas mecânicas.

A categoria trabalho¹ é valorizada e associada fortemente à educação, relegando à “segundo plano” que os sujeitos devam vivenciar o lazer como esfera que se complementa e que é igualmente importante na vida das pessoas.

A escola, ‘*lócus*’ pertencente a esfera social e cultural, possui características e influências que possuem aproximações com as relações pedagógicas e aprendizagens que circulam no currículo escolar. Conforme Libâneo (1994), o processo educativo é sempre contextualizado socialmente, havendo uma subordinação à sociedade que estabelece interesses de ordem política, econômica e cultural. Embora, é importante frisar que as relações sociais que ocorrem na sociedade não são permanentes e estáticas.

A Lei nº 13415/2017 (BRASIL, 2017), traz implicações nos caminhos traçados pela Educação Física na contemporaneidade e entra em “colisão” com abordagens pedagógicas críticas² e, altera algumas leis anteriores, inclusive a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN), publicada em 1996. Dentre as mudanças ocorridas, se destacam algumas que geram implicações diretas no funcionamento das escolas e de seus currículos. De acordo com o artigo nº 36 da Lei nº 9394/1996 (BRASIL, 1996), o currículo do Ensino Médio deverá ser composto pela BNCC e por itinerários formativos, que aparecem no currículo sendo eles: Linguagens, Matemática, Ciências da Natureza, Ciências Humanas e Formação Técnica e Profissional.

O parágrafo 2º do artigo 35-A, expressa: “A BNCC do Ensino Médio incluirá obrigatoriamente estudos e **práticas** de educação física, arte, sociologia e filosofia” (grifo meu).

¹ Para Saviani (1992), o trabalho é entendido como uma ação intencional que diferencia os homens dos outros animais, por modificar a natureza. “[...] para produzir materialmente, o homem necessita antecipar em ideias os objetivos da ação, o que significa que ele representa mentalmente os objetivos reais” (SAVIANI, 1992, p. 12).

² Para maior aprofundamento do assunto sugerimos a obra: “Educação física na escola: questões e reflexões”, de Darido (2003). Dentre algumas abordagens trazidas nessa obra, podemos citar: Construtivista, Desenvolvimentista, Crítico-Superadora, Crítico-emancipatória, Plural e Sistêmica.



Notemos que a palavra “prática” retorna ao cenário da Educação Física após a conquista de lutas que reivindicavam maior espaço da área como “componente curricular” dentro do currículo escolar, explicitado no artigo 23, 3º parágrafo, na Lei nº 9394/1996 (LDB), acenando para um retrocesso filosófico e pedagógico.

No que se refere ao campo do lazer, a BNCC apresenta uma visão restrita, quando associa a palavra entretenimento ao lazer, contrariando estudos que tentam diferenciá-lo do aspecto mercadológico.

Há três elementos fundamentais comuns às práticas corporais: movimento corporal como elemento essencial; organização interna (de maior ou menor grau), pautada por uma lógica específica; e produto cultural vinculado com o lazer/ entretenimento e/ ou o cuidado com o corpo e a saúde (BRASIL, 2017, p. 213).

Nosso conceito de lazer é baseado em Marcellino (2010, p. 29), que compreende o lazer:

[...] como a cultura – compreendida no seu sentido mais amplo – vivenciada (praticada ou fruída) no “tempo disponível”. O importante, como traço definidor, é o caráter “desinteressado” dessa vivência. Não se busca, pelo menos fundamentalmente, outra recompensa além da satisfação provocada pela situação.

Sob o prisma produtivo, que atende a necessidade do mercado de trabalho em ter corpos “executores” e não “criadores”, a Lei nº 13415/2017 (BRASIL, 2017), rivaliza com uma área do conhecimento que deva pensar os sujeitos para o trabalho, mas também para os momentos de lazer.

[...] as mudanças a nível de processo produtivo e do processo de qualificação para o trabalho, diminuíram a importância direta da Educação Física neste processo (aptidão física e habilidades motoras decrescem em importância para o processo produtivo, são cada vez menos solicitadas no trabalho) (BRACHT, 1992, p. 49).

O currículo, ao privilegiar conteúdos ligados ao mercado de trabalho e ao vestibular, acaba restringindo as possibilidades de um ensino que explore o movimento, sendo desconsideradas as aulas de Educação Física. Com isso, o incentivo para conhecer e vivenciar experiências novas se diluem, acentuando-se no Ensino Médio. “O conhecimento do mundo, feito de forma abstrata, por meio de discursos teóricos e fórmulas matemáticas, sem envolver a participação afetiva do aluno, leva-o a uma indiferença em relação à natureza” (GONÇALVES, 2007, p. 35).

A valorização da lógica da produtividade e do consumo na contemporaneidade tem implicações na escola, com um ensino que visa preparar os indivíduos para atender ao



mercado de trabalho, ou seja, a educação, por meio da instituição escolar, tem se preocupado em preparar os sujeitos, basicamente para atender o mercado de trabalho.

Ao preconizar uma tendência utilitarista, a educação visa a preparação para a produtividade, para que, no futuro, o aluno seja um adulto capaz de se adequar a sociedade, produtora e consumidora (MARCELLINO, 2010). A preocupação com o sistema produtivo, juntamente com a mínima importância atribuída ao lúdico, pode se materializar no cotidiano das aulas de Educação Física, direcionando os alunos à eficácia e ao rendimento. De acordo com Bracht (1992, p. 17): “[...] a Educação Física em se realizando na instituição educacional, presume-se, assume o estatuto da atividade pedagógica e como tal, incorpora-se aos códigos e funções da própria escola”.

Nesse sentido, é sabido que a Educação Física, tradicionalmente esteve atrelada à um modelo hegemônico que considerava a aula espaço de formação de equipes ou dava tratamento igual à todos os alunos em termos de desempenho físico e as experiências motoras e o contexto social eram desconsiderados e proposto o modelo esportivo baseado no alto nível, como se fosse o único a ser aprendido.

O esporte foi implantado na escola como prática da Educação Física a partir do início do século XX, comandado por médicos, militares e esportistas. As devidas modificações que deveriam ter ocorrido com o modelo de esporte inserido na escola, não se efetivaram, isto é, não foram seguidas de um trato pedagógico, pois foi implantado sob interesses políticos e econômicos.

O esporte na escola é um prolongamento da própria instituição esportiva. Os códigos da instituição esportiva podem ser resumidos em: princípio do rendimento atlético-desportivo, competição, comparação de rendimentos e recordes, regulamentação rígida, sucesso esportivo e sinônimo de vitória, racionalização de meios e técnicas (BRACHT, 1992, p. 22).

O esporte, guiado pelo modelo hegemônico, adotado na escola, se vincula a um pensamento que prioriza uma educação para o trabalho e não uma educação para o lazer. Segundo Bracht (2005, p. 19): “O esporte de alto rendimento ou espetáculo, por exemplo, aproxima-se para o praticante e circunscreve-se no mundo do trabalho, enquanto o consumo daquele e o esporte praticado como lazer circunscrevem-se no mundo do não-trabalho”. Para Bracht (2005), o esporte pode ser compreendido de duas maneiras: a) esporte de alto-rendimento (profissionalismo, restrito, mercadoria) e b) esporte enquanto atividade de lazer (princípios ligados a prática espontânea, melhora da saúde, sociabilidade).



Ao considerar esses aspectos, compreendemos que o ensino sistêmico³ dos JDC, dialoga com a educação para o lazer, na medida que propõem a aprendizagem de modalidades esportivas de forma lúdica, espontânea, sem que haja uma ênfase do aspecto técnico, pois acaba desanimando quem não possui habilidade motora para tal tarefa. Nesse caminho, França (2013) e Marcellino (2001), nos fornecem considerações que são base para um referencial de educação para o lazer.

Dessa maneira, pretendemos fazer uma aproximação do ensino dos JDC⁴ em interface com o esporte como atividade do contexto do lazer, o qual é pensado de acordo com o grupo, valorizando as diferenças sociais presentes no “chão da escola”.

Sendo assim, temos como finalidade propor uma aproximação do esporte como atividade do âmbito do lazer na perspectiva da BNCC, embora o “pano de fundo” desse documento seja a formação para o mercado produtivo. Como a Educação Física tradicionalmente se utiliza do esporte em um modelo predominante, o esporte no contexto do lazer é um conteúdo que pretende pode explorar valores e ressignificar as vivências deste âmbito.

METODOLOGIA

Como procedimento metodológico, foi realizado pesquisa bibliográfica, caracterizando um tipo de análise que corresponde às pesquisas qualitativas, que segundo Minayo (1994, p. 21) esse tipo de pesquisa: “[...] responde a questões muito particulares. Ela se preocupa, nas ciências sociais, com o nível de realidade que não pode ser quantificado”. De acordo com a autora, isso se dá quando a pesquisa visa a busca de significados, expectativas e experiências culturais que os sujeitos possuem, fazendo uma relação com os processos investigados.

³ O ensino sistêmico busca desenvolver as habilidades do aluno por meio do jogo, podendo utilizar uma representação da modalidade esportiva com princípios lúdicos, se opondo ao ensino analítico, que visa aprimorar as habilidades técnicas com a execução de movimentos repetitivos isolados de situações complexas presentes no jogo. O ensino sistêmico possui como aspectos fundamentais: “[...] a oposição, a finalização, a atividade lúdica e os saberes sobre o jogo” (GARGANTA, 1998a, p. 26).

⁴ O referido artigo é um recorte da dissertação de mestrado intitulada: “**Educação física escolar, lazer e jogos desportivos coletivos: experiência no ensino médio**” de autoria de Jederson Garbin Tenório, na UNIMEP em 2018.



Ao que se refere ao tratamento das obras que são referências para esse trabalho, tivemos como base as diretrizes para leitura, análise e interpretação de textos, de acordo com Severino (2007): análise textual, temática e interpretativa.

Fizemos um levantamento teórico sobre os temas: “Educação Física escolar”, “Esporte” e “lazer” e “BNCC”, realizado a partir da base de dados Scielo, do Banco Brasileiro de Teses e Dissertações (BDTD) e do *google* acadêmico, sendo consultados periódicos, livros e teses relacionadas aos temas, procurando dados que nos levasse a compreender o fenômeno em toda sua complexidade.

Além das obras já acessadas na condição de pesquisador, como critérios de inclusão dos textos, consideramos aqueles que tinham aproximação com o ambiente escolar, expostos em seus títulos, presentes na literatura nacional. Assim, lemos o resumo da obra e posteriormente o conteúdo principal para apreender as ideias do autor. Excluímos as obras que priorizavam a discussão da educação para e pelo lazer nos espaços não escolares em interface com o ensino do esporte.

O referencial teórico deste trabalho está baseado em autores que tratam do esporte, educação para o lazer e do ensino sistêmico dos JDC, tais como: Bracht (1992); Marcellino (2010), Garganta (1998a) e da BNCC (BRASIL, 2017). O levantamento bibliográfico ocorreu entre os meses de novembro de 2020 a fevereiro de 2021.

O ESPORTE E O LAZER NA EDUCAÇÃO FÍSICA ESCOLAR

O lazer e o esporte são fenômenos decorrentes das transformações sociais ocorridas com a Revolução Industrial, iniciada no final do século XVIII. O lazer está relacionado ao surgimento da classe burguesa e a delimitação do tempo de trabalho e de não trabalho, constituindo manifestações culturais extremamente presentes na sociedade contemporânea. O esporte surge no âmbito da cultura europeia, também no século XVIII, como fruto da esportivização dos jogos das classes populares inglesas.

Com o processo de intensificação da industrialização, os jogos populares foram perdendo espaço para o esporte moderno. “Nos séculos XVIII e XIX, as práticas esportivas passaram a compreender apostas, o que foi uma nova e poderosa motivação para as disputas” (TUBINO, 2010, p. 24). Atividades do âmbito do lazer, tais como: a caça, o boxe, a corrida e alguns jogos com bola, assumiram as características de esporte na Inglaterra, pela primeira vez durante o século XVIII, compreendendo a esportivização dos passatempos (ELIAS; DUNNING,



1992). Esse processo ocorreu em várias partes do mundo, sendo uma maneira de definir regras que orientassem e regulassem as disputas e os comportamentos em uma comunidade industrial que precisava utilizar racionalmente o uso do tempo “livre”.

Portanto, o lazer é uma manifestação que contempla dentre outras atividades o esporte, tornando-se um componente do tempo “livre” do trabalhador. Acerca do esporte moderno, Bracht (2005, p. 14), expressa que: “No seu desenvolvimento consequente no interior desta cultura o esporte assumiu suas características básicas, que podem ser sumariamente resumidas em: competição, rendimento físico-técnico, record, racionalização e cientificação do treinamento”. O esporte consolidou-se como importante manifestação durante os séculos XIX e XX, sofrendo grandes modificações e desenvolvendo seus valores e ideais em várias partes do mundo, sendo a Inglaterra o país mais representativo na consolidação do esporte moderno, através da institucionalização de práticas corporais transformadas em modalidades esportivas.

Nesse processo, o esporte, que na antiguidade poderia ser considerado como uma prática com finalidades de promover os encontros e comemorações, ao longo da história, torna-se objeto de espetáculo da classe burguesa. Para Assis (2001, p 91): “O esporte, que tem origem nos jogos produzidos pelo povo, retorna ao povo como espetáculo para consumo”. Portanto, o surgimento do lazer e, por consequência, o esporte, da forma que se configuram na contemporaneidade, podem ser associados às transformações ocorridas do processo da Revolução Industrial.

Outro fator que contribuiu para o fortalecimento do esporte foi o Movimento Olímpico do século XX, podendo ser considerado como propulsor da internacionalização do esporte, que o vinculou à categoria de nação. Dessa forma, os resultados obtidos no esporte começaram a despertar o interesse das nações, que os utilizavam para representar seu poder político e econômico (BRACHT, 2005). Após a década de 1940 o fenômeno esportivo, sob influência europeia, vai incorporando-se em várias partes do mundo, como elemento predominante na cultura de movimento. “O esporte sofre no período do pós-guerra um grande desenvolvimento quantitativo” (BRACHT, 1992, p. 22).

O esporte explorado na escola, que valoriza basicamente a vitória, se traduz em uma prática que se assemelha com o modelo social produtivo predominante. Nesse processo, o educador dita as ações a serem executadas e os educandos assimilam passivamente os conteúdos, sendo negligenciada uma aprendizagem que oportunize dúvidas e reflexões.



A maioria das modalidades esportivas (futebol, basquete, handebol e voleibol) foram adotadas na escola, objetivando que alunos pudessem executá-las da mesma *'forma'*, com a mesma eficácia, desconsiderando os aspectos culturais onde o esporte era inserido.

Logicamente, a Educação Física despertou interesse e destaque significativo no cenário educacional, devido, em grande parte, a adoção do esporte como conteúdo das aulas, concomitantemente, ocupando um espaço importante na sociedade contemporânea.

O esporte é legitimado pela sociedade e é exatamente isso que garantiria legitimidade para o ensino de Educação Física na escola: ensinar esporte. Mas, paradoxalmente, parece que a Educação Física somente seria legitimada na escola na medida em que transmitisse (ensinasse) esse elemento da cultura tal como ele se realiza nas sociedades modernas [...] (VAGO, 1996, p. 8).

Vale destacar que o desenvolvimento de alguns esportes no modelo institucional, privilegia a prática de movimentos pré-determinados, para alguns poucos alunos, dotados de habilidades técnicas esportivas específicas, reforçando mecanismos de exclusão, pois alunos apresentam diferenças representadas nas classes sociais, interesses, habilidades, religiões etc.

Diante disso, o esporte a ser desenvolvido na escola, precisa assumir características, que contemplem a diversidade cultural presente neste ambiente, abordado pedagogicamente os alunos em suas diferentes perspectivas e interesses. "Se considerarmos [...] as funções da instituição escolar, a referência para o trato do esporte não deveria ser a perspectiva hegemônica (BRACHT; ALMEIDA, 2013, p. 98)".

As aulas de Educação Física guiadas pela educação para o lazer podem possibilitar aos alunos eleger práticas culturais do lazer que têm sentido e significado às suas vidas. Nesse aspecto, vale destacar as considerações de Betti e Zuliani (2002, p. 74-75):

É preciso preparar o cidadão que vai aderir aos programas de ginástica aeróbica, musculação, natação, etc., em instituições públicas e privadas, para que possa avaliar a qualidade do que é oferecido e identificar as práticas que melhor promovam sua saúde e bem-estar.

Nesse sentido, a exploração de conteúdos da cultura corporal de movimento, estabelece uma aproximação com os interesses culturais físicoesportivos do lazer, à medida que as aulas oportunizam que os conhecimentos trabalhados, sejam utilizados no cotidiano dos alunos, considerando que o fenômeno esportivo ocupa espaço no tempo disponível de muitas pessoas que assistem, leem ou conversam sobre o tema. O esporte vivenciado na escola em diálogo com a educação para o lazer tem como foco o companheirismo, o diálogo e a satisfação etc.



As aulas de Educação Física podem constituir novas possibilidades de compreender e vivenciar o esporte, como manifestação da cultura, compreendido como um elemento a ser ressignificado e não apenas copiado pelos sujeitos.

OS JDC, A EDUCAÇÃO PARA O LAZER E A BNCC

A escola tem um relevante papel na difusão de conhecimentos e ampliação de vivências dos alunos, sendo um espaço educativo influente na construção de valores e hábitos sociais, dentre eles, na esfera do lazer. A Educação Física, área do conhecimento que trata dos elementos da cultura corporal de movimento e do conteúdo cultural físicoesportivo do lazer, pode contribuir com uma educação para o lazer. Baseado em Marcellino (2008, p. 26): “A educação para o lazer pode ser entendida como um instrumento de defesa contra a homogeneização e internalização dos conteúdos [...] através do desenvolvimento do espírito crítico”. França (2013, p. 51) nos esclarece que: “As práticas corporais no âmbito do lazer, considerando seus aspectos educativos, contribuem para a compreensão do novo mundo social e a intervenção nele”. Os autores acreditam que o lazer é espaço de criação, sendo o ambiente escolar propício para uma mediação de conhecimentos para formação de sujeitos críticos e criativos, que possam desfrutar esse conhecimento no seu tempo disponível.

Ao longo da BNCC, constatamos que os termos “lúdico” aparece 3 vezes, “lúdica” aparece 5 vezes e a palavra “lazer”, 11 vezes. Nesse sentido, é relevante fazer uma aproximação do ensino do jogo coletivo em interface com o lazer e com a BNCC, buscando possíveis pontos de convergência (e divergências) para tratar de possibilidades pedagógicas alinhadas sistemicamente com o referido documento, sem deixar de apontar críticas ao mesmo.

Nesse sentido, França (2013), destaca que o lazer é elemento fundamental no processo de educação, que se manifesta na vivência do lúdico, sendo ferramenta que pode contribuir para alterar as relações de poder durante o processo pedagógico. Além disso, a importância da educação para o lazer pode ter implicações na escola e nas aulas de Educação Física, contribuindo para a “criação de ânimo”, recuperando o caráter lúdico do ensino.

É fundamental frisar que a Educação Física oferece uma série de possibilidades para enriquecer a experiência das crianças, jovens e adultos na Educação Básica, permitindo o acesso a um vasto universo cultural. Esse universo compreende saberes corporais, experiências estéticas, emotivas, **lúdicas** e agonistas, que se inscrevem, mas não se restringem, à racionalidade típica dos saberes científicos que, comumente, orienta as práticas pedagógicas na escola. Experimentar e analisar as diferentes formas de expressão que não se



alicerçam apenas nessa racionalidade é uma das potencialidades desse componente na Educação Básica. Para além da vivência, a experiência efetiva das práticas corporais oportuniza aos alunos participar, de forma autônoma, em contextos de **lazer** e saúde (BRASIL, 2017, p. 213, grifos meus).

Já o trecho abaixo, deixa um “deslize”, ao destacar que a ludicidade não é prioridade das aulas: “É importante salientar que a organização das unidades temáticas se baseia na compreensão de que o caráter lúdico está presente em todas as práticas corporais, ainda que essa não seja a finalidade da Educação Física na escola” (BRASIL, 2017, p. 220).

Atividades e vivências que valorizem a alegria e espontaneidade, sem perder de vista a aprendizagem, devem ser utilizadas como ferramenta metodológica no processo educativo. Marcellino (2001, p. 9), ressalta seis aspectos que considera relevantes no tocante ao desenvolvimento de um programa de educação para o lazer nas aulas de Educação Física:

a) Contribuição para a demonstração da importância do lazer, como forma de expressão humana, na nossa sociedade; b) Iniciação aos conteúdos culturais físico-esportivos; c) Contribuição para que o aluno perceba a inter-relação entre os conteúdos físico-esportivos e os demais conteúdos culturais; d) Desenvolvimento desses conteúdos físico-esportivos não apenas como “prática” – o fazer, mas como conhecimento e apuração do gosto, contribuindo para a formação não só de praticantes, mas também de espectadores ativos; e) Partindo do “nível” em que o aluno se encontra, respeitando sua cultura local, procurando promover esse “nível” de conformista para crítico e criativo; f) Trabalhando na metodologia de ensino, enquanto forma, incorporando, ao máximo possível, o elemento lúdico da cultura, como componente do processo educacional.

Embora, a educação para o lazer deva ser pensada e construída por toda a escola, no caso específico da Educação Física, trata-se de uma disciplina em que sua especialidade é o conteúdo físicoesportivo⁵. Nesse caso, compreendemos que os JDC dialogam com uma educação para o lazer, por meio do ensino sistêmico, ao privilegiar o jogo no ensino de modalidades esportivas, propiciando um ambiente lúdico aos educandos, valorizando a participação, o diálogo, o companheirismo, o respeito às diferenças e ao contexto dos alunos, além de ampliar as experiências corporais. Assumindo tais características, o ensino sistêmico dos JDC, pode minimizar os problemas de desânimo, de exclusão, de exacerbada competição e privilégio dos alunos mais habilidosos tecnicamente em detrimento dos demais.

De acordo com Garganta (1998a), os JDC compreendem modalidades esportivas como o Basquetebol, o Handebol, o Futebol e o Voleibol, estando inseridas dentro do fenômeno esportivo, portanto ocupam lugar destacado na cultura contemporânea. Essas

⁵ Para Marcellino (2007), as práticas esportivas e as atividades em que prevalecem o movimento, compostas pelas modalidades esportivas, constituem o campo dos interesses físicoesportivos do lazer.



modalidades, representadas nos JDC, são conteúdos a serem explorados nas aulas de Educação Física. Segundo o autor acima citado, os JDC se caracterizam pelo confronto entre duas equipes, sendo condicionados por regras, espaços, gerando situações de cooperação e oposição em função de um objetivo ou alvo a ser alcançado/atingido. Essas características comuns podem ser agrupadas como uma categoria⁶, pelas semelhanças estruturais e funcionais, que permitem compreender uma identidade já existente em outro jogo coletivo.

