

TEMAS INTERDISCIPLINARES SOBRE EDUCAÇÃO FÍSICA E CIÊNCIAS DO DESPORTO

Volume 1

**RAMON MISSIAS-MOREIRA
JORGE MOTA
[Organizadores]**

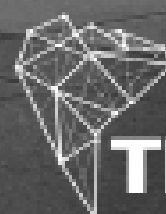


TERRIED

TEMAS INTERDISCIPLINARES SOBRE EDUCAÇÃO FÍSICA E CIÊNCIAS DO DESPORTO

Volume 1

**RAMON MISSIAS-MOREIRA
JORGE MOTA
[Organizadores]**



TERRIED

1.ª Edição - Copyrights do texto - Autores e Autoras

Direitos de Edição Reservados à Editora Terried

É permitida a reprodução parcial ou total desta obra, desde que citada a fonte.



O conteúdo dos capítulos apresentados nesta obra são de inteira responsabilidade d@s autor@s, não representando necessariamente a opinião da Editora.

Permitimos a reprodução parcial ou total desta obra, considerado que seja citada a fonte e a autoria, além de respeitar a Licença Creative Commons indicada.

Conselho Editorial

Adilson Cristiano Habowski - ***Currículo Lattes***

Anísio Batista Pereira - ***Currículo Lattes***

Adilson Tadeu Basquerote Silva - ***Currículo Lattes***

Alexandre Carvalho de Andrade - ***Currículo Lattes***

Cristiano Cunha Costa - ***Currículo Lattes***

Celso Gabatz - ***Currículo Lattes***

Denise Santos Da Cruz - ***Currículo Lattes***

Emily Verônica Rosa da Silva Feijó - ***Currículo Lattes***

Fernanda Monteiro Barreto Camargo - ***Currículo Lattes***

Fredi dos Santos Bento - ***Currículo Lattes***

Fabiano Custódio de Oliveira - ***Currículo Lattes***

Guilherme Mendes Tomaz dos Santos - ***Currículo Lattes***

Leandro Antônio dos Santos - ***Currículo Lattes***

Lourenço Resende da Costa - ***Currículo Lattes***

Marcos Pereira dos Santos - ***Currículo Lattes***

Dados de Catalogação na Publicação (CIP)

TEMAS INTERDISCIPLINARES SOBRE EDUCAÇÃO FÍSICA E
CIÊNCIAS DO DESPORTO Volume 1 [livro eletrônico] /
organização Ramon Missias-Moreira; Jorge Mota.

-- 1. ed. -- Alegrete, RS : Editora TerriED, 2023.

PDF

Vários autores.

ISBN 9 7 8 - 6 5 - 8 4 9 5 9 - 1 6 - 3

1. Educação Física 2. Ciências do Desporto 3. Esporte
4. Interdisciplinar 5. Cultura Corporal de Movimento

23-147952

CDD-370.1

Índices para catálogo sistemático:

1. CDD - 796.1



10.48209/978-65-84959-16-3



www.terried.com

contato@terried.com

(55) 99656-1914

SUMÁRIO

PREFÁCIO – Prof. Dr. Heraldo Simões Ferreira.....	7
--	----------

CAPÍTULO 1

JOGOS POPULARES COMO PRÁTICA NA CULTURA INFANTIL..	10
---	-----------

Ramon Missias-Moreira e Jorge Mota

doi: 10.48209/978-65-84959-16-1

CAPÍTULO 2

CIRCULARITY OF RECREATIONAL PRACTICES IN THE PHYSICAL EDUCATION PROGRAM FOR PRIMARY TEACHER TRAINING IN RIO GRANDE DO SUL.....	32
---	-----------

*Tuany Defaveri Begossi, Janice Zarpellon Mazo, Alice Beatriz Assmann, Josiana
Ayala Ledur e Raquel Valente de Oliveira*

doi: 10.48209/978-65-84959-16-2

CAPÍTULO 3

AVENTURA E SOCIOLOGIA DO CORPO EM LE BRETON.....	47
---	-----------

*Gertrudes Nunes de Melo, Diogo Barbosa de Albuquerque, Samara Celestino dos
Santos, Giulyanne Maria Silva Souto e Iraquitan de Oliveira Caminha*

doi: 10.48209/978-65-84959-16-0

CAPÍTULO 4

IMPLANTAÇÃO DE CICLOVIA NO CAMPUS USP RIBEIRÃO PRETO.....	62
--	-----------

Vinícius Gomes de Oliveira e Átila Alexandre Trapé

doi: 10.48209/978-65-84959-16-4

CAPÍTULO 5

EXPLORANDO A TÉCNICA DE INCIDENTES CRÍTICOS SOBRE TEMAS DA JUSTIÇA SOCIAL COM PROFESSORES/AS-PESQUISADORES/AS DE EDUCAÇÃO FÍSICA ESCOLAR.....	75
--	-----------

Breno José Mascarenhas Sá de Flor, Jorlany Pereira da Silva, Francisco Junielison Correia Lopes, Manoela de Castro Marques Ribeiro, Rener Victor Oliveira de Souza, Yasmin Gonçalves, Luciana Venâncio e Luiz Sanches Neto

doi: 10.48209/978-65-84959-16-5

CAPÍTULO 6

JOGOS ELETRÔNICOS E INTERDISCIPLINARIDADE: POSSIBILIDADES PEDAGÓGICAS.....	95
---	-----------

Lucas Borges Soeiro, Galdino Rodrigues de Sousa e Walk Loureiro

doi: 10.48209/978-65-84959-16-6

SOBRE OS ORGANIZADORES.....	115
------------------------------------	------------

SOBRE AS AUTORAS E OS AUTORES.....	117
---	------------

PREFÁCIO

Fui convidado a construir este prefácio pelos amigos do Grupo de Pesquisa Interdisciplinar sobre Saúde Educação e Educação Física – GIPEEF, do Centro de Investigação em Atividade Física Saúde e Lazer – CIAFEL/FADEUP e da Faculdade de Motricidade Humana da Universidade de Lisboa - FMHUL, o que de pronto aceitei, haja vista a proximidade dos temas e objetos de estudo do GIPEEF com o grupo que tenho o prazer de liderar, o Grupo de Estudos e Pesquisa em Educação Física Escolar- GEPEFE, na Universidade Estadual do Ceará – UECE, onde atuo na graduação em Educação Física e em Programas de Pós-graduação *Stricto Sensu*, ministrando aulas e orientando alunos de mestrado e doutorado.

Prefaciando uma obra não é tarefa simples, requer uma boa dose de responsabilidade e da leitura dos textos, antes de qualquer outro leitor. O termo prefácio é oriundo do latim – *Praefatio* – e significa, literalmente, tudo o que é dito (*fatio*) antes (*prae*). *Praefatio sacrorum* (sagrado, em português) era a frase utilizada pelos sacerdotes romanos antes de uma cerimônia sagrada.

Para mim, textos que tratam de objetos de estudo e pesquisas em Educação Física, são *sacrorums*. No caso desta presente obra – TEMAS INTERDISCIPLINARES SOBRE EDUCAÇÃO FÍSICA E CIÊNCIAS DO DESPORTO – volume 1, o trato se volta para temas diversos, porém sempre com o intuito de colaborar com a área, que tanto necessita de discussões e reflexões.

O livro trata, em seus dois capítulos iniciais, de jogos populares nas aulas de Educação Física na interface da cultura infantil e sobre as práticas de recreação. Ao ler estes capítulos, me vem à memória João Batista Freire e sua fala: “a criança é especialista em jogar!”. Da mesma forma, penso que o termo recreação é perigoso, já que o ato de recrear é diferente da proposta de uma aula de Educação Física, ou seja, apresentar aos alunos a cultura corporal do movimento, fazer

com que experimentem, sintam e reflitam sobre o vivido. O tema recreação torna-se importante para discussão na obra justamente por problematizar a formação de professores de Educação Física na década de 1920.

Na sequência, o livro oferece uma outra excelente reflexão acerca do corpo, na perspectiva de Le Breton. Parafraseando Descartes, posso afirmar – “Tenho um corpo, logo existo”. O corpo, na Educação Física, talvez seja considerado um templo *sacrorum*. Por meio dele realizamos movimentos, pensamentos e sentimentos. Wallon explicava: o movimento é o pensamento em ação; e, o pensamento, é o movimento sem a ação.

Na continuidade, a obra, em tempos de valorização da bicicleta como meio de transporte, discute a implantação de uma ciclovia em uma universidade paulista, e, logo em seguir discute a justiça social com professores e pesquisadores de Educação Física Escolar. Einstein já citava: “Viver é como andar de bicicleta. É preciso estar em constante movimento para manter o equilíbrio”. Nada mais justo - bicicleta, movimento, justiça social.

O penúltimo capítulo nos lembra uma tragédia que vivemos, mas sobrevivemos: a Pandemia de COVID-19. O texto oferece recomendações sobre o retorno a prática de exercícios pós pandemia. Além dos escritos, o citado texto nos faz refletir, acima de tudo, sobre a importância da atividade física, em qualquer situação.

Por fim, a presente obra se encerra com uma proposta de possibilidades pedagógicas para a utilização de jogos eletrônicos e interdisciplinaridade. Nada mais justo, voltar ao jogo, como no capítulo inicial, porém, ofertando a discussão em tempos mais que modernos. Concordo com a discussão, todavia, mesmo nos jogos eletrônicos, devemos, de alguma forma, fazer com que os alunos se movimentem, e, acima de tudo, sintam. Como diria Carlitos: “pensamos muito e sentimos muito pouco”.

Como citei no princípio, o livro procura ditar antes, contribuir com a área e promover uma Educação Física de qualidade. Parabenizo os organizadores e os autores. Convido os leitores a se deliciar com a obra e quem sabe, se inspirar com as palavras aqui escritas e, por que não, se aventurar a também contribuir, publicando seus estudos e pesquisas.

Fortaleza, fevereiro de 2023.

Prof. Dr. Heraldo Simões Ferreira

Universidade Estadual do Ceará

doi: 10.48209/978-65-84959-16-1

CAPÍTULO 1

JOGOS POPULARES COMO PRÁTICA NA CULTURA INFANTIL

**Ramon Missias-Moreira
Jorge Mota**

INTRODUÇÃO

O jogo popular vem sendo amplamente investigado, nos últimos anos, por ser considerado um patrimônio cultural, praticado por diferentes povos, que são transmitidos involuntariamente (ALVES, 2018). Nesse sentido, Huizinga (2000) caracteriza o jogo como uma atividade livre, “não séria” e exterior à vida habitual, capaz de absorver o participante de maneira intensa e total.

Essa modalidade tem sido esquecida, ou pouco desenvolvida recentemente, com a hipótese que com o processo de desenvolvimento urbano, não se tem um espaço físico seguro e adequado, o que pode ser agravado com um aumento da violência, aumento do número de carros nas ruas, entre outros fatores (CALEGARI; PRODÓCIMO, 2006).

Resgatar a prática dos jogos populares se torna importante uma vez que suas atividades contribuem na melhoria da coordenação motora de crianças, no desenvolvimento da afetividade, cognição, cooperação e socialização (ALVES, 2018). Para além destes aspectos os jogos populares promovem a formação de grupos sociais, podem ter uma representação de luta, e também associação com diversas culturas e regiões (HUIZINGA, 2000). Através dos jogos as crianças adquirem um saber popular, que lhes possibilitam conhecer a sociedade em que vivem, com um potencial educativo sob o enfoque multicultural (FARIA JUNIOR, 1996).

Alguns autores identificaram que as questões de gênero podem ser amplamente desenvolvidas com o tema dos jogos populares (FARIA JUNIOR, 1996; CALEGARI; PRODÓCIMO, 2006; AVELAR, TEIXEIRA, 2009). Nesse contexto os costumes, tradições e o reforço familiar contribuem para a rotulação de jogos considerados “masculinos” e “femininos” (FARIA JUNIOR, 1996). Tal prática corporal possibilita que crianças de ambos os gêneros brinquem juntas,

favorecendo, um maior contato entre elas, e desmistificando alguns conceitos, o que pode contribuir para a socialização por meio dos jogos (AVELAR, TEIXEIRA, 2009).

Para, além disso, o jogo pode representar e desenvolver uma diversidade cultural, diferenças associadas a gênero, raça, etnia, nacionalidade, classe social, religião, idade. Entretanto, em seu sentido amplo pode incluir, por exemplo, diferenças na orientação sexual, personalidade, aparência física, estado civil, status familiar, linguagem (FARIA JUNIOR, 1996).

Contudo os jogos populares devem ser resgatados, dada a sua valiosa importância na formação das crianças, e consequente afetividade por essa modalidade na vida adulta, contribuindo para o desenvolvimento amplo das capacidades motoras, e possibilitando a inserção de discussões transversais como gênero, sociabilidade, identidade e diversidade. Assim o objetivo do presente estudo foi compreender a realidade de adultos (com mais de 30 anos de idade) a cerca dos conhecimentos sobre jogos populares e suas variantes por meio da percepção, experiências pessoais, sentimentos e crenças que possuem sobre os jogos e sua prática na infância.

CONCEITOS SOBRE JOGOS POPULARES

Segundo Huizinga (2000) o jogo pode ser compreendido como uma atividade desligada de todo e qualquer interesse material, a qual não se pode obter qualquer lucro, que deve ser praticada dentro de limites espaciais e temporais, seguindo certa ordem regras. E a partir da vivência do jogo se pode promover a formação de grupos sociais. O jogo deve ser transmitido de forma lúdica, desenvolvendo as crianças e todo seu repertório cognitivo e motor (ALVES, 2018).

As funções do jogo podem também por vezes confundir-se, a ponto que o jogo passe a representar uma luta, ou se torne uma luta para melhor representação

de alguma coisa (HUIZINGA, 2000). Segundo Avelar e Teixeira (2009) grande parte dos jogos populares está intrínseca à cultura de um povo, sendo transmitidas de geração para geração e exercendo influência diretamente no desenvolvimento da criança.

Alguns autores apresentam como características dos jogos populares, à tradicionalidade ou regionalização como forma de adaptação em que são realizados, sofrendo influência das diversas regiões e culturas, porém, sem perder sua essência (ALVES, 2018; CALEGARI; PRODÓCIMO, 2006). Tal perspectiva revela uma importante ligação, em que grupos distintos em sua organização social acabam tendo maneiras semelhantes de se expressarem por meio dos jogos populares (CALEGARI; PRODÓCIMO, 2006).

Essa perspectiva agregadora dos jogos populares apresenta o seu valor cultural, socialização, organização, tomada de decisões e autonomia (ALVES, 2018). Por meio dessa vivência as crianças agregam valores sociais mais democráticos, íntegros, e um melhor comprometimento com a vida em sociedade ou grupo (CALEGARI; PRODÓCIMO, 2006).

Segundo Pinto e Lopes (2009) o ato de brincar na rua permite que as crianças estejam em interação, com liberdade e trocando conhecimento com seus pares, seus iguais, e por meio da vivência dessas trocas, conflitos, conquistas, perdas e também por meio das negociações das regras que são criadas e recriadas, ocorre um desenvolvimento amplo de sua socialização. A rua pose se apresentar como espaço de transição entre casas, escolas e praças e também como um lugar, onde acontecem eventos e relações sociais diversas, envolvendo adultos e crianças (PINTO; LOPES, 2009).

Na prática dos jogos populares há elementos da fantasia com a realidade, pois as crianças brincam com valores da sociedade atual sobrepostos em práticas milenares, por meio dos jogos (teatrais, rítmicos e/ou competitivos), na brinca-

deira da casinha, jogos de palmas, pipas e bolinhas de gude (PINTO; LOPES, 2009).

Assim, os jogos populares possuem uma função de desenvolver a cultura infantil e a convivência social, onde a criança pode melhorar suas habilidades, comportamentos e atitudes, facilitando sua interação e convivência em sociedade (AVELAR, TEIXEIRA, 2009). Porém, nos últimos anos, os hábitos de jogos populares infantis, foram sendo perdidos, esquecidos, transformados e adaptados, provavelmente como consequência dos processos de urbanização e de industrialização nas grandes cidades (FARIA JUNIOR, 1996). O processo de urbanização apresenta mudanças sofridas pelos jogos populares, limitando o espaço das crianças para a realização de suas atividades (AVELAR, TEIXEIRA, 2009). Além disso, deve se considerar influência da televisão, brinquedos eletrônicos, informática e vídeos games que fazem parte da transformação e mudanças dos hábitos das crianças (FARIA JUNIOR, 1996). Contudo, hoje em dia os jogos populares estão sendo pouco praticados pelas crianças, tanto na escola como nos momentos de lazer (FRANCHI, 2013). As crianças apresentam uma rotina diária de muita ocupação, compromissos e obrigações, o que diminui o seu tempo para brincar (CALEGARI; PRODÓCIMO, 2006).

Avelar e Teixeira (2009) observaram em seu estudo, que teve como objetivo inferir a importância e a influência dos jogos populares no desenvolvimento infantil dentro do contexto sociocultural. Constataram que os jogos populares ainda se mantêm presentes entre as crianças e satisfazem sua grande maioria em virtude da grande diversidade cultural que se apresenta, além das capacidades de desenvolver por meio da ludicidade. Nessa perspectiva, os jogos populares acabam por estimular essas características presentes na infância, período em que estes jogos que são vivenciados cotidianamente, e não devem assumir apenas um papel de divertimento, mas também contribuir de forma prazerosa no aprendizado.

Assim, entender como resgatar essas atividades se torna importante, principalmente no contexto escolar, em que a disciplina de educação física se torna uma porta de entrada para a retomada dessa tradição e consequente disseminação desse conhecimento.

JOGOS POPULARES NAS AULAS DE EDUCAÇÃO FÍSICA

Os jogos populares precisam ser penados como conteúdo das aulas de Educação física, levando em consideração a cultura, e a construção desse conhecimento por meio do pensar, agir, e relacionar tudo àquilo que está ao seu redor para o desenvolvimento de um conhecimento novo (ALVES, 2018). Nesse sentido, os professores possuem um papel fundamental na manutenção dos jogos populares, refletindo para a comunidade o desejo que a caracteriza e sustenta suas necessidades de pertencer a uma identidade compartilhada (PALOMARES-CUADROS *et al.*, 2018).

A proposta de uma educação física para uma sociedade multicultural traz a iniciativa da reinserção da ginástica e dos jogos populares nos programas escolares, por meio das aulas de educação física (FARIA JUNIOR, 1996).

Entretanto, a maior parte dos professores de educação física ainda apresentam experiências predominantes em ambientes monoculturais nas escolas, com uma tendência pouco sensibilizada em relação às questões da diversidade cultural (FARIA JUNIOR, 1996). Na escola observa-se a hegemonia dos esportes tradicionais, fazendo com que a ginástica, os jogos infantis, brinquedos cantados, parlendas e a dança ocupem pouco espaço nos programas de educação física (FARIA JUNIOR, 1996).

Palomares-Cuadros, *et al.* (2018) analisaram a percepção dos professores em salvaguardar os esportes e os jogos tradicionais. Foi realizado um estudo

qualitativo, por meio de grupos de discussão e entrevistas, com a participação de trinta e dois professores. Os autores apontam para uma falta de regulamentação no currículo oficial, com consequente falta de promoção a nível regional e nacional, bem como a necessidade de incluir os jogos nos programas universitários, documentá-los e inventariá-los (PALOMARES-CUADROS, *et al.*, 2018). Alves (2018) ressalta que as estratégias de ensino podem recorrer aos jogos populares não só para ensinar sobre as ações utilizadas numa modalidade ou conteúdo específico, mas também compreender o ensino como um momento para ampliar os conhecimentos dos alunos referentes às manifestações da nossa cultura, como objeto de discussão e reflexão.

Compartilhando da mesma ideia, Calegari e Prodócimo (2006) identificam nos jogos a possibilidade de diversificar os tipos de vivências que as crianças podem ter nas aulas de Educação Física na escola, buscando assim enriquecer o repertório da cultura do movimento desses indivíduos. Além do seu valor cultural, de socialização, organização, tomada de decisões, pode promover melhora dos aspectos motores e o desenvolvimento da autonomia (ALVES, 2018).

A docência que se preocupa com a inserção dos jogos populares como conteúdo da educação física escolar enriquece as bases sociais e antropológicas do currículo. Pois, além da carência desse conteúdo enriquecedor no currículo oficial, se faz necessário modificar o jogos populares tradicionais para adaptá-los por meio de metodologias participativas, ativas e cooperativas (PALOMARES-CUADROS, *et al.*, 2018).

Ainda nessa linha Calegari e Prodócimo (2006) tiveram como objetivo analisar uma proposta de aula de Educação Física pautada nos jogos populares (crianças da 2ª série do 1º grau, com idades entre 8-10 anos de ambos os gêneros). Em que os dados foram coletados semanalmente através relatórios, e apontaram para a possibilidade de desenvolvimento da proposta, com uma participação efetiva dos alunos nas escolhas dos jogos.

Os autores destacam a interação que ocorreu em que as crianças perguntaram para os pais, tios e avós sobre os jogos que os mesmos realizavam para se divertir, o que valorizar as histórias e os hábitos familiares por incentivo da escola, proporcionando um aumento dos vínculos entre ambas (CALEGARI; PRODÓCIMO, 2006).

Por outro lado, a autoridade entre pais, filhos e irmãos podem determinar uma divisão sexual e moral, marcada pelos antagonismos de gênero. Essas diferenças de “papéis” acabam sendo reproduzidas pelas crianças, ainda que em tom de brincadeira na infância. Trata-se de uma construção social de papéis, que pode se solidificar ou não na vida adulta (PINTO; LOPES, 2009).

Por meio da discussão sobre os jogos populares é possível analisar também a percepção do jogo pela criança, em relação à questão do gênero. Os costumes, tradições e o reforço familiar podem contribuir para a rotulação de jogos masculinos e femininos (FARIA JUNIOR, 1996). Calegari e Prodócimo (2006) destacam que a participação de alguns alunos no início foi complicada, alguns se negavam a participar da aula por julgarem a aula “chata”. e solicitavam a prática dos jogos tradicionais esportivos como basquete e o futebol.

O jogo com a presença tanto de meninos como de meninas, é marcado pela competição e pelo conflito. O conflito se dá porque meninos e meninas, mesmo pertencendo ao mesmo time podem competir, entre si, durante o jogo, o que demonstra uma sutil separação (PINTO; LOPES, 2009).

Entretanto com o passar do tempo e o desenvolvimento das discussões, os jogos populares possibilitaram que as crianças de ambos os gêneros brinquem juntas, após certo tempo de trabalho, as conversas com os alunos e as atividades diversificadas possibilitou que cada indivíduo encontrasse algo que o identificasse por conseguir realizá-la (CALEGARI; PRODÓCIMO, 2006).

Pinto e Lopes (2009) destacam que ainda que sutilmente, é possível observar e perceber que, por maior que seja uma possível pressão para as práticas mistificadas como do gênero masculino e feminino e, a coação para se comportarem como meninos e/ou meninas, algumas crianças manifestam desejos e escolhas para além do permitido pelo grupo ou pela cultura.

Segundo Franchi (2013) desenvolver um trabalho sobre jogos tradicionais e populares não implica em apenas levar aulas prontas com conteúdos pré-determinados, mas explorar nos alunos o querer conhecer jogos que fizeram parte da vida de seus pais e avós.

Contudo, os jogos populares podem estar presentes em muitas escolas de diversas regiões do Brasil, e devem ser trabalhados de maneira sistematizada e organizada, a fim que o conteúdo seja discutido e problematizado com as crianças, sem desconsiderar o contexto em que cada uma se insere (ALVES, 2018). Pois, por meio dos jogos as crianças captam um saber popular e transmitem cultura. Desta forma, os jogos populares apresentam um grande potencial educativo na educação física sob um enfoque multicultural (FARIA JUNIOR, 1996).

METODOLOGIA

Trata-se de uma pesquisa de análise exploratória qualitativa, em que as informações foram colhidas por meio de entrevistas, gravadas por meio de áudios com os participantes e em seguida transcritas para uma posterior análise de conteúdo (MANZINI, 2004).

Foi realizada uma entrevista semiestruturada com adultos, do gênero masculino e feminino, nascidos até o ano de 1991, utilizando um roteiro previamente elaborado com questões que buscaram atingir os objetivos pretendidos na pesquisa sobre o conhecimento dos voluntários em relação aos jogos populares, contex-

to em que essa prática acontecia, regras, características dos jogos, curiosidades, e uma possível associação às aulas de educação física. Por meio de amostragem não probabilística intencional (FONTANELLA, *et al.* 2011), foram escolhidos oito voluntários para a entrevista. O critério de saturação das informações foi aplicado ao final do processo (PALOMARES-CUADROS, *et al.*, 2018).

A seleção dos participantes ocorreu por critério de conveniência, residentes nas cidades de Petrolina – PE e Juazeiro – BA. Foram recrutados 10 voluntários (05 do gênero masculino e 05 do gênero feminino) com idade de 30 a 64 anos. Todos os participantes assinaram ao Termo de Consentimento Livre e Esclarecido, para utilização dos dados na pesquisa, e os pesquisadores mantiveram o sigilo dos voluntários durante a análise e divulgação dos resultados.

Optou-se pela investigação dos procedimentos de pesquisa de maneira qualitativa, pois o seu desenvolvimento busca investigar respostas a questões muito particulares. Segundo Pinto e Lopes (2009) essa forma de pesquisa se preocupa com um nível de realidade que não pode ser quantificada, e se ocupa com o universo de significados, motivos, aspirações, crenças, valores e atitudes.

Quadro 1 - Apresenta as perguntas direcionadas aos participantes durante as entrevistas semiestruturadas.

