

O título do livro adota o lema do XVII Congresso de Ciências do Desporto e de Educação Física dos Países de Língua Portuguesa, transcrito de uma encíclica do Papa Francisco. Reflete o estado de inquietude em que vivemos, e chama a atenção para a inaceitável atitude de alheamento da comunidade académica em relação à situação. As entidades do ensino superior são instituições intelectuais; logo não é compreensível o abismo do pasmo, da indiferença, da demissão e do conformismo para o qual se deixaram arrastar. Quem, mais apropriadamente do que elas e os seus docentes, pode e deve formular, divulgar e adotar posições sobre esta era crepuscular e sobre o futuro desejável?

A resposta é óbvia. Porém, reina um silêncio sepulcral sobre o assunto. Os académicos fogem dele como o diabo foge da cruz; preferem temas do senso comum, impostos pelos diversos tipos de predadores da natureza e da sociedade. É igualmente a esta 'lógica' que se sujeitam a criação e a estruturação de cursos, e as linhas de pesquisa na moda, patrocinadas e valoradas pelos organismos de controlo e financiamento. Isto vale para o ensino superior como um todo, e também para a Educação Física e Desporto.

Nesta conformidade, os editores pediram a um alargado grupo de especialistas da área uma reflexão portadora do olhar peculiar do campo em que trabalham, subordinada à problemática do congresso. O resultado está expresso nos textos do livro. Compete ao leitor extrair as devidas ilações.

CUIDAR DA CASA COMUM: DA NATUREZA, DA VIDA, DA HUMANIDADE.

OPORTUNIDADES E RESPONSABILIDADES DO DESPORTO E DA EDUCAÇÃO FÍSICA

VOLUME 2

CUIDAR DA CASA COMUM - DA NATUREZA, DA VIDA, DA HUMANIDADE.
OPORTUNIDADES E RESPONSABILIDADES DO DESPORTO E DA EDUCAÇÃO FÍSICA

VOLUME 2



Organizadores:
Jorge Olímpio Bento
Wagner Wey Moreira
Adriano César Carneiro Loureiro
Helena Cristina Baguinho Bento
Rafael Guimarães Botelho
Teresa Cristina da S. T. Marinho

Cuidar da Casa Comum:

Da natureza, da vida, da humanidade.
Oportunidades e responsabilidades do
Desporto e da Educação Física

VOLUME 2

Jorge Olímpio Bento
Wagner Wey Moreira
Adriano César Carneiro Loureiro
Helena Cristina Baguinho Bento
Rafael Guimarães Botelho
Teresa Cristina da S. T. Marinho
(Organizadores)



Fortaleza
Setembro/2018

Cuidar da Casa Comum: Da natureza, da vida, da humanidade. Oportunidades e responsabilidades do Desporto e da Educação Física. - Vol. 2
Copyright 2018: Casa da Educação Física

Proibida a reprodução total ou parcial deste livro, por qualquer meio ou sistema, sem o prévio consentimento de seus editores.

Casa da Educação Física
www.casaef.org.br

Impresso em Belo Horizonte - MG, Brasil
Editoração: Elder Roberto

Comissão Científica:

Adroaldo Cezar Araujo Gaya (UFRGS)	Junior Vagner Pereira da Silva (UFMS)
Alberto Carlos Amadio (USP)	Luís Paulo Rodrigues (ISPVC - Portugal)
Alcides José Scaglia (UNICAMP)	Marco Tulio de Mello (UFMG)
Alfredo Gomes de Faria Junior (UNIVERSO)	Mirleide Chaar Bahia (UFPA)
António José Barata Figueiredo (UC - Portugal)	Paulo Cesar Montagner (UNICAMP)
António José Silva (UTAD - Portugal)	Regina Simões (UFTM)
António Manuel Machado Prista e Silva (UP - Moçambique)	Rita Santos Rocha (ESDRM - Portugal)
Cláudia Lúcia de Moraes Forjaz (USP)	Roberto Ferreira dos Santos (UNIVERSO)
Heraldo Simões Ferreira (UECE)	Sidónio Olivério da Costa Serpa (FMH - Portugal)
Jair Sindra Virtuoso Júnior (UFTM)	Silvio Pedro José Saranga (UP - Moçambique)
Juarez Vieira do Nascimento (UFSC)	Vilde Gomes de Menezes (UFPE)

Ficha Catalográfica

C966	Cuidar da casa comum: da natureza, da vida, da humanidade. Oportunidades e responsabilidades do desporto e da educação física / Jorge Olímpio Bento ... [et al.]. - Belo Horizonte: Casa da Educação Física, 2018. v.2 324p. ISBN 978-85-98612-59-1 Contém gráficos e tabelas 1. Educação física - Formação de professores. 2. Desporto - Formação de professores. 3. Pedagogia do esporte - Estudos. I. Bento, Jorge Olímpio. CDD: 371.732 CDU: 796.4
------	--

Sumário

Nota introdutória: em jeito de balanço	5
Jorge Olímpio Bento / Wagner Wey Moreira / Adriano César Carneiro Loureiro Helena Cristina Baguinho Bento / Rafael Guimarães Botelho / Teresa Cristina da S. T. Marinho	
Cuidar da casa comum: da natureza, da humanidade e da sociedade.	
Desafios, oportunidades e responsabilidades do Desporto e da Educação Física	13
Jorge Olímpio Bento	
Cultura corporal do movimento, Educação Física e Esporte na escola	29
Adroaldo Gaya / Lisiane Torres / Anelise Gaya	
Cuidar da vida da criança na escola:	
tempo e espaço para o brincar e para o movimento	37
Ida Carneiro Martins / Bruna da Silva / Roberta Cortez Gaio	
A educação ambiental e a Educação Física escolar no Brasil	53
José Pereira de Melo / Carlos Eduardo Lopes da Silva	
Educação Física e meio ambiente: um levantamento inicial da produção brasileira	65
Alexandre Magno Guimarães / Rones de Deus Paranhos / Simone Sendin Moreira Guimarães	
De corpos no mundo: formação sensível na e para a Educação Física	77
Tatiana Passos Zyberberg / Kássia Mitally da Costa Carvalho / Daniel da Silva Oliveira	
Reflexões sobre a corporeidade em duas obras fundamentais	
da Educação Física brasileira: diálogos entre o “antes” e o “depois”	89
Manuel Pacheco Neto	
Educação Física em Moçambique: inquietações e responsabilidades no cuidado do corpo - vida, da natureza e da humanidade	103
Pedro Pessula	
Contribuições do Esporte e da Educação Física para um mundo melhor	111
Renata Osborne / Rachel Belmont	
Possíveis contribuições da Educação Física para a educação infantil	121
Giovanna Sayuri Garbelini Ota / Melissa Cecato De Marco / Ademir De Marco	
Em defesa da <i>Arte</i> e da <i>Literatura</i> nas aulas de Educação Física	137
Rafael Guimarães Botelho	
Corpo, identidade e envelhecimento: uma perspectiva <i>psicomotora</i>	147
Jorge Fernandes / Paulo Gutierrez Filho / Marisete P. Safons	
Em defesa da ginástica escolar	153
Flávio Medeiros Pereira	
Atividades de aventura na natureza como potencializadoras do cuidado da “casa comum”:. refletindo sobre experiências com trilhas oportunizadas a idosos	165
Íris Letícia da Silva / Priscila Mari dos Santos Correia / Adriana Aparecida da Fonseca Viscardi / Juliana Araújo Klen / Alcyane Marinho	
Conexões entre lazer, meio ambiente e Educação Física: a “Caravana Educativa de Lazer” como vivência teórico-prática em curso de licenciatura na Amazônia	183
Mirleide Char Bahia / Marcos Douglas Luz Costa	
Condução em trilhas de unidades de conservação: o profissional de Educação Física e as atividades de aventura em áreas naturais	197
Marcial Cotes / Vinicius Zielmann Brasil / Tayná Iha / Juarez Vieira do Nascimento	

Cidade e lazer: <i>polity</i> e <i>policy</i> de inclusão pela acessibilidade	209
Junior Vagner Pereira da Silva	
Espetáculo como lazer e a violência dos fãs de futebol	217
Marizabel Kowalski / Israel Teoldo	
As diretrizes curriculares brasileiras e a formação profissional em Educação Física para o setor da saúde	229
Andreia Cristina Metzner / Alexandre Janotta Drigo	
Envelhecer: o tempo nos remeterá ao dia que nos encontraremos velhos	239
Paulo Ernesto Antonelli	
Potencialidades da utilização da música para o cuidado da “Casa Comum”: experiências desenvolvidas com idosos com alzheimer residentes em uma entidade filantrópica de amparo à velhice em Florianópolis (SC)	253
Brenda Vieira Scopinho / Priscila Mari dos Santos Correia / Inês Amanda Streit / Alcyane Marinho	
Projeto “Exercício e Coração”: uma proposta para a prevenção de doenças cardiovasculares a partir da prática de atividades físicas em locais públicos	269
Bruno Temoteo Modesto / Teresa Bartholomeu / Luiz Augusto Riani Costa / Taís Tinucci / Cláudia Lúcia de Moraes Forjaz	
Exercício físico para crianças e adolescentes	283
Adriano César Carneiro Loureiro / Edivânia Oliveira Bezerra Pontes	
O aquecimento como prática saudável para o exercício	293
Ricardo Madeira / Daniel A. Marinho / Ana R. Alves / Mário C. Marques / Pedro Neves / Henrique P. Neiva	
Considerações biomecânicas do movimento humano como fenômeno da natureza física: um modelo sustentável de repercussões na promoção da saúde e da qualidade de vida	301
Alberto Carlos Amadio / Júlio Cerca Serrão / Luís Mochizuki	
Avaliação da composição corporal em indivíduos com lesão da medula espinal	311
José Irineu Gorla / Mariane Borges	
Apêndice: Carta ao Comitê Organizador do XVII Congresso de Ciências do Desporto e de Educação Física dos países de língua portuguesa – Em defesa da Arte e da Literatura nas Ciências do Desporto e na Educação Física	323
Rafael Guimarães Botelho / Alfredo Faria Junior / Helena Bento / Teresa Marinho	

A QUE VIEMOS?

Nota introdutória: em jeito de balanço

Há pessoas que nunca se perdem porque nunca se põem a caminho.

Johann Goethe (1749-1832)

Há uma regra fundamental quando se vive como nós estamos a viver – em sociedade, porque somos uns animais gregários – que é simplesmente não calar.

José Saramago (1922-2010)

1. A Comissão Organizadora do XVII Congresso de Ciências do Desporto e de Educação Física dos Países de Língua Portuguesa, a realizar na UECE-Universidade Estadual do Ceará, Fortaleza, de 25 a 28 de setembro de 2018, incumbiu-nos de tomar em mãos a edição de um livro destinado a refletir sobre o tema abrangente que preside ao evento.

Como é notório, o mundo, a vida e a sociedade encontram-se numa encruzilhada de caminhos, propensa a escolhas perigosas, dada a desorientação reinante e a caducidade das soluções até agora vigentes, responsáveis pela grave crise da conjuntura presente. A sociedade contemporânea afoga-se em cansaço e exaustão física, psicológica e moral. Cada um transporta às costas o seu próprio campo de concentração. É uma ‘*sociedade desorientada*’, carente de um alfabeto que nos ajude a entender este tempo.

O lema do congresso, transcrito propositadamente do título de uma encíclica do Papa Francisco, reflete o estado de inquietude em que vivemos, e quer chamar a atenção para a dolosa e inaceitável atitude de alheamento da Universidade e dos seus membros em relação à situação. Com efeito, sendo a Universidade a instituição intelectual suprema, não é compreensível, nem tolerável o abismo do pasmo, da indiferença, da demissão e do conformismo para o qual se deixou arrastar. Quem, melhor e mais apropriadamente do que a Universidade, as suas Escolas e os seus docentes, pode e deve formular, divulgar e adotar posições sobre esta era crepuscular e sobre o futuro desejável?

A resposta a esta pergunta parece óbvia. Todavia, no ambiente universitário reina um silêncio sepulcral sobre o assunto; os académicos fogem dele como o diabo foge da cruz. A prioridade das preocupações vai para temas do senso comum, impostos pelos diversos tipos de predadores da natureza e da sociedade. É igualmente a esta ‘*lógica*’ que se submete a maioria da criação e estruturação de cursos, e das linhas de pesquisa na moda, patrocinadas e valoradas pelos organismos de controlo e financiamento. Isto vale para a Universidade como um todo, e também para a Educação Física e Desporto.

Nesta conformidade, os editores dirigiram-se a um alargado grupo de especialistas da área, convidando-os a contribuir com uma reflexão, portadora do olhar peculiar do campo em que trabalham, porém, tanto quanto possível, subordinada à problemática inerente ao lema do congresso. De resto, o título do livro seria, *ipsis verbis*, o do lema do evento.

A mensagem de convite, enviada primeiramente em 12 de outubro (altura em que era suposto o congresso realizar-se em Manaus) e posteriormente em 17 de fevereiro de 2018 (após a mudança do local de realização do congresso para Fortaleza), referia expressamente o seguinte: “Os colegas podem agregar quem bem entenderem à elaboração do texto. Este deve aproximar-se da preocupação de ser um ensaio, uma reflexão, uma proposta de ação e ou inovação, um relato de experiência, etc., e menos a usual forma de ‘*paper*’. Naturalmente, espera-se que cada um procure enquadrar a abordagem na temática e nas intenções do congresso, embora labore na sua área académica e ou disciplinar”.

Face a este enquadramento, afigura-se pertinente que os editores procedam a um balanço do empreendimento realizado. Ele serve, simultaneamente, de preparação dos leitores para o que vão encontrar nos dois volumes que perfazem a obra.

2. As vicissitudes, que afetaram a fixação final do local do congresso, não podiam deixar de ter consequências. Lembre-se que estava previsto para acontecer em Porto Alegre (RS). Em julho de 2017, a entidade organizadora desistiu da realização, o que levou a procurar uma alternativa, tendo esta surgido com a disponibilidade da UFAM-Universidade Federal do Amazonas para assumir essa tarefa. O compromisso foi selado com uma cerimónia pública, realizada em Manaus, no dia 25 de setembro de 2017. Isto não obstou que, no início de janeiro de 2018, tal disponibilidade tivesse sido inopinadamente declinada. Mais uma vez, foi necessário efetuar uma corrida de maratona, em alta velocidade, concluída com o acolhimento do evento pela UECE-Universidade Estadual do Ceará, em parceria com o CREF5-Conselho Regional de Educação Física do Ceará. O anúncio da boa nova foi feito no dia 1 de fevereiro de 2018. Deus seja louvado! O barco chegava finalmente a bom porto, na margem dos mares de Iracema.

LUMEN AD VIAM: Eis o lema cimeiro da UECE-Universidade Estadual do Ceará! E assim é realmente: quem procura a luz encontra-a nessa busca. A UECE e o CREF5-Conselho Regional de Educação Física ofereceram-nos a luz para resolver o problema da realização do nosso XVII Congresso. E colocaram-se o desafio de o realizar no período inicialmente previsto: 25 a 28 de setembro! Um gesto merecedor de se lhe tirar o chapéu, porquanto obrigou ao desenvolvimento de um trabalho verdadeiramente notável, em tempo recorde. Os organizadores tornaram-se, desde logo, credores do nosso superior apreço e da nossa profunda gratidão.

A melhor forma de reconhecimento seria o empenhamento de todos, visando contribuir para que o Congresso de Fortaleza fosse um momento e marco de celebração exaltante do caminho já andado e de renovação dos seus propósitos.

José de Alencar deve ter ficado muito contente. Muita gente iria à terra da palmeira carnaúba, venerar religiosamente a sublime utopia, formulada no romance *Iracema – Lendas do Ceará*. Lá corre uma brisa suave, ao cair do crepúsculo, afagando-nos o rosto e a alma, soprada das doces terras e dos verdes mares. Enche-nos e tinge-nos, por dentro e por fora, com os cheiros, as cores e sabores do Ceará. Lá os olhos naufragam num mar de deslumbramento e cintilação, sulcado por saveiros que tecem rendas e bordados nas ondas da imaginação.

À lembrança acode-nos a narrativa prodigiosa do escritor, pintando o encontro da índia tabajara com o incendiado coração do colonizador lusitano. Ela, virgem e fascinante como a natureza; ele, intensamente humano. Viveram um amor puro, intenso e belo, de comunhão plena da carne e do espírito. O enlace de Iracema e Martim Soares Moreno não é apenas lenda, mito ou ficção. O fogo da paixão gerou Moacir, paradigma de uma pujante nação, feita da desmedida do amor e da beleza da miscigenação.

Unem os povos lusófonos o sangue, a língua e o milagre de uma genuína, nova e luminosa Humanidade. Bendito seja quem comungar esta crença e fraternidade!

O congresso quer reavivar aquele encontro, iluminado e sublimado por causas e ideais perenes. Vai às paragens de Iracema; e encontra-a à beira do mar, que a todos nos une. Curvada pela dor do desamparo, a índia dos lábios de mel volta-se para a imensidão do oceano, em atitude de prece e agarrada à esperança.

Daquelas bandas veio e por elas se apartou o seu amado. Voltará, não voltará?! A angústia consome-lhe o vigor do ânimo, mas não a formosura singela de Afrodite esbelta e radiosa, escrita com letras de ouro, sem igual no Olimpo dos céus e da terra.

Iracema é símbolo da natureza e da sociedade doridas; aguilhoa-nos e semeia-nos de inquietudes a consciência. É o seu apelo que nos convida a rumar a Fortaleza, na condição de romeiros ciosos de pagar as graças recebidas, de assumir e honrar compromissos, de estar à altura das circunstâncias da vida que nos tocou viver. Não faltaremos à chamada, a nós mesmos, à nossa identidade e alteridade.

A lenda de José de Alencar é magnífica, sublime e transcendente. Exige que renovemos o seu sentido; e tenhamos saudade do futuro que ela criou!

3. Foram esta luz, inspiração e devoção que nos intimaram a enviar o já referido convite a muitos colegas de ofício. Nem todos, por motivos de ordem vária, corresponderam ao desafio. Mas é grande o número e são deveras significativos os nomes dos autores que responderam pronta e generosamente à chamada. A tal ponto que nos vemos forçados a desdobrar a obra em dois extensos volumes, considerando a quantidade dos trabalhos enviados.

Os editores sentem-se, pois, obrigados a expressar a sua profunda gratidão. Em primeiro lugar, aos organizadores do congresso; em segundo lugar, aos colegas que, mediante os textos, quiseram contribuir ativamente para o engrandecimento e a sustentabilidade do movimento lusófono na nossa área. A uns e outros endereçamos o nosso mais subido apreço e agradecimento pela confiança depositada em nós. Bem hajam, em todo o tempo!

4. Como facilmente se compreende, o tempo foi escasso para o cumprimento cabal das funções de editor. Disso se ressentiu, sobretudo, a estrutura da obra. A larga diversidade de assuntos versados nos textos tornou extremamente difícil agrupá-los de maneira inequívoca. Assumimos a nossa culpa pelo insuficiente ordenamento dos temas. Para melhorar este aspeto teria sido necessário entrar em contacto com os autores, visando proceder a alterações, quer nas designações, quer no conteúdo das abordagens.

O mesmo vale para a qualidade linguística dos textos, tanto mais que o congresso tem como objetivo ser um veículo de exaltação da língua portuguesa.

Os leitores perceberão bem, cremos nós, que faltou tempo quer para uma coisa, quer para a outra. Assim, vimo-nos forçados a publicar os textos tal como os recebemos, excetuando algumas uniformizações no concernente ao modo de indicar as referências bibliográficas, bem como as instituições de pertença dos autores. Mais, desejamos sublinhar que a qualidade dos textos, tanto na vertente cognitiva como na linguística é da inteira responsabilidade de quem os elaborou. Todavia, repetimos, os editores não se põem de fora de lacunas neste capítulo, embora tenham como desculpa a manifesta escassez de tempo ao seu dispor.

5. Que avaliação fazemos das abordagens e reflexões contidas nas páginas desta obra? Passamos a tentar responder com curtas ponderações sobre problemas que são, a nosso ver, inquietantes para a Universidade, em geral, e para as instituições da nossa área, em particular.

Primeiro: Da ignorância positiva

Os editores não esperavam respostas ou soluções acabadas, prontas a aplicar, para as questões fulcrais projetadas pelo lema do congresso. O nosso intento foi e é o de incentivar discussões que rompam com o marasmo instalado.

Há muitos assuntos, factos e fenómenos que não dominamos e escapam ao nosso entendimento. Isto devia levar-nos a estar sempre de sobreaviso contra a tentação da arrogância, das certezas e pesporrências.

Sirvamo-nos da atitude de humildade e bom senso para aguçar e tirar partido do nosso desconhecimento e dúvida no tocante a tantas coisas. Abriremos assim o caminho da solidariedade e coexistência com os restantes seres, para aceitar as nossas limitações insuperáveis e a dependência face a eles.

Não se trata de nos colocarmos de cócoras, escondermos ou omitirmos, mas sim de afinar a nossa relação com o mundo, com a natureza, com o Outro, mediante a maneira de pensar e agir. Deste jeito podemos dar um sentido positivo à ignorância.

Isto requer ensaios teóricos ousados e difíceis. Não desconhecemos que a teoria é um campo de solidão. Muitas vezes, doloroso. Mas serve-nos de muito: acompanha-nos e é solidária connosco nas horas de desconsolo.

Segundo: Do medo, do tédio e da necessidade de pensamento

O medo é ‘negativo’ e, por isso, vivificante. Somente a dor provocada pela negatividade mantém o espírito com vida. Conquanto a olhemos de frente e não fuçamos dela.

Hegel e Heidegger enfatizam que a consciência do medo e do tédio profundos tem voz, contém avisos e apelos, exorta e convoca possibilidades de ‘agir aqui e agora’, visando remediar fracassos ou frustrações.

Porém, hoje evita-se o negativo; apenas conta o positivo. O medo e o tédio hodiernos casam com a estupefação e a habituação à precariedade da vida, e à falta de perspectivas de futuro. Os atingidos emudecem e não se rebelam contra o que lhes é oferecido: uma existência superficial e supérflua. Voltam-se para a hiperatividade, procurando nela remedeio; em vão, porquanto estar ativo não significa ‘agir’. O ‘agir’ requer pensamento atrevido e corajoso, habilitante a enfrentar o abismo e os temores essenciais, para que algo totalmente novo e outro possa começar.

Não há Universidade sem pensadores e sem tomada de posições sobre os problemas de cada era, para além do tempo e das circunstâncias. Ora, a universidade não premeia hoje o pensar; ao invés, penaliza quem pensa. Logo, está cometendo um crime contra si mesma.

Oremos pela vinda do pensar proscrito e desassombrado que, no dizer de Deleuze, nos faz ‘*idiotas*’ perante a realidade vigente, mas nos encoraja a conceber outra relação com ela, nos torna recetivos à verdade e à compreensão dos acontecimentos, nos estimula a existir sem receio de rótulos e de romper com a ditadura do idêntico¹. E nos incita a descobrir a sabedoria das velharias, a implodir a tristeza e vileza, a cantar e dançar com quem está disposto a partilhar e semear o riso e a alegria.

Terceiro: Do futuro

O critério da ‘*empregabilidade*’, constantemente invocado para a acreditação de cursos, não possui qualquer fundamento objetivo. No tocante a este assunto, há muita gente equivocada, nomeadamente nas universidades, no mundo das empresas e nos decisores políticos.

Ninguém tem o condão de prever o futuro, mas pode formular previsões com bases sustentáveis. Ora, não apenas está em mudança acelerada o leque das profissões, como também o perfil de competências para as exercer. A instrução e, porque não dizer isto, a formatação funcional não são sustentáveis. A formação de base alargada e de âmbito transdisciplinar, capacitando os quadros para a aprendizagem e o estudo contínuos, será cada vez mais requerida. A criatividade, a compreensão, a sensibilidade e o sentido da inovação levarão a palmas a visões estreitas. O Humano recuperará o centro das preocupações; a inteligência artificial e os robôs não serão o centro do futuro, nem determinarão os empregos do amanhã.

Neste capítulo, a desolação e o desalento alastram. Entre os dias 20 e 22.05.2018 teve lugar em Salamanca uma reunião, patrocinada pelo Banco Santander, que congregou centenas de reitores de universidades do espaço ibero-americano. A declaração final é pomposa, feita de termos envernizados para ocultar os propósitos e a inocuidade de algumas formulações. As palavras são sinais da identidade dos seus autores e dos roteiros que desejam seguir. Nelas fica evidente a afinidade entre o patrocinador e os patrocinados; os segundos estão atados aos fins do primeiro.

Mas... o que é enfatizado na declaração? Mais do mesmo e menos do mais, isto é, o seguinte: “liderar a mudança numa sociedade em constante e acelerada mudança”, “criar novas ofertas, sobretudo nas áreas das ciências computacionais, inteligência artificial ou *data science*, flexibilizar e aplicar métodos educativos inovadores, estabelecer mais parcerias com empresas” e outras generalidades do mesmo teor.

Qual o sentido e significado concretos de tais propostas? Sobre isso, sobre o futuro e os caminhos a andar e sobre as questões axiais que afligem a Humanidade na atualidade, nem uma palavra. Como era de esperar. A academia não prima, hoje, por ser um lugar de cultivo elevado do intelecto e de agudas inquietudes éticas. Quem contrarie o discurso em vigor não tem trânsito fácil, nem via aberta para chegar longe.

¹ HAN, Byung-Chul. **A expulsão do outro**. Lisboa: Relógio D’Água Editores, 2018. p. 40-42.

Como formar um melhor Ser Humano na era digital, de crença cega na ‘*artificialização*’ e robotização de tudo, e de trituração das relações humanas, como renovar estas, como qualificar a Vida e reformar a Democracia, como lançar pontes sólidas de diálogo e entendimento entre os povos que perfazem a policromia do mundo, como salvar a Casa Comum da Natureza e da Sociedade? Eis exemplos de temas que a universidade não gosta de abordar; o Papa que se ocupe deles!

Enfim, a universidade revê-se na missão de caixa de ressonância do neoliberalismo puro e duro. Parece incapaz de se propor outra, conforme a grandezas axiológicas à margem do senso comum.

Quarto: Do mau trato da língua portuguesa

A CPLP-Comunidade dos Países de Língua Oficial Portuguesa instituiu, em 2009, o Dia da Língua Portuguesa, celebrado em 5 de maio. O nosso idioma conta com mais de 260 milhões de falantes em todos os cantos do mundo. O português tem um inestimável valor, é uma língua de futuro e dispõe de um incontestável poder de criar laços e entendimentos dentro e fora da lusofonia.

Não se compreende, portanto, que a nossa língua seja subestimada e tenha até inimigos onde se devia sentir em casa. Quem são eles? Muitos académicos, as instituições de ensino superior, em geral, e as universidades, em particular. Ela é pisada e corre o risco de ser eliminada em tais paragens. Ora, a defesa e promoção do português constitui um dos imperativos constitucionais; ninguém está dispensado de o observar.

A palavra anda pelas ruas da amargura, sujeita a tratos de polé. É insultada, agredida, torpedeada, enlameada e deformada a toda a hora no espaço público. Muita gente não a sabe dizer, nem escrever e, muito menos, embelezar e honrar.

Então na universidade ela vive num clima de asfixia e horror. Muitos falam e escrevem fluentemente a linguagem do ‘*globish*’. Poucos dominam o idioma pátrio. Cada vez mais rara é a dissertação escrita em português correito; e uma exceção a aula onde o verbo adquire esplendor para encantar e iluminar quem o ouve. Voltaire (1694-1778) estava cheio de razão: “Aprender várias línguas é questão de um ou dois anos; ser eloquente na sua própria exige a metade de uma vida”.

As palavras denunciam quem as escreve e diz. Tal como formulou o insigne mexicano Octávio Paz (1914-1998): “Pela palavra, o homem é uma metáfora de si próprio”. Uns levantam voo, outros afogam-se em pântanos.

Todo este clima de degradação é o resultado da cumplicidade com derivas e insanidades que se apoderaram do areópago académico. Não é curial imitar a avestruz e esconder a cabeça na areia, para não ver o lamentável panorama. Urge assumi-lo e proceder a uma revisão.

Quinto: Do manicómio das métricas, dos ‘rankings’ e quejandos

O assunto não sai de cena. As bitolas instituídas para avaliar as instituições de educação, formação e investigação, os docentes e pesquisadores são parte do sofisticado arsenal de técnicas de cosmética e propaganda, promovido pela globalização. São insanas e têm conduzido a ética a um calvário de crucificação. Não são indicadores fiáveis da qualidade do labor desenvolvido, do bem ou mal-estar sentido; divulgam dados enviesados que escondem problemas de fundo, devido à falta de escrutínio esclarecido. A credibilidade e a integridade murcham, envenenadas pelo exibicionismo, ludíbrio e prosápia, e pela procura de vantagem e visibilidade. Eis um manicómio elevado a catedral!

A serventia da maioria dos ‘*papers*’, se fossem pesados e não contados, não teria peso algum na balança da fecundidade! A inalienável obrigação de produtividade gerou um produtivismo estéril; à feira da vaidade não corresponde uma genuína utilidade. É real o perigo de soar o grito público: o rei vai nu, vestido apenas de autoengano!

De nível semelhante e passível de questionamento é a relevância de linhas de pesquisa conformes a modismos falhos de consistência conceptual. E também não se desconhece a falácia do celebrado ‘*fator de impacto*’. Alastra a autoalienação destrutiva, encoberta pela auréola da ‘competitividade’!

Tal como mostrou o filme *'O Clube dos Poetas Mortos'*, a verdade e grandeza do mundo e da vida são reveladas pelas palavras e pela poesia. Sobre isso pouco ou nada dizem as métricas. Devem, pois, ser olhadas com parcimónia.

Todavia, muitos académicos parecem cegos e não ver o óbvio; mas têm cura, conquanto tomem os remédios adequados. Um deles é a leitura de autores que pensam e respiram fora da caixa oficial. Para quê? Para abrir um caminho não trilhado, em vez de prosseguir no mesmo. A saída do ambiente mórbido é, desde logo, um sinal de sanidade.

Creemos fazer algum sentido exarar aqui uma proclamação de Chico Xavier (1910-2002): “O mundo não é dos espertos. É das pessoas honestas e verdadeiras. A esperteza, um dia, é descoberta e vira vergonha. A honestidade se transforma em exemplo para as gerações do futuro. Uma corrompe a vida; a outra enobrece a alma”.

Sexto: Da ‘massa crítica’ e da transdisciplinaridade

Uma das mais estapafúrdias propostas programáticas em alta, na universidade e fora dela, é a junção de *'massa crítica'*, visando atingir um superior nível de saber. Para tanto advoga-se a fusão de faculdades, institutos e organismos afins.

Porém, o conhecimento novo surge nas fronteiras de áreas diversas e complementares, mediante a transdisciplinaridade. Esse milagre não resulta, espontaneamente, da adição de especialistas; requer que cada um seja *'transdisciplinar'* e evolua nessa direção, por formação, estudo e leitura, por visão e vontade próprias. Só assim se aguça e aprimora o intelecto.

A *'massa'* não tem nada de *'crítico'*. Ao invés, é *'acrítica'*, representa a degradação do pensamento e da razão. Basta reparar na conduta de qualquer bando e horda ou tribo do futebol. O excesso de idêntico é obeso e comatoso, mais do mesmo, amorfo, indiscernível, insípido e uniforme; falta-lhe o contrário dialético, a dimensão redentora da Alteridade. A embriaguez do idêntico estreita o raciocínio e a compreensão, e fecha-se ao saber².

O escritor Henry David Thoreau (1817-1862) viu com acuidade: “A massa nunca se eleva ao padrão do seu melhor membro; pelo contrário, degrada-se ao nível do pior”³.

Sétimo: Ciência – da admiração à desilusão

A ciência é uma das mais extraordinárias criações da Humanidade. Não é a única, nem a maior. Não nos atrevemos a atribuir a alguma essa grandeza, porquanto todas se atam a um objetivo sublime: o alargamento da imaginação e o florescimento do encanto numa existência condenada à finitude.

O campo da ciência é assaz fértil em frutos magníficos, indo desde o alívio de dores, a cura de males e o prolongamento da vida até ao melhor conhecimento do universo. Mas este é *'multiverso'*, contém dimensões cujo aclaramento está para além do horizonte das respostas do método científico. Este, embora esclareça muito, não explica tudo, nem detém a prerrogativa de decretar o que há para ser explicado. Ora, muitos dos seus cultores encaram-no com o olhar expectante de um crente inflamado na busca religiosa e metafísica. Mais, assumem o ofício de polícias e vigias, agem como se a razão científica fosse totalitária e excludente de outros olhares imprescindíveis. E assim transformam a ciência em *'tudologia'* e credo de fanáticos: realizam autos de fé, negam e suprimem os caminhos para tentar reduzir a fome de sentido dos humanos.

Esta fome existe desde tempos imemoriais. A ciência pode ajudar a iluminá-la, mas não logra saciá-la. De resto, as instituições de formação e investigação estão repletas de *'triunfadores'* científicos, com profundas e visíveis marcas de défice de sentido, de depressão, exaustão e sensação de vazio, de desamparo, desilusão, frustração e futilidade. Por lá transitam vidas infantilizadas que se consomem e esgotam em si mesmas, sem pontes para a transcendência e o mistério da vida, para algo maior e superior.

² HAN, Byung-Chul. **A expulsão do outro**. Lisboa: Relógio D'Água Editores, 2018. p. 10.

³ ESCRITO na pedra. **Jornal Público**, Porto, p. 43, 22 mar. 2018.

Afinal, falta a humildade científica para aceitar e valorar a amplidão da visão ‘*universitária*’, para compreender o ‘multiverso’ do universo, e admitir o desconcerto do saber finito pela ignorância infinita.

Oitavo: A desgraça das ‘competências’

O discurso oficial, mediático e político sobre a educação resume-se a pouco mais do que a definição da lista de ‘competências’. A receita vigora na escola e na universidade. Mas ‘*definir*’, neste contexto, é limitar, excluir e matar possibilidades.

O resultado está à vista: é incontável o número de jovens e adultos rendidos à desídia. Ensinar-lhes muitas coisas, e não aprenderam o essencial. Não têm o atrevimento do pensamento e questionamento, nem sabem ser Pessoas ciosas da sua honorabilidade e identidade. São espoliados de direitos: tanto se lhes dá, como se lhes deu!

Voltaire (1694-1778) vociferava, há mais de dois séculos: “Uma das maiores desgraças dos homens de bem é serem cobardes. Gemem, calam-se e esquecem”⁴. Hoje estamos na mesma em termos de cidadania e condição: o rebanho alonga-se.

Nono: Orientação da pós-graduação

Afigura-se-nos necessário e, quiçá, urgente um ‘*alerta*’. As novas janelas abertas, nos últimos anos, na varanda de onde se olha o horizonte profissional da área da Educação Física e Desporto não pode, nem deve adormecer e distrair o nosso desassossego. Não é recomendável que a pós-graduação caia na tentação de se autossatisfazer em ‘*treinar*’ os mestres e doutores como técnicos e especialistas da pesquisa. Requer-se mais, uma fina capacidade de entendimento e compreensão que se sirva e transcenda isso.

A definição da identidade da profissão mantém-se inconclusa; é e será, em todo o tempo, uma construção inacabável. Hoje e sempre, obriga-nos o dever de nunca dar por terminada essa tarefa. Nem de perder de vista as finalidades do labor educativo dos professores em todos os graus de ensino, no básico, secundário e superior. Afinal, o objetivo último e exaltante da educação é o da formação do *Ser Humano*. É ele que justifica a existência da Educação Física e do Desporto, a nossa existência, a dos leitores. Bem hajam e sejam felizes os que se conservam fiéis a esta bandeira!

Os organizadores:

Jorge Olímpio Bento

Wagner Wey Moreira

Adriano César Carneiro Loureiro

Helena Cristina Baguinho Bento

Rafael Guimarães Botelho

Teresa Cristina da S. T. Marinho

⁴ ESCRITO na pedra. **Jornal Público**, Porto, p. 47, 20 abr. 2018.

Cuidar da casa comum: da natureza, da humanidade e da sociedade. Desafios, oportunidades e responsabilidades do Desporto e da Educação Física

Jorge Olímpio Bento¹

Pecar pelo silêncio, quando se deveria protestar; transforma homens em cobardes.
Abraham Lincoln (1809-1865)

Se a ética não governar a razão, a razão desprezará a ética.
José Saramago (1922-2010)

Humanidade sem rumo - Sociedade desorientada

1. A temática escolhida para o *XVII Congresso de Ciências do Desporto e de Educação Física dos Países de Língua Portuguesa* – e também para o título desta publicação – inspira-se nas preocupações enunciadas pelo Papa Francisco na Encíclica *Laudato Sí', Sobre o Cuidado da Casa Comum*, de 24.05.2015. Esta requer ser lida, meditada e assumida em todos os setores, dado o feixe de intrincados problemas da Humanidade, da Natureza e Sociedade, à escala global, nacional e local. Com efeito, vivese uma crise designada por inúmeros pensadores como *'regressão civilizacional'*.

A desorientação generalizada tomou conta do mundo, melhor dizendo, de cada um de nós e do conjunto da tribo humana. Repetem-se as denúncias de que estamos a globalizar a destruição do planeta, a multiplicar, com novos rostos e vítimas, a multiseccular escravidão e corrupção, quando temos meios para alcançar o ansiado paraíso, a terra prometida. A maioria das pessoas está ciente desta realidade; e, no entanto, isto já não gera qualquer inquietude ou vergonha; a passividade e o conformismo dão-nos comos mortos.

A sociedade contemporânea, líquida e pós-moderna, é uma *'sociedade desorientada'*, carece de um alfabeto que nos ajude a entender este tempo². Os instrumentos, que nos trouxeram até aqui, têm o prazo de validade expirado. Faltam mapas elucidativos da complexidade da realidade, e bússolas indicadoras dos rumos a tomar.

Os especialistas em indicação de avenidas para o sucesso e para a felicidade pululam por aí semelhantes a pulgas na imundície; têm escritório em cada esquina. Somemos os livros, os cursos e as igrejas. A oferta é enorme, à medida da procura; nunca houve tamanha legião de gurus e consumidores dos seus serviços³.

A cegueira, a insegurança e o pânico são gerais, tal como a falta de orientações e guias confiáveis. As instituições incumbidas da supervisão dos caminhos da sociedade abdicaram da função e entraram em falência. Tudo foi privatizado; cada um que se vire por conta própria, desgarrado e vagueando sozinho na vastidão repleta dos perigos apavorantes do fracasso, da humilhação e da vergonha da culpa interiorizada!⁴

¹ Professor Catedrático Jubilado da Universidade do Porto (UP), Portugal.

² Domenico De Masi, *Alfabeto da Sociedade Desorientada: para entender o nosso tempo*. São Paulo: Objetiva, 2017.