Os JDC preconizam a interação, a sociabilidade do grupo, em busca de um objetivo comum e o raciocínio para compreender a lógica do jogo. É necessário que a noção de equipe seja fortalecida e que os membros se comuniquem, dialoguem para vencer um adversário com ações defensivas e ofensivas.

Segundo Garganta (1998b, p. 14), o problema fundamental que se apresenta nesta categoria conduz: “[...] ao entendimento do jogo a partir da noção de equipe”. Os JDC priorizam o jogo como elemento central, inferindo à ele lugar de destaque em todos os momentos de sua dinâmica, dialogando com uma proposta cultural.

O jogo, elemento central dos jogos esportivos assume um sentido mais amplo de aprendizagem do esporte e conduz às experiências lúdicas. Já o esporte, baseado no modelo dominante do alto rendimento, objetiva a melhoria de habilidades técnicas específicas. Segundo Bruhns (1996, p. 33): “O jogo incorpora os elementos lúdicos, constituindo-se numa atividade lúdica por excelência. Esse fato nos conduz a uma facilidade de compreensão de determinadas particularidades, as quais o diferenciam do esporte de rendimento...”.

As aulas de Educação Física ao terem como base o ensino do esporte de alto rendimento podem não despertar o gosto pela adoção de práticas físicoesportivas no contexto do lazer para alguns alunos, quando os mesmos tiveram experiências negativas associadas à aspectos técnicos. Essas experiências nas aulas de Educação Física, podem ter implicações na adoção de práticas corporais no contexto do lazer pelos alunos (LOPES da SILVA, 2013; DAOLIO, 2006; FERREIRA, 2000).

⁶ Consideramos o termo JDC, uma categoria pertencente ao universo amplo dos jogos, que possui características comuns, tais como: uma bola, alvo a atacar e defender, adversários e companheiros, espaço de jogo, regras específicas. No tocante a BNCC, o documento dá tratamento ao tema esporte, classificando-o nas seguintes categorias: a) rede, b) marca, c) precisão, d) invasão, e) taco, f) combate e g) técnicos-combinatórios. Essa maneira de abordar o esporte, pode ser compreendido em direção contrária em abordar o assunto com viés das Ciências Humanas, por focar em preocupações técnicas do esporte.



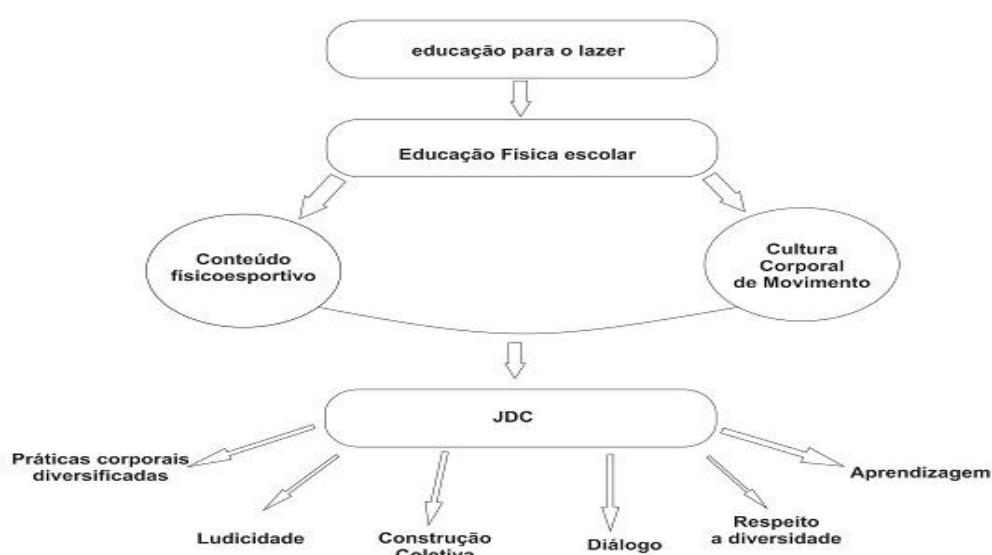
Os alunos, ao participarem de atividades que permeiem o lúdico em um ambiente satisfatório, bem como práticas corporais diversificadas que explorem os conteúdos do lazer, podem superar o desinteresse e gerar uma melhor participação no ambiente escolar.

Nesse sentido, a BNCC (2017, p. 213) concorda que: “Para além da vivência, a experiência efetiva das práticas corporais oportuniza aos alunos participar, de forma autônoma, em contextos de lazer e saúde”.

Os JDC podem constituir um conteúdo privilegiado para a vivência de valores e atitudes preconizados pela educação para o lazer, que fomente a transformação de valores predominantes, por meio de possibilidades que contrapõem o “*status quo*” da sociedade capitalista, marcada pela competição exacerbada, concorrência, individualismo, *status social*. Por essa lógica, as situações de vivências do jogo, cabe ao professor, oportunizar dúvidas, incentivar o companheirismo, inibir a exclusão, leva-los a pensar óbices que surjam em situações de jogo etc. Baseado em Marcellino (2010, p. 54): “[...] só tem sentido se falar em aspectos educativos do lazer, ao considerá-lo como um dos campos possíveis de contra-hegemonia”.

Na sequência, apresentamos um quadro ilustrativo que permite compreendermos as relações entre o ensino sistêmico dos JDC e a educação para o lazer.

Figura 1 – Explicativo que propõe aproximações entre os JDC e a educação para o lazer



Fonte: construção do autor

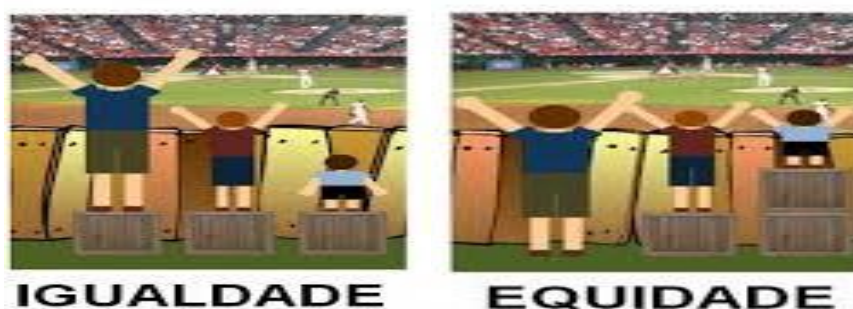


Ao considerar que o esporte desenvolvido na escola seja apropriado como um elemento da cultura a ser vivenciado ao longo da vida, a referência precisa ser o esporte praticado a partir de códigos como a saúde, a sociabilidade, o divertimento. Nesse sentido, essa perspectiva assume uma interface com uma das competências que o documento nos traz: “Usufruir das práticas corporais de forma autônoma para potencializar o envolvimento em contextos de lazer, ampliar as redes de sociabilidade e a promoção da saúde” (BRASIL, 2017, p. 223).

Importante destacar também que, as críticas apontadas ao esporte, nesse estudo, se dirigem a maneira de abordá-lo na escola em uma perspectiva acrítica e não no sentido de desconsiderar sua importância, pois conforme Bracht (2005, p. 18): “É o esporte de alto rendimento que, em linhas gerais, ainda fornece o modelo de atividade para grande parte do esporte enquanto atividade de lazer [...]”.

A seguir, procuramos ilustrar (Figura 2) como o esporte de alto rendimento trata as diferenças entre os sujeitos, parecendo haver o discurso de igualdade de oportunidades, possibilitando a todos a mesma condição de sua prática.

Figura 2 – Diferentes formas de ensinar o esporte



Fonte: <https://escoladigital.org.br/odas/igualdade-x-equidade>

No sentido contrário, propomos a consideração da equidade, ou seja, a diversidade e heterogeneidade de sujeitos, distinguindo igualdade e equidade. Essas ilustrações, nos permitem distinguir o esporte de rendimento do esporte como atividade do contexto do lazer.

Para Bracht e Almeida (2013, p. 136): “[...] a escola moderna tem a função de dar acesso à cultura humana a toda a população (princípio democrático da equidade), portanto, possui um mandato inclusivo (sem discriminação de sexo, raça, condição social etc.)”. O



esporte, assim como os demais conteúdos podem e devem ser trabalhados desde os anos iniciais, considerando essa diversidade, sendo parte de uma educação para o lazer.

Dessa maneira, o ensino dos JDC, inseridos no campo físicoesportivo do lazer, é uma ferramenta propícia para a vivência de novos valores que fomentem a emancipação dos sujeitos.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

As aulas de Educação Física, por tratar de conhecimentos ligados ao campo das práticas corporais e do lazer, são objetos de discussão no Ensino Médio com entendimentos que colocam em foco a mínima valorização do corpo e do movimento na escola, pois é percebida a prioridade do currículo (BNCC) com disciplinas relacionadas ao ensino técnico, com foco na cultura letrada.

A BNCC precisa ser interpretada e fundamentada dentro da área com propostas teóricas-metodológicas que relativizem questões importantes que não podem se fragilizar no campo prático da Educação Física.

Em uma visão reflexiva, é fundamental desenvolvermos práticas pedagógicas que dialoguem com bases teóricas que priorizem a formação de sujeitos críticos, mesmo diante de obstáculos que aparecem na área educacional na contemporaneidade. Os documentos oficiais, embora tenham discursos implícitos, precisam ser ressignificados com o devido trato pedagógico, autônomo e competente do educador.

Embora o esporte tenha um apelo social com ressonância em toda a sociedade, que acaba adentrando na escola como cópia do esporte federado, muitas vezes, as aulas podem ser percebidas sem importância, quando os educandos ficam “acostumados” com conteúdos parecidos desde o ensino fundamental. Ao utilizarmos o ensino sistêmico dos JDC, essas questões são encaradas, sendo o jogo, o principal elemento deste modelo de ensino, podendo tornar-se o conteúdo mais significativo dos alunos, com atenção baseada na ‘não repetição’, na ‘ludicidade’ e na ‘participação’ de todos os sujeitos envolvidos. Dessa maneira, o esporte como atividade do contexto do lazer, propõe uma equidade de oportunidade aos participantes, podendo levá-los inclusive, a superar os problemas relacionados à falta de ânimo nas aulas de Educação Física.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS



ASSIS, Sávio de Oliveira. **A reinvenção do esporte**: possibilidade da prática pedagógica. Campinas, SP: Autores Associados, 2001.

BETTI, Mauro; ZULIANI, Luiz Roberto. Educação física escolar: Uma proposta de diretrizes pedagógicas. **Revista mackenzie de educação física e esporte**, v. 1, n. 1, p. 73-81, 2002.

BRACHT, Valter. **Sociologia crítica do esporte**: uma introdução. 3. ed. Ijuí, RS: Unijuí, 2005.

_____. **Educação física e aprendizagem social**. Porto Alegre, RS: Magister, 1992.

BRACHT, Valter; ALMEIDA, Felipe Quintão de. Esporte, escola e a tensão que os megaeventos esportivos trazem para a educação física escolar. **Em Aberto**, v. 26, n. 89, p. 131-146, jun., 2013.

BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular**: Educação Infantil e Ensino Fundamental. Brasília: MEC, 2017. Disponível em: <http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/BNCC_EI_EF_110518_versaofinal_site.pdf>. Acesso em: 08 de jun. 2019.

_____. **Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996**. Ministério da Educação. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Diário Oficial da União, Brasília, DF, 23 dez. 1996.

BRUHNS, Heloisa Turini. O jogo nas diferentes perspectivas teóricas. **Motrivência**, n. 9, p. 27-43, dez., 1996.

DAOLIO, Jocimar. **Cultura, educação física e futebol**. 3. ed. Campinas, SP: Unicamp, 2006.

DARIDO, Suraya Cristina. **Educação Física na escola**: questões e reflexões. Rio de Janeiro: Guanabara Koogan, 2003.

ELIAS, Norbert; DUNNING, Eric. **A busca da excitação**. Lisboa, Portugal: Difel, 1992.

FERREIRA, Marcos Santos. A competição na educação física escolar. **Motriz**, v. 6, n. 2, p. 97-100, jul./ dez., 2000.

ESCOLA DIGITAL. **Igualdade x equidade**. Disponível em: <<https://escoladigital.org.br/odas/igualdade-x-equidade>>. Acesso em: 10 de nov. 2020.

FRANÇA, Tereza Luiza de. Educação para e pelo lazer. In: MARCELLINO, Nelson Carvalho (Org.). **Lúdico, educação e educação física**. 4. ed. Ijuí, RS: Unijuí, 2013.

GARGANTA, Júlio. O ensino dos jogos desportivos colectivos. Perspectivas e tendências. **Movimento**, ano IV, n. 8, p. 19-27, 1998a.

_____. Para uma teoria dos jogos desportivos coletivos. In: GRAÇA, Amândio; OLIVEIRA, José (Orgs.). **O ensino dos jogos desportivos**. Porto, Portugal: FCDEF-UP/ Centro de Estudos dos Jogos Desportivos, 1998b.



GONÇALVES, Maria Augusta Salim. **Sentir, pensar, agir**: Corporeidade e educação. 6. ed. Campinas, SP: Papirus, 2007.

LIBÂNEO, José Carlos. **Didática**. São Paulo: Cortez, 1994

LOPES DA SILVA, Cinthia. Legados de megaeventos esportivos: perdas e ganhos para a educação física escolar. In: MARCELLINO, Nelson Carvalho (Org.). **Legados de megaeventos esportivos**. Campinas, SP: Papirus, 2013.

MARCELLINO, Nelson Carvalho. **Lazer e educação**. 10. ed. Campinas, SP: Papirus, 2010.

_____. Lazer e sociedade: algumas aproximações. In: MARCELLINO, Nelson Carvalho (Org.). **Lazer e sociedade**: múltiplas relações. Campinas, SP: Alínea, 2008.

_____. Lazer e cultura: algumas aproximações. In: MARCELLINO, Nelson Carvalho (Org.). **Lazer e cultura**. Campinas, SP: Alínea, 2007.

_____. O conceito de lazer nas concepções da educação física escolar: o dito e o não dito. In: CONGRESSO BRASILEIRO DE CIÊNCIAS DO ESPORTE – CBCE, 12. **Anais...** Caxambu, MG: CBCE, 2001, p. 1-9.

MINAYO, Maria Cecília de Souza. Ciência, técnica e arte: o desafio da pesquisa social. In: MINAYO, Maria Cecília. de Souza (Org.). **Pesquisa social**. Petrópolis, RJ: Vozes, 1994.

SAVIANI Demerval. **Pedagogia histórico-crítica**: primeiras aproximações. Campinas, SP: Autores Associados; 1992.

SEVERINO, Antonio Joaquim. **Metodologia trabalho científico**. 23. ed. São Paulo: Cortez, 2007.

TENÓRIO, Jederson Garbin. **Educação física escolar, lazer e jogos desportivos coletivos: experiência no ensino médio**. 2018. 158f. Dissertação (Mestrado em Ciências do Movimento Humano). Universidade Metodista de Piracicaba, Piracicaba, SP, 2018.

TUBINO, Manoel José Gomes. **Estudos brasileiros sobre o esporte**: ênfase no esporte-educação. Maringá, PR: Eduem, 2010.

VAGO, Tarcísio Mauro. O “esporte na escola” e o “esporte da escola”: da negação radical para uma relação de tensão permanente-Um diálogo com Valter Bracht. **Movimento**, ano III, n. 5, p. 4-17, 1996/2.

Dados do autor:

Email: jederson.21@hotmail.com

Endereço: Rua Epitácio Pessoa, 279, Bairro Rotary, Cláudia, MT, CEP: 78540-000, Brasil.

Recebido em: 10/02/2020



Aprovado em: 21/03/2021

Como citar este artigo:


TENÓRIO, Jederson Garbin. Esporte, lazer e BNCC: aproximações possíveis (?). **Corpoconsciência**, v. 25, n. 1, p. 154-170, jan./ abr., 2021.


GINÁSTICA PARA TODOS E LAZER: ONDE SEUS CAMINHOS SE CRUZAM?

GYMNASTICS FOR ALL AND LEISURE: WHERE DO THEIR PATHS CROSS?

GIMNASIA PARA TODOS Y OCIO: ¿DÓNDE SE CRUZAN SUS CAMINOS?

Laís Santos Domingues


<https://orcid.org/0000-0001-5303-611X> 


<http://lattes.cnpq.br/5317984580841890> 

Universidade de São Paulo (São Paulo, SP – Brasil)

lais.domingues@usp.br

Mariana Harumi Cruz Tsukamoto

<https://orcid.org/0000-0001-5410-8787> 

<http://lattes.cnpq.br/9523207351290596> 

Universidade de São Paulo (São Paulo, SP – Brasil)

maharumi@usp.br

Resumo

Com certa frequência, a Ginástica Para Todos (GPT) é associada ao lazer, no entanto, por vezes, essa relação é feita sem maiores aprofundamentos. O objetivo do presente ensaio é apresentar algumas congruências entre a GPT, seus fundamentos e o referido campo. Na medida em que ocorre no tempo livre, por prazer, de forma liberatória e por escolha pessoal, observa-se que a GPT, enquanto prática da cultura corporal de movimento, pertence ao lazer, um fenômeno cultural mais amplo. Seus caminhos também se cruzam na possibilidade de desenvolvimento pessoal e social, valorização da criatividade e vivência de elementos da cultura. Esperamos que o texto possa contribuir para estreitar esta relação a partir do estabelecimento de associações com os termos próprios do estudo do lazer.

Palavras-chave: Ginástica; Ginástica Para Todos; Estudos do Lazer.

Abstract

Gymnastics for All (GfA) is often associated with the concept of leisure, however, this relationship is frequently made without further elaboration. The aim of this study is to present some congruences between GfA, its fundamentals and leisure. As far as that it occurs in free time, for pleasure, in a liberating way and by personal choice, it is observed that GfA, as a practice of body culture of movement, belongs to leisure, a broader cultural phenomenon. Their paths also cross in the possibility of personal and social development, valuing creativity and experiencing elements of the culture. We hope that the text can contribute to strengthen this relationship through the establishment of associations with the proper terms of the study of leisure.

Keywords: Gymnastics; Gymnastics for All; Leisure Studies.

Resumen

La Gimnasia para todos (GPT) se asocia a menudo con el concepto de ocio, pero, esta relación frecuentemente se establece sin más detalles. El objetivo de este ensayo es presentar algunas congruencias entre GPT, sus fundamentos y el campo referido. En la medida en que se pasa en el tiempo libre, por placer, de forma liberadora y por elección personal, se observa que la GPT, como práctica de la cultura corporal del movimiento, pertenece al ocio, un fenómeno cultural más amplio. Sus caminos también se cruzan en la posibilidad de desarrollo personal y social, valoración de la creatividad y la experimentación de elementos de la cultura. Esperamos que el texto pueda contribuir a fortalecer esta relación mediante el establecimiento de asociaciones con los términos propios del estudio del ocio.

Palabras clave: Gimnasia; Gimnasia para Todos; Estudios del Ocio.



INTRODUÇÃO

É comum nos depararmos com autores que relacionam a Ginástica Para Todos (GPT) com o lazer. Ayoub (2013), ao realizar entrevistas com profissionais da área de ginástica, que colaboravam para o desenvolvimento da GPT no Brasil e no exterior, observou que o aspecto mais enfatizado nas respostas foi o fato da GPT estar direcionada para o lazer e não ter, predominantemente, finalidade competitiva. Santos (2009, p. 28) também se utiliza do termo em questão, ao mencionar que a GPT

[...] objetiva promover o lazer saudável, proporcionando bem-estar físico, psíquico e social aos praticantes, favorecendo a performance coletiva, respeitando as individualidades, em busca da autossuperação individual, sem qualquer tipo de limitação para a sua prática.

A palavra lazer tem origem do latim *licere*, que significa lícito, o que é permitido. É importante lembrarmos que, enquanto o comportamento lúdico é inerente ao ser humano, o lazer é um fenômeno que surge a partir da Revolução Industrial, como resposta às reivindicações na luta por uma melhor distribuição do tempo livre do trabalhador (SANTOS; PACHECO, 2018). Para Bramante (1998, p. 9), o lazer representa “[...] uma dimensão privilegiada da expressão humana dentro de um tempo conquistado, materializada através de uma experiência pessoal criativa, de prazer e que não se repete no tempo/espaço, cujo eixo principal é a ludicidade”.

O direito ao lazer está previsto na constituição da República Federativa do Brasil de 1988, no artigo 6º, onde é estabelecido como direito social, junto à educação, saúde, alimentação, trabalho, moradia, entre outros (BRASIL, 1998). Apesar de constitucional, o direito ao lazer não está ao alcance de todos em nossa sociedade, existindo um conjunto de variáveis – gênero, faixa etária, níveis de escolaridade, estereótipos – que podem desencorajar a prática do lazer (MARCELLINO, 2017a).

No artigo “Ginástica Para Todos: perspectivas no contexto do lazer”, Oliveira (2007) propõe a implantação da GPT em projetos de lazer, para possibilitar a prática da ginástica em uma perspectiva lúdica, desprendida de modismos e direcionada para as questões sobre o lazer crítico, criativo e como direito social. A autora aponta que a GPT é uma prática capaz de democratizar o acesso à cultura corporal, e afirma que “[...] é necessário e urgente desmistificarmos a ginástica como prática para elites, discutindo as possibilidades de sua apropriação como atividade vinculada ao lazer da população” (OLIVEIRA, 2007, p. 28).



Este estudo objetiva analisar a GPT como opção de lazer, por meio do levantamento de congruências e relações entre conceitos de ambas as áreas. Acreditamos ainda que é necessário avançar nesta discussão, com a futura realização de uma pesquisa empírica, composta por observação dos encontros e entrevistas com participantes, professores e coordenadores de projetos de GPT.

PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS

O presente artigo trata-se de uma pesquisa descritiva, que busca investigar e descrever o lazer e a Ginástica Para Todos (GPT). Além disso, consiste em uma pesquisa teórica, por meio de dados secundários, conforme metodologias observadas em Veal (2011). Foram consultados bancos de dados e fontes bibliográficas online (Google Scholar, Portal de Busca Integrada USP e Scielo), sendo os termos de pesquisa utilizados: lazer, Ginástica Para Todos e Ginástica Geral. Livros de autores importantes da área do lazer e da GPT também serviram de embasamento para as discussões do estudo.