1	Por gentileza, informe seu nome, sua idade, e o local onde você reside atualmente?
2	Você lembra, se em algum momento da sua infância, houve algum jogo ou brincadeira em sala de aula, pátio da escola, que fossem comuns nas brincadeiras de rua?
3	Você acha que atualmente houve mudanças nesses jogos / brincadeiras, na escola ou na rua, em relação ao que você viveu?
4	Quais os tipos de jogos e brincadeiras de infância na sua memória? Cite os nomes de algumas:
5	Em que local (onde) geralmente estas brincadeiras aconteciam?
6	Como eram estabelecidas as formas de brincar/jogar; tinham objetos, regras?
7	Essas regras já eram estabelecidas por vocês ou já fazia parte do jogo/ brincadeira?
8	Você costumava fazer seus brinquedos, ex. pipa.. ou eram lúdicos, com imaginação?
9	Você lembra com quantos anos mais ou menos você teve contato com jogos e brincadeiras?
10	Eram jogos/brincadeiras individuais, com a família, ou grupos?
11	As pessoas que você jogava ou brincava, era da mesma faixa etária (idade) que a sua? Por gentileza cite mais ou menos a faixa etária?
12	Você acredita que esses jogos/brincadeiras foram importantes para a sua construção pessoal em socializar, tanto com outras atividades quanto ao seu amadurecimento?
13	Se sim. Por que?
14	Hoje o que você sente ao relembra dos jogos e brincadeiras de infância?
15	Você brinca ou joga com alguém da sua família, ou conta histórias sobre os seus jogos e brincadeiras?
16	Acredita que esses jogos e brincadeiras estão ainda presentes, ou que elas poderão permanecer para as próximas gerações?
17	Você acha que os jogos e brincadeiras em relação ao esporte, é mais comum na infância, por ter a possibilidade de ser individual?

RESULTADOS E DISCUSSÃO

Serão apresentados os resultados mais expressivos da pesquisa, de maneira agrupada, nas dimensões contextuais sobre suas percepções a respeito dos jogos populares. Cada um deles vem acompanhado de citações testemunhais dos participantes, anônimas, que exemplificam as percepções mais significativas encontradas.

O primeiro questionamento se refere a quais os tipos de jogos populares/brincadeiras de infância na sua memória?

Após a análise do conteúdo percebe-se que diversos jogos e brincadeiras são citados pelos entrevistados, os principais são apresentados a seguir: “Boneca, casinha, amarelinha, elástico” ... Esses primeiros jogos foram citados predominantemente por participantes do gênero feminino.

“Bolinha de gude, futebol, soltar pipa, pião.” foram citados predominantemente por participantes do gênero masculino.

Enquanto que os jogos “esconde- esconde, queimado, trisca/pega-pega, peteca”, foram citados por ambos, e com muita frequência.

A partir desta análise podemos identificar uma distinção de gênero na prática dos jogos e brincadeiras, alguns predominantes de gosto do gênero masculino e outros femininos, entretanto alguns jogos são citados por ambos.

Pinto e Lopes (2009) identificam que por meio da observação da brincadeira de casinha pode se perceber representações de traços marcadamente femininos, que caracteriza por desenvolver a habilidade da maternidade, cuidado com a casa, preparação de alimentos. Por meio dessas, as crianças inconscientemente estão sendo socializadas para adquirir esses atributos. A construção dos gêneros entre por meio dos jogos, apresenta uma segregação, tanto dos espaços ocupados como de suas ações e seus corpos.

A percepção do jogo, em relação à questão do gênero, os usos, costumes e tradições e o reforço familiar contribuem para a rotulação de jogos masculinos, jogos femininos, e indistintamente masculinos e femininos (FARIA JUNIOR, 1996).

Outra questão importante identificada por meio das entrevistas foi o local onde aconteciam os jogos populares/brincadeiras. Elas eram praticadas em casa ou na rua. E foi questionado como se negociavam ou criavam-se as regras.

“Já faziam parte da brincadeira, porém, algumas adequações eram estabelecidas a depender de algumas particularidades, por exemplo: se um participante tivesse menor capacidade de se sair bem na brincadeira, ele era nomeado de “café com leite” termo usado para determinar que para aquele participante algumas regras tivessem que ser revistas...”

“Todas as brincadeiras eram colocadas para o grupo às regras (o que podia e que não podia), sendo que quando descumprido automaticamente o participante saía da brincadeira e esperava a próxima vez, próxima rodada.”

“Já fazia parte, pois já eram passados de outras pessoas pra gente...” “Elas mudavam de acordo com o que agente decidia...”

Como podemos perceber as regras dos jogos populares existiam, eram passadas por outros participantes, porém flexível e poderá ser ajustada e negociada com o grupo.

Brincar, sobretudo na rua, pode significar muito mais do que extrapolar os limites da casa, da garagem ou do quintal, a rua é um lugar muito próximo onde podem significar e ressignificar seus conceitos, suas vontades em permanente contato com o outro, em contato com os desejos do outro, que muitas vezes podem ser diferentes dos seus (PINTO; LOPES, 2009).

Pode-se observar que determinados fatores que predispõem à realização dessas atividades, como o espaço geográfico (praças, ruas, pátios e terrenos vazios), o tempo e a organização social, são responsáveis pelas diversas e variadas formas da manifestação dos jogos populares (AVELAR, TEIXEIRA, 2009).

A cultura infantil de se deparar com velhas regras, velhos jogos, velhas

histórias e, ao mesmo tempo, arquitetar o novo, constrói novas possibilidades de interação entre os praticantes dos jogos populares (PINTO; LOPES, 2009).

Calegari e Prodócimo (2006) analisam que o jogo instaura uma nova realidade, uma realidade paralela, em que é possível trabalhar a socialização nas crianças, mostrar a importância das regras para a ordem. Além disso, o jogo desperta uma liberdade de ação em que o que é ditado pela vida real pode ser transformado sob determinadas regras, para uma vivência harmoniosa (AVELAR, TEIXEIRA, 2009).

Os jogos eram realizados em casa ou na rua. A rua pode ser vista como espaço de sociabilidade infantil, o ato de brincar na rua permite uma interação livre com seus pares, seus iguais, através das trocas, dos conflitos, das conquistas, das perdas e, também, através das “regras” que são negociadas e recriadas (PINTO; LOPES, 2009).

Tendo em vista a importância da rua, praças e locais abertos para a prática dos jogos populares, foram questionados aos entrevistados se houve mudanças nesses jogos/brincadeiras, na escola ou na rua, em relação ao que você viveu?

“Sim, devido a tecnologia; e pelo motivo das crianças estarem mais apegadas a esse novo universo”

“Sim. A tecnologia dominou as brincadeiras”.

“Muitas mudanças. As brincadeiras na escola ou na rua atualmente são muito mais através da tecnologia, aparelhos de celular...”.

“Muito. Hoje só existe violência”.

“Absolutamente, antes a limitação estrutural não nos permitia ter uma quadra poliesportiva tanto nas escolas quanto nas ruas, por esse motivo a nossa imaginação era aguçada à criação de jogos, brincadeiras e suas variações. Atualmente, as quadras poliesportivas são comuns tanto nas escolas quanto nos bairros, e esse fato direciona naturalmente a prática de modalidades esportivas”.

Por meio dos relatos dos entrevistados podemos observar dois pontos importantes a serem discutidos sobre as mudanças nos jogos e brincadeiras, e até mesmo o esquecimento ou a falta dessas práticas na atualidade. Destacam-se a

inserção e o avanço da tecnologia e consequente aderência desses modelos pelas crianças atualmente. E também as mudanças na estrutura dos espaços públicos e aumento da urbanização e violência, que pode inibir o desenvolvimento das atividades nas ruas.

Isso corrobora com a análise de Faria Junior, (1996) que aponta que no Brasil, nos grandes centros, e como vimos até em centros intermediários, os hábitos dos jogos populares infantis, parlendas e brinquedos cantados foram sendo perdida, possivelmente como consequência dos processos de urbanização e de industrialização. Avelar e Teixeira (2009) apontam a desvalorização dessa prática corporal, devido a alguns fatores como o surgimento de jogos modernos, a falta de espaço físico seguro, aumento da violência, aumento do número de carros nas ruas, além de compromisso e obrigações rotineiras das crianças (AVELAR E TEIXEIRA, 2009; CALEGARI; PRODÓCIMO, 2006). Ainda, é fundamental que se entenda que o campo do lazer se configura por múltiplas expressões, condicionadas por aspectos sociais, culturais, políticos, econômicos (FERNÁNDEZ, 2010).

Outro ponto investigado foi quanto a confecção dos materiais para os jogos populares e brincadeiras pelos participantes. Você costumava fazer seus brinquedos, ou eram lúdicos, com a sua imaginação?

A grande maioria dos entrevistados relatou que os brinquedos ou materiais utilizados eram confeccionados pelos próprios participantes.

“A gente costuma fazer nossos matérias para brincar, inclusive quando não tinha bola a gente fazia bola de saco ou a bola de pano, fazia também o elástico de borracha ou de malha, sempre a gente criava os recursos para poder assim brincar”.

“Na grande maioria os brinquedos eram confeccionados por nós, ou familiares, sendo que a criatividade era individual, ou seja, cada objeto confeccionado tinha suas particularidades”.

“As bonecas eram compradas, mas costurava as roupinhas...”

Foi relatado também o uso da imaginação (lúdico), no desenvolvimento dos

jogos e brincadeiras: “Só fiz pipa, geralmente era mais imaginação tipo brincar de casinha”.

“Tanto construíamos os brinquedos quanto usávamos a criatividade”.

Faria Junior (1996) relata que os brinquedos permitem a criança atender as solicitações da sua imaginação infantil, ensaiar novas formas de pensamento. Corroborando com esse pensamento, Franchi (2013) relatou em sua proposta de jogos populares com alunos que a construção de brinquedos foi o auge dos jogos. A dinâmica de cada criança levar materiais e compartilhar com os colegas foram importantes, pois assim poderiam experimentar brinquedos com diferentes dificuldades, dando caráter mais emocionante aos jogos.

Toda atividade lúdica compreende a criança em todas as ações que são vividas e que envolvem seu imaginário, seu cotidiano, o poder conhecer o outro e si mesmo e que o que propicia o desenvolvimento de suas capacidades (AVELAR, TEIXEIRA, 2009).

Os jogos populares podem ser muito importantes no processo de socialização das crianças, durante a infância, com o diálogo, resoluções de problemas, e enriquecimento cultural. Nesse sentido foi questionado aos participantes: Você acredita que essas brincadeiras e jogos populares foram importantes para a sua construção pessoal em socializar, tanto com outras atividades quanto ao seu amadurecimento?

“Extremamente importante, considero minha infância como base para meu amadurecimento pessoal e profissional. Sendo que a vivência contada na educação dos meus pais foi fundamental... A questão do respeito as regras, com o acompanhamento dos pais que destinava o tempo para cada atividade me trouxeram compromisso e responsabilidade. A organização das brincadeiras na condução dos grupos nos proporcionava a coletividade, a cooperação e limites para com o próximo”.

“Esses jogos e brincadeiras nos fizeram mais fortes maduros mais competitivos e mais proveitosos”.

“Sim, me ajudou com a criatividade, e também a lidar com grupos”.

“Porque tenho vários amigos de infância... E sou difícil de me comunicar... As brincadeiras ajudaram”. “Com certeza, a socialização e o respeito às diferenças foram os principais benefícios das brincadeiras de criança”.

Tudo isso nos mostra a importância das práticas dos jogos populares tem a capacidade de desenvolver seu valor cultural, socialização, organização, tomada de decisões, para além dos aspectos motores e o desenvolvimento da autonomia (ALVES, 2018).

Em grupos infantis, quem brinca junto é considerado colega, e ainda há aqueles que nunca se separam, considerados amigos. Durante as brincadeiras as redes são estabelecidas e os grupos tendem a se manter. Aquelas que não se juntavam, podem ter uma sensação de não pertencimento pelo grupo (PINTO; LOPES, 2009).

Calegari e Prodócimo (2006) reportam que o jogo instaura uma nova realidade a criança ou participante, uma realidade paralela, nesse sentido é possível trabalhar a socialização das crianças, mostrar a importância das regras para a ordem, por meio do jogo a criança cresce se conhece e se reconhece. Como identificado em um dos comentários o jogo proporciona a criação de novas amizades, e que se acompanham ao longo do tempo até a fase adulta. Pode-se refletir que o jogo é mais do que uma relação entre grupos diferentes, ele confirma um elo entre os seus participantes, em que mesmo separados por tempo ou espaço geográfico, de alguma maneira acabam tendo maneiras semelhantes de se expressarem (CALEGARI; PRODÓCIMO, 2006).

Pinto e Lopes (2009) consideram que as brincadeiras possuem um caráter socializador e por meio delas as crianças podem criar símbolos e valores, e entendermos que observar como as crianças selecionam suas brincadeiras e seus pares, permite investigar se desenvolvem sua condição de “estar” no mundo.

Durante a pesquisa é importante resgatar o elo afetivo que os jogos e brincadeiras praticados na infância, proporcionam na vida adulta. Nesse sentido foi

questionado aos entrevistados: Hoje o que você sente ao relembra das suas brincadeiras de infância?

“Saudades, sem nenhuma preocupação de adulto.” “Era bom! Sinto que tive infância”.

“É bom, tem pessoas que eu lembro até hoje.”

“Nostalgia e felicidade”.

“Sinto falta. Porque não vejo as crianças brincando do que eu brinquei”.

“Saudades e certeza da importância desses momentos na construção da personalidade e formação pessoal do ser humano”.

Ainda nesse contexto, foi perguntado aos entrevistados se eles costumam brincar com seus familiares e repassar os jogos e brincadeiras para os seus pares, assim foi formulada a pergunta: Você brinca com alguém da sua família, ou conta histórias sobre as suas brincadeiras?

“Eu brinco com meus sobrinhos e também conto histórias”.

“Com filho, faço os dois, brinco e conto história”.

“Esporadicamente ainda reunimos os irmãos, com seus filhos, e primos e realizamos algumas dessas brincadeiras como: matança e peteca, geralmente nas semanas santas”.

Calegari e Prodócimo (2006) reportam em seu trabalho, com a inserção dos jogos populares na infância, que ao instigar as crianças a perguntar para os pais, tios e avós (familiares) sobre os jogos que os mesmos utilizavam para se divertir, consegue-se proporcionar uma interação das crianças com seus familiares, minimizando os choques de gerações e valorizaram-se as histórias e hábitos familiares melhorando o vínculo e relação entre ambas.

Por fim buscou-se compreender o papel da escola e, especificamente, a educação física na promoção, aproximação e divulgação dos jogos populares. Foi questionado aos entrevistados: Lembra-se em algum momento da sua infância, houve alguma brincadeira em sala de aula, ou pátio da escola, que fossem comuns nas brincadeiras de rua?

“Lembro sim, que as brincadeiras de rua quase todas, a gente levava para o pátio da escola e brincava praticamente, era continuação das nossas brincadeiras”.

“Sempre nas aulas de Educação Física alguns grupos reuniam-se e faziam brincadeiras de rua”.

“Recordo-me de uma única brincadeira, o futebol de rua”.

Pode-se perceber que há uma divergência entre as respostas para esse questionamento, isso é sustentado pela literatura, uma vez que a prática dos jogos populares na escola ou aula de educação física, não é tão difundida quanto deveria. E os professores não apresentam os jogos populares dentro de um currículo que deveria ser comum.

Segundo Alves (2018) pensar nos jogos populares como conteúdo da Educação física, é levar em consideração também a cultura habitual, esse conhecimento adquirido ao decorrer da vida, pode se tornar ainda mais elaborado, por meio do pensar, agir, relacionar tudo àquilo que está em sua volta e construir um conhecimento novo. Então se faz necessário conceituar os jogos populares e brinquedos e propor sua reinserção nos programas escolares de educação física (FARIA JUNIOR, 1996). Entretanto, a maior parte dos professores de educação física ainda tem experiências predominantes monoculturais em escolas, e tendem a estar pouco sensibilizados em relação às questões da diversidade cultural (FARIA JUNIOR, 1996).

Desta forma, os jogos populares infantis apresentam um grande potencial educativo no quadro de uma educação física sob o enfoque multicultural (FARIA JUNIOR, 1996). Pelo que se percebe nos comentários temos uma via de mão dupla e que pode ser potencializada no resgate dos jogos populares por meio da Educação Física. A educação física pode ser um campo de apresentação e divulgação para os seus alunos e conseqüentemente eles podem reproduzir na sua casa, rua ou comunidade. Ainda se pode gerar uma discussão por meio do resgate familiar e social dos alunos para uma posterior prática dentro da escola.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Foram entrevistados dez adultos (05 do gênero masculino e 05 do gênero feminino) nascidos até o ano de 1991, com idades de 30 a 64 anos. Buscou-se conhecer a realidade dos participantes a cerca dos conhecimentos sobre jogos populares e suas variantes por meio das percepções, experiências pessoais, sentimentos e crenças que possuem sobre a modalidade e sua prática na infância.

Os jogos populares ainda estão presentes na memória dos entrevistados, que relataram ser ativos durante a sua infância e se desenvolver e contruir novos saberes por meio dos jogos populares. Diversos jogos, praticados na infância foram citados, como casinha, boneca, trisca, pipa, futebol, queimada, entre outros. Porém podemos observar que o tipo de atividade realizada tinha uma distinção de gênero, em que algumas eram predominantes de gosto do gênero masculino e outras predominantemente do gênero feminino, apesar de alguns jogos citados serem comuns para ambos.

O local onde aconteciam os jogos populares e brincadeiras foi um campo de investigação durante a pesquisa. Observou-se que poderiam ser praticados em casa ou na rua (praças, parque ou terrenos baldios). Foi relato em alguns depoimentos que o avanço da tecnologia, as mudanças na estrutura dos espaços públicos, com o aumento da urbanização, a insegurança ou a violência nos dias atuais podem ser fatores inibidores para a sequência e até mesmo o esquecimento e desenvolvimento dos jogos populares hoje em dia.

As regras durante os jogos populares eram negociáveis, criavam-se ou recriavam-se eram passadas por outros participantes, flexível e ajustável de acordo com o grupo. Essa troca, diálogo, resoluções de problemas, enriquecimento cultural, e desenvolvimento interpessoal, auxiliaram na construção pessoal e socialização dos praticantes dos jogos populares. A confecção dos próprios brinquedos e matérias foi relatada e também contribuíam para esse processo.

Por fim, vale ressaltar o papel da educação física escolar na divulgação, discussão e construção do conhecimento acerca dos jogos populares. Essa abordagem apresentou algumas divergências entre os entrevistados, entende-se que a escola e especificamente a educação física é uma porta de entrada para a prática dos jogos populares, porém também pode ser um campo de discussão e resgate dessa modalidade, o conceito não estava difundido anteriormente, ainda se observam os jogos tradicionais com predominância nas práticas corporais na escola, e a presença no currículo deveria ser comum.

REFERÊNCIAS

ALVES, J. M. L. **A importância dos jogos populares para o desenvolvimento motor em crianças da Educação Infantil. TCC (Graduação)** – Universidade Federal de Pernambuco, CAV, Licenciatura em Educação Física. p: 1-25. 2018.

AVELAR, L. F. S.; TEIXEIRA, L. H. Jogos populares: pesquisa sociocultural e importância lúdica para o desenvolvimento infantil. **Cad. Pesq.** v. 16, n. 3, 2009.

CALEGARI, R. L.; PRODÓCIMO, E. Jogos populares na escola: uma proposta de aula prática. **Motriz, Rio Claro**, v.12, n.2, p:133-141, 2006.

DE FARIA, A. L. G. A contribuição dos parques infantis de Mário de Andrade para a construção de uma pedagogia da educação infantil, **Educação & Sociedade**, ano XX, n. 69, 1999.

FARIA JUNIOR, A G. A reinserção dos jogos populares nos programas escolares. **Motrivivência**. p: 44-65, 1996.

FONTANELLA, B. J. B.; LUCHESI, B. M.; SAIDEL, M. G. B.; RICAS, J.; TURATO, E R; MELO, D. G. Amostragem em pesquisas qualitativas: proposta de procedimentos para constatar saturação teórica. **Cad. Saúde Pública**. V. 27, n. 2, p: 389-394, 2011.

FERNÁNDEZ, J. F. T. Juegos populares y tradicionales, ocio y diferencia colonial. **Revista de la Universidad Bolivariana**. v. 9, n. 26, p: 157-173. 2010.

FRANCHI, S. Jogos Tradicionais/Populares Como Conteúdo Da Cultura Corporal Na Educação Física Escolar. **Motrivivência**, n. 40, p: 168-177, 2013.

HUIZINGA, J. **Homo Ludens**. 4ª Edição. Editora perspectiva. p: 1-162, 2000.

MANZINI, E. J. Entrevista semi-estruturada: análise de objetivos e de roteiros. Programa de Pós-Graduação em Educação, Unesp, Marília. Seminário Internacional Sobre Pesquisa e Estudos Qualitativos. A pesquisa qualitativa em debate. 2004.

PALOMARES-CUADROS, J.; DHARMADI M. A; SULISTIA-DEWI, N. L. P. E.; COLLADO-FERNÁNDEZ, D.; PADIAL-RUZ, R. La acción docente en la protección sociocomunitaria de los juegos populares de Buleleng-Bali. **Rev. Bras. Ciênc. Esporte**. v.40 n.2, p: 177-183, 2018.

PINTO, T. O.; LOPES, M. F. Brincadeira no espaço da rua e a demarcação dos gêneros na infância. **Rev.latinoam.cienc.soc.niñez** v. 7, n. 2, p: 861-885, 2009.

doi: 10.48209/978-65-84959-16-2

CAPÍTULO 2

CIRCULARITY OF RECREATIONAL PRACTICES IN THE PHYSICAL EDUCATION PROGRAM FOR PRIMARY TEACHER TRAINING IN RIO GRANDE DO SUL

Tuany Defaveri Begossi

Janice Zarpellon Mazo

Alice Beatriz Assmann

Josiana Ayala Ledur

Raquel Valente de Oliveira

INTRODUCTION

The convictions arising from the establishment of the Federative Republic of Brazil (1889) triggered new understandings about the social role of education. Considered indispensable to the new order, it became an instrument of control and guarantee of the reorientation of society. Punctually, the government of the state of Rio Grande do Sul used education as a tool of the modernization policy seeking among other aspects, to expand primary public education to the same extent that it used it as a space to standardize educational practices through the prescription of regulations and bylaws.

The official texts distinguished in a prescriptive way the directions of the state's desires within public education institutions, seeking to intervene in the organizational structure of schools and, above all, in the standardization of knowledge and teaching content. These, in turn, would no longer be reduced to elementary instruction but the understanding of the physical, intellectual, sexual, mental, and moral dimensions of individuals. In such a way, physical training was supported in this scenario, initially, through a physical education understood in a broader sense than the current use of the term can imply.

Among the educational spaces that made it possible to establish these aspirations, there was the so-called “Escola Normal” located in the capital, Porto Alegre, whose substantial purpose was the training of primary teachers. These, in turn, would work in public schools in Rio Grande do Sul. We emphasize that from the enactment of Decree n. ° 1.479 of May 26, 1909, the institution mentioned above became the only one to perform this function in the state (RIO GRANDE DO SUL, 1909). This condition was in force for 19 years (1909-1928) since, from 1929, new guidelines were prescribed for training primary teachers.

Specifically, at the end of the 1920s, we signaled the establishment of Physical Education as a “chair” of the course aimed at training teachers in Rio Gran-

de do Sul (BEGOSSI, 2022). The program of this knowledge was structured by Professor Frederico Guilherme Gaelzer in April 1929 (GAELZER, 1929). As purposes of the “chair” - a term brought by the historical document consulted - were established the “personal physical development of each student” and the provision of “primordial tools for learning Physical Culture with teaching purposes.” (GAELZER, 1929, p. 1).

The program indicated the holding of “daily classes” of Physical Education for all school levels and twice a week these should be taught in “an indoor area with lots of light and lots of air”. In addition, it was oriented towards the “recreational aspect” which should be done “whenever possible, outdoors, whenever the curriculum allows it” (GAELZER, 1929, p. 1). The program of the Physics Education subject, therefore, was divided into two main parts, namely: the “formal part” and the “recreational part”. This distinction was present in the three years that made up the training of teachers in Rio Grande do Sul at the time.

Given the above, the present investigation aimed to understand the composition of the recreational part of the Physical Education program aimed at training primary teachers in Rio Grande do Sul at the end of the 1920s. As a temporal delimitation, we allocated the final years of the 1920s. This period was circumscribed by significant changes regarding the composition of Physical Education as knowledge present within the dynamics aimed at the formation of public teachers in the state.

THEORETICAL-METHODOLOGICAL FRAMEWORK

In the present investigation, the teaching contents of Physical Education were understood as cultural practices and, as such, circulated through mediating subjects in a particular space. In this way, we brought to the interpretative dialogue two theoretical notions forged within the scope of Cultural History, which became essential to the outline of the historiographical narrative presented. The

first is linked to the concept of “cultural circularity” by Carlo Ginzburg (2006), and the second to “cultural mediators” by Serge Gruzinski (2001).

For Ginzburg (2006, p. 10), cultural practices circulate and influence each other reciprocally, not being, therefore, watertight. This understanding allowed us to focus on the construction of the Physical Education chair program, aimed at training primary teachers in the state, at the end of the 1920s, which was crossed by intercultural processes, permeated by interpersonal relationships, mentalities, and practices of individuals and or social groups.