³ Byung-Chul Han declara que “estamos perante uma típica figura de assessor do mundo neoliberal.” Apesar do sucesso, os indivíduos caem “numa crise existencial grave”; veem-se solitários, aborrecidos, desenganados, desorientados, perdidos “numa sociedade de consumo e de rendimento vazia de sentido, monótona e polida. Nela, todos os homens têm um rosto idêntico e falam uma voz idêntica (...) Os clones povoam um mundo no qual, paradoxalmente, todos pretendem ser diferentes dos restantes.” Eis o *'inferno do idêntico'* e da *'expulsão do outro'*: “Em toda a parte, o deserto do idêntico (...) Todos são idênticos uns aos outros (...) Os homens não são mais do que bonecos manobrados à distância (...) Somos bonecos com arames movidos por poderes desconhecidos. Não somos nós mesmos! Não somos nada!” (Byung-Chul Han, *A Expulsão do Outro*, p. 17-18. Lisboa: Relógio D'Água Editores, 2018).

⁴ Zygmunt Bauman, *A Arte da Vida*. Lisboa: Relógio D'Água Editores, 2017.

A Humanidade encontra-se aturdida e abandonada. Por mais admiração e confiança que o Papa Francisco suscite, ele está sozinho no meio do deserto. A descrença e o desespero avançam, criando o húmus para soluções inumanas. São tempos de matança e perdição os nossos, de via aberta para os carneiros, os feiticeiros e agentes do diabo. Subamos aos campanários e toquemos a rebate, convocando a novidade para a praça da Cidade.

A desorientação ocorre tanto na dimensão ecológica como na social, no ecossistema e no sociossistema. Não temos a luz adequada para iluminar as sombras. Parecemos perdidos na espera do que virá, imersos na perscrutação do infinito, com nostalgias, saudades, sonhos e esperanças.

Como assinala Leonor Nazaré, “o planeta grita a sua intolerância zero às agressões e a matriz política globalizada no último meio século tem cada vez maior dificuldade em esconder a sua criminosa perversidade.” Como se não fosse suficientemente grave “a enormidade de tudo aquilo a que assistimos, devem preocupar-nos, acima de tudo, as ditaduras do pensamento único”⁵.

Isto acontece em todo o lado, porquanto o mundo é hoje um arquipélago de ilhas ligadas entre si. Todas são habitadas de fantasmas e de sereias, de frustrações e ilusões; em todas há tempestades. Felizmente, também há faróis ainda em funcionamento; a encíclica do Papa Francisco é um deles.

A ‘*crise civilizacional*’ é evidente nas sombras e densas trevas brancas que nos rodeiam, tornando invisível aos olhos o essencial. Patrick Modiano, escritor francês e Prémio Nobel da Literatura 2014, recorda-nos que “é preciso muito tempo para que a luz regresse àquilo que foi apagado”⁶.

A luz não virá milagrosamente, mas pelos nossos pés. A reorientação para o desassombro não surgirá espontaneamente, mas apenas pela via da nossa determinação. Para que este deprimente e maléfico presente não seja definitivo, cumpre-nos convocar a ajuda das ‘*perigosas*’ e ‘*radicais*’ ciências humanas e sociais, fecundadoras do pensamento, da reflexão e da visão filosófica. Continuaremos estacionados e paralisados no pasmo da escuridão, da incerteza e perplexidade, enquanto não nos propusermos o desafio de um Novo Humanismo, e não erguermos os marcos balizadores da caminhada consequente.

Seja-me permitido um esclarecimento. Desde o início até ao termo das funções docentes na Universidade, nunca consegui entender e dimensionar o papel da educação, do desporto e de outros domínios culturais fora da visão do seu contributo para a melhoria da pessoa e, consequentemente, da vida e do mundo. É por aí que começa e vai qualquer laboração teórica.

Hoje conservo, ainda mais reforçada, tal convicção. Considero falaciosas propostas não comprometidas com aquele desígnio. A axiologia, a ponderação dos princípios e fins, não pode deixar de presidir à indagação dos caminhos a seguir. Mesmo quando parece tratar-se apenas de questões e soluções técnicas.

É inaceitável numa argumentação séria e, portanto, impróprio do ensino superior ignorar o teor filosófico dos assuntos. O particular deve buscar a largueza dos horizontes, integrar o abrangente e transdisciplinar, para obviar que a especialização se torne bastião do dogma, rebaixe o nível da consciência e da razão, e leve ao concomitante estreitamento da liberdade.

Não sei soltar-me desse condicionamento e do quadro por ele traçado, nem pensar de outro jeito. Eis uma ‘limitação’, obviamente, pessoal!

2. O vento neoliberal, que hoje varre o mundo, colocou tanto o ecossistema como o sociossistema à beira do abismo. O que afeta um, violenta igualmente o outro. Ambos estão entrelaçados; não há salvação isolada, mas apenas conjunta. O mandamento da paixão pela vida, compartilhada com os outros humanos, prolonga-se no da partilha da natureza com os entes que a perfazem. Fazemos parte da natureza; não estamos e somos fora ou acima dela, nem acima dos restantes habitantes.

Seria bom que todos tivéssemos presente e praticássemos a lição da metáfora da Arca de Noé. Animais e humanos salvaram-se juntos. Até os seres de boca grande se salvaram! Tiveram que refrear a gula e não dar ouvidos aos excessos ruidosos do estômago. Mas só lucraram com isso: a pança diminuiu e a harmonia do corpo despertou a atenção dos indivíduos do outro sexo. Então não valeu a pena?!

⁵ Leonor Nazaré, Dragões, telemóveis e aviões, *Jornal Público*, p. 55, 15.03.2018.

⁶ Escrito na Pedra, *Jornal Público*, p. 52, 10.10.2014.

A crise ecológica e a social resume-se a uma: a ética. Os predadores da natureza e da sociedade são os mesmos e movem-se, em ambas as frentes, por motivações comuns: a exploração e a rapina.

A patologia das escandalosas injustiças sociais tem idêntica imagem no abuso da natureza. Para piorar a situação, a civilização contemporânea ou tardo-moderna não se distingue pela propensão para se questionar.

A nossa '*casa comum*' (natureza e sociedade) está sendo usurpada e instrumentalizada para descarado benefício de alguns e monstruoso prejuízo da imensa maioria.

As tragédias humanas são acompanhadas de catástrofes naturais. A mentalidade e as práticas de predação e esbulho levaram a decomposição do ecossistema para um estágio tão avançado que não é mais possível condescender com discursos e propostas de '*desenvolvimento sustentado*'. É tarde demais. A dita 'sustentabilidade' é uma falácia para manter o atual regime predador; tem que ser rejeitada, sem concessões.

As mudanças são tantas e de tal envergadura, em todos domínios, que o projeto da Humanidade se encontra parado e encalhado numa encruzilhada. Não há nela uma sinalização que aponte para um futuro redentor e sublimador do marasmo desta intrigante e desesperante conjuntura. Parece que não fomos educados para o uso reto, justo e decente do conhecimento, do poder e dos meios ao nosso alcance. Falta-nos uma ética sólida, uma cultura e uma espiritualidade que espelhem o desenvolvimento virtuoso do ser humano no tocante à responsabilidade, aos valores, à autoconsciência dos limites.

A ilusão de um crescimento infinito redundando numa frustração infinita, numa incapacidade de garantir felicidade, serenidade, segurança e tranquilidade. Acumulam-se angústias, depressões, exaustões e rebeliões. São orações e implorações pela vinda de um ambiente físico e social fundado na beleza, na ética e na estética, no refinamento das atitudes e condutas, no respeito pela natureza e pelas pessoas, na civilidade interior, na permanente orquestração da polifonia, no universalismo. O canto pertence a todos.

3. Não se trata de um credo revolucionário, portador de visões fechadas em relação ao passado ou ao porvir; é aberto à inclusão e participação, à reavaliação, regulação e transformação permanentes, convida a medir o caminho à medida que este é andado.

A ambição é ousada, mas humilde, funda-se na razão crítica e na distância de qualquer dogma; tanto se afasta do delírio como do niilismo, porém sem abrir mão da discussão antropológica, isto é, do Ser Humano que estamos a edificar. Quer confrontar-nos com a nossa finitude e com a possibilidade de vivermos mais e melhor no plano ético. Para tanto conclama a '*boa vontade*' e a clarividência de que o concerto do mundo apenas pode ser empreendido, se o olharmos a partir dos esquecidos, excluídos e humilhados, seja qual for o tipo de esquecimento, exclusão e humilhação.

À Universidade, às instituições de educação, formação e investigação cumpre questionar e rever a centralidade do indivíduo humano. '*Ser Humano*' implica um trato aprimorado da natureza extrínseca e dos outros. Implica a condição e consciência de não ser destruidor do planeta e da sociedade, mas um ente responsável e cuidador do ambiente, visando outra modalidade de ser melhor, mais humano, mais parecido consigo mesmo e com o ideal da Humanidade.

A Universidade e a ciência devem colocar o cuidado da Humanidade no centro do que são as práticas de relacionamento com a natureza e com os outros (alteridade e sociedade). E apostar na formação do sentimento cósmico de irmandade, através do respeito pela natureza, que é pedra basilar do respeito pelo outro.

Mas... será isto tão relevante? Claramente! A '*casa comum*' da Natureza, Humanidade e Sociedade assemelha-se a uma mãe que nos acolhe nos seus braços, e sustenta com os mais variados frutos. Como nos atrevemos a devastá-la, oprimi-la e saqueá-la? Porque fugimos à obrigação de ser usufrutuários gratos e cuidadosos, e nos tornamos predadores insaciáveis?

Ao destruir o ambiente natural e social estamos a destruir-nos como seres humanos. Por isso requer-se a tomada de consciência da necessidade de uma *Ecologia Humana*, voltada para uma mudança radical dos comportamentos e dos estilos de vida da nossa espécie. Os crimes contra a natureza e a sociedade são crimes contra nós mesmo; têm raízes éticas e espirituais.

Para um mundo e uma vida melhor carecemos de uma *ecologia universal e integral*, vivida com alegria e autenticidade, porque são inseparáveis a preocupação pela natureza, a justiça social, a abertura e transcendência para categorias que “nos põem em contacto com a essência do ser humano”. Ou seja, “uma ecologia que, nas suas várias dimensões, integre o lugar específico que o ser humano ocupa neste mundo e as suas relações com a realidade que o rodeia”⁷.

Sinopse de inquietudes, problemas e vias de solução

1. O panorama e ideário atrás esboçados exigem, conforme a Encíclica do Papa Francisco, “reconhecer a grandeza, a urgência e a beleza do desafio que temos pela frente”. E traçar um ‘*caminho educativo*’, balizado por várias bandeiras de reflexão:

- Relação íntima entre a fragilidade do planeta, a corrupção, as guerras, a violência, a tragédia dos emigrantes em fuga e as injustiças sociais;
- Convicção de que tudo está interligado: a deterioração da qualidade de vida resulta da degradação ambiental, ética, humana e social;
- Crítica do paradigma tecnológico vigente e das inerentes formas de poder, ao serviço de uma economia sem ética e de uma finança especulativa e sufocante;
- Reconhecimento do valor próprio e da dignidade de cada criatura;
- Colocação de freios no antropocentrismo despótico e ilegítimo;
- Acentuação do sentido humano da ecologia;
- Denúncia da distorção do mandamento de arar a terra e colher os seus bens;
- Organização de debates honestos e sinceros;
- Responsabilização da política internacional, nacional e local;
- Condenação da cultura do descarte hoje em alta, decretada pela aliança entre a política, a economia, a finança, a tecnologia e os órgãos de comunicação social, e do progresso não integral, sem inquietudes éticas;
- Chamada de atenção para as doenças emergentes, e a perda de biodiversidade;
- Decréscimo da sabedoria de viver, traduzido em tranquilidade artificial, em exclusão e fragmentação, na rutura dos vínculos de comunhão, generosidade e integração, no surgimento de novas formas de agressividade e violência social;
- Aumento dos ‘*danos colaterais*’, visando objetivamente os mais frágeis;
- Perda de audição em relação ao clamor da terra, dos pobres e abandonados, sem representação e voz nos formadores da opinião pública e nos órgãos mediáticos.

2. Não dá para fechar os olhos à deprimente realidade: “O ambiente natural está cheio de chagas causadas pelo nosso comportamento irresponsável.” Cresce o número dos sujeitos a “viver cada vez mais submersos de cimento, asfalto, vidro e metais, privados do contacto físico com a natureza” e com dificuldade de acesso a áreas de especial beleza⁸.

Logo, é incontornável a necessidade de repor o primado do Ser sobre o utilitarismo, de cultivar virtudes ecológicas, de garantir o destino comum dos bens, de afirmar os direitos para todos. Somos uma única família humana: não faz qualquer sentido a globalização da indiferença. Consequentemente, digamos ‘*Não*’ a uma ecologia superficial e parcelar; e ‘*Sim*’ a uma ecologia abrangente e radical com propostas para um novo estilo de vida.

Do capítulo de responsabilidades não podem ser excluídas as universidades, nem os laboratórios científicos. Há que conciliar a ambicionada inovação biológica, os deveres e as consequências das experiências científicas! Assim como não é curial cercear a criatividade humana em qualquer ramo da arte, também não se pode obstaculizar o labor de quem possui dons especiais para o progresso científico e

⁷ Carta Encíclica LAUDATO SI’, do Papa Francisco, Sobre o Cuidado da Casa Comum, 24 de maio de 2015.

⁸ Carta Encíclica LAUDATO SI’, *ibidem*.

tecnológico. Todavia, há casos de laboratórios onde se exterminam animais para pesquisas que provam o óbvio!

O uso da técnica, as manipulações genéticas, as intervenções no mundo animal e natural não podem prescindir da supervisão ética. A fragmentação dos saberes ocasiona a perda da visão de totalidade e do horizonte alargado. Ou seja, as vertentes fundamentais da filosofia (axiologia e ética) devem contar com boa aceitação em todas as áreas científicas e tecnológicas, em vez de ser afugentadas, com ruído e fogo, como as pragas na Idade Média. As perdas desta involução são enormes. Somente o diálogo da ciência com outras fontes de saber permite alargar a percepção e a compreensão do sentido e da finalidade das coisas. A realidade é maior e superior do que as ideias parcelares.

A gravidade da crise impõe:

- A crítica da razão instrumental;
- O reconhecimento dos limites da ciência empírica, de que não há soluções técnicas salvíficas;
- A obrigação de preservar o património ético e espiritual, isto é, a *'casa comum'*.

3. Temos hoje conhecimento e poder para melhorar a vida e o mundo. A técnica constitui remédio para muitos males. A tecnociência podia e devia propiciar uma ecologia universal e integral, ajudar a traçar um roteiro educativo para a imersão no mundo da beleza, e incitar-nos a dar o *"salto para uma plenitude propriamente humana"*⁹.

Porém nada garante que a humanidade utilizará bem este potencial. Falta-nos uma ética sólida, uma cultura e espiritualidade que espelhem o desenvolvimento do ser humano no tocante à assunção de responsabilidade, aos valores, à autoconsciência de limites na sua conduta. É deficitária a relação amigável com a natureza extrínseca e intrínseca, com o Outro; no seu lugar implantaram-se, de pedra e cal, a exploração abusiva, a mentira e a falácia do crescimento infinito ou ilimitado.

A apologia do mercado predador é hipócrita e mentirosa. Os seus arautos defendem com factos o que não se atrevem a afirmar com palavras, a saber: o incremento da miséria desumanizadora. Para tanto tiram proveito da falta de consciência suficiente sobre as raízes profundas dos desequilíbrios atuais.

Por conseguinte, o fito da realização da utopia da Humanidade autêntica requer uma nova síntese de saberes, técnicas, ideias e noções, de caminhos andados e a andar. E a consideração da antropologia e axiologia.

A triste realidade ecológica incita-nos a erguer um *'programa educativo'*, sustentado por fascinantes colunas corínticas:

- Resistência ao avanço do paradigma tecnocrático vigente;
- Ampliação do olhar para outro tipo de progresso mais saudável, mais humano, mais social, mais integral e fecundo, propício à convivialidade e não à hostilidade e desconfiança, comprometido com a busca criadora e contemplação do belo;
- Oposição à fugacidade e superficialidade, causadoras da perda de profundidade da vida e do tédio enfadonho;
- Questionamento dos fins e do sentido de tudo, bem como do vazio e daquilo que o preenche;
- Urgência de uma corajosa revolução cultural, não confundível com o devaneio do retorno à idade da pedra; porém, inequivocamente contrária à deturpação do ideal prometeico e aos danos por ela provocados;
- Necessidade de impregnar de dimensão espiritual as atividades laborais, contra o desfiguramento de que tem sido alvo o trabalho.

4. É a nossa própria dignidade que está em jogo e exige que estejamos à altura dela. Para tanto sopesemos as responsabilidades que impendem sobre o conjunto do Desporto e da Educação Física. Confrontemo-nos com inquietudes, tais como estas:

⁹ Carta Encíclica LAUDATO SI', *ibidem*.

- Qual é o estado de ‘saúde’ intelectual, moral e social das instituições de formação e pesquisa e das organizações desportivas? Examinemos a qualidade da vida e das relações humanas nelas reinantes, os comportamentos ilegais e imorais, as constantes violações da legalidade e moralidade.
- Qual é o teor humanista e iluminista da formação e pesquisa?

Não descuremos as relações de reciprocidade entre o ambiente e os comportamentos. Os espaços onde vivemos influem sobre a nossa maneira de entender a vida, de sentir e agir. Formam e expressam a nossa identidade e subjetividade. Favorecem comportamentos humanos ou desumanos.

A encíclica do Papa Francisco é perentória: “Como são encantadoras as cidades que, já no seu projeto arquitetónico, estão cheias de espaços que unem, relacionam, favorecem o reconhecimento do outro!”¹⁰.

Ela lembra que todos estamos obrigados a enfrentar as ameaças ao património artístico, histórico, cultural e axiológico. Porque há cumplicidade entre a educação estética e o ambiente sadio. Porque há sentidos a preservar. Porque é merecedora de respeito a lei moral inscrita na natureza.

Neste ponto é pertinente olhar para a *ecologia humana* como *ecologia do corpo*. Isto inclui a aceitação do corpo, e o apreço por ele, pela sua feminilidade e masculinidade, pela sua diferença sexual.

Não adianta enterrar a cabeça na areia. Também se inscreve na corporeidade a questão da renovação de princípios e valores exaltantes do mistério da vida, que se oponham ao perigo de banalidade e vacuidade, imerso na onda de um ‘ativismo físico’, despido de roupagem axiológica¹¹.

O medo da morte leva a proscrever da vida toda a negatividade. No entanto, a morte é alguma coisa com implicação existencial. Mas está impedida de falar e de operar por antecipação; emudece e vê ser apagado o seu papel de instituidora do mistério e da radicalidade axiológica na existência. Nas palavras videntes de Byung-Chul Han, a morte é vista como “só o simples termo da vida, que deve ser postergado por todos os meios. A morte significa simplesmente a des-produção, o termo da produção. Hoje, a produção totalizou-se transformando-se na única forma de vida. A histeria com a saúde é, em última instância, a histeria com a produção. Mas destrói a verdadeira vitalidade. A proliferação do saudável é tão obscena como a proliferação da obesidade. É uma doença. Tem uma morbidez inerente. Quando se nega a morte em nome da vida, a própria vida torna-se algo destrutivo. Torna-se *autodestrutiva*”¹².

Quantas pontes são abertas, por este provocativo ajuizamento, à reflexão nas instituições consagradas à formação e pesquisa na área do Desporto e Educação Física!

Byung-Chul Han é implacável na sua apreciação: “O imperativo neoliberal de rendimento, de atrativos e de boa condição física acaba por reduzir o corpo a um objeto funcional que é necessário otimizar.” A acusação desdobra-se na tese: a onda do ‘ativismo físico’ colabora na proliferação do ‘inferno do idêntico’ e do uniforme, na ‘expulsão’ do diferente, do alheio e do enigma, na ‘desmitificação’ da existência, no povoamento do mundo por clones, na eclosão da ‘nostalgia do outro’¹³.

O corpo está perdido numa encruzilhada de incerteza, hesitando escolher entre a anorexia e a bulimia. De um lado, acenam-lhe com excitantes receitas culinárias, a toda a hora inventadas e propagandeadas, convidativas a entrar no ágape das comidas, iguarias e gulas irrecusáveis. Do outro, assustam-no com a acumulação de calorias, e propõem-lhe uma vasta panóplia de rígidas dietas e apertadas vias para o emagrecimento. Tudo em nome da exaltação do consumo!¹⁴

¹⁰ Encíclica *Laudato Si'*, *ibidem*.

¹¹ Já que nos ocupamos da corporeidade, não pode ser esquecida a necessidade de operar mudanças na dieta humana e na produção e consumo de alimentos, nomeadamente os de origem animal. Por exemplo, há que pôr um travão à voracidade por proteína animal. (Fernando Mano, Por favor, encaremos o problema de frente, *Jornal Público*, p. 47, 04.04.2018).

¹² Byung-Chul Han, *ibidem*, p. 39-40.

¹³ Byung-Chul Han, *ibidem*, p. 15-17.

¹⁴ Byung-Chul Han denuncia a ‘autoalienação destrutiva’, uma ‘alienação de si mesmo’, decorrente “dos processos de autootimização e de autorrealização (...) Esta autoalienação prossegue sem que nos demos conta dela. Não é só a autoexploração que assim se torna destrutiva, mas é também a autoalienação que se exprime patologicamente como transtorno da perceção neuropsicológica do organismo. A anorexia, a bulimia ou o transtorno de compulsão alimentar são sintomas de uma progressiva autoalienação. O sujeito acaba por deixar de sentir o próprio corpo.” (*ibidem*, p. 50).

É difícil o equilíbrio entre os benefícios e prejuízos, as degustações e privações. Não cessa de chegar o convite para as delícias artisticamente elaboradas, nem se cala o alerta contra os invasores (colesterol, gorduras, toxinas) que o acometem. São aliciantes as tentações externas, e terríficas os inimigos internos.

Cada passo dado e incentivado em direção ao prazer requer um antídoto, igualmente recomendado, que elimine os efeitos nocivos. A pertença à elite da fruição tem que ser expiada com a penitência da renúncia e malhação. A ansiedade e a esquizofrenia instalam-se. É impossível definir um rumo no mar da ambivalência. Os impulsos são contraditórios, os valores incompatíveis, a dicotomia insuperável. Atenas e Esparta divergem.

Não admira que o cuidado do indivíduo consigo tenda a reduzir-se à preocupação com o corpo: com a 'forma', para melhorar a capacidade de experienciar os prazeres e minimizar os riscos e sequelas negativas; com a 'aparência', para atrair sobre si as atenções e olhares apetecíveis. A obsessão faz disto um programa de vida, religiosamente cumprido nos 12 meses do ano, nos 7 dias da semana¹⁵.

5. Igualmente nunca pode ser silenciada a exigência de uso responsável das capacidades humanas. Na mesma onda de preocupações se inserem a problematização e a renovação das ofertas de formação, das linhas de pesquisa e dos programas de extensão. Não é edificante fugir ao enfrentamento da reflexão acerca dos quadros que estamos a formar, dos alvos que queremos atingir e dos campos onde devemos intervir, tendo em conta a gravidade da conjuntura.

As instituições de educação e formação apagar-se-ão na ineficácia da sua missão, se não difundirem um novo modelo relativo ao Ser Humano, à vida, à sociedade e à relação com a natureza. Se não se empenharem na promoção de uma organização da sociedade que exalte a capacidade de viver juntos e de comunhão, o amor cívico, os relacionamentos, os gestos simples e belos, o cuidado mútuo e da natureza e da Pólis, a fraternidade universal, o sentimento de que vale a pena ser bom e honesto, de que é má a alegre superficialidade assente na degradação moral, no voltar as costas à ética, à bondade, à honestidade e à decência.

Ecologia humana: Inseparável do princípio do bem comum

1. Correndo o risco de ser pleonástico e enfadonho, não nos cansemos de repetir que só há uma crise: a socioambiental e ética! É inegável a relação entre a natureza e a sociedade que a habita. O papel central deste princípio contém diversos elementos estruturantes:

- Reflexão sobre o lugar e a função da política, e sobre a apropriação do poder real por alguns grupos, que prefiguram formas de organização criminosa;
- Implementação de políticas inspiradas em metas de nobreza, de sinceridade e verdade, com procedimentos orientados para o serviço do bem comum;
- Formação de um forte sentido de comunidade, da capacidade de solicitude, e de criatividade generosa, do trato humano do Outro, do bem-estar e segurança social para todos, da solidariedade e da justiça intergeracional.

Sejam ou não do nosso gosto, há perguntas fulcrais que não podemos evitar:

- Qual o tipo de mundo que queremos legar a quem vai suceder-nos, às crianças que estão a nascer e a crescer?
- Com que finalidade e significado passamos pelo palco da existência? Que fins, ideais e valores animam e orientam a nossa vida? Para que trabalhamos e nos envolvemos em ações cívicas?

¹⁵ Zygmunt Bauman, *ibidem*, p. 149-150. Lisboa: Relógio d'Água Editores, 2017.

- Temos noção de que a crise ecológica é acompanhada de uma deterioração ética, cultural, espiritual e moral? Sentimos necessidade de renovação da solidariedade entre os habitantes do planeta, do nosso país, da nossa cidade, da nossa zona residencial, do nosso âmbito profissional?

A sobrevivência da Humanidade e o florescimento do ideal da plenitude humana clamam por mudanças urgentes, por renovação das convicções, das atitudes e dos modos de vida. Nesta consonância somos chamados a assumir posições inequívocas:

- A política, a economia, a finança e a tecnologia são meios e não fins da realização humana;
- Pôr fim à mentalidade utilitarista: Primado do *'Homo Performator'* sobre o *'homo faber'*, o *'animal laborans'* e *'eficiens'*;
- Questionamento do modelo e da novílingua do sucesso e do individualismo, uma vez que à exaltação empolada de meios corresponde uma afirmação escassa e raquítica de fins nobres e superiores;
- Redefinição do que é o progresso: necessidade de outra modalidade de progresso e desenvolvimento, sem vistas curtas e sem via reduzida, que coloque o científico, tecnológico e material ao serviço do aprimoramento cívico, cultural, espiritual e intelectual, ético e estético, cívico e moral;
- Usar a inteligência para fazer germinar e florescer a lhaneza e nobreza do Ser Humano, pedras basilares de uma noção mais ampla da qualidade de vida;
- Procura de um novo início, de nova reverência e jubilosa celebração da existência;
- Capacidade de sair de si rumo ao Outro, de se auto-transcender, de romper o egocentrismo, o solipsismo e a auto-referenciação, de recusar a indiferença, de descobrir o valor e grandeza de cada coisa, de tocar o céu, as estrelas, a Lua e o Sol, de assumir que estamos profundamente unidos com todas as criaturas.

2. Essencialmente, precisamos de operar o milagre da *conversão ecológica*. Ora, esta implica uma *profunda conversão interior*, a regeneração da espiritualidade ligada ao corpo, à natureza e às realidades do mundo, porquanto os desertos *interiores* são tão ou mais extensos e áridos do que os *exteriores*.

A conversão não acontecerá sem gerar e maturar hábitos de transformação pessoal e de cultivo de virtudes sólidas: crescer na solidariedade, na responsabilidade, no cuidado e na compaixão. Sem atingir distintos *níveis de equilíbrio ecológico*: o *interior* consigo mesmo, o *solidário* com os outros, o *natural* com todos os seres vivos, o *espiritual* predisponente a tanger o mistério, para viver na profundidade existencial e não apenas na superfície, para a admiração e contemplação das pequenas grandes coisas, para a contenção do que nos entorpece.

Passa igualmente pela coragem da busca do estado de humildade, de paz interior, serena atenção, harmonia com a criação, de falar da integridade da vida humana, de incentivar e conjugar todos os grandes valores, de denunciar a ansiedade doentia que nos torna agressivos e consumistas desenfreados.

Essa coragem intima-nos ao combate ativo à corrupção, porquanto é esta que impede o avanço e ocasiona a regressão da civilização. Ela é desencadeada pelo apego a motivações superiores e revela-se em comportamentos de criatividade generosa, dignificante e gratificante, que ponham a descoberto o melhor que tem o Ser Humano e nos restituam o gratificante sentimento da dignidade. Podemos dar-lhe o nome de *'cultura da vida'* compartilhada, de comunhão com o que nos rodeia (pessoas e natureza), em oposição à *'cultura da morte'*, do latrocínio e morticínio dos outros.

Quem labora no campo desportivo não tem desculpa para se subtrair a estes apelos e mandamentos. Com efeito, o desporto é um compêndio de métodos e regras do trato Humano do Outro. Nele aprendemos e ensinamos que não basta que cada um seja melhor, mas que se alcance a melhoria do grupo, através da união de forças e da unidade de contribuições.

Uma *equipa desportiva* constitui um tipo de *'sociedade criadora e libertadora'*; rege-se pela norma constante e suprema do agir: tornar humano cada um e o grupo, cultivar uma identidade comum, cuidar da ética e estética de relações entre todos os integrantes, formar a consciência de que perseguem uma causa comum.

Conquista da natureza

1. Talvez não seja descabido, seguindo a linha de análise e raciocínio de Zygmunt Bauman, afirmar que a Humanidade nos últimos séculos se entregou a uma mentalidade de guerra e conquista. Dois episódios são, particularmente, marcantes:

O primeiro é o terramoto ou tsunami, que arrasou grande parte de Lisboa em 1755. Essa catástrofe levou à desconfiança e à demissão do antigo e divino gerente do mundo; e inaugurou o confronto da então emergente ‘civilização moderna’ com a natureza. Os pensadores da época insistiram na “necessidade de conquistar a Natureza e de a submeter à administração humana: substituir a aleatoriedade cega da Natureza por uma ordem guiada pela razão, meticulosamente planeada e monitorizada, à prova de acidentes e acima de tudo administrável, e assim forçá-la, sob uma nova administração (humana), a servir os interesses humanos.”

O segundo episódio prende-se às duas Guerras Mundiais, com ênfase no matadouro da segunda. Esta “solapou a confiança investida durante quase dois séculos na sabedoria e eficácia de uma ordem construída por seres humanos, baseada na ciência e na tecnologia, colocando também em dúvida a convicção de que essa ordem deveria chegar mais alto em termos do bem e da justiça (...) do que a Natureza alguma vez seria capaz de fazer.”

O iluminismo viu-se destruído. Com efeito ele propôs e acreditou na necessidade e na coragem de cada um pensar por si mesmo, de assumir a responsabilização pelo mal, em vez de a delegar para os outros. Que desmedida ilusão!

A ‘Grande Guerra’, com a onda de genocídios que varreu o planeta, mostrou a indignidade da espécie humana e a sua incapacidade de agir responsabilmente. Confirmou que “os resultados da administração humana são exatamente tão caprichosos, imprevisíveis, cegos, impensados e indiferentes às virtudes e vícios humanos quanto a Natureza fora acusada de ser dois séculos antes. E ainda mais atroz e devastadores”¹⁶.

Como é sabido, foi desalentador e terrível “o choque que isso provocou na autoconfiança, presunção e arrogância dos pioneiros e porta-vozes da ‘civilização’.”¹⁷

O terramoto de Lisboa desencadeou as ambições modernas; Auschwitz e os outros campos de concentração e extermínio incumbiram-se de as desmoronar. As palavras de Susan Neiman contêm lições para aprender e meditar: “Lisboa revelou o quanto o mundo estava distante dos seres humanos; Auschwitz revelou a distância dos seres humanos em relação a si mesmos. Se desembaraçar o natural do humano é parte do projecto moderno, a distância entre Lisboa e Auschwitz mostrou como é difícil mantê-los separados (...) Se Lisboa assinalou o momento do reconhecimento de que a teodiceia tradicional era inútil, Auschwitz marcou o reconhecimento de que nenhum substituto se saiu melhor”¹⁸.

2. Afinal, a orgia do progresso, a euforia dos presságios bons e melhores de ano para ano, a marcha irresistível para o reino da ordem e da justiça, da razão e da perfeição, da domesticação dos instintos malévolos dos ‘*hominianos*’, todas estas certezas não estavam garantidas. Ao invés, esboroaram-se num mundo cheio de massacres, de cadáveres perfurados pelas balas do progresso, de vítimas do ódio e do preconceito. Sim, a civilização morria, à medida que o mundo se afundava e afogava num mar de sangue humano, um mundo transformado em matadouro, sem que isto tivesse sido programado, planeado, previsto e sequer considerado possível.

Pois é, só que, após algumas décadas de sublimação, tudo foi olvidado. A onda de conquista, de guerra, de massacre, de dizimação, de rapina, tanto da Natureza como da Humanidade e Sociedade, retornou em força, obviamente em novos moldes. As vítimas são as mesmas e os algozes e beneficiários também. Os acontecimentos deste século 21 estão aí para nos lembrar que o mal não desaparece; ele circula no meio de nós, sem nenhum sinal indicativo na testa, envernizado com modos civilizados.

¹⁶ Zygmunt Bauman, *ibidem*, p. 83.

¹⁷ Zygmunt Bauman, *ibidem*, p. 84.

¹⁸ Zygmunt Bauman, *MEDO LÍQUIDO*. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Editor, 2008.

“Só os mortos conhecem o fim da guerra”, disse Platão (427-347 a.C.) com fulgurante clarividência. A guerra, sempre a guerra, nunca se ausenta, apenas muda de figura. Nestes dias, o poderio das armas substitui, mais uma vez, a força dos argumentos. Eis um sinal da fragilidade da razão e da perda da superioridade moral.

A logodiceia é uma chama frágil, abanada pelo vento, quase a apagar-se. Mas não temos mais nada para rasgar a escuridão, gerada pela teodiceia do macabro negócio das máquinas bélicas e pelos deuses da falsidade, hipocrisia e maldade.

No final, não há vencedor. Para a Humanidade é sempre uma derrota amarga, causada pela cegueira da crueldade e inutilidade. Estava certo Fernando Pessoa: “*Só a arte é útil. Crenças, exércitos, impérios, atitudes – tudo isso passa. Só a arte fica, por isso só a arte se vê, porque dura.*” Da guerra também fica algo: um cenário de devastação e horror.

António Damásio (no seu último livro ‘*A Estranha Ordem das Coisas*’, editado em finais de 2017) adverte-nos, de maneira dramática, para a urgência de colocar na ordem do dia a ‘*educação dos sentimentos*’, de investir e conceder prioridade a essa frente. Chegamos a um tal estado de desordem existencial, cultural e social que, se não os educarmos, matar-nos-emos, cada vez mais, uns aos outros. A pulsão da morte vive uma era de euforia, e tende a esmagar a pulsão da vida.

‘Educar’ os sentimentos é humanizar e sublimar a violência e a bestialidade, ínsitas em nós. Elas traduzem-se em modalidades diversas de amordaçamento, eliminação, exclusão, humilhação e subjugação do outro; e andam bem à vista nas palavras e atos de acinte, ameaça, agressão, insulto, ódio, intolerância, perseguição, raiva, represália e vingança.

A ‘educação dos sentimentos’ é hoje uma tarefa premente. A política deve assumi-la, à escala universal, como metro-padrão da organização e regeneração da sociedade e da Humanidade. Mas constitui também um imperativo individual; obriga cada um a vigiar a subjetividade e civilizar a conduta.

Revisão do antropocentrismo

Parece pertinente trazer à colação um editorial da revista *EGOÍSTA*, intitulado ‘Natureza e vida’, da autoria de Mário Assis Ferreira:

“Há, da Natureza, uma percepção mística e uma visão científica. A primeira aproxima-nos de Deus; a segunda acerca-nos do Homem. Mas, em qualquer delas, a Natureza confunde-se com a Vida, qual indissociável amálgama em que reside o mistério de existir.

Um mistério ínsito à própria raiz etimológica de Natureza: na sua origem, o vocábulo latino “*natura*” significa nascimento, acto gerador da Vida.

Até por isso, a Vida nunca chega a pertencer-nos: apenas a fruímos, como dadivoso empréstimo que nos fez a Natureza.

Daí decorre o respeito que, enquanto beneficiários da Vida, devemos à sua concedente, a Natureza. Pois que ao temermos a morte é porque amamos a Vida. E o que se ama nunca é alheio à graça de quem o concede.

Perigoso é que, em insana irreverência, os homens imaginem ter aprendido a dominar a Natureza, antes mesmo de saberem dominar-se a si próprios.

Pois a Natureza não pode ser comandada: apenas influenciada, se for sempre obedecida.

Talvez por isso ela tende, de amiúde, a fustigar-nos.

Para nos lembrar que o Homem poderia ser o seu mais ideal resumo.

Para nos dizer, enfim, que o Homem é o mais perfeito defeito da Natureza.”¹⁹.

¹⁹ Mário Assis Ferreira, Natureza e vida, *EGOÍSTA*. Casino do Estoril: dezembro de 2009.

Estas formulações encerram um convite para a modificação do relacionamento com os outros ocupantes do planeta Terra. É tempo de “abandonar a visão antropocêntrica e abraçar um novo paradigma em que todos os seres do Universo, humanos e não humanos, coexistam”, proclama Timothy Morton, filósofo do Antropoceno²⁰.

No fundo, é imperioso assumir o gigantesco, mas irrecusável desafio de rever as nossas ideias sobre o que significa existir, o que são a Terra e a sociedade. As questões ecológicas que enfrentamos requerem uma melhor compreensão dos problemas do planeta e da sua abordagem. A discussão não pode ficar confinada a um núcleo restrito de especialistas; a sua premência diz respeito a todos²¹.

Porquê tamanha urgência e abrangência? Porque “hoje quase tudo o que fazemos é uma questão ambiental. Isso não era verdade há algumas décadas, ou pelo menos não havia essa percepção (...) Os seres humanos tornaram-se uma força geofísica à escala planetária e isso tem consequências. Mas é apenas quando nos deparamos com as nossas acções sobre o planeta que percebemos o quanto realmente fazemos parte dele. Por isso, perante a crise ambiental, é urgente abandonar a visão antropocêntrica que ainda vai subsistindo”²².

Mais ainda, “grande parte da crise ecológica em que estamos imersos tem que ver com a nossa forma de pensar e isso pode mudar”, acrescenta Timothy Morton. A separação entre humanidade e natureza é errónea, sendo imprescindível abandoná-la ou, pelo menos, reformular o olhar antropocêntrico. Com efeito, nem os humanos estão acima de todas as coisas, nem pode deixar de ser reavaliado o seu impacto no planeta. Os seres não humanos, que o habitam, também contam. Há uma interdependência entre todos, o que apela à solidariedade. Ora, isto implica a necessidade de pôr de lado a mentalidade e a crença de que controlamos a envolvimento. Tal mentalidade é responsável pelo desastre ecológico; este já aconteceu e é ele que nos controla no presente e no futuro, de uma forma tão drástica que poderá originar uma era mais volátil, de clima extremo, com falta de recursos e com extinção de várias espécies.

Não só temos noção dos efeitos da destruição ecológica ou do aquecimento global, como sabemos que somos nós os agentes destruidores. Esta constatação parece colocar, pouco a pouco, um ponto final na nossa insensibilidade moral.