REFLEXÕES SOBRE O LAZER

Marcellino (2017a) entende o lazer como a cultura - compreendida em seu sentido mais amplo - vivenciada no tempo disponível das obrigações humanas, sendo importante o caráter desinteressado dessa vivência. Já a cultura, sobre a concepção antropológica-cultural de Bernet (2004, p. 20),

[...] refere-se a tudo aquilo - conhecimentos, valores, tradições, costumes, procedimentos, técnicas, normas e formas de relacionamento - que se transmite e adquire por meio da aprendizagem. É a informação que se transfere socialmente e não geneticamente.

Embora não exista um consenso entre os autores quanto à definição sobre o que é lazer, no Brasil os estudos sobre o lazer, em geral, utilizam-se do conceito proposto pelo sociólogo francês Joffre Dumazedier (1973). Para o autor o lazer representa:

[...] o conjunto de ocupações às quais o indivíduo pode entregar-se de livre vontade, seja para repousar, seja para divertir-se, recrear-se e entreter-se ou ainda para desenvolver sua informação ou formação desinteressada, sua participação social voluntária, ou sua livre capacidade criadora, após livrar-se ou desembaraçar-se das obrigações profissionais, familiares e sociais (DUMAZEDIER, 1973, p. 34).



Além de adotar o conceito de lazer de Dumazedier, assumiremos também as categorias de análise do lazer propostas pelo autor: características, funções e áreas de interesse.

Em relação às características, o lazer é constituído por quatro propriedades, a escolha pessoal, a gratuidade, o prazer e a liberação (DUMAZEDIER, 1974; CAMARGO, 2017). Apesar de cada um desses itens apresentar considerações e ressalvas, trata-se de uma ferramenta útil que facilita a compreensão de quais práticas podem ser consideradas lazer.

Quadro 1 – Propriedades do lazer

PROPRIEDADES DO LAZER	
Escolha pessoal	Estamos a todo momento sendo influenciados por padrões e tendências impostas – mesmo que discretamente – pela sociedade. Entretanto há um grau de liberdade maior nas escolhas dentro do lazer, em comparação com as escolhas no trabalho, ritual familiar, na vida sócio religiosa e sócio-política. A escolha no lazer representa a existência de um tempo precioso onde se possa exercitar com mais criatividade as alternativas de ação ou de participação.
Gratuidade ou caráter desinteressado	Apesar do lazer nunca ser inteiramente gratuito, ele o é mais do que um ato da rotina profissional, quando o indivíduo tem como objetivo a remuneração. O lazer é um tempo onde se pode exercitar mais o fazer-por-fazer, sem que necessariamente haja um ganho financeiro em vista ou um preço sério a pagar. Ou seja, a satisfação é a própria realização da atividade, com o fim em si mesma.
Princípio da busca pelo prazer	As atividades de lazer são hedonistas, prazerosas. Mesmo que a atividade inicie com um esforço ou que termine em tédio, em toda escolha de lazer, existe o princípio da busca do prazer.
Liberação	O lazer é sempre liberatório de obrigações: busca compensar ou substituir algum esforço que a vida social impõe.

Fonte: adaptado de Camargo (2017)

O lazer pode apresentar três funções, são elas: a) função de descanso; b) função de divertimento, recreação e entretenimento; e c) função de desenvolvimento. A terceira função é usualmente menos frequente que as anteriores e de acordo com Dumazedier (1973) a função de desenvolvimento possibilita “uma participação social maior e mais livre, a prática de uma cultura desinteressada do corpo, da sensibilidade e da razão” (p. 33). A partir dessa função de desenvolvimento, compreendemos que os momentos de lazer não podem ser concebidos como instantes de alienação, desconectados com a realidade. O questionamento da ordem social é uma possibilidade do lazer e deve-se aproveitar desse potencial para



trabalhar valores, condutas e comportamentos, atividades que despertem discussão e o processo de conscientização e posicionamento (MELO; ALVES JÚNIOR, 2003).

Devemos considerar também que cada indivíduo se envolve de diferentes maneiras em relação às atividades no seu tempo destinado ao lazer. Dumazedier (1980) sugere a existência de diferentes níveis de participação no lazer, sendo eles: a) elementar, caracterizado pelo conformismo; b) médio, caracterizado pela criticidade; e c) superior, caracterizado pela criatividade.

Para Marcellino (2017b), a vivência do lúdico precisa ser considerada para que os níveis culturais conformistas sejam superados e que a prática de atividades de lazer se transforme em participação efetiva, contribuindo para a renovação democrática e humanista da cultura. O autor defende a democratização e disseminação do lazer, mas não qualquer lazer, não o entretenimento banal, não o lazer reduzido a uma mercadoria. Essa utilização do lazer como mais um instrumento de dominação, por meio de simples atividades a serem consumidas para desviar a atenção de problemas sociais e pessoais, é denominada "antilazer" – ou seja, sua própria negação (MARCELLINO, 2017a; 2019).

Assim, observamos que além de ser fruto de uma necessidade humana, o lazer também pode ser utilizado como uma forma de controle social. Segundo Melo e Alves Jr. (2003), o profissional do lazer tem que lidar com essas contradições, prevalecendo-se do potencial de intervenção na ordem social, sempre respeitando as características culturais do grupo em que trabalha. O lazer é um veículo privilegiado de educação e para a prática positiva de suas atividades são necessários o aprendizado, o estímulo e a iniciação, que possibilitem a passagem de níveis menos elaborados, simples, para níveis mais elaborados, complexos, com o enriquecimento do espírito crítico, na prática ou na observação (MARCELLINO, 2017a).

O profissional do lazer deve atentar-se também na distribuição e variedade dos interesses culturais do lazer, que, além do *dolce far niente* ("doce fazer nada"), podem ser: intelectuais, físico-esportivos, manuais, sociais e artísticos (DUMAZEDIER, 1980 apud SANTOS e PACHECO, 2018). Camargo (2017) adiciona a essas áreas os interesses turísticos. Segundo o autor, podemos observar vários desses interesses culturais em uma mesma atividade e é preciso combater a monocultura no lazer, principalmente o antagonismo entre cultura do corpo e cultura da mente, entre os esportes e a arte. Note que uma pessoa pode estar participando ativamente de um espetáculo de teatro, seja atuando ou na plateia. Portanto, o lazer não está restrito à "prática", ele pode ser praticado ou fruído (MARCELLINO, 2017a).



Praticar, assistir e estudar são as atitudes possíveis em todas as áreas culturais do lazer (CAMARGO, 2017). Dessa forma, é necessário buscar a diversificação dos meios técnicos de difusão e de prática cultural voltadas para um mesmo tema.

Quadro 2 – Interesses culturais do lazer

INTERESSES CULTURAIS		PRÁTICAS
Intelectuais	Prevalecem a busca pela informação ou pela formação desinteressada. Exercício do conhecimento e satisfação da curiosidade intelectual.	Leitura, jogos de xadrez, assistir uma palestra, etc.
Físico-esportivos	Prevalecem atividades corporais relacionadas à busca do movimento; Desejo de exercitar-se fisicamente.	Ginástica, futebol, corrida, etc.
Manuais	Prevalece o uso das mãos para transformação; Atividades ligadas ao prazer de manipular, explorar e transformar a natureza.	Costura, artesanato, gastronomia, etc.
Sociais	Prevalecem as relações interpessoais, sociabilidade.	Festa, bingo, encontro com amigos, etc.
Artísticos	Prevalece a estética. Ressalta-se a busca do imaginário, do sonho, do encantamento, do belo, do faz-de-conta.	Teatro, cinema, concerto, musical, dança, literatura, etc.
Turísticos	Prevalece o interesse em conhecer novos lugares, novas formas de vida e, além de tudo, poder em um curto período alterar a rotina cotidiana.	Viagens, visitas a parques, museus, frequência a shows, restaurantes, etc.

Fonte: adaptado de Camargo (2017) e Dumazedier (1980) apud Santos e Pacheco (2018)

FUNDAMENTOS DA GINÁSTICA PARA TODOS

A Ginástica Para Todos (GPT), antes denominada Ginástica Geral, é uma modalidade gímnica predominantemente demonstrativa e, de acordo com a FIG (Federação Internacional de Ginástica),

[...] oferece uma variedade de atividades adequadas para todos os gêneros, faixas etárias, níveis de habilidade e experiências culturais. As atividades da Ginástica Para Todos contribuem para a saúde, forma física e bem-estar - físico, social, intelectual e psicológico (FIG, 2019, p. 6).

Com base nos 4 F's - *Fun, Fitness, Friendship e Fundamentals* -, a GPT caracteriza-se pelo caráter inclusivo e acessível e essa abrangência está presente na variedade de práticas, movimentos, materiais, músicas e indivíduos (FÉDERATION INTERNATIONALE DE GYMNASTIQUE, 2019; TSUKAMOTO, BARROS, LEE, 2017; FÉDERATION INTERNATIONALE DE GYMNASTIQUE, 2010). Toledo, Tsukamoto e Carbinatto (2016) mostram que não há um consenso sobre a definição de GPT, podendo ser apresentada na literatura como atividade,



modalidade, manifestação cultural, etc. Para Souza e Gallardo (1997, p. 33), por exemplo, a GPT é

[...] uma manifestação da cultura corporal, que reúne as diferentes interpretações da Ginástica (Natural, Construída, Artística, Rítmica Desportiva, Aeróbica, etc.) integrando-as com outras formas de expressão corporal (Dança, Folclore, Jogos, Teatro, Mímica, etc.), de forma livre e criativa, de acordo com as características do grupo social e contribuindo para o aumento da interação social entre os participantes.

Na GPT, a criatividade e a expressão corporal são estimuladas, e o fato de não haver regras limitantes ou código de pontuação permite a utilização de diferentes figurinos, maquiagens e cenários. A liberdade nas possibilidades criativas também está expressa na escolha dos materiais utilizados. Qualquer material/equipamento (específico da ginástica ou não) pode ser escolhido pelo grupo, o que proporciona uma maior oportunidade de expressão artística na composição. Além disso, não há limite de participantes nos grupos e podemos encontrar coreografias onde há a participação de pessoas de diferentes faixas etárias, gêneros e com distintas habilidades técnicas em uma mesma composição coreográfica. Existe espaço para todos na GPT, sendo principalmente valorizados o prazer pela prática e a interação social.

Em seus ensaios e coreografias, a GPT abrange diversos temas da cultura corporal que são aplicados conforme os anseios e situação do grupo. Graner, Paoliello e Bortoleto (2017), apontam alguns exemplos de formas de expressão corporal que podem integrar uma composição da GPT, tais como: ginásticas (artística, rítmica, acrobática, localizada, trampolim, etc); danças (populares, contemporâneas, folclóricas, etc); esportes (individuais e coletivos); lutas (karatê, judô, capoeira, etc); jogos e brincadeiras (populares, pré-desportivos, folclóricos, etc); elementos das artes musicais (utilização do pulso, da melodia e a interpretação das emoções que a música inspira); elementos das artes cênicas (encontrados no teatro, no circo, na mímica, etc); elementos das artes plásticas (utilização e construção de aparelhos, vestuário, cenários, instrumentos musicais, etc); e experiências de vida dos integrantes.

O objetivo principal da GPT é atender aos anseios dos participantes, nunca excluindo nenhum deles do processo e respeitando as individualidades presentes no grupo (SANTOS, 2009). Tamanha liberdade pode causar confusão quanto à classificação do que deve ou não ser considerado GPT. Visando apresentar os aspectos que fundamentam sua prática, Toledo, Tsukamoto e Carbinatto (2016) determinaram 11 fundamentos, ou seja, características que identificam e/ou auxiliam a compreensão e a determinação da GPT. Esses fundamentos estão representados na tabela a seguir.



Quadro 3 – Fundamentos da GPT

FUNDAMENTOS DA GINÁSTICA PARA TODOS	
Base na Ginástica	Presença de elementos das ginásticas esportivizadas (Artística, Rítmica, Acrobática, Aeróbica, de Trampolim) e das ginásticas de condicionamento (Localizada, Step, Musculação, etc). Em uma coreografia de GPT é possível observar diversos movimentos gímnicos, como deslocamentos, giros, equilíbrios, ondas, saltos, saltitos, lançamentos, elementos acrobáticos, ondas corporais. Também podem ser utilizados aparelhos oficiais (obrigatórios nas ginásticas esportivizadas) e de apoio (plinto, espaldar, banco sueco, etc).
Composição Coreográfica	As coreografias contam com uma diversificada utilização do espaço, formações variadas, momentos individuais, em duplas, pequenos grupos ou no grupo coletivo. Muitos autores defendem que a composição coreográfica e a apresentação fazem parte da GPT. Entretanto, diferentemente das ginásticas de competição, onde somente a apresentação para os árbitros será avaliada, na GPT o processo de construção e ensaios também são de extrema importância.
Estímulo à criatividade	A criatividade tem que integrar uma proposta democrática, possibilitando a participação ativa, formadora e socializadora de todos os indivíduos envolvidos.
Número indefinido de participantes	A quantidade de participantes não é delimitada, dependendo somente da lotação do espaço disponível para os ensaios ou para a apresentação. As coreografias de GPT de grande área, por exemplo, reúnem de 500 a 4000 integrantes em uma mesma composição.
Liberdade de vestimenta	O figurino pode ser escolhido de acordo com o tema da coreografia, adequando-se à proposta criativa e ao poder aquisitivo dos participantes.
Uso de materiais	A exploração de diversos materiais, tradicionais da ginástica ou não, é uma das características da GPT. A descoberta de diferentes maneiras de manejar um determinado material e combiná-lo com movimentos corporais (individuais ou em grupo) possibilita o estímulo à criatividade dos participantes. Qualquer material/aparelho pode ser utilizado e o limite é a imaginação do grupo.
Diversidade musical	Não existe nenhuma exigência em relação à escolha musical e ela deve ser escolhida democraticamente pelos participantes, de acordo com a proposta da composição coreográfica.
Inserção e elementos da cultura	Presença de elementos da arte (dança, teatro, música, artes plásticas, etc), do folclore e costumes (comidas, vestimentas, provérbios, gestos, etc) e de manifestações da cultura corporal (jogos, esportes, luta e dança). Além disso, partindo do pressuposto de que todo indivíduo está inserido em uma cultura, os encontros que oportunizam uma participação ativa de seus integrantes, permitem a criação de uma própria identidade e cultura do grupo.
Não competitividade e favorecimento da inclusão	O caráter não competitivo, propicia a participação de todos, independentemente de suas características como classe social, faixa etária, etnia, habilidade e capacidade motora, vivência, diagnóstico de saúde, etc. Todos podem participar dentro de suas possibilidades, seus limites, suas vivências, suas potencialidades e seus ideais.
Formação humana	Quando direcionada para um desenvolvimento coletivo, democrático, criativo, social e cultural, assim, como resultado a GPT mostra-se capaz de proporcionar a formação humana de seus participantes.
Prazer pela prática	O objetivo principal na GPT deve ser o prazer pela prática, que pode se dar por vários motivos: enaltecimento das características individuais, preocupação com a inclusão e a formação humana, comprometimento com a proposta, vivências motoras e sensíveis propiciadas, sentimento de fazer parte de um grupo que possui tal identidade, sentir-se parte da história ou de tudo que foi construído por este grupo, amizades cultivadas, apresentações realizadas, etc.

Fonte: adaptado de Toledo, Tsukamoto e Carbinatto (2016)



Quando são aplicados, esses fundamentos da GPT rompem exigências e restrições impostas pelas ginásticas esportivizadas, permitindo maior inclusão, expressão artística, participação democrática e prazer pela prática. Menegaldo e Bortoleto (2019) destacam o caráter de resistência à esportivização da GPT, ao manter-se no sentido oposto ao movimento de especialização e padronização por meio de regulamentos.

A GPT não só respeita as diferenças, mas as valoriza. Cada prática, cada encontro e cada composição coreográfica devem ser resultado das contribuições individuais em um trabalho de construção coletiva. O desenvolvimento de cada grupo é singular e adaptado aos integrantes atuantes naquele determinado período, proporcionando vivências específicas e profundas. O Grupo Ginástico Unicamp (GGU), uma das referências da GPT nacional, define sua proposta pedagógica como um “fenômeno dinâmico em constante transformação” (GRANER; PAOLIELLO; BORTOLETO, 2017, p. 172), onde um dos aspectos desejados do projeto é a diversidade de experiências dos novos ingressantes. De acordo com Graner, Paoliello e Bortoleto (2017), o GGU é constituído de pessoas com diferenças significativas quanto à classe sociocultural, à educação política, corporal, quanto às crenças e os interesses, e que as experiências vividas no grupo devem proporcionar aos participantes a possibilidade de experimentar a responsabilidade, a cooperação, a solidariedade, a coragem e o respeito às ideias e opiniões.

Apesar de ter sua origem como prática exclusivamente demonstrativa e ainda ser predominantemente não-competitiva, Pasqua, Hess e Toledo, (2020) destacam a existência de dois eventos competitivos de GPT, o *World Gym for Life Challenge* (internacional) e a *Ginastrada Regional* (nacional). Quando respeitamos o caráter demonstrativo da GPT, sem a existência de regras preestabelecidas ou códigos de pontuação, ao final dos festivais não há vencedores ou perdedores, o foco é o divertimento, o prazer, o diferente e a participação irrestrita. A GPT objetiva o prazer, representando um espaço para uma ginástica orientada para o lazer (AYOUB, 2013).

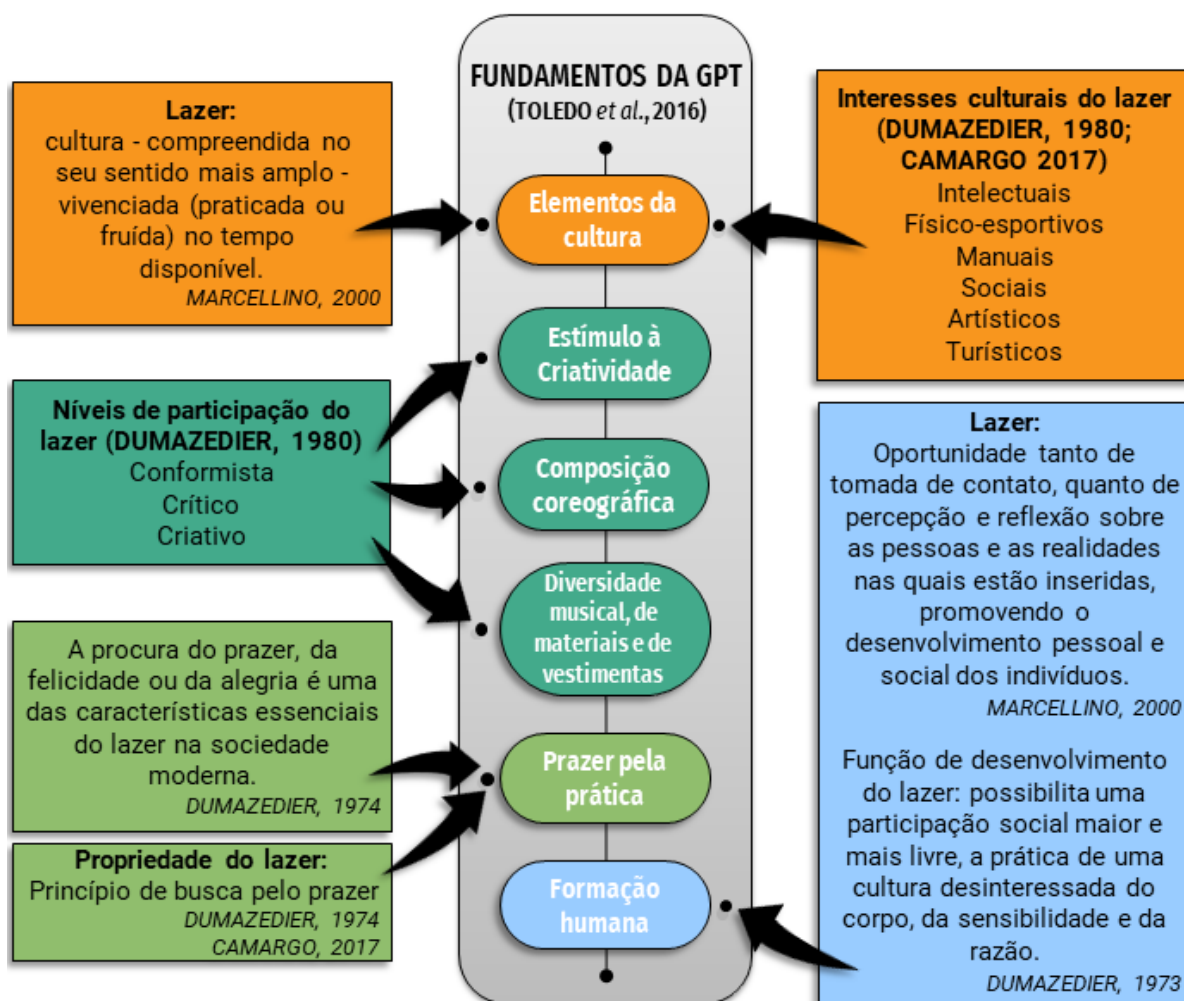
GINÁSTICA PARA TODOS E LAZER: ONDE SEUS CAMINHOS SE CRUZAM?

A Ginástica Para Todos, enquanto prática da cultura corporal de movimento, pertence ao lazer, um fenômeno cultural mais amplo. Buscando entender como a GPT e o lazer se relacionam, no presente ensaio apresentamos os Fundamentos da GPT propostos por Toledo, Tsukamoto e Carbinatto (2016) e também alguns importantes autores da área do lazer,



como Joffre Dumazedier, Nelson Carvalho Marcellino e Luiz Lima Camargo. A Figura 1 sumariza as relações estabelecidas.

Figura 1 – Algumas associações entre os fundamentos da Ginástica Para Todos (GPT), propostos por Toledo, Tsukamoto e Carbinatto (coluna central da figura) e princípios apresentados por autores da área do lazer (áreas laterais)



Fonte: construção das autoras

As quatro propriedades do lazer, propostas por Dumazedier (1974), podem ser encontradas na GPT. Podemos observar nessa prática corporal a participação por escolha própria do indivíduo (não obrigatoriedade), a busca pelo prazer, o caráter liberatório e o caráter desinteressado. Quanto ao caráter desinteressado, não se trata de “fazer de qualquer jeito” ou sem interesse, mas em exercitar a satisfação na própria realização da atividade, sem que o objetivo principal seja uma recompensa financeira.