The perception of the presence of such dynamics also allowed us to apprehend that there were, intrinsic to the analyzed context, elements – people, objects, places – that acted in the sense of mediating this intersection of cultural practices in the same space. In this way, the concept of “cultural mediators” adopted by Serge Gruzinski (2001) made it possible, even if incompletely, to demarcate how a certain cultural practice entered the investigative structure in question and how such influence was appropriated in this space.

The mentioned historical documents were interpreted as practices - social and cultural - and, therefore, represented artifices that allowed us to access a past, composing a possible reading of a particular reality. The collection and interpretation of research materials were conducted using the Document Analysis technique described by Cellard (2012). The results were organized into two main topics, which are presented below.

COMPOSITION OF THE PHYSICAL EDUCATION PROGRAM

The Physical Education program formulated for the “Escola Normal” of Porto Alegre and aimed at training primary school teachers in the state brought guidelines directed to the spaces and format of classes, in addition to guidelines

specifically aimed at teachers and the teaching contents themselves. The dispositions about the “indoor area” where part of the Physical Education classes would be developed registered that the space should receive “a lot of light and a lot of air” (GAELZER, 1929, p. 1). This indication allowed us to assess the presence of a certain sharing of meanings between the practices of Physical Education and the hygienic prescriptions that were present in the school environment of the period.

The sharing of experiences in both areas of knowledge – Physical Education and Hygiene – was asserted by Stephanou (1997, p. 159). The author stated that during the 1920s and 1930s in the state of Rio Grande do Sul, “physical training and its necessary implications in terms of hygiene habits and prophylaxis were particularly supported by physicians, especially through physical education”. In this direction, it was also suggested that “the person in charge of Physical Education instruction should be properly equipped to be able to teach actively, both formal exercises and recreational exercises” (GAELZER, 1929, p. 1). It also announced to future state teachers that, in addition to being obliged to attend such classes, they should be properly uniformed.

For female students, the use of “appropriate attire for the exercises” was indicated, described as “blouse and skirt-shorts made of light fabric and sneakers”. For male students, it was “sufficient to be in loose clothing, more or less uniform”. The program also mentioned that students should be evaluated “according to the excellence of the work, improvement of posture and assiduous attendance” (GAELZER, 1929, p. 1-2). Given the above, we can underline that for the female students it was clarified, in greater detail, what should be the “proper attire for the exercises”; for male students, it was enough to be in “loose clothes, more or less uniform”. We noticed, therefore, a greater concern with the conduct of female students, an element that also surrounded the other constituent practices of the school culture of the period (BEGOSSO, 2022).

Within the teaching contents listed in the Physical Education program, simple distinctions could be made between practices aimed at female students and male students. Such prescriptions were demonstrated by the “following phases”: “1. Games and fun, free and controlled, including dancing; 2. Controlled and free athletic activities; 3. Scouting and other similar activities for both girls and boys; 4. Formal exercises or gymnastics itself” (GAELZER, 1929, p. 2). In addition to these, Gaelzer listed other gymnastics and practice designations: “5. Orthopedic, therapeutic and medical gymnastics; 6. Picnics, excursions, and school raids; 7. Cultural, postural and gymnastic representations”.

The structure arranged in the content program brought together, as we could see, groups of different practices that, when united, delimited new outlines and purposes for the training of teachers at the time. Already from this composition, we perceive an eclecticism of conceptions, which ranged from influences from different gymnastic methods to the presence of games, dances “athletic activities”, “picnics, excursions, and school raids”, previously absent from the structures of teaching in the state focused on human movement, as highlighted by the study by Begossi (2022). The presence of controlled exercises was recorded, but practices that should be free were also demarcated, indicating a less rigid Physical Education, in line with the modernist discourses that circulated in the period.

When we pay attention to the detailed constitution of the Physical Education program, we first observe the division of the chair into two parts, respectively, the “formal part” and the “recreational part”. This distinction accompanied the realization of the knowledge in question during the three years of training. The separation of contents in these two groups may have been inspired by Professor Frederico Guilherme Gaelzer’s own experience, concerning the idealization of “Physical Education Squares” and the so-called “Recreational Gardens”, as

well as his involvement in the organization of the “Public Recreation” in Porto Alegre (MAZO, LYRA, BEGOSSI, 2021).

On the other hand, the differentiation between the “formal part” and the “recreational part” may also have been guided by the structure adopted in the United States at the time for the organization of Physical Education. It is worth remembering that Gaelzer completed his academic and professional training in the United States (MAZO, LYRA, BEGOSSI, 2021). According to Marinho (1956, p. 149), in that country, this knowledge comprised three general parts: “Hygienic Education, Physical Education, and Recreational Sports”. Regardless of where Gaelzer’s motivations for establishing such a teaching structure came from, the division of the guiding document into two parts presupposed distinctions in its contents, as well as in the way in which these would be conducted to the “Physical Education classes”.

We also evidenced that, while the “formal part” gathered practices, for the most part, bearing gymnastic characteristics and, therefore, more directed and controlled; the “recreational part” consisted of freer games. It is important to point out that, when we focus on both content structures, we note that except for games classified as “organized” and “in a circle”, allocated in the “formal part” of the program; the other practices of this nature were placed in the second section, that is, “in the recreational part”. Along with these, “external occupations” were also included. This subdivision and, especially, the content allocated to each of the parts of the program, allowed us to verify that, possibly, the “game” was considered by Gaelzer as an activity to be carried out after those characterized as formal.

Next, we started to deal specifically with the “recreational part” that made up the Physical Education program aimed at training state public teachers in 1929.

THE RECREATIONAL PART OF THE PHYSICAL EDUCATION PROGRAM

The “recreational part” consisted of the following content groups: “attention games”, “suffocating games”, “sports games”, “athletic games” and “external occupations” (GAELZER, 1929, p. 3-8). Such practices were permeated by freer characteristics if compared to those of the “formal part”, although they had well-defined contours in the programmatic document analyzed. The “attention games” included activities such as “heads and tails”, “general sends” and, as the program announced, “others of the same scope”. To this group belonged games that requested “quick reaction to the command” and, as the students approached the completion of the training course, that is, the third and final year, they should take “part in the direction” of the games. Thus, the development of a certain autonomy on the part of the students was valued.

The “suffocating games” seemed to suggest some level of effort when performed. However, it was not possible to explain with greater precision which practices composed it, given the brevity of information offered about them in the program in question. In the sequence, Gaelzer listed the so-called “sports games”. These, in the first year of the course, were constituted by the practices of “evade-ball, volleyball, captain’s ball, and Newcomb”. In the second year, cage ball and basketball were added to those mentioned above and, finally, in the last year of training, in addition to those mentioned, the practice of “base-ball” was also included.

As a common feature of such games, English spelling stood out, which may suggest a certain influence of the American system in the formulation of the program in question. We note that Gaelzer, in addition to training in the United States, also worked as a teacher at Ray Elementary School, in Chicago¹, Illinois (VI-

¹ As evidenced by Silva (2017, p. 203), the Young Men’s Christian Association (YMCA) was located in the city of Chicago. In addition to Frederico Guilherme Gaelzer having studied at that institution, it had one of the most renowned recreational programs in the United States.

CARI, LYRA, MAZO, 2021). Probably, the five-year experience in that country inspired him in structuring the Physical Education program, inserting practices that had already become more widespread in that country, such as volleyball and basketball, as well as Newcomb (introductory game volleyball) and cage-ball (pre-sports game).

In the United States unlike European countries, a gymnastics system was not developed, but initially, games and sports practices brought by immigrants were incorporated. According to Marinho (1980, p. 55), in the early 19th century “young people played football, cricket, and many other games”. About school teaching, the author suggests that “it was a popular belief” to claim that “the place for physical exercises and games should be outside of class hours and that teachers were not necessary, as the instinct to play would be sufficient” (MARINHO, 1980, p. 56). Consequently, the athletic activities and games would be conducted by the students themselves, an aspect that may have given such practices elements of greater freedom in their directions.

However, after the American Civil War (1861-1865), a movement was formed that later became known as the American system. This was constituted from physical education, which included the practice of “gymnastics in turner groups², in athletic clubs, in Young Men’s Christian Associations, in the introduction of mandatory physical training, in the popularity of outdoor sports, and the organization of playgrounds”. Later, with the expansion of this domain, knowledge of “anthropometry, hygiene, health education, medical inspection, nutrition classes, open-air schools, and top-quality instructions” was also included (MARINHO, 1980, p. 57).

² The insertion of German gymnastics in the United States was linked to the presence of Dr. Charles Beck who, along with Charles Follen – a prominent German gymnast – were forced to leave Germany when Jahn was arrested. They arrived in the United States in 1824. As Marinho (1980) points out, two months after arriving, Beck was hired by the “Round Hill School” as a teacher of Gymnastics and Latin. Charles Follen became a professor of German at Harvard University (MARINHO, 1980, p. 57).

In addition to the aforementioned, Gaelzer also included “athletic games”. These consisted, during the first year, of the practices of “high and long jumps”, in addition to “50 meters running” and “javelin and discus throwing”. In the second year of training, the program highlighted only the presence of “jumps, runs and throws” and, in the third and last year of the course, it was oriented towards the “study of athletic organizations”. Concerning the aforementioned list of contents, we point out that, probably, when referring to “athletic games³”, Gaelzer was pointing to the introduction of practices specific to athletics.

It is possible to demarcate that, probably, the practice described by Gaelzer as “athletic”, has been inserted in the normative document being guided by influences arising from precepts linked to the American system, which are supported by elements of German gymnastics. Assmann (2019), relying on Pfister (2011), alludes that Jahn, in addition to having devised the first gymnastic devices, also “introduced popular games and exercises (volkstümliche Übungen)”, which, “consistent with athletics exercises and swimming” (p. 36-37). The author mentions that, from German gymnastics, other sports practices were triggered, such as athletics⁴, which brought together running, jumping, lifting, climbing, fencing, swimming, and fights, in addition to gymnastics itself (ASSMANN, 2019).

Elements linked to German gymnastics could also be pointed out in the last set of teachings that made up the “recreational part” of the program. Called “external occupations”, this group of contents guided that during the first year, there should be “mandatory attendance at a Recreation Garden, Tennis Club or

3 Among the constituent elements of the modeling of the Young Men’s Christian Association (YMCA) circulating in Brazil, Silva (2017, p. 135) highlights that the term “athletics” encompasses a set of sports such as athletics, American football, baseball, basketball, volleyball, handball, and tennis. The use of this term, according to the author, allows an understanding of the multiplicity of practices that could constitute the term in the Portuguese language “athletic games”, sometimes present in the publications of the official journal of the YMCA in Brazil.

4 The first German gymnastics competition in Brazil, which also included practices related to athletics, took place in Porto Alegre/RS, in 1896. Such competitions also began to be held in different cities of the state, “especially in those that brought together a large contingent of German immigrants” (ASSMANN; MAZO, 2017, p. 500).

Rowing and Swimming Club”. It added that “students up to the age of 18 will have to attend a Scout Group”. In the second year, emphasis was placed on the importance of “boys up to the age of 18” attending “Scout activities” indicating that, in addition to formal school classes, “all students should spend at least two hours in a week of external activities: swimming, tennis or excursions.” In the third and last year of the course, such orientations were reaffirmed (GAELZER, 1929, p. 3-8).

Initially, we perceived Gaelzer’s desire for male and female students to experience practices in environments outside the educational institution. In the program, guided attendance at the Recreation Gardens⁵, clubs and, specifically to male students indicated that they also dedicated themselves to Scout activities. We consider that, on the one hand, the involvement of students in these sociability environments made it possible to learn practices that were not offered, in a programmatic way, within the “Escola Normal” of Porto Alegre. On the other hand, we can consider that such experiences would favor the subsequent inclusion of students in these spaces as teachers and instructors, since, during the late 1920s, the spaces for those who specialized in Physical Education expanded, extrapolating the environment of the elementary schools (BEGOSSO, 2022).

Among the “external occupations” indicated by Gaelzer, we focused particularly on the one that referred to activities intrinsic to the scout groups. Studies indicate that the first group of scouts in Brazil was established in Porto Alegre, by Georg Black, in 1913 (LYRA; MAZO, 2010; ASSMANN, 2019). A German gymnastics teacher, Georg Black arrived in Porto Alegre in 1902 and joined the “oldest and most prominent sports association in Rio Grande do Sul” at the time: the Turnerbund, current “Sociedade Ginástica de Porto Alegre, 1867”, known by the acronym SOGIPA (LYRA; MAZO, 2010, p. 967).

⁵ The “Recreational Gardens” referred to by Gaelzer in the Physical Education program were spaces installed next to the so-called “Sports Squares” or “Physical Education Squares”, which were constituted as spaces for sociability and leisure for Porto Alegre residents, from the mid-1920s.

Georg Black's claim to establish a scout group, according to Lyra and Mazo (2010, p. 973), may have occurred due to the proximity of this movement to Turnen, since "the activities he carried out with the scouts were very similar" to this practice. It is worth remembering that Georg Black maintained cultural contacts with groups and institutions in Germany that promoted Turnen and even made trips to that country. Such indications suggest a close relationship between scouting practices and German gymnastics. In addition, it is important to explain that involvement with Scouting was considered a complement to school education, which justifies, in a way, the guidance provided by Gaelzer, in the state teacher education program (ASSMANN, 2019).

In addition to scouting, other practices that may be influenced by German gymnastics are the so-called "picnics, excursions, and school raids", which made up phase six of the program aimed at training courses for primary school teachers. According to Assmann's investigation (2019, p. 57), the "Turnvereine", as the gymnastics societies were called, promoted cultural activities in addition to gymnastics classes and, among these, he mentions the "Fahrturnen", which consisted of "excursions to different places, generally longer than walks".

FINAL CONSIDERATIONS

This investigation aimed to understand the composition of the recreational part of the Physical Education program aimed at training primary teachers in Rio Grande do Sul at the end of the 1920s. The analysis of historical documents indicated that, during that period, significant changes were circumscribed about the composition of Physical Education as a chair allocated within the dynamics aimed at the formation of public teachers in the state. Together with the new contours, we demarcated an expansion of teaching contents, an aspect that may also have supported the aforementioned knowledge in the training environment.

Through the juxtaposition of the investigative materials, it became possible to observe a circularity of practices aimed at the constitution of a broader “physical culture”, whose characteristics demonstrated an eclecticism of conceptions that, in a way, translated the experiences of Professor Frederico Guilherme Gaelzer in and with Physical Education. Although we did not find, in the documents consulted, an explicit mention of the bases that inspired Gaelzer in the composition of the program in question, we tried to identify them by verisimilitude, as indicated by Pesavento (2006).

The ideas, contents, and directions present in the aforementioned guiding document, in addition to composing Gaelzer’s baggage of experiences and practices, also circulated in the context of Rio Grande do Sul and were supported, in this particular place, through specific groups, whose practices – social, cultural and sports – coexisted in a constant exchange of influences. There was, in addition to the circularity of practices - allocated in the socio-cultural context in question through cultural mediators - a transformative dimension, which “reconstructed representations”⁶, from the moment they were placed in new structures, as occurred in the construction of the program in question (GRUZINSKI, 2001).

In the meantime, by shaping elements from different spaces, placing them in a new structure, and using them in the context of Rio Grande do Sul, Gaelzer “rebuilt”, in the words of Burke (2009), modes of appropriation and meaning of practices in question. In this direction, they also shaped an identity distinct from that set out in the cultural context from which they came. Such elements indicate, therefore, the presence of a circularity of practices present in the formation of teachers in the state, during the context in question.

⁶ The concept of “reconstruction” is borrowed from Peter Burke, whose explanations suggest that it would be appropriate “to speak of reconstruction of traditions, rather than invention since what happens is not created out of nothing, but an attempt to bricolage, putting old material to new uses or making new statements from old words” (BURKE, 2009, p. 157-158).

REFERENCES

ASSMANN, Alice Beatriz. **Figurações do *turnen* no sul do Brasil:** redes de interdependência em escolas e clubes (décadas 1870-1920). 2019. 213f. Tese (Doutorado), Escola de Educação Física, Fisioterapia e Dança, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2019.

ASSMANN, Alice Beatriz; MAZO, Janice Zarpellon. *Turnen* para além da ginástica: configurações dinâmicas em um espaço de práticas esportivas. **Revista Brasileira de Educação Física e Esporte**, São Paulo, v. 31, n. 2, p. 489-503, 2017.

BEGOSSI, Tuany Defaveri. **Formação de professoras(es) para a Educação Primária do Rio Grande do Sul:** uma história das disciplinas de *Gymnastica* e *Educação Physica* em fins do século XIX até meados do século XX. 2022. 409f. Tese (Doutorado). Escola de Educação Física, Fisioterapia e Dança, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2022.

BURKE, Peter. **O historiador como colunista:** ensaios da Folha. Tradução: Roberto Muggiati. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2009.

CELLARD, André. A análise documental. In: POUPART, Jean et. al. (Org.). **A pesquisa qualitativa:** enfoques epistemológicos e metodológicos. Tradução de Ana Cristina Nasser. 3. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2012. p. 295 – 317.

GAELZER, Frederico Guilherme. **Escola Normal de Porto Alegre e Curso Complementar:** cadeira de Educação *Physica*. Estado do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, abril de 1929.

GINZBURG, Carlo. **O queijo e os vermes:** o cotidiano e as ideias de um moleiro perseguido pela Inquisição. Tradução: Maria Betânia Amoroso. Tradução dos poemas: José Paulo Paes. Revisão técnica: Hilário Franco Jr. São Paulo: Companhia das Letras, 2006.

GRUZINSKI, Serge. **O pensamento mestiço.** Tradução: Rosa Freire d’Aguiar. São Paulo: Companhia das Letras, 2001.

LYRA, Vanessa Bellani; MAZO, Janice Zarpellon. Nos rastros da memória de um “Mestre de Ginástica”. **Motriz**, v. 16, n. 4, p. 967-976, out./dez. 2010.

MARINHO, Inezil Penna. **História Geral da Educação Física**. São Paulo: Cia Brasil Editora, 1956.

MARINHO, Inezil Penna. **Rui Barbosa: Paladino da Educação Física no Brasil**. 2ª Ed. Brasília: Horizonte Editora Limitada, 1980.

MAZO, Janice Zarpellon; LYRA, Vanessa Bellani; BEGOSSI, Tuany Defaveri. A trajetória de Frederico Guilherme Gaelzer (1897-1972): interlocuções com a escolarização da Educação Física sul-rio-grandense. **Revista Canoa do Tempo**, Amazonas, v. 13, p. 1-20, 2021.

PESAVENTO, Sandra Jatahy. História & literatura: uma velha-nova história. **Nuevo Mundo Mundos Nuevos**, Débats, mis en ligne le 28 janvier 2006. Disponível em: <http://journals.openedition.org/nuevomundo/1560>. Acesso em: 2022.

RIO GRANDE DO SUL. **Decreto n. 1479 de 26 de maio de 1909**. Modifica o programma do ensino complementar e crea collegios elementares no estado. Leis, decretos e actos do Governo do Estado do Rio Grande do Sul, 1909. Porto Alegre: Officina da Livraria de Carlos Echenique, 1910.

SILVA, Giovanna Camila da. **A Associação Cristã de Moços e experiências de escolarização da Educação Física no Brasil: sujeitos, ideias e práticas acemistas em circulação**. 2017. 237f. Tese (Doutorado) – Faculdade de Educação, Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2017.

STEPHANOU, Maria. Práticas educativas da medicina social: os médicos se fazem educadores. **História da Educação**, ASPHE/FaE/UFPel, n. 2, p. 145-168, set. 1997.

VICARI, Paulo Renato; LYRA, Vanessa Bellani; MAZO, Janice Zarpellon. Rede de atores da Educação Física no Rio Grande do Sul: o caso do professor Frederico Guilherme Gaelzer. **Revista Brasileira de Educação Física e Esporte**, São Paulo, n. 35, v. 2, p. 293-303, abr./jun. 2021.

doi: 10.48209/978-65-84959-16-0

CAPÍTULO 3

AVENTURA E SOCIOLOGIA DO CORPO EM LE BRETON

Gertrudes Nunes de Melo
Diogo Barbosa de Albuquerque
Samara Celestino dos Santos
Giulyanne Maria Silva Souto
Iraquitán de Oliveira Caminha

INTRODUÇÃO

A sociologia, enquanto área de conhecimento, dedicou expressivo interesse pelo estudo sobre a corporeidade a partir da década de 1980. Por ser um fenômeno complexo de análise e compreensão, a corporeidade requer aproximações entre as ciências sociais, humanas e biomédicas que permitam visualizar o corpo como interface entre o social e o individual, a natureza e a cultura, psicológico e simbólico, o psíquico e o somático. A Sociologia do Corpo busca o entendimento da corporeidade humana como um fenômeno social e cultural, envolto por simbolismos, imaginários e representações que inscrevem o corpo no contexto da cultura e sociedade.

Por sua vez, este corpo se apresenta como vetor semântico pelo qual a evidência da relação com o mundo é constituída. Le Breton (2012) reitera que, antes de qualquer coisa, a existência é corporal, muito embora esse corpo nem sempre seja considerado. Numa perspectiva de imaginário social, o corpo moderno é atravessado por realidades mutantes de uma sociedade para outra e se apresenta como resultado do recuo das tradições populares e do advento do individualismo ocidental, traduzindo o aprisionamento do homem sobre si mesmo. Preso no espelho social, o corpo é também objeto de investimento coletivo, suporte de ações e de significações que evidenciam traços sociais repressores.

Dos sentidos sufocados pelo mundo contemporâneo emerge a paixão moderna pelo risco. Numa sociedade complexa e em constante transformação, o indivíduo tende a se autorreferenciar, procurar em si o que antes buscava no sistema social de sentidos e de valores no qual a existência se inscreve. Assim, a ausência de limites de significação percebidos na sociedade estimula o indivíduo a procurar, ao seu redor, os limites de fato existentes. A experiência do simbólico é substituída pela vivência do real no corpo e os riscos assumidos adquirem uma expressiva relevância sociológica (LE BRETON, 2019).

Portanto, quando os limites impostos pelo sistema perdem sua legitimidade, a exploração dos extremos ganha impulso e o risco é experimentado a partir do enfrentamento da morte sem se fragilizar. Assim, quando a sociedade revela dificuldades na orientação de sentido para a existência, resta interrogar a morte para saber se há sentido no viver. Desta feita, a morte mostra-se como uma instância geradora de sentido e de valor quando a ordem social se esquivava desse papel. Especificamente no caso deste escrito, propomos refletir os riscos possíveis de serem vivenciados em atividades de aventura na natureza, colocando em destaque também emoções acerca da existência, (re)encontros e (re)encantamentos com o sentido da vida e a natureza como espaço de experimentar a prática da atividade física e aventura.

O presente texto tem como propósito apresentar reflexões sobre o corpo e as emoções envolvidas na prática de atividades de aventura dialogando com o objeto de estudo da Sociologia do Corpo, que é o corpo humano como fenômeno social e cultural. Desnaturalizar e relativizar as noções de corpo e emoção, com base na percepção do risco, pode nos revelar incertezas acerca da existência que transita entre o vulnerável e o seguro, a impulsividade e a sensatez.

Nosso pressuposto de discussão é que o encontro dialógico entre corpo, aventura e emoções amplia as possibilidades de percepções e construções corporais, propiciando a vivência do risco não com um fim em si, mas como ingrediente que agrega valor à ação. Posto como educador e revelador de si, submeter o corpo a infinidade de emoções, que as experiências na natureza dispõem, valida a sensação de conhecer-se frente ao desafio dessas práticas que exigem coragem e habilidade. O corpo que se põem em situações de risco apropriando-se da parte inalcançável de si, procurando viver situações de fuga das pressões sociais.

Ao tempo em que não é intenção esgotar o tema exposto, almejamos articular uma análise do corpo a partir do campo das ciências sociais e humanas com a

aventura, enquanto área de conhecimento na Educação Física. Desta feita, novas perspectivas para a compreensão do tema podem ser consideradas permitindo reflexões inéditas para ambos os campos.

Inicialmente, este capítulo traz uma discussão sobre a sociologia do corpo enquanto área de estudo que coloca a corporeidade humana como fenômeno social e cultural em que a dimensão simbólica do corpo e suas representações pelos atores são centrais para a sua compreensão. Destacamos como expressiva contribuição deste tópico o estímulo às reflexões pertinentes acerca do corpo em suas dimensões política, social, cultural e na diferença entre gênero e classes sociais.

Em seguida, os conceitos de corpo, emoção e risco são apresentados de maneira a incorporar reflexões sociológicas acerca do grau de incerteza no qual se desenrolam as relações sociais cotidianas. Sendo o corpo compreendido como signo das relações sociais e que encerra um conjunto de representações de vida individual e coletiva, as emoções são abordadas como aspecto inseparável de seu suporte, o corpo. Por sua vez, consideradas como frutos da observação e análise das relações construídas socialmente. Já a noção de risco é apontada a partir das incertezas da existência humana que, constantemente, oscilam entre vulnerabilidade e segurança.

Por fim, realiza-se um diálogo sobre a natureza como um espaço de conexão entre o ser humano e o natural. Apresentando um olhar pautado em desconstruir a disjunção entre o ser humano e a natureza que foi se intensificando no decorrer do desenvolvimento da sociedade moderna. Dessa forma, esperar-se contribuir para fortalecer o sentimento de pertencimento como um elo conectivo entre homem, natureza e sociedade. Essa conexão pode potencializar a construção do eu, do outro e do universo coletivo.

SOCIOLOGIA DO CORPO: A CORPOREIDADE ENQUANTO FENÔMENO SOCIAL E CULTURAL

O corpo humano é, nitidamente, espaço de interferência de uma sociedade coercitiva que impõe regras e comportamentos padronizados. Por esta razão, é extremamente relevante se despojar em seu estudo para identificar legados e influências, aprofundando o tema e incentivando a reflexão social (COSTA, 2022).