Para Timothy Morton isto representa uma revolução na compreensão do nosso lugar no Universo: “Vivemos com uma precisão moral que antes não existia (...) Durante gerações pensávamos que estávamos simplesmente a manipular ou a controlar outros seres num vazio a que chamamos ‘meio ambiente’, mas essa ideia de que a ‘natureza’ está separada de nós tem sido posta em causa. Está tudo interligado. Sempre esteve. Até as coisas que julgamos estar a deitar fora – mas a deitar fora para onde, se do planeta Terra não saem? – exigem a nossa solidariedade (...) Estamos todos, humanos e não humanos, por assim dizer, imersos na mesma realidade simbiótica.” Ou seja, está tudo interligado; não há alternativa à coexistência ecológica²³.

Reconheçamos com feliz serenidade: há muitos assuntos, factos e fenómenos que não dominamos e escapam ao nosso entendimento. Isto deve ajudar-nos a estar de sobreaviso contra a tentação da arrogância, das certezas e das pesporrências. A exercitar a atitude científica da humildade, e a mudar de paradigma.

Em vez de usarmos a ciência e tecnologia para explorar a natureza, sirvamo-nos delas para tirar partido do desconhecimento e da dúvida no tocante a tantas coisas. Para abriremos o caminho da coexistência solidária com os restantes seres, animais, minerais e vegetais, para aceitarmos as nossas limitações insuperáveis e a dependência face a eles.

²⁰ Vítor Belanciano, Entrevista a Timothy Morton, *Jornal Público*, 10 de novembro de 2017.

²¹ “Após o fracasso da humanidade no uso e controle das outras forças do universo, que se voltaram contra nós, é urgente que nos alimentemos de outro tipo de energia. Se queremos que a nossa espécie sobreviva, se queremos encontrar sentido na vida, se queremos salvar o mundo e todos os seres sensíveis que nele habitam, o amor é a única e a última resposta. Porventura não estamos ainda preparados para fabricar uma bomba de amor, uma criação suficientemente poderosa para destruir todo o ódio, egoísmo e ganância que assolam o planeta. No entanto, cada indivíduo carrega dentro de si um pequeno, mas poderoso gerador de amor, cuja energia aguarda para ser libertada.” (Excerto da ‘Carta de Einstein à sua filha Lieserl’. É com este título que circula na internet, embora seja mais que duvidosa a autoria da mesma).

²² Vítor Belanciano, *ibidem*.

²³ Vítor Belanciano, *ibidem*.

Não se trata de nos colocarmos de cócoras ou de nos escondermos, mas sim de afinarmos a relação com o mundo, com a natureza, com o Outro, mediante o aprimoramento da maneira de pensar e agir. Deste jeito podemos dar um sentido positivo à ignorância. Eis aqui uma fonte de otimismo, conclui Timothy Morton²⁴.

Do estado de ‘saúde’ das instituições

1. Estarão as instituições de formação disponíveis para encarar as premências desta hora? Serão humana, moral e socialmente ‘saúdáveis’?

Quando falamos de ‘saúde’, as nossas palavras contemplam, em regra, os familiares, os amigos e vizinhos. Não voltamos a atenção para as instituições; mas devíamos fazê-lo. Há razões ponderosas para um tal olhar.

As instituições estruturam a sociedade e as relações humanas. São sede de criação e irradiação de princípios e valores. O seu funcionamento repercute-se na qualidade da vida social e humana, ou seja, no bem ou mal-estar das pessoas.

O rol das instituições é vasto, desde as da administração central até às de proximidade. Muitas delas estão gravemente doentes. Perderam solidez nos princípios e nas atuações. Estão-se liquefazendo e desmoronando aos pedaços, minadas por uma demasia de práticas ilegais e imorais. As leis tornaram-se letra morta num ambiente perverso, em que muitos são testemunhas mudas da sua frequente violação. Esta afeta diretamente mais alguns do que outros, cuidando os últimos que escapam à propagação dos efeitos perniciosos. Acabam todos por sofrer danos na saúde.

Por exemplo, na universidade, instância altamente exemplar e simbólica para o conjunto social, a ‘competitividade’ escancarou as portas à conflitualidade; e esta escorraçou a convivalidade e hospitalidade, e lesou profundamente as células da amizade cívica e da solidariedade humana. Respira-se nela o ar doentio da indiferença, da agressividade e hostilidade, das omissões e traições; as marcas da exaustão são manifestas.

Muito gostaria de ser um especialista em semiótica para desmascarar o linguajar que se implantou, na última dúzia de anos, na universidade e para além dos seus muros!

Um dos termos mais usados na gíria quotidiana por mentes pueris e mirradas de ideais, mas com apetites exterminadores, é o flamejante vocábulo ‘competitividade’. Do que se trata? De um embuste! A pretensa ênfase da competência não passa de um embrulho que esconde uma abominável degradação. Intenta colocar o ardiloso verniz da normalidade humana nos comportamentos de sujeitos que aceitam todo o tipo de exigências, incluindo calcar e esmagar colegas de ofício, para satisfazer o instinto de progressão na carreira.

Esta guerra insana e total de competição por rendimento e supremacia provoca graves transtornos de personalidade: elimina o ‘Eros’ e o ‘Locus’ da gratificação proveniente do outro. Em vez da autoestima e por detrás da miragem da afirmação e liberdade, medram os sentimentos da autoalienação e autoagressão destrutivas de si mesmo, da depressão e do esgotamento²⁵. Edificante, como bem se vê!

O diagnóstico ordena que acordemos para uma ecologia preocupada com a boa saúde das instituições. Sem esta perdemos a nossa. A do corpo e a da alma.

Quem não tem pensamento não comanda os tempos, é conduzido por estes. A penosa circunstância, que afeta não poucas instituições, é a pobreza de pensamento de quem está ao leme. Em vez de orientações, surgem confusões, naufrágios e desgraças.

Uma Faculdade não é escola profissional; não cria e fecha cursos por ordem do mercado mutável de empregos e ofícios. Cuida da ‘formação’ na respetiva área, de ‘formar’ quadros ‘superiores’, de

²⁴ Vítor Belanciano, *ibidem*.

²⁵ Byung-Chul Han, *ibidem*, p. 9-18.

lhes dar uma *'forma'* culta, ilustrada e iluminada. Habilita-os a avaliar a sua época e sobrepor-se a ela, a exceder a vulgaridade e banalidade, a entender e situar a ação no plano da vida e no contexto sociocultural, a viver no pleno uso da inteligência e da capacidade sublime que é a de perceber a própria limitação²⁶.

Numa Faculdade estuda-se e investiga-se para esclarecer os fenómenos e as 'coisas', para desnudar os vários modos da hemiplegia intelectual, cívica e moral. O seu alvo supremo é constituir um sistema de saberes vivos, que represente o nível cimeiro de desafios, anseios e ideais de cada era. E dotar os formandos de uma força espiritual, renovadora da vida individual e coletiva, contrária aos desvarios da arrogância e frivolidade, da estupidez e insinceridade, da mesquinhez e irracionalidade.

2. A este propósito recorramos a uma incisiva interpelação do Papa Francisco, desafiando os professores e estudantes para um exame sério das orientações que estão a seguir.

“É justo que nos interroguemos: Como ajudamos os nossos alunos a não olhar um grau universitário como sinónimo de maior posição, sinónimo de mais dinheiro ou maior prestígio social? Não são sinónimos. Ajudamos a ver esta preparação como sinal de maior responsabilidade perante os problemas de hoje, perante o cuidado do mais pobre, perante o cuidado do meio ambiente? Não basta realizar análises, descrições da realidade; é necessário gerar espaços de verdadeira pesquisa, debates que gerem alternativas para os problemas de hoje. Como é necessário descer ao concreto!”²⁷

O Papa Francisco veio do lugar mais sublime da Humanidade para nos espicaçar e apelar a ponderar as orientações impostas ao mundo e à nossa vida. Todavia, muitas vezes, as suas palavras esbarram em paredes, sobretudo quando fala para casa. Veja-se estouta passagem da recente mensagem à Universidade Católica Portuguesa: “Por natureza e missão, sois universidade, isto é, abraçais o universo do saber no seu significado humano e divino, para garantir aquele olhar de universalidade sem o qual a razão, resignada com modelos parciais, renuncia à sua aspiração mais alta: a de buscar a verdade. À vista da grandeza do seu saber e do seu poder, a razão cede perante a pressão dos interesses e a atração da utilidade, acabando por a reconhecer como seu último critério”²⁸.

Os fatos não mentem: as universidades sofrem de profunda surdez; têm o ouvido duro para mensagens deste teor, mas ouvem e seguem vozes incompatíveis com a sua matriz originária.

O espaço universitário é suposto ser um fórum onde cada um se deve sentir obrigado à autorreflexão, a tornar imanente a si mesmo, às suas convicções, ações e respetivas consequências uma teoria da transcendência. Uma teoria, com um alcance e pensamento normativos, que reflita sobre a deontologia e o dever, que combata a sobrançeria e o autoritarismo da ‘tecnociência’; e que convide a questionar os meios e os fins, a sacralizar o Outro, a divinizar o humano, a dar-se ao esforço de perseguir a perfectibilidade e a liberdade, a sair e distanciar-se de si, a adicionar às características iniciais, particulares e situacionais traços, noções e princípios universais e a vincular, assim, a condição individual e singular à universalidade, dada por uma perspectiva mais ampla, por uma experiência e vivência com selo e identificação de Humanidade.

3. Para que serve a Universidade?

A pergunta é simples, mas as respostas não o são, por mais extensa que seja a ementa delas, prontas para ir à mesa e satisfazer o pedido dos clientes.

Hoje ela é criada ou diarista para todo e qualquer serviço. Compraz-se em ter orgasmos com o acessório; e descarta o culminante e essencial. Porém, se não servir para ensinar, aprender e encorajar a pensar e respirar fora da caixa vigente, para pouco ou nada vale.

Não há Universidade sem pensadores e sem tomada de posições sobre os problemas de cada era, para além do tempo e das circunstâncias. Se assim não for, ela fica prisioneira do relativismo e do niilismo,

²⁶ “A cultura é uma necessidade imprescindível da toda uma vida, é uma dimensão constitutiva da existência humana, como as mãos são um atributo do homem.” (José Ortega y Gasset, 1883-1955, Escrito na Pedra, *Jornal Público*, p. 43, 04.04.2018).

²⁷ Discurso do Papa Francisco à comunidade da Universidade Católica Portuguesa por ocasião do 50º aniversário da sua instituição, 26.10.2017.

²⁸ Discurso do Papa Francisco à comunidade da Universidade Católica Portuguesa, *ibidem*.

e ausente da Humanidade e Sociedade. Se não escapar aos ventos do senso-comum, sobre ela cairá a vergonha desta acusação lançada por Oscar Wilde (1854-1900): “*Todo o crime é vulgar, exatamente como toda a vulgaridade é um crime*”²⁹.

A queda da Universidade no apoucamento e pequenez da vulgaridade não está por vir, já veio; ou seja, a universidade está cometendo um crime contra si mesma.

Nesta era de mágoas, agonias e opressões é preciso filosofar, pensar e questionar, para ver mais alto e distante. Todos os acadêmicos devem fidelizar-se a esse compromisso e ter presente que o poema da ética e estética, da arte e beleza, da virtude e excelência exige afínco, empenhamento e persistência.

É essencialmente sobre isto que os textos desta publicação laboram. Convidam a sair de penumbra da demissão e omissão, demarcam-se do politicamente correto, enfrentam e criticam o enviesamento das análises e estudos, das propostas e medidas pretensamente científicas e inovadoras, querem despertar da dormência e aliciar para o desassossego e a reflexão. Enfim, espicaçam contra o veneno da acefalia, do conformismo e resignação, contra o efeito anestesiador das verdades feitas, encomendadas e publicitadas, das loas e cantatas impingidas, dos absurdos produzidos e da imbecilidade tornada regra e lei. Têm a ambição de ser um ‘*ensaio sobre a cegueira e sobre a lucidez*’, em simultâneo. Clamam pela ressurreição e assunção da obrigação de não pactuarmos com a tresloucada deriva do processo da inominável desumanização, estultificação, infantilização e menorização dos indivíduos em curso.

Aqui e agora, como sempre, incumbe-nos cuidar dos vivos. Estar vivo e acordado. Inscrever na nossa frente o lema olímpico do desporto e da vida: *Citius, Altius, Fortius!* Isto obriga-nos a sonhar e realizar. A não cair na tentação de confundir a reflexão com a lamúria inibidora da ação; nem de nos entregarmos à ingênua espera de ver, de maneira espontânea, ultrapassados os males denunciados e realizados os sonhos idealizados, sem o empenho correspondente. A passividade tolhe os nossos passos.

Somos as nossas ações ou a infamante cobardia. Sabemos, de cor e salteado, a apreciação de José António Marina: “O importante é a ação, que é o modo de converter em realidade as irrealidades que pensamos”³⁰.

Sem vontade nada feito, disse muito antes Aristóteles (384-322 a.C.). Aquilo (acrasia, peso, gravidade, indolência, preguiça, desídia e obesidade nos sentimentos, nos objetivos, nos olhos, no coração e na alma) que nos puxa para o chão e para a inércia afunda-nos no pasmo, na farsa e na iniquidade, no nível zero de humanização; e atira-nos para fora da órbita da dignidade.

Aos professores cumpre integrar a plêiade dos que aram, revolvem e amanham o terreno árido e estéril, para nele lançar a *canção do semeador* (de Miguel Torga), e para das fragas e pedras arrancar o pão do humano sustento:

*Na terra negra da vida,
Pousio do desespero,
É que o Poeta semeia
Poemas de confiança.
O Poeta é uma criança
Que devaneia.
Mas todo o semeador
Semeia contra o presente.
Semeia como vidente
A seara do futuro,
Sem saber se o chão é duro
E lhe recebe a semente.*

²⁹ Oscar Wilde, Escrito na Pedra, *Jornal Público*, p. 43, 01.05.2018.

³⁰ José António Marina, *Ética para Náufragos*. Lisboa: Editorial Caminho, 1997.

Razões para esperança numa mudança

A crise é ingente; contudo temos boas razões para esperança na mudança de atitudes. Os biliões de cérebros que, todas as manhãs, acordam e começam a pensar, e, todas as noites, adormecem para sonhar, produzem uma extensa e exaltante manifestação da inteligência humana. Esta é tamanha que não pode fracassar na tarefa de regenerar e salvar o ecossistema e sociossistema, de garantir a sua sobrevivência.

Para tanto a Humanidade dispõe de meios e recursos como em nenhuma era anterior: ciência diversificada e proficiente, progresso tecnológico assombroso, um intelecto que erra muito, mas se consolida assumindo e remediando os seus erros.

Podemos prever e prevenir, com métodos sofisticados e dotados de suficiente rigor, as catástrofes e malefícios. Elevar o nível de educação, reduzir a ignorância, a absurdidade e a animalidade. Produzir alimentos para todos, e praticar uma alimentação saudável. Garantir a toda a gente a possibilidade de atingir níveis de bem-estar aceitáveis. Melhorar a higiene das populações, o acesso à água potável, etc.

Dispomos de uma medicina mais evoluída e capaz de oferecer eficientes cuidados de saúde aos cidadãos. Cresce o número de indivíduos instruídos, informados e avessos à instrumentalização e manipulação.

As atividades são cada vez mais intelectuais e mentais, e cada vez menos físicas, evitando assim contaminações decorrentes das ações materiais.

A tecnologia e os altos índices de produtividade favorecem o aumento do tempo livre e as oportunidades do ócio criativo, “permitindo perceber, estudar e resolver melhor também os problemas ligados à salvaguarda e à valorização do ecossistema...”³¹.

Os valores emergentes (estética, ética, emotividade, qualidade de vida) têm correlações positivas com o respeito do ambiente natural e social.

Regista-se o aparecimento e entusiasmo de organizações, de estudiosos, de voluntários, de projetos e movimentos dedicados à conservação do património artístico e natural, à doação de sentido e do senso de beleza ao mínimo aspecto da vida (não vestuário, nas ruas e praças, na paisagem urbana e rural, etc.).

A batalha não está ganha. Estas forças são chamadas a arrostar “a pulsão exclusivamente quantitativa (voltada para o poder, a posse e o dinheiro), uma pulsão que joga inconscientemente contra o ambiente e o património cultural. Mas, para nossa sorte, também aumenta uma grande tensão exclusivamente qualitativa em direção à introspecção, à amizade, ao amor, à diversão, à beleza, ao convívio. A tensão entre essas duas forças, que o neoliberalismo tende a resolver em favor das necessidades quantitativas, não está de forma alguma perdida para a humanidade”³².

Apesar de parecer que as ideias deprimentes, rasteiras, simplistas e vulgares subjagam as ideias elaboradas, a beleza persiste. Esta é o pressuposto da felicidade e a pré-condição do equilíbrio harmonioso do nosso ecossistema e sociossistema.

Ressalta à vista desarmada, a logodiceia persiste refém de fragilidades; não passa de um pequeno lume, mas não temos outro para nos alumiar a caminhada. Há muitos passos por dar e degraus para subir na escada que nos abeira do Humano. A Humanidade continua a vestir de luto, ainda longínqua, muito ferida e carente de raios de afeto e luminosidade e de abraços de empatia e fraternidade nesta conjuntura de tristeza e obscuridade, de suplício e precariedade, de pobreza e falta de contemporaneidade.

Não nos entreguemos à derrota e desistência; porfiemos em edificar a laboriosa, radiosa e contagiante cidadania planetária e universal. Sejam persistentes como os mosquitos da dengue, do mal e da desgraça, para levar de vencida a teimosia das forças do descaso e desagregação, da mentira e alienação, da tráfuhice e corrupção, da especulação e ganância, da tragédia e desolação, da cerração e escuridão!

Assumamos e iluminemos a nossa fraqueza metafísica e ôntica, e a nossa fadiga perante o Outro, que é a fórmula redentora do deserto de desmesuradas depressões que a perversa e destrutiva onda

³¹ Domenico De Masi, *ibidem*.

³² Domenico De Masi, *ibidem*.

neoliberal deixa atrás de si. E nós consentimos que sejam impressas no nosso corpo e alma, acorcondados pelo sobrepeso do eu, exauridos por um produtivismo que nos torna cegos aos outros.

Coloquemo-nos face à natureza, à sociedade e a nós próprios; emudeçamos e recuperemos a arte, a atitude e capacidade de ‘estar à escuta’, de oração e súplica. Oiçamos o apelo e a voz silenciosa do Outro, do longínquo, do ausente e transcendente do eu; concedamos-lhe o nosso tempo, reconheçamos a sua prioridade ética e ponhamo-nos de novo a caminho em busca dele. Como recomenda Byung-Chul Han, rompamos “a casca narcísica do eu” e reaprendamos a ética e a linguagem da responsabilidade a partir do Outro, escutando-o e respondendo-lhe. Sejamos participantes na edificação da Sociedade, da Comunidade e da Pólis vindouras, constituídas por ‘amigos’, ‘vizinhos’ e ‘ouvintes’ que escutam, prestam atenção e devolvem a fala ao Outro, redescobrem o ‘tempo bom’, o ‘tempo do Outro’ e da renúncia à totalização do ‘tempo do eu’. Quem sabe, talvez retardemos a morte, e voltemos a infundir vida, assombro, deslumbramento e espanto ao espírito, a estranhar o mundo, a existir poeticamente na terra, a bordar poemas e canções, a edificar obras belas, a recuperar o enigma, a mensagem, o misticismo e simbolismo da arte e da poesia!³³

Em suma, renovemos os juramentos que conferem magnificência e excelsitude à realização da essência da nossa função. Impliquemo-nos no advento de uma nova era existencial que ponha cobro à proliferação patológica do numérico e digital, do idêntico e igual; e restaure a amabilidade e convivialidade, a comunicação e proximidade, a cumplicidade e solicitude, o cuidado e zelo, a deferência e ternura, a hospitalidade e disponibilidade para a Alteridade. É no nosso interesse que devemos pensar e agir fora da vulgata neoliberal, porque na peregrinação sobre a Terra somente respiramos nas alturas, na multiplicidade e pluralidade do Outro, e não no reino esconso e sufocante do eu. Encetemos uma nova heterotopia; coloquemos o esquecido, negligenciado e periférico no centro dos olhares!

Nesta conformidade, o *XVII Congresso de Ciências do Desporto e de Educação Física dos Países de Língua Portuguesa*, as reflexões nele suscitadas, e as preocupações exaradas nesta publicação pretendem irradiar uma *carta de recomendações e obrigações*. Move-nos o aliciante intento de revigorar os fins e ideais, as causas e práticas do Desporto e da Educação Física, de inspirar a atuação das suas instituições e organizações. Almejamos que o Desporto e a Educação Física dobrem as circunstâncias e honrem o legado humanista, olímpico e universalistas que perfaz a sua causa e missão educativas.

Não deixemos para amanhã o que nos compete fazer no momento presente: reinventar o desígnio, a aventura e a saudade do Humano. Cantemos, com Paulinho da Viola: *Meu tempo é hoje!*

³³ Byung-Chul Han, *ibidem*, p. 83-95.

TEMA EDUCAÇÃO FÍSICA E ESCOLA

Cultura corporal do movimento, Educação Física e Esporte na escola

Adroaldo Gaya¹

Lisiane Torres¹

Anelise Gaya¹

Introdução

Reivindicar a demarcação das fronteiras da cultura corporal do movimento (CCM) como um espaço próprio para as manifestações da corporalidade constitui o principal objetivo deste ensaio. A CCM é compreendida como um campo de estudos para investigação, a expressão, o ensino-aprendizagem, a promoção de conhecimentos e de discursos sobre as múltiplas manifestações e expressões da corporalidade humana. A CCM é o espaço onde uma variedade de tecnologias corporais ganha sentidos e significados simbólicos e existenciais. É o lugar do esporte, da dança, da ginástica, do teatro, do circo, das terapias corporais, etc.

Discorrer sobre o esporte como manifestação da CCM é nosso segundo objetivo. Afirmar sua relevância, seu papel cultural e social ao longo da história constitui argumento relevante para sua pluralidade de sentidos e formas.

No entanto, nem todas as manifestações do esporte tem vocação para constituir-se como conteúdo pedagógico para o ensino da educação física escolar. O esporte, para constituir-se como matéria de ensino da educação física ou como atividade complementar ao currículo escolar, deve responder a duas questões principais: (1) qual sua especificidade de conteúdos com valor educativo que pode oferecer à escola? (2) O que o esporte, em seus conteúdos, pode partilhar com o esforço educativo geral da escola? Estas questões definem o terceiro objetivo deste ensaio: reivindicar e justificar a relevância do esporte como conteúdo indispensável da educação física escolar.

O ensaio inicia por uma reflexão sobre o significado de cultura. Assume o conceito de Lévi-Strauss: *pertence à cultura tudo o que os homens e as mulheres acrescentaram à natureza*. A partir desta definição justifica a demarcação da CCM, destaca o esporte como sua relevante manifestação e, por fim, discute seu papel pedagógico no espaço escolar.

Sobre a cultura

Ao longo da história, homens e mulheres têm produzido conhecimentos e técnicas visando atender seus interesses e necessidades. Como produto de sua criação, na expressão de sua humanidade, fabricaram ferramentas para atender as exigências de sua produção material; armas para a defesa e para a caça. Cultivaram a agricultura e desenvolveram a pecuária. Homens e mulheres dominaram o fogo, inventaram crenças e mitos que deram significados aos fenômenos da natureza, fundaram religiões que os protegem num mundo desconhecido. Através das artes fizeram dos sentimentos expressões visíveis nas rochas, nos utensílios, nas telas e na própria pele tatuada e prolongada por adornos que lhe atribuem identidade (GAYA; TORRES, 2004). A linguagem instaurou-se como forma de expressão e comunicação e, homens e mulheres tornaram-se filósofos, cientistas, literatos, poetas, trovadores. Homens e mulheres deram diversos significados ao amor e ao ódio. Por amor se alegram e sorriem na felicidade de um beijo e se entristecem

¹ Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS), Brasil.

e choram na angústia da despedida. Por ódio, destroem a própria vida, a natureza, o planeta, a cultura alheia, fazem a guerra e engendam instrumentos de tortura. Homens e mulheres deram significado à saudade e à nostalgia para temperar as recordações do passado; e à esperança e à angústia para revigorar a alma frente às expectativas do futuro incerto e, através desses sentimentos, criam incríveis obras de arte. Desenvolveram valores e princípios de convivência coletiva, propuseram a ética, e para preservá-la criaram leis e normas. Enfim, dos corpos, dos movimentos, da expressão, da comunicação, da linguagem formaram-se distintos domínios culturais².

Como refere Lévi-Strauss (1989), pertence à cultura tudo o que os homens e as mulheres acrescentaram à natureza. A cultura é um sistema simbólico que é uma criação acumulativa da mente humana. Através do trabalho a humanidade rompeu os grilhões dos imperativos da natureza. Enfim, homens e mulheres puderam superar os instintos naturais a ponto de ultrapassarem os determinismos físicos e biológicos. No universo do trabalho (cf. Marx)³, no mundo da cultura, configuram-se construções de sentidos humanos da vida, com modificações da sua forma de expressar, em concordância com o contexto histórico-social e na dependência da força criativa de pessoas e grupos (BENTO, 1999).

Sobre a cultura corporal do movimento

Formaram-se distintos domínios culturais. No domínio da corporalidade, da mesma forma, homens e mulheres criaram e desenvolveram um conjunto de práticas com diversas formas e sentidos. As danças, os jogos de habilidades corporais, as lutas, as ginásticas, os esportes, o teatro, o circo, as diversas e inúmeras técnicas de terapias corporais, etc. Enfim, para além de manifestações de sentimentos, motivações, desejos e crenças, homens e mulheres constituíram um espaço de representação, de comunicação e de expressão corporal. Criaram uma complexa e variada tecnologia corporal que constitui manifestações evidentes de seu processo civilizatório (NORBERT ELIAS, 1990) ou de sua Hominescência (MICHEL SERRES, 2003). O esporte, a dança, a ginástica, as artes cênicas são manifestações culturais diretamente relacionadas às diversas possibilidades de expressão do movimento corporal humano. Enfim, homens e mulheres deram sentido à **Cultura Corporal do Movimento**.

Reivindicar a CCM tem sido uma tarefa a qual nos temos ocupado ao longo do tempo. Tratar da possibilidade teoricamente justificada em demarcar um espaço próprio para as manifestações culturais inerentes ao movimento corporal humano. Delimitar um campo de estudos próprio para investigação, para a expressão, para o ensino-aprendizagem, para a promoção de conhecimentos e de discursos sobre as múltiplas manifestações e expressões da corporalidade humana. Constituir sentidos às várias manifestações da corporalidade (nas práticas laborais, no lazer, na competição, na cooperação, na saúde, na *performance*, na educação...). Identificar instituições sociais específicas (esporte, teatro, circo, dança...). Atribuir normas e valores.

Cultura Corporal do Movimento: um campo de estudo, onde o movimento corporal é percebido como local de encontro, ponto de interações permanentes entre o cultural, social e o biológico, tanto no plano das práticas como no das representações. Uma bioantropologia.

Cultura corporal do movimento humano, uma pretensão antiga que Marcel Mauss, em 1936, reivindicara, mas que, todavia, como referem Florence Braunstein e Jean François Pépin, ficou por realizar.

Ninguém, na verdade, abordou ainda essa tarefa imensa em relação à qual Marcel Mauss sublinhava a urgente necessidade, a saber, o inventário e a descrição de todos os usos que os homens, no decurso da história e acima de tudo ao longo do mundo, fizeram e continuam

² Sugerimos como leitura complementar as obras de Yuval Noah Harari: **Homo Sapiens**: uma breve história da humanidade (2015) e **Homo Deus**: uma breve história do amanhã (2016).

³ Para Marx, o trabalho é uma dimensão inalienável da vida humana, isto é, uma dimensão ontológica fundamental, pois, por meio dele, o homem cria, livre e conscientemente, a realidade, bem como o permite dar um salto da mera existência orgânica à sociabilidade (LUCKÁCS, 1981, p. 12).

a fazer dos seus corpos (...) porque, cada técnica, cada comportamento, tradicionalmente aprendido e transmitido, funda-se em certas sinergias nervosas e musculares que constituem verdadeiros sistemas, solidários de todo um contexto sociológico. (BRAUNSTEIN; PÉPIN, 2001, p. 140)⁴.

Não obstante, os caminhos para chegar a bom porto nesta viagem precisam superar obstáculos que parecem intransponíveis. Os ventos e as correntezas em sentido contrário são fortes e nos mantêm estacionados, quando não nos jogam de volta por um caminho já percorrido. Ocorre que o conhecimento hegemônico contemporâneo em nossa academia tem outro destino. O conhecimento em nossas universidades segue o rumo da especialização disciplinar, do isolamento, da fragmentação do saber. Ele não visualiza em seus horizontes o conhecimento complexo, transdisciplinar. Em forma de metáfora, diríamos que nossa visão sofre de glaucoma, enxergamos um ponto restrito num espaço diminuído e perdemos a visão periférica. Cada vez mais vemos as partes e perdemos a visão do todo, o glaucoma progride.

Dois exemplos concretos de miopia:

- 1) Quando o programa de pós-graduação em Ciências do Movimento Humano foi idealizado na UFRGS, sonhávamos com um espaço agregador. Um espaço cuja abordagem epistemológica transdisciplinar permitisse que as várias áreas do conhecimento pudessem compartilhar de um mesmo objeto de conhecimento. Hoje, estamos plenamente fragmentados. Como um mosaico que ao cair ao chão vê suas peças espalhadas, estilhaçadas e sem qualquer perspectiva de reconstituição. Os colegas da área da biodinâmica sequer conversam com os colegas da área das ciências sociais e pedagógicas; o grupo onde predominam as pesquisas quantitativas se nega a reconhecer ciência de qualidade entre o grupo onde predomina as abordagens qualitativas e, vice-versa, e o programa de Ciências do Movimento Humano tornou-se um saco sem fundos onde são jogadas peças de um quebra-cabeça *a priori* sem solução.
- 2) O sonho da cultura do movimento humano surgiu novamente quando a UFRGS sugeriu que criássemos na Escola de Educação Física os cursos de Fisioterapia e Dança. Sonhávamos em constituir o Instituto do Movimento Humano, onde professores de educação física, os artistas da dança e os fisioterapeutas, a partir dos olhares diversos, pudessem construir uma obra coletiva. Hoje são três cursos completamente isolados, disputando o mesmo espaço físico, poder e reconhecimento. Isto sem considerar que a própria educação física se fragmenta em licenciatura e vários bacharelados.

Mas nossa esperança não se esvai e continuamos acreditando e sonhando com a possibilidade de uma revolução epistemológica. A nossa utopia: a nossa ilha (TOMÁS MORUS, 2009), o nosso desejo, a delimitação ou demarcação da CCM.

A demarcação da CCM

Para demarcar com clareza o significado da CCM como objeto particular de estudo no âmbito da antropologia torna-se necessário identificar que manifestações do movimento corporal podem ser percebidas para além dos determinismos da natureza. Portanto, como definimos nas linhas anteriores que a cultura pressupõe tudo aquilo que homens e mulheres acrescentam à natureza, cabe interrogar: quais manifestações do movimento corporal humano configuram-se como expressões culturais? Será que todas as manifestações de movimento humano podem ser percebidas como cultura?

⁴ BRAUNSTEIN, F.; PÉPIN, J. F. **O lugar do corpo na cultura ocidental**. Lisboa: Instituto Piaget, 2001. p. 140.

Não! É evidente que não. Por exemplo: os movimentos desordenados em uma convulsão epiléptica não se configuram para além de determinismos biológicos. Não traz em sua manifestação exterior qualquer sentido existencial ou simbólico... Pode-se afirmar que os movimentos do corpo físico estão apartados de qualquer intenção simbólica do sujeito. Sim, há ausência de significados, da mesma forma como ocorre nos movimentos reflexos que independem de nosso controle e em situações extremas em algumas doenças neurológicas graves como o mal de Parkinson⁵.

Portanto, conclui-se, e é importante salientar, que a CCM trata de determinadas manifestações dos movimentos que revelam significado simbólico. São técnicas e tecnologias corporais com significados e intencionalidades que acrescentamos aos determinismos da natureza. São as formas e os modelos de utilização do corpo humano criadas com o fim de acrescentar à funcionalidade natural e determinista algum sentido existencial e simbólico. São manifestações da CCM, entre outras, os esportes, as danças, as ginásticas, os jogos, as lutas, etc.

O esporte como manifestação da cultura corporal do movimento

O esporte, enquanto manifestação da CCM, não é um fenômeno de simples compreensão. Com afirma Jorge Bento, o esporte é polimorfo e polissêmico. Tem muitas formas e sentidos. Por isso, toda e qualquer simplificação na tentativa de caracterizá-lo não vai além de uma caricatura que sequer é capaz de expressar seus traços representativos essenciais.

O esporte adquire múltiplas e distintas significações e funções resultantes dos diferentes atores e contextos sociais nos quais se insere. Ao analisar sua história, podemos afirmar que está anunciada a pluralidade de sentidos e formas. Em outras palavras, o que queremos destacar é que, distintamente do que algumas pedagogias nos querem convencer, não há esporte de sentido único. Um esporte como fenômeno singular. O que há são vários modos de o representar, de o praticar, de o vivenciar e de o interpretar (CONSTANTINO, 2007). O esporte é um fenômeno cultural socialmente construído. É historicamente situado e, como tal, agrega em suas formas de expressão as representações e ideologias de cada momento histórico. O esporte, como qualquer outra expressão cultural, se insere no espaço de tensão entre os valores, princípios e hábitos que configuram os códigos culturais de cada período histórico.

Foram os gregos os inventores do esporte. Inventaram-no à luz de princípios, valores e finalidades de divinização do homem e da humanização da vida. Os gregos inventaram o esporte em nome de uma filosofia da harmonia do corpo e da alma. Inventaram-no como uma prática e um símbolo de homens livres que transcendiam e visavam o sonho de dobrar o portal de entrada do Olimpo. Portanto, o esporte surgiu no âmbito da civilização e da cultura, trazia a paz e celebrava a beleza de mãos dadas com a poesia, o teatro, a retórica, a música e com outras formas de arte (BENTO, 2004).

Já os romanos atribuíram ao esporte outro sentido. O atleta foi representado pelo gladiador; a coroa de louros deu o lugar ao espólio dos restos mortais do vencido. No estádio trágico dos romanos os gladiadores saudavam César antes de morrer: *Ave César, os que vão morrer te saúdam* (SERRES, 2005). Numa sociedade de forte conotação bélica salientam-se as características de uma prática esportiva voltada para a formação do guerreiro. Nos estádios romanos as práticas corporais se manifestavam num entretenimento grotesco da animalidade e do terror em homenagem aos imperadores (BENTO, op. cit.).

⁵ A doença de Parkinson é uma afecção do sistema nervoso central que acomete principalmente o sistema motor. É uma das condições neurológicas mais frequentes e sua causa permanece desconhecida. Os sintomas motores mais comuns são: tremor, rigidez muscular, acinesia e alterações posturais.

No renascimento, a sociedade retorna os ideais gregos. Na arte e no esporte as mentalidades recuperam os ideais da formação moral, livre e solidária da humanidade. Pierre de Fredey, o Barão de Coubetin, institui os Jogos Olímpicos da Modernidade e com ele os ideais do Olimpismo (cf. COUBERTIN, 2015). Thomas Arnold insere o esporte nas escolas públicas inglesas. Entretanto, o esporte reestrutura-se numa sociedade com valores e princípios que lhe são subjacentes. O desporto moderno é produto da sociedade moderna. “O esporte moderno surgiu como uma emanção e expressão fidedignas dos princípios da sociedade industrial” (BENTO, 2007, p. 20). Uma sociedade centrada nos princípios da racionalidade científica, na produtividade, na eficácia, no progresso, na hierarquização, na concorrência, no individualismo, na organização burocrática. Uma sociedade cujos valores morais centram-se principalmente no acúmulo de bens materiais. Pois o esporte inserido neste código cultural ou episteme (cf. FOUCAULT, s.d.) assume seus valores mais evidentes e, como tal, manifesta-se predominantemente na perspectiva do esporte de alto rendimento.

No esporte de alto rendimento predominam os aspectos parciais do comportamento corporal e motor objetiváveis e mensuráveis, aos quais se aplicam os propósitos fundamentais de padronização, sincronização e maximização (DaCOSTA, 1987). No esporte moderno as categorias rendimento, regulamentos institucionalizados, burocratização e competição são maximizadas (GAYA; TORRES, 2004). Na sociedade moderna o esporte se profissionaliza e se torna mercadoria. Quase tudo nele se torna mercadoria. Os regulamentos são alterados por interesses econômicos e das grandes redes de comunicação social. A ciência positivista se impõe como forma hegemônica de conhecimento nas ciências do esporte. Os atletas tornam-se mercadorias e são importados e exportados pelo mundo afora pela sua possibilidade em gerar mais-valia aos proprietários de seus passes ou espertos atravessadores e despachantes internacionais. Jovens talentos esportivos são valorizados não por suas capacidades esportivas, mas por tornar-se uma mercadoria valiosa. O mundo esportivo da modernidade capitalista se transforma num imenso *Shopping Center*.

Entretanto, à medida que alguns valores da modernidade são colocados em xeque, neste período de transição paradigmática em que vivemos nossa contemporaneidade, numa sociedade que se anuncia como pós-industrial ou pós-moderna onde convivemos com a pluralidade de motivos, de sentidos, de finalidades, de ideologias e concepções de existência (LIPOVETSKY, 2005), o esporte, da mesma forma, assume uma nova configuração. Como refere Bento (2007):

Se antes (o esporte) era uma atividade quase exclusivamente orientada e estruturada para o alto rendimento e a competição organizada, para a afirmação dos esteriótipos da juventude forte e saudável, da virilidade e masculinidade, o esporte passou progressivamente a ser uma prática aberta a todas as pessoas e idades e a todos os estados de condição física e sócio-cultural. Expandiu-se e conquistou novas terras, ou seja, à vocação original da excelência e do alto-rendimento adicionou a instrumentalização ao serviço das mais distintas finalidades: saúde, recreação e lazer, aptidão, estética, reabilitação e inclusão (p. 21).

Numa sociedade plural em sentidos e finalidades o esporte, da mesma forma conjuga múltiplas formas e significados. O esporte de rendimento, esporte relacionado à saúde, esporte de lazer, esporte de reabilitação, esporte relacionado à estética convivem sem conflitos num relativismo característico de uma sociedade que vive tempos líquidos e se satisfaz com amores líquidos (BAUNMAN, 2004, 2007). Na sociedade pós-moderna minimizam-se os conflitos. Convivem indiferentemente múltiplos sentidos. Predominam os valores da personificação. Sociedade sem referência estável e da desestabilização do social (LIPOVETSKY, 2005).

Na sociedade contemporânea o esporte se manifesta de formas múltiplas. Ao lado do esporte de rendimento vemos o desenvolvimento de atividades livres da cronometragem, do enfrentamento e da competição, privilegiando o treinamento personalizado, a sensação de planar de acordo com a escolha do

corpo (corrida, patins, *skate*, *windsurf*, asa delta, parapente, etc.); o esporte se reciclou “psicologizando” o corpo, levando em conta a consciência total de si mesmo, dando livre curso à paixão dos ritmos individuais (LIPOVETSKY, op. cit.).