Analisando as entrevistas com idosos praticantes de GPT, realizadas por Santos e Tsukamoto (2020), podemos notar o quão presente essas características do lazer estão na Ginástica Para Todos:

[...] Pra mim representa assim uma atividade que me leva ao prazer. A felicidade de estar fazendo aquilo e é uma coisa que está me preenchendo fisicamente, mentalmente e assim compartilhando também com os demais (TÂNIA, p. 135).

[...] Olha, eu vou explicar que a Ginástica Para Todos é uma libertação pra gente, é uma maneira da gente interagir com as pessoas, de conhecer coisas novas e diferentes porque claro a gente não conhecia nada disso né? (ANA, p. 139).

Porém, devemos ressaltar que no caráter hedonístico (relacionado ou definido pelo prazer), a felicidade não é exclusiva aos momentos de lazer e nem a alegria é um resultado automático desse, mas a procura do prazer, da felicidade ou da alegria é uma das características essenciais do lazer na sociedade moderna (DUMAZEDIER, 1974; CAMARGO, 2017).

Segundo Bacal (2003), o lazer só receberá sua adequada valorização quando o homem se convencer que é preciso realizar atividades, em seu tempo livre, com finalidade atendendo às necessidades individuais, promovendo gratificação e satisfação pessoal. Essa satisfação pode ser alcançada de diversas formas, inclusive por meio da prática da GPT. Para Ayoub (2013), a GPT tem como propósito o prazer pela prática da ginástica com criatividade e liberdade de expressão, mostrando-se como um espaço viável para a vivência do componente lúdico da cultura e, sobretudo, da cultura corporal.

O lazer é a cultura – em seu sentido mais amplo – vivenciada no tempo livre (MARCELLINO, 2000) e podemos observar, simultaneamente, diferentes interesses culturais do lazer presentes na prática da GPT, como por exemplo: a) interesses manuais: confecção de figurinos e cenários; b) intelectuais e turísticos: estudo da cultura popular que fará parte da composição coreográfica e viagens para festivais; c) físico-esportivos: elementos da ginástica, dança, jogos e esportes; d) sociais: encontros nos ensaios e festivais; e) artístico: criação de uma coreografia com movimentos estéticos, capazes de entusiasmar o imaginário.

Um dos principais aspectos da GPT é a busca pela formação global dos indivíduos, privilegiando a participação da coletividade e sempre respeitando a individualidade (SANTOS, 2009). Essa atitude potencialmente transformadora e de formação humana da GPT faz parte da função de desenvolvimento do lazer, proposta por Dumazedier (1973), na qual o momento



de lazer permite uma participação social maior, mais livre e a prática de uma cultura desinteressada do corpo. O lazer mostra-se como, além de divertimento e descanso (questões também importantes), uma oportunidade tanto de tomada de contato quanto de percepção e reflexão sobre as pessoas e as realidades nas quais estão inseridas, promovendo o desenvolvimento pessoal e social dos indivíduos (MARCELLINO, 2000). Batista e colaboradores (2020), por exemplo, mostraram que projetos de extensão universitária com a GPT potencializaram a participação ativa dos envolvidos, contribuindo para uma formação acadêmica crítica, autônoma e capaz de reconhecer o coletivo.

Para Melo e Alves Júnior (2003), em um projeto de lazer o processo precisa ser aberto, possibilitando a construção de um espaço para “escolha, medo, prazer, fantasia, enfim, para a diferença” (p. 70). Segundo os autores, o desenvolvimento de uma sociedade mais justa, só será possível ao impedir que a coletividade venha agredir o indivíduo com mais disciplina e controle que o necessário, ou seja, é preciso estimular a participação de sujeitos ativos, que possam se expressar e se posicionar de maneira explícita.

Ambos, lazer e GPT, mostram que é possível adquirir inúmeros conhecimentos (técnicos, pessoais e sociais) por meio de práticas que extrapolam os muros escolares. Para a prática benéfica das atividades de lazer são necessários o aprendizado, o estímulo e a iniciação, que possibilitem a superação de níveis menos elaborados e simples, para níveis mais complexos, com o enriquecimento do criticismo (MARCELLINO, 2017a). Com base nos níveis de participação propostos por Dumazedier (1980), no nível superior (criativo) o indivíduo não é apenas um mero reprodutor, e possui capacidade de criar novas atividades e oportunidades. A criatividade pode estar presente em diversos aspectos da GPT, na resignificação de movimentos da ginástica, na construção de cenários, elaboração de figurinos, escolha das músicas, criação da composição coreográfica, etc. Dessa forma, quando respeitados os fundamentos da GPT, o antilazer e o conformismo dão lugar à uma prática da ginástica de uma maneira crítica e criativa.

Fernandes e Ehrenberg (2012) apoiam que a GPT deve ser difundida tanto nos espaços de educação formal quanto não-formal, visto que ao se aproximar do lazer, a prática deve ser entendida como canal para a construção da cidadania, da autonomia e de autossuperação. Concordamos com Oliveira (2007), que aponta a GPT como possível prática vinculada ao lazer da população e também com Bonfim e colaboradores (2020), que defendem a implementação de projetos de GPT voltados ao público idoso no Sistema Único de Saúde



(SUS), contribuindo com o aumento do nível de atividade física e promoção de saúde, de uma forma lúdica e coletiva.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A GPT pertence ao lazer, um fenômeno cultural mais amplo, e essa conclusão tem como base as categorias de análise do lazer, propostas por Dumazedier. Assim, observa-se na prática da GPT a presença de: a) características do lazer (escolha pessoal, princípio de busca pelo prazer, caráter liberatório e caráter desinteressado); b) função de divertimento, recreação e entretenimento e função de desenvolvimento por meio do lazer; e c) diferentes interesses culturais do lazer (interesses físico-esportivos, sociais, artísticos, manuais, intelectuais e turísticos).

Além disso, seus caminhos também se cruzam na valorização da criatividade, pela vivência de elementos da cultura e pela possibilidade de desenvolvimento pessoal e social. Em conjunto, esses aspectos permitem a vivência de um lazer crítico e criativo, no qual o indivíduo não é apenas um mero reprodutor, mas possui uma participação ativa e capacidade de criar novas atividades e oportunidades. Segundo Graner, Paoliello e Bortoleto (2017), a GPT deve proporcionar aos participantes a possibilidade de experimentar a responsabilidade, a cooperação, a solidariedade, a coragem e o respeito às ideias e opiniões.

Apesar do termo lazer fazer parte de muitas definições apresentadas na literatura referente à GPT, entendemos que foi possível estreitar esta relação a partir do estabelecimento de associações com os termos próprios do estudo do lazer. Acreditamos ser imprescindível esclarecer e solidificar esta relação, especialmente considerando o potencial desta prática para a área do lazer. Desse modo, profissionais deste campo podem ter acesso ampliado e vislumbrar a implementação de programas de GPT em instituições promotoras do lazer.

Compreendemos que ainda é necessário avançar nesta discussão, com a realização de uma pesquisa empírica, que observe os fundamentos do lazer presentes em projetos que se utilizam da prática de Ginástica Para Todos. Assim, buscamos cada vez mais estimular e fomentar possíveis perspectivas de implantação de projetos de Ginástica Para Todos por meio de políticas públicas associadas ao lazer.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS



AYOUB, Eliana. **Ginástica geral e educação física escolar**. 3. ed. Campinas, SP: Unicamp, 2013.

BACAL, Sarah. **Lazer e o universo dos possíveis**. 2. ed. São Paulo: Aleph, 2006.

BATISTA, Mellina Souza e colaboradores. Ginástica para todos: questões sobre uma experiência de aprendizagem crítica. **Corpoconsciência**, v. 24, n. 1, p. 194-204, jan./ abr., 2020.

BERNET, Jaume Trilla. Conceito, exame e universo da animação sociocultural. In: BERNET, Jaume Trilla (Coord.). **Animação sociocultural: teorias, programas e âmbitos**. Lisboa, Portugal: Instituto Piaget, 2004.

BRAMANTE, Antonio Carlos. Lazer: concepções e significados. **Licere**, v. 1, n. 1, p. 9-17, 1998.

BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil**. Diário Oficial da União, Senado Federal, Brasília, DF, 1988. Disponível em <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao.htm>. Acesso em: 15 fev. 2021.

BONFIM, Mariana Rotta e colaboradores. A ginástica para todos como uma possibilidade de prática corporal no Sistema Único de Saúde. **Corpoconsciência**, v. 24, n. 1, p. 170-179, jan./ abr., 2020.

CAMARGO, Luiz Octávio de Lima. **O que é o lazer?** São Paulo: Brasiliense, 2017.

DUMAZEDIER, Joffre. **Lazer e cultura popular**. São Paulo: Perspectiva, 1973.

_____. **Sociologia empírica do lazer**. São Paulo: Perspectiva, 1974.

_____. **A teoria sociológica da decisão**. São Paulo: SESC, 1980.

FÉDÉRATION INTERNATIONALE DE GYMNASTIQUEFIG – Federação Internacional de Ginástica. **Gymnastics for all manual**. 2019 Edition. Disponível em <https://www.gymnastics.sport/publicdir/rules/files/en_Gymnastics%20for%20All%20Manual,%20Edition%202019.pdf>. Acesso em 19 jan. 2021.

FÉDÉRATION INTERNATIONALE DE GYMNASTIQUE. **Fundamentos de la gimnasia**. Saskatoon: Ruschkin Publishing, 2010.

FERNANDES, Rita de Cássia; EHRENBERG, Mônica Caldas. Ginástica para todos na sua relação com as atividades físicas orientadas para o lazer. **EFDeportes.com**, año 15, n. 166, mar., 2012.

GRANER, Larissa; PAOLIELLO, Elizabeth; BORTOLETO, Marco Antonio Coelho. Grupo Ginástico UNICAMP: potencializando as interações humanas. In: BORTOLETO, Marco Antonio Coelho; PAOLIELLO, Elizabeth (Orgs.). **Ginástica para todos: um encontro com a coletividade**. Campinas, SP: Unicamp, 2017.

MARCELLINO, Nelson Carvalho. **Lazer e humanização**. 4. ed. Campinas, SP: Papirus, 2000.



_____. **Lazer e educação**. Campinas, SP: Papirus, 2017a.

_____. **Pedagogia da animação**. Campinas, SP: Papirus, 2017b.

MARCELLINO, Nelson Carvalho (Org.). **Repertório de atividades de recreação e lazer para hotéis, acampamentos, prefeituras, clubes e outros**. Campinas, SP: Papirus, 2019.

MELO, Victor Andrade de; ALVES JÚNIOR, Edmundo Drummond. **Introdução ao lazer**. São Paulo: Manole, 2003.

MENEGALDO, Fernanda Raffi; BORTOLETO, Marco Antonio Coelho. Ginástica para todos: primeiras reflexões sobre uma prática coletiva. **Revista da Alesde**, v. 2, p. 300-312, 2019.

OLIVEIRA, Nara Rejane Cruz de. Ginástica para todos: perspectivas no contexto do lazer. **Revista mackenzie de educação física e esporte**, v. 6, n. 1, p. 27-35, 2007.

PASQUA, Livia de Paula Machado; HESS Cássia Maria; TOLEDO, Eliana de. Gingando com a ginástica para todos: aproximações e singularidades. **Corpoconsciência**, v. 24, n. 1, p. 153-169, jan./ abr., 2020.

SANTOS, José Carlos Eustáquio. **Ginástica geral**: elaboração de coreografias, organização de festivais. 2. ed. Jundiaí, SP: Fontoura, 2009.

SANTOS, Rosa Fernandes dos; PACHECO, Reinaldo. **Lazeres**: para fazer melhor é preciso compreender. São Paulo: Senac, 2018.

SANTOS, Ingrid de Oliveira; TSUKAMOTO, Mariana Harumi Cruz. A prática da ginástica para todos como uma possibilidade de promover a autonomia da pessoa idosa. **Corpoconsciência**, v. 24, n. 3, p. 131-142, set./ dez., 2020.

SOUZA, Elizabeth Paoliello Machado; GALLARDO, Jorge Sérgio Perez. Duas visões de um fenômeno. In: AYOUB, Eliana; SOUZA, Elizabeth Paoliello Machado; GALLARDO, Jorge Sérgio Perez (Orgs.). **Coletânea**: textos e sínteses do I e II Encontros de Ginástica Geral. Campinas, SP: Gráfica Central-Unicamp, 1997.

TOLEDO, Eliana de; TSUKAMOTO Mariana Harumi Cruz; CARBINATTO Michele Viviene. Fundamentos da ginástica para todos. In: NUNOMURA, Myriam (Org.). **Fundamentos das ginásticas**. 2. ed. São Paulo: Fontoura, 2016.

TSUKAMOTO Mariana Harumi Cruz; BARROS, Joana Paula de; LEE, Cristina Landgraf. EACH em movimento: relato de projetos de extensão relacionados à ginástica. **Revista de cultura e extensão USP**, v. 17, p. 113-122, mai., 2017.

VEAL, Anthony James. **Metodologia de pesquisa em lazer e turismo**. São Paulo: Aleph, 2011.

Dados da primeira autora:



Email: lais.domingues@usp.br

Endereço: Rua União, 896, casa 53, Jardim América, Poá, SP, CEP: 08555-680, Brasil.

Recebido em: 28/02/2021

Aprovado em: 23/03/2021

Como citar este artigo:


DOMINGUES, Laís Santos; TSUKAMOTO, Mariana Harumi Cruz. Ginástica para todos e lazer: onde seus caminhos se cruzam? **Corpoconsciência**, v. 25, n. 1, p. 171-186, jan./ abr., 2021.


A EDUCAÇÃO FÍSICA ESCOLAR EM UMA PERSPECTIVA CULTURAL E SUA INTERFACE COM O LAZER

SCHOOL PHYSICAL EDUCATION FROM A CULTURAL PERSPECTIVE AND ITS INTERFACE WITH LEISURE

LA EDUCACIÓN FÍSICA ESCOLAR DESDE UNA PERSPECTIVA CULTURAL Y SU INTERFAZ CON EL OCIO

Vinicius Aparecido Galindo

<https://orcid.org/0000-0003-0123-6093> 

<http://lattes.cnpq.br/5327249069736591> 

Centro Universitário do Norte Paulista (São José do Rio Preto, SP – Brasil)

viniciusgalindo@yahoo.com.br

Resumo

Este estudo tem como objetivo a humanização do processo de aprendizagem com o intuito de ampliar o repertório das ações pedagógicas do professor por meio das aulas de Educação Física em uma perspectiva cultural, no sentido da educação para o lazer. A Educação Física escolar por meio da educação para o lazer deverá ser um espaço para transformação e observação de princípios e valores, possibilitando aos educandos reflexões críticas e criativas para além da escola. No percurso metodológico, realizamos uma pesquisa qualitativa de natureza bibliográfica, a partir de obras relativas à educação física, cultura e lazer. Para os estudos das obras investigadas, realizamos as análises textual, temática, interpretativa e crítica. É essencial o desenvolvimento da Educação Física com sentido e significado para quem está aprendendo, visando a uma educação para o lazer articulando os saberes locais com os globais em todas as esferas humanas.

Palavras-chave: Educação Física Escolar; Lazer; Cultura.

Abstract

This study aims at humanizing the learning process in order to expand the repertoire of pedagogical actions of teachers through Physical Education classes in a cultural perspective, in the sense of education for leisure. School Physical Education through education for leisure should be a space for transformation and observation of principles and values, allowing students to reflect critically and creatively beyond the school. In the methodological approach, we conducted a qualitative research of a bibliographic nature, based on research related to physical education, culture and leisure. For the studies of the investigated works, we carried out textual, thematic, interpretative and critical analysis. It is essential to develop Physical Education with meaning and significance to those who are learning, aiming at an education for leisure, articulating local knowledge with global knowledge in all human spheres.

Keywords: School Physical Education; Recreation; Culture.

Resumen

Este estudio tiene como objetivo humanizar el proceso de aprendizaje con el fin de ampliar el repertorio de acciones pedagógicas del docente a través de clases de Educación Física en una perspectiva cultural, en el sentido de educación para el ocio. La Educación Física Escolar a través de la educación para el ocio debe ser un espacio de transformación y observación de principios y valores, que permita a los alumnos reflexionar de forma crítica y creativa más allá de la escuela. En el camino metodológico, realizamos una investigación cualitativa de carácter bibliográfico, basada en trabajos relacionados con la educación física, la cultura y el ocio. Para los estudios de los trabajos investigados, realizamos análisis textuales, temáticos, interpretativos y críticos. Es fundamental desarrollar la Educación Física con sentido y significado para quienes están aprendiendo, apuntando a una educación para el ocio, articulando el conocimiento local con el conocimiento global en todos los ámbitos humanos.

Palabras clave: Educación Física Escolar; Recreación; Cultura.



INTRODUÇÃO

Neste artigo, apresentaremos elementos para o estudo da Educação Física escolar em uma perspectiva cultural, assim como do lazer e da educação e o processo educativo do lazer. Na constante modificação em que o mundo atual se apresenta, impulsionada pelo capitalismo global, a educação precisa promover a construção do saber ao constituir-se como ferramenta de crescimento sociocultural dos sujeitos. O capitalismo global está relacionado a um sistema econômico que visa o lucro e o acúmulo de riquezas, fundamenta-se na propriedade privada dos meios de produção, potencializando a competição acirrada entre os sujeitos na busca do poder, sucesso e riqueza, valorizando-se o individual em detrimento do coletivo. Uma Educação Física escolar numa perspectiva da educação para o lazer pode transformar a realidade dos alunos, desenvolvendo, a autonomia, a criatividade e a criticidade nos sujeitos.

Com o propósito de desenvolver a emancipação do ser humano, uma educação para o lazer, pelo aspecto prazeroso que lhe é inerente, pode se apresentar como rica possibilidade de prática pedagógica na escola. Assim, uma educação para o lazer visa a emancipação humana, o pensamento crítico do contexto social pelo sujeito, evitando-se a exploração entre as pessoas tornando-as independentes e promovendo a solidariedade, a compreensão e o respeito entre os seres humanos.

Segundo Vago (2009, p. 27), o ambiente escolar:

[...] é lugar de circulação das culturas porque tem como responsabilidade realizar o humano direito a um patrimônio por todos produzido: conhecer, fruir e usufruir as culturas diversas produzidas pelos humanos.

Este autor define a instituição de ensino como ambiente em que várias culturas transitam, visto ser herança cultural à disposição de todos. Assim sendo, é possível tomar ciência desse fato para se apossar e disfrutar dessa instituição como direito.

Marcellino (2007, p. 31), ao conceituar o lazer, visualiza-o como uma dimensão da cultura ao entendê-lo como:

A cultura – compreendida no seu sentido mais amplo – vivenciada (praticada ou fruída) no “tempo disponível”. O importante, como traço definidor, é o caráter “desinteressado” dessa vivência. Não se busca, pelo menos fundamentalmente, outra recompensa além da satisfação provocada pela situação. A “disponibilidade de tempo” significa possibilidade de opção pela atividade prática ou contemplativa.

Para esse autor, o lazer promove satisfação a quem o vivencia. Ele justifica que essa disponibilidade de tempo a ele dedicada se deve ao fato de que o sujeito tão somente



escolheu tal atividade prática ou contemplativa levado pelo querer, pela busca do prazer que ela lhe proporciona. Marcellino (2013) fundamenta, ainda, que, mesmo o ócio, desde que se contraponha à obrigação profissional, é considerado como opção de lazer. O autor relata que, numa relação dialética entre lazer e sociedade, a cultura por ela gerada pode ser questionada por ela mesma. Outra característica do lazer é a possibilidade de serem vivenciados valores que, de acordo com Marcellino (2013, p. 15), poderão “[...] contribuir para mudanças de ordem moral e cultural, necessárias para solapar a estrutura social vigente”.

Assim, cabe enfatizar que o lazer, observado de uma forma questionadora contra os mecanismos de conformação social, é um instrumento de resistência à ideologia dominante e favorece o desenvolvimento cultural e social, com o objetivo de humanizar a sociedade como um todo acerca da sua realidade.

Para Marcellino (2007, p. 59):

O lazer é um veículo privilegiado de educação, e para a prática positiva das atividades de lazer são necessários o aprendizado, o estímulo e a iniciação, que possibilitem a passagem de níveis menos elaborados, simples, para níveis mais elaborados, complexos, com o enriquecimento do espírito crítico, na prática ou na observação. Verifica-se assim, um duplo processo educativo - o lazer como veículo e como objeto de educação.

O lazer como veículo de educação, ou seja, a educação pelo lazer tem como propósito: o prazer, o relaxamento e a interpretação da realidade, responsáveis pelo desenvolvimento social do ser humano. Já o lazer como objeto da educação, isto é, a educação para o lazer, busca a emancipação e o pensamento crítico da realidade pelo sujeito. Ao considerar os aspectos práticos e educativos no âmbito do lazer, obtém-se a abertura para uma ampla visão de mundo, com a perspectiva de intervenção, visto que é sujeito de ação – benefício do caráter de protagonismo que está lhe confere. Ao interpretar e compreender o lazer, consideram-se os seus conteúdos de acordo com Dumazedier (1972): físico-esportivo (práticas esportivas, jogos, brincadeiras, caminhadas), artísticos (pintura, música, escultura, cinema), intelectuais (leitura, pesquisa), manuais (artesanato, jardinagem), sociais (festas, bailes). Além desses, Camargo (1986) destaca uma área de interesse cultural no lazer, o turístico (passeios, viagens); Schwartz e Moreira (2007) sugerem a inserção do conteúdo virtual (computadores, vídeo game, celulares) do lazer, cujo espaço permite novas opções, possibilitando novos significados para a vivência do lazer. Já Fraga e Lopes da Silva (2010) recomendam que é necessário refletir sobre o meio virtual como veículo oportuno para o acesso aos diversos conteúdos do lazer.



Convém esclarecer que, ainda desenvolvendo a compreensão sobre os conteúdos do lazer, é essencial considerar que a possibilidade de diferentes vivências contribui para uma visão ampla do lazer. Há uma diversidade de vivências nesse sentido, como, por exemplo: participar de uma brincadeira, de um jogo, de uma prática esportiva, ir ao cinema, participar de uma mostra cultural, de oficinas de pintura, de atividades de paisagismo, dentre outras. Nos dias atuais, ao analisarmos a Educação Física fundamentada em uma perspectiva cultural, consideramos a cultura como principal conceito para a Educação Física, porque, segundo Daolio (2004, p. 9): “todas as manifestações corporais humanas são geradas na dinâmica cultural, desde os primórdios da evolução até hoje, expressando-se diversificadamente e com significados próprios no contexto de grupos culturais específicos.”