A Sociologia do Corpo encontra em Marcel Mauss o postulado de pioneirismo frente à análise de estruturas que são introjetadas nos corpos através do treino e da educação. O autor aponta que a expressão do corpo é produto da ordem cultural e carrega em sua motricidade as impressões da sociedade que o cerca. Por ser considerado o primeiro e mais natural instrumento do homem, é possível inferir que o corpo é também a primeira e mais natural linguagem da pessoa, que expressa suas condições de existência, seus padrões e preferências.

Costa (2022) dá suporte a essa evidência quando afirma que, por mais fechados que os corpos tentem se manter, a dinâmica social que parte da educação, saúde e economia expõem os corpos a rotas de colisão e anuência, imprimindo elementos de conflito e harmonia. Para ele, o movimento da sociedade é posto com base no movimento dos corpos.

Partindo destes pressupostos, a Sociologia do Corpo desponta enquanto área de estudo que busca compreender a corporeidade humana como fenômeno social, cultural, motivo simbólico e objeto de representações e imaginários. O corpo é, então, percebido como mecanismo direto pelo qual se confirma a relação do homem com o mundo. Pesquisadores distanciam-se da leitura de corpo dualista e como lugar de exclusão para se apropriarem de uma visão de corpo como o centro de experiências perceptivas que o une aos outros e ao mundo.

Sob essa óptica, o corpo passa a ser percebido não somente sob uma dimensão biológica, mas como uma forma moldada pela interação social e um

constructo cultural. Assim, o primeiro marco da Sociologia do Corpo configura-se pela superação da percepção de corpo tão somente como estrutura física para considerar que o homem constrói socialmente seu corpo (LE BRETON, 2012). Logo, o ser humano não se apresenta enquanto produto de seu corpo biológico, produz ele mesmo as qualidades do corpo partindo da interação com os outros e na imersão do campo simbólico, o que chamamos de corporeidade socialmente construída.

David Le Breton, em sua obra *A Sociologia do Corpo* na 6ª edição datada de 2012, dedica-se, inicialmente, a apresentar as etapas históricas que projetaram a reflexão acerca da corporeidade humana. São elas: o momento primeiro da sociologia que trata o corpo de modo tácito, onde se dá maior atenção ao ator social do que a sua corporeidade (sociologia implícita do corpo), seguido da concretização da supremacia biológica do corpo (sociologia em pontilhado) e, por fim, o movimento de construção da sociologia detalhista que aponta para o desenvolvimento de pesquisas e inventários etnológicos sobre a interação social do corpo (sociologia do corpo).

A clássica obra, em seu segundo capítulo, traz como argumento central a imersão da corporeidade no imaginário, nas representações e condutas que se alteram a depender do contexto social imbuído. A corporeidade humana e sua conexão com a natureza, a interação deste com a medicina chinesa e indígena, as representações do corpo e da pessoa, a semiótica que atravessa a fisiologia da mulher e suas relações com o contexto e o corpo no imaginário social são analisados de modo a fortalecer o argumento central do referido capítulo (CANESQUI, 2011).

Num terceiro momento Le Breton (2012) se põe a analisar a ideia da realidade construída do corpo com seus múltiplos sentidos e significados culturalmente operantes e relacionados aos atores, distanciando-se das asserções médi-

cas e se aproximando do diálogo com as dimensões pessoal, social e cultural do corpo.

Posteriormente, as investigações das lógicas sociais e culturais do corpo são pautadas com base no pensamento de Marcel Mauss, propondo dialogar acerca das técnicas corporais, expressões dos sentimentos, emoções e dor. As etiquetas corporais e as infrações às regras da sociedade, a gestualidade, percepções e inscrições corporais são abordadas demonstrando que a aquisição de técnicas do corpo surge como produto de aprendizado relacionado a distintos fatores, conforme classe social e idade. Destaca-se a utilização do corpo para produção gestual torna o homem um instrumento que transmite, através da gestualidade, valores e significações. Traz reflexões sobre o simbolismo específico de grupos sociais impregnado na extensão corporal e sobre a relação pertinente entre a expressão de sentimentos e os fenômenos sociais.

Os imaginários sociais, valores e as representações incutidas no corpo são discutidos partindo da ideia de que as ações do corpo, ao longo da existência do homem, ao contrário de serem artefatos organicistas biológicos e instintivos obedecem à simbologia social e cultural (CANESQUI, 2011).

O corpo como reflexo do coletivo social é parte constituinte da Sociologia do Corpo enfocando a interferência das relações de poder e o controle social sobre a corporeidade humana, a aparência física sobrepujando a moralidade, a modernidade e a sociedade de consumo sublinhando o corpo como objeto de reverência que pode ser moldado de acordo com a classe social. Além disso, o apreço pelo risco inerente à aventura que expõe o corpo à exploração dos extremos e reconhecimento de novos limites, sentidos e significados de vida.

Ao tempo que a Sociologia do Corpo se propõe discutir a corporeidade humana numa perspectiva sociocultural, esta entende que a complexidade do objeto de estudo impede a proposição de explicações definitivas. Ademais, qualquer re-

lação com o corpo é potencialmente percebida como efeito de construção social, uma vez que este também pode ser considerado fonte fecunda de descobertas sociológicas e de inéditas maneiras de acessar as relações sociais.

CORPO, EMOÇÕES E RISCO LEGITIMANDO A EXISTÊNCIA HUMANA

Antes mesmo de eclodir a Segunda Guerra Mundial, Marcel Mauss já havia inaugurado na sociologia uma via de interpretação que vislumbrava romper o dualismo entre sociedade e indivíduo, buscando, no estudo dos corpos e das emoções, compreender o conjunto de representações que encontram, no indivíduo, um espaço de realização de fenômenos sociais totais, os quais não podem ter sua análise reduzida à psicobiologia (ZARIAS; LE BRETON, 2019).

Para os autores supracitados, do ponto de vista sociológico, o corpo é compreendido como signo das relações sociais e encerra um conjunto de representações da vida individual e coletiva. Atravessado por inúmeras percepções como corpo-instrumento, corpo-objeto, corpo-supranumerário, corpo-máquina, dentre outras, estas não incluem, em suas estratégias de análise, as emoções. Consideradas provenientes da observação e análise das relações sociais bem como constituintes de uma dimensão da vida afetiva que se coloca constantemente em alteração tendo em vista a infinidade de possibilidades de interação humana, não podem ser abordadas de maneira separada do corpo.

Some-se aos dois conceitos anteriormente mencionados a noção de risco, posta a intenção de agregar a essa reflexão o expressivo grau de incertezas que permeiam as relações sociais.

De acordo com Le Breton (2019), não assumir riscos já nos coloca em condição arriscada, entendendo que a existência individual oscila constantemente entre o vulnerável e o seguro, o risco e a prudência. Nesse sentido, Zarias e Le

Breton (2019) destacam os efeitos da vida orientada por uma sociedade ocidental contemporânea que, cada vez mais, valoriza a sensação de segurança. Esses efeitos têm despertado interesses pela exposição ao risco e pelas práticas de aventura, tema que tem sido objeto de estudo de Le Breton ao longo dos últimos 37 anos.

Em 2010, na conferência de abertura do V Congresso Brasileiro de Atividades de Aventura, David Le Breton proferiu palestra sobre o alpinismo solitário, dos jogos de morte ao jogo de viver em montanha. Traz em sua fala a aproximação da prática de atividades físicas e o risco como uma alternativa de elaboração da identidade, da relação consigo mesmo e com os outros e da tentativa dos praticantes de encontrar uma legitimidade de existência frente aos desafios (MARI-NHO; COSTA; SCHWARTZ, 2011). Consideram, portanto, que a substituição do simbólico pela experiência do real potencializa a intensidade dos sentimentos e emoções que caracterizam essas atividades, configurando via de acesso a uma versão mais aproximada de si.

Submeter-se a intensas emoções através da aventura aparece como um escape necessário ao indivíduo que, imerso num cotidiano de repetitivas atividades que promove o desencantamento do mundo, busca colocar em “*standby*” essa existência e gozar dessas atividades com pleno júbilo. Assim, o prazer de viver é visto como uma dialética entre segurança e risco que provoca atitudes de íntimos questionamentos acerca do valor da existência e da possibilidade de perde-la.

Destarte, a incerteza é a matéria do risco, mas também a garantia de uma intensidade, onde a atividade tem sua finalidade em si com o prazer e a emoção que lhe são inerentes. O risco é um relevante ingrediente que agrega valor à ação, seja como fator que educa, seja como aspecto revelador de si. Conhecer-se diante de desafios conhecidos e desconhecidos permite-nos a apropriação de partes inalcançáveis de nós mesmos. A exposição ao risco parece mais o desejo de conhecer o íntimo e renovar incandescência do existir.

Le Breton afirma ainda que, na ação de se expor ao risco, o indivíduo almeja contemplar momentos impregnados de iniciativa e coragem que permanecem insistentemente em sua lembrança como forma de reviver o instante e realçar a garantia de uma, a partir de então, vida intensamente vivida (MARINHO; COSTA; SCHWARTZ, 2011).

Cabe aqui resgatar Giusto Gervasutti, citado por Le Breton em sua fala na conferência de abertura do V Congresso Brasileiro de Atividades de Aventura, onde aponta o questionamento “por quê se submeter ao risco” como uma constante e cuja resposta jamais elucidou e acredita jamais conseguir. No entanto, quando encontra-se imerso nas suas aventuras uma alegria sem limite contagia seu coração e invade seu corpo. Afirma ainda que a emoção daquele instante é razão suficiente para justificar qualquer ato de loucura (MARINHO; COSTA; SCHWARTZ, 2011).

A NATUREZA COMO ESPAÇO DE REENCONTROS

A relação homem com a natureza existe desde o surgimento dos primeiros seres humanos na terra. De acordo com os relatos históricos registrados ao longo dos anos por nossos antepassados, refutados pelos meios científicos e hoje expostos em formato de livros, museus dentre outros, a origem da natureza precede o aparecimento do homem. Todavia, é fato que logo que o homem e a natureza começam a habitar o mesmo espaço esse laço é estabelecido, de uma maneira na qual não pode ser mais desfeito.

Nesta direção, Cortez (2011) destaca três períodos mais impactantes dessa relação, os quais: o homem amoldando-se a natureza, o que pode ser chamado de adaptação; o homem em posição de ataque à natureza, em confronto, e ainda o homem ativo num processo de recuperação dos ambientes por ele mesmo degradados, e preservação dos que restaram. Diante reflexão levantada pela autora, é

perceptível a “dependência” estabelecida entre o homem e a natureza, no qual é necessário criar um equilíbrio entre as forças, ou seja, ambos atores estejam alinhados e atuarem em função do mesmo propósito, pois o contrário tende a gerar prejuízos, sobretudo a raça humana.

De acordo com Lima (1989), o ser humano se relacionava com a natureza da mesma forma que a natureza se relacionava com o ser humano. O autor destaca que anteriormente a natureza detinha o domínio sob os seres vivos, inclusive o homem. Os ambientes, o clima, os hábitos de vida eram “controlados” e os seres viviam se adaptando a cada mudança ali imposta. Entretanto, o quadro mudou ao passo que o homem racional que é, começou a interagir mais com o ambiente, desenvolver habilidades próprias, potencializar sua capacidade de adaptação, e tornar-se assim profundo conhecedor da natureza, o que mais tarde fez dele o ser dominador.

O ser humano ao deter poder sob a natureza, domina e controla o cenário, de tal forma que aprisiona, maltrata e destrói em vista de seus interesses próprios e capitalistas. Munidos da ciência e dos avanços tecnológicos, o homem se fortalece e cada vez mais se impõe como ator protagonista na relação com a natureza. De fato, a tecnologia alimentada pelas descobertas científicas está para a natureza como positiva e negativa, a depender da maneira pela qual o ser humano se apodera desta e a utiliza. Corroborando com esta afirmação, Dolce e Reich (2005) evidencia que os recursos tecnológicos podem melhorar a qualidade de vida ao mesmo tempo que podem destruir o meio ambiente. Por outro lado, Castro (2002) coloca a tecnologia em uma posição de neutralidade, nem boa e nem ruim, tudo vai depender da finalidade na qual será utilizada. O autor defende que há uma grande diferença no uso da tecnologia pelo homem primitivo, o qual tinha objetivos de sobrevivência e o homem moderno, o qual age com interesses capitalistas.

De todo modo, a discussão que envolve o ser humano, a natureza, a tecnologia, o capitalismo, é algo consideravelmente delicado e que requer análises minuciosas e imparciais. É amplamente falado que o modelo capitalista é o verdadeiro vilão de toda a relação usando a tecnologia por meio do homem como instrumento de domínio da natureza. Domínio este atrelado a degradação de ambientes em detrimento de conquistas mercantis. No que tange esse assunto, Kujawski (1980) apud Cortez (2011) alerta para o entendimento de que o capitalismo não deve ser o único responsável, uma vez que não é ele quem mata as espécies, polui o ar, desrespeita as fontes de vida, todos citados são de cunho humano. Ou seja, responsabilidade da sociedade industrial, independentemente de seu modelo de produção. De modo que, tanto o Capitalismo quanto o Socialismo têm o dever de tomar as providências cabíveis para corrigir a agressividade da economia contra a natureza.

A representatividade da natureza na vida do homem é real, de tal forma que é possível enxergá-la em óticas distintas. Assim, podemos citar a natureza biológica/orgânica - que diz respeito a fisiologia, ao “ar” que o ser vivo respira e o mantém vivo na terra. A natureza social, entendida como um espaço no qual o homem se encontra consigo mesmo, com demais indivíduos, estabelece relações, cria laços. Por fim, a natureza em sua virtude natural, aqui compreendida como um locus de conexão, contemplação da beleza ou da feiura, o contemplar pelo simples fato de sentir-se presente, receber a energia que ali impera, assim como retribuir com os bons sentimentos e sensações sentidos.

Neste caminho, mesmo considerando todas óticas com sua devida importância, vamos nos ater ao diálogo da natureza como um locus de conexões, espaço no qual o homem pode sentir-se a vontade para habitar, contemplar, explorar, criar, e assim tornar-se um ser pertencente àquele universo. A natureza possui o poder de unir a sociedade, de construir pontes, de fortalecer laços humanos, seja pelos espaços físicos ou espirituais. O ser humano ao mergulhar fundo no universo natural, pode vislumbrar diversas jornadas a percorrer, uma vez que nunca

está sozinho, mas em conexão com a própria natureza, com outros indivíduos ou consigo mesmo.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

O fenômeno da aventura é uma crescente em nosso país, bem como em vários outros. Dessa forma, promover um diálogo pedagógico entre a prática da aventura, o corpo e suas emoções permite estabelecer relevantes conexões que interferem diretamente nas percepções e construções corporais. Esse texto mostrou, além do estudo do corpo enquanto fenômeno e constructo sociocultural a partir da Sociologia do Corpo, as possibilidades de vivência do risco não como uma finalidade em si, mas como um aparato que acrescenta valor à ação.

A corporeidade humana, carregada de emoções, é entendida pela Sociologia do corpo como fenômeno social e simbólico, bem como também constitui razão simbólica, objeto de representações e de subjetividades, partindo de sua análise e reflexão, a elucidação das lógicas sociais e culturais. É, portanto, como um aparato que nos une aos outros e ao mundo através da interação social e seus constructos culturais. O corpo, espelho da sociedade, reflete a ação das relações de poder e do controle social sobre o indivíduo, destacando os sentidos e significados que o corpo expressa nessa conjuntura. A sociedade moderna, a imposição da mídia sobre a aparência física das pessoas e o consumismo imprimem no corpo a percepção de objeto de reverência a ser moldado sob qualquer ocasião.

Ao ser considerado, por Le Breton, um fértil manancial de descobertas sociológicas e entendimento das relações sociais, o conceito de corpo foi atrelado ao conceito de emoções e risco como estratégia para ampliar o diálogo acerca das reflexões sociológicas e as incertezas que permeiam as relações cotidianas.

Assim, o estudo das emoções sob uma perspectiva sociológica aponta-nos estreita articulação desta com as mais variadas dimensões da vida social, seja a

partir do contexto ocupado, das histórias e interpretações pessoais, sentidos e significados atribuídos ao mundo e suas categorias simbólicas vivenciadas no cotidiano. Estando o corpo na intersecção das relações sociais e o estudo das emoções impossibilitado de ocorrer de modo separado de seu suporte, as emoções acometidas ao corpo durante a prática da aventura exercem função de libertação e (re)conhecimento à medida que essa exposição desvela em si o desejo de aproximação com seu próprio íntimo e renovação da sensação de existir.

Logo, entregar-se à experiência da aventura, do risco e das emoções no espaço da natureza é colocar-se em condição de conectividade com o natural, desconstruindo a ideia de distinção entre o ser humano e natureza e provocando fortalecimento da sensação de pertencimento ao mundo. A conexão entre homem, natureza e sociedade se dá a partir da construção o eu, do outro e do social.

A proposta de analisar a aventura sob a ótica da sociologia do corpo com base no discurso de Le Breton busca transpor o diálogo da prática de atividade física e das emoções, acrescentando reflexões sobre essas práticas na natureza por acreditar ser este um espaço de (re)encontro consigo mesmo.

Assim, acredita-se que a razão que motiva o ser humano a buscar a vivência de riscos através da aventura na natureza encontre respaldo no tédio experimentado no cotidiano. Sendo este consequência do desejo pela estabilidade e segurança percebido entre aqueles que estão projetando planos para o futuro.

Muitos estudos abordam a relação ser humano-natureza somente sob a ótica da produção econômica e da alteração da visão antropocêntrica. Entretanto, pensamos ser extremamente relevante avançar nos estudos que trazem uma visão de natureza como pertencente a todos e não como existência em unidade. Além disso, promover a aventura a partir da vivência do risco e das emoções como elementos sedutores para a prática de atividades na natureza, reconhecendo sua dimensão desconhecida, subjetiva e complexa.

REFERÊNCIAS

- CANESQUI, Ana Maria. A sociologia do corpo. **Interface-Comunicação, Saúde, Educação**, v. 15, p. 321-323, 2011. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/icse/a/9XyL7k74WNFmjhTxzXyJ3DM/?lang=pt> . Acesso: 20 de dezembro de 2022.
- CASTRO, Josué. Subdesenvolvimento: causa primeira da poluição. **Geografia**, v. 4, n. 8, p. 95-98, 2002. Disponível em: <https://periodicos.uff.br/geografia/article/view/13437> . Acesso: 20 de dezembro de 2022.
- CORTEZ, Ana Tereza Caceres. O lugar do homem na natureza. **Revista do Departamento de Geografia**, v. 22, p. 29-44, 2011. Disponível em: <https://www.revistas.usp.br/rdg/article/view/47218> . Acesso: 30 de dezembro de 2022.
- COSTA, Mauricio Priess. Corpo em relação: contribuições de Marcel Mauss e Luc Boltanski para a Sociologia do Corpo. **Sociologias Plurais**, v. 8, n. 1, 2022. Disponível em: <https://revistas.ufpr.br/sclplr/article/view/84504> . Acesso: 03 de janeiro de 2023.
- DOLCE, Julio; REICH, Vanessa. O Uso da energia eólica para geração de eletricidade no Brasil. **Cadernos de Estudos Estratégicos**, n. 01, p. 85-106, 2005. Disponível em: <http://www.ebrevistas.eb.mil.br/CEE/article/view/5427>. Acesso: 07 de janeiro de 2023.
- LE BRETON, David. A sociologia do corpo. 6 o ed. **Vozes. Petrópolis, RJ**, 2012.
- LE BRETON, David. Ambivalences du risque/Ambivalencias do risco. **Sociologias**, v. 21, n. 52, p. 34-48, 2019.
- LIMA, S. do C. A relação sociedade & natureza. *Sociedade & Natureza*, Uberlândia, n. 2, p. 155-163, 1989.
- MARINHO, Alcyane Marinho; COSTA, Eduardo Tadeu Costa; SCHWARTZ, Gisele Maria. Entre o urbano e a natureza: A inclusão na aventura. 2011.
- ZARIAS, Alexandre; BRETON, David Le. Corpos, emoções e risco: vias de compreensão dos modos de ação individual e coletivo. **Sociologias**, v. 21, p. 20-32, 2019. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/soc/a/DnXtXRQ8Gmh6S5zD-qkRd8Mv/abstract/?lang=pt> . Acesso 26 de janeiro de 2023.

doi: 10.48209/978-65-84959-16-4

CAPÍTULO 4

IMPLANTAÇÃO DE CICLOVIA NO CAMPUS USP RIBEIRÃO PRETO

Vinícius Gomes de Oliveira
Átila Alexandre Trapé

POR QUE MOBILIDADE ATIVA?

A mobilidade urbana é um tema que tem se tornado objeto de debate nos círculos políticos nos últimos anos, principalmente nos grandes centros. O foco contínuo de investimentos em modais (tipos de transporte) motorizados individuais realizados ao longo do século XX e início do século XXI causou o superpovoamento das grandes metrópoles por automóveis e tem como consequência congestionamentos, poluição atmosférica e sonora, emissões relacionadas ao efeito estufa e pode levar a uma pior percepção da qualidade de vida na população (BRASIL, 2013).

Iniciativas recentes procuram alternativas para o uso do transporte motorizado individual para induzir mudanças nos padrões de deslocamento e alterar o estilo de vida, impactando positivamente nas condições ambientais e de saúde da população (SILVA, 2014). Uma das alternativas viáveis é o uso da bicicleta como meio de transporte, associada a outros modais, e com condições estruturais de segurança e qualidade mínimas (RAMOS, 2008).

As vantagens do uso da bicicleta para saúde são evidentes. Deslocamentos realizados quatro dias por semana com 32 km em trajetos de ida e volta promovem benefícios importantes para a saúde. A taxa de problemas cardíacos para esse nível de atividade foi de 42,7%, em comparação com 84,7% para não ciclistas. Houve também melhoras na hipertensão, bronquite, asma e doenças vasculares (COMISSÃO EUROPEIA, 2000).

No Brasil, mais da metade da população já apresenta condições de sobrepeso e/ou obesidade. Os números do último levantamento do sistema de vigilância de fatores de risco e proteção para doenças crônicas por inquérito telefônico (VIGITEL) (BRASIL, 2020) apontam que 55,4% da população tem excesso de peso. O uso frequente da bicicleta como meio de transporte pode contribuir para

reduzir esses números. E há um espaço para ampliação do uso da bicicleta, visto que, por exemplo, no município de Ribeirão Preto/SP apenas 2,8% das viagens urbanas diárias, seja para trabalho ou escola, são realizadas com uso da bicicleta (RIBEIRÃO PRETO, 2010). Vale destacar que, segundo a Comissão Europeia (2000), em distâncias urbanas de até cinco km, o tempo necessário para deslocamento por bicicleta é similar ao tempo por carro.

Há associação entre o uso da bicicleta e o índice de massa corporal (IMC) dos praticantes. É possível observar maior prevalência de sobrepeso e menor utilização de bicicleta no Reino Unido, ao mesmo tempo que se observa menor prevalência de sobrepeso e maior utilização de bicicleta na Dinamarca (EGE, 2005).

Uma revisão sistemática encontrou melhoras na capacidade aeróbia, aumento do HDL-c, redução de massa de gordura, LDL-c e triglicerídeos, em adultos que realizaram exercícios com bicicleta *indoor*. Os treinos foram realizados entre duas a três sessões de uma hora semanal. Em indivíduos que apresentaram o quadro de síndrome metabólica (definida a partir da presença de obesidade abdominal e a presença de mais dois fatores relacionados ao perfil lipídico sanguíneo, valores de pressão arterial e concentração de glicose), os exercícios físicos representaram a primeira linha de ação em aspectos vasculares e mortalidade. Uma intervenção de três meses foi suficiente para promover benefícios na capacidade aeróbia e na pressão arterial. As melhoras se mostraram ainda mais expressivas após seis meses de intervenção (CHAVARRIAS *et al.*, 2019).

Atualmente, aproximadamente metade das mortes na população em geral estão comumente relacionadas às desordens cardiovasculares ou respiratórias. De 2000 a 2015, o número absoluto de mortes por condições crônicas não transmissíveis (CCNT) aumentou no mundo em 23%. Intervenções na população que desenvolvam propostas relacionadas à promoção da saúde e prevenção de doenças, no geral, apresentam custo menor quando comparadas aos custos na atenção

secundária e terciária (PRABHAKARAN *et al.*, 2018). Nesse sentido, a Educação Física ocupa lugar de destaque, por ser uma área que pode apresentar grande influência no estilo de vida das pessoas.

Dados do VIGITEL apontam que a prática de atividade física como forma de deslocamento, seja para trabalhar ou se transportar de casa a outro local foi de 14,1% no ano de 2019. Este número tendeu a diminuir de acordo com o avanço da idade, variando de 16,7% no grupo etário de 18 a 24 anos para 4,8% no grupo etário de 65 anos ou mais. Em relação à atividade física no geral, 44,8% não alcançaram o nível mínimo recomendado de atividade física. As mulheres (52,2%) se mostraram menos ativas fisicamente do que os homens (36,1%) (BRASIL, 2020).

O Guia de Atividade Física para a População Brasileira e o *American College Sports Medicine* (ACSM) recomendam pelo menos 150 minutos por semana de atividade física moderada ou 75 minutos de atividade vigorosa, para melhoras na saúde em adultos, incluindo pessoas com obesidade e com sobrepeso. Estas recomendações indicam que quanto mais atividade física, melhor, mas sempre respeitando o condicionamento físico inicial da pessoa, bem como uma progressão gradual e controlada no volume e intensidade (ACSM, 2001; BRASIL, 2021).