O esporte na escola

O Esporte na escola: por quê? Para quê? Estas são as questões que nos desafiam. Amândio Graça (2004) tratou destas questões e propôs um quadro coerente e consistente de argumentos sobre os quais vamos refletir.

Em primeiro lugar, é importante ressaltar que a inclusão de qualquer disciplina ou atividade no espaço pedagógico da escola justifica-se pelo reconhecimento de seu valor educativo e pela expectativa que ela é capaz de proporcionar à melhoria da vida das pessoas e da sociedade.

Cada disciplina assume a incumbência pedagógica própria de contribuir para a formação da pessoa e para a melhoria da sociedade, e fá-lo tanto através daquilo que lhe é único, que só ela pode oferecer ou visar, como através daquilo que partilha com o esforço educativo geral da escola (GRAÇA, 2004, p. 100).

Das afirmações de Amândio Graça decorrem duas questões evidentes: (1) qual a especificidade de conteúdos com valor educativo que o esporte pode oferecer à escola? (2) O que o esporte em seus conteúdos pode partilhar com o esforço educativo geral da escola?

Em relação à especificidade de conteúdos com valor educativo é importante considerar que o esporte é uma das manifestações da CCM. Como tal, e como demonstramos acima, o esporte é plural. Tem diversas formas e significados. Formas e significados sujeitos à evolução e à mudança e, por conseguinte, nem todos suscetíveis de acolhimento pela escola.

Portanto, não se trata de justificar o esporte na escola com argumentos genéricos. Torna-se necessário definir quais os sentidos e formas do esporte são relevantes para a educação. “É que por mais aberta que seja a concepção de esporte perfilhada não podemos dar como adquirido que o esporte é por definição pedagógico, uma realidade educativa” (GRAÇA, op. cit, p. 101). Ora! Conclui-se dessas conjecturas que a inclusão do esporte na escola pressupõe a definição clara dos valores educativos que a escola partilha no plano político-pedagógico. Portanto, não se trata de defender *lato sensu* a inclusão do esporte na escola de forma a se acomodar acriticamente as transformações que ocorrem no âmbito da CCM. Trata-se, isto sim, de dar ao esporte o enquadramento pedagógico adequado para que possa no ambiente escolar exercer sua função de educação e formação.

Mas, quais as principais incumbências pedagógicas que o esporte dispõe para contribuir com a formação da pessoa e para a melhoria da sociedade?

Em primeiro lugar é preciso afirmar a relevância da educação física (EFI) como disciplina curricular. A EFI, em nosso entender, constitui-se na vertente pedagógica da CCM. Como tal cabe à EFI, no espaço escolar, intervir na criação, configuração e modelação de sentidos para as diversas manifestações da CCM. A EFI é por essência uma disciplina voltada à educação e, como tal, através do ensino e do treino das manifestações da CCM (esporte, dança, ginástica, jogos...) se constitui como uma disciplina formativa de valores, de conhecimentos, de atitudes e habilidades e competências.

Portanto, a EFI, bem como a Educação Artística quando vale-se da dança e do teatro como matéria de ensino, distingue-se dos outros conteúdos escolares no que concerne à sua tarefa educativa primordial, pelo fato de educar, formar, socializar e possibilitar experiências a partir das distintas manifestações da corporalidade. A partir do trato específico com as práticas corporais inerentes à CCM.

Sendo assim, é evidente que o esporte, enquanto conteúdo da EFI, deve ser dimensionado neste aspecto de exigências pedagógicas. Deve, para além de exercitar os corpos e lhe proporcionar bons níveis de aptidão física e habilidades motoras e esportivas, desenvolver valores, conhecimentos, atitudes e habilidades pessoais e sociais.

O esporte na escola e seus objetivos específicos

Sobre aptidão física, o que dizer? Hoje tão desprestigiada como conteúdo da EFI escolar, deixa reflexos evidentes nos padrões de saúde de nossa população escolar. O sedentarismo, a obesidade, e diagnósticos precoces de diabetes, hipertensão arterial, colesterolemia, problemas posturais, queixas de dores nas costas, etc., clamam por uma intervenção pedagógica no ambiente escolar que integre ou reintegre os programas de exercícios físicos relacionados ao desenvolvimento da aptidão física. Por outro lado, a aptidão física é essencial para possibilitar uma prática esportiva de lazer qualificada. Temos a convicção de que o desenvolvimento da aptidão física é conteúdo relevante das aulas de educação física e esportiva.

Sobre as habilidades motoras e esportivas. A prática esportiva, mesmo na ótica do lazer, exige certos graus de proficiência. Não há motivação ou prazer quando nos envolvemos com atividades para as quais não temos algum grau de competência. Participar de um jogo de futebol com os amigos, um vôlei com os filhos, uma partida de tênis no clube social, ter o prazer em surfar solicita um certo “saber fazer”. Propiciar a aprendizagem dos esportes e constituir um cabedal de conhecimentos teóricos e práticos sobre suas diversas manifestações constitui exigência para a formação de um sujeito esportivamente culto. O ensino das modalidades esportivas constitui-se em conteúdo específico e relevante da EFI esportiva na escola.

Sobre a promoção da saúde. Este já um tema transversal no currículo escolar. Cabe à escola integrar os conhecimentos provenientes das várias disciplinas e criar espaço para o seu adequado tratamento pedagógico. A saúde é um importante complexo temático. Nela interagem conhecimentos relacionados aos hábitos de higiene corporal, aos hábitos alimentares, hábitos de sono, estilo de vida, exercícios físicos, práticas de lazer, além, evidentemente, das condições de moradia, saneamento básico, água potável, tratamento do lixo e meio ambiente. A educação para a promoção da saúde é conteúdo importante a ser tratado nas aulas de educação física esportiva.

Sobre valores e a formação moral. Eis outro complexo temático. Não basta introduzirmos a disciplina de filosofia na escola para darmos conta de tão significativo conteúdo para a formação do cidadão. Serão as várias disciplinas e formas de intervenção que devem estar atentas à formação moral. Através do esporte fomos encontrar, em Jorge Bento, algumas aproximações importantes com o tema da formação moral. Refere o autor:

As atividades esportivas são concebidas e intencionadas como motivos e oportunidades para objetivos educativos situados além do fortalecimento, da funcionalidade e expressividade do corpo. O terreno esportivo é um espaço por excelência, de formação e educação e desenvolvimento da personalidade, de florescimento do Eu moral. Enfim, o esporte é uma forma de educação moral, cumprindo funções ao serviço de uma elevada formação ética dos indivíduos e da saúde moral da sociedade (BENTO, 2006, p. 53).

No esporte, enquanto conteúdo escolar, na educação da corporalidade está implícita a formação moral. Os exercícios corporais não se reduzem às práticas exclusivas de um corpo físico. Nele se manifesta a complexidade de interações.

O esporte na escola? Sim! Por tudo que ele representa enquanto expressão da CCM; por tudo que pode partilhar com o esforço educativo geral da escola e por tudo que pode oferecer como contributo específico para a formação de nossas crianças e jovens.

Referências

- BAUNMAN, Z. **Amor líquido**. Sobre a fragilidade dos laços humanos. Tradução Carlos Alberto Medeiros. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Ed., 2004.
- _____. **Tempos líquidos**. Tradução Carlos Alberto Medeiros. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Ed., 2007.
- BENTO, J. O. Desporto para crianças e jovens: das causas e dos fins. In: GAYA, A.; MARQUES, A.; TANI, G. (Org.). **Desporto para crianças e jovens: razões e finalidades**. Porto Alegre: UFRGS, 2004. p. 21-56.
- BENTO, J. O. Do desporto. In: TANI, G.; BENTO, J. O.; PETERSEN, R. D. S. (Ed.). **Pedagogia do desporto**. Rio de Janeiro: Guanabara Koogan, 2006. p. 12-25.
- BENTO, J. O. Em defesa do desporto. In: BENTO, J. O.; CONSTANTINO, J. M. **Em defesa do desporto**. Mutações e valores em conflito. Coimbra: Almadina, 2007. p. 9-55.
- CONSTANTINO, J. M. Os valores educativos do desporto. In: Bento, J.O. & Constantino, J.M. **Em defesa do desporto**. Mutações e valores em conflito. Coimbra: Almadina, 2007. p. 57-89.
- COUBERTIN, P. **Olimpismo**: seleção de textos. Tradução Luiz Carlos Bombassaro. Porto Alegre: Edipuc, 2015.
- DaCOSTA, L. **Educação física e esportes não-formais**. Rio de Janeiro: Ao Livro Técnico, 1988.
- ELIAS, N. **O processo civilizador**. Uma história dos costumes. Tradução Renato Janine Ribeiro. São Paulo: Zahar, 1990. v. 1.
- FOUCAULT, M. **As palavras e as coisas**. Uma arqueologia das ciências humanas. Tradução António Ramos Rosa. Lisboa: Edições 70, [sd.].
- GAYA, A.; TORRES, L. O Esporte na infância e na adolescência. Alguns pontos polêmicos In: GAYA, A.; MARQUES, A.; TANI, G. (Org.). **Desporto para crianças e jovens: razões e finalidades**. Porto Alegre: UFRGS, 2004. p. 57-74.
- GRAÇA, A. O desporto na escola: enquadramento da prática. In: GAYA, A.; MARQUES, A.; TANI, G. (Org.). **Desporto para crianças e jovens: razões e finalidades**. Porto Alegre: UFRGS, 2004. p. 97-112.
- HARARI, Y. N. **Homo Sapiens: uma breve história da humanidade**. Tradução Janaina Marcoantonio. Porto Alegre: L&PM, 2015.
- _____. **Homo Deus: uma breve história do amanhã**. Tradução Paulo Geiger. São Paulo: Companhia das Letras, 2016.
- LEVI-STRAUSS, C. **O pensamento selvagem**. Tradução Tânia Pellegrini. São Paulo: Papyrus, 1989.
- LIPOVESTKY, G. **A era do vazio**. Ensaio sobre o individualismo contemporâneo. Tradução Therezinha Monteiro Deutsch. Barueri: Manole, 2005.
- LUCKÁCS, G. **Democracia burguesa, democracia socialista e outras questões**. *Nova Escrita/Ensaio*. São Paulo: Escrita, ano IV, n. 8, 1981.
- MORUS, T. **A utopia**. Tradução Paulo Neves. Porto Alegre: L&PM, 2009.
- SERRES, M. **Hominescências**. O começo de uma outra humanidade. Tradução Edgard de Assis Carvalho e Marisa Perassi Bosco. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2003.

Cuidar da vida da criança na escola: tempo e espaço para o brincar e para o movimento

Ida Carneiro Martins¹
Bruna da Silva²
Roberta Cortez Gaio¹

Introdução

Sem a pretensão de aprofundarmos nas discussões postas pelo Papa Francisco na Encíclica *Laudato Si*, sobre o Cuidado da Casa Comum (2015), o que queremos nesse momento é pensar a escola como parte desse espaço comum e entender o contexto das crianças em aprenderem a cuidar ao mesmo tempo que requerem cuidados. O papa nos remete a pensar o que está acontecendo com nossa casa e, nesse texto, instigamos os/as docentes a pensarem o que está acontecendo com nossas crianças.

Há muito tempo a escola deixou de ser um espaço somente de desenvolvimento cognitivo, de aprendizagem de conteúdos desconectados com a realidade social e de padrões determinados de ser, pensar e agir. A escola é antes de mais nada uma casa comum, de crianças, jovens e adultos que precisam viver em harmonia, para se autoconhecerem, conhecerem o mundo, se cuidarem e cuidarem do mundo, como casa de todos/as nós.

A criança nasce com potencial para a espontaneidade, para a criatividade e para a possibilidade de realizar movimentos diversos e inimagináveis e, muitas vezes, os adultos com um pensamento padronizado, advindo de posições culturais enraizadas, por pensamentos obsoletos sobre a humanidade e as relações sociais, reforçam estereótipos, engessam a criatividade e tolgem a expressão corporal.

A educação como espaço do diálogo deve promover relações interpessoais entre professores/as e alunos/as sem que esse relacionamento seja de imposição e subordinação. A criança tem muito a contribuir com o desenvolvimento do ambiente escolar, ao mesmo tempo que necessita de atenção e cuidados, considerando suas características e suas necessidades.

Cuidar da criança na escola, entendendo o brincar como fundamental para sua vida é foco deste texto, que pretende estimular a reflexão para transformar práticas pedagógicas generalizadas, que objetivam desenvolvimentos homogêneos, pois em meio ao mundo de adultos, as crianças se sentem intimidadas e frágeis para enfrentarem uma luta pelo seu espaço e por sua expressão, porque há uma tendência em reduzir suas peculiaridades a uma condição pré-estruturada.

A criança não é um adulto em miniatura e nem pensa como tal e, seu mundo está em constituição, há sempre uma novidade a surgir, enquanto a sociedade dos adultos já tem normas, padrões e pensamentos determinados. O novo sempre surge, ainda que lutemos, muitas vezes, ao contrário. Então por que não preparamos para cuidar do mundo e das crianças, entendendo essa constante necessidade de renovação, a partir da liberdade de expressão da diversidade da condição humana?

A criança deve se expressar, se relacionar, se manifestar com liberdade, em meio à diversidade humana e planetária, pois o que vivemos com os outros “em vários sentidos, dá as bases para nosso conhecimento. Amor e dor, alegria a tristeza, visões sobre o homem e a sociedade, crenças e modos de viver a vida privada, entre coerências e incoerências, motivos e medos, frustrações e vontades, enfim, várias sensações e percepções de nossa vida condicionam a qualidade e possibilidade do nosso conhecer” (SALLES FILHO, 2009, p. 10280).

¹ Universidade Nove de Julho (UNINOVE), Brasil.

² Fundação Herminio Ometto (UNIARARAS), Brasil.

A partir da observação tais pressupostos, neste texto, buscamos apresentar como argumento o relevante papel da Educação Física escolar no desenvolvimento das melhores qualidades humanas das crianças que frequentam a Educação Infantil e os primeiros anos do Ensino Fundamental, não focados em discutir as etapas do ciclo em si, mas sim a periodização do desenvolvimento infantil e, em especial, tomamos o brincar e o movimento enquanto atividades próprias desta faixa etária, o que justifica o recorte deste tempo de infância para a nossa argumentação.

Cuidar da vida da criança na escola – O brincar e o movimento

É na escola, a “casa comum das crianças” da Educação Infantil e dos primeiros anos do Ensino Fundamental, que os/as pequenos/as passam uma grande parte de seu dia, por vezes desde a tenra infância, quando ainda são bebês. Neste contexto, é preciso considerar a imprescindível função que o brincar e o movimento tem para o desenvolvimento infantil, o que determina que tais atividades não devem ser relegadas a um segundo plano na rotina escolar. Todavia o que temos observado, em pesquisas desenvolvidas e nas experiências educacionais que possuímos, é que nas tessituras das relações escolares o brincar e o movimento são efetivamente considerados em discurso, mas pouco presentes no cotidiano educacional (MARTINS, 2009).

A criança na escola é pressionada a executar uma rotina de tarefas que não prevê o tempo para brincar e para o movimento. Os/as professores/as preocupados em conquistar a aprendizagem de conteúdos fixados em seu planejamento – pela pressão dos pais, dos/as gestores/as em diferentes níveis e, em especial, pelas políticas educacionais e sistemas avaliativos nos diferentes ciclos de ensino – não encontram tempo e espaço para tais manifestações infantis e não dão a essas atividades a merecida atenção, ou seja, o brincar é utilizado como estímulo para que se cumpram as tarefas, e o movimento é silenciado para que toda a atenção seja voltada a esse propósito, como se a criança só aprendesse se estivesse parada e em silêncio. Assim, no processo educacional, o respeito à integralidade infantil é esquecido (FREIRE, 1989).

Verificamos, então, que a escola como espaço de aprendizagem se apresenta desorientada em relação à sua principal função, ou seja, o pleno desenvolvimento da criança no alcance de suas melhores qualidades humanas. Para tal, o aprender com o outro, tanto adultos como pares, precisa ser enfatizado e, nesse processo, o brincar e o movimento são atividades preteridas de possibilidades e, portanto, não devem ser desconsiderados em seu potencial educativo (MELLO, 2007).

É por meio do brincar e do movimento que as crianças estabelecem relações com os outros, com o mundo, internalizam e dão significados aos modos de agir social, aprendendo valores como a empatia, o respeito a opiniões diversas da sua, a civilidade, dentre outros (SMOLKA, 2000).

Se é na escola que a criança passa uma boa parte de seu dia, nela precisam estar contempladas as diversas atividades que permitem o pleno desenvolvimento infantil e não ao contrário, que se considere somente aquelas que favoreçam o aspecto “cognitivo”. No contexto escolar isto se dá, pois de longa data o desenvolvimento da criança está associado ao desenvolvimento cognitivo, mas não ao brincar e ao movimento (MARTINS; CRUZ, 2007).

No entanto, o que observamos é que, apesar de toda a restrição que é imposta à criança, ela encontra meios para resistir, subverte a ordem, acha espaços e tempos para brincar e se movimentar, para se divertir e se expressar (MARTINS, 2017).

O lúdico deve ser uma constante na vida das crianças e, assim, os/as professores/as devem entender essa característica peculiar desses pequenos seres humanos e valorizar no ensino-aprendizagem, não só de movimentos diversos, jogos e brincadeiras, rítmicos e expressivos, mas também nos trabalhos de iniciação esportiva. O esporte da criança é o jogo e a brincadeira, já dizia Freire (1993).

Freire (1993, p. 28) denuncia:

Os adultos desconhecem a história da crisálida transformando-se em borboletas quando iniciam a criança no esporte. Ignoram que ele é o próprio jogo infantil transformado. Não respeitam a evidência de que, se a criança fez dos objetos dos adultos seus brinquedos,

também o fariam com o esporte. As crianças são obrigadas a praticá-lo como se não tivesse sido, na sua origem, o brinquedo e a fantasia. Regras impostas e disciplinas rígidas, organizações e táticas rompem bruscamente com o faz-de-conta do jogo infantil. Ao invés da gritaria, dos risos, da “desordem”, a “ordem”, a disciplina, o silêncio.

Assim, ao olhar para a Educação Física como componente curricular da Educação Básica, na qual estão inseridos os ciclos relativos da Educação Infantil e do Ensino Fundamental, e sendo o brincar e o movimento conteúdos intrínsecos de seu processo educacional, torna-se fundamental compreender a inter-relação jogo e movimento no processo de desenvolvimento da criança e o papel da escola e da Educação Física escolar nesse processo (BRASIL, 1996).

A inter-relação entre brincar e movimento

Se observarmos a infância em nossa sociedade podemos perceber que o espaço e tempo para o brincar e para o movimento têm sido gradativamente diminuídos nas práticas sociais. Em geral, as possibilidades para que aconteçam ficam reservadas aos momentos de tempo livre quando, de modo contrário, deveriam estar presentes em grande parte deste tempo de vida da criança (MARCELLINO, 2000).

Acreditamos que tal fato se dá, pois numa sociedade em que a produtividade é o seu maior tema, a qual há uma “exaustiva imposição de ideologia produtiva, cujas pregações são constantes: seja melhor, seja mais rápido, tenha o melhor e assim por diante”, a preocupação com o futuro das crianças parece se impor e, assim, o brincar improdutivo e os movimentos fugidios e sem controle não têm lugar (VON AGNER; MIRA; STADLER, 2005).

Neste tipo de sociedade, nós adultos estamos sempre preocupados em capacitar as crianças para viver no futuro. Nesse contexto o tempo que deveria ser utilizado para a brincadeira e para a movimentação infantil acaba por ser empregado para o desenvolvimento das competências necessárias a um futuro promissor de “sucesso profissional”. Assim, após a escola:

[...] na vida real das crianças das classes média e alta, o dia é preenchido com aulas de inglês, natação, música, judô, balé, etc., fazendo com que a infância – esse período de vida em que o ser humano não precisa ainda produzir sua sobrevivência – se faça um tempo útil de preparação para a vida (MELLO, 2007, p. 85).

Ao contrário, as crianças de baixa renda são introduzidas precocemente no mercado produtivo e lhes são “usurpados o direito de brincar ou de transformar em lúdica a sua relação com o trabalho” (LEITE, 2002, p. 72).

Isto acarreta prejuízos inaceitáveis à vida da criança, pois:

As famílias, submetidas às mais duras condições de vida, ao buscarem em estratégias como o trabalho das crianças a mitigação dos seus males, por um lado aprofundam a miséria em que vivem e, por outro, garantem a base para a reprodução do mesmo quadro (CAMPOS, 2000, p. 122).

O conjunto destes fatores “constituem-se e se determinam enquanto fatos inerentes à sociedade contemporânea, imposta pela organização social vigente e contribuem, acreditamos, à transformação das condições de vivência das brincadeiras infantis”, o que está imbricado ao controle da movimentação, por vezes intensa, que é própria às ações de crianças (MARTINS, 2009, p. 15).

Ao olharmos a infância percebemos que tais condições ficaram arraigadas e nos encaminham em atuações frente à infância, porque:

É [...] no contexto das relações sociais que a constituição dos sujeitos acontece, sendo esta resultante da apropriação da cultura em seus diversos aspectos. Essa apropriação, por sua vez, é marcada pelas características dos grupos sociais dos quais os sujeitos fazem parte/participam e dos lugares sociais que ali assumem (ZANELLA; LESSA; DA ROS, 2002, p. 213).

Assim, o controle corporal, o não espaço e tempo para a brincadeira também se estabelecem na escola. Tal apropriação, fruto dos significados que damos ao brincar e ao movimento infantil enquanto atividades que nada produzem, é refletida no cotidiano escolar e, ainda, em se tratando de um espaço formal de aprendizagem, acaba por não se materializar nas práticas educativas para a criança pequena, o discurso sobre a relevância do brincar e do movimento no desenvolvimento infantil. Sendo assim, o brincar acaba sendo utilizado como mera estratégia lúdica. Ora, podemos afirmar que:

Brincar e, sem dúvida, uma forma de aprender, mas e, muito mais que isso. Brincar e, experimentar-se, relacionar-se, imaginar-se, expressar-se, compreender-se, confrontar-se, negociar, transformar-se, ser. Na escola, a despeito dos objetivos do professor e de seu controle, a brincadeira não envolve apenas a atividade cognitiva da criança. Envolve a criança toda. E, prática social, atividade simbólica, forma de interação com o outro (FONTANA; CRUZ, 1997, p. 139).

Visto deste modo, as brincadeiras e os movimentos precisam estar presentes na escola para que, de fato, as crianças tenham a possibilidade do melhor desenvolvimento de sua humanidade.

Brincar e a intensidade motora são atividades próprias da infância, práticas socialmente inter-relacionadas e se nos debruçamos a observar as ações infantis verificamos que é difícil fazer a separação clara entre elas. Assim, em algumas situações fica difícil dizer se uma é pertencente à outra, se uma é parte da outra, se elas estão inter-relacionadas ou, ainda, se estão unidas como amálgama (FREIRE, 1989).

Acreditamos que uma destas condições ou outra estarão mais ou menos presentes nas ações infantis em determinados períodos de desenvolvimento em contextos históricos e socioculturalmente constituídos, pelas atividades que as crianças estabelecem relações com o mundo (ELKONIN, 2012).

Todavia, antes de darmos continuidade aos nossos argumentos – os quais se baseiam na inter-relação dos temas brincar, movimento e desenvolvimento da criança – se faz necessária uma tentativa de conceituação dos termos utilizados, todavia reconhecemos desde já que esta não é uma tarefa fácil, pois se trata de um jogo de “caça palavras” (MARCELLINO, 2000).

Consideraremos neste trabalho a seguinte conceituação para os termos relativos ao brincar, ou seja:

[...] o brincar e a brincadeira enquanto a ação desenvolvida pela criança; o brinquedo enquanto o objeto que dá suporte ao brincar e o jogo, enquanto categoria desta ação, podendo encontrar nesta última, tipos diversificados como: os jogos de exercício, os jogos de papéis ou protagonizado, os jogos de construção, os jogos de regras e dentre estes últimos os jogos tradicionais infantis. No espaço educacional, pelo objetivo a que se destina encontraremos, ainda, a denominação de jogo educativo (MARTINS, 2009, p. 9).

Destacamos nesta definição as diferentes categorias de jogos que são apontadas, as quais neste trabalho se inter-relacionam às ações infantis nos diferentes períodos de desenvolvimento.

Do mesmo modo, é importante estabelecer o que entendemos por movimento. Assim, consideramos:

[...] que o movimento humano constitui-se na relação dialética e indissociável entre as heranças biológica e sociocultural, de modo que o movimento humanizado é, a um só tempo, expressão da natureza e cultura. Assim sendo, os movimentos de um *homo sapiens*

diferenciam-se dos de outros animais pelo fato de serem desenvolvidos no âmbito de um grupo social e de uma cultura, o que lhes dá forma e significado (KOLYNIK FILHO, 2014, p. 470).

Dentre os movimentos humanos, assim como acontece com o brincar, podemos identificar três diferentes categorias, ou seja, os movimentos locomotores – que determinam o deslocamento do corpo de um lugar a outro, os não locomotores (ou estabilizadores) – que requerem um certo grau de equilíbrio, e os manipulativos – que demandam que o movimento seja com um objeto manipulado com as mãos ou pés (BARBANTI, 1994).

As diferentes categorias de movimentos e as diferentes categorias de jogos se inter-relacionam aos períodos de desenvolvimento da criança e se manifestam de acordo com as atividades dominantes que determinam cada período.

Ao dizermos atividade dominante estamos nos apoiando nos estudos de Elkonin (2012) quando afirma “que cada estágio do desenvolvimento mental é caracterizado por uma relação dominante da criança para com seu meio, por uma atividade dominante àquele dado estágio” e que deve observar na periodização do desenvolvimento que a “indicação de uma transição de um estágio para outro é precisamente uma deriva no tipo dominante de atividade, a relação dominante da criança para com suas circunstâncias (LEONTIEV, 1965, p. 591-592 apud ELKONIN, 2012, p. 155).³

Importante ressaltar que, ao nos referirmos à atividade dominante em determinado período isto não quer dizer que ela é a única atividade, pois observando o contexto onde vive a criança e os modos de agir do grupo do qual ela faz parte, pode se desenvolver em diferentes direções. Tampouco podemos afirmar que esta atividade ao surgir “não cancela todas as atividades previamente existentes: ela meramente altera seu *status* com o amplo sistema de relações entre a criança e seu meio” (ELKONIN, 2012, p. 168).

Observando tais pressupostos Elkonin (2012) discutiu a periodização do desenvolvimento humano em seis grupos de atividades dominantes: contato emocional direto, manipulação de objetos, jogo de papéis, atividade de aprendizagem; contato pessoal íntimo e atividade vocacional ou orientada para uma carreira. Pelo recorte de nosso texto, discutiremos a relação brincar e movimento nos quatro primeiros grupos.

O primeiro período determinado pelo autor no qual a atividade dominante é o “contato emocional direto”, na comunicação que o bebê busca estabelecer com os adultos, é o período em que a criança vive a contradição entre a máxima necessidade de comunicação e a diminuta possibilidade de realizá-la. Nesse contexto as suas expressões e movimentos são fundamentais à tentativa de estabelecer tal comunicabilidade (CRUZ, 2005).

Nesse período é que a criança constrói a base para as suas ações sensório-motoras, pelas ações que ela realiza no processo de comunicação com o adulto, pela experimentação corporal ao olhar e “brincar” com as mãos e os pés, ao ser acariciado – o que permite melhor percepção de seu corpo –, no esforço constante de estabilização, dentre outras formas.

Em outras palavras, processos mentais (dos processos sensório-motores elementares aos processos intelectuais superiores) são dependentes dos motivos e tarefas da atividade nas quais estão envolvidos; são determinados pelo lugar que ocupam na estrutura da atividade (a ação ou operação) (ELKONIN, 2012, p. 155).

Neste contexto, de certo modo, a criança inicialmente “é brinquedo”, depois é que se torna parceira na brincadeira. Daí a relevância das interações lúdicas entre adultos e crianças (BROUGÈRE, 2005).

³ A tradutora do texto optou pelo estágio, todavia nos utilizaremos do termo período que, como a própria indicou como sendo mais pertinente à proposta de Elkonin (2012).

O bebê e a criança bem pequena anseiam pela satisfação imediata das necessidades não realizáveis e os brinquedos são inventados para tal fim. São os adultos que lhes apresentam os brinquedos e as formas de manipulá-los. São eles que, na relação com a criança, oferecem objetos a serem mexidos, mordidos, chupados e brincando a estimulam para a ação, contribuem para a educação de seus sentidos, para o desenvolvimento em seus amplos aspectos e propõem o motivo para a realização da ação motora. (VIGOTSKI, 2003)⁴.

Dessa forma, podemos assumir que o contato emocional direto com o adulto representa a atividade dominante do bebê; é em contraste o pano de fundo dessa atividade e, a partir dela, que as ações manipulativas, de orientação e sensório-motoras tomam forma (ELKONIN, 202, p. 163).

Assim vai acontecendo o processo de transição para o próximo período, na comunicação e interação com o adulto se constrói a base sensório-motora, na qual se assenta a ação infantil. Todavia, essa transição não é feita de modo gradativo, harmonioso, por vezes acontece aos saltos e por outras em involuções (VYGOTSKI, 1997).

Nesta etapa, no qual a atividade dominante é a “manipulação de objetos”,

O contato emocional direto com o adulto diminui para um papel subordinado; o papel dominante é agora assumido pela cooperação estritamente prática na atividade presente. A criança está absorvida pelo objeto e nas suas manipulações com esse (ELKONIN, 2012, p. 163).

Tal momento permite à criança o ajustamento postural a diferentes objetos e suas características tais como tamanhos, pesos, texturas, dentre outras e, também, o desenvolvimento da coordenação de habilidades manipulativas, por meio de movimentos voluntários, tais como alcançar, agarrar, jogar, por exemplo.

Os objetos e os modos de agir a eles relacionados são apresentados às crianças pelos adultos, pois o objeto em si não traz o modo de como deve ser manipulado. Os modos de ação frente a diferentes objetos de determinada sociedade são construções sociais, constituídas na relação com os outros. Sendo assim, a criança não aprende sozinha como utilizá-los, são os adultos que ensinam as crianças as maneiras de usá-los e de brincar, atribuindo sentido aos gestos e movimentos aí envolvidos (CRUZ, 2005).

Na medida em que a criança vai descobrindo o sentido das ações humanas com os objetos ela vai internalizando os seus significados, importando-os às suas manipulações. O adulto é um espelho, um balizador das tarefas sociais (ELKONIN, 2012).

Nesse sentido, o desenvolvimento da dimensão cognitiva do movimento, sem necessariamente separar-se das outras dimensões, vai tornando a criança mais autônoma para agir sobre a realidade exterior, diminuindo, assim, a dependência do adulto que antes intermediava a ação da criança pequena sobre o mundo físico (SILVA, 2012, p. 148-149).

Tal condição permite o processo de transição para um novo período no qual a atividade dominante é o “jogo de papéis”. Ao se desenvolver um pouco mais, a criança apresenta maior autonomia para agir, todavia o que deseja fazer, as necessidades que têm, nem sempre podem ser atendidas. Para resolver tal questão, para enfrentar esta tensão e suas contradições, a criança faz de conta que age como gostaria, brincando. “Assim se origina a necessidade de um processo especial de aprender os objetivos e motivos

⁴ O nome do autor receberá neste texto a grafia pertencente à obra a que se refere, por isso aparecerá de forma diferenciada.

da atividade humana e as normas das relações humanas às quais as pessoas se conformam enquanto agem” (ELKONIN, 2012, p. 161).

Agir é então a forma que a criança tem para compreender a realidade, as normas das relações sociais, o que lhe é permitido ou não fazer, e a brincadeira é a forma possível para ela atender as suas necessidades. Assim, brincando de faz de conta a criança é capaz de dirigir um carro, cozinhar fazendo “comidinha”, se portando de maneira superior ao que está habituada (VIGOSTSKI, 2003).

Estas situações imaginárias são determinadas por regras, normas de atuação social, ou seja, traz a marca da experiência social da criança. Sendo assim, a “base do jogo é social devido precisamente a que também o são sua natureza e sua origem, ou seja, a que o jogo nasce das condições de vida da criança em sociedade” (ELKONIN, 1998, p. 36-37).

Na medida em que a esfera das relações sociais passa ser o motivo da ação infantil os objetos vão perdendo a sua força dominante e a criança passa a agir com eles de forma diferenciando atribuindo-lhes funções diversificadas. Todavia, essa substituição de uma função por outra não é livre, tem que comportar a ação que é representada (CRUZ, 2005).

Isto está relacionado ao fato que “o jogo de papéis é primariamente sensível ao ‘mundo das pessoas’ – é em seu brincar que as crianças ‘modelam’ os propósitos e motivos da atividade humana e as normas das relações humanas” (ELKONIN, 2012, p. 158, grifos do autor).

Inicialmente, a criança começa a brincar de faz de conta a partir de ações domésticas sintéticas e não assume qualquer papel em específico, mas gradativamente o enredo do jogo vai se ampliando. “Há *colher*; *dar de comer* com a colher; *dar de comer* com a colher *à boneca*; *dar de comer à boneca como a mamãe*; tal é, de maneira esquemática o caminho para o jogo protagonizado” (ELKONIN, 1998, p. 259, grifos do autor).

Gradativamente as relações entre as pessoas e os papéis desenvolvidos por elas ganham destaque na brincadeira e à medida que a criança adquire maior autonomia de linguagem, de comunicação e de movimento, os enredos se ampliam. Assim, as relações que vive com os outros, as histórias que lhe contam, as experiências motoras que lhe proporcionam, possibilitam a ampliação da brincadeira, do enredo e das inter-relações dos papéis assumidos pela criança (CRUZ, 2005).

Na brincadeira de faz de conta, encontramos uma estreita relação entre processos *cognitivos* e *imaginativos*. O conhecimento da criança sobre a realidade física e social em que vive é fundamental para a criação de uma situação imaginária na qual esse conhecimento é elaborado e reelaborado criativamente (CRUZ, 2005, p. 88, grifo do autor).

É importante ressaltar, nesse processo, que a apropriação da realidade física e social se dá pela experiência corporal infantil, pois é pelas ações corporais que a criança estabelece relações com os outros e com o mundo, daí podermos dizer que a ampliação das experiências motoras e o desenvolvimento destas habilidades são fundamentais. Quanto melhor for o repertório da criança, melhor ela poderá representar os seus papéis na brincadeira. Todavia se a criança possuir limitações de movimentos, advindas de diferentes processos, mesmo assim, pautadas nas relações entre as pessoas e seus papéis sociais, ela buscará recursos para brincar.

Neste sentido, o faz-de-conta possibilita que a criança internalize aspectos do mundo adulto, das relações sociais, não apenas reproduzindo o mundo, como se o brincar fosse uma “colagem, mas transformando, ao brincar, a sua experiência pessoal (SILVA, 2002, p. 60, grifo do autor).

A movimentação infantil possibilita que se refinem as relações representadas no jogo de faz de conta, permitindo a criação e recriação das experiências vivenciadas, por meio de movimentos intencionais, direcionados a um fim, planejados de acordo com o transcurso do enredo (SILVA, 2017).

Nesse sentido, a movimentação infantil depende dos motivos que a criança tem para se movimentar, do que a impulsiona a realizá-la, pois “algunos movimientos que se forman en la edad preescolar, cómo su cumplimiento y desarrollo dependen del carácter de la tarea planteada ante el niño y de los *motivos de la actividad infantil*” (ZAPORÓZHETS, 1987, p. 73, grifo do autor).

Na medida em que os enredos vão sendo ampliados, que as relações e papéis representados se sofisticam, que as articulações para o brincar tornam-se mais complexas, que o cumprimento das normas relativas aos papéis sociais desempenhados torna-se mais rígido e, até, que os ambientes nos quais se brincam buscam simular a realidade com maior precisão, a criança apresenta a possibilidade de uma nova transição. Concorre para isto a entrada da criança no primeiro ano do Ensino Fundamental, no qual expectativa da criança é aprender a ler e a escrever. Passa, então, a ser dominante a “atividade de aprendizagem”.

Nesta fase, impulsionando o desenvolvimento, a criança também faz, gradativamente, a transição para os jogos de regras. Não que ela deixe de uma hora para outra de brincar de faz de conta, mas ela alcança esta nova forma de brincar, pois amplia a sua possibilidade de entendimento de regras.

Para que possamos compreender a transição para este novo tipo de jogo na vida da criança é preciso entender que o que define o brincar, para Vigotski (2003) não é o prazer, mas sim a situação imaginária e as regras.

O caminho realizado entre os jogos, onde a situação imaginária aparece de forma explícita e as regras estão presentes de modo oculto e, ao contrário, quando as regras são explícitas de modo claro e a situação imaginária se faz presente implicitamente, determina a evolução da brincadeira das crianças. Assim, gradativamente, o jogo evolui em direção ao jogo de regras, ou melhor, dizendo onde estas são mais explícitas, não de modo contínuo e tranquilo, mas às vezes, aos saltos e ainda de forma contraditória (MARTINS, 2009, p. 28).

Nesta fase, dos jogos de regras que solicitam ações motoras determinadas, é relevante que a criança tenha alcançado um amplo repertório motor de habilidades básicas que possam ser combinadas em respostas às necessidades de atuação, dependendo do motivo pelo qual se joga. É fato que encontramos crianças jogando por diferentes motivos num mesmo jogo, mas caso ela queira alcançar os objetivos dos jogos é necessário que ela tenha condições para tal.

O/A professor/a será o/a mediador/a para que isso aconteça, porém ele/ela deve estar preparado para entender a realidade das crianças, observar as diferenças entre elas, ao mesmo tempo que precisa proporcionar espaços para todas, da mais habilidosas àquela que apresenta alguma limitação aparente.

É fundamental que as crianças possam aprender, não somente a jogar, mas a conviver com as diferenças como um fator *sine qua no* para existência humana. Somos diferentes de fato, precisamos aprender a sê-lo de direito.

Fernandes (2017) nos coloca que a diversidade da condição humana se traduz em características peculiares de cada indivíduo, que não se consegue igualar, mesmo que isso seja uma tendência social. E assim, “um mundo verdadeiramente humano deveria ser construído, considerando a diversidade como fundamental à vida social” (FERNANDES, 2017, p. 146).

Se consideramos o jogo enquanto prática social histórico-culturalmente constituída, se pensamos o movimento enquanto um processo de inter-relação biológica e cultural, o papel do adulto ou de companheiros mais experientes é de fundamental importância em todos os campos da vida e, em especial, na escola a mediação do professor proporcionando às crianças o melhor desenvolvimento de suas qualidades humanas.

O jogo, o movimento, a escola e a Educação Física escolar

Como já apontamos as crianças da Educação Infantil e dos primeiros anos do Ensino Fundamental têm como características a intensidade motora e a fantasia, que é típica do brincar de faz de conta. Todavia, escolas e pais têm medo da compulsão que elas possuem pelo brincar e não o escolhem enquanto conteúdo ou como recurso (FREIRE, 1989).