Ou seja, esse autor considera a Educação Física como componente curricular, e o ambiente escolar, como um espaço para desenvolvimento da cultura, contribuindo para a compreensão do educando dos conteúdos culturais relacionados à dimensão cultural, como por exemplo: os jogos, as brincadeiras, os esportes, as ginásticas, as lutas, as danças etc., e, a partir da assimilação desses conteúdos, o educando irá desenvolver seus processos de aprendizagem. Esse mesmo autor não quer padronizar comportamentos, planejamentos rigorosos ou metas de ensino, mas propor um ensino diferenciado por meio de processos de aprendizagem significativos, influenciados pelas dinâmicas culturais, com o intuito de atingir a todos os alunos.

Destaca-se a possibilidade de a escola constituir-se como opção de espaço para o desenvolvimento dos conteúdos de lazer nas aulas de Educação Física ao valorizar a riqueza de experiências culturais da comunidade conforme o seu contexto social. Assim, é possível compartilhar com pais ou responsáveis, educandos e comunidade em geral as diversas experiências educativas desenvolvidas no processo de aprendizagem no período do contraturno ou nos finais de semana.

Nesse contexto, o presente trabalho tem como objetivo a humanização do processo de aprendizagem com o intuito de ampliar o repertório das ações pedagógicas do professor por meio das aulas de Educação Física escolar em uma perspectiva cultural, no sentido da educação para o lazer.

METODOLOGIA



Este estudo é resultante de uma pesquisa qualitativa. A investigação desse tipo de pesquisa, para Minayo (1994, p. 21), tem características:

[...] muito particulares. Ela se preocupa, nas ciências sociais com o nível de realidade que não pode ser quantificado. Ou seja, ela trabalha com o universo de significados, motivos, aspirações, crenças, valores e atitudes, o que corresponde a um espaço mais profundo das relações, dos processos e dos fenômenos que não podem ser reduzidos à operacionalização de variáveis.

O presente artigo foi desenvolvido por meio de revisão bibliográfica, fundamentada por Severino (2007), a partir de buscas realizadas nos sistemas de biblioteca da Universidade Metodista de Piracicaba (UNIMEP) e em ferramentas disponíveis na internet, utilizando-se as palavras-chave lazer, cultura e educação física escolar. Uma pesquisa de natureza bibliográfica busca esclarecer uma problemática por meio de referenciais teóricos publicados. Isto é, na realização desta pesquisa, foram consultadas obras como artigos, livros e periódicos eletrônicos, articulando-se as ideias sobre a temática desenvolvida e que se alinhassem no cumprimento do objetivo desta investigação (RAMPAZZO, 2002).

Além das obras conhecidas na condição de professor-pesquisador, considerou-se como critério de inclusão aquelas que tinham aproximação com as finalidades da pesquisa, explícitos em seus títulos. Este artigo é um recorte de uma pesquisa maior, desenvolvida em nível de mestrado, intitulada: "Lazer e cultura: construção de brinquedos nas aulas de Educação Física", junto ao Programa de Pós-Graduação em Ciências do Movimento Humano (PPG-CMH) da UNIMEP localizada no interior do estado de São Paulo.

Segundo Severino (2007, p. 122), esse tipo de pesquisa tem como característica: "Aquele que se realiza a partir do registro disponível, decorrente de pesquisas anteriores, em documentos impressos, como livros, artigos, teses e etc." Esse autor cita quatro procedimentos de análise necessários à compreensão dos textos selecionados para esta pesquisa, a saber: 1) análise textual, a qual considera o momento que se constitui em buscar informações sobre os autores e observar o vocabulário dos textos; 2) análise temática: procura-se ouvir os autores, aprender sem intervir no conteúdo descoberto e interpretar no texto o problema que os autores estão mencionando; 3) análise interpretativa: compreendem-se as ideias dos autores, por meio de uma leitura analítica, que favorece o amadurecimento intelectual; 4) análise crítica: inicia-se por meio da problematização dos textos e de questionamentos às mensagens dos autores (SEVERINO, 2007).



Assim, justifica-se a análise e a interpretação desse tipo de investigação para a temática abordada neste estudo, na tentativa de pesquisar a Educação Física escolar em uma perspectiva cultural no sentido da educação para o lazer.

EDUCAÇÃO INTERCULTURAL E A PEDAGOGIA DA ANIMAÇÃO

Para Oliveira e Daolio (2011), valorizar as diferenças é dar novo significado às ações e às concepções pedagógicas, com o intuito de solucionar os problemas do sistema tradicional escolar, pautado na exclusão, que foi incapaz, no decorrer do processo educativo, de lidar com as diferenças. Esse autor ressalta que os processos educativos, desenvolvidos num sentido de via única, caracterizam-se numa pedagogia da homogeneização, já que, na visão do professor, todos são iguais, ignorando a diversidade manifestada pelas diferentes culturas e contextos dos alunos.

Consideram-se tais contextos na elaboração dos processos educativos, isto é, vinculá-los à cultura da comunidade local, numa relação que não seja centralizada no educador de uma forma tradicional, poderá contribuir para evitar a exclusão e a evasão de alunos, que, infelizmente, ocorrem na escola. Essa valorização do ser humano em seu contexto sociocultural no ambiente escolar promove a abertura para o diálogo e a reflexão entre as diferentes culturas, possibilitando o acesso ao conhecimento e à informação, além de favorecer o compartilhamento de valores e de atitudes que propiciam a comunicação entre os diferentes.

A eficiência dessa comunicação, graças à diversidade cultural dentro do ambiente escolar que visa à valorização e ao respeito às diferenças culturais, possibilita uma socialização (interação) entre as diversas culturas, ao ressignificar os processos de aprendizagem, promovendo uma educação intercultural. Oliveira e Daolio (2011, p. 4) afirmam que:

A educação intercultural calca seus pressupostos, os quais apontam, não somente para a existência das diferenças, mas também para seu enlace com a aprendizagem, fazendo com que o educando aprenda o conhecimento do outro, do diferente e com ele estabeleça um diálogo profícuo e mútuo, no qual as possibilidades não se encerram a partir de uma única visão.

A educação intercultural coopera para o desenvolvimento dos processos educativos que facilitem a socialização entre as diferentes culturas, já que reconhece o conhecimento do outro como diferente e tem a intenção de valorizá-lo. Na escola, valorizar e reconhecer o diferente constitui aquisição de cultura, e só um processo educativo



democrático pode viabilizar a prática do diálogo e da reflexão entre elas. Oliveira e Daolio (2011, p. 3) propõem:

A perspectiva intercultural de educação que lança mão de argumentos que caminham no sentido da compreensão de que, para além da simples constatação de diversas culturas, estas precisam dialogar em pé de igualdade.

Esses autores consideram a visão da pluralidade de culturas na educação, compreendendo que, além de identificar tal diversidade, é fundamental abordá-las com a relevância de igualdade. Ou seja, são as condições igualitárias que poderão acrescentar intelectualmente e culturalmente ao cidadão. Tal enriquecimento pode ser alcançado com novos arranjos pedagógicos que valorizem o conhecimento prévio do educando, atividades diversificadas vinculadas ao seu contexto social, aliadas ao processo de aprendizagem.

Marcellino (2007, p. 108) afirma que “as relações lazer-escola-processo educativo, como um dos canais possíveis de atuação no plano cultural, buscando mudanças de ordem social”. A experiência do lazer na escola alinhada ao processo educativo potencializa valores sociais democráticos de inclusão social e de igualdade, que, diante do mundo moderno, são um dos desafios da sociedade atual. Para o mesmo autor, Marcellino (2007, p. 142), é preciso reconhecer a relação lazer-escola-processo educativo, numa “pedagogia da animação”:

[...] em que a animação engloba os sentidos de vida, de movimento e de alegria. Portanto, uma pedagogia da animação, assim encarada, estaria ligada à criação de ânimo, à provocação de estímulos, e à cobrança da esperança. A preparação não para uma sociedade dominada pela exploração do trabalho, ou para o ideal questionável de uma “civilização do lazer”.

A pedagogia da animação na instituição de ensino deve ser observada numa perspectiva de mudança, articulada a um processo amplo de educação, visando ao despertar para a alegria de viver ativamente no seu cotidiano, de modo a considerar a escola como espaço para o desenvolvimento das potencialidades educativas do lazer e como oportunidade de transformação do contexto social. Nesse ambiente educativo que pode capacitar uma sociedade a lutar sem qualquer dominação, Marcellino (2012) trata a educação para o lazer como uma proposta denominada Pedagogia da Animação, em que ânimo, esperança e estímulo seriam seus sustentáculos na busca de mudanças de ordem social. Nesse sentido, Marcellino (2007, p. 147, grifos do autor) relata que a perspectiva da pedagogia da animação na escola funcionaria como centro de cultura popular:

Sua tarefa educativa seria efetuada, em termos de **conteúdo**, a partir do cotidiano local, fornecendo instrumental necessário no sentido de contribuir para a superação do “senso comum”, a partir dele. E isso poderia ocorrer mesmo na atual organização curricular – o que vale dizer- mesmo sem as



condições ideais, que implicariam numa mudança da estrutura dos currículos. Em termos de **forma**, respeitando o ritmo dos alunos, mas não ignorando as diferenças na apropriação do saber entre professores e alunos, uma vez que esse reconhecimento é necessário para a própria superação dessas diferenças. Em termos de **abrangência**, ultrapassando o âmbito dos alunos “regularmente matriculados”, mas se estendendo a toda a comunidade local, através da participação comunitária. Em termos de **espaço**, ultrapassando os limites dos muros dos prédios escolares, estendendo-se a outros equipamentos da comunidade próxima, procurando dessacralizá-los. Em termos de **elementos humanos**, por um grupo de educadores, englobando professores, funcionários, administradores, lideranças culturais informais, práticos nas diversas áreas culturais, enfim um grupo de animadores culturais, que aliem competência técnica-acadêmica ou prática - a um compromisso político de transformação. Em termos de **recursos materiais**, procurando utilizar os parques que lhe são destinados, aliados a soluções alternativas da própria comunidade local [...]”.

Isto é, uma escola como centro de cultura popular baseada pelo seu Projeto Político Pedagógico (PPP) e articulada com a comunidade local deve, acerca dessa realidade, criar um ambiente favorável para o desenvolvimento de um instrumento que busque auxílio para a superação do senso comum, do convencional. Mesmo sem as condições ideais que implicariam a mudança da estrutura dos currículos, essa tarefa educativa seria efetuada.

Motivado por esse empenho, o educador pode, enfim, respeitando o ritmo dos educandos e não ignorando as diferentes fases sensíveis de aprendizagem, reconhecer as diferenças que trazem consigo. Para nortear as tomadas de atitude objetivadas nesse enfoque cultural, ao oportunizar as ações pedagógicas alinhadas ao lazer nas aulas de Educação Física, é preciso considerar o ambiente educativo e os sujeitos nele envolvidos. Considera-se a escola, assim, como espaço privilegiado para transformação, observação e manifestação de princípios e de valores, de modo que os educandos possam transferir as reflexões para além da instituição de ensino, atendendo a toda a comunidade local. A participação coletiva da equipe pedagógica (gestores, coordenadores, educadores, funcionários, pais, alunos e comunidade) pode se formar em um grupo de animadores culturais, que articulem competência prática ao compromisso político de transformação. Para tanto, devem ser adequados os diversos espaços e recursos materiais, buscando soluções alternativas ao realizar parcerias com a comunidade local acerca da sua realidade.

Para Vago (2009), a escola é um lugar de culturas em que adultos, adolescentes e crianças promovem cultura infantil, juvenil e adulta. Nelas estão envolvidas suas etnias, suas classes sociais, seu gênero, sua orientação sexual e as marcas de suas histórias, significantes



para suas vidas, isto é, na escola, esses protagonistas se encontram e criam formas de produzir saberes, seus modos de ser e de estar, compartilhar sentimentos e experiências.

Refletir sobre a escola como espaço e momento de cultura é humanizar o processo de aprendizagem, visto que, no ambiente escolar, acontece a produção de conhecimento. Assim, é reconhecer que na diversidade todos os seus protagonistas, adultos, jovens, adolescentes e crianças, promovem cultura. Além disso, para refletir sobre a prática educativa, torna-se imprescindível destacar a relevância da pedagogia da animação apresentada por Marcellino (2007). Nessa proposta pedagógica, o autor propõe a possibilidade do lazer como um canal viável no plano cultural de modo integrado com a instituição de ensino, visando a contribuir para a reflexão e o espírito crítico numa perspectiva da realidade social. Segundo Marcellino (2007, p. 149):

No plano cultural seria orientada por princípios de valorização da cultura popular, em todas as áreas analisadas- artística, física, manual, social e intelectual- o que vale dizer, buscando o equilíbrio entre os vários conteúdos, e a sua identificação com as bases locais e regionais. No plano social seria orientada para o atendimento com critérios quantitativos, procurando atender o maior número de pessoas a partir de seus interesses, o que não significa "nivelar por baixo", mas iniciar o trabalho educativo a partir das situações reais; procurando recursos materiais alternativos e exercendo pressões para obtenção de novos recursos; procurando, sem preconceitos ideológicos, articulações com órgãos e instituições locais, na medida em que possam ser estabelecidas, sem que se abra mão do compromisso de mudança da situação, portanto do compromisso político.

Esse autor compreende que se deve valorizar a cultura popular em todas as áreas: artística, física, manual, social e intelectual. Isso equivale a considerar o equilíbrio entre os diversos conteúdos do lazer e os contextos local e regional. Já no plano social, ele esclarece que a proposta é atender com valorização do quantitativo. A partir de suas necessidades, iniciar um trabalho de cunho educativo considerando a realidade do contexto em que se vive, buscando desenvolver novas opções de recursos materiais e esforçando-se na procura de outros recursos; pretendendo ter, sem discriminação, parcerias com entidades sociais, com o propósito de que, sendo estabelecidas, promovam emancipação social.

Com esse objetivo, a cultura é reconhecida pela interdependência entre o lazer, a escola, o processo educativo, o educando, a família e o contexto social, já que a escola dinâmica é aquela que se aproxima da realidade local. Assim sendo, é fundamental fazer inovações metodológicas nas práticas educativas, considerando-se as possibilidades do lazer,



conectando-a com a cultura, que visa não só a uma educação de qualidade alicerçada no ambiente escolar, mas uma educação com qualidade social.

As aulas de Educação Física alinhadas à educação para o lazer podem contribuir para uma educação escolar que prioriza a produção cultural com o intuito de transformar a realidade social. Assim, constituem-se em ações que poderão viabilizar a transformação dos alunos, com propósito de desenvolverem a autonomia, a criticidade e a criatividade em articulação com os saberes locais e regionais. No próximo tópico, são apresentados aspectos da Educação Física escolar e da educação para o lazer.

EDUCAÇÃO FÍSICA ESCOLAR NO SENTIDO DA EDUCAÇÃO PARA O LAZER

Uma Educação Física escolar em uma perspectiva cultural com vistas à humanização, igualitária, que busca a conscientização do lazer na perspectiva de construção da cultura corporal de movimento contemporâneo, é de suma importância para a formação do sujeito no ambiente escolar. Ela pode ser considerada uma ação construída pelos significados e valores inerentes ao contexto social na escola, possibilitando o desenvolvimento de atividades do contexto do lazer significativas no tempo disponível. Na busca de se incentivar a perspectiva do lazer, a Educação Física deve evidenciar por um ambiente em que se constrói conhecimento a partir de relações sociais, evitando qualquer tipo de exclusão, com o intuito do desenvolvimento de práticas educativas com relevância no processo de aprendizagem e na formação humana, em uma dimensão sociocultural.

De acordo com Daolio (1994), em uma abordagem cultural, alicerçada na Antropologia Social, a ciência antropológica considera a humanidade plural e busca abordar os seres humanos a partir das suas diferenças. Isto é, um novo olhar pode propor uma revisão da prática pedagógica da Educação Física escolar, a prática do "rola bola", pautada na atualidade, em muitas escolas, em que o professor, permite a seus educandos realizarem a atividade livremente, sem sua intervenção pedagógica ou a valorização dos alunos mais habilidosos em relação aos menos habilidosos, excluindo-os. É essencial que se volte para uma perspectiva inovadora, em que se fundamentem as ações pedagógicas que possam se abrir para a diversidade por meio da cultura corporal de movimento.

Para Daolio (1994, p. 30), a antropologia nos ensina a evitar qualquer tipo de preconceito ou discriminação:



Uma vez que todo comportamento humano, por possuir uma dimensão pública, não pode ser julgado por meio de conceitos implacáveis como bom/mau ou certo/errado. O entendimento de qualquer atitude humana deve ser buscado em referenciais culturais que dão sentido a essas atitudes. Como vimos, o chamado “olhar antropológico” implica uma relação espetacular entre quem olha e quem é olhado. Olhar para o outro é, em alguma medida, olhar para si mesmo através do outro, por que a forma de olhar é também influenciada pela cultura.

Observa-se que, romper a barreira do preconceito e considerar que todos os seres humanos são iguais com culturas diferentes, pode favorecer a abertura para a diversidade e isso contribuirá para a transformação social e para a emancipação dos sujeitos. Esse novo olhar que a Antropologia propõe, conforme Daolio (1994, p. 100), beneficia uma Educação Física escolar que considera o princípio da alteridade ao afirmar que o educador, na aula:

[...] saberá reconhecer as diferenças: não só físicas, mas também culturais-expressas pelos alunos, garantindo assim o direito de todos à sua prática. A diferença deixará de ser critério para justificar preconceitos, que causam constrangimentos e levam a subjugação dos alunos, para se tornar condição de sua igualdade, garantindo assim, a afirmação do seu direito à diferença, condição do pleno exercício da cidadania. Porque os homens são iguais justamente pelas suas diferenças.

Ou seja, valorizar a diversidade é promover a abertura às múltiplas expressões de cultura, repudiando qualquer tipo de preconceito ou de discriminação, garantindo o princípio da igualdade-equidade entre os seres humanos.

Segundo Pinto (1992, p. 292), para lidar com a diversidade:

A educação física precisa compreender, construir, avançando conhecimentos sobre a essência orgânica e cultural das diferentes linguagens do corpo, que se manifestam de várias formas [...]. É importante identificar e compreender as estruturas e significados das diferentes manifestações da cultura corporal de movimentos, esforçando-se por compreender seus sentidos e importância para a vida do ser e para as suas relações culturais, historicamente estabelecidas.

Nessa perspectiva, cabe ao professor de Educação Física, nas suas ações pedagógicas no interior da escola, promover uma educação para o lazer valorizando a diversidade, que propicie ao educando a alegria e a compreensão acerca da realidade com o intuito de transformar o contexto social do sujeito. Na dinâmica das atividades articuladas com os conteúdos do lazer, como o conteúdo físico-esportivo (práticas esportivas, jogos, brincadeiras, caminhadas), criar condições para a resolução conjunta de situações-problema, o professor pode formar um ambiente facilitador à conscientização de uma visão crítica nos educandos sobre o meio em que estão envolvidos, na busca do desenvolvimento de sua



autonomia para resolver problemas, transformar sua realidade social etc. O acesso ao lazer implica uma educação de sujeitos capazes de interpretar e de vivenciar oportunidades diversificadas e disponíveis nos tempos e nos espaços, dia após dia. Assim, criam-se condições de compreendê-las e de resignificá-las de forma consciente, compreendendo a sua importância em suas vidas e as condições que restringem sua vivência plena (PINTO, 2008).

Observa-se que a educação pode contribuir para a emancipação do cidadão no desenvolvimento de suas potencialidades, ao obter uma postura crítica e autônoma diante dos problemas sociais. Isso garante um nível cada vez mais elaborado de acesso ao lazer e estabelece interações culturais efetivas entre o espaço escolar e o contexto sociocultural. O educador que articula a Educação Física escolar e a educação para o lazer no processo educativo valorizará a potencialidade do lazer no desenvolvimento pessoal e social e a importância do aprendizado para utilizá-lo no tempo disponível. Ou seja, basta que reconheça a cultura dos educandos, exercendo sua função de mediador e incentivando a participação dos alunos por meio de ações pedagógicas na perspectiva de sensibilizá-los nas diversas experiências educativas. Segundo Pinto (2008, p. 49), a educação pelo e para o lazer se efetiva:

[...] pela função política quando se vincula à realidade social, às possibilidades de compreensão desta realidade e de acesso a outros modos de conhecê-la e de nela agir com liberdade de expressão e de trocas de experiências entre diferentes sujeitos e grupos neste processo. A função ética desse processo educativo é constituída pela autonomia dos sujeitos e grupos no lazer, com liberdade e responsabilidade. Nesse sentido, o processo educativo estimula o desenvolvimento de atitudes e valores como tolerância, justiça, cooperação, solidariedade, respeito mútuo, confiança e outros. Já na função estética alicerça-se no desenvolvimento da sensibilidade, autoconhecimento, reconhecimento e valorização da diversidade cultural.

Na visão desta autora, a educação para e pelo lazer realiza-se pela função política quando o educador considera os meios do contexto em que atua e promove o diálogo, a interação entre os alunos. Já na função estética, busca-se reconhecer os méritos da sua cultura e da cultura do outro. Ainda é Pinto (2008, p. 51) quem afirma que, “[...] a educação para e pelo lazer é um processo de construção continuada que não deve ser tratado da mesma maneira ao longo da vida”. Sabe-se que uma ação educativa qualitativa, efetiva, considerando os diferentes contextos, propicia ao educando a apropriação de conhecimentos, de competências, de habilidades, dentre outros, que se constituem em



conteúdos socialmente acumulados historicamente do sujeito, contribuindo para o desenvolvimento pleno do aluno.

Para Pinto (2008), relacionar o conhecimento prévio, problematizando e promovendo sentido às ações educativas pelo educando no processo de aprendizagem, intervindo por meio do diálogo, aumentam as possibilidades de acesso às atividades educativas realizadas. A autora comenta que o diálogo é uma ferramenta educativa que estabelece relações entre o vivido e o proposto, o real e o subjetivo, os desejos e as necessidades. Isto é, por meio do diálogo, o professor valoriza o conhecimento que o aluno traz para a escola, aproximando-o dos conteúdos de aprendizagem, o que facilita a aprendizagem do educando, consolidando uma prática educativa significativa. Essa ação é fundamentada por Vago (2009, p. 36), que discute a importância da intervenção pedagógica do educador:

Organizar o ensino de modo que seus alunos possam ter realizado o direito de acesso àquelas práticas, usufruindo um patrimônio cultural que a todos pertence. E incentivando também que eles possam, ao participar delas, compreendê-las, fazer crítica delas e, quando for o caso, imprimir-lhes outros significados, baseados especialmente na igualdade de oportunidades, no respeito, na troca solidária, na cooperação, na partilha de afetos.