A atividade física praticada pelos brasileiros está reduzindo em número de horas. O aumento do tempo de tela passado a frente de computadores e celulares, ou tempo de televisão, supera cada vez mais o número de horas de atividade (BRASIL, 2018). Nos transportes, a quantidade de pessoas que se deslocam de forma ativa, sendo pedestres ou ciclistas, é muito inferior ao transporte motorizado (RIBEIRÃO PRETO, 2010).

Um estudo com trabalhadores apontou para uma prevalência de 36% nas CCNT, com associações positivas entre estas condições e comportamento sedentário (quanto maior o comportamento sedentário, maior a prevalência das

CCNT). Ajustando para o IMC e idade, o risco de apresentar CCNT para trabalhadores inativos fisicamente foi 40% maior comparado com trabalhadores mais ativos. Indivíduos que fazem mais de duas pausas por período de trabalho e se deslocam caminhando ou de bicicleta têm menor risco de desenvolver CCNT (JALAYONDEJA *et al.*, 2017).

Uma das maneiras eficazes de reduzir o tempo de comportamento sedentário e atingir o mínimo de prática de atividade física preconizada pelo Guia de Atividade Física para a População Brasileira de 150 minutos semanais é realizar o transporte ativo. Para isso, a bicicleta é uma ferramenta estratégica para deslocamentos rotineiros, entre casa e trabalho ou estudo. Países que possuem maiores taxas de transporte ativo também apresentam menores índices de obesidade (BASSETT *et al.*, 2008).

DA TEORIA PARA A PRÁTICA: TRABALHO DE CAMPO PARA JUSTIFICAR A CICLOVIA NA USP RIBEIRÃO PRETO

Após o levantamento das informações e revisão de literatura realizada, o trabalho de campo permitiu traçar as melhores rotas entre portarias do campus, unidades de ensino e pesquisa, biblioteca central e refeitório estudantil. As rotas sugeridas levaram em consideração distância, espaço disponível para construção de ciclovia e paraciclos, inclinação média do trajeto e quantidade média de utilizadores.

O roteiro de execução deste trabalho se deu por levantamento das informações e referenciais bibliográficos sobre o tema, coleta das informações sobre uso da ciclovia nas unidades da USP e o deslocamento real em bicicleta por todos os trechos projetados. A seguir foram feitos os cálculos das potencialidades do uso da bicicleta sobre o meio ambiente e sobre a saúde dos utilizadores.

Como resultado, sob o aspecto do impacto positivo na saúde e prática de atividade física, a contribuição da ciclovia depende da origem e destino do usuário. Para simular possíveis trajetos e condições reais de uso foram elaboradas 16 possibilidades, considerando todas as unidades do campus. Como regra geral dessas simulações foram consideradas as entradas pelas portarias da avenida do Café e avenida Bandeirantes, com direção a todas as unidades, e com um deslocamento para almoço no refeitório universitário. Esse deslocamento não é realizado por todos os usuários, mas outros deslocamentos são possíveis, como deslocamentos para participação em reuniões em outra unidade, participação de bancas, aulas ou visita à biblioteca central. Além disso, apenas um deslocamento ao refeitório foi considerado. Há aqueles que realizam dois deslocamentos, para almoço e jantar. As simulações seguem a conta de um deslocamento interno, com entrada e saída para as portarias.

Assim, como mostra a tabela 1 abaixo, 68% das simulações permitem atingir o mínimo recomendado por semana de atividade física de 150 min. E mesmo nas simulações em que este mínimo não é atingido, o Guia de Atividade Física para a População Brasileira destaca que todo movimento conta e pode trazer grandes benefícios à saúde (BRASIL, 2021). A ciclovia pode então contribuir para disseminar a prática de atividade física e redução de CCNT, incluindo as condições cardiovasculares, como mostrado nos estudos prévios e apontado nas coletas de campo.

Tabela 1 – Resumo das simulações de uso da ciclovia no campus USP Ribeirão Preto

N.	Origem	Destino	Tempo semanal	Atinge 150 minutos?	Gasto calórico	Altimetria
1	Portaria Café	FMRP	129	Não	929	89
2	Portaria Bandeirantes	FMRP	132	Não	839	114
3	Portaria Café	FFCLRP	215	Sim	1494	127
4	Portaria Bandeirantes	FFCLRP	220	Sim	1404	152
5	Portaria Café	FORP	129	Não	929	89
6	Portaria Bandeirantes	FORP	217	Sim	1523	160
7	Portaria Café	FEARP	157	Sim	1141	109
8	Portaria Bandeirantes	FEARP	162	Sim	1052	134
9	Portaria Café	EEFERP	165	Sim	1070	123
10	Portaria Bandeirantes	EEFERP	225	Sim	1473	184
11	Portaria Café	FDRP	114	Não	742	84
12	Portaria Bandeirantes	FDRP	188	Sim	1240	150
13	Portaria Café	EERP	114	Não	742	84
14	Portaria Bandeirantes	EERP	188	Sim	1240	150
15	Portaria Café	FCFRP	154	Sim	742	84
16	Portaria Bandeirantes	FCFRP	188	Sim	1240	150
Porcentagem de atingimento dos 150 minutos semanais: 68%						

Fonte: Produção do próprio autor (2021)

Visando o melhor entendimento da localização de cada unidade e portarias, a figura 1 abaixo foi extraída do site da prefeitura do campus USP Ribeirão Preto e adaptada para o contexto deste trabalho.

Figura 1 – Mapa do campus USP Ribeirão Preto



Fonte: adaptado de www.prefeiturarp.usp.br

O perfil de um usuário da ciclovia considerou apenas o deslocamento interno no campus, desprezando a movimentação da sua residência até as portarias da USP. Portanto, foi referente ao deslocamento da portaria em questão até a chegada no local de estudo ou trabalho na USP, mais o deslocamento intermediário para almoço ou pausa para lanche e deslocamento para a saída até a portaria. Este esquema foi o considerado para a modelagem das 16 simulações elaboradas.

O mapa geral da ciclovia, em toda sua extensão planejada, encontra-se na figura 2.

Figura 2 – Mapa geral da ciclovía no campus



Fonte: Produção do próprio autor (2021)

Com a população estimada em 14.600 pessoas que frequentam diariamente o Campus USP Ribeirão Preto, é possível imaginar que existem diversos perfis de usuários de bicicleta. Há aqueles que realizam vários deslocamentos internos durante o dia, seja para almoço, jantar, prática de esportes no Centro de Educação Física, Esportes e Recreação (CEFER), assim como há aqueles que apenas chegam ao seu local de destino e saem no final do dia. Por isso, foi razoável considerar um deslocamento intermediário, por necessidades de realizar alimentação ou compromissos com trabalho.

Por essa razão, os dados apontados neste estudo, de alcance de 68% na atividade física mínima recomendada pelo Guia de Atividade Física para a População Brasileira, constitui um motivo forte para a implantação da ciclovía. Soma-se

a esta razão a grande queda na incidência de problemas cardíacos encontrados em estudo divulgado pela comissão europeia (COMISSÃO EUROPEIA, 2000).

Em termos de dispêndio energético, nas simulações realizadas, o gasto supera 700 calorias, com média de 1100 para um usuário eutrófico, sexo masculino, jovem. Estes valores chegam na média de 13% da taxa metabólica basal do indivíduo, o que contribui ainda mais para manutenção e porventura redução de peso corporal (HOLLINGWORTH *et al.*, 2015). Alguns trechos em aclive, como da portaria da avenida do Café para a Faculdade de Direito de Ribeirão Preto (FDRP), por exemplo, são bastante exigentes para o gasto calórico.

Tratando-se do esforço necessário para atingir estas metas, dada a constituição topográfica do campus, a grande quantidade de aclives pode explicar parcialmente o atraso em Ribeirão Preto não possuir grande extensão de ciclovias como em outros campi da USP, mas por outro lado, contribui com mais intensidade para a atividade física. A média de subidas é de 123 metros, com alguns trechos chegando a 5,4% de inclinação. O esforço físico que por vezes causa certo desconforto em alguns usuários, se mostra eficiente como amplificador do potencial de ganho em saúde (EGE, 2005).

Ainda assim, quando instalada, a ciclovias precisará de incentivos para que seja utilizada. Atualmente, apenas 2,8% das viagens são realizadas por bicicleta na cidade de Ribeirão Preto. Para que haja impacto, como o ocorrido em Munique por exemplo, que aumentou o uso de 4 para 13% após investimentos (COMISSÃO EUROPEIA, 2000), diversas ações de divulgação deverão ser implantadas.

Não há cultura do uso da bicicleta dentro do campus, mas este cenário pode ser mudado. Considerando a meta da comissão europeia, a USP poderia ganhar cerca de 1500 ciclistas. Uma das grandes estratégias de incentivo seria o uso das bicicletas compartilhadas. Seja por iniciativa da própria USP ou por iniciativa de empresas parceiras, a implantação de paraciclos com possibilidade de emprésti-

mo ou aluguel de bicicletas localizadas em pontos estratégicos, como portarias, refeitório, biblioteca e CEFER, deixaria à disposição o modal. Estas localizações também facilitariam o melhor gerenciamento das manutenções e revisões periódicas necessárias aos equipamentos.

Com uma ciclovias segura e bem sinalizada, bicicleta compartilhada à disposição, e a oportunidade de que está praticando atividade física em nível adequado e contribuindo para melhoria da saúde, possivelmente a comunidade observaria um grande aumento no número de ciclistas.

A sinergia entre as ciclovias, USP e da Avenida do Café recém inaugurada, também é um fator que pode contribuir para a mudança de paradigma cultural e adoção da bicicleta como transporte possível, seguro e confortável. A capacidade da ciclovias construída pela prefeitura poderá dobrar o potencial de uso da própria ciclovias da USP, uma vez que permite uma integração com os bairros adjacentes à universidade.

E, para além das razões de saúde e atividade física, estes ciclistas adicionais contribuiriam para redução de cerca de 1200 kg de CO₂ lançados na atmosfera todos os dias, considerando a emissão média de um veículo leve moderno (CO2ZERO, 2012). O argumento sustentável nunca esteve tão presente na sociedade. O uso da bicicleta no campus seria uma maneira concreta do indivíduo ajudar nas reduções de poluentes.

Por fim, para além dos benefícios traduzidos pelos números no que tange saúde, meio ambiente e prática de atividades físicas, a ciclovias é um projeto que, se efetivado pela prefeitura do campus da USP Ribeirão Preto, vai ao encontro do *zeitgeist*, o espírito do tempo das novas gerações. É a época da inclusão, da permissão, do livre pensar, e do livre transitar. Assim, a USP poderá conectar sua comunidade e construir caminhos de inclusão.

REFERÊNCIAS

AMERICAN COLLEGE OF SPORTS AND MEDICINE. Position Stand: Appropriate intervention strategies for weight loss and prevention of weight regain for adults. **Medicine & Science in Sports & Exercise**, Auburn, v. 33, n. 56, p. 459-471, 2009.

BASSETT, J. P. *et al.* Walking, cycling, and obesity rates in Europe, North America, and Australia. **Journal Physiology Action Health**, Tennessee, v. 6, n. 5, p. 795-814, 2008.

BRASIL. Ministério das Cidades. Secretaria Nacional de Transporte e da Mobilidade Urbana. **Planejamento em mobilidade urbana**. Brasília: DNIT, 2013.

BRASIL, Ministério da Saúde. Secretaria de Atenção Primária à Saúde. **Guia de atividade física para a população brasileira**: Ministério da Saúde, 2021.

BRASIL, Ministério da Saúde. Secretaria de Vigilância em Saúde. Departamento de Análise em Saúde e Vigilância de Doenças não Transmissíveis. **Vigitel Brasil: VIGITEL**, 2020.

CHAVARRIAS, M. *et al.* Health Benefits of Indoor Cycling: A Systematic Review. **Medicina**, Cáceres, v. 55, n.452, 2019. 14p.

COMISSÃO EUROPEIA. Serviço das Publicações Oficiais das Comunidades Europeias **Cidades para Bicicletas, Cidades de Futuro**: Comissão Europeia, 2000.

CO2ZERO. Edição de Informações e Serviços. **Ranking de Veículos em Emissões de CO2 por km rodado**: São Paulo, 2012.

EGE, C. K. T. Cycling will improve environment and health. **Velo City Papper**, Copenhagen, 04. Nov. 2005. Disponível em: www.ecocouncil.dk. Acesso em: 04/11/2019.

HOLLINGWORTH, M. *et al.* Dose–response associations between cycling activity and risk of hypertension in regular cyclists: The UK Cycling for Health Study. **Journal of Human Hypertension**, Londres, v. 29, p. 219–223, 2015.

JALAYONDEJA, C. *et al.* Break in Sedentary Behavior Reduces the Risk of Noncommunicable Diseases and Cardiometabolic Risk Factors among Workers in a Petroleum Company. **International Journal of Environmental Research and Public Health**, Salaya, v.14, n.501, 2017. 9p.

PRABHAKARAN, D. *et al.* Cardiovascular, respiratory, and related disorders: key messages from Disease Control Priorities. **Lancet**, Londres, v.24, n.391, p.1224–36, 2018.

RAMOS, P. A. M. **Projeto de ciclovias**. 2008. Dissertação (Mestrado Integrado em Engenharia Civil) - Departamento de Engenharia Civil, Faculdade de Engenharia da Universidade do Porto, Porto, 2008.

RIBEIRÃO PRETO. Prefeitura Municipal, Empresa de trânsito e transporte urbano. **Plano de mobilidade urbana**: Ribeirão Preto, 2010.

SILVA, M. J. G. **Um projeto para implantação de uma infraestrutura cicloviária no campus da USP de Ribeirão Preto**. 2014. Trabalho de Conclusão de Curso (Graduação em Administração) - Faculdade de Economia, Administração e Contabilidade de Ribeirão Preto, Universidade de São Paulo, Ribeirão Preto, 2014.

doi: 10.48209/978-65-84959-16-5

CAPÍTULO 5

EXPLORANDO A TÉCNICA DE INCIDENTES CRÍTICOS SOBRE TEMAS DA JUSTIÇA SOCIAL COM PROFESSORES/AS- PESQUISADORES/AS DE EDUCAÇÃO FÍSICA ESCOLAR

**Breno José Mascarenhas Sá de Flor
Jorlany Pereira da Silva
Francisco Junielison Correia Lopes
Manoela de Castro Marques Ribeiro
Rener Victor Oliveira de Souza
Yasmin Gonçalves
Luciana Venâncio
Luiz Sanches Neto**

INTRODUÇÃO

Neste capítulo objetivamos analisar temas da justiça social – conforme a metodologia proposta pelo projeto internacional *EduHealth* – a partir de incidentes críticos identificados por seis professores/as-pesquisadores/as, sendo três mestrandos/as no Programa de Pós-Graduação em Educação Física da Universidade Federal do Rio Grande do Norte (PPGEF-UFRN) e três no Programa de Pós-Graduação Profissional em Educação Física em Rede Nacional na Universidade Federal do Ceará (ProEF-UFC). De acordo com uma revisão sistemática realizada por Flor (2022), entendemos a justiça social como temática de codependência na educação física, de protagonismo histórico com diálogos voltados às sociedades, perpassando pelos ambientes de lazer, educacionais, profissionais e de entretenimento.

Há algumas particularidades acerca da justiça social propostas na literatura para a educação física, tomando como referência as publicações recentes do *EduHealth* (*Education for Equitable Health Outcomes – The Promise of School Health and Physical Education*) com foco nas experiências dos sujeitos e grupos sociais (HILL *et al.*, 2022). Os conceitos relacionados à justiça social são construídos em diferentes ambientes, influenciando valores, discursos e práticas. Philpot *et al.* (2021), por exemplo, valorizam práticas de ensino – com estratégias singulares – que abordem questões de justiça social e que intervenham diretamente no reconhecimento das desigualdades sociais em vez de marginalizar, ainda mais, os grupos que a compõem, seja por conta do seu gênero, sexualidade, etnia ou posição socioeconômica. Um incidente crítico pode ser qualquer situação observada em uma aula, que tenha alguma relação com a justiça social e possibilite estruturar temas ou problematizar os processos de ensino e aprendizagem (PHILPOT *et al.*, 2021).

Nesse sentido, a principal questão é como os/as professores/as de educação física constroem os seus próprios saberes sobre a justiça social? De acordo com Hill *et al.* (2022), o saber docente acerca do currículo de uma área ou dos conteúdos de uma disciplina são construídos conjuntamente e são guiados por meio de ação e experiência. Assim, as experiências de cada professor/a influenciam fortemente esses processos. Ao investigar as experiências docentes relacionadas à justiça social é possível organizar e agrupar temas, problemas ou questões pertinentes à aprendizagem dos/as alunos/as. Como cada contexto de ensino e aprendizagem é singular, buscamos abranger a diversidade da prática profissional docente, por meio da análise compartilhada com cada professor/a-pesquisador/a – coautor/a deste capítulo – a respeito de situações vivenciadas em suas próprias aulas. A seguir, apontamos detalhes metodológicos que permearam a identificação dos incidentes críticos.

METODOLOGIA

Esta pesquisa configura-se de modo qualitativo como uma investigação colaborativa, com ênfase no diálogo entre professores/as-pesquisadores/as (NEPOMUCENO *et al.*, 2019). Os dados de campo foram gerados pelos/as próprios/as coautores/as deste capítulo. A perspectiva metodológica está subsidiada pelos procedimentos apontados pelo coletivo *EduHealth* para a captação e a análise de incidentes críticos, mediante o uso de um instrumento específico (HILL *et al.*, 2022; PHILPOT *et al.*, 2021). Os aspectos conceituais estão fundamentados em uma revisão sistemática sobre justiça social no âmbito da educação física escolar (FLOR, 2022). A técnica do incidente crítico é um procedimento metodológico qualitativo, utilizado em pesquisas educacionais para identificar fatores significativos que podem contribuir ao sucesso ou à falha de determinados eventos ou práticas (PHILPOT *et al.*, 2021). Em nossa investigação, utilizamos a técnica do incidente crítico especificamente vinculada à justiça social na educação física escolar.

Todos/as participantes são mestrandos/as, sendo que três docentes fazem parte do PPGEF-UFRN: (1) professor-pesquisador Breno, homem entre 25-30 anos, docente iniciante e especialista em práticas pedagógicas; (2) professor-pesquisador Rener, homem com 24 anos e 4 anos de experiência docente, sendo o primeiro ano de experiência no ensino médio, especialista em gestão educacional; (3) professora-pesquisadora Yasmin, mulher entre 20-30 anos, docente iniciante. Três participantes fazem parte do ProEF-UFC, sendo-os/as: (4) professora-pesquisadora Jorlany, mulher entre 30-40 anos e com 13 anos de experiência docente; (5) professor-pesquisador Junielison, homem com 35 anos e 15 anos de experiência docente no ensino fundamental e médio da rede pública; (6) professora-pesquisadora Manoela, mulher com 36 anos e 12 anos de experiência docente.

Cada professor/a-pesquisador/a identificou e relatou por escrito um incidente crítico na sua própria prática docente, utilizando o instrumento (modelo de observação) proposto por Philpot *et al.* (2021, p. 63). Após o preenchimento, os relatos foram compartilhados por *e-mail* entre todos/as participantes, que elaboraram comentários individuais e reflexões em uma análise temática (codificação inicial dos temas). Dúvidas poderiam ser dirimidas nesse processo e um diálogo com características (auto)formativas foi estabelecido com os/as professores/as. Nas próximas seções, apresentamos os resultados e a discussão a partir da análise dos incidentes críticos, seguidos de algumas considerações à guisa de conclusão.

RESULTADOS

Optamos por apresentar os resultados de acordo com os tópicos que constam no modelo: contextualização da escola e da turma, descrição do incidente crítico, ações do/a professor/a e dos/as alunos/as e problemáticas da justiça social.

Incidente crítico do professor-pesquisador Breno

O professor-pesquisador Breno relatou um incidente crítico ocorrido em março de 2022 na escola em que trabalha, localizada no Jangurussu, bairro periférico de Fortaleza. A escola comporta a comunidade Santa Filomena e dispõe de uma gratificação de incentivo à lotação para os/as professores/as devido às condições precárias de acesso à escola. A situação aconteceu em uma turma de 7º ano com 36 estudantes, sendo que alguns/as estudam juntos/as desde as séries iniciais. Esses/as estudantes são militantes e conscientes sobre as pautas que permeiam sua própria condição humana (por exemplo, questões raciais e de gênero etc.) e os diálogos sociais acerca delas; porém, são vistos/as pela coordenação como bagunceiros/as e desrespeitosos/as. As suas atitudes são voltadas à valorização e cumprimento (que deveria ser obrigatório) dos seus direitos (e dos/as colegas) dentro e fora da escola. O/A aluno/a em foco estuda na escola desde o ano passado (6º ano cursado em 2021), com o seu primeiro contato com a escola durante a pandemia em formato de ensino remoto.

Durante o ano letivo, é notória a chegada de alunos/as novatos/as fora do período comum de matrícula nas escolas públicas de Fortaleza. Em um dia qualquer de aula, apresenta-se na sala, como novato, um aluno com o sexo biológico diferente do que ele se identifica. Inicialmente, os/as outros/as alunos/as olharam com curiosidade e era perceptível, na expressão deles/as, que alguma coisa diferente estava acontecendo. No mesmo instante em que ele foi apresentado, os/as demais estudantes demonstraram acolhimento e vontade/entusiasmo com a chegada deste novo aluno à sala. No mesmo dia, foi passado, pelo professor da disciplina de educação física, uma atividade em grupo, que o aluno novato desejou não participar, ou seja, ele se recusou. Durante o decorrer da atividade, os/as demais alunos/as mostraram-se dispostos/as a ensiná-lo, pois estava em um am-

biente que não conhecia e não tinha afinidade com as dinâmicas da turma/aula. Até que a frase surge: “Sexualidade a gente não escolhe, não é? A gente já nasce assim. Não que isso seja da minha conta” – disse um aluno que desempenha função de monitor da turma para o aluno novato que estava participando, após o acolhimento pelos/as colegas na atividade proposta.

Quanto às ações do professor, a princípio, ele não sabia se este era um debate que o aluno estava disposto a realizar, uma vez que é novato e está estudando em um ambiente até certo ponto desconhecido, mesmo sabendo que gênero e sexualidade foram conteúdos escolhidos pela própria turma como conteúdos de aula na elaboração do planejamento participativo (desta turma em específico). O professor rapidamente contactou o aluno e certificou-se da possibilidade ou não desses debates em sala. Após este dia, o professor colocou em prática os conteúdos escolhidos durante o planejamento participativo e utilizou as falas dos próprios/as alunos/as durante diversas atividades (dia-a-dia escolar) para desenvolver um diálogo profícuo sobre gênero e sexualidade.

Quanto às ações dos/as alunos/as, o professor-pesquisador Breno ressalta que os/as outros/as alunos/as, além de acolher este aluno novato, começaram a conversar sobre diversas questões cotidianas e surgiram expressões como: “homofobia, transfobia, preconceito, discurso de ódio e *gay* incubado”, dentre outras. Quando solicitado, os/as alunos/as demonstravam respeitar a identidade de gênero do aluno novato e entravam em embates (por diversas vezes) quando a mesma não era respeitada por estudantes de outras turmas, por outros/as professores/as e pela gestão. Em síntese, como codificação inicial neste incidente crítico, os temas pertinentes à justiça social abrangem desigualdade de gênero, invisibilidade trans e/ou homofobia de modo recorrente, sobretudo durante as aulas, com ações instigadas pelos/as alunos/as.

Incidente crítico da professora-pesquisadora Jorlany

A professora-pesquisadora Jorlany relatou um incidente crítico ocorrido no segundo semestre de 2022 na escola em que trabalha na rede pública estadual do Maranhão. A situação ocorreu com quatro turmas do 1º ano do ensino médio (estudantes entre 14-16 anos). Houve uma assembleia consultiva e deliberativa para elaboração do regimento dos jogos internos da escola. Foi organizada e presidida pela professora de educação física com a presença da comissão de representantes de turmas, formada pelos/as líderes de sala, monitores/as de educação física e coordenadores/as de equipes. Os/As estudantes presentes à assembleia demonstraram um bom relacionamento afetivo com a professora e envolveram-se na atividade proposta, interagindo, opinando, concordando, discordando e sugerindo ações em cada tópico apresentado. Na roda de conversa mediada pela professora ocorrem diálogos reflexivos e críticos sobre a justiça social; porém, também foram identificadas situações de *bullying*, desrespeito e indiferença. Essas falas de alguns/as estudantes foram interpretadas por seus/as colegas como “brincadeiras”.

Ao abordarem o tópico sobre o uso de vestimentas para a competição, seguindo o critério democrático representativo, os/as estudantes decidiram, unanimemente, pela obrigatoriedade do uso de equipagens padronizadas pelos/as competidores/as, ficando a critério de cada turma a escolha do modelo e *design*. Porém, no dia seguinte, vários/as estudantes procuraram a professora solicitando a retirada do nome da competição sob a alegação de não terem condições de comprar uma equipagem. Durante a realização da assembleia, a professora apresentava os tópicos e, em seguida, abria espaço para o posicionamento dos/as representantes. No tópico das vestimentas, ao ouvir a decisão dos/as representantes, ela questionou a viabilidade da compra das equipagens por todos/as estudantes que estavam inscritos/as nos jogos, e obteve como respostas uns “acho que

sim”. Diante das respostas dúbias dos/as representantes, a professora sugeriu que consultassem os/as pares para decidir sobre a questão.