Do mesmo modo, referindo-se à inter-relação criança, escola, jogo e movimento, Buss-Simão (2012) argumenta que:

Como adultos, temos ainda dificuldade em compreender e legitimar as diferentes formas delas viverem no mundo. Suas práticas, marcadas pela expressão de múltiplas linguagens, de simultaneidade, de imprevisibilidade, são na maioria das vezes, tratadas como problema, como caos. Cabendo à educação a tarefa de modificá-las, dominá-las no sentido do enquadramento social. Nessa perspectiva, educar tem a função de frear a imaginação, a fantasia, controlar o movimento, regular as múltiplas manifestações infantis, uniformizar suas temporalidades, desejos e sonhos (BUSS-SIMÃO, 2012, p. 273).

O que percebemos em nossas experiências educacionais e nas pesquisas que realizamos na escola é que, contra a intensidade motora das crianças no contexto escolar, são estabelecidas normas que determinam a imobilidade infantil, ou seja, nada de movimentos fugidios e descontrolados, nada de andar ou correr soltas pelo espaço e para que isso não aconteça determinam filas para pequenos trajetos, espera para ações de deslocamentos, de preferência com separações entre meninas e meninos (afinal eles são mais agitados), dentre outras tantas ações de controle corporal.

Tal imobilidade se faz presente em variados espaços educacionais, até no recreio. Isto pode ser constatado em um dos diálogos que tivemos com uma criança do primeiro ano do Ensino Fundamental numa escola do interior do Estado de São Paulo, durante uma de nossas pesquisas. Dentre as várias situações observadas escolhemos esta para ilustrar nossa argumentação (MARTINS, 2017; SILVA 2017):

Como percebi que as crianças não saiam de seus lugares, resolvi perguntar para Yasmim⁵, uma criança considerada peralta, sobre o que eles faziam no recreio.

- *Yasmim, vem aqui. O que vocês costumam fazer no recreio?*
- *Lanchar.*
- *E depois?*
- *A gente conversa.*
- *Vocês não brincam?*
- *Às vezes a gente brinca de pega-pega. Olha!*

De repente ela saiu correndo entre as mesas, encostou a mão em outra criança e disse:

- *Pega!*

A outra criança sai correndo e logo vem uma das auxiliares.

- *Vocês sabem que no recreio é para ficar sentado!*

Como podemos observar, na escola, mesmo em situações que seriam adequadas à livre expressão infantil, não se favorece a movimentação espontânea da criança, apesar de em discurso encontrarmos:

⁵ Os nomes, compatível com a garantia do sigilo necessário, são fictícios.

[...] uma crítica à opressão da rotina sobre as crianças, à contenção do movimento, à exigência de posturas rígidas e de regulações, ao mesmo tempo e que nos deparamos com o enaltecimento da transgressão e da violação, da liberdade, do movimento e da espontaneidade, firmados pelas “culturas” próprias das crianças (VAZ; RITCHER, 2010, p. 122).

Contudo, a criança resiste, pois a transgressão infantil demonstra a reação da criança enquanto sujeito ativo à imposição do silêncio e da imobilidade exigida, ainda que ela seja influenciada firmemente pelas determinações que a cerca. “Nos parece que o corpo infantil, a criança como um todo, se apresenta ávida à se movimentar, o que é próprio à faixa etária em que estão inseridas” (MARTINS, 2017, p. 64).

Em relação ao jogo o mesmo se dá. Por segurança a escola elege o jogo de regras, deformam o jogo e o colocam de modo utilitarista tendo como único fim a aprendizagem e, por meio dele, se estabelece o controle e o silêncio corporal da criança. Podemos observar essa condição num jogo feito na lousa, pela mesma turma de crianças:

- *Professora ela só escolhe as amigas dela! Eu ainda não fui.*

A criança que está na lousa responde:

- *É que você não fica quieta.*

Ela abaixou sua cabeça e se deitou em cima de seus braços.

Professora: - *Tem um monte de criança quieta. Escolhe as mais quietinhas.*

A maioria das crianças se esforçavam para manter a maior imobilidade possível, abaixando suas cabeças sobre os braços e fechando os olhos.

Mas, mesmo com tantas imposições as crianças resistem, criam meios inusitados para brincar, o que podemos observar na fala da professora Rafaela:

Na verdade brincam com tudo, brincam com lápis, com borracha, brincam às vezes com algum brinquedinho que eles trazem na bolsa, ou com o próprio material escolar. Eu tenho alguns meninos que desenham Sonic, Homem Aranha, alguma coisa assim pequenininha, e recortam, ficam brincando. [...] Inclusive às vezes algo que está no meio de uma explicação, uma atividade, você tem que estar chamando a atenção, porque embaixo da carteira tá desenhando o hominho para brincar. Isso eles fazem, bastante (MARTINS, 2017).

Podemos perceber na situação acima descrita que as crianças arranjam formas diferenciadas de burlar a normalização que impõem às suas ações, brincando às escondidas, falando baixo, desenhando “brinquedos”, estimuladas pelo impulso criador próprio do jogo de faz de conta (VIGOSTSKI, 2003).

Fica-nos claro que precisamos considerar a inter-relação entre jogo e movimento para que as crianças possam alcançar o melhor desenvolvimento de suas qualidades humanas e na escola, nem sempre, encontramos campo propício para tal. Apesar de serem atividades próprias da infância elas não acontecerão se não as considerarmos de modo efetivo em nossos planejamentos e práticas educativas.

Uma outra questão que precisamos atentar é que em nosso país não é determinado por lei que o/a professor/a de Educação Física é quem deve dar aula na Educação Infantil e nos primeiros anos do Ensino Fundamental, mas tal função é determinada aos/as pedagogos/as (BRASIL, 1996).

Em nossa opinião brincar e movimento são campos de atuação tanto de pedagogos/as, como de professores/as de Educação Física. O que deve ocorrer é que tais atividades devem ser enfatizadas de acordo com os objetivos de cada um. Não iremos discutir o campo do/a pedagogo/a, mas sim o do/a professor/a de Educação Física e os desafios que, em nosso pensamento, devem responder. Que princípios pedagógicos devem estar presentes no trabalho do/a professor/a de Educação Física nestes ciclos de ensino?

Inicialmente, é importante ressaltar que o brincar, apesar de ser uma prática social típica da infância, não se desenvolverá plenamente se não forem proporcionadas as condições para tal e, pelas características institucionais, isto deve ser enfatizado na escola. Isto não é diferente com o movimento, pois apesar de ser dependente das condições biológicas, as condições culturais, também, são fundamentais ao pleno desenvolvimento da criança.

Tal ênfase deve ser iniciada na estruturação de tempos e espaços para o brincar e para o movimento no planejamento do/a professor/a. Planejar, como não poderia deixar de ser, é condição essencial para que as práticas educativas se materializem no cotidiano pedagógico.

Propiciar a brincadeira na escola, desde tenra infância, permite observar indícios interessantes, pois é ela que dá ao/a professor/a dados importantes, inclusive para interferir na brincadeira. Intervir na brincadeira exige delicadeza, exige o reconhecimento da plasticidade do processo, analisando as modificações dos modos de brincar para promover a ampliação do universo cultural infantil e auxiliar nas transições dos níveis de desenvolvimento da criança (CRUZ, 2005; USOVA, 1979)

Mas, quais são as possibilidades de trabalho do/a professor/a de Educação Física? Pelas práticas corporais e pelo brincar as crianças conhecem o mundo. Assim, as práticas educativas relativas à Educação Física escolar devem possuir uma variedade de possibilidades de jogos e movimentos que sejam significativos às crianças.

No trabalho com a criança pequena da Educação Infantil, observando a atividade dominante pelas quais estabelecem as relações com o mundo, devemos trabalhar a experimentação de diversificados materiais e de suas possibilidades por meio de atividades lúdicas e à medida que possam se locomover com maior estabilidade, realizar atividades que requeiram as combinações entre os materiais.

Numa de nossas experiências profissionais numa creche, desenvolvemos uma atividade lúdica com as crianças que estavam começando a se deslocar de pé (desde que estivessem apoiadas). As crianças se apoiavam em uma caixa de papelão firme e fechada e, por meio dela, empurravam uma bola (de altura similar à caixa) pelo corredor (o que impedia que a bola se deslocasse para os lados). As crianças, em geral, ao conquistar o feito davam pequenos gritos ou sorriam para nós manifestando satisfação.

Tal experiência proporcionou às crianças estarem envolvidas numa atmosfera lúdica de trabalho, ao mesmo tempo que experimentaram um movimento diferenciado no seu repertório cotidiano. Utilizamos o exemplo com objetivo ilustrativo, para fortalecer o argumento da relevância de proporcionar à criança pequena a experimentação de materiais e de suas combinações, pois isto permite diversificar as formas de movimentos.

Já com a criança um pouco maior, que se encontra no período de transição para o período do “jogo de papéis” e possui um melhor repertório e domínio das habilidades de manipulação e estabilização, a atividade manipulativa pode se transformar em jogos de regras muito simples, pelas normas que as crianças determinam para ação ou pela intervenção do/a professor/a que estabelece o que fazer com o objeto. Daí a relevância das escolas possuírem uma gama de materiais e em quantidade suficiente para que se possa atender a todas as crianças (ELKONIN, 2012).

O período no qual a atividade dominante é o jogo de papéis é um período promissor para o trabalho do professor/a de Educação Física, pois o brincar de faz de conta, no qual a criança assume as diferentes funções sociais, permite a estruturação de enredos que encaminhem as ações infantis, potencializando a capacidade criadora infantil. Tal possibilidade permite intervenção do professor na mediação do processo educativo, que pode elevar a níveis consideráveis de superior qualidade de movimento.

Em nossa opinião, o jogo de papéis deve ser o núcleo de organização das práticas educativas da Educação Infantil, assim como não deve ser esquecido nos anos iniciais do Ensino Fundamental. No trabalho do/a professor/a de Educação Física propiciar a vivências de enredos que sejam significativos às ações infantis é de fundamental importância, pois o uso da linguagem própria da infância, ou seja, o faz de conta é adequado à proposição de práticas educativas que objetivem o desenvolvimento da qualidade de movimento da criança, é o motivo que as impulsionará (ZAPORÓZHETS; MARTINS, 2002).

A esse respeito afirma Zaporózhets (1987):

Trataremos de mostrar, utilizando el ejemplo de la investigación de algunos movimientos que se forman en la edad preescolar, cómo su cumplimiento y desarrollo dependen del carácter de la tarea planteada ante el niño y de los motivos de la actividad infantil (ZAPORÓZHETS, 1987, p. 73).

Zaporózhets (1987) argumenta que as crianças precisam ter motivos que as impulsionem para executarem os movimentos e estes motivos precisam ser claros. Assim, o faz de conta, linguagem própria das crianças desta faixa etária, é fundamental para o encaminhamento do processo. Há de se ter um convite insólito para se adentrar a brincadeira, que pode se utilizar do professor/a como personagem ou exercendo um papel dentro do próprio enredo. É importante que não se estimule a criança “a ser ou não capaz” de realizar algum movimento, mas sim, propor que tal movimento seja realizado para que se alcance o objetivo da história, para que se tenha o motivo que impulsiona a ação infantil.

No planejamento de suas ações direcionadas ao jogo de faz de conta é importante que o/a professor/a, gradativamente, proponha a ampliação do enredo e papéis, alargando-os para episódios da vida social mais ampla, oferecendo uma melhor qualidade da “matéria-prima” do trabalho imaginativo da criança.

Na medida em que a criança cada vez mais estrutura o jogo de faz de conta e o sofisticado referenciado nas normas próprias aos papéis sociais, a criança começa a transição para um novo período, o da “atividade de aprendizagem”.

Os jogos de regras já são bastante conhecidos pelos/as professores/professoras de Educação Física. Todavia na escola, muitas vezes, é utilizado como remédio para todos os males, quando não se tem o que fazer, quando se precisa disciplinar uma turma ou quando se quer uma atividade que divirta as crianças. No entanto, se utilizado com tais objetivos, não se consegue alcançar todo o seu potencial educativo, se deforma o jogo e, assim, professores/as e crianças “passam a desconfiar (por motivos distintos, naturalmente) da presença do jogo na escola” (FONTANA; CRUZ, 1997, p. 140).

O trabalho com os jogos de regras é fundamental ao desenvolvimento infantil, pois permite a ampliação da capacidade da criança de estabelecer relações; demanda a utilização dos recursos, talentos e habilidades de cada um na composição da atividade grupal; proporciona o reconhecimento e o respeito às habilidades e limitações de cada um.

No trabalho da Educação Física escolar podemos encontrar uma diversificada gama de jogos abaixo desta categoria maior. Para as crianças, especialmente dos primeiros anos do Ensino Fundamental, os de regras simples permitem a sua efetiva compreensão das regras; a construção de jogos possibilita o entendimento e o respeito à dinâmica do jogo; os de maior complexidade proporcionam a compreensão da estratégia envolvida e, em todos eles, se planejamos nossa ação com atenção e asseguramos a repetição do jogo, ele terá boa chance de ser “bom de jogar”.

Especial atenção deve ser dada aos jogos tradicionais infantis, pois a modificação do jogo deve respeitar a sua construção cultural, o contexto no qual é jogado e as características dos grupos sociais no quais tiveram origem.

É fundamental ensinar às crianças, desde os primeiros anos de vida, a entender e respeitar a diversidade da condição humana, isto é, as diversas formas de ser e estar no mundo. Em relação a isso temos as manifestações culturais que marcam épocas e formas de se movimentar, com sentido e significações variadas. Conhecer os jogos tradicionais infantis, vivenciá-los numa sociedade permeada por avanços tecnológicos, é introduzir a criança num mundo histórico e cultural.

As crianças precisam entender que o que vivemos hoje foi construído por outros/as, e, assim, perceberem que vamos continuar a cuidar do planeta como casa comum, para que outros/as que virão possam usufruir desse espaço, em outro tempo. Os jogos e as brincadeiras são patrimônios dessa casa comum.

Considerações finais

É chegada a hora de encerrarmos este texto, não como uma discussão acabada, esgotada do ponto de vista de reflexões a nos mostrar novos caminhos quanto ao jogo, à brincadeira, ao lúdico na vida da criança na escola, como um espaço da casa comum. Mas como necessidade de fecharmos uma ideia inicial e mostrarmos indicadores de possíveis avanços quanto à contribuição deste texto para o ato de cuidar da vida da criança na escola.

Os argumentos apresentados quanto à necessidade do tempo e do espaço para o brincar e para o movimento na vida de crianças da Educação Infantil e dos anos iniciais do Ensino Fundamental nos remete à formação de professores/as de Educação Física.

Não podemos mais admitir que os cursos de formação inicial tratem dessa temática como espaço somente de recreação, sem uma fundamentação teórica sobre as teorias relativas aos jogos e aos movimentos, trazendo à baila a criança e sua condição humana diversa, em meio às relações que devem se estabelecer com os adultos, sem que as posições sejam alteradas, estereotipadas ou generalizadas.

O que queremos é um ambiente rico de possibilidades de movimentos, permeados de relações, nas quais as crianças possam ser elas mesmas e aprendam a se conhecer, conhecer o outro e o mundo que as rodeiam.

É fundamental que na matriz curricular dos cursos de formação haja espaço para componentes que tratem a teoria dos jogos não como uma questão apartada do movimento e do desenvolvimento humano da criança, mas que contribuam efetivamente para a capacitação de professores e os instrumentalizem para a constituição de práticas educativas que venham a atingir os seus objetivos e, ao mesmo tempo, sejam significativas às crianças.

Acreditamos que a Educação Física, enquanto campo de conhecimento presente na escola e participante efetiva destes ciclos de ensino, venha a responder aos desafios impostos na contemporaneidade e possa deixar um legado efetivo ao desenvolvimento das melhores qualidades humanas infantis.

A infância é um período importante na vida do ser humano, deve ser estudada com o objetivo de entender suas características para que práticas educativas sejam construídas com o intuito de colaborar com o desenvolvimento das melhores qualidades desse ser humano. O foco deve à criança e não o silenciamento corporal que promove regras rígidas que devem ser seguidas a qualquer custo. A brincadeira conscientiza e ensina, o silêncio aprisiona, vigia e pune!

Para finalizarmos este momento reflexivo, valemo-nos de nossas memórias de bons tempos de infância, quando brincávamos na rua e aprendíamos a ser mulheres em crescimento sem pensar na vida, como os adultos, mas senti-la simplesmente como criança, que éramos.

Que tempo maravilhoso que nos traz recordação! Quando nos lembramos dos tempos de criança logo vem a nossa memória os momentos de jogos e brincadeiras vivenciadas nas ruas com amigos/as. Somos do tempo em que a rua era um espaço da casa comum possível de ser explorado. Sem elas, hoje, as crianças precisam ter essa possibilidade na escola.

Quanta responsabilidade é posta para os/as professores/as, entre outras pessoas que compõem a escola. Que possamos prepará-los/as para assumir tal tarefa com competência e, também, atitudes de amor e acolhimento perante o ato de ensinar.

Referências

- BARBANTI, Valdir J. **Dicionário de educação física e esporte**. São Paulo: Manole, 1994.
- BRASIL. Ministério da Educação e Cultura. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação**. Brasília: MEC, 1996. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Leis/L9394.htm>. Acesso em: 13 mar. 2018.
- BUSS-SIMÃO, Márcia. A dimensão corporal entre a ordem e o caos: espaços e tempos organizados pelos adultos e pelas crianças. In: ARROYO, Miguel G.; SILVA, Maurício R. (Org.). **Corpo e infância: exercícios tensos de ser criança por outras pedagogias dos corpos**. Petrópolis: Vozes, 2012. p. 259-279.
- CRUZ, Maria Nazaré da. O brincar na educação infantil e o desenvolvimento cultural da criança. In: SILVA, Daniele Nunes Henrique; ABREU, Fabrício Santos Dias de (Org.). **Vamos brincar de quê? Cuidado e educação no desenvolvimento infantil**. São Paulo: Summus Editorial, 2015. p. 67-90.
- CAMPOS, Herculano Ricardo; FRANCISCHINI, Rosângela. Trabalho infantil produtivo e desenvolvimento humano. **Psicologia em Estudo**, Maringá, v. 1, n. 8, p. 119-129, jan./jun. 2003. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/pe/v8n1/v8n1a15>>. Acesso em: 14 mar. 2018.
- ELKONIN, Danill B. **Psicologia do jogo**. Tradução Álvaro Cabral. São Paulo: Martins Fontes, 1998.
- _____. Enfrentando o problema dos estágios no desenvolvimento mental das crianças. **Educar em Revista**, Curitiba, v. 43, n. 1, p. 149-172, abr. 2012. Tradução Maria Luísa Bissoto. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/er/n43/n43a11.pdf>>. Acesso em: 14 mar. 2018.
- FACCI, Marilda Gonçalves Dias. A periodização do desenvolvimento psicológico individual na perspectiva de Leontiev, Elkonin e Vigotski. **Cad. CEDES**, Campinas, v. 24, n. 62, p. 64-81, abr. 2004. Disponível em <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0101-32622004000100005&lng=en&nrm=iso>. Acesso em: 15 mar. 2018.
- FERNANDES, Idília. Dialética dos grupos na perspectiva da diversidade humana e da sociedade de classes. **Textos & Contextos**, Porto Alegre, v. 16, n. 1, p. 142-159, jun. 2017. Disponível em: <<http://revistaseletronicas.pucrs.br/ojs/index.php/fass/article/viewFile/27514/15749>>. Acesso em: 20 mar. 2018.
- FONTANA, Roseli; CRUZ, Maria Nazaré da. **Psicologia e trabalho pedagógico**. São Paulo: Atual, 1997.
- FREIRE, João Batista. **Educação de corpo inteiro: teoria e prática da Educação Física**. São Paulo: Scipione, 1989.
- _____. Da criança, do brinquedo, do esporte. **Motrivivência**, Florianópolis, v. 4, n. 1, p. 22-29, jun. 1993. Disponível em: <<https://periodicos.ufsc.br/index.php/motrivivencia/article/view/15010/13690>>. Acesso em: 20 mar. 2018.
- KOLYNIK FILHO, Carol. Movimento humano consciente. In: GONZÁLEZ, Fernando Jayme; FENTERSEIFER, Paulo Evaldo. **Dicionário crítico de educação física**. Ijuí: Unijuí, 2014. p. 469-472. (Coleção Educação Física).
- LEITE, M. I. P. **Brincadeiras de menina na escola e na rua: reflexões da pesquisa de campo**. **Cad. Cedus**, v. 22, n. 56, p. 63-80, abr. 2002.
- MARCELLINO, Nelson Carvalho **Pedagogia da animação**. 4. ed. Campinas: Papyrus, 2002.
- MARTINS, Ida Carneiro. **As relações do professor de educação infantil com a brincadeira: do brincar na rua ao brincar na escola**. 2009. 169f. Tese (Doutorado em Educação)– Programa de Pós-Graduação em Educação, Faculdade de Ciências Humanas, Universidade Metodista de Piracicaba, Piracicaba, 2009.

- _____. **A brincadeira no ano inicial do ensino fundamental:** o brincar da criança e a mediação do(a) professor(a). Brasília/DF: MCTI/CNPQ/MEC/CAPES; 2017. Chamada MCTI/CNPQ/MEC/CAPES Nº 22/2014 – Ciências Humanas, Sociais e Aplicadas. (Relatório de Pesquisa).
- _____; CRUZ, Maria Nazaré da. Brincar por brincar ou brincar para aprender? O lugar da brincadeira na educação infantil. **Educação e Fronteiras:** Revista da Faculdade de Educação da UFGD, Dourados, v. 2, n. 4, p. 187-202, jul./dez. 2007.
- MELLO, Suely Amaral. Infância e humanização: algumas considerações na perspectiva histórico-cultural. **Perspectiva**, Florianópolis, v. 25, n. 1, p. 83-104, abr. 2007. Disponível em: <<https://periodicos.ufsc.br/index.php/perspectiva/article/view/1630/1371>>. Acesso em: 13 mar. 2018.
- SILVA, Maurício Roberto da. **O corpo das crianças em movimento:** apontamentos provisórios sobre a cultura corporal na educação infantil. **Revista Múltiplas Leituras**, v. 3, n. 1, p. 136-164, jan./jun. 2010. Disponível em: <<https://www.metodista.br/revistas/revistas-ims/index.php/ML/article/view/1913/1914>>. Acesso em: 15 mar. 2018.
- SILVA, Bruna da. **Reflexões sobre o corpo infantil nas práticas educativas do 1º ano do ensino fundamental:** o lugar do movimento em pauta. 2017. 139f. Dissertação (Mestrado em Educação)– Programa de Pós Graduação em Educação, Universidade Metodista de Piracicaba, Piracicaba, 2017. Disponível em: <https://www.unimep.br/phpg/bibdig/pdfs/docs/15122017_140919_brunadasilva_ok.pdf>. Acesso em: 16 mar. 2018.
- SMOLKA, Ana Luiza Bustamante. O (im)próprio e o (im)pertinente na apropriação das práticas sociais. **Cad. Cedes**, Campinas, v. 20, n. 50, p. 26-40, abr. 2018. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/%0d/ccedes/v20n50/a03v2050.pdf>>. Acesso em: 13 mar. 2018.
- VONAGNER, Thompson Copperfield; MIRA, Tônia Mansani de; STADLER, Carlos Cezar. A ideologia da sociedade produtiva. In: X SIMPÓSIO INTERNACIONAL PROCESSO CIVILIZADOR: Não use números Romanos ou letras, use somente números Arábicos., 2005, Ponta Grossa. **Anais...** Ponta Grossa: Uel, 2005. p. 1-5. Disponível em: <http://www.uel.br/grupo-estudo/processoscivilizadores/portugues/sites/anais/anais9/artigos/comunicacao_oral/art18.pdf>. Acesso em: 14 mar. 2018.
- USOVA, A. P. **El papel del juego em la educacion del niños.** Habana: Pueblo y Educacion, 1979.
- VYGOTSKI, Lev S. **Obras escogidas I.** Tradução José María Bravo. 2. ed. Madri: Visor, 1997.
- _____. **A formação social da mente:** o desenvolvimento dos processos superiores. Michael Cole et al. (Org.). Tradução José Cipolla Neto, Luís Silveira Menna Barreto, Solange Castro Afeche. 6. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2003.
- ZANELLA, Andréa Vieira; LESSA, Clarissa Terres; DAROS, Sílvia Zanatta. Contextos grupais e sujeitos em relação: contribuições às reflexões sobre grupos sociais. **Psicol. Reflex. Crit.**, Porto Alegre, v. 15, n. 1, p. 211-218, 2002. Disponível em <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0102-79722002000100022&lng=en&nrm=iso>. Acesso em: 14 mar. 2018.
- ZAPORÓZHETS, Alexander. Estudio psicológico del desarrollo de la motricidad en el niño preescolar. In: SOVIÉTICA, Biblioteca de Psicología (Org.). **La psicología evolutiva y pedagogía en la URSS:** antología. União das Repúblicas Socialistas Soviéticas: Progreso, 1987. p. 71-82. (Coleção, comentários e tradução: Marta Shuare).

A educação ambiental e a Educação Física escolar no Brasil

José Pereira de Melo¹
Carlos Eduardo Lopes da Silva²

*Tombam árvores, morrem índios
Queimam matas, ninguém vê
Que futuro está perdido
Uma sombra e não vai ter
Pensem em Deus, alertem o mundo
Pra floresta não morrer*
(Sebastião Dias)

Certa vez, ao discutirmos a relação corpo, natureza e cultura, escrevemos³ que o homem, ao desenvolver-se corporalmente, passou a dominar a natureza e, ao mesmo tempo, distanciou-se dela. Tal fato, decorrente das novas atividades por ele assumidas, pela criação de novos instrumentos e por meio de novos trabalhos assumidos, fez com que a vida do homem avançasse significativamente em seu modo de viver e na sua própria qualidade de vida. No entanto o seu interesse pela exploração dos recursos naturais, aliado à comercialização destes, parece ter entorpecido o homem para não enxergar os efeitos negativos das suas ações sobre a natureza. Tem-se a ideia de que o homem não se vê parte integrante da própria natureza.

Em sua obra “Corpo, ciência e mercado – reflexões acerca da gestação de um novo arquétipo da felicidade”, a Professora Ana Márcia Silva (2001), ao discutir a relação estética a partir das categorias corpo e natureza, alerta-nos para a necessidade de reconciliação do homem com a natureza, enfatizando que tal “reconciliação pressupõe que o ser humano reconheça seu pertencimento à Natureza, seu desenvolvimento na parceria com ela, mas também, a irredutibilidade da Natureza à história” (SILVA, 2001, p. 104), numa nítida alusão à luta desenfreada do homem para dominá-la e em não perceber que a si mesmo domina. Eis que não seria exagero afirmar, diante de tantas catástrofes naturais, decorrentes das ações do homem sobre a natureza, que, em não se vendo pertencente à natureza, o homem parece perdido no vazio de si mesmo.

Os alertas vêm de todas as partes, mas o ímpeto por atender as “demandas do mercado” e as necessidades humanas colocam a existência do homem e a sustentabilidade do planeta em risco, pois a sua própria sustentabilidade está ameaçada. A epígrafe que abre este texto, fragmento da “Canção da Floresta”, de autoria de Sebastião Dias, mostra um pouco do que ocorre com a falta de respeito do homem com a natureza e os resultados que emergem dessa relação impiedosa. Mais adiante, o poeta popular destaca tais resultados ao expressar que “Devastação é um monstro/Que a natureza atropela/Essas manchas de queimadas/Que hoje vemos sobre ela/São feridas que os homens/Fizeram no corpo dela”, dando-nos a clara ideia de como o homem vem degradando os ecossistemas que ele mesmo habita. Parece faltar-lhe a ideia de que, sendo a natureza um conjunto de sistemas vivos e que o homem também a ela pertence, este deveria garantir a sua sustentabilidade.

Os caminhos para que isso ocorra são inúmeros, mas nosso foco no presente texto recai sobre o campo da educação, em especial na Educação Física, pois sabemos que muito tem sido discutido sobre Educação Ambiental, em particular no nosso país. Nesse sentido, temos o objetivo de fazer uma breve

¹ Professor Titular – Universidade Federal do Rio Grande do Norte (UFRN), Brasil.

² Professor do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Rio Grande do Norte (IFRN), Brasil.

³ Ver: MELO, José Pereira de. Educação física e critérios de organização do conhecimento. In: NÓBREGA, Terezinha Petrucia (Org.). **Epistemologia, saberes e práticas de educação física**. João Pessoa: Editora Universitária, 2006. p. 107-134.

incursão conceitual sobre Educação Ambiental e afunilando as discussões na identificação de como têm sido tratados os conhecimentos da Educação Ambiental no contexto da Educação Física escolar no Brasil. Na parte final, situamos a temática no âmbito da ideia de “Alfabetização Ecológica”, proposta por Fritjof Capra (2006).

Reflexão sobre educação ambiental

De acordo com Pressler (2012), a chegada da década de 50 do século XX foi marcada pela reconstrução dos países destruídos pela Segunda Guerra Mundial e pela intensa atividade industrial, cuja ação demonstrava pouca (ou nenhuma) consideração pelo meio ambiente. É nesse contexto de crescimento econômico que, ainda para a autora, os anos de 1945 a 1962 tornaram-se decisivos para tratar as questões ambientais no âmbito internacional, uma vez que a sociedade, impulsionada pela imprensa; por meios de comunicação; por publicações, científicas ou não, que enfocavam a escassez dos recursos naturais e denunciavam os impactos causados ao ambiente, como é o caso do livro “A Primavera Silenciosa”, de Rachel Carson, o qual se transformou em um marco para o pensamento ambiental; e por eventos como as chuvas ácidas, as experiências nucleares e a queda da qualidade de vida; começou a manifestar o seu descontentamento e a fazer emergir iniciativas e discussões para conter e para repensar as práticas adotadas naquele momento e que anunciavam uma catástrofe global (PRESSLER, 2012).

É no fervor desse contexto sobre a problemática ambiental que, no ano de 1968, é instaurado o Clube de Roma. Constituído por 30 especialistas de diversas áreas do conhecimento, que se reuniram com o objetivo de refletir acerca de questões econômicas e ambientais, demonstrando assim a inviabilidade do modelo de crescimento industrial vigente, o encontro lançou, ao final, o documento intitulado *Limites do Crescimento* (PRESSLER, 2012; TELLES et al., 2002), que embora tenha conseguido realizar apontamentos sobre as tendências de crescimento da população mundial, da produção de alimentos, da industrialização, da poluição e consumo de recursos naturais, foi visto como “simplificado” por seus autores.

Diante de tal fato, em que houve a intensificação das atividades industriais e os consequentes problemas ambientais que emergiram, a Organização das Nações Unidas convocou a comunidade internacional para discutir as questões ambientais, pois crescia a preocupação social em presenciar uma catástrofe global e a inviabilidade do planeta em suprir as demandas de produção.

Assim, a partir da década de 70, mais especificamente no ano de 1972, a educação ambiental começa a ganhar maior destaque, principalmente com a realização da Conferência das Nações Unidas sobre o Meio Ambiente Humano ou Conferência de Estocolmo, como ficou conhecida. Realizada na Suécia, ficou sugerido que se estabelecesse um programa internacional de educação sobre o meio ambiente, de enfoque interdisciplinar e com caráter escolar e extraescolar, que abarcasse todos os níveis de ensino e o público em geral (ASSIS, 1991, p. 59). A realização da Conferência culminou com a criação do Programa das Nações Unidas para o Meio Ambiente – PNUMA, e o Programa Internacional de Educação Ambiental – PIEA, criados entre os anos de 1973 e 1975 (TELLES et al., 2002).

O encontro mostrou-se relevante, tendo em vista que “naquele momento é que foram assinalados os limites da racionalidade econômica e os desafios da degradação ambiental ao projeto civilizatório da modernidade” (LEFF, 2009, p. 16). Como ainda afirma Leff (2009), e é válido ressaltar, “a escassez converteu-se numa escassez global que já não se resolve mediante o progresso técnico” (p. 16). Refletindo sobre a afirmação do autor, talvez, pela primeira vez, tenha se tomado consciência das relações assumidas (ou que pelo menos deveriam ser assumidas) perante o meio ambiente.

As reflexões sobre os impactos ambientais e as demonstrações de que a atividade produtiva operava acima da capacidade de resiliência dos ecossistemas já vinham sendo demonstradas em momentos anteriores. Entretanto, a partir das leituras realizadas, a Conferência de Estocolmo parece ter sido o marco pontual em que os diversos setores da sociedade (civil, econômico, político) foram alertados e puderam perceber (por mais que saibamos que as atividades exploratórias tenham continuado) que a escassez de recursos não seria uma questão resolvida e suprida apenas pelos avanços tecnológicos.

Demonstrada à comunidade internacional a realidade em que a sociedade estava inserida, firmou-se a necessidade da criação do PNUMA e do PIEA, sendo o último o Programa Internacional de Educação Ambiental, possivelmente, criado a partir da averiguação da indispensabilidade de se incluir a discussão ambiental na formação dos indivíduos, ainda no ambiente escolar. Passada a fase de recomendações evidenciadas com a Conferência de Estocolmo, cabe destacar as atividades promovidas pelo PIEA, dentre as quais “uma série de reuniões internacionais que culminaram na Conferência Intergovernamental de Tbilisi” (ASSIS, 1991, p. 59), em que foram definidos os objetivos, os princípios, as estratégias e recomendações para o desenvolvimento da Educação Ambiental no mundo.

Nesse sentido, a educação ambiental deveria ajudar a criar uma consciência de interdependência econômica, política e ecológica do mundo moderno, com a finalidade de acentuar o espírito de responsabilidade e de solidariedade entre as nações. A descrição exposta pela Conferência de Tbilisi acerca do que se propõe a educação ambiental tentou nos remeter a um entrelaçamento entre o desenvolvimento econômico e a responsabilidade para com o ambiente, alertando para a necessidade de um “desenvolvimento racional” como possibilidade de equilíbrio e de resolução dos problemas ambientais causados. A esse “desenvolvimento racional” poderíamos também dar-lhe o nome de *desenvolvimento sustentável*, nomenclatura esta que só aparece 10 anos mais tarde, em 1987, por meio do relatório “Nosso Futuro Comum”, também denominado de “Relatório Brundtland”.

Para Pressler (2012):

O relatório lança pela primeira vez o conceito de desenvolvimento sustentável, especificando um desenvolvimento que atenda às necessidades das gerações atuais sem comprometer os recursos necessários às gerações futuras. Em síntese, o relatório também fazia uma série de recomendações a serem implementadas pelos países rumo ao desenvolvimento sustentável, como, a limitação do crescimento populacional; a garantia de recursos básicos (água, alimentos, energia) em longo prazo; a preservação da biodiversidade e dos ecossistemas; a diminuição do consumo de energia e do desenvolvimento de tecnologias com uso de fontes energéticas renováveis; o controle da urbanização desordenada; o atendimento das necessidades básicas (saúde, escola, moradia); o uso de novos materiais na construção; a reciclagem de materiais; o consumo racional de água e de alimentos, entre outros direcionamentos (p. 122).

Assim, a partir do que foi conceituado em Pressler (2012) como sendo *desenvolvimento sustentável*, bem como das possíveis recomendações de como obtê-lo, e refletindo também sobre as propostas das Conferências de Estocolmo e Tbilisi, a educação ambiental parece ter emergido como alternativa de se tentar desenvolver, primordialmente dentro do ambiente escolar, uma ideologia capaz de fazer com que os indivíduos pensem e realizem suas ações pautadas em fatores que possam revelar o desenvolvimento sustentável, ou seja, demonstrem um compromisso com as gerações futuras. Continuando nossa reflexão sobre tais relações, em níveis micro (indivíduo) não seria irreal alcançar mudanças no comportamento dos indivíduos. No entanto, a educação ambiental e, em especial, o desenvolvimento sustentável, como exibe o autor supracitado, referem-se também às políticas públicas e às atividades industriais, as quais nem sempre mostram interesse por reduzir ou alterar suas formas de produção.

No Brasil, no entanto, as principais ações voltadas para a temática ambiental apontam para a Conferência das Nações Unidas sobre o Meio Ambiente e Desenvolvimento, evento mais conhecido como Rio-92, que contou com a participação de 170 países, os quais foram responsáveis pela criação da Agenda 21 – documento que reúne propostas de ações e estratégias para a promoção da qualidade de vida e desenvolvimento sustentado com vistas ao século XXI (TELLES et al., 2002). Nesse panorama, explicitado pelo autor anteriormente citado, achamos oportuno evidenciar a utilização do termo *sustentado*. Nos escritos do autor, não tivemos a oportunidade de reconhecer se o termo foi utilizado propositadamente ou não. No entanto, Leff (2009) discorre acerca da diferença entre *sustentável* e *sustentado*, cuja discussão apresentaremos mais à frente.

Dando continuidade aos marcos sobre o meio ambiente e a educação ambiental, em território brasileiro, identificamos quatro documentos principais referentes à temática. A Lei nº 6.938, de 31 de agosto de 1981, dispõe sobre a Política Nacional do Meio Ambiente, discorrendo sobre seus fins e mecanismos de formulação e aplicação (BRASIL, 1981). Dessa Política Nacional, evidenciamos, sobretudo, os seus objetivos, sendo apresentados no Art. 4º e estando relacionados: à compatibilidade entre o desenvolvimento socioeconômico e a preservação da qualidade do meio ambiente; à definição de áreas prioritárias para proteção, visando o equilíbrio ecológico e atendendo aos interesses da União, dos Estados e dos Municípios; ao uso racional dos recursos ambientais; ao estabelecimento de critérios e padrões de qualidade ambiental; à preservação e imposição, ao poluidor, da obrigação de recuperar os recursos ambientais degradados (BRASIL, 1981).

Além dos objetivos, a referida lei apresenta também os seguintes princípios a serem atendidos, quais sejam: manutenção do equilíbrio ecológico, considerando o meio ambiente um patrimônio público; racionalização do uso do solo, do subsolo, da água e do ar; planejamento e fiscalização do uso dos recursos ambientais; proteção dos ecossistemas; recuperação e proteção de áreas degradadas.

No decorrer dessa lei, fica instituído, ainda, o Sistema Nacional de Meio Ambiente – SISNAMA, indicando sua estrutura com os órgãos responsáveis pela proteção e melhoria da qualidade ambiental e suas respectivas esferas; o Conselho Nacional de Meio Ambiente – CONAMA, o qual ficou responsável por estabelecer normas e critérios para o licenciamento de atividades efetiva ou potencialmente poluidoras; e também nos são apresentados os instrumentos da Política Nacional de Meio Ambiente.

Dentro desse contexto, em que a Política Nacional de Meio Ambiente surge a partir da recomendação de conferências mundiais, e o seu escopo se direciona para as questões da intensa degradação ambiental, seria inevitável não se abordar a educação ambiental. Trouxemos essa ressalva para esse momento, por acreditar que a compreensão do que venha a ser educação ambiental seguiu exatamente o que se pregava nas conferências supracitadas.