Ou seja, a educação para o lazer, que pode ocorrer tanto na aula de Educação Física como em espaços de lazer utilizados no tempo disponível, efetiva-se pelo diálogo do professor com seus alunos. Seu objetivo é de levá-los a refletirem, bem como de desenvolverem sua criatividade, autonomia e criticidade. A educação pelo lazer pode ocorrer somente em espaços de lazer vivenciados no tempo disponível.

A participação de todos (educandos e educadores) na criação de vínculos, na elaboração de ideias, no compartilhar de conhecimentos, nas combinações dos conteúdos e de regras de convivência caracteriza esse processo educativo. Ele enriquece o aluno por meio de diferentes experiências, afetivas, éticas, cognitivas, sociais, simbólicas, estéticas e culturais, ou seja, é significativa a possibilidade de múltiplas vivências realizadas.

A Educação Física, em uma perspectiva cultural, promove a abertura para a diversidade, ou seja, para o diálogo, a reflexão e o respeito pelo diferente, que valoriza a diversidade cultural e o conhecimento prévio que o aluno traz para o ambiente escolar. Além disso, promover atividades diversificadas relacionadas aos conteúdos do lazer nas aulas de Educação Física envolve socialização, cooperação, trabalho coletivo, criatividade e habilidades



fundamentais para a formação do cidadão, produzindo conhecimento novo por meio da ação lúdica e tendo como finalidade a educação para o lazer.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A Educação Física escolar deve considerar o aspecto cultural de suas vivências prática. Assim, explorar as diferentes culturas dos alunos pode fundamentar uma prática nas aulas de Educação Física que promova a transformação acerca do contexto dos sujeitos. Ou seja, respeitar a cultura de movimento do educando possibilita o acesso a diversos tipos de experiências e propicia a abertura para a diversidade de outras culturas.

Além disso, a escola também pode contribuir de modo efetivo com a transformação social da comunidade local. Para tanto, é preciso alinhar as ideias de acordo com o contexto social no qual está inserida, por meio de ações educativas como forma de incentivo e com o aumento da prática de atividades diversificadas, mobilizando saberes para os alunos com o propósito de ultrapassar os muros escolares.

Nota-se que valorizar a instituição de ensino por meio de uma Educação Física em uma perspectiva cultural no sentido da educação para o lazer, isto é, como um espaço de construção do saber, viabiliza o acesso às diferentes culturas produzidas pelos sujeitos, para o desenvolvimento de suas potencialidades. Educadores e educandos são sujeitos da própria história e se relacionam entre si, compartilhando diferentes vivências para propagação da autonomia, da criatividade, da criticidade e da cultura em todas as esferas sociais.

Espera-se, com este estudo, que o educador, na contemporaneidade, considere que a Educação Física escolar possa ser acessível a todos, ao atuar coletivamente em uma perspectiva cultural na escola, que vise, sobretudo, à transformação da comunidade local. Além disso, possa viabilizar aos educandos uma educação para o lazer com valorização de sua bagagem cultural, e que seu aprendizado seja enriquecido, a partir de um trabalho diversificado nas aulas de Educação Física, de modo a propor aos alunos a revisão de sentidos e de valores socioculturais.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

CAMARGO, Luiz Octávio de Lima. **O que é lazer**. São Paulo: Brasiliense, 1986.

DAOLIO, Jocimar. **Da cultura do corpo**. 2. ed. Campinas: Papyrus, 1994.



- _____. **Educação Física e o conceito de cultura**. 2. ed. Autores Associados, 2004.
- DUMAZEDIER, Joffre. **Questionamento teórico do lazer**. Rio Grande do Sul: Celar/PUCRS, 1972.
- FRAGA, Elisângela Aparecida Macedo; LOPES DA SILVA, Cinthia. Comunidades virtuais de internet: atualização do debate sobre lazer. **Licere**, v. 13, n. 3, p. 1-21, dez., 2010.
- MARCELLINO, Nelson Carvalho. **Lazer e educação**. 12. ed. Campinas, SP: Papyrus, 2007.
- _____. **Pedagogia da animação**. 10. ed. Campinas, SP: Papyrus, 2012.
- _____. **Lúdico, educação e educação física**. 4. ed. Ijuí, RS: Unijuí, 2013.
- MINAYO, Maria Cecília de Souza. **Pesquisa social**. 21. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 1994.
- OLIVEIRA, Rogério Cruz; DAOLIO, Jocimar. Educação intercultural e educação física escolar: possibilidades de encontro. **Pensar a prática**, v. 14, n. 2, p. 1-11, 2011.
- PINTO, Leila Mirtes Santos de Magalhães. A recriação/ lazer no "jogo" da educação física e dos esportes. **Revista brasileira de ciências do esporte**, v. 12, n. 1, 2, 3, p. 289-293, 1992.
- _____. Lazer e educação: desafios da atualidade. In: MARCELLINO, Nelson Carvalho (Org.). **Lazer e sociedade**. Campinas, SP: Alínea, 2008.
- RAMPAZZO, Lino. **Metodologia científica**: para os alunos dos cursos de graduação e pós-graduação. 3. ed. São Paulo: Loyola, 2002.
- SEVERINO, Antônio Joaquim. **Metodologia do trabalho científico**. 21. ed. São Paulo: Cortez, 2007.
- SCHWARTZ, Gisele Maria; MOREIRA, Jaqueline Castro Castilho. O ambiente virtual e o lazer. In: MARCELLINO, Nelson Carvalho (Org.). **Lazer e cultura**. Campinas, SP: Alínea, 2007.
- VAGO, Tarcísio Mauro. Pensar a educação física na escola: para uma formação cultural da infância e da juventude. **Cadernos de formação RBCE**, v. 1, n. 1, p. 25-41, 2009.

Dados do autor:

Email: viniciusgalindo@yahoo.com.br

Endereço: Rua Ipiranga, 3460, Jardim Alto Rio Preto, São José do Rio Preto, SP, CEP: 15020-040, Brasil.

Recebido em: 28/02/2021

Aprovado em: 29/03/2021

Como citar este artigo:



GALINDO, Vinicius Aparecido. A educação física escolar em uma perspectiva cultural e sua interface com o lazer. **Corpoconsciência**, v. 25, n. 1, p. 187-202, jan./ abr., 2021.

Agradecimento


À Secretaria da Educação do Estado de São Paulo, pelo financiamento desta pesquisa.


MOVIMENTO HIP HOP E DANÇAS URBANAS: PRODUÇÃO ACADÊMICA DE 2005 A 2019

HIP HOP MOVEMENT AND URBAN DANCES: ACADEMIC PRODUCTION FROM 2005 TO 2019

MOVIMIENTO HIP HOP Y BAILES URBANOS: PRODUCCIÓN ACADÉMICA DE 2005 A 2019

Dariadison Antunes


<https://orcid.org/0000-0001-7662-3245> 


<http://lattes.cnpq.br/3960567214727672> 

Universidade Metodista de Piracicaba (Piracicaba, SP – Brasil)

dariadsonantunes@outlook.com

Cinthia Lopes da Silva

<https://orcid.org/0000-0002-7979-0337> 

<http://lattes.cnpq.br/5208944598940957> 

Universidade Metodista de Piracicaba (Piracicaba, SP – Brasil)

cinthiasilva@uol.com.br

Resumo

O Movimento Hip Hop e as Danças Urbanas se apresentam atualmente como manifestações artísticas fortemente presentes no panorama cultural brasileiro, sendo vivenciadas, utilizadas e estudadas sob diferentes perspectivas. Por meio de uma pesquisa bibliográfica, o presente estudo teve como objetivo fazer uma revisão do hip hop e das Danças Urbanas a partir de seus contextos históricos, culturais e como manifestação no campo do lazer, e analisar o hip hop e as Danças Urbanas a partir da produção acadêmica no período de 2005 a 2019. Os resultados demonstraram que o hip hop e as Danças Urbanas possuem inúmeras funções de grande relevância para a sociedade. Identificou-se que tais manifestações contribuem com a participação social, cidadania e construção identitária. Observou-se que tais práticas como atividade do contexto do lazer proporcionam aos seus adeptos prazer, alívio das tensões e satisfação, além de servirem como um importante veículo de educação em espaços formais e não formais.

Palavras-chave: Movimento Hip Hop; Danças Urbanas; Dança de Rua; Lazer; Cultura.

Abstract

The hip hop movement and urban dances are currently presented as artistic manifestations strongly present in the Brazilian cultural panorama, being experienced, used and studied from different perspectives. Through a bibliographic search, the present study aimed to review hip hop and urban dances from their historical, cultural contexts and as a manifestation in the field of leisure and analyze hip hop and urban dances from of academic production in the period from 2005 to 2019. The results showed that hip hop and urban dances have numerous functions of great relevance to society. It was identified that such manifestations contribute to social participation, citizenship and identity construction. It was observed that such practices as leisure activities context provide their fans with pleasure, tension relief and satisfaction, in addition to serving as an important vehicle for education in formal and non-formal spaces.

Keywords: Hip Hop Movement; Urban Dances; Street Dance; Leisure; Culture.

Resumen

El movimiento hip hop y las danzas urbanas se presentan actualmente como manifestaciones artísticas fuertemente presentes en el panorama cultural brasileño, siendo vividas, utilizadas y estudiadas desde diferentes perspectivas. A través de una búsqueda bibliográfica, el presente estudio tuvo como objetivo revisar el hip hop y los bailes urbanos desde sus contextos históricos, culturales y como manifestación en el campo del ocio, y analizar



el hip hop y los bailes urbanos de producción académica en el período de 2005 a 2019. Los resultados mostraron que el hip hop y los bailes urbanos tienen numerosas funciones de gran relevancia para la sociedad. Se identificó que tales manifestaciones contribuyen a la participación social, la ciudadanía y la construcción de identidad. Se observó que prácticas como las actividades del contexto del ocio brindan a sus seguidores placer, alivio de tensiones y satisfacción, además de servir como un vehículo importante para la educación en espacios formales y no formales.

Palabras clave: Movimiento de Hip Hop; Bailes Urbanos; Baile de Calle; Ocio; Cultura.

INTRODUÇÃO

O Movimento Hip Hop é parte da cultura de rua surgida em Nova Iorque, mais especificamente no Bronx e em meados da década de 1960, a partir de práticas culturais de jovens afro-americanos e caribenhos em resistência aos acontecimentos políticos em que o país estava submetido. O hip hop em sua definição mais ampla é um fenômeno cultural que engloba quatro diferentes estéticas artísticas, porém interligadas, sendo elas o RAP, MC, grafite e, por fim, o break dance, o qual aproxima-se do presente estudo por ser a vertente gestual do movimento, tendo maior relação com as Danças Urbanas.

O hip hop nos Estados Unidos, foi uma grande expressão cultural da diáspora africana em relação às grandes forças e instituições pós-industriais, que transformou o território público apossando do espaço urbano a fim de torná-lo funcional. Uma cultura que fez da rua um palco, escola ou centro provisório para a juventude que não encontrava outro lugar para identificar-se. (VILELA, 1998, p. 83).

Essa manifestação cultural emergiu como um forte referencial que permitiu a conformação de identidades alternativas e de consagração para os jovens, em bairros cujas antigas instituições locais de apoio foram destruídas. As identidades alternativas locais de apoio foram sendo forjadas a partir de modas e linguagens que vinham das ruas, dos guetos e de grupos e turmas de bairro. (HERSCHMANN, 2000).

No Brasil, o hip hop surgiu em meados da década de 1980, dez anos após sua difusão nos Estados Unidos, nos salões que animavam a noite paulistana no circuito negro e popular dos bairros periférico e contou, nos seus primeiros eventos, com a forte presença de grupos norte americanos e alguns poucos expoentes brasileiros, atraindo inicialmente apenas a juventude negra e trabalhadora da cidade (HERSCHMAN, 2000).

Esse fenômeno tornou-se extremamente importante dentro do panorama cultural brasileiro por ser uma das manifestações culturais mais vivenciadas e consumidas pela população, principalmente a de classe mais baixa, a qual representa a maioria no Brasil pois, de acordo com Stoppa (2005), o jovem de periferia urbana, pobre, negro, identifica-se



com esta cultura por uma relação que este estabelece diretamente com sua realidade de vida e na forma como ele se insere na sociedade.

Nos Estados Unidos e no Brasil, inicialmente, os elementos que hoje constituem o hip hop estavam mais direcionados ao lazer, ao divertimento, e como mecanismo de contenção da violência. Porém, por meio do aprimoramento dos elementos artísticos e das organizações dos grupos de dança e música, que no hip hop denominam-se “posses” ou crews (grupos de dança ou grafite), o movimento emergiu como uma organização social capaz de unir os jovens em manifestações artísticas que propiciam uma interpretação política de sua própria condição (MATSUNAGA, 2008).

De acordo com Fleury (2007), o hip hop tem um discurso, uma estética a um nível simbólico que atrai os jovens, transcende as esferas territoriais e constitui-se como importante elemento para compreensão das agregações juvenis na atualidade.

Além do mais, Stoppa (2005) compreende o hip hop como uma manifestação cultural vivenciada, especialmente nas ruas e praças das cidades, a qual busca desenvolver suas ações como forma de questionar e contestar a situação social e os valores injustos encontrados na sociedade, pela sensibilização das pessoas para os problemas do cotidiano, e de sua conscientização e participação em ações socioculturais que levem a uma resistência e, conseqüentemente, a um estado de afirmação da cidadania.

O termo “Danças Urbanas”, de acordo com Freitas (2015), é utilizado para caracterizar o conjunto de estilos de dança oriundos da cultura hip hop e/ou que sofreram influência pela mesma. Desta forma, é fundamental associar as Danças Urbanas com o Movimento Hip Hop, justamente pela estreita relação que ambas as manifestações possuem.

Atualmente, tais manifestações artístico-culturais são fortemente presentes na sociedade, sendo aderidas por milhões de pessoas ao redor do mundo. No contexto brasileiro, a utilização das mídias, o aumento de eventos nacionais e internacionais pelo país, além da aparição em novelas, comerciais e filmes foram fatores que influenciaram positivamente na propagação dessas manifestações, proporcionando também a ruptura parcial de estereótipos associados a cultura.

Diante do crescimento da cultura hip hop e das Danças Urbanas, podemos refletir sobre as inúmeras possibilidades de lazer que ambas as manifestações podem proporcionar, procurando dar ênfase às Danças Urbanas, em que temos como foco principal neste presente estudo.



Lazer aqui entendido no seu sentido mais amplo, como cultura vivenciada no tempo disponível das obrigatoriedades, sejam elas profissionais, escolares familiares, sociais ou religiosas. Compreende-se aqui o lazer como atividade que possui como traço definidor o caráter desinteressado, no qual se busca a satisfação provocada pela situação, esse conceito é baseado em Marcellino (2007), o autor, ao referir-se ao termo “cultura” não objetiva reduzir o lazer a um único conteúdo, vendo-o de uma perspectiva parcial, como geralmente ocorre quando se utiliza a palavra cultura, quase sempre restringindo-a aos conteúdos artísticos, mas aqui abordando os diferentes conteúdos culturais.

A relevância deste estudo justifica-se na importância em salientar os pontos fortes dentro do universo do Movimento Hip Hop e Danças Urbanas como uma ferramenta em potencial do desenvolvimento humano nas diferentes esferas da vida, buscando conscientizar os profissionais que atuam diretamente com os departamentos de educação, arte, lazer e cultura, da pertinência de se explorar e inserir a cultura e o movimento de rua na educação e lazer de crianças, jovens e adultos nos diferentes meios, sejam eles formais ou informais.

Observa-se o Movimento Hip Hop e as Danças Urbanas como fenômenos versáteis, sendo essa versatilidade um fator instigante para a realização da presente pesquisa. Nesse sentido, foi estabelecida a seguinte questão problema: como o hip hop e as Danças Urbanas se configuram em diferentes locais, para diferentes pessoas e sob diferentes utilidades e perspectivas?

Diante do problema exposto, o presente trabalho tem como objetivos fazer uma revisão do hip hop e das Danças Urbanas a partir de seus contextos históricos, culturais e como manifestação no campo do lazer e analisar o hip hop e as Danças Urbanas a partir da produção acadêmica no período de 2005 a 2019.

PERCURSO METODOLÓGICO

Este texto é parte de uma dissertação de mestrado de naturezas qualitativa e quantitativa e apoia-se nos conceitos de Minayo (1994, p. 22) a qual considera que “o conjunto dos dados quantitativos e qualitativos não se opõem. Ao contrário, se complementam, pois a realidade abrangida por eles interage dinamicamente, excluindo qualquer dicotomia”. No entanto, o recorte feito para este artigo se centra exclusivamente na natureza qualitativa da investigação.



A natureza qualitativa, embasando-se em Minayo (1994, p. 22) tem como foco de investigação:

O universo de significados, aspirações, crenças, valores e atitudes, o que corresponde a um espaço mais profundo das relações, dos processos e dos fenômenos que não podem ser reduzidos à operacionalização de variáveis.

Primeiramente, realizou-se o levantamento bibliográfico dos estudos já realizados, a fim de propiciar o aprofundamento sobre a temática, além de trazer um panorama do que tem sido investigado por diferentes autores em relação a problemática abordada, embasando-nos para a elaboração de novas discussões a partir das produções concluídas.

Para o levantamento bibliográfico desta primeira etapa da pesquisa foram utilizadas diferentes fontes de busca, tais como: a biblioteca da UNIMEP para o acesso a livros, teses e dissertações disponíveis. Foram consultadas as seguintes bases de dados para a busca de materiais relacionados ao tema de estudo: SCIELO, GOOGLE ACADÊMICO, PORTAL CAPES, e revistas da área da Educação Física e Lazer. Tivemos como palavras-chave: Movimento Hip Hop, Danças Urbanas, dança de rua, lazer e cultura. Foram consideradas as combinações entre os termos para a seleção das obras a serem analisadas. O levantamento bibliográfico foi abrangente dentro de um período de 14 anos (2005- 2019).

As palavras-chave: "dança de rua", "hip hop" e "lazer" identificaram os materiais almejados. Para selecionar os trabalhos, foram seguidas as etapas: a) leitura do título; b) leitura do resumo e c) leitura da pesquisa. Nem todos os trabalhos foram selecionados para a composição do universo da pesquisa, pois alguns, apesar de possuírem as palavras hip hop e lazer no título e/ou no resumo, não se relacionavam significativamente com o tema norteador do presente estudo, ou seja, da vivência das Danças Urbanas no âmbito do lazer, educação e da utilização das mesmas como uma ferramenta de grande relevância social.

Para a seleção e inclusão das obras para análise, foram estabelecidos critérios, a fim de delimitar melhor o campo de investigação. Foram incluídos textos em português, com exceção de uma obra de autores brasileiros que possuía o idioma espanhol. Os textos selecionados encontravam-se dentro do intervalo de busca estabelecido.

Por meio da leitura, buscou-se identificar possíveis respostas para questões como: o que o Movimento Hip Hop e a dança representam para aqueles são adeptos a tais manifestações? De que forma o que Movimento Hip Hop e a dança contribui socialmente na vida de seus praticantes? Sob quais perspectivas o hip hop e as Danças Urbanas são



discutidos? Foram descartados os textos que não abordassem a temática ao ponto de responder as questões determinadas.

Não foram selecionados os textos que se apresentavam fora do período de busca almejado e, considerando os diversos elementos da cultura hip hop, foram excluídos os textos que abrangessem um outro elemento como principal, a não ser a dança.

O foco da pesquisa concentrou-se em analisar os artigos científicos, dissertações de mestrado e teses de doutorado publicados entre os anos de 2005 a 2019 que abordam o Movimento Hip Hop e a dança de rua, relacionando-os ao lazer, educação e questões socioculturais. A partir disto, foram confeccionadas fichas para registro dos dados de cada obra a ser analisada. A ficha foi elaborada a partir de uma adaptação das fichas utilizadas nas investigações de Ferreira (2011), Terezani e colaboradores (2010) e Stoppa e colaboradores (2010).

Os textos selecionados para compor o presente estudo tiveram como referência para a análise qualitativa os seguintes critérios sugeridos por Severino (2007): 1) análise textual 2) análise temática 3) análise interpretativa e 4) análise crítica.

Durante o levantamento bibliográfico foram encontrados inúmeros trabalhos que abordam a temática do hip hop, porém ao realizar a leitura dos resumos e na maior parte das vezes, o trabalho na íntegra, não foi possível identificar estudos que fossem condizentes com os objetivos da presente pesquisa. Considerando que o Movimento Hip Hop é composto por diferentes elementos, na busca por estudos, a maioria dos resultados são de textos que abrangem o rap como tema central, ou quando abordam a dança, não condizem com a proposta aqui delimitada.

Para o desenvolvimento desse estudo, foram selecionadas 11 obras, as quais se aproximavam das características desejadas. Dentre as obras, 08 são artigos de revista, 02 dissertações de mestrado e 01 tese de doutorado.

As obras trouxeram diferentes visões sobre a utilização do hip hop e das Danças Urbanas, seja como atividade do contexto do lazer, como prática pedagógica, sendo exploradas como uma possível ferramenta de participação social e cidadania.

RESULTADOS E DISCUSSÃO

Todas as obras selecionadas para a presente pesquisa abrangem o Movimento Hip Hop e as Danças Urbanas em diferentes contextos, sob diferentes perspectivas,



mostrando a grande relevância dessas manifestações culturais para a sociedade, principalmente para as minorias, as quais foram predominantemente destacadas nas obras estudadas.

Apresenta-se no quadro 1 todas as obras selecionadas e analisadas para a realização do presente estudo.