Então, a professora reuniu-se novamente com a comissão de representantes das turmas para informá-los/as sobre a desistência de alguns/as estudantes inscritos/as nos jogos internos e o motivo alegado, e dialogaram sobre a questão apresentada. A professora problematizou o ocorrido, fazendo com que os/as presentes refletissem sobre a importância e a responsabilidade da função que eles/as estavam exercendo nos jogos internos, e que antes de tomarem uma decisão, precisam pensar no todo, já que representam um grupo social. Nos horários de suas aulas, a professora realizou rodas de conversas nas turmas para ouvir a opinião dos/as demais estudantes e mediou um diálogo acerca da desigualdade socioeconômica e a inclusão social. Ela desafiou os/as estudantes a resolverem essa situação de forma democrática e justa. A professora frisou que a inclusão social era um dos princípios dos jogos internos, e que por isso eles/as deveriam apresentar uma solução que contemplasse todos/as que queriam participar.

Ao identificar nas falas de alguns/as estudantes indícios de *bullying*, desrespeito e indiferença pelos/as pares, a professora destacou o ocorrido, repreendeu a ação – frisando que aquelas falas eram ofensivas e depreciativas – e mediou discussões acerca do problema identificado. Na assembleia, os/as representantes das turmas tomaram uma decisão sem pensar nas condições socioeconômicas dos/as demais colegas, baseando-se apenas na sua realidade. Na conversa entre os/as representantes de turmas e os/as demais estudantes, foi realizada uma votação na qual a maioria decidiu pela obrigatoriedade do uso de equipagens padronizadas, mesmo diante da afirmação de alguns/as colegas que não participariam da competição por não terem condições de comprar a equipagem. Os/As alunos/as que desistiram da competição por não poderem pagar pela equipagem, aceitaram a condição sem nenhuma objeção. Aceitaram a sua condição de oprimido/a sem lutar pelo seu direito de participar do evento da escola.

No decorrer das discussões, diversas opiniões foram apresentadas pelos/as estudantes, enriquecendo o diálogo com reflexões críticas acerca do problema, sendo algumas excludentes e carregadas de individualismo, e outras – a maioria – na perspectiva da justiça social. Ao final dos diálogos, cada turma apresentou soluções exequíveis para resolver a situação-problema. A turma A optou por mandar confeccionar coletes padronizados por terem um valor mais acessível, para que todos/as pudessem pagar. A turma B decidiu usar a farda de educação física da escola, já que todos/as estudantes da turma possuíam o fardamento. A turma C optou por mandar confeccionar uma camisa padrão, ficando cada competidor responsável pelo pagamento da sua camisa. A turma D optou por usar camisas ou camisetas de cor preta nas competições. A professora orientou que o material das camisas e camisetas deveriam ser adequados para a prática de atividade física. Os temas pertinentes à justiça social abrangem questões de desigualdades socioeconômicas, questões reflexivas-críticas sobre a democracia – importância e responsabilidade da função dos representantes do povo, e a importância do voto consciente – e questões sobre inclusão social, a luta pelos direitos sociais, *bullying*, gênero, religiosas e empatia.

Incidente crítico do professor-pesquisador Junielison

O professor-pesquisador Junielison relatou um incidente crítico ocorrido em 17 de outubro de 2022 na escola de tempo integral em que trabalha na rede pública municipal em Taperuaba, na região de Sobral-CE. As atividades na escola tiveram início no dia 3 daquele mês, sendo que a escola havia sido inaugurada em julho daquele ano, com turmas dos anos finais do ensino fundamental. Foi uma conversa com um aluno do 8º ano no momento de troca de professores/as, ao final da aula, sendo que nada havia sido percebido durante a aula pelo professor. A turma tem 28 alunos/as da faixa etária de 14 anos, sendo que um estudante tem acompanhamento educacional especializado (AEE) e não frequenta as aulas, mas

permanece na escola para realizar outras atividades. É uma turma com muitos/as alunos/as indisciplinados/as, usuários/as de drogas, com problemas de ansiedade, desmotivação e desinteresse às aulas.

O aluno pediu para conversar com o professor, dizendo que queria desabafar. Relatou que ia de máscara para a escola todos os dias, pois se tirasse os/as colegas iriam “zoar” dele, por ser o menino mais feio da escola e do mundo, o único que nasceu feio. Falou que queria trocar de sala, pois os/as colegas eram muito chatos/as, e não podia fazer nada sem explicar o porquê e que na outra sala tinha mais “gente boa”. Citou dois/as alunos/as da outra sala que o fariam se sentir melhor. Disse que os/as alunos de sua escola acham que ele é “doido”, mas que não é. Ele apenas finge para ver a reação deles/as e faz certos tipos de coisas para não apanhar dos/as colegas; estratégia essa que parece estar dando certo, segundo o aluno. Disse ainda que não tinha amigos/as, pois ninguém gostava dele devido a ser o único a ter nascido daquele “jeito”, mas não explicou que jeito seria. Apenas reforçou que queria mudar de escola, pois as pessoas o odiavam, e se pudesse, se mataria, mas que era normal como qualquer ser humano.

Quanto às ações do professor, no decorrer da conversa, orientou o aluno a conversar com seus/as familiares e relatasse tudo aquilo que está incomodando na escola. O professor também sugeriu ao aluno pedir para que eles/as procurassem a diretora para solicitar a mudança dele de sala, já que assim ele se sentiria melhor. O professor pediu para que ele não desse atenção aos/às colegas, pois isso parecia agravar a situação e que, de certa forma, ele estava agindo de maneira a chamar a atenção. O professor tentou falar de forma acolhedora, e frisou que o aluno era muito querido por ele. A conversa foi relatada ao orientador educacional (psicólogo que trabalha na escola), que disse que iria conversar com o aluno. Quanto às ações dos/as alunos/as, em vários momentos, os/as colegas da turma tratam o estudante com atitudes de desrespeito e, ao verem-no, já dizem “lá vem

o fulano”. Na visão do estudante, a sua turma anterior o respeitava mais, pois estudaram juntos desde a educação infantil. Os temas abrangem questões sobre *bullying* e o papel da inclusão, já que o aluno tem muitas dificuldades de aprendizagem e, segundo o professor, provavelmente tem alguma deficiência de ordem intelectual. O incidente também abrange questões sobre o respeito à diversidade.

Incidente crítico da professora-pesquisadora Manoela

A professora-pesquisadora Manoela relatou um incidente crítico ocorrido em uma aula – planejada e realizada por ela mesma – no primeiro semestre de 2022 na escola pública estadual em que trabalha no Ceará. A situação aconteceu em uma turma do ensino médio (estudantes entre 15-17 anos) de educação profissional. A aula era sobre práticas corporais de aventura (PCA) e os/as alunos/as foram direcionados/as a uma praça próxima à escola para andar de bicicleta. Contudo, uma aluna não quis participar da aula, por não se sentir bem com os/as colegas. A aluna relatou que ninguém gosta dela e, por isso, ela não se sente à vontade para realizar a vivência com os/as demais estudantes.

Por um lado, as ações da professora foram questionadoras após a aluna informar que não gostaria de participar da aula. A professora questionou o motivo e a aluna reiterou não se sentir à vontade, pois ninguém gostava dela. A partir dessa fala, a professora descobriu que a estudante sofria *bullying*. A professora perguntou quem eram as pessoas que não gostavam dela, e ela disse que eram todos/as. Depois de muito conversar com a aluna, dizendo que aquele momento era só dela, a professora disse que ela poderia aproveitar para pegar a bicicleta, dar uma volta na praça e tentar esquecer todos os seus problemas sem se importar com mais ninguém. Então, a professora falou da sua própria experiência quando pedalava e aproveitava para esvaziar os pensamentos, só curtindo o vento na cara. Sugeriu que a aluna tentasse fazer o mesmo e que, depois disso, ela provavelmente se sentiria melhor. Sem pressioná-la, a professora pediu para que ela

tentasse experimentar e se não melhorasse, estaria tudo bem. Ela não precisaria mais continuar na aula. Dessa forma, a aluna passou a aula quase toda andando de bicicleta.

Por outro lado, as ações dos/as demais alunos/as não demonstraram qualquer preocupação com a situação. Somente um/a ou outro/a tentou motivar a aluna a participar da aula. Os temas pertinentes à justiça social abrangeram questões sobre *bullying*, afastamento social e baixa autoestima.

Incidente crítico do professor-pesquisador Renner

O professor-pesquisador Renner relatou um incidente crítico ocorrido na escola pública estadual em que trabalha na cidade de Ibaretama-CE. São acontecimentos frequentemente observados durante um ano letivo escolar vivenciado pelo professor. A situação ocorreu com uma turma do 3º ano do ensino médio (estudantes entre 15-18 anos), da qual o professor é diretor de turma. Esse cargo possui diversas atribuições, uma delas é acompanhar a turma do modo mais próximo possível, entender as subjetividades dos/as estudantes, contribuir nas suas relações (inter)pessoais e nos seus processos de aprendizagem. A turma tinha 36 alunos/as mas, devido ao incidente crítico, conta atualmente com 35 estudantes.

A turma possuía um aluno com deficiência, que utiliza cadeira de rodas como meio de locomoção em virtude de uma paralisia cerebral que compromete diversos movimentos dos membros superiores e inferiores. Inicialmente, ocorreram diversos incidentes críticos envolvendo esse aluno e a turma citada. Algumas alunas reclamaram de possíveis assédios sexuais cometidos pelo aluno. Esses boatos ocasionaram divergências nas relações sociais da turma com o aluno. Alguns/as estudantes da turma apresentaram comportamentos capacitistas, baseados no preconceito cometido contra pessoas com deficiência. Esses problemas ocasionaram a mudança de turma do aluno com deficiência. Consequentemente,

essa situação trouxe o sentimento de falha no professor diretor de turma (PDT) por não saber lidar da melhor maneira possível para que isso fosse resolvido.

Em uma aula, já com o aluno na sua nova turma, o professor estava tentando desenvolver temas cobrados em vestibulares e no exame nacional do ensino médio (ENEM) na disciplina de educação física. A aula aconteceu na quadra da escola, com dinâmicas envolvendo movimentos corporais. Apesar dos esforços do professor para que o ensino fosse inclusivo, o aluno pediu para sair da aula pois não estava se sentindo bem com a vivência e aquilo estava lhe proporcionando sentimentos ruins. Tentando narrar as palavras do aluno, ele disse algo nesse sentido: – Professor, posso sair mais cedo da aula? E o professor perguntou: – Por qual motivo? Aconteceu algo? Então, o aluno lhe disse: – É porque só me machuca ficar aqui.

Quanto às ações do professor, os acontecimentos iniciais envolvendo assédio sexual foram discutidos em uma aula da disciplina de formação para cidadania e desenvolvimento de competências socioemocionais (FC), que é ministrada pelo PDT. O tema da aula enfatizou o assédio sexual, objetivando esclarecer alguns acontecimentos, como isso se apresenta na sociedade e como se apresentou na escola. Essa ação só fortaleceu os conflitos existentes após os acontecimentos. Foi quando o capacitismo se apresentou de forma mais explícita na sala e culminou na mudança do aluno de turma. Sobre a turma e o capacitismo, esse tema foi explorado em aulas subsequentes de educação física e FC. Além disso, há planejamento de palestras visando problematizar esse tema.

Sobre a solicitação do aluno em sair da aula mais cedo, o professor conversou sobre a aceitação da deficiência como condição humana – física e social – e as possibilidades existentes com essa condição. Ambos, o professor e o aluno, refletiram sobre quais práticas corporais poderiam ser exploradas de acordo com as limitações motoras existentes. Após a conversa, o aluno decidiu ficar na aula e foi quando conversaram de forma particular por um período longo. Essa con-

versa fez com que o professor “deixasse de lado” os/as demais alunos/as naquele momento, pois foi uma reflexão muito ampla que necessitou de sua dedicação exclusiva ao estudante. Quanto às ações dos/as demais alunos/as, não foram observados comportamentos capacitistas após a mudança de turma. Entretanto, não podemos afirmar se a justificativa para essas ações foi o aprofundamento dos conhecimentos deles/as sobre o tema ou o simples esquecimento da situação pela falta de convivência com o estudante envolvido. Depois da conversa particular, houve uma melhora de relação entre o professor e o aluno, sem novas solicitações de saída antecipada das aulas. Segundo o próprio professor, o tema recorrente neste incidente crítico abrange questões sobre injustiça social de pessoas com deficiência.

Incidente crítico da professora-pesquisadora Yasmin

A professora-pesquisadora Yasmin relatou um incidente crítico ocorrido em uma das aulas de educação física na escola em que era corresponsável pelo ensino durante o segundo semestre de 2018. À época, ela colaborava nas aulas de uma professora preceptora, mais experiente, quando era bolsista do Programa Institucional de Bolsas de Residência Pedagógica. A professora tem entre 30-40 anos, é mestra em educação física e, naquela ocasião, trabalhava com questões da justiça social em suas aulas, sobretudo sobre gênero e sexualidade. Um grupo de licenciandos/as que cursava a disciplina “Educação Física no Ensino Fundamental e Médio” – na UFC – também acompanhava as aulas da professora. Assim, aquela aula foi planejada e realizada pelos/as licenciandos/as como um projeto de intervenção, juntamente com a professora preceptora, em uma turma do ensino médio (com estudantes entre 14-18 anos) de uma escola pública estadual do Ceará. Os/As alunos/as estavam familiarizados/as com a aprendizagem de conteúdos da educação física que contextualizam temáticas da justiça social. Essa perspectiva remeteu a momentos críticos-reflexivos no decorrer da aula.

A aula foi organizada em quatro momentos, sendo que dois deles foram apontados como incidentes críticos pela professora-pesquisadora Yasmin, pois ambos dialogam entre si. O primeiro momento remete a enxergar as individualidades dos/as estudantes, que apontaram suas idiossincrasias. Por exemplo, um estudante disse: “Sou o único que sou pai”. No segundo momento, a proposta era que os/as alunos/as assumissem outras identidades, consideradas “padrões da sociedade” e, posteriormente, assumissem identidades que não se “encaixam” nesses padrões. Desse modo, assumiram identidades como “homem heterossexual” e “sou soro positivo e tenho uma vida sexual ativa”, entre outras. Algumas identidades provocaram risadas e piadas nessa vivência. Juntamente com a professora, os/as licenciandos/as colaboraram tanto na explicação e execução dos momentos da aula, como nas reflexões críticas.

Em relação à vivência das idiossincrasias, após cada estudante citar suas particularidades, houve um diálogo sobre a noção de diferença. Foi reforçada a ideia de que ninguém é igual, ninguém cabe em uma caixa normativa, pois todos/as possuímos particularidades que nos diferem. Na atividade de assumir uma identidade, foi perguntado aos/às estudantes o motivo das risadas e piadas sobre determinadas identidades assumidas, dialogando em seguida sobre a postura de cada um/a diante do diferente, daquilo que difere do padrão, além de uma breve reflexão sobre o *bullying*. Naquele momento, segundo a professora-pesquisadora, os/as alunos/as apresentaram certa maturidade ao ouvir e compreender as particularidades de cada estudante. Quanto à postura diante das identidades “fora do padrão”, foi sendo construído um momento de críticas e de reflexão entre os/as estudantes no sentido de respeitar as diferentes identidades. Em síntese, o incidente crítico abrange questões sobre identidade e diferenças presentes na sociedade.

DISCUSSÃO

Quanto ao incidente crítico apontado pela professora-pesquisadora Jorlany, houve semelhança com situações vivenciadas pelo professor-pesquisador Breno com alunos/as que se machucavam durante as aulas de educação física por não terem equipamentos disponíveis ou vestimentas adequadas. Além disso, o ambiente pode ser inóspito ou insalubre para o andamento das aulas, como um pátio desnivelado com raízes de árvores e pedras expostas no caminho. O ideal seria a escola disponibilizar materiais de suporte e ambientes adequados, pois muitos/as alunos/as não têm condições financeiras de comprar esses objetos por mais que sejam significativos e necessários, bem como não caberia aos/às professores/as prover as condições de procurar outros ambientes para as suas aulas.

Para o professor-pesquisador Junielison, é muito interessante o modo da professora-pesquisadora Jorlany observar o protagonismo dos/as estudantes, algo tão essencial, especialmente para alunos/as do ensino médio. O fato de questionar sobre a possibilidade de compra dos materiais para as competições é indispensável, pois realmente há problemas que decorrem na realização das vivências, pois nem todos/as estudantes têm os equipamentos. Esta é uma questão de justiça social que vale a pena ser refletida coletivamente, do contrário o esporte “da” escola viraria o esporte “na” escola. O professor-pesquisador Breno acredita que as tomadas de decisões das turmas, compartilhando da condição financeira de alguns/as colegas de equipe, foi uma boa estratégia para que os/as próprios/as alunos/as encontrassem soluções que contemplassem a todos/as. Porém, esse encaminhamento abre margem para que os/as estudantes não se mobilizem por considerar que aquilo não lhes afeta. De fato, não podemos culpabilizar os/as oprimidos/as por não terem condições favoráveis de aderência à atividade. Ou culpabilizá-los/as, ainda, por não enfrentarem o que foi exposto e lutar pelo direito de participar. O que cabe promover são subsídios ou possibilidades para que compreendam e contornem a situação.

Já o incidente crítico explicitado pela professora-pesquisadora Manoela foi corroborado pelo coletivo de professores/as-pesquisadores/as. Além de corroborar, o professor-pesquisador Breno acredita que compartilhar experiências, mesmo que sejam catastróficas, pode promover reflexões críticas acerca de vivências semelhantes com desdobramentos para possíveis soluções. Contudo, são necessárias ações de conscientização acerca das relações estabelecidas e promovidas na turma, de modo a reverter o fato de nenhum/a aluno/a manifestar-se para colaborar com o afastamento da colega. Nesse caso, por um lado, uma possibilidade seria expor experiências, vivências e trajetórias que potencializam reflexões críticas pelos/as estudantes acerca da empatia e justiça social. Por outro lado, para o professor-pesquisador Junielison, primeiro caberia frisar que trabalhar atividades envolvendo bicicletas – algo tão popular e acessível – é uma temática bastante inovadora, corajosa e motivadora. A atitude da professora de se colocar no lugar da aluna foi o ponto chave para ela mudar sua autoestima e fazer algo que é quase natural em nossa cultura que é andar de bicicleta.

O incidente crítico apontado pelo professor-pesquisador Junielison valoriza a escuta sensível e a fala acolhedora do professor. Para o professor-pesquisador Breno, é importante valorizar também a conversa com o orientador educacional e incentivar uma caminhada mais próxima, tanto do aluno, como dos/as demais estudantes que praticam essa violência. Para isso, é necessário oportunizar que a relação professor/a-aluno/a seja acolhedora, uma vez que o aluno se sentiu à vontade ou desesperado ao ponto de buscar ajuda com outro ser humano. Nessa perspectiva, caberia reforçar o pedido do aluno para mudar de turma, mas seria recomendável ao professor acompanhar de perto esse processo, além de dialogar sobre essas questões com os/as demais estudantes que permaneceriam na mesma sala. Promover uma conscientização de aceitação seria uma boa possibilidade para trabalhar as relações e o *bullying* na escola, com a turma na sala e, especificamente, nas aulas de educação física.

Quanto ao incidente crítico identificado pelo professor-pesquisador Renner, é compreensível o sentimento do aluno não se sentir bem no ambiente. O professor-pesquisador Breno, por exemplo, compreende também a situação de assédio denunciada, embora não aprobe a conversa sobre os casos de assédio, capacitismo ou qualquer tipo de intolerância em uma disciplina isolada. Acreditamos que a escola, em sua totalidade, deve dialogar e promover espaços saudáveis para que os processos de ensino e aprendizagem sejam potencializados à luz da justiça social. Dessa forma, seria mais fácil garantir uma educação crítica e libertadora, além de (auto)reflexiva e potencializadora, livre de quaisquer discriminações (mesmo que, eventualmente, a discriminação aconteça para defender-se de outra violência). De acordo com o professor-pesquisador Junielison, a conversa individual que o professor realizou sempre surte efeitos, pois o/a aluno/a sente-se valorizado/a quanto às próprias demandas de forma especial.

Não obstante, a professora-pesquisadora Manoela compreende que a situação exposta pelo professor-pesquisador Renner possui dois incidentes: há a questão de assédio sexual e a questão da inclusão. A questão sobre o assédio sexual não ficou tão clara, sendo que a professora-pesquisadora Manoela ficou curiosa sobre como realmente aconteceu a situação, pois já teve um aluno autista que – segundo a aceção valorativa e judicativa da própria professora – tinha comportamento inadequado tanto com as alunas quanto com os alunos. Ele tinha o comportamento de agarrar os/as colegas, passando a mão nas suas partes íntimas. Após uma queixa dos/as alunos/as da turma, e uma conversa com todos/as, a gestão e o/a professor/a diretor/a de turma percebeu que ele não tinha discernimento do que estava fazendo. Compreendemos que essa pode ser uma visão baseada em uma justificativa simplista sobre as características do autismo. De todo modo, o aluno via os/as colegas com essas brincadeiras entre eles/as, ou entre casais de namorados/as, e achava que poderia fazer também o mesmo. Afinal, os casais aparentemente podiam fazê-las. Depois de conversar com a turma, e explicar

para o aluno que ele não poderia fazer essas brincadeiras, essa questão foi resolvida com o passar do tempo.

Sobre o incidente crítico explicitado pelo professor-pesquisador Breno, a sua atitude de falar com o aluno para entender seu nível de acolhimento com relação à discussão do tema evita constrangimentos e traumas. O incidente crítico tratado é muito comum em nossas aulas, mas segundo a experiência do professor-pesquisador Julielison, temos avançado em relação ao tratamento pedagógico que podemos dar. Aconteceu também uma discussão semelhante em uma de suas aulas, que se originou a partir das questões de gênero que os/as alunos/as têm visto (com a evidência de países participantes da Copa do Mundo de futebol masculino, como Catar e Irã, em 2022). Conforme a reflexão do professor-pesquisador Junielison sobre o incidente crítico relatado pela professora-pesquisadora Yasmin, estamos vendo crescentes atos violentos em escolas do Brasil, possivelmente motivados por questões acerca do *bullying*. Portanto, é crucial debater tais acontecimentos na escola e, como foi feito na aula relatada, não perder as oportunidades de debate que os incidentes críticos promovem.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Em síntese, consideramos que o diálogo reflexivo é a melhor saída para todos os incidentes críticos expostos. Além disso, defendemos que uma educação crítica e pautada na justiça social seja imprescindível no enfrentamento das situações analisadas. A noção de justiça social pode ajudar a fomentar os saberes que os/as professores/as-pesquisadores/as mobilizam para ensinar os conteúdos temáticos da educação física de modo contextualizado e engajado. Essa perspectiva auxilia a compreensão sobre privilégios e relações poder presentes na sociedade brasileira, apontando subsídios para a reflexão e aprofundamento dos processos de ensino e aprendizagem.

REFERÊNCIAS

FLOR, Breno José Mascarenhas Sá de. **A conexão entre (in)justiça social e a educação física: uma revisão sistemática**. 2022. 30f. Trabalho de Conclusão de Curso (Bacharelado em Educação Física) – Instituto de Educação Física e Esportes, Universidade Federal do Ceará, Fortaleza. 2022.

HILL, Joanne; WALTON-FISETTE, Jennifer L.; FLEMONS, Michelle; PHILPOT, Rod; SUTHERLAND, Sue; PHILLIPS, Sharon; FLORY, Sara B.; OVENS, Alan. Social justice knowledge construction among physical education teacher educators: the value of personal, professional, and educational experiences. **Physical Education and Sport Pedagogy**, online, 2022. Disponível em: <https://doi.org/10.1080/17408989.2022.2123463>. Acesso em: 6 fev. 2023.

NEPOMUCENO, Léo Barbosa; CAVALCANTE, Jon Anderson Machado; VENÂNCIO, Luciana; SANCHES NETO, Luiz. Círculo de cultura como componente qualitativo da pesquisa em educação física: reflexões teórico-metodológicas. **Pensar a Prática**, v. 22, n. 55524, pp. 1-13, 2019. Disponível em: <https://revistas.ufg.br/fef/article/view/55524>. Acesso em: 6 fev. 2023.

PHILPOT, Rod; SMITH, Wayne; GERDIN, Göran; LARSSON, Lena; SCHENKER, Katarina; LINNÉR, Susanne; MOEN, Kjersti Mordal; WESTLIE, Knut. Exploring social justice pedagogies in health and physical education through critical incident technique methodology. **European Physical Education Review**, v. 27, n. 1, pp. 57-75, 2021. Disponível em: <https://doi.org/10.1177/1356336X20921>. Acesso em: 6 fev. 2023.

doi: 10.48209/978-65-84959-16-6

CAPÍTULO 6

JOGOS ELETRÔNICOS E INTERDISCIPLINARIDADE: POSSIBILIDADES PEDAGÓGICAS

Lucas Borges Soeiro
Walk Loureiro
Galdino Rodrigues de Sousa

INTRODUÇÃO

O objetivo do capítulo é apresentar e problematizar possibilidades pedagógicas que ultrapassem as fronteiras disciplinares do currículo por meio de ações criativas e críticas, utilizando-se da interdisciplinaridade a partir do trabalho com o jogo eletrônico *Free Fire*. Atentos às conversas dos alunos, percebemos pontes profícuas para a tematização desse jogo na prática pedagógica em Educação Física que pode ser realizada em consonância com o trabalho de outras áreas do conhecimento/disciplinas curriculares da Educação Básica como Geografia, História, Ciências, Matemática, Inglês, Artes, bem como conteúdos transversais como ética, cidadania, saúde, meio ambiente, entre outros, especialmente no Ensino Fundamental II e no Ensino Médio.