Constata-se que, após a inclusão da questão ambiental na legislação brasileira e a definição da Política Nacional de Meio Ambiente, com seus objetivos e estrutura de atuação definidos, o meio ambiente voltou a ser lembrado na Constituição Federal de 1988, através do seu art. 225. Ficou garantido a todos o direito ao ambiente equilibrado, visto como um bem de uso comum do povo e essencial à qualidade de vida, impondo-se, assim, ao Poder Público e à coletividade o dever de defendê-lo e preservá-lo para as futuras gerações (BRASIL, 1988). No entanto, mesmo sem explicitar, fica evidente a compreensão que foi mantida no documento em relação a conceitos como meio ambiente, educação ambiental e, também, desenvolvimento sustentável, sendo esses últimos apresentados a partir da compreensão de se defender o meio ambiente para as gerações futuras.

Como parte de um contexto histórico mais recente, a Lei nº 9.795/99 apresentou o conceito de educação ambiental como sendo:

[...] os processos por meio dos quais o indivíduo e a coletividade constroem valores sociais, conhecimentos, habilidades, atitudes e competências voltadas para a conservação do meio ambiente, bem de uso comum do povo, essencial à sadia qualidade de vida e sua sustentabilidade (BRASIL, 1999).

Dessa forma, o conceito que anteriormente só abrangia a capacitação dos indivíduos para a defesa do meio ambiente agora evoca aspectos referentes à construção de valores sociais como parte constituinte para a conservação ambiental. Assim, ao refletirmos sobre essa possibilidade, podemos visualizar, também, a inserção e o desenvolvimento de valores culturais nesse processo de preservação, pois esse novo contexto, que também perpassa por mudanças na forma como se pensa a educação e como ela é desenvolvida, coloca a educação ambiental como sendo um componente essencial e permanente da educação, devendo estar presente de forma articulada em todos os níveis e modalidades do processo educativo, em caráter formal e não formal.

Nesse sentido, cabe-nos ressaltar duas especificidades. A primeira delas diz respeito ao caráter articulado que se propõe a educação ambiental. Talvez o que se queira ratificar com isso é o enfoque interdisciplinar proposto já na Conferência de Estocolmo, ainda na década de 1970. No entanto, outra intenção pode ser anunciada, pautada na necessidade de se pensar e desenvolver a educação ambiental de forma transversal no processo educativo, uma vez que isso havia sido previsto nos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs), em 1997. No entanto, tal possibilidade sofre muitas críticas pela incapacidade de se pensar numa educação em que os conteúdos são oferecidos aos educandos de forma integrada.

Em relação à segunda especificidade, tem-se a possibilidade de se desenvolver a educação ambiental por vias não formais, ou seja, através da mídia e meios de comunicação. Elencar essa via de incorporação de uma educação ambiental pelos indivíduos, como é feito no Art. 3º e chamado de “processo educativo mais amplo” (BRASIL, 1999), é, sobretudo, acreditar na educação como sendo um processo contínuo e independente dos espaços escolares.

Assim, diante dos avanços na legislação brasileira sobre o meio ambiente, fica patente que a educação ambiental abandona, pelo menos na teoria, o seu caráter unicamente de “defesa do solo e do que está contido nele” e passa a se pensar em um processo educativo permanente, crítico e, sobretudo, plural, para darmos conta de uma educação que promova a consciência ecológica.

Nesse sentido, a educação ambiental passa a ser concebida como oportunidade de desenvolver nos indivíduos atitudes e valores que os façam compreender aspectos culturais e atuem de forma crítica no meio em que vivem. Para tanto, a educação, a partir dessa nova realidade, deveria estar centrada em práticas mais entrelaçadas, ou seja, interdisciplinares. Alcançar esse nível de atuação é algo que requer formação por parte dos educadores e que, de certo modo, também estava previsto em lei.

No entanto, sabemos que a realidade que cerca nosso país e nossa educação ainda está distante disso, e o ambiente escolar ainda carrega profissionais que não tiveram a oportunidade de, em suas formações, experienciar vivências que os aproximassem da temática ambiental. Assim, tais profissionais seguem reproduzindo apenas conteúdos prontos, engessados, não possibilitando que seus alunos “cresçam” de forma crítica e atuante.

A educação ambiental na educação física escolar brasileira

Considerando-se a necessidade da objetivação dos currículos, da exigência pela comprovação científica para que muitos conteúdos sejam ensinados e, conseqüentemente, da delimitação de algumas disciplinas dentro de suas próprias áreas do conhecimento, as instituições escolares parecem não conseguir assumir a temática ambiental em suas propostas de ensino e de aprendizagem.

No tocante à relação da Educação Física com a educação ambiental, por exemplo, nota-se que os investimentos pedagógicos têm sido visualizados a partir do ensino e da prática de esportes de aventura, o que, por sua vez, privilegiaria a concepção de natureza somente enquanto espaço físico e seguiria a lógica de uma educação ambiental, de certa forma acrítica, formulada e desenvolvida a partir de práticas pontuais no contexto escolar. Tal fato leva-nos a crer que as aulas de Educação Física na escola, ao tratarem temas relacionados à educação ambiental parecem estimular nos alunos a ideia de retorno à natureza. Tal iniciativa não deixa de ser interessante, mas deve desencadear uma reflexão mais ampla nos alunos, principalmente no sentido de ampliar suas consciências sobre o fato de que o homem é ser integrante da natureza e que, embora ele busque dominá-la, nunca dela se separou.

Nesse sentido, tivemos curiosidade de verificar se a produção de conhecimento na área da Educação Física tem refletido a ideia acima exposta, principalmente no tocante às práticas corporais de aventuras como possibilidade marcante para se discutir temas da educação ambiental nas aulas de Educação Física.

Para tanto, consultamos algumas revistas⁴, deixando claro que não tivemos a intenção de realizar um levantamento artigo a artigo, mas de revelar, de fato, o panorama que tem constituído os trabalhos da área da Educação Física e, também, de trazer para o centro de nossas reflexões questões que consideramos pertinentes ao se tratar da temática ambiental dentro da nossa área.

Como melhor forma de apresentar as concepções trazidas pelas revistas, resolvemos estruturar nosso pensamento tendo como ponto de partida as categorias já propostas pelo *qualis*, tendo-se os termos “*educação ambiental*”; “*meio ambiente*” e “*natureza*” como palavras-chave para nossa busca. Sendo assim, nos deparamos com as revistas presentes no *qualis A2*, Revista Movimento⁵ e Revista Motriz⁶.

Na primeira revista, encontramos apenas oito artigos, sendo todos publicados na última década, entre os anos de 2008 e 2014. Apesar da diferença de anos entre os artigos, chama-nos a atenção o fato de as publicações em relação ao tema terem ocorrido somente a partir do ano de 2008. Expomos isso por lembrarmos que os Parâmetros Curriculares Nacionais, que orientaram os trabalhos pedagógicos para a inclusão da educação ambiental como tema transversal nas escolas, foram datados do final dos anos 90, o que, por sua vez, deveria estimular o desenvolvimento de práticas pedagógicas dentro das escolas e as consequentes publicações em relação ao tema nas revistas da área. A preocupação aqui elencada é algo que, provavelmente, irá se desdobrar sobre as demais revistas. No entanto, já trouxemos a discussão para esse primeiro momento, por vermos a disparidade entre a origem do documento que deveria orientar os trabalhos dos professores e por vermos também que a Revista Movimento demonstra interesse para as discussões pedagógicas, sociais, históricas e políticas, como está descrito em sua página virtual.

Dos oito artigos identificados, apenas um fugiu do padrão esperado por nós, pois os outros sete artigos trataram da educação ambiental a partir dos esportes de aventura ou da natureza como sendo somente o espaço físico fora do contexto urbano. Isso pode ser visto a partir das palavras de Anjos (2009, p. 324), para quem: “chama-se de natureza os espaços que ainda não foram apropriados, demarcados e não sofreram a ação humana no sentido de expropriar o que, em curto prazo, poderá ser esgotável”.

Fugindo à nossa ideia, o artigo escrito por Nóbrega (2014) busca oferecer um ensaio sobre os cursos ministrados pelo francês Maurice Merleau-Ponty, entre os anos de 1956 e 1960, em que o filósofo abordou o conceito de natureza. Distante da compreensão meramente física, a autora defende a compreensão de Merleau-Ponty, para quem o conceito de natureza recusa uma perspectiva substancialista e de uma causalidade determinista. Desta feita, é preciso ver o corpo humano na natureza em que ele mesmo habita e é recortado por ela, ou seja, é preciso ver a natureza como algo que não é inteiramente objeto, mas como algo inerente a nós e do qual participamos através das nossas relações com o mundo cultural e histórico (NÓBREGA, 2014).

A perspectiva apresentada pela autora nos parece conferir outro *status* à natureza e, particularmente, oferece à educação ambiental uma possibilidade mais próxima da criticidade que tanto se busca ao desenvolvê-la e que se apresenta distante das práticas desenvolvidas comumente até o presente momento.

⁴ Utilizamos como critérios para escolha das revistas: 1) As quatro primeiras classes (A1, A2, B1 e B2) do *qualis* – classificação das revistas realizada pela Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES), que classifica as revistas dentro de uma hierarquia composta pelas classes A1, A2, B1, B2, B3, B4, B5 e C (sendo mais bem avaliadas as revistas presentes na categoria A1); 2) Ser uma revista da área da educação física; 3) Estar publicada em língua portuguesa. A partir dos critérios de inclusão, não foram encontradas revistas para a categoria A1. Dentre as demais, utilizamos como palavras-chave para nossa busca os termos: “*educação ambiental*”; “*meio ambiente*” e “*natureza*”. Assim, foram identificados artigos nas revistas: *qualis A2* – Revista Movimento; Revista Motriz; *qualis B1* – Revista Brasileira de Ciências do Esporte; Revista da Educação Física; *qualis B2* – Revista de Ciência e Movimento; Revista Pensar a Prática. Os títulos dos artigos, seus respectivos autores e ano de publicação, podem ser visualizados no Anexo 1.

⁵ Publicação da Escola de Educação Física da Universidade Federal do Rio Grande do Sul.

⁶ Publicação do Departamento de Educação Física da Universidade Estadual de São Paulo.

Na revista *Motriz*, identificamos 15 publicações referentes ao tema, sendo uma delas do ano de 1997, e todas as demais concentradas entre os anos de 2006 a 2013. Ao posicionarmos-nos diante dos títulos dos trabalhos publicados, visualizamos que 10 deles já explicitam as práticas de aventura (na natureza) como foco de suas pesquisas. Estender nosso olhar para esse enfoque dado aos trabalhos que buscam desenvolver a educação ambiental a partir das aulas de educação física não significa afirmar que nos posicionamos contrários aos esportes de aventura. Contudo, buscamos nos apresentar criticamente por concordar com Rodrigues (2012), que sugere, em uma das edições da própria revista, que:

Seria ingênuo pensar que as atividades na natureza por si só seriam suficientes para a compreensão das questões ambientais emergentes, uma vez que, embora possa existir entre os participantes dessas atividades um envolvimento com a natureza, o que determina o nível reflexivo sobre as questões ambientais seria a participação crítica e significativa dos praticantes de cada atividade (RODRIGUES, 2012, p. 565).

A compreensão exposta pelo autor torna-se ainda mais interessante quando ele afirma que as visões trabalhadas em torno da educação ambiental, das questões ambientais emergentes e da própria natureza distanciam-se dos principais pilares da educação ambiental crítica, por se posicionarem muito próximas a uma abordagem somente preservacionista (RODRIGUES, 2012, p. 565). Diante disso, para o autor, a educação ambiental estaria associada à noção de “fuga do cotidiano”, em que os participantes seriam levados a práticas distantes das áreas urbanas, em busca do encontro com a natureza e de sensações que lhes trouxessem emoções fortes e os fizessem querer ultrapassar limites.

O grande problema é que essa “fuga” pode fortalecer a visão de uma realidade fragmentária, agravando o distanciamento simbólico entre o ser humano e a natureza, reconhecidamente um dos principais pilares da crise ambiental contemporânea. Além disso, foge também do conceito de cotidianidade das práticas ambientais, um dos marcos da educação ambiental crítica (RODRIGUES, 2012, p. 565).

O mesmo autor destaca que a “fuga” apresentada pelas práticas desenvolvidas, no contexto de uma natureza distante do homem, promove a fragmentação da realidade e faz com que os indivíduos, em determinados momentos, até consigam refletir sobre os seus atos, mas a reflexão fica limitada aos cenários assimilados como sendo natureza, ou seja, aqueles afastados de suas realidades. Em busca do rompimento dessa fragmentação e distanciamento, apostamos mais uma vez nas palavras de Nóbrega (2014), para quem a compreensão proposta pelos cursos de Merleau-Ponty “liberam a natureza da ontologia da coisa, conferindo-lhe uma interioridade”. Assim, continua a autora, “a natureza é sutura original do homem e do mundo, está ao mesmo tempo dentro e fora de nós” (NÓBREGA, 2014, p. 1193).

Assim, voltar nosso olhar para as colocações de Nóbrega (2014) permite-nos ampliar o papel dos professores de educação física, abrindo-lhes caminhos para fora das trilhas ecológicas, dos esportes de aventura e da contemplação dos espaços distantes do homem. Ao adotar na prática o que foi dito, podem-se gerar reflexões mais críticas sobre a sociedade em que os indivíduos estão inseridos, sobre as questões políticas e sociais que os permeiam, fazendo-lhes ver enquanto parte intrínseca da sociedade e, por conseguinte, da própria natureza.

Acreditamos no que está sendo exposto, por vermos, através do trabalho de Moreira e Schwartz (2010), também presente na revista *Motriz*, que nenhum indivíduo fez referência do seu pertencimento à natureza, ao serem indagados se a trilha em que desenvolviam uma caminhada, por exemplo, poderia ajudá-los a pensar na preservação do meio ambiente. Como já nos posicionamos, por hora, os comportamentos poderiam até refletir em ações pontuais. Todavia, as atitudes não seriam estendidas para suas realidades cotidianas.

Dando sequência à hierarquia de categorias presentes na avaliação das revistas proposta pela CAPES, adentramos nas publicações do *qualis B1*, dentre as quais se tem a Revista da Educação Física⁷ e a Revista Brasileira de Ciências do Esporte (RBCE)⁸. Na primeira revista, a partir dos critérios de busca

⁷ Publicação do Departamento de Educação Física da Universidade Estadual de Maringá.

e seleção, identificamos apenas dois artigos, sendo um do ano de 2002 e outro do ano de 2011. A publicação mais recente acompanha os trabalhos que têm visado à sensibilização dos indivíduos a partir de práticas em ambientes desconectados de suas realidades, comprovando, assim, o que está sendo exposto na nossa reflexão. Nos artigos fica clara a ideia de que natureza é o “meio pouco modificado pelo homem” (SILVA; CHAO, 2011, p. 89).

Apesar dessa especificação, os autores acreditam que “trabalhar a temática ambiental a partir de práticas corporais em ambientes pouco modificados pela ação humana pode despertar a sensibilização dos praticantes e provocar neles uma reflexão crítica sobre a ética ambiental” (Idem, p. 90). Entretanto, como já enfatizamos anteriormente, bem como é visto nas palavras de Ruiz e Schwartz (2002), presentes no segundo artigo encontrado na revista, o processo de educação ambiental tem sido baseado em intervenções pouco significativas para os educandos, uma vez que o discurso promovido não tem conseguido provocar atitudes e valores realmente transformadores. Em outras palavras: os indivíduos não estão, de fato, sendo tocados, afetados e sensibilizados pelas práticas que lhes estão sendo oferecidas. O trabalho das autoras nos aparece de forma interessante, por introduzirem a possibilidade da temática ambiental a partir de jogos e da ludicidade. Assim, utilizam-se das palavras de Schwartz (1999) para defender que:

O jogo e a arte são importantes na construção do ser humano integral, redefinindo a relação homem-mundo, pois proporcionam experiências de resolução de problemas, favorecem uma aprendizagem mais efetiva, promovem interação social, a quebra de padrões do cotidiano, a intuição, o aumento da receptividade, da sensibilidade e do humor, a capacidade de recreação mais espontânea e a autoconfiança, que facilitam a apreensão da cultura e a incorporação de novos significados (SCHWARTZ, 1999 apud RUIZ; SCHWARTZ, 2002, p. 130).

A descrição oferecida pelas autoras corrobora com a nossa defesa em relação ao papel da Educação Física diante da formação de indivíduos. Os esportes desenvolvidos em ambientes fora do contexto cidadão parecem firmar seus objetivos apenas na oferta de situações em que seus praticantes são levados à contemplação do ambiente, o que, por sua vez, deixa escapar aspectos fundamentais, em que os indivíduos poderiam perceber-se enquanto parte do todo e incluídos em relações culturais responsáveis pelas alterações provocadas no espaço em que estão.

A RBCE, dentro da nossa busca, foi a única que lançou uma edição exclusiva sobre a temática ambiental e, apesar de trazer artigos ligados aos esportes de aventura, em que foi apresentada uma visão exclusivamente da natureza como sendo o lugar físico, composto por áreas verdes, e, por vezes, também visto como lugar de mistérios e desafios, em que há algo a ser revelado e conquistado (LE BRETON, 2007), avançou em determinados momentos ao nos afirmar, por exemplo, que a natureza, ao ser pensada através dos esportes de aventura, deve ser vista como o espaço provocador de transformações culturais. Corroborando com isso, nos apoiamos no trabalho de Silva (2007), que, ao referir-se aos esportes de aventura, em especial o alpinismo, reflete que:

Esse espaço natural foi sendo constituído por diversas e contrastantes significações culturais e as diferentes relações que o ser humano foi estabelecendo com essa montanha reafirmam a importância de atentar para o caráter histórico de todas as práticas culturais (SILVA, 2007, p. 143).

Observamos, dessa maneira, que a natureza, nesta edição especial, não coube somente na descrição de um espaço físico, mas também se entrelaçou nos sentimentos, nos desejos, nas vivências e na própria existência do homem. Nesse sentido, demonstramos que a crítica não está nos esportes de aventura, mas na visão fragmentada que eles têm oferecido, na ótica de que pensar a natureza é vê-la somente nos

⁸ Publicação do Colégio Brasileiro de Ciências do Esporte.

cenários distanciados da ação humana, na existência dela a partir apenas da causalidade e nos esportes de aventura, com o objetivo unicamente contemplativo de um espaço que não pode ser tocado.

Dando continuidade ao que nos referimos, defendemos o que Pereti (2007) expõe em um dos artigos da mesma edição da RBCE. Para ele, “a educação física, da mesma forma que as outras diversas áreas pedagógicas historicamente constituídas, problematiza, formula e dialoga com as complexas demandas sociais do respectivo período histórico no qual habitam” (p. 128). Por tal fato, não podemos limitar nossa atuação somente aos esportes de aventura se quisermos abordar as questões ambientais, pois:

[...] entendo que um dos principais objetivos da educação contemporânea seja incorporar *preocupações ecológicas* às formulações epistemológicas que a sustentam, buscando contribuir na construção de possibilidades para a superação dessa crise. Incorporar preocupações ecológicas aos fundamentos de uma *práxis*, mais do que executar projetos e ações preocupados com o meio ambiente, é trazer para si os princípios elementares de um outro paradigma que se fundamenta no dinamismo e na complexidade das relações de alteridade, ou seja, fundamenta-se na concepção de que entre o “eu” e o “outro” existe uma fronteira muito mais tênue, porosa e dinâmica do que aquela a nós oferecida por nossa concepção atual de indivíduo. Acredito que esse seria, portanto, um fértil contexto para a área de educação física olhar para si e questionar-se radicalmente sobre as suas possíveis contribuições para um processo maior de transformação (PERETI, 2007, p. 128-129, grifo do autor).

Nessa lógica, é fundamental que a educação que se busca desenvolver e a qual queremos transformadora seja capaz de envolver os alunos para que reflitam sobre o contexto social em que estão inseridos. Muito mais do que contemplar, eles devem ser sujeitos críticos e ativos nas relações com o espaço onde estão inseridos e com os demais indivíduos. Portanto, é preciso que a educação tenha o poder de levar os indivíduos a pensar sobre suas atitudes e as relações que exercem perante a escola, a rua em que moram, o espaço que está a todo tempo sendo transformado e possibilitando transformações a si mesmos e aos demais indivíduos.

Assim como nas demais, as revistas incluídas no *qualis B2* (Revista Brasileira de Ciência e Movimento⁹ e Revista Pensar a Prática¹⁰) apresentaram os esportes de aventura como alicerce para as discussões evidenciadas pelos autores dos artigos. No primeiro periódico, de quatro artigos encontrados, dois discutem diretamente a questão das atividades de aventura e, no segundo periódico, dos 10 artigos registrados, sete apresentaram o mesmo tipo de discussão. Como é possível observar, os esportes de aventura têm predominado nas práticas e publicações que buscam evidenciar as reflexões realizadas dentro da área da educação ao tentar discutir a questão ambiental. Apesar disso, optamos por enaltecer outras reflexões apresentadas ainda nessas duas revistas e que consideramos, de fato, pertinentes para a evolução do tema ambiental na área.

No periódico “Pensar a Prática”, Souza e Lara (2011, p. 2) compreendem que o homem é parte intrínseca da natureza. Indo mais além na descrição, no mesmo periódico, Mendes e Nóbrega (2009, p. 4) compartilham do mesmo pensamento e nos escrevem que cada corpo se relaciona com o espaço em que está inserido e com os outros animais (seja da mesma espécie ou de espécies diferentes). Assim vai adquirindo percepções de acordo com o mundo que lhe é específico e fazendo emergir, dessa relação entre a natureza e o homem, a cultura, a qual nos revela os padrões comportamentais, os gestos, as posturas morais e valorativas de cada sociedade. Assim, é a partir dessa compreensão que vemos surgir, em ambos os trabalhos, a oportunidade de atuação da Educação Física. Resultante da história de cada sociedade, a cultura, vivenciada através dos esportes, mas também das danças, das lutas, da ginástica e dos jogos, oferece aos sujeitos a oportunidade de expressarem sua vida individual e coletiva, através da

⁹ Publicação do Centro de Estudos do Laboratório de Aptidão Física de São Caetano do Sul e da Universidade Católica de Brasília.

¹⁰ Publicação da Faculdade de Educação Física e Dança da Universidade Federal de Goiás.

qual podem ser problematizadas questões que os façam refletir sobre os valores e as práticas sociais que têm realizado (MENDES; NÓBREGA, 2009; SOUZA; LARA, 2011).

A incapacidade de trabalhar outras propostas que não sejam apenas a dos esportes de aventura dentro do componente curricular Educação Física, já afirmado em documentos anteriores, como nos Parâmetros Curriculares Nacionais, por exemplo, mostra-nos que “[...] é ingênuo pensar que apenas a prática de atividades junto à natureza, por si só, é suficiente para a compreensão das questões ambientais emergentes [...]” (BRASIL, 1998, p. 40). Com isso, é preciso estar atento a um fator primordial, pontuado desde que os primeiros documentos surgiram: a educação ambiental deve acontecer de forma interdisciplinar, ou seja, não é aceito que o conteúdo seja mais uma disciplina no currículo dos alunos, mas sim que ela perpassa de forma transversal pelas demais disciplinas já existentes.

Atuar dessa maneira é, sobretudo, um grande desafio para os professores, que, como já afirmamos, tiveram uma formação que os preparou somente para transmitir conteúdos, para “depositar” conceitos prontos nos indivíduos, impossibilitando-os de pensar criticamente e, por vezes, de expandir os conteúdos aprendidos para suas realidades.

Considerações finais

Não nos restam dúvidas sobre as preocupações com o meio ambiente e com os avanços conceituais sobre o que seja Educação Ambiental, mas nos parece que o entendimento que os profissionais da educação, em especial da Educação Física, têm sobre ela e o modo de trabalhá-la na escola remete-nos para a ideia hegemônica de retorno do homem à natureza a partir de ações pedagógicas em contato com ambientes naturais. Não se descarta o valor pedagógico de tais ações, mas precisamos avançar em práticas pedagógicas que possam alertar nossos jovens sobre a degradação ecológica pela qual passa o nosso planeta Terra e o que deve ser feito para minimizarmos os efeitos das degradações. Nesse sentido, gostaríamos de nos apropriar do conceito de “alfabetização ecológica”, proposto por Fritjof Capra (2006), ancorado na ideia de que “o desequilíbrio dos ecossistemas reflete um desequilíbrio anterior da mente, tornando-o uma questão fundamental nas instituições voltadas para o aperfeiçoamento da mente. Em outras palavras, a crise ecológica é, em todos os sentidos, uma crise da educação” (ORR, 2006, p. 11). Os argumentos de Capra ampliam o debate conceitual e perspectivam novos horizontes para as questões ambientais, em especial na educação escolarizada, pois o autor deixa claro que a crise não “está meramente na educação”, mas na forma como os problemas ambientais têm sido tratados. Principalmente na educação escolarizada, em que muitas vezes não é veiculada a ideia primordial de que o homem também faz parte da natureza. Neste sentido, o autor esclarece que “toda educação é educação ambiental (...) com a qual por inclusão ou exclusão ensinamos aos jovens que somos parte integral ou separada do mundo natural” (ORR, 2006, p. 11).

Tal ideia remete-nos para uma revisão do que seja educação ambiental, uma vez que, para o supracitado autor, esta “sugere aulas sobre meio ambiente, o acréscimo de um ou dois cursos, como anexo curricular ao grande bloco da educação formal no qual acontecem as coisas realmente importantes” (ORR, 2006, p. 10). Mais adiante, afirma que “temos que visar uma transformação mais profunda no conteúdo, no processo e no alcance da educação em todos os níveis” (p. 10), no qual o termo mais identificado com essa ideia é “alfabetização ecológica”.

Para ser ecologicamente alfabetizada, uma pessoa precisa ter no mínimo conhecimentos básicos de ecologia, de ecologia humana e dos conceitos de sustentabilidade, bem como dos meios necessários para a solução dos problemas. Levada à sua conclusão lógica, a meta de alfabetizar ecologicamente todos os nossos estudantes resgataria a ideia de que a educação é antes e acima de tudo uma ampla troca envolvendo aspectos técnicos, não apenas um conhecimento técnico [...]. E, no nosso tempo, a grande questão é como viver à luz da verdade ecológica de que somos uma parte inextricável da comunidade da vida, una e indivisível (ORR, 2006, p. 11).

Capra propõe uma definição operacional de sustentabilidade ecológica, deixando-nos clara a ideia de que sustentabilidade não está unicamente associada ao fato de que se podem ter atitudes para atender nossas necessidades presentes e garantir o atendimento das necessidades das gerações subsequentes, mas ancorada na tese de que para se ter sustentabilidade deve-se, em primeira instância, ter a capacidade de sustentar a vida, planejando-se os estilos de vida das pessoas e os usos das tecnologias, em parceria com as instituições sociais, de forma a respeitar, apoiar e cooperar “com a capacidade inerente da natureza de manter a vida” (CAPRA, 2006, p. 13).

Uma educação pautada nesse princípio deve partir do “[...] conhecimento bastante pormenorizado de como a natureza sustenta a teia da vida” (CAPRA, 2006, p. 14). A educação para uma vida sustentável, o tema do livro “Alfabetização Ecológica – A educação das crianças para um mundo sustentável”.

O homem tem de tomar consciência de que faz parte da teia da vida. Necessidade de tomarmos consciência de como estamos inseridos num ecossistema. É assim que Fritjof Capra enfatiza que “a educação por uma vida sustentável estimula tanto o entendimento intelectual da ecologia como cria vínculos emocionais com a natureza. Por isso, ela tem muito mais probabilidade de fazer com que as nossas crianças se tornem cidadãos responsáveis e realmente preocupados com a sustentabilidade da vida [...]” (CAPRA, 2006, p. 15). Nesse sentido, o autor propõe a aplicação das suas ideias por meio da teoria dos sistemas, pois que nas “[...] múltiplas relações que interligam os membros da família terrena, nós podemos identificar conceitos essenciais que descrevem os padrões e os processos pelos quais a natureza sustenta a vida” (p. 51).

Dessa forma, torna-se necessário termos currículos escolares que fomentem nos alunos o aprendizado de conceitos como princípios da ecologia, princípios da sustentabilidade, princípios da comunidade e princípios básicos da vida. A tese de Capra pode ser expressa da seguinte forma: “Esses conceitos estreitamente relacionados são diferentes aspectos de um mesmo padrão fundamental de organização: a natureza sustenta a vida ao criar e nutrir as comunidades” (CAPRA, 2006, p. 51). Nesse sentido, a “alfabetização ecológica” pode partir do conceito de sustentabilidade para desencadear práticas pedagógicas na escola, nas quais todos os componentes curriculares podem contribuir, respeitando seus conteúdos e singularidades, mas convergentes na necessidade de constituirmos uma geração consciente do seu papel na natureza a partir da compreensão dos princípios da vida e da ecologia.

Pensar na Educação Física, por exemplo, seria refazer suas práticas pedagógicas relacionadas à Educação Ambiental de forma a garantir tais aprendizados relacionados à “Alfabetização ecológica”.

Eis o nosso grande desafio.

Referências

- ANJOS, José Luiz dos. Lazer e meio ambiente: percepções de escolares e de coletores de caranguejo de Barra Nova/ES. **Movimento**, Porto Alegre, v. 15, n. 3, p. 315-332, jul./set. 2009.
- ASSIS, Eveline Silva. A UNESCO e a educação ambiental. **Em Aberto**, Brasília, v. 10, n. 49, p. 59-62, jan. 1991.
- BRASIL. **Lei nº 6.938, de 31 de agosto de 1981**. Dispõe Sobre A Política Nacional do Meio Ambiente, Seus Fins e Mecanismos de Formulação e Aplicação, e dá outras providências. Brasília, 1981.
- _____. **Constituição (1988)**. Constituição Federal, de 05 de outubro de 1988. Constituição da República Federativa do Brasil de 1988.
- _____. Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros Curriculares Nacionais: Educação Física / Secretaria de Educação Fundamental**. Brasília: MEC/SEF, 1998.
- _____. **Lei nº 9.795, de 27 de abril de 1999**. Dispõe sobre a Educação Ambiental, institui a Política Nacional de Meio Ambiente e dá outras providências. Brasília, 1999.

- CAPRA, Fritjof. Falando a linguagem da natureza: princípios da sustentabilidade. In: STONE, Michael; BARLOW, Zenobia. **Alfabetização ecológica** – a educação das crianças para um mundo sustentável. São Paulo: Cultrix, 2006. p. 46-57.
- LE BRETON, David. Aqueles que vão para o mar: o risco e o mar. **Revista Brasileira de Ciências do Esporte**, Campinas, v. 28, n. 3, p. 9-19, maio 2007.
- LEFF, Enrique. **Saber ambiental: sustentabilidade, racionalidade, complexidade, poder**. Petrópolis: Vozes, 2009.
- MELO, José Pereira. Educação física e critérios de organização do conhecimento. In: NÓBREGA, Terezinha Petrucia (Org.). **Epistemologia, saberes e práticas de educação física**. João Pessoa: Editora Universitária, 2006. p. 107-134.
- MENDES, Maria Isabel Brandão de Souza; NÓBREGA, Terezinha Petrucia da. Cultura de movimento: reflexões a partir da relação entre corpo, natureza e cultura. **Pensar a Prática**, Goiânia, v. 12, n. 2, p. 1-10, maio 2009.
- MOREIRA, Jaqueline Costa Castilho; SCHWARTZ, Gisele Maria. “Caminho da fé”: reflexões sobre lazer e ambiência. **Motriz**, Rio Claro, v. 16, n. 3, p. 559-570, jul./set. 2010.
- NÓBREGA, Terezinha Petrucia da. Corpo e natureza em Merleau-Ponty. **Movimento**, Porto Alegre, v. 20, n. 3, p. 1175-1196, jul./set. 2014.
- ORR, David. Prólogo. In: STONE, Michael; BARLOW, Zenobia. **Alfabetização ecológica** – a educação das crianças para um mundo sustentável. São Paulo: Cultrix, 2006. p. 9-12.
- PERETI, Éden Silva. Anatomia altruísta. **Revista Brasileira de Ciências do Esporte**, Campinas, v. 28, n. 3, p. 125-139, maio 2007.
- PRESSLER, Neusa. **Comunicação e meio ambiente: agências de cooperação internacionais e projetos socioambientais na Amazônia**. Belém: Unama; Manaus: UEA, 2012.
- RODRIGUES, Cae. A ambientalização dos currículos de educação física no ensino superior. **Motriz**, Rio Claro, v. 18, n. 3, p. 557-570, jul. 2012.
- RUIZ, Juliana; SCHWARTZ, Gisele Maria. O jogo e a arte como estratégias para a educação ambiental no contexto escolar. **Revista da Educação Física**, Maringá, v. 13, n. 2, p. 127-132, jul./dez. 2002.
- SILVA, Ana Márcia. **Corpo, ciência e mercado** – reflexões acerca da gestação de um novo arquétipo da felicidade. Campinas: Autores Associados; Florianópolis: Editora da UFSC, 2001.
- _____. Das relações estéticas com a natureza. **Revista Brasileira de Ciências do Esporte**, Campinas, v. 28, n. 3, p. 141-155, maio 2007.
- SILVA, Priscilla Pinto Costa; CHAO, Cheng Hsin Nery. Práticas corporais na natureza: por uma educação ambiental. **Revista da Educação Física**, Maringá, v. 22, n. 1, p.89-97, jan./mar. 2011.
- SOUZA, Maristela da Silva; LARA, Giane Schmaedeck. Prática pedagógica em educação física e a educação ambiental. **Pensar a Prática**, Goiânia, v. 14, n. 2, p. 1-11, maio/ago. 2011.
- TELLES, Marcelo Queiroz et al. **Vivências integradas com o meio ambiente**. São Paulo: Sá Editora, 2002.

Educação Física e meio ambiente: um levantamento inicial da produção brasileira

Alexandre Magno Guimarães¹

Rones de Deus Paranhos²

Simone Sendin Moreira Guimarães²

Meio ambiente e Educação Física

O campo da educação física se desenvolveu no Brasil, de acordo com Betti (2005, p. 195), como “uma área de conhecimento e intervenção pedagógica que expressa projetos social e historicamente condicionados, os quais, por sua vez levam à construção dos objetos da pesquisa científica, a qual se exercita e transforma constantemente no seio da comunidade acadêmica”. Até o final da década de 70, ela se fundamentava em vertentes tecnicista, esportivista e biologicista. Na tentativa de romper com essas vertentes, surge a necessidade de se pensar uma nova Educação Física, formulando-se, então, várias tendências, como: psicomotora, construtivista, desenvolvimentista, sociológico-sistêmica, antropológico-cultural e a crítico-superadora, entre outras.

Essas tendências representam o resultado da articulação de diferentes teorias psicológicas, sociológicas e concepções filosóficas. Essas correntes tornaram a área mais próxima das ciências humanas, ampliando os campos de ação e reflexão da Educação Física. Apesar das divergências entre elas, o que se apresenta como ponto comum é a busca, por elas, de uma Educação Física que articule as múltiplas dimensões do ser humano (BRASIL, 1998; DARIDO, 2001).

Para superar as ideias mecanicistas e dualistas impostas pelo paradigma cartesiano, a Educação Física, cada vez mais, é pensada num paradigma sistêmico, integrado e dinâmico, pois, sem esse entendimento torna-se difícil articular a complexidade que permeia as múltiplas dimensões do ser humano e sua relação com o meio ambiente.

Em relação à interface entre a área da educação física e as questões ambientais, a Educação Física pode ser considerada um campo propício para discussões sobre o meio ambiente e a incorporação de novos hábitos e atitudes. Existe uma incipiente preocupação da área com o tema e pode ser exemplificada com Pierre de Coubertin ao formular o texto a “Propôs de Rallyes”, em 1907. Esse texto já apresentava e discutia a necessidade de educar os “homens de esporte” para que não lançassem papéis e outros objetos nos sítios naturais de prática desportiva (DA COSTA, 1997). Ao entender o corpo para além de dualidades, como algo inteiro, dentro de um pensamento mais sistêmico, nos leva a compreender que esse corpo não pode ficar “fora” do mundo físico com o qual se relaciona, ou seja, fora do meio ambiente e nos remete a pensar que “somos (e não temos) um corpo” (REGIS DE MORAIS, 2003, p. 78).

A questão ambiental tem o tempo da história do homem no planeta, mas os problemas relacionados a essas questões emergiram como crise nas últimas décadas do século XX com a intensificação da produção, do consumo e do descarte (GUIMARÃES, 2009). A intensificação dessa tríade interfere na qualidade do ambiente e destaca a relação que os seres humanos estabelecem com esse. O trato da questão ambiental é aqui entendido e está alinhado ao defendido por Turra 2008, que define:

São denominadas questões os problemas e as situações cujo entendimento e cujas possíveis soluções não podem ser contemplados por um único campo de conhecimento. São interrogações à busca de compreensão e de respostas, que marcam períodos da história, mobilizando o conjunto de suas forças vivas (TURRA, 2008, p. 60).

¹ Universidade Federal do Amapá (UNIFAP), Brasil.

² Universidade Federal de Goiás (UFG), Brasil.

Para iniciar uma discussão ambiental, tentando entender qual sua implicação na Educação e Educação Física, é necessário indicar o que entendemos por meio ambiente, pois, mesmo estando em evidência, principalmente na mídia, a expressão, embora muito conhecida, não apresenta clareza ou consenso em seu significado. Antunes (1998, p. 17) afirma que a cultura adquirida pelo ser humano é que vai determinar seu entendimento sobre meio ambiente, “é a ação criativa do ser humano que vai determinar aquilo que deve e que não deve ser entendido como meio ambiente”.

Moraes (2009) entende que o conhecimento relacionado às questões ambientais vem-se solidificando teoricamente, mas a comunidade científica não apresenta ainda um consenso sobre seu significado. Os diferentes significados influenciam diferentes concepções individuais formuladas a respeito do meio ambiente e essas concepções podem determinar nossas ações.

Para Trigueiro (2003) um erro bastante comum é relacionar a expressão meio ambiente como sinônimo de fauna ou flora. Isso, de acordo com o autor, é um problema, pois corrobora com a percepção de que a maioria dos brasileiros tem de meio ambiente como algo fora, que não nos inclui. Entender o ser humano como parte deste meio ambiente é reconhecer a corporeidade existente em cada um, é falar do homem como ser no mundo e suas relações (SANTIN, 2003), e se consideramos que esse mundo é o ambiente no qual vivemos, como podemos pensar o ambiente como algo fora, algo que não nos inclui?

Essa relação entre homem/meio ambiente ou mesmo o significado deste termo pode sofrer alterações, considerando que a existência de diversas culturas pode determinar que a mesma palavra tenha diferentes significados. Além disso, muitas vezes o significado da palavra é dado pela pessoa que a utiliza, como indica Travassos (2004, p. 30) “as diversas culturas criadas pelo homem em ambientes diferentes levam o mesmo a ter uma consciência própria sobre o que é educação ambiental e o que é o meio ambiente”.