Quadro 1 – Identificação das obras

Número	Título da Obra	Autores	Ano de publicação	Tipo de estudo
1	Hip hop, lazer e cidadania na periferia da cidade	Edmur Antonio Stoppa; Nelson de Carvalho Marcellino	2009	Artigo
2	Dança de rua: jovens entre projetos de lazer e trabalho	Márcia Mathias Netto Fleury	2007	Artigo
3	A cultura negra e o lazer como experiência cidadã: proposta pluricultural de dança-arte-educação	Aline dos Santos	2008	Dissertação de mestrado
4	Representações sociais dos integrantes do movimento hip hop em Ponta Grossa – PR: seus elementos e o lazer	Naja Kayanna Polichuk	2011	Dissertação de mestrado
5	Dança de rua: práticas pedagógicas de arte-educação no âmbito do lazer	Aline dos Santos Preto de Souza	2014	Tese de doutorado
6	Retratos da vida: relatos dos jovens do dança comunidade	Karina Cristofolletti Sarto; Nelson Carvalho Marcellino	2008	Artigo
7	Mulheres na dança do movimento hip hop: a construção do sujeito reflexivo a partir de uma nova pedagogia de gênero	Ana Paula Alves; Déborah M. Moraes	2009	Artigo
8	Dança de rua: opção pela dignidade e compromisso social	Ana Celília de Carvalho Reckziegel e Marco Paulo Stigger	2005	Artigo
9	Coreografias de evasão: segregação e sociabilidade entre os jovens do Breakdance das favelas da Maré	Otávio Raposo	2012	Artigo



10	“A gente quer mostrar a nossa cara mano”: hip hop na construção de identidade, conscientização e participação social de jovens em situação de vulnerabilidade social	Heliana Castro Alves, Natasha Pompeu de Oliveira e Aline Dessupoio Chaves	2016	Artigo
11	Educação Física e a linguagem do hip hop: um diálogo possível na escola	Ingrid Patrícia Barbosa de Oliveira; Alison Pereira Batista; Rosie Marie Nascimento de Medeiros	2014	Artigo

Fonte: construção dos autores.

Pode-se observar que o objetivo central da maioria das pesquisas buscou apresentar a dança e a cultura hip hop como possibilidade de transformação social para aqueles que se inserem nesse universo, proporcionando maiores oportunidades de inserção social a partir da vivência dessas manifestações no lazer, promovendo o fortalecimento de uma identidade cultural, além da utilização dessas manifestações como práticas socioeducativas, buscando maior conscientização sobre as questões sociais cotidianas de um público em situações vulneráveis.

Identificou-se em três obras a utilização das manifestações artísticas do Movimento Hip Hop e das Danças Urbanas como práticas socioeducativas e pedagógica dentro de espaços de educação formal e não formal, na tentativa de ampliar o conhecimento dos alunos sobre essa cultura, desconstruindo os fortes estigmas preconceituosos que abarcam esse universo.

As obras 2, 7, 8, 9 e 10 apresentam o Movimento Hip Hop e as Danças Urbanas como uma possível ferramenta de inclusão, sociabilidade, construção de identidade, além de conscientização e participação social, evidenciando assim, a importância dessas práticas para determinados grupos. Identifica-se nos discursos dos entrevistados da obra 8, por exemplo, a importância de estar envolvido com as atividades do Movimento Hip Hop, mostrando que para eles não se trata apenas de práticas “vazias”, mas de um universo que os proporciona a reflexão e o aprendizado.

Desde que eu entrei dentro do movimento hip-hop eu mudei assim completamente [...] a minha cabeça começou a mudar. Eu comecei a aprender, a ver o que que é, né? E a minha cabeça começou a evoluir [...]



porque o hip-hop me ajudou a evoluir. Eu pensava uma coisa, agora eu penso outra, eu tenho meus objetivos. (OBRA 8, p. 68).

O hip-hop não trabalha só dança [...]. Ele tenta te mostrar o caminho [...]. O hip-hop ajuda a resgatar várias pessoas, ensina, educa [...]. Com a nossa arte, com a nossa cultura, a gente tenta resgatar o pessoal da periferia, que talvez não teve a mesma chance que a gente teve de conhecer e de optar por uma coisa boa. (OBRA 8, p. 68).

De acordo com Fleury (2007), os grupos de dança trazem aspectos importantes à investigação pela diversidade de identidades juvenis e práticas culturais, verificadas nas relações que eles estabelecem com seus pares, pelo sentido que dão ao consumo para a produção cultural e pela apropriação do espaço público no processo de construção da sociabilidade.

Reckziegel e Stigger (2005) destacam que a identificação dos jovens pertencentes à grupos com a ideologia construída no sistema cultural do hip hop é imediata, pois os contextos de vida dos jovens são similares àqueles, sendo que em ambos os grupos a situação é análoga, por isso a sua identificação com a cultura e suas manifestações artísticas, vista como uma forma de comunicar ao mundo sua realidade e luta pelos direitos.

Há, ainda, discussões extremamente relevantes no que diz respeito a esse universo e sua importância para a sociedade. A obra 7 aborda uma questão muito significativa dentro do Movimento Hip Hop, trazendo a diferença de gênero, a qual historicamente se mostrou muito presente durante o desenvolvimento dessas manifestações, sendo possível identificá-la até os dias atuais.

Por muito tempo as práticas do Movimento Hip Hop foram consideradas “masculinizadas”, no entanto, o espaço para a inserção das mulheres nesse ambiente era reduzido, devido à inúmeros fatores, sendo um deles, a resistência de uma parcela masculina à entrada de mulheres nas práticas culturais desse gênero, e pela não aderência por parte das mulheres, por conta das características masculinas das práticas em questão. Isso porque, segundo Alves e Moraes (2009), o break, por ser composto de movimentos vigorosos e de força, supostamente não favorecia a presença feminina. Entretanto, a obra em questão (7), foi realizada a partir de uma investigação dentro de um contexto com predominância feminina, buscando entender quais eram as motivações que levavam as mulheres às práticas. Há um parágrafo explicativo na obra mencionada que destacamos a seguir:

A participação de mulheres no break é motivo de orgulho para os homens, pelo fato de elas mostrarem desempenho excelente numa dança de preferência masculina. Para as meninas, eleva a autoestima ao mostrar que



as mulheres têm capacidade de dançar. Alguns garotos de outros movimentos hip hop têm um certo preconceito em relação às mulheres no break. A execução dos movimentos, para os homens, depende de força. Já para as mulheres, a técnica é mais importante. É aí que elas são melhores do que os homens. Os homens líderes ganham visibilidade por meio da dança e do seu ensino às mulheres. Estas, por sua vez, ao alcançarem um bom nível técnico, intimidam os meninos novatos menos habilidosos. (ALVES; MORAES, p. 40).

Nesse contexto analisado, onde havia a predominância feminina, observou-se que a participação das mulheres dentro do Movimento Hip Hop se configurava como um espaço de superação de dificuldades impostas pela dança, de resistência feminina, considerando os estigmas ainda impostos pela maioria machista. Por outro lado, identificou-se que esse espaço era demarcado pela solidariedade, confiança e incentivo dos líderes para com as mulheres, o que desencadeava um efeito positivo para a aderência e continuidade delas no movimento.

Outro tema que ganha centralidade na análise das obras selecionadas nesta investigação são as manifestações artístico-culturais pertencentes e relacionadas à cultura hip hop e que são esquecidas pelos setores governamentais. Assim, as ONGs desempenham trabalhos concretos frente a esses problemas, e ao trazer a dança e o hip hop como possibilidade, foi possível observar que esses projetos possuem grande relevância para o público que dele usufrui. As obras 1 e 6 tratam especificamente do trabalho realizado por ONGs envolvendo manifestações artísticas no âmbito do lazer como um fenômeno importante para a sociedade, o qual deve ser encarado com mais seriedade pelos órgãos públicos, e na tentativa de suprir o “esquecimento” dos mesmos, essas organizações não-governamentais desenvolvem projetos junto a sociedade, buscando promover aos sujeitos a busca pela cidadania e melhores condições de vida, além de ser uma forma de protesto devido à falta de ações governamentais. E segundo Stoppa e Marcellino (2009, p. 2):

A questão do lazer na sociedade, cada vez mais, ganha importância para a participação como canal para a vivência de novos valores, o que de forma educativa, garante a possibilidade de questionar a sociedade excludente em que vivemos, buscando saídas para os problemas enfrentados diariamente. A falta de ações ou, pelo menos, as poucas ações do poder público comprometidas com os valores da mudança social, têm produzido, nos últimos anos, muitos movimentos sociais, cuja principal diretriz é a participação como meio para discussão e tentativa de resolução de problemas.

Considerando as manifestações do Movimento Hip Hop como atividades do contexto do lazer, a obra 4 abrange as representações sociais que os sujeitos possuem sobre



o hip hop e o lazer. Identificou-se que os participantes dessa pesquisa compreendem o hip hop como um movimento sociocultural que proporciona a eles vivências, aprendizados e sentimentos positivos, pois para os entrevistados, ser rapper ou dançarino de break significa desenvolver uma atividade que, de uma maneira ou outra, proporcione um sentimento de alegria de prazer, aliviando as tensões cotidianas.

Devido à sua grande relevância para a sociedade, as manifestações artístico-culturais oriundas e associadas à cultura hip hop têm sido utilizadas como práticas educativas dentro do ambiente escolar e espaços formativos, como foi possível identificar nas obras 3, 5 e 11. Acredita-se que a inserção de tais manifestações como ferramenta pedagógica possibilita a desconstrução de certos estereótipos, proporciona aos alunos novas experiências e aprendizados sobre os valores de uma cultura estigmatizada.

Por meio dessas obras, evidenciou-se que a utilização do Movimento Hip Hop e das Danças Urbanas no contexto da educação formal ou não formal possibilita o desenvolvimento de indivíduos mais reflexivos, trabalhando seus ideais e valores, proporcionando aos alunos a conscientização sobre questões sociais pelas quais o Movimento Hip Hop resiste.

Compreende-se, a partir da análise realizada, que o Movimento Hip Hop e a dança são elementos presentes na sociedade contemporânea, que possibilitam aos seus praticantes a possibilidade de ascensão social, a conquista pela cidadania, identidade e fortalecimento cultural, sendo também uma ferramenta socioeducativa de grande importância para os espaços formativos

Nas obras onde tais manifestações são vivenciadas no contexto do lazer, observou-se oscilações entre uma visão funcionalista dessas atividades, onde são utilizadas para o alívio das tensões cotidianas, busca pelo prazer e satisfação, e uma visão crítica, na qual tais manifestações são direcionadas ao aumento da participação social dos praticantes, busca pela cidadania, construção de identidade e de um ser reflexivo, além da sua pertinência enquanto prática socioeducativa nos espaços de educação formal e não formal.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

O presente estudo dedicou-se a verificar de que forma o Movimento Hip Hop e as Danças Urbanas se configuram na sociedade como manifestações artístico-culturais presentes no panorama cultural brasileiro, sendo atualmente aderidas por um público



heterogêneo, possibilitando assim, a ruptura de determinados estereótipos estabelecidos a cultura, e principalmente, as pessoas inseridas na mesma.

O Movimento Hip Hop se apresentou como um fenômeno importante para seus adeptos, os quais atribuem sentidos e significados positivos a prática, que os beneficia de diversas formas, seja por meio do aumento da participação e inserção social, pela conquista da cidadania, pela construção identitária, além de servir como uma forma de manifesto a favor das minorias.

Por meio das análises das obras da produção acadêmica de 2005 a 2019, foi possível identificar que o hip hop e as Danças Urbanas são utilizadas a partir de objetivos e perspectivas diferentes, considerando a sua versatilidade e pertinência ao ser abordada. Cada estudo analisado verificou o desenvolvimento de tais manifestações em contextos específicos, porém todas as obras trouxeram representações positivas sobre o desenvolvimento dessas atividades.

Ao verificar a realização do Movimento Hip Hop e das Danças Urbanas como atividades do contexto do lazer, pôde-se observar que as obras apresentam um olhar funcionalista, pois identificou-se que os objetivos com a prática tinham como sentidos a diversão, da busca pelo prazer e pela satisfação. Por outro lado, foi possível notar que também apresentaram essas práticas como ferramentas importantes na busca pela promoção social, desenvolvimento da capacidade de criticidade, mais oportunidades, reconhecimento e a construção de novos valores, pautados nos ideais da cultura hip hop.

A utilização das atividades do Movimento Hip Hop como práticas socioeducativas nos espaços formais e não-formais para crianças e adolescentes salientam a importância dessas manifestações, principalmente no que diz respeito ao desenvolvimento crítico do indivíduo, perante a uma cultura orientada por um conjunto de valores que possibilitam a reflexão enquanto ser humano e cidadão.

Identificou-se nas obras 1 e 6 obras o trabalho desenvolvido por ONGs a partir de aspectos educativos relacionados ao hip hop e às Danças Urbanas, envolvendo a camada mais baixa da população. Nos estudos, as ações dessas instituições se mostraram significativas, proporcionando opções de lazer por meio da dança e das atividades do Movimento Hip Hop. O intuito dessas ações visava não somente a prática pela prática, mas a busca por melhores condições e novas oportunidades, mostrando ao setor público uma forma alternativa de resistência à falta de políticas públicas.



O Movimento Hip Hop e as Danças Urbanas nas obras estudadas possibilitaram um novo olhar para tais práticas, desconsiderando os estigmas preconceituosos, e passando a compreendê-las como manifestações que podem proporcionar inúmeros benefícios, desde que sejam abordadas a partir de uma visão ampla e transformadora.

Também é fundamental que se pense o hip hop e as Danças Urbanas a partir de um olhar não funcionalista, que essas formas de manifestação corporal e humanas possam atrair crianças, jovens e adultos sem necessariamente esses sujeitos terem qualquer interesse que não seja a prática e vivência da experiência do hip hop e das Danças Urbanas por si mesmos, esse é o sentido genuíno do lazer a partir de autores que aqui foram base para esse estudo como Marcellino (1987).

Para isso, é fundamental que os estudos do lazer possam ser foco de educação nos ambientes escolar e não escolar, para que os sujeitos conheçam os conteúdos, os gêneros e, principalmente, as visões de lazer. Quando os sujeitos realizam uma prática sem qualquer interesse que não seja ela mesma poderá ter maiores chances de se desenvolver como ser humano e a partir daí poderá revelar e construir valores em prol de uma sociedade e vida melhores e, talvez, mais dignas.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ALVES, Ana Paula Hora; MORAES, Déborah M. Mulheres na dança do movimento hip hop: a construção do sujeito reflexivo a partir de uma nova pedagogia de gênero. **Gênero**, v. 10, n. 1, p. 31-46, ago., 2009.

ALVES, Heliana Castro; OLIVEIRA, Natasha Pompeu de; CHAVES, Aline Dessupoio. "A gente quer mostrar nossa cara, mano": hip hop na construção de identidade, conscientização e participação social de jovens em situação de vulnerabilidade social. **Cadernos de terapia ocupacional**, v. 24, n. 1, p. 39-52, 2016.

FLEURY, Márcia Mathias Netto. Dança de rua: jovens entre projeto de lazer e trabalho. **Última década**, n. 27, p. 27-48, dez., 2007.

FREITAS, Vanildo. A cena das danças urbanas em cena: a interface danças urbanas e dança contemporânea. In: ENCONTRO CIENTÍFICO NACIONAL DE PESQUISADORES EM DANÇA, 5. **Anais eletrônicos...** Santa Maria, RS, 2015.

HERSCHMANN, Micael. **O funk e hip-hop invadem a cena**. Rio de Janeiro: UFRJ, 2000.

MARCELLINO, Nelson Carvalho. **Lazer e cultura**. Campinas, SP: Alínea, 2007.



MATSUNAGA, Priscila Saemi. As representações sociais da mulher no movimento hip hop. **Revista psicologia & sociedade**, v. 20, n. 1, p. 108-116, 2008.

MINAYO, Maria Cecília de Souza (Org.). **Pesquisa social**: teoria, método e criatividade. Petrópolis, RJ: Vozes, 1994.

MINAYO, Maria Cecília de Souza. Técnicas de pesquisa: entrevista como técnica privilegiada de comunicação. In: MINAYO, Maria Cecília de Souza. **O desafio do conhecimento**: pesquisa qualitativa em saúde. 12. ed. São Paulo: Hucitec, 2010.

POLICHUK, Naja Kayanna. **Representações sociais de integrantes do movimento hip hop em Ponta Grossa - PR**: seus elementos e o lazer. 2011. 133f. Dissertação (Mestrado Interdisciplinar em Ciências Sociais). Universidade Estadual de Ponta Grossa, Ponta Grossa, PR, 2011.

RAPOSO, Otávio. Coreografias de evasão: segregação e sociabilidade entre os jovens do break dance das favelas da Maré. **Etnográfica**, v. 2, n. 16, p. 315-338, jun., 2012.

RECKZIEGEL, Ana Cecília de Carvalho; STIGGER, Marco Paulo. Dança de rua: opção pela dignidade e compromisso social. **Movimento**, v. 11, n. 2, p. 59-73, mai., 2005.

SANTOS, Aline dos. **A cultura negra e o lazer como experiência cidadã**: proposta pluricultural de dança-arte-educação. 2008. 167f. Dissertação (Mestrado em Educação Física). Universidade Metodista de Piracicaba, Piracicaba, SP, 2008.

SARTO, Karina Cristofolletti; MARCELLINO, Nelson de Carvalho. Retratos da vida: relatos dos jovens do dança comunidade. **Licere**, v. 11, n. 3, p. 1-13, dez., 2008.

SOUZA, Aline dos Santos Preto de. **Dança de rua**: práticas pedagógicas de arte-educação no âmbito do lazer. 2014. 191f. Tese (Doutorado em Educação). Universidade Metodista de Piracicaba, Piracicaba, SP, 2014.

STOPPA, Edmur Antonio. Associativismo, sociabilidade e lazer. In: MARCELLINO, Nelson Carvalho (Org.). **Lazer e cultura**. Campinas, SP: Alínea, 2007.

STOPPA, Edmur Antonio; MARCELLINO, Nelson de Carvalho. Hip-hop, "lazer" y ciudadanía en la periferia de la ciudad. **Polis**, v. 22, p. 1-19, abr., 2009.

STOPPA, Edmur Antonio e colaboradores. A produção do conhecimento na área do lazer: uma análise sobre as temáticas formação e atuação profissional nos anais do Enarel de 1997 a 2006. **Licere**, v. 13, n. 2, jun., 2010.

TEREZANI, Denis e colaboradores. Lazer e meio ambiente: um estudo a partir dos anais do encontro nacional de recreação e lazer (ENAREL). **Licere**, v. 13, n. 1, mar., 2010.



VILELA, Lilian Freitas. **O corpo que dança**: os jovens e suas tribos urbanas. 1998. 235f. Dissertação (Mestrado em Educação Física). Universidade Estadual de Campinas, Campinas, SP, 1998.

Dados do primeiro autor:

Email: dariadsonantunes@outlook.com

Endereço: Rua Dez de novembro, 161, Bairro São Judas, Piracicaba, SP, CEP: 13416-380, Brasil.

Recebido em: 26/02/2021

Aprovado em: 29/03/2021

Como citar este artigo:

ANTUNES, Dariadison; LOPES DA SILVA, Cinthia. Movimento hip hop e danças urbanas: produção acadêmica de 2005 a 2019. **Corpoconsciência**, v. 25, n. 1, p. 203-217, jan./ abr., 2021.

Agradecimento:


À Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES) pelo financiamento desta pesquisa.


PRESENT AND FUTURE OF COACH DEVELOPMENT RESEARCH AND PRACTICE: A CONVERSATION WITH PROFESSOR PIERRE TRUDEL

PRESENTE E FUTURO DA PESQUISA E DA PRÁTICA NO DESENVOLVIMENTO DE TREINADORES ESPORTIVOS: UMA CONVERSA COM O PROFESSOR PIERRE TRUDEL

PRESENTE Y FUTURO DE LA INVESTIGACIÓN Y LA PRÁCTICA EN EL DESARROLLO DE ENTRENADORES DEPORTIVOS: UNA CONVERSACIÓN CON EL PROFESOR PIERRE TRUDEL

Michel Milistetd

<https://orcid.org/0000-0003-3359-6878> 

<http://lattes.cnpq.br/3003314961521718> 

Universidade Federal de Santa Catarina (Florianópolis, SC – Brasil)

michel.milistetd@ufsc.br

Abstract

The field of sport coach development has changed considerably in the last decades and everything indicates that, in an increasingly volatile, uncertain, complex, and ambiguous world (VUCA world), many other changes will take place. It seems increasingly likely that ways will have to be found to harmonize on-the-job learning with the formal coach education programs from which qualifications are derived. In an attempt to analyze the present and to address some directions for the future of sport coach development research and practice, this insight paper presents the summary of a series of conversations with one of the researchers who has greatly influenced the development of sport coaches over the past 30 years, Professor Pierre Trudel.

Keywords: Sports Coaching; Coach Education; Coach Learning; Workplace Learning.

Resumo

A área de desenvolvimento de treinadores esportivos mudou consideravelmente nas últimas décadas, e tudo indica que, em um mundo cada vez mais volátil, incerto, complexo e ambíguo (VICA), muitas outras mudanças ocorrerão. Muito provavelmente, será necessário encontrar maneiras de harmonizar a aprendizagem no trabalho com os programas formais de preparação de treinadores, dos quais derivam as certificações. Em uma tentativa de analisar o presente e direcionar algumas perspectivas para o futuro da pesquisa e da prática no desenvolvimento de treinadores esportivos, este artigo apresenta o resumo de uma série de conversas com um dos principais investigadores internacionais, que influenciou fortemente a área de desenvolvimento de treinadores ao longo dos últimos 30 anos, o Professor Pierre Trudel.

Palavras-chave: Coaching Esportivo; Educação de Treinadores; Aprendizagem de Treinadores; Aprendizagem no Local de Trabalho.

Resumen

El área de desarrollo de entrenadores deportivos ha cambiado mucho en las últimas décadas, y todo indica que, en un mundo cada vez más volátil, incierto, complejo y ambiguo (VICA), ocurrirán muchos otros cambios. Lo más probable es que sea necesario encontrar formas de armonizar el aprendizaje en el trabajo con los programas formales de preparación de entrenadores, de los que se derivan las certificaciones. En un intento de analizar el presente y orientar algunas perspectivas de futuro de la investigación y la práctica en el desarrollo de los entrenadores deportivos, este artículo presenta el resumen de una serie de conversaciones con uno de los principales investigadores internacionales, que influyó fuertemente en el área del desarrollo de entrenadores durante los últimos 30 años, el profesor Pierre Trudel.

Palabras clave: Coaching Deportivo; Formación de Entrenadores; Aprendizaje de Entrenadores; Aprendizaje en Ambiente Laboral.



INTRODUCTION

How sports coaches learn to coach has been an area of research for many years with a marked increase in the number of publications over the past two decades (TRUDEL; MILISTETD; CULVER, 2020). As we live in a world that allows rapid access to a large amount of information, the active or shelf life of 'evidence' is becoming shorter and shorter. Therefore, we can ask ourselves: To what extent can past research on coach development be useful to better understand and nurture coach development now and in the future? In an attempt to begin answering this question, this insight paper a summary of a series of conversations with Dr. Pierre Trudel, a professor emeritus at the University of Ottawa, Canada. Pierre is one of the leading international researchers in the area of sports coach development. In addition to sustained productivity in terms of publications and conferences, he has also supervised or co-supervised doctoral students who are becoming references in the field of sports coaching. We can cite people like Wade Gilbert, Diane Culver, Martin Camiré, Kyle Paquette, and Bettina Callary.