Sobre a importância e popularização do jogo conhecido como *Free Fire*, *Garena Free Fire* ou *Free Fire Battlegrounds* entre os escolares situados na faixa etária atendida a partir do Ensino Fundamental II⁷ (e indo até o Ensino Médio), é importante frisar que em uma simples pesquisa no *Google*, realizada por Sousa, Alviano Júnior e Colpas (2021), identificou-se que esse *software* é um jogo eletrônico móvel de ação-aventura, disponível para Android e IOS desde 2017 e que, apenas em 2019, o mesmo atingiu a incrível marca de 60 milhões de jogadores ativos no mundo. Atualmente o *Free Fire* conta com mais de 450 milhões de downloads, tendo como principais públicos crianças e adolescentes (SOUSA; ALVIANO; COLPAS, 2021), faixa etária que atendemos no Ensino Fundamental II e no Ensino Médio. Entre os alunos com os quais trabalhamos é bastante comum fazerem menção a esse jogo no cotidiano escolar, motivo pelo qual foi realizado o trabalho aqui apresentado em uma escola localizada no município de Serra, situado no Espírito Santo (ES) tematizando o *Free Fire* nas aulas de Educação Física.

⁷ É importante destacar que a “idade esperada” de ingresso no Ensino Fundamental II são os 11 anos de idade, no sexto ano desta etapa de ensino.

A intenção deste texto é trazer algumas pistas para professores e futuros professores das escolas sobre possibilidades para a construção de um trabalho interdisciplinar da Educação Física por meio do diálogo com outras disciplinas curriculares e também a partir de conteúdos transversais. Nesse sentido, o trabalho foi organizado da seguinte maneira: a) trataremos, ainda que brevemente, do conceito de interdisciplinaridade, buscando tangenciar como ele pode ser útil para a construção da legitimidade de nossa disciplina no espaço escolar; b) discutiremos como a interdisciplinaridade aparece sendo retratada por alguns estudiosos da Educação Física brasileira; c) apresentaremos a prática pedagógica realizada tematizando o jogo eletrônico *Free Fire*; d) traremos pistas sobre como o trabalho realizado pode acontecer interdisciplinarmente com outras disciplinas curriculares.

O QUE É INTERDISCIPLINARIDADE E COMO ELA PODE CONTRIBUIR COM A LEGITIMIDADE DA EDUCAÇÃO FÍSICA ESCOLAR?

De acordo com Fazenda (2014) a interdisciplinaridade deve ser entendida como um conceito teórico-prático que, apesar de já ser pesquisado, debatido e trabalhado há mais de 40 anos em solo brasileiro, ainda não é amplamente entendido, construído e praticado por grande parte dos docentes das escolas da educação básica brasileira. Não é de se estranhar tal dificuldade tendo em vista que, na opinião de Ranghetti (2014, p. 52), “[...] quanto maior for a extensão de um termo, menor é sua compreensão e vice-versa”, ainda mais se levarmos em conta que “A interdisciplinaridade é uma categoria de **ação** do fazer reflexivo, do acontecer entre duas ou mais pessoas e objetos” (FRANÇA, 2014, p. 33, grifo da autora). Acontecer esse que pode ou não ocorrer tendo em vista que, na opinião de Fazenda (2015, p. 8):

Uma educação que abraça a interdisciplinaridade navega entre dois polos: a imobilidade total e o caos [...]. O processo interdisciplinar desempenha um

papel decisivo no sentido de dar corpo ao sonho de fundar uma obra de educação à luz da sabedoria, da coragem e da humildade.

O que Fazenda (2015) quer nos dizer é que o trabalho com a interdisciplinaridade é mais carregado de dúvidas do que certezas. O que nos parece claro é que só poderão tentar construir um trabalho pedagógico interdisciplinar aqueles professores que se colocarem humildemente no caminho unidos a outros docentes tão interessados quanto humildes e, especialmente capazes de se despirem de suas certezas e de suas fronteiras disciplinares que, muitas vezes, acabam sendo transformadas em trincheiras disciplinares.⁸

No que tange à legitimidade da Educação Física entendemos que o trabalho interdisciplinar pode conferir maior prestígio para essa disciplina e aos seus professores no espaço escolar tendo em vista que o simples fato de ter o “[...] status de ser uma disciplina legal (do ponto de vista da legislação educacional), por si só não torna a Educação Física uma disciplina legítima na escola” (FURTADO; BORGES, 2020, p. 25). Vale destacar que provavelmente um dos principais motivos que leva os professores das escolas a questionarem a legitimidade da Educação Física seja a iniciativa de falta de compromisso com a profissão ainda adotada por alguns professores de Educação Física (SANTOS; MARCON; TRENTIN, 2012).

Ao trabalhar temáticas comuns, bem como conteúdos específicos da Educação Física que possam funcionar como disparadores de conteúdos de outras disciplinas, acreditamos que o docente de nossa área do conhecimento possa provar e comprovar a legitimidade da Educação Física no espaço escolar. Apresentados o conceito de interdisciplinaridade e a maneira pela qual o trabalho junto a outras disciplinas pode contribuir com a legitimidade da Educação Física escolar,

⁸ Estamos chamando de trincheira disciplinar a ação de um professor encerrar sua disciplina/área de conhecimento, não apenas evitando a comunicação com os docentes das demais disciplinas, mas também detendo qualquer outro educador de se valer de saberes que ele considere específicos de sua disciplina.

partiremos para discutir como a interdisciplinaridade vem sendo discutida no campo do conhecimento da Educação Física.

INTERDISCIPLINARIDADE E EDUCAÇÃO FÍSICA

Encontramos alguns textos em periódicos da Educação Física brasileira que tratam da interdisciplinaridade, alguns retratando essa discussão no âmbito teórico (GÓES; VIEIRA JÚNIOR, 2011; SOUZA; ROJAS, 2008; SANTOS, MARCON; TRENTIN, 2012) e outros trazendo relatos mais práticos (TAVARES, 1995; LOUREIRO; CRUZ JUNIOR; SILVA, 2011). A partir dos textos analisados e de nossas práticas pedagógicas não temos dúvidas em afirmar os docentes de Artes costumam estar mais abertos para dialogar e, conseqüentemente, realizar um trabalho interdisciplinar com a Educação Física a partir de conteúdos específicos ou temas que envolvem a linguagem artística (FALKENBACH; STAMPE, 2000; LOUREIRO; CRUZ JUNIOR; SILVA, 2011), mas também encontramos experiências nas quais as aulas de Educação Física acabaram sendo usadas como um artifício para facilitar aprendizagens dos alunos como a alfabetização na Educação Infantil (MANGI *et al.*, 2016), o ensino de matemática na Educação de Jovens e Adultos (MIRANDA; FARIA; GAZIRE, 2012).

Dentre os artigos teóricos não é incomum constatar o estatuto menor da Educação Física perante as outras disciplinas escolares. Em estudo realizado por Góes e Vieira Júnior (2011), com profissionais responsáveis por pensar diretrizes para formação continuada dos docentes do sistema municipal de Contagem, ficou constatado que a Educação Física era vista como uma disciplina menor do currículo e que por isso devia ser relegada a segundo plano, entendida uma atividade secundária, auxiliar, complementar das demais áreas do conhecimento. Essa maneira de enxergar a Educação Física por si só já coloca em xeque o conceito de interdisciplinaridade, uma vez que sucumbe a capacidade político-epistemológi-

ca da área como um campo legítimo do saber na escola. Na defesa pela Educação Física escolar e por sua potência interdisciplinar, relatamos no próximo tópico os movimentos de nossa prática pedagógica.

SOBRE A PRÁTICA PEDAGÓGICA REALIZADA

Ao mergulharmos em uma escola pública capixaba, uma forte relação de afeto com as modalidades esportivas de futebol e de *dodgeball* apareceram nos discursos discentes nas primeiras semanas de aula. Nesse sentido, fizemos uso da prescrição curricular Base Nacional Comum Curricular (BNCC) pensando nos objetos de conhecimento equivalentes ao futebol e ao *dodgeball*, caracterizados, respectivamente, como esportes de invasão ou territorial e esportes de precisão, inclinado-nos assim para o trato da unidade temática de esporte.

Em meio ao movimento teórico-prático da gama dos esportes de invasão e precisão, os cotidianos nos apresentaram o *Free Fire*. Um jogo eletrônico que, na prescrição curricular, caracteriza-se como objeto de conhecimento da unidade temática brincadeiras e jogos. Decidimos então tematizar o jogo que passou a abandonar o caráter marginal, periférico e sobre tensão nos cotidianos da escola, para ser mobilizado no pensamento com os cotidianos de uma Educação Física escolar.

O jogo eletrônico ganhou espaço no movimento curricular como uma prática legítima em nossas ações pedagógicas. A partir disso, um olhar problematizador se fixa para o jogo eletrônico, o que o fez ser um disparador criativo, um eixo central de reinvenção de prática pedagógica que descambou para a interdisciplinaridade e evocou produções de sentidos com o trato didático-pedagógico com o Esporte na Educação Física dessa escola.

A relação conjunta do jogo eletrônico *Free Fire* com os esportes promoveu pensamentos a respeito da vida, no que tange: às disputas de território; às tensões

das relações de poder nos jogos, brincadeiras e esportes; às heranças colonialistas e às disputas sociais contemporâneas. Esses movimentos nos propiciaram traçar relações interdisciplinares da Educação Física com a História e a Geografia no cotidiano da escola.

PISTAS PARA UM CURRÍCULO INTERDISCIPLINAR COM A EDUCAÇÃO FÍSICA

Por meio das leituras e pistas cotidianas deixadas no chão da quadra, começamos uma Educação Física e, entramos em sala...

– *Fiquei sabendo que vocês sabem jogar um tal de dodgeball, nunca vi esse esporte. Tô querendo saber como é.*

– *Bora pra quadra professor...*

– *Não. Hoje vamos fazer o nosso contrato social, nossos combinados. E o que é um contrato?*

– *É o que o jogador de futebol faz com o time, tipo Neymar com o PSG pra ganhar milhões e ficar um tempo lá.*

– *Isso mesmo, o contrato social é um conjunto de regras que decidimos coletivamente para vivermos bem. Social porque é entre pessoas dessa sociedade, do time, da escola, dessa sala.*

– *Vou falar algumas regras do nosso contrato: eu não gosto disso... e ... [falamos sobre mal comportamento].*

– *Esse ano vamos aprender vários conteúdos... Então teremos uma prova, dois trabalhos e uma autoavaliação (você vai se avaliar e avaliar o professor). Quero um caderno também.*

– *Nossa professor, educação física não tem prova e nem caderno. Meu Deus! Que saco!*

– *Não sei pra que isso professor...*

– *Vai ser tudo facinho gente...*

– *Então beleza, hein... próxima aula é dodgeball. Depois um futebolzinho...*⁹

(CONVERSAS, 2019).

⁹ Ao longo do texto aparecerão conversas e narrativas, com interfaces interdisciplinares, produzidas e registradas nas aulas de Educação Física, no ano de 2019, com alunos do Ensino Fundamental II de uma escola pública de Serra/ES.

No início de nossas práticas, um intenso desejo para a prática do esporte *dodgeball*, que inclusive, era desconhecido por nós docentes, sabíamos que o currículo seria tecido a cada dia com as *práticas corporais*. Produzindo diálogos em quadra e em quadro, pensávamos a respeito dos esportes de precisão e sua lógica funcional para desenvolvermos a prática de outros tantos. Deste modo, para além do *dodgeball*, também experimentamos as diferentes brincadeiras e jogos de precisão como a queimada e suas variações como: a intergaláctica (OLIVEIRA; LUIZ, 2016), a invertida, a boliche, entre outras. Além do esporte de bocha e o *kubb* ou xadrez *vicking*.

- Como são os esportes de precisão?
 - Nos esportes de precisão temos que acertar o outro, nosso colega. Igual no *dodgeball*. Ou o cone, como no caso da queimada boliche.
 - Nossa! Mais o que? E na bocha?
 - Na bocha tem que acertar as bolas na bolinha menor ou de cor diferente.
 - O bolim, não é isso?
 - Sim. Bocha é o jogo de velho [risos, risos, risos].
 - E se não acertar?
 - Se não acertar, tem que ficar o mais próximo.
 - Mais alguma coisa? Lembram da queimada boliche, da bocha e do xadrez *vicking*? O objeto a ser acertado está parado ou em movimento?
 - Parado, professor
 - E na queimada e *dodgeball* os objetos podem estar parados ou em movimento, pois quem são os alvos?
 - Os alvos somos nós e os nossos colegas.
- (CONVERSAS, 2019).

Simultaneamente, produzíamos práticas com os esportes de invasão. Começamos por meio do jogo de pique bandeira e, posteriormente, englobamos as modalidades: futebol, handebol, *handfutebol*, basquetebol, *frisbee*, futebol americano e *rugby*.

- *Pensem aí, o que é esporte de invasão? O que é invasão?*
- *Aqui na escola nós invadimos a sala do 7ªA.*
- *É verdade, vocês entram em um lugar, em um território que não é de vocês.*
- *Quando vocês fazem isso é tranquilo ou tem conflito?*
- *É de boas, só fica feio quando os moleques querem entrar quando vai ser sua aula e atrapalha a chamada, aí a gente fica bolado.*
- *E no jogo como que é?*
- *No jogo é só invadir o campo do outro e fazer o gol*
- *Só isso? Todo mundo invade aí ganha o jogo?*
- *Não, tem que fazer o gol*
- *Só gol? E o resto? Vocês só sabem pensar no futebol é?*
- *Temos que levar a bola pra lá.*
- *Tá e é só bola? É só futsal? A bola é o que? Uma pessoa ou um objeto?*
- *A bola é objeto*
- *Tem que levar os objetos para o outro lado, a bola para fazer gol, cesta, try, o frisbee para agarrar, a bandeira pegar etc.*
- *Mais alguma coisa?*
- *Acho que só.*
- *E não defende não né!?*
- *Ah é. Tem que atacar e defender também.*
- *E quando nós dividimos a quadra, vocês jogam só na metade e fazem gol em uma trave só, tem invasão?*
- *Tem professor, futebol é invasão.*
- *Tem não doido, se a gente faz gol de um lado só, a gente não invade nada né, só quando é travinha né professor?*
- *Isso mesmo, muito bom.*
- *Mas vocês sabem que têm conflitos, um quer pegar a bola do outro para fazer gol. Os conflitos e disputas e conflitos pelo território existem e possuem outros sentidos, eles também envolvem interesses de vários modos... Vamos ver isso mais adiante...*

(CONVERSAS, 2019).

INTERDISCIPLINARIDADE ENTRE EDUCAÇÃO FÍSICA E HISTÓRIA

Com a intenção de ampliar os processos de subjetivação e possibilidades de pensar, utilizamos a música “*Nós vamos invadir sua praia*” de Ultraje a Rigor, como um disparador para problematizações. É uma música antiga, mas ao ouvirmos e lê-la em sala, diferentes sentidos se alastraram e se atualizaram na medida em que fomos conversando sobre ela e pensando as práticas corporais. Além disso, muitas correlações com a disciplina de História começaram a aparecer.

- *Invadir praia? [risos, risos, risos].*
- *A praia dá pra ver daqui do morrão, professor. Igual no RJ.*
- *Quase igual né!? [risos]. Daqui vemos a praia, lá no Rio de Janeiro também.*
- *E o pessoal rico de lá, que mora em Copacabana não gosta que o pessoal da favela vá para lá né!? Porque é pobre, leva farofa [risos, risos, risos].*
- *Igual naquelas novelas que mamãe assistia [risos, risos, risos].*
- *Ió... mas a praia é de todo mundo não tem essa, não.*
- *Verdade, por isso eles falam que vão invadir, porque não são bem vindos nem bem vistos.*
- *Outra parte da música pessoal, fala da aldeia, que é de que?*
- *De índio uai, o que tem a ver?*
- *Lembram de quando os portugueses chegaram ao Brasil? Foi descoberta ou invasão?*
- *Invadiram professor, mataram os índios, a família real é do mal rsrs*
- *Isso mesmo, então eles invadiram nossa praia com os navios e com um tempo usaram da violência*
- *E os índios deram flechadas para se protegerem né!?*
- *Isso daí está tipo o Free Fire, isso sim, né professor... Você joga Free Fire professor?*
- *Free Fire aquele jogo né!? Faz sentido em...*
- *Realmente... Então, a música quer dizer da questão das disputas dos espaços (praia) e territórios (portugueses exploraram o Brasil), entenderam?*
- *Sim...*

– Na quadra é quase igual...

– Professor, e nos jogos de tabuleiros também tem invasão né!?

– Boa idéia, não tinha pensado nisso. Tem mesmo!

(CONVERSAS, 2019).

Por meio da música, ampliamos os pensamentos sobre a invasão e a precisão envolvendo: a história do país; as formas de dominação; as perspectivas de guerra e os colonialismos presentes nas relações. Destas problematizações surgem as singularidades da lógica dos jogos de invasão com os jogos de tabuleiros, principalmente, damas e xadrez como uma composição curricular.

O jogo de xadrez em tabuleiro com suas representações (peões, cavalo, bispo, rainha, rei) e o xadrez *viking*¹⁰ ganharam protagonismo, já que, eram os jogos aos quais marcavam a imagem colonizadora, promovendo o remonto da figura do reinado e do clero como figuras de poder e dominação, marcada pelo poder da igreja sobre indígenas e negros; da corte como instituição exploradora e; do jogo de oposição entre as cores brancas e pretas.

Nessa relação interdisciplinar, ultrapassamos as fronteiras disciplinares do currículo com ações críticas com a vida vivida em quadra. Atentos às conversas dos alunos nos arredores da escola, adentramos no objeto de conhecimento jogos eletrônicos com a tematização do jogo *Free Fire* como eixo das discussões. E qual a relação entre o jogo com os esportes de invasão e precisão?

O jogo Free Fire se baseia praticamente em um jogo de sobrevivência e proteção de si mesmo. Dentro dele há muitas coisas parecidas com os esportes de invasão porque no jogo temos que invadir os territórios para desqualificar o inimigo, nos orientamos por um mapa para procurar armas ou kits. Além disso, lá tem a área perigosa que é o campo adversário. Dentro do jogo também tem precisão, nosso alvo no jogo são sempre os outros jogadores como no dodgeball que você tem que acertar o alvo para eliminar ele do jogo (NARRATIVA DISCENTE, 2019).

10 Para maiores informações sobre essa prática corporal ler Loureiro (2022).

Tendo em vista as condições de nossa escola pública, sem internet e sala de informática, tematizamos os jogos eletrônicos por meio das conversas com questões em torno do documentário intitulado “*O mundo dos videogames*”. Os principais pontos tratavam de assuntos como: 1) a evolução dos aparatos tecnológicos dos games, principalmente, sobre os gráficos de imagem; 2) o jogo como profissão, seja na criação/elaboração de jogos ou no ofício de jogador profissional e; 3) as dimensões entre o real e virtual.

Mesmo com vários exemplos de jogos tratados no documentário, a principal reflexão por parte dos alunos sempre se inclinava ao *Free Fire*. Dentre os temas discutidos, os que mais chamaram a atenção dos educandos foi o processo de criação dos games e as correlações entre “mundo real e virtual”, presentes na “vida em jogo e não jogo”.

Em frente a esses interesses, o jogo “*Free Fire de quadra*” surge como possibilidade de materialização nas aulas de Educação Física. Sua construção coletiva foi inspirada no esporte *dodgeball*, no jogo de queimada *intergaláctica*, no queime e volte e no jogo de pique bandeira. O *Free Fire* de quadra possui: duas bolas de canhão (uma bola de leite para cada time); seis escudos (três colchonetes para cada time); dez minas terrestres para se jogar no campo adversário no início do jogo (cinco bambolês para cada time); duas bandeiras que representam a conquista do território adversário.

Como regras temos: 1- Se o jogador pisar no bambolê (mina terrestre) seja no campo do seu time ou do time adversário ele estará automaticamente queimado, tendo que se dirigir à parte lateral da quadra. 2 - Só pode retornar ao jogo quando um dos colegas do seu time agarrar a bola. Em contra partida, o jogador que arremessou a bola que foi agarrada, vai para a lateral do campo (como no *dodgeball*). 3 - cada time possui um frisbee para salvar o colega de equipe boiado, caso o frisbee seja agarrado pela equipe adversária, quem o arremessou será queimado automaticamente, devendo ir para a lateral do campo. 4 - O jogador boiado

permanece parado no campo do adversário. 5 - Quando se queima quem está com a bandeira, o jogador queimado vai para a área dos queimados com a bola. 6 - Se o jogador queimado queima um colega do time adversário, ele retorna ao seu campo (como no queime e volte). 7 - Quem está queimado não pode passar com a bandeira. 8 - Não é possível ultrapassar a linha mediana para queimar o adversário, mas é possível buscar a bola, tomando os cuidados para não ser queimado ao invadir o campo adversário. 9 - Ganha o jogo quem atravessar a linha mediana da quadra com a bandeira, sem ter sido queimado e/ou boiado, e não ter pisado em nenhuma mina terrestre.

O *Free fire* de quadra se constituiu como um jogo criativo e provocativo que nos fez problematizar os processos perversos de dominação também apresentados na lógica dos esportes. Aliás, ao longo das aulas, pudemos equiparar: o território da quadra a um campo de batalha; o *frisbee* ao *chakram*; a bola a um canhão; o colchonete a um escudo; o bambolê no chão a uma mina terrestre; o alvejo como sinônimo de alegria; as demarcações da quadra como delimitações de fronteiras e, se invadi-las, conflitos e confrontos. O que interessa é a dominação, levar o inimigo a erro e alcançar o objetivo, a meta. Trata-se de mostrar a força pela estratégia, tática, destreza e aptidão, que subjuga os menos aptos. Aos poucos as interpretações e as percepções de uma lógica desarmônica dos esportes apareciam, inclusive questões que diferenciavam ou aproximavam os contextos real x virtual.

INTERDISCIPLINARIDADE ENTRE EDUCAÇÃO FÍSICA E GEOGRAFIA

– O jogo Free Fire de quadra é bem legal, criativo e possui muitas regras... Mas a vida real e a virtual são bastante diferentes, porque na vida real é preciso seguir regras ou leis, como no jogo que criamos e os vários esportes de quadra, ou as brincadeiras que tem menos regras, e se elas forem descumpridas irá ter consequências. Já o jogo na vida virtual é bem diferente, porque você pode fazer tudo praticamente sem ser punido, tem menos regras, menos coisas proibidas e mais diversão. O jogo em geral tem relação com a realidade porque todos os dias tem mortes e guerras, o que tem a ver com a vida

real, perto da gente e também longe, hoje em dia tem gente querendo invadir outros países tá tendo muitas violências (NARRATIVA DISCENTE, 2019).

As reflexões nos levaram também a perspectivas binárias no que se refere às questões morais do certo x errado; da punição x liberdade; da lei x crime. Problematisações que partiram do jogo em quadra para perguntas que também rondavam a disciplina de Geografia, no que diz respeito às guerras locais, nacionais e mundiais e temas transversais como as questões étnico/raciais e de classe.

– Na vida real sempre tem consequências. Muitas vezes as pessoas são presas, às vezes tem que pagar e de vez em quando não mata o alvo certo e sim pessoas inocentes, quase sempre as negras.

– Isso acontece muito nas favelas do Rio de Janeiro e até por aqui mesmo, tem muitos tiros e violência.

(CONVERSAS, 2019).

Da pequena reflexão lúdica do conceito dos esportes de precisão na perspectiva do colega como alvo em movimento nos esportes de *dodgeball* e *queimada* – brincadeiras e jogos tão populares nas ruas e nas quadras escolares - até problematisações a respeito do *corpo negro-periférico* que em situações de violência são alvejados nos territórios da própria brincadeira e fora dela.

Nesse bojo, ao refletirem sobre as violências que também vivem cotidianamente, muitas problemáticas transversais apareceram como as questões etno-raciais, relações familiares, que não permitiam a prática do jogo por acharem inapropriadas, muitas vezes justificadas por questões religiosas, questões psicológicas, questões de amor ao próximo.

– É, acho que o Free Fire só os adultos tinham que jogar, já vi muitas crianças brincando de arminhas falando que ia matar os outros igual o massacre em São Paulo por causa de jogo muitas pessoas estão morrendo...

– O Free Fire não influencia os psicopatas a se matar e matar ninguém.

– Psicopatas? Vamos pensar sobre essa palavra e o jogo...

– É porque para mim o jogo é bom, não estimula a violência, apenas para os mais sensíveis a esse assunto de tiros, armas e sangue.

– *Mais sensíveis? Quem seriam os mais sensíveis? Qual a relação do jogo com a vida?*

– *Professor, o Free Fire é um jogo que vicia e as pessoas às vezes levam para a vida, tipo mata os outros se você ficar revoltado, tipo com o Bullying, aí você mata todo mundo que você vê pela frente. Por outro lado, é um jogo muito bom mesmo, é um dos melhores do mundo.*

– *Então vocês concordam que o jogo por si, ou seja, só jogar não vai fazer ninguém matar ninguém? Por isso, não podemos aceitar nenhum tipo de bullying, preconceito ou violência física, temos que falar!*

(CONVERSAS, 2019).