Entendemos que a expressão meio ambiente vai além de preservar a fauna, a flora e a natureza. Todas as questões que perpassam por nossas vidas durante nossa existência no planeta estão inseridas na complexidade ambiental, “uma racionalidade social, configurada por comportamentos, valores e saberes, como também por novos potenciais produtivos” (LEFF, 2002, p. 224). Questões culturais, sociais, econômicas, políticas, entre outras, fazem parte do meio ambiente. A consciência ambiental se dá quando há o entendimento que cada um é parte de um todo, com as relações estabelecidas com tudo que nos cerca. O meio ambiente atinge de forma transversal todas as áreas de conhecimento (TRIGUEIRO, 2003).

Pensando nas diferentes definições de meio ambiente, podemos encontrar tanto ideias simples, que indicam o meio ambiente apenas como lugar ou como o meio que circunda determinadas espécies (GUIMARÃES, 2006), bem como encontrar também algumas ideias de meio ambiente que acreditamos pertinentes para esse trabalho. Para Reigota (2009), por exemplo, meio ambiente pode ser um lugar determinado ou percebido, afirmando:

[...] onde estão em relação dinâmica e em constante interação os aspectos naturais e sociais. Essas relações acarretam processos de criação cultural e tecnológicas e processos históricos e políticos de transformações da natureza e da sociedade (REIGOTA, 2009, p. 36).

Já Leff (2002, p. 160) entende que o meio ambiente não é apenas o lugar que circunda as espécies biológicas “é uma categoria sociológica (e não biológica), relativa a uma racionalidade social, configurada por comportamentos, valores e saberes, bem como por novos potenciais produtivos”. Esses esclarecimentos e posicionamentos em relação ao conceito de meio ambiente são relevantes, pois, se considerarmos que as pessoas pensam e agem, modificando seu ambiente a partir dos paradigmas inscritos nelas, nosso entendimento em relação ao conceito de meio ambiente acaba distorcendo nossas ações.

Para Morin (2000), os paradigmas podem ser considerados princípios ocultos que governam a nossa visão do mundo e das coisas do mundo sem que disso tenhamos consciência. Nesse sentido, se não consideramos o ser humano presente nas relações com o meio ambiente não nos preocupamos com ele, imaginando que para viver bem basta apenas cuidar daquilo que é de interesse próprio.

A partir do esclarecimento relacionado às representações que assumimos na expressão meio ambiente, podemos retomar as discussões sobre as mudanças ambientais para estabelecer, posteriormente, as relações com a Educação Física. Pelas evidências manifestadas sobre o uso polissêmico da expressão meio ambiente, entendemos que uma representação social carrega preconceitos, ideologias e características específicas sociais e profissionais das pessoas, além de serem dinâmicas e evoluírem rapidamente. O que está por trás da expressão tende então a mudar, tende a evoluir, dependendo do grupo social que a utiliza (REIGOTA, 2001).

Nesse contexto, o objetivo desse texto é apresentar um levantamento inicial sobre a relação das discussões entre a educação física e as questões ambientais a partir da caracterização dos trabalhos (dissertação e teses) que apresentam à temática e que foram produzidos em programas de pós-graduação da área de educação física. Além disso, intencionamos caracterizar a que ideias a expressão “meio ambiente” presentes nesses trabalhos estão atreladas.

O caminho do levantamento

Este estudo analisa a produção da pesquisa do campo da Educação Física e para tanto, utilizou o Banco de Teses e Dissertações da CAPES³ como base de dados para o do levantamento dos trabalhos (dissertações e teses). A busca não considerou uma delimitação temporal e estabeleceu como critério a presença do termo “Meio Ambiente” nos títulos, palavra-chaves e/ou resumos dos trabalhos da área de “Educação Física”. Com esses critérios, foram identificadas 80 pesquisas, porém a base de dados possibilitou o acesso aos resumos de dezessete (17) trabalhos.

Para superar esse obstáculo, os *sites* dos programas de pós-graduação em que as pesquisas estavam vinculadas foram visitados, tendo em vista o acesso aos resumos dos trabalhos inicialmente identificados. Feito isso, trinta e sete (37) foram encontrados nos *sites* das universidades e 26 não foram encontrados. Portanto, o total final da amostra contou com 54 trabalhos⁴ completos, sendo 43 dissertações e 11 teses.

As análises dos resumos consideram os seguintes aspectos: a) Distribuição geográfica e temporal da produção das pesquisas; b) Categorização das pesquisas a partir dos interesses investigativos demarcados pelos Grupos de Trabalho Temáticos estabelecidos pelo Colégio Brasileiro de Ciência do Esporte (CBCE) e; c) Concepções de meio ambiente presentes nas pesquisas.

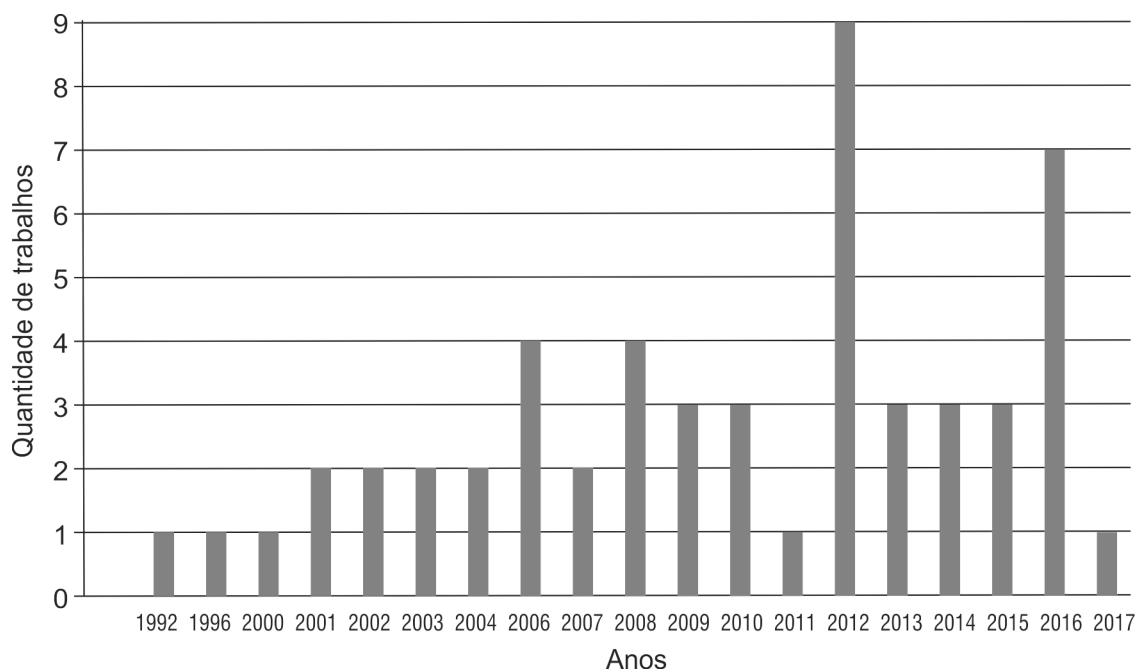
Distribuição geográfica e temporal

Tendo em vista o levantamento e o acesso aos resumos, este estudo mostra que a produção sobre Educação Física e Meio Ambiente está compreendida entre os anos de 1992 e 2017. A Figura 1 permite afirmar que o coletivo de pesquisadores do campo da Educação Física intensificou a produção de pesquisas a partir do ano de 2000, em que houve um pico dessa produção nos anos de 2012 e 2016. Faz-se necessária uma análise pormenorizada dessa produção para buscar compreender, em largura e profundidade, o despertar do interesse intelectual dos investigadores e caracterizar como as discussões sobre meio ambiente adentram o campo da Educação Física e geram conhecimento que permite complexificar a concepção de corpo. Para além da distribuição temporal, este estudo explicita a centralidade da produção em programas de pós-graduação das regiões sudeste e sul, seguidas das regiões nordeste e centro-oeste (Figura 1).

³ Disponível em: <<http://bancodeteses.capes.gov.br/>>.

⁴ Os trabalhos foram catalogados e identificados fazendo o uso das letras “D” (Dissertações) e “T” (Tese) seguidas de numeração (D1...D43 e T1...T11).

Figura 1 - Distribuição temporal das pesquisas que consideram a relação Educação Física e Meio Ambiente.



Fonte: elaboração dos autores.

Quadro 1 - Distribuição por instituição e regiões geográficas para a produção da pesquisa que considera a relação Educação Física e Meio Ambiente.

Região	Instituição	Sigla	Quant.	Total
Sudeste	Universidade Estadual de Campinas	UNICAMP	11	34
	Universidade Metodista de Piracicaba	UNIMEP	9	
	Universidade Est. Paulista Júlio de Mesquita Filho	UNESP	6	
	Universidade de São Paulo	USP	3	
	Universidade Salgado de Oliveira	UNIVERSO	3	
	Universidade Federal de Minas Gerais	UFMG	1	
	Universidade Federal do Triângulo Mineiro	UFTM	1	
Sul	Universidade Federal do Rio Grande do Sul	UFRGS	6	17
	Universidade Federal de Santa Catarina	UFSC	5	
	Universidade Federal do Paraná	UFPR	4	
	Universidade Estadual de Londrina	UEL	1	
	Universidade do Estado de Santa Catarina	UDESC	1	
Nordeste	Fundação Universidade Federal de Sergipe	UFS	1	2
	Universidade Federal do Rio Grande do Norte	UFRN	1	
Centro-Oeste*	Universidade de Brasília	UnB	1	1

Fonte: elaboração dos autores. *Para fins de organização dos dados, Brasília foi considerada como pertencente à região do centro-oeste brasileiro.

Grupos temáticos da produção

A produção científica que considerou a relação entre Educação Física e Meio Ambiente foi categorizada tendo em vista os interesses investigativos demarcados pelos grupos temáticos de trabalho (GTT) do Colégio Brasileiro de Ciência do Esporte (CBCE). O CBCE é uma entidade científica e os seus GTT congregam pesquisadores que apresentam interesses investigativos comuns. Atualmente, o CBCE contém treze grupos de trabalho temáticos, definidos nos seguintes termos:

GTT 01 – Atividade Física e Saúde. Estudos de diferentes possibilidades de análises e intervenções em saúde – considerada como objeto não particular de um campo de conhecimento – e que, portanto, assumem a compreensão do fenômeno a ela relacionado por meio de diferentes saberes (da saúde coletiva, fisiologia, sociologia, filosofia, entre outros).

GTT 02 – Comunicação e Mídia. Estudos relacionados à comunicação, mídia e documentação, notadamente os meios (jornal, revista, Tv, rádio, *Internet* e cinema) no âmbito das Ciências do Esporte/Educação Física. Análise crítica e interpretação dos processos de produção, difusão e recepção das informações, das mídias e tecnologias comunicacionais e suas implicações políticas, econômicas, culturais e pedagógicas.

GTT 03 – Corpo e Cultura. Estudos que visam destacar o corpo, a corporalidade/corporeidade, as práticas corporais com redes de culturas (tradicionais e/ou contemporâneas), enfatizando discussões teórico-metodológicas que dissertem acerca de questões que enfoquem a indissociabilidade corpo/cultura a partir de diversas possibilidades nos campos das ciências humanas, sociais e das artes.

GTT 04 – Epistemologia. Estudos dos pressupostos teórico-filosóficos, presentes nos diferentes projetos de delimitação da Educação Física, voltados para o fomentar da atividade epistemológica como interrogação constante dos saberes constituídos neste campo do conhecimento

GTT 05 – Escola. Estudos sobre a inserção da disciplina curricular, Educação Física, no âmbito da Educação Escolar, ao seu ordenamento legal e das distintas perspectivas metodológicas animadoras das suas práticas pedagógicas.

GTT 06 - Formação Profissional e Mundo do Trabalho. Estudos acerca dos distintos aspectos do processo profissional concernente à área de conhecimento Educação Física. Estudos sobre a relação da formação e a inserção do profissional desta área de conhecimento no mundo do trabalho.

GTT 07 – Gênero. Estudos sobre os processos específicos através dos quais as práticas esportivas e corporais produzem e transformam os sentidos do feminino e do masculino, que tenham por base suportes teórico-metodológicos de diferentes campos disciplinares em sua interface com Educação Física e Ciências do Esporte.

GTT 08 – Inclusão e Diferença. Acolhe trabalhos que tratam de um campo de conhecimento das Ciências Sociais, Humanas e Biológicas na Sociedade, Escola e Educação Física entendendo as diferenças em seus múltiplos sentidos identitários de pessoas posicionadas nas suas classes sociais, econômicas, culturais, de raça/etnia, gênero, religiosidade, com necessidades especiais, etc, e que produzem e são produzidas na inclusão/exclusão.

GTT 09 – Lazer e Sociedade. Estudos de ordem conceitual e/ou empírica sobre o lazer e possíveis articulações com temáticas afins, vinculados às práticas e problemas da Educação Física e Ciências do Esporte, em interface com as Ciências Sociais e Humanas.

GTT 10 – Memórias da Educação Física e Esporte. Estudos das diferentes manifestações dos campos da Educação Física e do Esporte voltados para a preservação da memória e que tenham por base suportes teórico-metodológicos de diferentes campos disciplinares e suas relações com a história como processo.

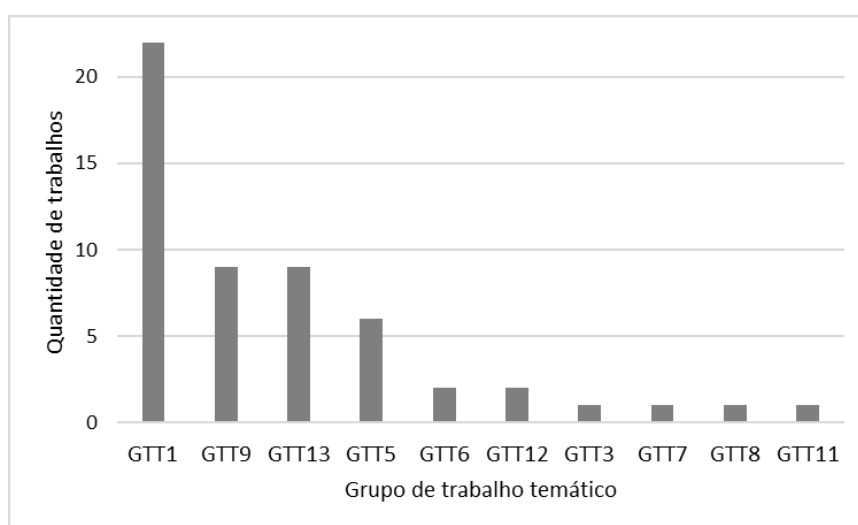
GTT 11 – Movimentos Sociais. Estudos de índole interdisciplinar voltados para a análise das problemáticas relativas aos movimentos sociais e das parcelas minoritárias da população, detectados tanto no meio rural quanto no urbano a partir de modelos teórico-metodológicos que transcendem as formas tradicionais de pesquisa.

GTT 12 – Políticas Públicas. Estudos dos processos de formulação, adoção e avaliação das políticas públicas de Educação Física, Esporte e lazer. Estudos das concepções, princípios e metodologias de investigação adotados na consecução de políticas públicas, voltados para a apreensão da produção de bens e serviços públicos relativos à Educação Física, Esporte e Lazer.

GTT 13 – Treinamento Esportivo. Estudos das diferentes manifestações das Ciências do Esporte e Educação Física centradas no foco do desempenho e tendo como base diferentes campos de investigação que permitem a análise do treinamento esportivo e do fenômeno do desempenho: pedagogia, psicologia, fisiologia, biomecânica, entre outras

Entende-se neste estudo que a ideia de grupos de trabalho temático está alinhada à compreensão de foco temático discutida por Megid-Neto (1999) e Teixeira (2008). Para este, as temáticas das investigações são “[...] importantes indicadores para a análise de tendências da produção acadêmica, já que permite a reflexão sobre os temas e problemáticas que tem recebido maior atenção por parte dos pesquisadores [...]” (p. 60). A partir disso, este estudo mostra que a relação entre Educação Física e meio ambiente tem sido expressada por uma tendência marcada pela perspectiva da atividade física e saúde (GTT1), seguida de lazer e sociedade (GTT9), treinamento esportivo (GTT13) e educação física escolar (GTT5), conforme ilustra a Figura 2.

Figura 2 - Distribuição das pesquisas pelos grupos de trabalhos temáticos (GTT).



Fonte: elaboração dos autores.

Os trabalhos que discutem a relação Educação Física e Meio Ambiente sob a ótica do GTT1 consideram, em seus aspectos gerais, que o meio ambiente saudável é condição para a qualidade de vida. Porém, o objetivo principal desses trabalhos está na discussão de que a atividade física é um fator importante para a saúde e qualidade de vida, o tema meio ambiente é apenas um coadjuvante nas relações, não apresentando um interesse em discuti-lo em sua complexidade (D2, D9, D10, D12, D13, D15, D16, D25, T6, T8, T10, D27, D31, D33, D35, D36, D38, D39, D40, D41, D42, D43). De acordo com a OMS, o meio ambiente é um dos domínios que garantem a qualidade de vida, e, dentro deste domínio, há outros aspectos que o caracterizam e podem ser garantidores da qualidade vida, dentre eles, o lazer.

Sob essa compreensão, de Lazer, se assentam majoritariamente as pesquisas do GTT9 (D3, D7, D14, D17, T2, D23, D29, D34, D37). Essas discutem o meio ambiente como local destinado à prática do lazer e a importância social dessa prática. Não apresentam, como objetivo, interesse de uma discussão

aprofundada sobre meio ambiente e a importância de se pensar esse tema nas políticas públicas desenvolvidas para a criação e manutenção desses espaços públicos ou privados. Esse mesmo olhar sobre o tema meio ambiente está presente nas pesquisas classificadas no GTT13 (D1; D19; D21; D22; T4; T7; T9; T11; D26; D27), meio ambiente como local em que, estando em sua perfeita ordem, contribui significativamente para o desempenho e rendimento em treinamento esportivo.

O GTT05, da escola, representados pelos trabalhos: (D1; D19; D21; D22; T4; T7; T9; T11; D26; D27), apresenta uma discussão de meio ambiente não apenas como local físico. Envolvem discussões sobre percepções, representações e as dinâmicas do ambiente. É esse pensar sobre meio ambiente que compactuamos neste trabalho. A formação de professores para uma sociedade em constante mudança é o que tem que ser pensado pelas instituições formadoras. A relevância deste tema, já discutido neste texto, é cobrada e está presente nas escolas e universidades. Para isso, os professores/profissionais que não tiveram em sua formação contato com esse tema terão que se atualizar ou irão inseri-los em sua aula de maneira superficial.

Mapeamento inicial da ideia de meio ambiente

Em relação à ideia de meio ambiente presente nesses trabalhos é importante destacar que esse levantamento se constitui em uma sistematização inicial realizada a partir da leitura dos resumos e, em especial, dos objetivos dessas pesquisas, mesmo assim, foi possível indicar que esses objetivos se relacionam com a temática ambiental a partir de quatro perspectivas diferentes, conforme apresentadas no quadro a seguir.

Quadro 2 - A ideia de Meio Ambiente dos trabalhos analisados.

Categoria	Descrição	Quantidade
Meio Ambiente – Qualidade de Vida	Nessa categoria estão os trabalhos que apresentam inicialmente a ideia de meio ambiente como um “domínio” para qualidade de vida (OMS).	D10, D12, D15, D18, D19, D21, D25, T4, D27, D29, D30, D31, D33, D35, D36, D39, D40, T8, D41, D42, D43 = 21
Meio Ambiente– Local da prática da atividade física	Nessa categoria estão os trabalhos que inicialmente apresentam o meio ambiente como o local onde a atividade física/esporte é desenvolvida.	D1, T1, D8, D9, D22, D34, T6, D38, T7, T9, T11 = 11
Meio Ambiente– Local da prática da atividade física na Natureza	Nessa categoria estão os trabalhos que inicialmente apresentam o meio ambiente como o local na natureza onde a atividade física/esporte é desenvolvida.	D2, D3, D7, D11, D13, D14, D16, D17, T2, T3, D23, T5, D37 = 13
Outras	Não discute meio ambiente apenas como local físico. Envolvem discussões sobre percepções e as dinâmicas do ambiente.	D4, D5, D6, D20, D24, D26, D28, D32, T10 = 09

Fonte: elaboração dos autores.

Na análise inicial realizada foi possível organizar quatro categorias *a posteriori* que podem estar relacionadas a meio ambiente presentes nos resumos dos trabalhos selecionados. Na primeira categoria (Meio Ambiente – Qualidade de Vida) estão 21 (vinte e um) trabalhos que apresentam o meio ambiente

como um “domínio” relacionado à qualidade de vida, como proposta pela OMS (Organização Mundial da Saúde). Os domínios da qualidade de vida estão relacionados a aspectos físicos, relações sociais, meio ambiente e psicológico. Assim, a ideia de meio ambiente da maior parte dos trabalhos presentes nesse grupo tem essa perspectiva. É importante destacar que essa perspectiva está relacionada a um questionário organizado pela OMS denominado World Health Organization Quality of Life-100 (WHOQOL-100), bem como sua versão abreviada, o WHOQOL-bref, cuja versão final ficou composta por 26 questões (KLUTHCOVSKYI; KLUTHCOVSKY, 2010).

Nesse instrumento, o Domínio 4 (Meio ambiente) tem relações com questões de Segurança física e proteção; Ambiente no lar; Recursos financeiros; Cuidados de saúde e sociais: disponibilidade e qualidade; Oportunidades de adquirir novas informações e habilidades; Participação em, e oportunidades de recreação/lazer; Ambiente físico: (poluição/ruído/trânsito/clima) e Transporte (FLECK, 2000). Os 21 trabalhos presentes nessa categoria utilizam esse questionário em suas metodologias e na maior parte dos trabalhos analisados e incluídos nessa categoria relaciona meio ambiente com oportunidades de recreação lazer e com cuidados com a saúde.

Na segunda categoria (Meio Ambiente – Local) estão 11 trabalhos que apresentam a ideia de meio ambiente relacionada a um espaço físico onde a atividade física acontece. Ideias que consideram o ambiente como o local – sala de aula, quadra, piscina, etc, podem ser percebidas em expressões como “ambiente de sala de aula pobre”; “local de estabelecimento de relações entre as crianças”; “mudança de meio ambiente (quadra) provoca variabilidade dos níveis motores”. Não criticamos a ideia de meio ambiente como “local” sem considerar aspectos “naturais”, porém, nesses trabalhos esses locais não vêm acompanhados de uma discussão, por exemplo, sobre as complexas relações sócio-ambientais que acontecem nesse espaço, e não se estabelece uma relação entre a educação física e as discussões ambientais contemporâneas, como intenta o problema levantado nesse texto.

A terceira categoria (Meio Ambiente – Local/Natureza) relaciona o meio ambiente ao local no qual a atividade física é desenvolvida, mas verticaliza essa discussão para espaços na natureza, esses trabalhos, em grande parte, estão relacionados aos esportes de aventura. Nesses trabalhos a ideia de meio ambiente é o lugar natural – campo, floresta, praia, montanhas, bosques, parques naturais urbanos, entre outros, onde a atividade se desenvolve.

Pelos resumos, não é possível verticalizar a percepção da concepção de meio ambiente na sua totalidade, mas é possível afirmar que nesses trabalhos a discussão ambiental está relacionada a uma concepção mais preservacionista, na qual prevalece o posicionamento de realização de atividades que não impactem o ambiente. Quando envolvem a escola, esses trabalhos discutem a atividade relacionada à sensibilização/conscientização das crianças sobre a preservação de recursos naturais.

Finalmente existem nove (9) trabalhos que estão na categoria outros por não discutirem meio ambiente com foco inicial na ideia de “lugar”, mas sim contemplam uma discussão mais teórica da temática. Desses trabalhos, sete (7) estavam relacionados à educação, um ao esporte, e um à saúde. Quanto ao trabalho relacionado ao esporte, trata-se de verificar a percepção de triatletas sobre o meio ambiente e desenvolvimento sustentável. Porém, pelo resumo só se pode inferir que a atividade realizada por elas no ambiente natural provoca uma sensibilização pela questão relacionada à degradação e que essas triatletas têm um sentimento de tristeza quando o ambiente é degradado.

Já o trabalho relacionado à saúde discute os cuidados com a saúde de pessoas vegetarianas. Nesse trabalho a expressão meio ambiente aparece nas palavras-chave, mas nenhuma discussão é realizada no resumo. Finalmente, em relação aos sete trabalhos que não consideram o ambiente apenas como local da atividade física e estão relacionados a temáticas educacionais, organizamos o quadro a seguir.

Quadro 3 - Trabalhos que discutem meio ambiente numa perspectiva educacional.

Área	Sub-área	Discussão estabelecida – Objetivo	Compreensão de Meio Ambiente
Educação (7)	Educação Física Escolar (4)	Investigar a possibilidade da temática ambiental como tema transversal na Educação Física escolar	Como espaço onde fatores pessoais, sociais e pessoais estejam envolvidos e interligados
		Analisar livros didáticos de ciências e história buscando relações com a educação física	Como tema que pode aproximar a educação física de outras áreas do conhecimento escolar, em especial tratando de atividades físicas de aventura e natureza e na relação entre a atividade física e o ambiente natural considerando qualidade da água, ar e solo
	Formação de Professores (2)	Entender que valores e atitudes que os professores tratam em aulas de educação física	Como um tema transversal (PCN) que pode ser transformado em um valor/atitude relacionado a: cuidar do meio ambiente
		Analisar a integração entre temas transversais e multiculturalismo Identificar saberes de professores de educação física sobre meio ambiente e brincar	Como um tema transversal (PCN) Como espaço urbano ou não, de relação e disputa humana nos âmbitos social, político, cultural e econômico
		Entender como a questão ambiental esta sendo proposta em um curso de licenciatura em educação física	Como um tema importante para formação do professor de educação física não explicitando um “por que”
Educação em espaços não-formais (1)	Investigar uma intervenção pedagógica de educação ambiental em um parque a partir de um projeto de educação não formal	Como local a ser preservado para prática de atividades físicas, relaciona essa preservação às práticas de educação ambiental	

Fonte: elaboração dos autores.

Reigota (1991) indica que existem três compreensões distintas de meio ambiente, uma mais naturalista que entende o Meio ambiente como sinônimo de natureza intocada, e que evidencia somente os aspectos naturais. A segunda mais Antropocêntrica, que evidencia a utilidade dos recursos naturais para a sobrevivência do ser humano. E a última mais Globalizante, que problematiza as relações recíprocas entre natureza e sociedade. Se utilizarmos essas categorias podemos finalizar esse capítulo indicando que a maior parte dos trabalhos apresenta uma perspectiva antropocêntrica de meio ambiente, pois evidencia a utilidade desses recursos para garantir a qualidade de vida das pessoas.

Considerações finais

Em programas de pós-graduação da área de Educação Física existem oitenta trabalhos no banco de teses e dissertações da Capes que apresentam a expressão meio ambiente no título, resumo ou palavras-chave, num período que vai de 1989 até 2017, porém, desses trabalhos, foram encontrados os resumos de 54 pesquisas, sendo elas 11 teses e 43 dissertações. Contudo, o acesso aos resumos permitiu demarcar a análise das produções para um período de 25 anos (1992 – 2017). A grande parte dessas pesquisas foi realizada em programas de pós-graduação do sudeste brasileiro e o pico de produção aconteceu em 2012.

Em relação aos grupos temáticos de trabalho (GTT) do CBCE, foi possível perceber que a maior parte dos trabalhos foi desenvolvida levando em conta a pauta de pesquisa marcada pelo GTT 01 (Atividade Física e Saúde), o que coaduna com a categoria *a posteriori* criada para classificar a ideia de meio ambiente desses trabalhos e que considera os trabalhos que apresentam inicialmente a ideia de meio ambiente como um “domínio” para qualidade de vida (OMS). Portanto, este estudo permite afirmar, mesmo a partir de análises dos resumos, que os trabalhos analisados concebem meio ambiente como uma condição para a saúde humana numa perspectiva relacionada à qualidade de vida.

Isso pode implicar em dizer que ainda faltam na área trabalhos que discutam outros aspectos da temática, mais relacionados à complexidade que a questão ambiental requer. Destacamos que muitas produções da área da educação física são realizadas em programas de pós-graduação da área de educação que não foram considerados nesse trabalho e podem apresentar resultados diferentes dos encontrados aqui.

Finalmente entendemos que são necessários outros estudos que aprofundem as análises sobre meio ambiente desses trabalhos para que se possa compreender a natureza da relação meio ambiente e educação física e como essa relação tem contribuído para complexificar a concepção de corpo. Indicamos a leitura na íntegra de todos os trabalhos, para que seja possível a identificação e a análise dos problemas de investigação, objetivos, metodologias de pesquisa empregadas e referências teóricas da questão ambiental, bem como as da educação física.

Essa análise possibilitaria estabelecer um bom quadro das tendências de pesquisa para o coletivo de pesquisadores da educação de modo a indicar lacunas a serem pesquisadas e outras que necessitem ressignificar a relação educação física e meio de ambiente, tomando para isso, como ponto de partida e de chegada a prática social do campo da educação física.

Referências

- ANTUNES, P. de B. **Direito ambiental**. Rio de Janeiro: Lumen Juris, 1998.
- BETTI, M. Educação física como prática científica e prática pedagógica: reflexões à luz da filosofia da ciência. **Revista Brasileira de Educação Física e Esporte**, São Paulo, v. 19, n. 3, p. 183-197, set. 2005.
- BRASIL. Ministério da Educação e do Desporto. Secretaria de Educação Fundamental. **Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil**. Brasília: MEC/SEF, 1998.
- DA COSTA, L. (Ed.) **Meio ambiente e desporto. Uma perspectiva internacional**. Porto: Universidade do Porto, Faculdade de Ciências do Desporto e Educação Física, 1997.
- DARIDO, S. C. Os conteúdos da educação física escolar: influências, tendências, dificuldades e possibilidades. In: **Perspectivas em Educação Física Escolar**, Niterói, v. 2, n. 1, p. 5-25, 2001.
- GUIMARÃES, S. S. M. **Educação ambiental e sustentabilidade**: as ideias dos alunos de um curso de biologia. 2003. 130f. Dissertação (Mestrado em Educação)– Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Metodista de Piracicaba, Piracicaba, 2003.
- _____. **Corpo ativo e meio ambiente**. In: MOREIRA, W. W. (Org.) **Século XXI: a era do corpo ativo**. Campinas: Papirus, 2006. p. 221-234.
- KLUTHCOVSKYI, A. C. G. C.; KLUTHCOVSKY, F. A. O WHOQOL-bref, um instrumento para avaliar qualidade de vida: uma revisão sistemática. **Revista De Psiquiatria Do Rio Grande Do Sul**, Porto Alegre, v. 31, n. 3, p. 1-12, supl. 2009. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0101-81082009000400007>. Acesso em: 24 mar. 2018.
- FLECK, M. P. de A. O instrumento de avaliação de qualidade de vida da Organização Mundial da Saúde (WHOQOL-100): características e perspectivas. **Ciência & Saúde Coletiva**, v. 5, n. 1, p. 33-38, 2000. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/csc/v5n1/7077.pdf>>. Acesso em: 23 mar. 2018.

- LEFF, E. **Saber ambiental: sustentabilidade, complexidade, poder**. Petrópolis: Vozes, 2002.
- MEGID-NETO, J. M. **Tendências da pesquisa acadêmica sobre o ensino de ciências no nível fundamental**. 1999. 365f. Tese (Doutorado em Educação)– Faculdade de Educação, Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 1999.
- MORAES, F. A. **As concepções de meio ambiente e natureza: implicações nas práticas de educação ambiental de professores da Rede Estadual de Ensino no Município de Aparecida de Goiânia - GO**. 2009. 107f. Dissertação (Mestrado em Educação em Ciências e Matemática) –Programa de Pós-Graduação em Educação e Matemática, Universidade Federal de Goiás, Goiânia, 2009.
- MORIN, E. **Ciência com consciência**. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2000.
- REGIS DE MORAIS, J. F. Consciência corporal e dimensionamento do futuro. In: MOREIRA, W. W. (Org.). **Educação física & esportes: perspectivas para o século XXI**. 10. ed. Campinas: Papirus, 2003. p. 71-88.
- REIGOTA, M. **O que é educação ambiental**. São Paulo: Brasiliense, 1991.
- _____. **O que é Educação Ambiental**. 2. ed. São Paulo: Brasiliense, 2009.
- _____. **Meio ambiente e representação social**. 4. ed. São Paulo: Cortez, 2001.
- SANTIN, S. Perspectivas na visão da corporeidade. In: MOREIRA, W. W. (Org.). **Educação física & esportes: perspectivas para o século XXI**. 10. ed. Campinas: Papirus, 2003. p. 51-69.
- TEIXEIRA, P. M. M. **Pesquisa em ensino de biologia no Brasil [1972 – 2004]: um estudo baseado em dissertações e teses**. 2008. 406f. Tese (Doutorado em Educação)– Faculdade de Educação, Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2008.
- TRAVASSOS, E. G. **A prática da educação ambiental nas escolas**. 2. ed. Porto Alegre: Mediação, 2004.
- TRIGUEIRO, A. Meio ambiente na idade mídia. In: SIRKIS, Alfredo; TRIGUEIRO, André; CAMARGO, Aspásia. **Meio ambiente no século 21: 21 especialistas falam da questão ambiental nas suas áreas de conhecimento**. 2. ed. Rio de Janeiro: Sextante, 2003.
- TURRA, J. M. T. Para pensar a vida, nosso meio, nossa época e o conhecimento geográfico. In: PÁDUA, E. M. M. de; MATALLO JUNIOR, H. (Org.). **Ciências sociais, complexidade e meio ambiente: interfaces e desafios**. Campinas: Papirus, 2008. p. 47-68.

De corpos no mundo: formação sensível na e para a Educação Física

Tatiana Passos Zyberberg¹
Kássia Mitally da Costa Carvalho¹
Daniel da Silva Oliveira¹

Com o convite do Prof. Jorge Bento para escrever sobre oportunidades e responsabilidades do Desporto e da Educação Física, vimo-nos convocados a encarar a desorientação generalizada face aos problemas da Humanidade e da Natureza. Entre tantas possibilidades narrativas em busca de mapas elucidativos rumo à sociedade que desejamos, escolhemos a formação sensível.

Já que defendemos que o corpo deve ser visto como complexo e consciente, trazemos à reflexão uma pluralidade de inquietudes a partir de uma experiência (no escuro) para ver e viver o corpo, o próprio e o dos outros.

No mundo

Na década de 1980, o Ceará tinha um alto índice de mortalidade infantil. Seja pela falta de assistência e instrução das gestantes, ausência de acompanhamento médico, deficiência na assistência hospitalar, desnutrição, problemas de saneamento ambiental. Este problema foi reduzido e atualmente temos outro: a mortalidade juvenil. Os números assustam, há uma epidemia de assassinatos.

De acordo com dados do Relatório final do Comitê Cearense pela Prevenção de Homicídios na adolescência (CADA VIDA IMPORTA, 2016) os anos de 1980 e 2013, há um espantoso crescimento de 640,9% de assassinatos entre adolescentes de 16 e 17 anos. Há uma mistura de fatores que desviam as vidas de muitos jovens. Seja pela falta de suporte afetivo ou de apoio comunitário, ou ainda perda de vínculos familiares de proteção. Alguns meninos são expostos às práticas ilícitas pelos próprios pais ou por outros adultos.

Alguns estudiosos relatam que estes meninos e meninas antes de morrerem, viveram uma sequência de desventuras. Desprotegidos, vão se perdendo, pouco a pouco, até se perderem tanto que não são mais resgatados. Estamos cercados pela banalização da violência. Estamos num tempo de crise de valores. A vida humana (jovem) está sendo vista/tratada como descartável, em meio ao crescimento da violência urbana e do narcotráfico.

Se conseguirmos aumentar os fatores de proteção e diminuir os riscos, isto é, as vulnerabilidades, nossos adolescentes ganham chances melhores de se desenvolver. E professores têm um papel central neste desafio. A Educação Física tem possibilidade de intervir, dentro e fora das escolas. O desporto abre possibilidades.

Aqueles que estão indignados com o cenário ora descrito devem ajudar os outros seres humanos a se emanciparem. A desigualdade é inaceitável do ponto de vista moral e insustentável do ponto de vista ético. Para que ocorram mudanças, as pessoas precisam sair da inércia, do isolamento; elas precisam (re)conhecer o outro como legítimo outro. As pessoas precisam de alteridade.

O que vemos hoje é fruto das ações ou dos silêncios humanos, mundanos e egoístas. O destino do mundo não segue um fluxo natural, o destino do mundo é cultural. A luta por uma sociedade igualitária, justa e fraterna é um desafio coletivo.

No aprendizado acadêmico e na formação de futuros professores desenha-se alguma esperança. Uma das ideias guias para a humanização das relações e da formação do indivíduo é simples: há que exercitar o que há de mais humano em nós – os corpos.

¹ Universidade Federal do Ceará (UFC), Brasil.

De corpos

As reflexões que embasam este capítulo partem das experiências vividas com e no projeto de extensão intitulado “De corpos no mundo” (D’Corpos) no Instituto de Educação Física e Esportes (IEFES) da Universidade Federal do Ceará (UFC) sob Coordenação da professora Tatiana Passos Zylberberg. Ao decorrer dos anos a docente buscou criar situações que possibilitassem diferentes estímulos e experiências para as pessoas se perceberem como corpo-no-mundo.

Esta exposição tátil convida os visitantes, num percurso feito de olhos vendados, a ver a si mesmo, o outro e o mundo com todos os sentidos. Tenta suscitar novas interpretações diante da ausência da visão. As obras-esculturas desta edição são provenientes das três exposições de sua criadora/coordenadora: Instalação Ambientes (2000); De Olhos no Mundo (2008-2009); e Na Ponta dos Dedos (2013-2014).

O projeto visa a oportunizar a imersão no escuro. Os visitantes, de olhos vendados, são convocados/provocados a deixar aflorar os outros sentidos para (re)verem a relação consigo mesmo, com o outro e com o mundo. A iniciativa de tocar obras que retratam o desenvolvimento humano, de oferecer uma escuta atenta às angústias e alegrias de refletir sobre o amor, o tempo e a morte, é um caminho defendido de forma mais detalhada em Zylberberg (2015) e Zylberberg e Fernandes (2017).

No escuro emerge o convite para que os visitantes silenciem a busca pela explicação de tudo e todas as coisas, que percebam que não se trata de descobrir ou “acertar” o que tem em cada obra, mas de reconhecer a necessidade de construir o mundo com novas referências. O que pensamos, ouvimos, vemos, dizemos ou escrevemos sobre o mundo e sobre nós está cercado de interferências, que ora nos cegam, ora nos elucidam (ZYLBERBERG; FERNANDES, 2017, p. 56).

Os estudantes de Educação Física, por meio de projetos como esse, têm sentido no próprio corpo uma perspectiva ampliada. O mundo não é visto apenas pelo olhar. Não somos seres somente visuais e racionais. Somos corpo integrado, sensível e passível de encontrar em si chaves de acesso para mudanças.

A cada primeiro semestre do ano, ingressam no IEFES/UFC pelo menos 110 novos jovens (diurno e noturno). Há aqueles recém-saídos do ensino médio e outros que estão voltando à universidade para um segundo ou terceiro curso.