The conversations were guided by Michel Milistetd (the author) during his sabbatical leaving hosted at the University of Ottawa in the first semester of 2020. Due to the COVID-19 pandemic, all the conversations occurred through an online communication platform (Zoom) and the Dr. Pierre Trudel, consented to publish them. Michel has developed a strong research collaboration with Pierre since his first visit to the University of Ottawa in 2014. The partnership between Michel and Pierre helped to reveal the coaching and coach education structure in Brazil through the publication of several articles in the last 6 years. During this period Michel established expertise in the coach development field, being involved in several national and international initiatives such as consultant in national sports federations, member of the International Council of Coaching Excellence (ICCE) expert workgroups, and participant on the Nippon Coach Developer Academy (Japan). The last two organizations are concerned to improve coaching and coach development globally.

In an attempt to situate Pierre's perspective and mainly address discussions among theorists and practitioners of the new possibilities of coach development in the XXI century, this paper has four key moments: the biography of Pierre Trudel, the best way to learn how to coach, the influence (or absence) of scientific research in the development of sport coaches, and the development sport coaches in the future.



PIERRE TRUDEL'S BIOGRAPHY

Michel – Pierre, can you say a few words about your childhood before telling us about your university learning journey.

Pierre – I can say that I am a typical French Canadian from Québec, Canada. I grew up in a very small village, 60 km from Quebec City. I am the third in a close-knit family of eight children. My parents sold the family farm when I was 13 and after that, my dad worked as a lumberjack.

Michel – I imagine you were introduced to work at a very young age.

Pierre – In fact, each child had chores assigned to him or her, but my parents always valued education which subsequently allowed me to register to complete a bachelor's degree in Human Kinetics, at Laval University.

Michel – Can you specify during which years you did your university studies?

Pierre – My baccalaureate was between 1976-1979, my master's degree between 1980-82, and my doctorate between 1982-1987; all at Laval University thanks to exceptional researchers in sport sciences and particularly in sport pedagogy.

Michel – How would you describe this 10-year experience as a university student?

Pierre – It was a mix of rich learning opportunities both inside and outside the university. What I learned in my classes has often been applied in coaching contexts. As a typical Canadian boy, I was fascinated by ice hockey. So, I coached a very competitive youth hockey team; I was in charge of a summer hockey camp; I had my own consulting business, developing coaching programs and supervising youth sport coaches; I was trained and worked as a coach developer; I even worked for a professional hockey team, taking statistic during games and analyzing videos for the coaching staff.

Michel – Most of these experiences are closely related to coaching and learning how to coach. What about your graduate studies?

Pierre – All related to coaching and coach development. For my master's degree, I used a systematic observation instrument to assess the behaviors of coaches and players during ice hockey training sessions. The main finding was that quality of coaching was low as well as the motor engagement of the players. Based on these results, I embarked on a doctoral study in which I developed and tested an intervention to help coaches apply a self-supervision approach. In short, the coaches had to reflect on the quality of the learning opportunities offered to their players during the last training session, to prepare the next training session.



The participating coaches appreciated their experience, and the self-supervision approach was slightly modified for other projects when I started my career as a university professor.

Michel – I think you spent your entire career at the University of Ottawa. Am I right?

Pierre – Yes. The School of Human Kinetics was looking for someone with a background in sport pedagogy, to teach courses at the undergraduate level and to develop a research program at the graduate level. So, I got in 1987. During my early years, I conducted studies with colleagues and graduate students on the violence in ice hockey, examining the behaviors of different actors – athletes, coaches, officials, parents, and administrators – and developing interventions to make the game safer. Gradually, we extended our research to coaches of different sports, and thanks to research grants, we were able to conduct studies on topics such as the coaches' reflective practice, the development of coaches' communities of practice, the learner-centered teaching approach in formal coach education programs, and how coaches learn and teach life skills, to name a few.

Michel – During this period, you were involved in different organizations that promote the development of coaching, weren't you?

Pierre – I really enjoyed being the Chairman or Co-chairman of the research committees of the Coaching Association of Canada and the International Council for Coaching Excellence because it gave me the chance to be exposed to what was going on in research around the world. At that time, I was editor or associate editor of various scientific journals, and I participated in the organization of a few national and international conferences. One of my last learning experiences was the project I did for the Canadian Olympic Committee, titled 'The Rio Games as a Learning Environment'. The objective was to better understand the challenges faced by the different actors surrounding the athletes and to suggest ways to optimize the interactions between the different groups.

Michel – After almost 30 years at the University of Ottawa, you have decided to retire.

Pierre – I would say active retirement. I felt pressure to occupy administrative positions when my interests were more to pursue my personal development and continue my work of supporting university professors and high-performance sports coaches in their career development. So, in 2016, I decided to quit my position as a university professor/researcher and to become a consultant.

THE BEST WAY TO LEARN HOW TO COACH



Michel – Pierre, the studies over the past 20 years have clearly shown that sport coaching is complex, coaches learn from different sources of knowledge, and the relative importance of which depends on many factors. Based on your experience as a university professor, researcher, and consultant in the field of sports coaching, if we want to help coaches to be better coaches, what should we do?

Pierre – You are right, coach learning is very idiosyncratic¹. In my perspective, to support coach development, we can use theories or conceptual frameworks to provide guidance instead of trying to convince others that our pre-set training program is the best on the market. Personally, I like Peter Jarvis' theory of 'lifelong learning'². The expression 'learning from the cradle to the grave' fits well with coaches' development. Studies have indicated that for many coaches, learning to coach begins long before their first coaching position. The time spent with their parents helps develop the values that will shape their coaching philosophy, and their athletic experiences provide examples of what to do or not to do as a coach. These pre-coaching career learning situations, while unintended, are part of the coach's biography and will influence not only the coach's behaviors but also, based on Jarvis, how the coach will approach future learning situations. When coaches retire, they often stay in the sport as mentors or sports administrators.

Michel – You just mentioned future learning situations, are you talking about the different coach education programs?

Pierre – Coach education programs are and always will be a key piece of the puzzle because, through them, coaches obtain their certification, and organizations have some control or at least a list of who is certified. But in a lifelong learning journey, certification is nothing more than an episodic learning experience; it attests that in the distant or recent past, a coach attended a training program and might or not had been evaluated. During their lives, coaches are exposed to many learning situations, but they are the ones who ultimately decide their level of participation.

Michel – Based on my experience working in different programs in university and sports federations contexts, some coaches prefer to stay close to their comfort zone and are reluctant to explore new ways of doing things while others enjoy experimenting and acting on the disjuncture between what they actually know and what they need to know. It seems to me that using the 'lifelong learning' perspective makes the development of coaches more complex?



Pierre – Yes, the development of coaches is complex if we recognize that it is not a linear process where specific content is divided and taught according to several levels, whether level 1 to 4, or beginner, intermediate and advanced levels. If we focus on coaches as learners, rather than on the knowledge and skills that an ‘ideal’ coach should have, we will be able, without reducing the complexity, to at least better define and appreciate the learning process. There are many ways of looking at learning and personally, I find it useful to consider three modes of learning: adaptive, generative, and transformative³. It is important to keep in mind that each of these learning modes is important, can be accessible at any moment during the learning journey, and the boundaries between them are sometimes blurry. First, about the adaptive learning mode, coaches often say ‘we learn by doing’ or ‘we learn by trial and error’. This mode of learning is *incidental and unplanned*. Coaches, like everyone else, have routines and personal ways of doing their job. When faced with a new situation that is not too discomforting, they can contact a colleague or go to the Web to get some information and then adapt what they usually do. This adaptive learning mode is far from negligible, but unfortunately is little recognized by researchers and coach education program developers and administrators.

Second, we have the generative learning mode which is *purposefully* getting new knowledge and skills to be better at what we are doing. For sports coaches, this necessary information is accessible in two different contexts: off-the-job and on-the-job. Learning off-the-job refers to the variety of coach education programs and formal workshops. These learning activities are deliberate interventions structured by others to teach coaches *about* coaching. In this generative and directed mode of learning, the assumption is that coaches will be able to transfer what they have learned in the classroom to their coaching practice, hence the expression: a just-in-case approach. The push for sports coaching to be recognized as a profession and the responsibility to provide athletes with quality coaches have contributed to the development of these directed learning activities.

Michel – That’s very interesting. Does learning on-the-job refer to learning in the workplace?

Pierre – I will say ‘purposeful workplace learning’ to stand out from the adaptive learning in the workplace. As you know, globalization and new technologies have changed our relationship to knowledge. We now have easy access to a large amount of information by reading books, chatting with colleagues or experts, researching on the Web, and so on. However, this information changes rapidly and we do not always know if it is of good quality. In this flow of good and bad information, coaches must, more than ever, deliberately reflect on



what they do or not do, and then select or create the most appropriate sources of knowledge. In this generative and self-driven learning mode, we assume that the coaching environment is structured in such a way that it offers learning opportunities to all stakeholders. Because coaches seek information to define and solve current coaching problems, it can be seen as just-in-time learning.

Michel – How does the transformative mode of learning differ from the generative mode which seems to cover most of what is the development of coaches?

Pierre – The transformative mode of learning implies a fundamental shift in the way coaches work and interact in their coaching environment. The key element here is *critical reflection*. As coaches critically reflect on their coaching practice, they will develop a new understanding of themselves and their coaching approach. This is not an easy task as it might mean going against deeply established norms, despite feeling the pressure to follow the parade. This is why only a few coaches use the transformative learning mode.

THE INFLUENCE (OR ABSENCE) OF SCIENTIFIC RESEARCH IN COACHES' DEVELOPMENT

Michel – There is something that intrigues me. While coach education programs, the generative and directed mode of learning, had the upper hand a few years ago, they are becoming complementary to other forms of learning which depend largely on the motivation of the coaches. Considering that many sports coaches have little access to or seem to show a little interest in reading studies on sport coaching, does this mean that the scientific literature will have an impact that will be even more negligible in the future?

Pierre – Michel, you are referring to the unsolved dilemma: Researchers and practitioners working in solo and in parallel. During my 30 years as a researcher, I have attended many conferences and in most of them there was a presentation with a title like 'Bridging the gap between theory and practice'. So far, we have not had much success in getting researchers and practitioners to work together because the content of the discourse was often limited to accusing each other of bad faith. On the one hand, researchers are not accessible and prefer the comfort of their ivory towers and, on the other hand, coaches do not like to read and prefer to perpetuate traditions.

Michel – This seems fairly accurate. I'm currently living this dilemma working with sport clubs and sports federations in Brazil. Any suggestions for solving this eternal problem?



Pierre – I think that sport coaching in itself has evolved to such an extent that coaches and sports federations or clubs have no other choice but to include the science of coaching. Gone are the days when the role of researchers was to develop knowledge to then be used by coaches. This ‘technical rationality’, to use Schön’s terminology⁴, is counterproductive at a time when coaching is increasingly complex, and when coaches must constantly react quickly to new events. Under these conditions, researchers and practitioners should work together and become co-creators of new knowledge. In this regard, the concept of ‘social learning spaces’⁵ suggested by Etienne Wenger-Trayner and Beverly Wenger-Trayner can be useful.

Michel – That’s a good point. In 2019, I participated in the BEtreat workshop organized by Etienne and Beverly Wenger-Trayner in Portugal. The authors explained that in a social learning space, the different actors are recognized for the specific knowledge that each brings, the power differential is minimal, and everyone should feel safe to express themselves. Considering that sports organizations usually are pressured by results, you believe that is possible to create a safe learning environment for coaches?

Pierre – It is hard to say yes or no. The sports organizations have different structures and each one has their own culture. The readiness for the learning of the organization will depend on many factors according to Sessa and London³. But I believe that it is possible. A social learning space can have a very short lifespan or extend over a long period, can be used in generative and transformative modes of learning as the interactions can take the form of a face-to-face conversation, a discussion over the phone, a chat on the Web, etc. At the same time, participation in an effective social learning space is demanding and even risky, because the actors will not only share what they know but also will expose what they do not know. In sport, especially in high-performance, acknowledging that you do not know something is unusual.

Michel – Could you explain how the social learning spaces can promote better integration of the scientific literature with the development of coaches?

Pierre – As mentioned before, sports coaching is getting more and more complex and for this reason, there are now many different specialists such as sport psychologists, strength and conditioning coaches, physiotherapists, data analysts, to name a few. Each of these specialists can now bring their scientific knowledge to the social learning spaces creating learning opportunities that coaches and administrators did not have access to in the recent past.



Michel – I can easily imagine that social learning spaces, like most situations based on human relations, vary in terms of quality. What can promote or hinder social learning spaces in which specialists and practitioners share and co-create knowledge?

Pierre – Specific to this situation I will mention one element: the status of the actors. For example, most specialists are consultants, that is, they work for different teams or organizations which compete for their availability. In these working conditions, specialists can hardly afford to spend the time required to really get involved with a team to develop, with the coach and the other specialists, solutions to specific coaching issues. We seem to be creating a situation where specialists work solo, which means that the science of coaching is more present than before, but in separate pieces rather than complementing each other. Thus, to increase the learning potential of the social learning spaces, they need to be encouraged and nurtured.

Michel – Considering that sports federations and clubs are the ones who hire and fire coaches and consultants, should they be more involved in their development?

Pierre – Yes; but this will require a major change in the sports structure, and I am not sure we are ready for that change.

Michel – Unfortunately, I agree with you. Unlike researchers in the field of business research who have studied what makes an organization a learning organization⁶, sports coaching researchers have often limited their studies on the individual: how to train coaches or coaches as leaders. Thus, studies are missing on what is an effective ‘learning sports organization’ and on how to help create one.

THE COACH DEVELOPMENT IN THE FUTURE

Michel – In a perspective where sports federations or clubs have more control over the development of their coaching staff, what can you say about the future of coach development?

Pierre – It’s a difficult question because we cannot predict the future. We only can propose possible scenarios that may or not influence alternative futures⁷. Based on what we have discussed so far: Jarvis’ lifelong learning framework, the need to keep learning in this more complex world, the three modes of learning, and the social learning spaces; my vision, at the moment, is this. First, the concept of ‘coaching staff development’ will gradually emerge and add to the personal development of individuals. For example, teaching and evaluating a coach on his/her ability to develop an annual training plan is outdated. Such a task emphasizes not



only the importance of individual knowledge but the need to negotiate that knowledge with others.

Michel – This will require that the people involved work together.

Pierre – Right, and this brings me to my second point. The importance of having the right people, which depends on the selection criteria during the hiring process, especially at the high-performance level. Choosing a foreign coach on the basis that he/she has a good winning record, but who is reluctant to share his/her knowledge, will constitute an obstacle to the development of the organization. Organizations should therefore seek out people who are not afraid to share their knowledge, who can critically reflect on their practice, and who are comfortable working under and through uncertainty.

Michel – Suppose that an organization has what you call ‘the right people’, what will be different from what is being done now, which is to prepare training courses for coaches?

Pierre – Point number three⁸: In a learning organization, the structure is such that the working environment constantly promotes learning. Let’s get back to our three modes of learning. In most countries, although coaching is not a profession, coaches must be certified. In general, this certification process is under the responsibility of National Governing Bodies (NGB) which have developed a variety of coach education programs, some of which, for financial reasons, are conducted for multiple sports. For many coaches, these generative directed learning activities feel like ‘adding learning to work’, with the content that does not match the needs of the coaches. Fortunately, in the past decade, we have seen examples of strong collaborations between sports federations or clubs and the NGBs to develop and deliver programs with a learner-centred teaching approach, instead of a content/instructor-centred teaching approach. We have even seen innovative learning opportunities where coach developers went into the coaching context to teach and work with coaches instead of coaches leaving their environment for the classroom. These learning situations promote ‘embedding learning within workflows’. It is important to also recognize that this collaboration is essential to have impactful courses aimed at the prevention of, for example, concussions and unethical behaviors.

Michel – Although I can see how a sport learning organization can be proactive through better collaboration with the NGBs to develop training programs, it is not clear to me how a sports federation or a club can influence the adaptive, generative self-driven, and even the transformative mode of learning. Could you tell me how do you see that?



Pierre – As mentioned before, how an organization is structured will facilitate or limit the occasions for the employees to learn while they work. This can be referred to as ‘extracting learning from the workplace’. Providing the right equipment to facilitate easy access to information, or work opportunities between people of different expertise will, for example, increase the ability of the coaching staff to constantly adapt their work and be independent. By carefully selecting and bringing people together and giving them specific goals to achieve, an organization creates working groups. The desire to learn to collaborate better in discussions and the openness to learn from others are very self-driven, but these social learning spaces should not be seen only as a place of development for individuals, but also as space where a group, as an entity, can and should learn and develop. Finally, as the transformative mode of learning implies drastic changes, organizations will need to be supported by people with expertise in organizational learning. Changes can be in individual knowledge or skills, in the group’s capacity to work together and grow to achieve specific goals, and even in the vision and missions of the organization.

Michel – It seems to me that we are just at the beginning of the transition from the coach development approach to the coaching staff development approach, and we still have a lot to learn. Thank you so much Pierre for adding all these new concepts and helped me to reflect on what is coming in the research and practice of coach development.

FINAL CONSIDERATIONS

The desire to present this conversation with Professor Pierre Trudel not only lies on his impact on the coach development field in the last decades but considering his vision of the future. Several concepts in the coaching research field, such as lifelong learning, communities of practice, personal learning coach, learner-centred teaching, and others, were established by Pierre’s research group years before becoming common terms in the coach development research and practice. Therefore, the thoughts of Pierre are provocative in a direction to consider the workplace and the sports organizations as the proper situs of learning, and they should take the responsibility to support coaches’ development in an ever-changing world.

Currently (at a time of writing this paper), the COVID-19 pandemic has forced many organizations to adapt quickly and change the way they are training coaches (e.g. online courses, online meetings, etc.). However, the generative mode of learning it’s only one way to learn how to coach. The efforts towards becoming a learning organization should recognize



the distinct types of learning (adaptive, generative, transformative) and promote a safe environment where learning can be nurtured considering the organization's demands, culture and their own view of the future.

Therefore, future studies are needed to describe the culture of learning in sports organizations or the perspective of different stakeholders regarding the importance of learning. Case studies are also important to explore how learning on-the-job happens for sports coaches embedded in a same organizational culture, addressing new possibilities to promote social learning spaces. Finally, the value of learning in co-participation projects (researchers and practitioners) towards coach development is pivotal to understand the importance of continuous learning in organizations.

REFERENCES

TRUDEL, Pierre; MILISTETD, Michel; CULVER, Diane. What the empirical studies on sports coach education programs in higher education have to reveal: a review. **International sport coaching journal**, v. 7, n. 1, p. 61-73, 2020.

NOTES

The following are notes to support or complement Pierre's comments:

1. Idiosyncratic coach learning represents the idea of individual pathways of learning opportunities that are unique for each individual. See: He, C., Trudel, P., & Culver, D. (2018). Actual and ideal sources of coaching knowledge of elite Chinese coaches. *International Journal of Sports Science & Coaching*, 13(4), 496–507. This article contains a review of literature of the coaches' sources of knowledge acquisition.
2. Jarvis (2006, 2007, 2008) wrote a trilogy in which he presents his theory on lifelong learning in which recognizes human learning as a continuous process of becoming, shaped by innumerable learning opportunities throughout the life. Jarvis' work has been summarized and applied to sports coaches in Trudel, P., Culver, D., & Richard, J.P. (2016). Peter Jarvis: Lifelong learning. In L. Nelson, R. Groom, & P. Potrac (Eds.). *Learning in sports coaching: Theory and application* (pp. 202–214). London, UK: Routledge.
3. Modes of learning that can happens in individual, group our organizational levels. These modes of learning have been adapted to the sport coaching contexts from the work of Sessa, V. I., & London, M. (2015). *Continuous learning in organizations: Individual, group, and organizational perspectives*. Psychology Press.
4. Technical rationality for Donald Schön (1983) is a linear approach aiming that professional knowledge produces the cognition of professions and the application of professional activity within the different areas. See: Schön, D.A. (1983). *The reflective practitioner: How professionals think in action*. New York, NY: Basic Books. Schön's work has been summarized and applied to sports coaches in Gilbert, W., & Trudel, P. (2006). The coach as a reflective practitioner. In R. L. Jones (Eds.), *The sports coach as educator: Reconceptualising sports coaching* (pp. 114–127). London: Routledge.



5. According to Wenger-Trayner & Wenger-Trayner (2020) Social Learning Spaces are social containers that enable genuine interactions among participants, who can bring to the learning table both their experience of practice and their experience of themselves in that practice. See: Wenger-Trayner, E. & Wenger-Trayner, B. (2020). *Learning to make a difference: Value creation in social learning spaces*. Cambridge, UK: University Press.
6. Kegan & Lahey (2016) present and discuss a new model about how organizations and their people can become better resources to support each other's development. See: Kegan, R., & Lahey, L. L. (2016). *An everyone culture: Becoming a deliberately developmental organization*. Boston, Massachusetts: Harvard Business Review Press.
7. Monda, E. (2018). Social futuring – In the context of futures studies. *Society and Economy*, 40(s1), 77-109. This article contains a description of the evolution in the approaches, methods, and procedural logic of futures studies.
8. Point number three has been developed based on the work of Jane Hart:
 - a. Hart, J. (2019). *Modern workplace learning 2019: A Framework for continuous improvement, learning & development*. Centre for Learning & Performance Technologies, Corsham, Wiltshire, England.
 - b. Hart, J. (2014). *Social learning Handbook 2014: The next generation of learning practices in the age of knowledge sharing and collaboration*. Centre for Learning & Performance Technologies, Corsham, Wiltshire.

Dados do autor:

Email: michel.milistetd@ufsc.br

Endereço: NuPPE – Núcleo de Pesquisa em Pedagogia do Esporte – Universidade Federal de Santa Catarina / Centro de Desportos. Campus Universitário Reitor João David Ferreira Lima, s/nº Trindade. CEP: 88040-900. Florianópolis – SC

Recebido em: 19/11/2020

Aprovado em: 14/03/2021

Como citar este artigo:

MILISTETD, Michel. Present and future of coach development research and practice: a conversation with professor Pierre Trudel. **Corpoconsciência**, v. 25, n. 1, p. 218-230, jan./ abr., 2021.