Como professores de Educação Física, uma questão esclarecemos em concordância com Cruz Junior e Cruz (2016) de que a prudência e o caráter crítico são fundamentais para se abordar a temática dos jogos eletrônicos, principalmente, para eliminar os axiomas clássicos que abordam a imagem social dos games de modo simplista, unilateral ou mesmo truncado, como incitadores da violência. Para eles, é indispensável sabermos das biografias dos sujeitos, dos contextos em que estão inseridos e das constantes influências que sofrem no mundo da vida, mas não se pode reduzir e resumir os games a crenças estereotipadas que justifica a ocorrência de um ato violento com uma única causa que é o jogar (CRUZ JUNIOR; CRUZ, 2016; RETONDAR; BONNET; HARRIS, 2016).

Desconstruir a lógica de que o jogo por si só não é um estimulante para assassinatos e/ou suicídios, foi muito potente, pois nas conversas com os alunos apareciam questões complexas como aquelas referentes ao *bullying*, que eram levadas a cabo para pensarmos as biografias e os modos peculiares de compreensão da vida, que inclusive, não deixaram de lado as questões sobre a situação política nacional vivida na era Bolsonaro:

– *No virtual podemos fazer muitas coisas que não podemos fazer na vida real como matar pessoas. Em alguns lugares não é proibido o cidadão ter arma, como nos Estados Unidos, porém no Brasil temos a política do desarmamento, por enquanto né, o que nos impossibilita de portar uma arma, já no jogo não é proibido ter armas e matar pessoas, pelo menos não há punições para esses atos. Vale a pena fazer uma crítica aos jogos. Será que os jogos incen-*

tivam a violência, sim ou não? A resposta dessa pergunta nos leva a várias questões e poucas respostas (NARRATIVA DISCENTE, 2019).

Quais são os efeitos que as políticas do governo Bolsonaro com seus discursos, da nova direita com suas velhas ideias, tem produzido na vida dos adolescentes das escolas públicas a partir da combinação do *autoritarismo social* e do *liberalismo econômico*? (FREITAS, 2018). Diante da imprevisibilidade do cotidiano, também fomos convocados a refletir como que as práticas-políticas de uma Educação Física escolar tem sido vividas e subvertido os autoritarismos requisiosos de seu contexto histórico, já que, por vezes, ainda carrega resquícios de perspectivas militarista, higienista, eugenista, competitivista e outras já superadas que, serviram ao Estado em produções de preconceitos, disciplinarização e controle dos corpos (GHIRALDELLI, 1994; BRACHT, 1999; GÓIS JÚNIOR; LOVISOLO, 2003).

Os currículos são territórios, são campos, são espaços de disputa (SILVA, 1999). Como nas quadras, tensões, conflitos por espaços, dos pequenos aos grandes, como os pequenos lotes demarcados nos jogos de xadrez e damas cujas peças progressivamente avançam e eliminam as do/o oponente. Dos esportes as brincadeiras de infância perguntamos: ‘no pedra, papel e tesoura, quem avançará mais no território dos bambolês’?

Com os fios de sentidos emaranhados com o *Free Fire* em suas relações com os esportes invasão/territorial e precisão, iniciamos o ensino dos esportes de rede/parede, deles ensinamos: *badminton*, *futevôlei*, *futmesa*, *peteca*, *vôlei*, *ringo*, *tênis*, *tênis de mesa*, *squash*.

– Quando tem a rede/parede/divisória não dá, não é para invadir o campo do outro, é igual badminton, vôlei, ringo, a gente não consegue fazer igual nos esportes de invasão que você passa para o outro lado com facilidade. Na rede parede tem um objeto que barra a gente de passar, temos que arremessar os objetos para o outro lado e não temos contato nenhum com os nossos colegas do outro lado, é igual nas muralhas de Berlim e na casa da gente, tem cerca, muro e as pessoas não podem entrar.

– Igual aqueles caras lá sem teto, sem-terra, sei lá. Como é o nome, professor?

– MST, Movimento Sem Terra.

– Isso. O professor de geografia que falou disso, que terras são divididas erradas, uns com muitos e outros sem nada. Daí, eles invadem a terra dos fazendeiros, derrubam as cercas, derrubam tudo, quebram tudo. Aqui no jogo o negócio é frenético, mas a gente respeita a rede [da quadra de vôlei] e não invadimos o outro lado. Só quando alguém perturba né...[risos, risos].

(CONVERSAS, 2019).

As perspectivas dos esportes, muitas vezes, reproduzem cenários que preponderam a lógica da dominação da terra. Nas conversas com a Educação Física, o professor de geografia problematizou as táticas de controle do território; as linhas de limites, como as dos países vigiadas por bases militares, ou propriamente a materialização de divisões por muralhas históricas. Conflitos que quando se atravessa a fronteira, ou seja, a linha de meio-campo de uma quadra, ocorre uma guerra, disputas intensas. *“Hoje em dia, nem precisa de muito soldado e guerra, e ir pelos territórios, é só jogar uma bomba atômica”* (NARRATIVA DISCENTE, 2019).

Redes, paredes e grandes muralhas de castelos. Catapultas arremessando objetos por cima das muralhas. A rede/parede e/ou a fronteira/divisória dividem nações/territórios dos conflitos, das invasões, das guerras, das mortes. Uma rede de vôlei que vira muro e, infelizmente, também impede o contato, o intercâmbio de culturas e de saberes.

Os alunos então assumiram questões fundamentais no que tange às questões das lutas sociais como o MST, a ideia da propriedade privada e outros temas que envolviam questões do ensino de geografia e, também, com o que aprendiam nos jornais e em outros espaços. Os esportes eram sempre tema fim de nossas discussões, mas que disparavam elementos que superaram a fragmentariedade e a compartimentalização do conhecimento.

O trabalho contínuo de práticas de jogos e esportes numa perspectiva reflexiva e cooperativa por meio de conversas para além de uma linguagem verbal, foram fundamentais para transcender as limitações prescritivas curriculares e evocar as potentes tessituras que ainda se emaranham na nossa vida de educadores com a vida desses escolares.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Com as relações estabelecidas da Educação Física com as disciplinas de História e de Geografia ampliaram-se as possibilidades de conhecimento sobre os esportes, brincadeiras e jogos, com fim em si mesmos, mas envolvendo temas como: mundo real e mundo virtual; violência; preconceito; e das questões étnico/raciais, compreendendo a potência e tendo um olhar mais atento sobre as relações ramificadas e hierárquicas de poder envolvidas nas práticas corporais.

Uma Educação Física com perspectiva interdisciplinar contribui, veementemente, com o ensino das práticas corporais de modo a escapar de uma perspectiva de corpo alienado, potencializando um corpo que faz uso da quadra como um campo de reflexão filosófica, histórica, geográfica, sociológica e antropológica que pensa a vida em movimentos intensos de *práticas-políticas-corporais*.

REFERÊNCIAS

- BRACHT, V. “A constituição das teorias pedagógicas da Educação Física”. **Caderno Cedes**, Campinas: Centro de Estudos Educação e Sociedade, p. 69-88, 1999. 48: Corpo e Educação.
- CRUZ JUNIOR, G; CRUZ, D. M. Quando a brincadeira vira coisa séria: dos mitos e (in)verdades sobre as relações entre jogos digitais, cultura e consumo. *Rev. Bras. Ciênc. Esporte*, Porto Alegre, v. 38, n. 2, p. 179-185, 2016.
- FALKENBACH, A.; STAMPE, B. Educação física e artes: uma experiência interdisciplinar através do lúdico. **Movimento**, Porto Alegre, ano 7, n. 13, p. 32-40, jul./dez. 2000.

FAZENDA, I. C. A. (Org.). **Didática e interdisciplinaridade**. Campinas: Papi-rus, 2015.

FAZENDA, I. C. A. (Org.). **Interdisciplinaridade: pensar, pesquisar, intervir**. São Paulo: Cortez, 2014.

FRANÇA, O. A. V. Ação. In: FAZENDA, Ivani Catarina Arantes (Org.). **Inter-disciplinaridade: pensar, pesquisar, intervir**. São Paulo: Cortez, 2014. p. 27-34.

FREITAS, L. C. **A reforma empresarial da educação: nova direita, velhas ideias**. São Paulo: Expressão Popular, 2018. 160 p.

GÓES, F. T; VIEIRA JÚNIOR, P. R. Reflexões iniciais sobre a educação física e a interdisciplinaridade no currículo escolar: um estudo de caso. **Formação@ Docente**, Belo Horizonte, v. 3, n. 1, dez. 2011.

GÓIS JÚNIOR, E.; LOVISOLO, H. Descontinuidades e continuidades do movimento higienista no Brasil do século XX. **Rev. Bras. Ciênc. Esporte**, Porto Alegre, v. 25, n. 1, p. 41-54, 2003.

GONZÁLEZ F. J. ; FENSTERSEIFER P. E. ; RISTOW, R. W. ; GLITZ, A. P.O abandono do trabalho docente em aulas de Educação Física: a invisibilidade do conhecimento disciplinar. **Educación Física y Ciencia**. Buenos Aires, v. 15, n. 2, p. 2-15, 2013.

GHIRALDELLI JUNIOR P. **Educação Física Progressista: a pedagogia crítico-social dos conteúdos e a Educação Física Brasileira**. 3ª ed., São Paulo: Editora Loyola, 1994.

LOUREIRO, W; CRUZ JUNIOR, A. F; SILVA, E. A. Educação física e artes: trabalhando na educação infantil de maneira interdisciplinar. **Cadernos de Formação RBCE**, Campinas, v. 2, n. 1, p. 81-94, jan. 2011.

LOUREIRO, W. Jogos de precisão como conteúdo inovador da educação física escolar: relatando experiências com petanca e xadrez viking. **Coleção Pesquisa em Educação Física**, Várzea Paulista, 21, n. 2, p. 73-80, 2022. Disponível em: <https://fontouraeditora.com.br/periodico/article/1621>. Acesso em: 5 jan. 2023.

MANGI, A. C. C. *et al.* Educação física e alfabetização: operacionalização de atividades interdisciplinares. **Temas em Educação Física Escolar**, v. 1, n. 1, jan./jun. 2016, p. 130-144.

MIRANDA, P. R. de; FARIA, R. C. de , GAZIRE, E. S. Interdisciplinaridade no ensino de Matemática e Educação Física no PROEJA. **Zetetiké**, Campinas, v. 20, n. 38, p. 111-124, jul./dez. 2012.

OLIVEIRA, V. J. M; LUIZ, I. C. Da queimada “intergaláctica” ao cabo de “três forças”: uma experiência pedagógica sobre os usos dos jogos como conteúdo de ensino da educação física. **Cadernos de Formação RBCE**, v. 7, n. 1, 2016.

RANGHETTI, D. S. Conceito. In: FAZENDA, Ivani Catarina Arantes (Org.). **Interdisciplinaridade: pensar, pesquisar, intervir**. São Paulo: Cortez, 2014. p. 51-59.

SANTOS, M. F; MARCON, D; TRENTIN, D. T. Inserção da educação física na área de linguagens, códigos e suas tecnologias. **Motriz**, Rio Claro, v. 18, n. 3, p.571-580, jul./set. 2012.

SILVA, T. T. **Documentos de identidade**: uma introdução às teorias do currículo. Belo Horizonte: Autêntica, 1999.

SOUSA, G. R; ALVIANO JÚNIOR, W.; COLPAS, R. D. Periferia, poder e cultura: praticando o currículo cultural e a interdisciplinaridade na educação básica. **Cenas Educacionais**, v. 4, n. e9355, p.1-30, 2021.

SOUZA, R. S. E.; ROJAS, J. Educação Física e Interdisciplinaridade na Educação de Infância. **Motrivivência**, v. 20, n. 31, p. 207-222, 2008.

SOUZA, J. P. F; MATOS, G. N.; ROSA, C. C. Conversando sobre *Free Fire*: articulando modelagem matemática e tecnologias digitais. In: Seminário Sul-Mato-Grossense de Pesquisa em Educação Matemática, 12., 2019, Campo Grande. **Anais eletrônicos...** Campo Grande: Universidade Federal de Mato Grosso do Sul, 2019, p. 255-265.

SOBRE OS ORGANIZADORES

Ramon Missias-Moreira

Pós-doutor em Atividade Física e Saúde pelo Centro de Investigação em Atividade Física, Saúde e Lazer (CIAFEL), vinculado à Faculdade de Desporto da Universidade do Porto, Portugal (FADEUP-2022). Doutor em Educação pela Universidade Federal da Bahia (UFBA-2017). Mestre em Saúde Pública pelo Programa de Pós-graduação em Enfermagem e Saúde da Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia (UESB-2012). Especialista em Atividade Física, Educação e Saúde para Grupos Especiais pela Faculdade da Cidade do Salvador (FCS-2010). Licenciado Pleno em Educação Física pela UESB (2009). Licenciado em Pedagogia pela Universidade Metropolitana de Santos (2019). Acadêmico de Biomedicina pela UNIBF (2020-Atual). Professor Adjunto na Universidade Federal do Vale do São Francisco (UNIVASF), leciona na Graduação em Educação Física, na Licenciatura EaD em Pedagogia, no Mestrado em Psicologia e no Doutorado em Agroecologia e Desenvolvimento Territorial. Coordenador do Estágio Supervisionado da Licenciatura em Educação Física. Líder do Grupo de Pesquisa Interdisciplinar sobre Saúde, Educação e Educação Física - GIPEEF/UNIVASF/CNPq. Membro da Rede Internacional de Pesquisas sobre Representações Sociais de Saúde (RIPRES), com sede na Universidade de Évora, Portugal; Membro do GT da ANPEPP Memória, Identidade e Representações Sociais; Associado da Associação Brasileira de Saúde Coletiva (ABRASCO). Associado da Sociedade Brasileira de Atividade Física e Saúde (SBAFS); Associado da Associação Brasileira de Pesquisadores/as Negros/as (ABPN); e, Membro do Comitê de Políticas de Estágio da UNIVASF. E-Mails: ramon72missias@gmail.com / coordenacao@gipeef.com



Jorge Mota

Desde 1997, é Professor Catedrático da Faculdade de Desporto da Universidade do Porto – FADEUP, em Portugal. Coordenador do Centro Investigação em Atividade Física, Saúde e Lazer (CIAFEL). Diretor do Programa de Doutoramento em Fisioterapia e Coordenador do Departamento de Recreação e Tempos Livres da FADEUP. Autor de mais de 200 artigos em revistas nacionais e internacionais. Licenciado em Educação Física e Doutor em Ciências do Desporto pela Universidade do Porto. Diretor da Faculdade de Desporto entre 1996 e 1998; Presidente do Conselho Científico da FADEUP entre 2006 e 2010; Presidente do Conselho de Representantes da FADEUP entre 2000 e 2018. Principal área de interesse: o estudo do exercício físico na interface com a saúde.

SOBRE AS AUTORAS E OS AUTORES

Alice Beatriz Assmann

Doutora e Mestra em Ciências do Movimento Humano pela Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS). Professora Licenciada e Bacharela em Educação Física pela Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS). Integrante do Núcleo de Estudos em História e Memória do Esporte e da Educação Física (NEHME). Professora de Educação Física na Educação Básica do município de Porto Alegre.

Átila Alexandre Trapé

Doutor em Ciências pela Universidade de São Paulo (USP). Docente na Escola de Educação Física e Esporte de Ribeirão Preto (EEFERP) da USP. Líder do GEPEFS – Grupo de Estudos e Pesquisas em Educação Física e Saúde da EEFERP - USP.

Breno José Mascarenhas Sá de Flor

Mestrando em Educação Física pela Universidade Federal do Rio Grande do Norte (PPGF-UFRN). Professor de Educação Física da Rede Pública Municipal de Educação Básica de Fortaleza. Membro do Grupo de Pesquisa em Educação Física Escolar e Processos Formativos Colaborativos Profa. Dra. Adriana Inês de Paula (AIP/IEFES/UFC).

Francisco Junielison Correia Lopes

Mestrando em Educação Física pela Universidade Federal do Ceará (ProEF-UFC). Professor de Educação Física da Rede Pública Estadual de Educação Básica em Sobral-CE. Membro do Grupo de Pesquisa em Educação Física Escolar e Processos Formativos Colaborativos Profa. Dra. Adriana Inês de Paula (AIP/IEFES/UFC).

Galdino Rodrigues de Sousa

Doutor em Educação Física pela Universidade Federal do Espírito Santo (UFES). Compõe o núcleo de orientação do Mestrado Profissional em Gestão e Avaliação da Educação Pública da Universidade Federal de Juiz de Fora (UFJF).

Gertrudes Nunes de Melo

Mestre em Educação Física pela Universidade Federal do Rio Grande do Norte (UFRN). Professora do Instituto Federal da Paraíba (IFPB – Campus Sousa). Líder do Grupo de Estudos e Pesquisas sobre Corpo, Cultura e Sociedade (GE-PECCS-IFPB). Membro do Grupo de Pesquisa Laisthesis (UFPB).

Giulyanne Maria Silva Souto

Doutora em Educação Física pela Universidade Federal da Paraíba (UFPB). Professora do Instituto Federal da Paraíba (IFPB – Campus Sousa). Líder do Grupo de Estudos e Pesquisas sobre Corpo, Cultura e Sociedade (GEPECCS-IFPB). Membro do Grupo de Pesquisa Laisthesis (UFPB).

Iraquitan de Oliveira Caminha

Doutor em Filosofia pela Université Catholique de Louvain. Professor Titular do Departamento de Educação Física, do Programa Associado de Pós-Graduação em Educação Física da Universidade Estadual de Pernambuco/Universidade Federal da Paraíba e do Programa de Pós-Graduação em Filosofia da Universidade Federal da Paraíba. Líder do Grupo de Pesquisa Laisthesis (UFPB).

Janice Zarpellon Mazo

Pós-doutorado em História. Doutora em Ciências do Desporto pela Universidade do Porto (Portugal). Professora Titular da Escola de Educação Física, Fisioterapia e Dança da UFRGS. Professora do Programa de Pós-graduação em Ciências do Movimento Humano da UFRGS. Líder do Núcleo de Estudos em História e Memória do Esporte e da Educação Física (NEHME). Coordenadora do Centro de Memória do Esporte (CEME) e do Observatório do Esporte Paralímpico e Esportes Surdos (OEPES) da UFRGS.

Josiana Ayala Ledur

Doutoranda no Programa de Pós-Graduação em Ciências do Movimento Humano (PPGCMH), da Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS). Professora Licenciada em Educação Física pela Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS). Integrante do Núcleo de Estudos em História e Memória do Esporte e da Educação Física (NEHME). Integrante do Centro de Memória do Esporte (CEME) e do Observatório do Esporte Paralímpico e Esportes Surdos (OEPES) da UFRGS.

Gertrudes Nunes de Melo

Mestre em Educação Física pela Universidade Federal do Rio Grande do Norte (UFRN). Professora do Instituto Federal da Paraíba (IFPB – Campus Sousa). Líder do Grupo de Estudos e Pesquisas sobre Corpo, Cultura e Sociedade (GE-PECCS-IFPB). Membro do Grupo de Pesquisa Laisthesis (UFPB).

Giulyanne Maria Silva Souto

Doutora em Educação Física pela Universidade Federal da Paraíba (UFPB). Professora do Instituto Federal da Paraíba (IFPB – Campus Sousa). Líder do Grupo de Estudos e Pesquisas sobre Corpo, Cultura e Sociedade (GEPECCS-IFPB). Membro do Grupo de Pesquisa Laisthesis (UFPB).

Iraquitan de Oliveira Caminha

Doutor em Filosofia pela Université Catholique de Louvain. Professor Titular do Departamento de Educação Física, do Programa Associado de Pós-Graduação em Educação Física da Universidade Estadual de Pernambuco/Universidade Federal da Paraíba e do Programa de Pós-Graduação em Filosofia da Universidade Federal da Paraíba. Líder do Grupo de Pesquisa Laisthesis (UFPB).

Janice Zarpellon Mazo

Pós-doutorado em História. Doutora em Ciências do Desporto pela Universidade do Porto (Portugal). Professora Titular da Escola de Educação Física, Fisioterapia e Dança da UFRGS. Professora do Programa de Pós-graduação em Ciências do Movimento Humano da UFRGS. Líder do Núcleo de Estudos em História e Memória do Esporte e da Educação Física (NEHME). Coordenadora do Centro de Memória do Esporte (CEME) e do Observatório do Esporte Paralímpico e Esportes Surdos (OEPES) da UFRGS.

Josiana Ayala Ledur

Doutoranda no Programa de Pós-Graduação em Ciências do Movimento Humano (PPGCMH), da Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS). Professora Licenciada em Educação Física pela Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS). Integrante do Núcleo de Estudos em História e Memória do Esporte e da Educação Física (NEHME). Integrante do Centro de Memória do Esporte (CEME) e do Observatório do Esporte Paralímpico e Esportes Surdos (OEPES) da UFRGS.

Jorlany Pereira da Silva

Mestranda em Educação Física pela Universidade Federal do Ceará (ProEF-UFC). Professora de Educação Física do Instituto Estadual de Educação, Ciência e Tecnologia do Maranhão (IEMA) em Chapadinha-MA. Membro do Grupo de Pesquisa em Educação Física Escolar e Processos Formativos Colaborativos Profa. Dra. Adriana Inês de Paula (AIP/IEFES/UFC). Bolsista da CAPES.
E-mail: jorlanypersil@gmail.com

Lucas Borges Soeiro

Mestre em Educação pela Universidade Federal do Espírito Santo (UFES). Doutorando em Educação pela Universidade Federal do Espírito Santo (UFES).

Luciana Venâncio

Pós-Doutora em Educação pela Universidade Federal de Sergipe (UFS). Professora Adjunta no Instituto de Educação Física e Esportes da Universidade Federal do Ceará (IEFES-UFC). Docente Permanente no Programa de Pós-Graduação em Educação Física da Universidade Federal do Rio Grande do Norte (PPGEF-UFRN). Coordenadora do Programa de Pós-Graduação Profissional em Educação Física em Rede Nacional (ProEF-UFC). Vice-Líder do Grupo de Pesquisa em Educação Física Escolar e Processos Formativos Colaborativos Profa. Dra. Adriana Inês de Paula (AIP/IEFES/UFC).

Luiz Sanches Neto

Pós-Doutor em Educação pela Universidade Estadual Paulista (Unesp). Professor Adjunto no Instituto de Educação Física e Esportes da Universidade Federal do Ceará (IEFES-UFC). Docente Permanente no Programa de Pós-Graduação em Educação Física da Universidade Federal do Rio Grande do Norte (PPGEF-UFRN). Vice-Coordenador do Programa de Pós-Graduação Profissional em Educação Física em Rede Nacional (ProEF-UFC). Líder do Grupo de Pesquisa em Educação Física Escolar e Processos Formativos Colaborativos Profa. Dra. Adriana Inês de Paula (AIP/IEFES/UFC).

Manoela de Castro Marques Ribeiro

Mestranda em Educação Física pela Universidade Federal do Ceará (ProEF-UFC). Professora de Educação Física da Rede Pública Estadual de Educação Básica em Fortaleza. Membro do Grupo de Pesquisa em Educação Física Escolar e Processos Formativos Colaborativos Profa. Dra. Adriana Inês de Paula (AIP/IEFES/UFC). Membro do Grupo de Estudos e Pesquisa em Educação Física Escolar (GEPEFE/UECE). Supervisora do PIBID.

E-mail: manoelaribeiro86@hotmail.com

Raquel Valente de Oliveira

Doutoranda no Programa de Pós-Graduação em Ciências do Movimento Humano (PPGCMH), da Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS). Professora Licenciada em Educação Física pela Universidade Federal de Santa Maria (UFSM). Integrante do Núcleo de Estudos em História e Memória do Esporte e da Educação Física (NEHME). Integrante do Centro de Memória do Esporte (CEME) e do Observatório do Esporte Paralímpico e Esportes Surdos (OEPES) da UFRGS.

Rener Victor Oliveira de Souza

Mestrando em Educação Física pela Universidade Federal do Rio Grande do Norte (PPGEF-UFRN). Professor de Educação Física da Rede Pública Estadual de Educação Básica do Ceará. Membro do Grupo de Pesquisa em Educação Física Escolar e Processos Formativos Colaborativos Profa. Dra. Adriana Inês de Paula (AIP/IEFES/UFC).

Samara Celestino dos Santos

Mestre em Educação Física pela Universidade Federal de Sergipe (UFS). Professora do Instituto Federal da Paraíba (IFPB – Campus Cajazeiras). Membro do Grupo de Estudos e Pesquisas sobre Corpo, Cultura e Sociedade (GEPECCS-IFPB).

Tuany Defaveri Begossi

Doutora e Mestra em Ciências do Movimento Humano pela Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS). Professora Licenciada e Bacharela em Educação Física pela Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS). Integrante do Núcleo de Estudos em História e Memória do Esporte e da Educação Física (NEHME). Integrante do Centro de Memória do Esporte (CEME) e do Observatório do Esporte Paralímpico e Esportes Surdos (OEPES).

Vinícius Gomes de Oliveira

Mestre em educação (UNIUBE). Bacharel em educação física e esporte (USP). Bacharel em administração pública (UFOP).

Walk Loureiro

Doutor em Ciências pela Fundação Oswaldo Cruz (Fiocruz). Professor da Associação Vitoriana de Ensino Superior (IESFAVI) e Professor de Educação Básica do município de Cariacica – ES.

Yasmin Gonçalves

Mestranda em Educação Física pela Universidade Federal do Rio Grande do Norte (PPGEF-UFRN). Professora de Educação Física da Rede Pública Municipal de Educação Básica de Fortaleza. Membro do Grupo de Pesquisa em Educação Física Escolar e Processos Formativos Colaborativos Profa. Dra. Adriana Inês de Paula (AIP/IEFES/UFC).

www.terried.com



[@editora_terried](https://www.facebook.com/editora_terried)



[/editoraterried](https://www.instagram.com/editoraterried)



contato@terried.com



TERRIED