“*De corpos no mundo: precisamos aprender a nos ver, a ver o outro e o mundo com todos os sentidos*”² oportuniza uma experiência educativa sensível da qual resulta, como verificado nas rodas de conversa posteriores à exposição, uma reflexão sobre o meu corpo-desenvolvimento, o corpo do outro, e as relações que eu me permito, ressignificação do contato com os outros corpos.

Pode ser que nem todos os nossos estudantes, futuros professores que decidam atuar em comunidades, se deparem com o constante desafio de ver a morte de perto no ir e vir do trabalho. Entretanto, face aos problemas da humanidade, face aos problemas do Ceará, nos perguntamos: Como podemos contribuir para que futuros professores compreendam este tempo?

Que mundo?!

*Devemos preparar-nos para viver num mundo
cujos contornos não podemos antever*
Gardner (1999, p. 291)

O uso irracional da água potável do planeta, a devastação de florestas, a cultura do consumo e do desperdício têm provocado um quadro alarmante. São gritantes os sinais de que devemos, urgentemente, mudar nossa postura perante a realidade.

² *decorposnomundo.wordpress.com* – a visitação é gratuita com horários agendados para escolas e grupos – visite nosso *site* e nossa página no Facebook (De Corpos no Mundo).

Estamos no meio. Somos parte do meio ambiente. Este é o nosso mundo, nossa morada. Como cuidamos deste ambiente? Mudanças de clima, enchentes, calor insuportável, poluição visual. Montanhas de lixo. Muito lixo. Lixo de consumo e desperdício. Lixo de excessos. Lixo que sustenta famílias, alimenta e contamina. O “mesmo” lixo que volta a bater na porta de nossas casas quando uma chuva forte muda seu trajeto devido ao entupimento dos bueiros. É tempo de entender que somos o meio.

Temos que romper a ideia simplista de que formamos para um modo de vida sustentável, quando conseguimos que as pessoas repitam discursos-conscientizadores. Se fosse simples assim, talvez os alarmantes quadros de desperdício, desmatamento, poluição, desigualdade e violência não teriam atingido níveis tão graves. Ao mesmo tempo sabemos que as campanhas podem sensibilizar, fazer germinar novas formas de agir. Temos que encarar que estamos falando de uma mudança de cultura. Portanto, educar para comportamentos sustentáveis é um desafio que exige uma nova perspectiva educacional, que não se utilize apenas dos tradicionais processos de ensino-aprendizagem, já que envolve formar um olhar complexo e não apenas uma perspectiva linear da realidade.

Sabemos que a relação que cada um de nós estabelece com o mundo, de acordo com nossa cultura e conforme nossas experiências cotidianas, nos leva a agir de modos também específicos. Por exemplo, a maneira que lidamos com o lixo que produzimos, se o reciclamos ou não; a forma que otimizamos o uso da água potável ou como lidamos com nossa própria saúde está pautada na compreensão que temos dos impactos a longo prazo de nossas atitudes rotineiras. Está no que podemos antever, mesmo em ver.

Sabemos que o pensamento científico clássico edificou então três pilares: **a ordem, a separabilidade e a razão**, afirmaram Morin e Le Moigne (2000). A *ordem* instituiu uma concepção determinista e mecânica do mundo; a noção de *separabilidade* reforçou o princípio cartesiano de que para entender o todo bastava decompô-lo em elementos simples; e a *razão* marcou a disjunção entre o observador e sua observação, sujeito e objeto.

A razão analítico-instrumental que imperou ao longo dos últimos séculos começou a emitir sinais de esgotamento. A “pretensão exclusividade do intelecto sobre as formas sensíveis do saber”, como denunciou Duarte Júnior (2000), precisa ser revista.

Evidentemente, o tipo de racionalidade construída ao longo dos últimos cinco séculos, caracterizada pela instrumentalidade e pela funcionalidade, veio determinando o modo como percebemos o nosso corpo e a maneira de com ele nos relacionarmos (DUARTE JÚNIOR, 2000, p. 65).

A exclusividade da razão, a separação sujeito e objeto, e a desvalorização do corpo precisam ser problematizadas. A maneira com que pensamos e fazemos formação profissional está com prazo de validade expirado.

Face às responsabilidades e oportunidades educativas, defendemos uma educação sensível, vivida, refletida. Para tanto, as disciplinas e saberes devem descentralizar racionalidade para a apropriação do mundo. Como defendeu Merleau-Ponty (1994), não apenas somos consciência cognitiva pura, somos consciência encarnada:

O corpo, reiterando-se do mundo objetivo, arrastará os fios intencionais que o ligam ao seu ambiente e finalmente nos revelará o sujeito que percebe assim como o mundo percebido (p. 110).

O projeto D’Corpos tem possibilitado uma experiência educativa que oferta aos visitantes nova orientação diante do desassombro. Uma proposta educativa que integra sujeito e mundo, rompe a imobilidade das carteiras, a observação distanciada e os silêncios dos sentidos. Traz a chance de imersão, única e irreproduzível. Esta experiência educativa visa ainda a apontar a importância de nos comprometermos com o cuidado da Natureza. Não somos corpos isolados do mundo, existimos no mundo. “[...] conhecer o humano não é separá-lo do universo, mas situá-lo nele” (MORIN, 2010, p. 37). Se a água está poluída, nós estamos impuros. Se não há segurança pública, estamos vulneráveis sim.

No escuro, sem a guia da visão tão cheia de si e de verdades, percebe-se a sensação de não se ter controle, de não se saber ao certo o que se está fazendo quando não se está (racionalmente) enxergando.

O que aprendemos com os demais sentidos do corpo quando nos tiram a visão como o domínio da verdade? Aprendemos que existimos, que não controlamos se vamos ser tocados por mãos com temperatura diferente da nossa.

Neste tocar sem escolhas, as tragédias humanas vêm à tona. Se nossa experiência anterior de tocar é marcada pelo medo, vergonha, pudor e o pavor, não conseguimos ceder às mãos dos guias que nos conduzem, nem aos abraços. Alguns visitantes que assim (re)agem, compartilharam ter vivido experiências de abuso no seio familiar e/ou nos espaços educativos. A tendência é querer tirar a venda dos olhos a todo custo e imediatamente recuar. Há algo neste processo que acusa que vivemos em coletividade, mas nos sentimos melhor se estamos sozinhos.

Ficamos a analisar porque corpos tão jovens, com idade média de 19 anos, acumularam angústias, frustrações e depressões. Se continuarmos paralisados nesta escuridão, haverá prejuízos irreparáveis.

Que fins e valores orientam nossas vidas? E como podemos fazer com que futuros professores, quando são jovens estudantes, pensem sobre estas questões dentre outras mais?!

Há a necessária renovação no pensar o próprio pensar, de confrontar a formação que embrutece a racionalidade. É preciso aprender a sentir o e no corpo. Promover capacidade de conviver e de estar junto.

Como ressalta Bezerra (2015):

Fazer com que os estudantes vivam experiências do/no corpo sensível aumenta as possibilidades de um aprendizado significativo, criativo, experienciado, incorporado e encarnado, que lhes permitam se descobrirem e se revelarem corpos--sujeitos--aprendentes. Precisamos na Educação de um *corpo viajem* que experimente a vida nas subidas e descidas, que entre curvas e mais curvas possa se perder e se achar, tendo desejos de seguir outras rotas pelo simples prazer de estar aberto ao mundo (p. 44, grifo do autor).

O sensível

De acordo com Merleau-Ponty (1994), toda percepção supõe um certo passado do sujeito que percebe, e a função abstrata de percepção implica um ato mais secreto pelo qual elaboramos nosso mundo. Toda percepção acontece em uma “atmosfera” e “se dá a nós como anônima”.

O horizonte onde situamos nossa visão é aquilo que assegura a identidade do que olhamos no decorrer de nossa exploração. Antes de atribuir e, principalmente, fixar qualidades visíveis, é preciso remanejar as certezas e permanecermos abertos ao nosso olhar. Todas as partes e todas as verdades coexistem enquanto nosso olhar as percorre alternadamente, quase sempre se concebendo como um mosaico, porque, segundo Merleau-Ponty (1994), “não se pode distinguir a expressão do expresso” (p. 209).

Em sua densa obra *Fenomenologia da percepção*, o filósofo ajuda-nos a compreender que perceber “é ver jorrar de uma constelação de dados um sentido imanente sem o qual nenhum apelo às recordações seria possível” (ibidem, p. 47). Portanto, atribuímos significação ao que é percebido, por isso “o mundo é não aquilo que eu penso, mas aquilo que eu vivo” (p. 14). Por isso, reforça Merleau-Ponty (1994), o aparelho sensorial não é apenas um condutor, porque o visível é o que se apreende, não é simplesmente instrumental, afinal construímos a percepção com o percebido. Como coloca Santaella (1998): “A correspondência entre o resultado perceptivo e aquilo que o provoca não é, portanto, uma correspondência ponto a ponto” (p. 22).

Para Merleau-Ponty (1994), “não é preciso perguntar-se se nós percebemos verdadeiramente um mundo, é preciso ao contrário dizer que: o mundo é aquilo que nós percebemos” (p. 13). Entretanto, “Nada é mais difícil do que saber ao certo o que nós vemos” (op. cit., p. 91).

Precisamos assim recolocar nosso olhar sob diferentes perspectivas, já que nossas percepções podem nos proporcionar uma visão parcial e limitada. Há, portanto, a possibilidade de nós compreendermos melhor olhando o mesmo fenômeno sob outras condições. Ou quando olhamos com todos os sentidos. Devemos olhar de diversas perspectivas, numa exploração infinita, já que vivemos dos significados que damos à realidade.

Em documento encaminhado à Unesco pela Comissão Internacional sobre *Educação para o século XXI: um tesouro a descobrir*, Jacques Delors inspira-nos um caminho: refletir sobre os saberes e fazeres. Esta educação sistematizada por Delors (1999) se organizou em torno de quatro aprendizagens fundamentais, denominadas de “*pilares do conhecimento: aprender a conhecer, aprender a fazer, aprender a viver juntos e aprender a ser*”. Na realidade, estas quatro vias do saber constituem apenas uma, em razão dos múltiplos pontos de contato, de relacionamento e de permuta entre conhecer, fazer, viver e ser.

Mesmo decorridos quase vinte anos de sua publicação, a proposta dos pilares de Delors (1999) ainda nos convoca a implementar, em larga escala, uma concepção de educação que considere as pessoas em sua plenitude, para fazer com que todas descubram, reanimem e fortaleçam o potencial criativo e individual. Acima de tudo, uma educação que possibilite revelar o “tesouro escondido”.

“*Aprender a conhecer*” visa à aquisição e compreensão dos instrumentos e conhecimentos científicos, tendo como ponto de partida a bagagem de conhecimentos e a integração das pessoas em sua cultura geral. A multiplicidade dos saberes, que permite compreender melhor o ambiente sob os seus diversos aspectos, favorece o despertar da curiosidade intelectual, estimula o sentido crítico e permite compreender o real, mediante a aquisição de autonomia na capacidade de discernir. Deste ponto de vista, é essencial que as pessoas possam ter acesso a experiências que permitam confrontar verdades intuitivas com o conhecimento validado pela ciência. No entanto, o exercício do pensamento deve comportar avanços e recuos entre o concreto e o abstrato.

A educação de qualidade será considerada bem-sucedida se conseguir transmitir às pessoas o impulso e as bases que façam com que continuem a aprender ao longo de toda a vida. Aprender a conhecer é, em larga medida, indissociável de aprender a fazer. No mundo atual, é importante ressaltar que “*aprender a fazer*” não pode continuar a ter o significado simples de preparar pessoas para uma tarefa específica. Aprender a fazer volta-se para a busca de adquirir as aptidões necessárias às vivências práticas dos conhecimentos produzidos. Isso significa ir além do desenvolvimento de competências que tornem a pessoa apta a enfrentar numerosas situações e a trabalhar em equipe. Aprender a fazer, quer espontânea ou formalmente, envolve a apropriação, internalização, criação e aplicação dos conhecimentos.

“*Aprender a viver juntos, aprender a viver com os outros*” representam, hoje em dia, um dos maiores desafios da educação. A cultura do “viver juntos” provoca-nos a valorizar as diversas potencialidades e competências humanas, o que implica rever e analisar os estereótipos e preconceitos vigentes que geram as discriminações, posicionar-se como cidadãos para atuar em nome desse convívio, reconhecer o outro na diferença e na singularidade, e ainda considerar o diálogo para a troca entre diferentes culturas comunitárias, nacionais e mundiais. Aprender a viver juntos está relacionado à realização de projetos comuns e à preparação para gerir conflitos, no respeito pelos valores do pluralismo, da compreensão mútua e da paz. Neste sentido, a educação deve abrir espaço para o outro, criar ocasiões e projetos de cooperação, desde a infância.

“*Aprender a ser*” semeia uma educação que se preocupa em preparar as pessoas para formularem os seus próprios juízos de valor para escolher como agir em diferentes circunstâncias da vida. Relaciona-se ainda com proporcionar a liberdade de pensamento, discernimento e criatividade para permanecerem, tanto quanto possível, donos do seu próprio destino.

Aprender a conhecer, fazer, viver juntos e a ser. Temos que aprender que somos responsáveis pelo presente e pelo futuro do mundo. Neste contexto, o desafio foi pensar numa forma, num caminho, numa maneira de educar pela sensibilidade e o caminho escolhido foi a arte, que pode provocar múltiplos modos de ver e compreender a realidade e provocar as pessoas a “sentirem no corpo” como estão agindo e quais as consequências destes atos.

A visão, sentido mais utilizado em nosso cotidiano moderno para guiar nossas direções e escolhas, é a mesma visão que parece ter sido educada para não-ver.

Experiência(s)

Os olhos dos estudantes-alunos são vendados. Os visitantes entram vendados para tocar diferentes quadros-esculturas. Nesta sala modelada para a experiência³, outras esculturas convidam à reflexão com relação ao corpo no mundo e corpo e meio ambiente.

As obras estão fixas nas paredes e espalhadas em totens pelo centro da sala. Mas há uma obra, cuja visita é uma das últimas experiências. Chamamos de escultura viva. Trata-se de uma estrutura cúbica de plástico revestida com tecido branco. Dentro deste cubo ficam de um a três voluntários vestidos com um figurino tátil. Os visitantes são conduzidos para este local sem que seja dada alguma explicação. As reações são diversas, desde o pavor de perceber que é uma escultura que se move, até a completa entrega ao abraço de um corpo desconhecido. O visitante permanece o tempo que desejar e explora o contato como outro também de maneira livre.

A jovem de licenciatura, Gabryelle Cristina relatou o que aconteceu no ônibus na semana após a sua visita à exposição:

Eu estava voltando da faculdade e indo para casa, entrei no ônibus e percebi que estava muito lotado, olhei em volta e vi que tinha uma cadeira vazia e que ninguém havia sentado lá, mesmo o ônibus estando muito cheio. Após alguns minutos, resolvi sentar nessa cadeira e vi que tinha uma mulher do lado com a aparência de alguém que morava na rua, se encontrava muito suja e com um cheiro desagradável e com a barriga um pouco grande. Continuei sentada e não demorou muito tempo para que ela falasse comigo, em um tom arrogante, ela perguntou se eu poderia pagar sua passagem, com um aperto no coração respondi que não poderia. Ela aumentou seu tom de voz e perguntou as outras pessoas que estavam perto se poderiam pagar a passagem dela, as pessoas fingiram que nem ouviram ela falar, aumentou seu tom de voz e mesmo assim parecia que era invisível, então ela pegou em sua barriga e começou a gemer de dor. Foi o momento em que perguntei se ela estava grávida, ela respondeu que estava com sete meses e que estava sentindo muita dor.

Fiquei sem reação, quis muito ajudá-la, mas não sabia como fazer isso, fiquei pensando se fosse no meu caso, se eu estivesse sentindo dor e as pessoas me ignorassem só por eu estar suja e desarrumada. Então ela começou a falar a palavra “escola” e eu não entendia o motivo, então perguntei se ela queria ir para alguma escola, então ela explicou que queria ir para a maternidade-escola e perguntou se já estava perto, então respondi que não estava muito perto, mas era melhor ela ir para a frente, pois era o tempo para ela chegar lá, já que o ônibus estava bastante cheio. A moça me explicou mais uma vez que não tinha dinheiro e que achava que o filho dela ia nascer. Ela começou a gritar com algumas pessoas que estavam perto, pois achava que essas pessoas estavam rindo dela. Levantei da cadeira e perguntei bem alto quem poderia pagar a passagem da moça que estava grávida, passando mal e que queria ir para a maternidade. Logo uma pessoa se prontificou a ajudar, percebi mais uma vez que por eu estar limpa e com a blusa da universidade, as pessoas me enxergaram. Ajudei a moça a passar a catraca e expliquei o caminho, ela agradeceu e foi embora.

Fiquei muito feliz em ter ajudado, foi um gesto simples, qualquer adulto ali poderia ter feito, entretanto, ninguém fez. Hoje em dia existem várias pessoas na mesma situação, que precisam só de um oi, vamos conversar, no que eu posso te ajudar. Percebi que confiança, respeito e gentileza fazem falta na sociedade em que vivemos (depoimento de Gabryelle).

³ Esta sala conta com sistema de som ambiente, iluminação em diferentes níveis, blocos móveis onde as esculturas ficam dispostas podendo variar o local onde a escultura se localiza a cada exposição.

Aquela jovem relatava que antes da “aula de olhos vendados” não teria olhado para aquela mulher de outra forma, teria virado as costas, provavelmente.

No primeiro momento não consegui compreender qual era o intuito da atividade, de visitar aquela exposição ‘De corpos no mundo’. Nunca tinha vivido uma experiência assim. O fato de ter que ficar de olhos vendados me chamou atenção, pois fiquei me questionando como ia fazer uma atividade sem a ajuda do meu principal sentido. Após um certo tempo na exposição tocando nos objetos, ouvindo uma voz de fundo e se locomovendo de um lado para o outro com a ajuda dos guias, comecei a imaginar o que aquilo me traria de bom. A atividade me fez enxergar o mundo! Percebi que antes mesmo de vender meus olhos, já estava vendada há muito tempo. Não enxergava o mundo em minha volta, vivia em uma rotina e tinha que seguir ela, não imaginava a imensidão de pessoas que estavam em minha volta e de suas diferenças. Percebi que os mesmos problemas que eu tinha, várias outras pessoas poderiam ter. Vivia literalmente em uma caverna, em meu mundo, o mundo que eu criei. Após a atividade tive o privilégio de sair da caverna e experimentar o mundo lá fora, pude perceber as pessoas que viviam em minha volta, pude refletir, passei a perceber o mundo de outra maneira e a partir daí comecei a viver experiências que se não tivesse parado para perceber e refletir sobre elas, jamais teria vivido (depoimento de Gabryelle).

Outra jovem aluna Claudia Régia, estudante de bacharelado, relatou:

A participação no projeto De Corpos No Mundo contribuiu para a minha formação acadêmica no sentido de dar mais valor à interação com as pessoas, ter menos medo de estar em contato com o corpo do outro e, ao mesmo tempo, reconhecer e respeitar suas limitações; tomar ciência de que cada corpo vivenciou experiências que marcaram suas vidas e isso repercutirá diretamente nas ações que o profissional deverá escolher para utilizar quando for desenvolver seu trabalho; agregou bastante conhecimento em meu processo na busca pelo autoconhecimento; despertou a possibilidade de fazer uma Educação Física que promova a conscientização pela vida, sendo esta na perspectiva de SER corpo, de estar no mundo e interagir com ele e por meio dele; trouxe a esperança da formação de profissionais mais humanizados e com uma visão sensibilizada do ser humano. Quando entrei na graduação tinha como princípio adquirir conhecimento sobre meu corpo para então poder ter a permissão e o atrevimento de cuidar do corpo de outra pessoa. Depois dessa experiência, percebi que ainda há muito que aprender quando trabalhamos com o corpo do outro e que há muita gente vivendo por aí sem saber que são corpos (depoimento de Claudia Régia).

Claudia complementou:

Criei consciência de que havia mais do que eu pudesse enxergar! Os olhos sempre foram minha fonte predominante de captação e compreensão de mundo, suprimir a visão abriu inúmeras possibilidades de usufruir do nosso corpo de uma forma que nunca fizemos antes, amplia outros sentidos, diria até que nos faz sentir a vida de um jeito mais transcendental (*depoimento de Claudia Régia*).

Além dos estudantes terem a experiência de percorrer a exposição vendados, muitos se tornam voluntários para guiar os visitantes no escuro. Esta perspectiva de observador do corpo do outro, de cuidar de alguém que não está podendo ver por si mesmo, desperta outras reflexões:

Foi uma experiência diferente do que ser a pessoa vendada. É interessante pois podemos observar as outras pessoas e após o compartilhamento das experiências, podemos ver que por mais que tenhamos participado com alunos que foram vendados, as experiências contadas podem ser divergentes (*depoimento de Marcelo Maciel Magalhães*).

Experiência maravilhosa, onde pude ver o corpo por uma outra perspectiva, também minha forma de enxergar as coisas e pessoas mudou muito. E sempre é um processo diferente mesmo que a exposição permaneça a mesma. Processo altamente enriquecedor (*depoimento de Amanda Figueiredo Vasconcelos*).

A exposição *De Corpos no Mundo* me proporcionou variadas sensações acerca de ser guia e não, “estar” como guia. A interpretação que quero transpor com isso é que em cada atuação, em cada pessoa sendo guiada por mim, em cada olhar depositado sob os corpos vendados foram eficazes para ampliação de meu ser como mulher/estudante/professora. Houve momentos em que pude analisar paulatinamente o toque desses corpos nas peças que me instigaram a gerar uma pergunta introspectiva: quais as variadas sensações ou saberes através dos toques? A pele, um órgão do ser humano em que toda sua memória celular é cravada, me levou a identificar pelo meu olhar silencioso e detalhista as expressões dos (as) guiados (as) que pude transferir para mim a alegria, sendo assim, um corpo guia alegre por fornecer uma quebra no cotidiano dos seres; por acrescentar sensações díspares do habitual; por criar “conflitos”; por torná-los mais sensíveis à arte e aos demais sentidos, e, aos afetos que proporcionaram a partir de suas interpretações. (*depoimento de Emmanuelle Cynthia da Silva Ferreira*).

Ser guia do *De Corpos no Mundo* trouxe uma nova oportunidade de ver a vida e de entender o que é vida. Uma das melhores sensações, saber que pessoas que nem te conhecem se deixam confiar em ti, para que possas guiá-las, foi uma emoção inexplicável (depoimento de Beatriz Martins Ferreira).

D’ *Corpos* é acima de tudo um convite para repensar a si mesmo e suas relações com o mundo e a sociedade, estimulando a sensibilidade e a compreensão de ser corpo-no-mundo. É uma experiência de amplas possibilidades formativas que transcendem o discurso sobre a vida, pois trata-se de perceber-se vivo, de sentir-pensar-agir-ser.

Pedagogia com humanidade dentro

A partir dos *Sete saberes necessários à educação do futuro*, de Morin (2001a), Nóvoa⁴ (2016) propôs as “Sete disposições necessárias ao educador do presente”:

1. Nos conhecermos e conhecermos os limites da ação docente. A constante reflexão sobre nós mesmos, de nossas possibilidades e limites – autoconhecimento.
2. Os educadores devem construir o conhecimento pertinente da profissão, o que engloba a reflexão sobre a própria profissão e as experiências.
3. Desenvolver uma pedagogia com humanidade dentro, isto é, a capacidade de tocar humanos para o bem da humanidade. Compreender o outro como humano, capaz de ser educado por outros humanos.

⁴ Discussões produzidas a partir das anotações na palestra proferida por António Nóvoa no Brasil durante a Conferência Internacional Saberes para uma Cidadania Planetária. Fortaleza/Ceará/Brasil – 24 a 27 de maio de 2016.

4. Construir um currículo que dê inteligência de mundo. Valorizar mais o aprender por temas, não apenas por disciplinas, possibilitando ir além da cultura de origem.
5. Organizar o trabalho docente como criação: autoral e multiletrada.
6. Ouvir novas vozes e celebrar novos vínculos. Trata-se de fomentar e implementar um novo contrato social em torno da educação.
7. Assumir um compromisso com a educação de todos. É insuficiente que todos estejam nas escolas. É preciso ter: escola de todos, para todos, com todos e por todos.

D'Corpos é nossa proposição. É um exemplo de nossa pedagogia com humanidade dentro. É uma possibilidade de resposta ao convite de Nóvoa (2016) ao trabalho docente como criação e busca de tocar humanos para o bem da humanidade.

É necessário silenciar um sentido, mesmo que por alguns minutos, para que se note todos os outros, o mundo à volta, e o toque suave e confiável para que se perceba o próprio corpo e o corpo do outro. É no escuro que se começa a ver. Essas são as impressões mais comuns ao sair de uma experiência de aprendizado sensível na exposição D'Corpos, mas não só desta, de várias outras as quais temos voltado a atenção.

Uma experiência interessante que se assemelha aos olhos vendados é quando literalmente na disciplina de Fundamentos Filosóficos amarramos os mesmos estudantes às cadeiras na sala de aula. A partir da percepção corporal do sufocamento de comportamentos humanos, suprimimento da voz e, por fim, anulação do outro, os alunos entram em estado de alerta. Acordados de um sono profundo relatam todas as vezes em que sufocaram os corpos. Primeiros seus próprios corpos, depois os dos outros.

A formação sensível é um caminho no qual nos permitimos desconstruir as certezas da visão, falsas liberdades do corpo para construir. Buscamos possibilitar o re-significar. É ainda a formação para olhar a mesma paisagem e vê-la diferente a cada lançar de atenção. Uma vez que aprendemos a ressignificar as relações (eu-outro-nós), buscamos relações mais saudáveis de cuidado, troca e confiança. Características fundamentais para a construção de uma sociedade melhor, mais justa, mais saudável.

Em estado de alerta, os corpos se tornam redes: buscam, esperam, agradecem o contato recebido. Buscamos, de maneira individual, alternativas que nos tragam para o presente, acalmem a mente, nos permitam o autoconhecimento. Entre tantas outras buscas do ser humano está também o desejo de se conectar ora consigo, ora com o outro. Por engano, conectamo-nos às redes digitais, mas não encontramos conexões reais.

O objetivo da educação sensível é provocar muito mais do que responder. É convidar ao afetamento, ao (re)descobrimto constante dos saberes, sendo o principal deles o redescobrimto das relações. Como eu me sinto diante do mundo que não enxergo? Como me sinto diante das relações que não controlo? Do aprendizado que não domino? Como vejo o mundo em que vivo?

O mundo com o qual os nossos futuros professores de Educação Física vão se deparar no Ceará é aquele que descrevemos no início do capítulo. Terão de trabalhar com, para e por crianças que se encontram cercadas pelas violências. Viverão uma realidade que lhes trará questionamentos sobre o valor dos conteúdos em detrimento de uma realidade de pobreza econômica, social e humana. Fazemos essa previsão tendo em vista o que é vivido no estado atualmente.

Na reportagem de Paulino (2018) no *Diário do Nordeste* os dados são gritantes: no Ceará 61% da população de 0 a 14 anos vive na pobreza, sendo um dos piores índices entre as Unidades da Federação, ficando atrás apenas do Maranhão. A profunda desigualdade social de crianças e jovens neste contexto é marcada por outros fatores, como, por exemplo, rede de coleta de esgoto, 65% da população não têm acesso adequado e, portanto, estão expostos a maiores riscos de serem afetados por doenças como infecções digestivas.

Estamos em dúvida se os conteúdos e conceitos das grades curriculares das universidades preparam os professores para esta realidade, sobretudo para transformá-la. Quem supre a ausência de humanidade nas escolas?

Não existe curso único que ensine professores a tratarem com crianças que vão à escola pela merenda por não ter o que comer em casa, nem com as que sofrem abuso físico e/ou psicológico, ou com as que vivem à mercê da política do tráfico e que presenciam assassinatos a caminho da aula.

Portanto, soltamos a voz para dizer que é necessário que os futuros professores tenham a possibilidade de desenvolver um olhar sensível às questões e individualidades humanas, e que, para isso, temos que observar o Ser, ver além do aluno na sala de aula. É importante buscar entender a complexidade do processo de ensino-aprendizagem acima do mero reconhecimento e assimilação de conteúdos.

É esse é um dos convites feitos pela exposição *De Corpos no Mundo: ocasionar reflexões sobre o papel e as relações que temos no mundo*, ultrapassando o que é visto, concentrando-se no vivido e nos vários desdobramentos dos vínculos que temos com nós mesmo, o outro e o mundo.

Em 2017 tivemos a oportunidade de promover três visitas para a formação continuada de 150 professores da Assistência Educacional Especializada (AEE) das seis regionais da Secretaria de Educação de Fortaleza. Esses docentes vieram “imaginando” ter mais uma palestra ou curso com cadernos e apostilas, mas o que encontraram foi a D’CORPOS. Essa experiência despertou nos professores e, em quem os acompanhava, diversos sentimentos. Alguns ficaram temerosos durante o processo, outros eufóricos pelos diferentes contatos, e ainda tiveram os que se mostraram totalmente imersos/introspectivos na experiência.

A privação da visão obrigou ao uso dos outros sentidos para pensar sobre o que estava sendo vivido. Após todas as visitas, oportunizamos o compartilhamento do percurso, foram expostas as reflexões, associações e sentimentos que se fizeram presentes durante a visita e é, nesse momento, que o olhar sensível sobre si mesmo, o outro e o mundo aparece em palavras.

Os professores da AEE relacionaram a exposição com o cotidiano escolar. As interpretações mostravam reflexões a respeito de como eles conseguiram perceber-se no lugar dos alunos, compreender as dificuldades, os “impedimentos” e entender que nem tudo está sempre tão claro quanto o uso da visão tenta nos fazer acreditar. Alguns disseram que depois de tocarem algumas obras por alguns minutos e não entenderem nada, queriam sair correndo, tiras as vendas e parar no mesmo instante. “E quantas vezes não obrigamos nossos alunos a fazerem mil vezes a mesma coisa? E geralmente não entendemos porque ficam tão irritados ou agitados”, são exemplos de depoimentos que presenciamos. Aqueles conceitos teóricos estavam sendo vividos na pele e, no pulsar nesta compreensão viva, os tais professores diziam: “eu preciso mudar o jeito que ensino, entendi no meu corpo como é ruim não se sentir capaz”.

Esta é uma das questões que anunciamos: precisamos prover na formação dos novos professores ações que despertem um olhar sensível, que elucidem diversos aspectos da complexidade dos processos de ensino-aprendizagem, que nos coloquem abertos à infinitude que a singularidade nos exige acolher. Compreender a individualidade, os afetos, as dificuldades, as relações e conexões, pode fazer com que surja uma nova forma de ensinar, e que se torne mais efetivo e válido o aprender.

O papel do professor na sociedade não é o de mero transmissor de conhecimento. O professor é transformador social, e para isso o enfoque deve acontecer em todo o contexto de inserção do aluno, dando relevância não só aos motivos que o levam a estar ou não ali, mas de que forma aquela criança sobrevive até chegar ali.

Considerações para prosseguir

Somos formados por toda a vida. Cada uma de nossas experiências são como lentes sobrepostas que vão se somando e nos ajudam a enxergar e interpretar o mundo, e, como professores-formadores, devemos nos esforçar na tarefa de formar para ver além do visível. Para a desconstrução dos olhares engessados que permita a reconstrução do conhecimento e das relações consigo, com o outro e com o mundo.

A cultura ocidental acostumou-se a buscar o remédio em vez da prevenção. A falta de conhecimento do próprio corpo nos permite aceitar relações com a dor, com a doença e mesmo relações não saudáveis consigo e com os outros como caminhos para a felicidade, purificação da alma ou juízo. Nos permite e

incentiva olhar questões como falta de alimento para a população, guerras civis, poluição como problemas sob os quais eu não tenho responsabilidade. O Estado, o outro, é que deve se ocupar, não atentando para o fato de que estas questões também são tão nossas.

Re-educar a sensibilidade é antes de tudo um chamado à consciência, à saúde e à alteridade. A mudança de olhar em experiências como as descritas aqui são, muitas vezes, imediatas; outras vezes demora um semestre inteiro e, algumas, ainda precisam ser continuamente exercitadas. Neste sentido, fica o convite para voltarmos com mais frequência a estados de observação de si e questionamento.

Aliar arte, saúde e filosofia tem se mostrado um excelente caminho para o aprendizado. Muitos de nós carregamos mais peso que o necessário. O desamparo, a memória reeditada das diferentes fases da vida em que não nos sentimos conectados em redes reais de apoio continua a pesar mesmo depois de encontrarmos pontos de apoio. Portanto, não há que se reprimir, mas que lidar com as emoções do corpo. Dançar com a dor pode ser o caminho para deixá-la ir. Dançar com a dor do outro também é uma possibilidade do exercício da empatia. Tocar (no escuro) um dos 12 estágios do desenvolvimento (12 grandes quadros da exposição) é conectar-se à complexidade da formação humana.

Em um mundo em que a educação para a memorização dá sinais claros de sua falência, novas pedagogias reintegram corpo-mente, trazem espaços de aprendizado reflexivos e complexos, a fim de irem ao encontro das demandas da sociedade atual. A educação para o sensível alia fundamentalmente corpo, filosofia e sensibilidade em busca de um mundo melhor.

O projeto *De corpos no mundo* tem sido um convite criativo para a tarefa de aprender uma sensibilidade que nos possibilite criar uma sociedade melhor. Espera-se, com este texto, instigar outras pessoas preocupadas com futuro do mundo a criarem outras formas de intervenção sensível na e para a formação de professores. É urgente. Cada vida importa, nossas crianças e adolescentes não podem mais esperar.

Referências

- ARMSTRONG, T. **Odisséia do desenvolvimento humano: navegando pelos 12 estágios da vida.** Tradução Roberto Costa. Porto Alegre: Artmed, 2011.
- BEZERRA, F. L. L. **A corporeidade como possibilidade de desvelar um processo de aprendizagem.** 2015. 177f. Dissertação (Mestrado em Educação)– Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal do Triângulo Mineiro, Uberaba, 2015.
- CADA VIDA IMPORTA: relatório final do Comitê Cearense pela Prevenção de Homicídios na adolescência. Fortaleza, 2016.
- DELORS, J. **Educação: um tesouro a descobrir.** Relatório para a UNESCO da Comissão Internacional sobre Educação para o século XXI. Brasília: UNESCO / Faber-Castell, 2010.
- DUARTE JÚNIOR, J. F. **O sentido dos sentidos: a educação (do) sensível.** 2000. 234f. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2000.
- GARDNER, H. **O verdadeiro, o bom e o belo: princípios educacionais para uma nova educação.** Rio de Janeiro: Objetiva, 1999.
- MERLEAU-PONTY, M. **Fenomenologia da percepção.** São Paulo: Martins Fontes, 1994.
- MORIN, E. **Ciência com consciência.** 4. ed. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2000.
- _____. **Os sete saberes necessários à educação do futuro.** São Paulo: Cortez, 2001a.
- _____. **A cabeça bem-feita: repensar a reforma, reformar o pensamento.** 3. ed. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2001b.
- _____; LE MOIGNE, J.-L. **A inteligência da complexidade.** São Paulo: Peirópolis, 2000.

- NAJMANOVICH, D. **O sujeito encarnado**: questões para pesquisa no/do cotidiano. Rio de Janeiro: DP&A, 2001.
- NOVA; J. V. da S. T. **A Performance Art como propedêutica da experiência**: construção de sentidos e significados sobre, com e por meio do corpo. 2016. 146f. Dissertação (Mestrado em Educação)– Programa de Pós-graduação em Educação, Universidade Federal de Sergipe, São Cristóvão, 2016.
- PAULINO, Nicolas. Ceará tem 61% da população de até 14 anos na pobreza. **Diário do Nordeste**, [Fortaleza], 25 abr. 2018. Disponível em: <<http://diarionordeste.verdesmares.com.br/cadernos/cidade/ceara-tem-61-da-populacao-de-ate-14-anos-na-pobreza-1.1928879>>. Acesso em: 27 abr. 2018.
- SANTAELLA, L. **A percepção**: uma teoria semiótica. São Paulo: Experimento, 1998.
- ZYLBERBERG, T. P. Aos vagantes, o escuro. In: CAVALCANTE JUNIOR, Francisco Silva (Org.). **Corpos extravagantes**. Curitiba: CRV, 2015. p. 09-24.
- _____. **Possibilidades corporais como expressão da inteligência humana no processo de ensino-aprendizagem**. 2007. 280f. Tese (Doutorado em Educação Física)– Faculdade de Educação Física, Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2007.
- _____; FERNANDES, F. F. D. De corpos no mundo: uma possibilidade educativa para aprender a valorizar a vida. In: GONZALEZ, Ricardo Hugo; MACHADO, Marcia Maria Tavares. **Comportamentos de risco à saúde em jovens**: discutindo saberes e intervenções. Fortaleza: Universidade Federal do Ceará, 2017. p. 49-64.

Reflexões sobre a corporeidade em duas obras fundamentais da Educação Física brasileira: diálogos entre o "antes" e o "depois"

Manuel Pacheco Neto¹

Introdução

Este texto² busca pautar as reflexões sobre corporeidade, contidas em duas obras fundamentais da Educação Física Brasileira: *Educação física & esportes: perspectivas para o século XXI* e *Educação física e esporte no século XXI*. A primeira obra, organizada por Wagner Wey Moreira, foi publicada pela primeira vez em 1992; a segunda, organizada por Wagner Wey Moreira e Vilma Lení Nista-Piccolo, foi publicada pela primeira vez no ainda recente ano de 2016. Entre ambas as obras existe um **diálogo** bastante interessante, talvez sem paralelo na produção acadêmica da área da Educação Física. A obra de 1992 trata de perspectivas, e a de 2016, por situar-se no próprio devir perspectivado quase um quarto de século antes, propicia um olhar retrospectivo de raro amadurecimento – o que não impede, está claro, a elaboração de **novas** perspectivas –, estabelecendo um sentido dialogal extremamente profícuo para pensar a Educação Física e o Esporte. Ambas as obras são estruturalmente divididas em partes temáticas, e ambas contêm – cada uma delas – uma parte que trata da corporeidade, com dois capítulos em cada uma destas partes, perfazendo quatro escritos, dos quais analisaremos três³: *Perspectivas na visão da corporeidade*, de Silvino Santin (1992); *Consciência corporal e dimensionamento do futuro*, de Régis de Moraes (1992) e; *Educação física, esporte e corporeidade: associação indispensável*, de Wagner Wey Moreira e Regina Simões (2016).

Reflexões sobre a corporeidade na obra *Educação Física & Esportes: perspectivas para o século XXI*

Empreendimento acadêmico de fôlego, este livro organizado por Wagner Wey Moreira reúne trabalhos de 16 pesquisadores, destarte ostentando uma diversidade ímpar, em termos de visões ou enfoques. O leitor que percorre as páginas deste clássico da Educação Física brasileira percebe o sólido embasamento teórico dos autores dos 14 textos que totalizam suas 259 páginas de reflexões rigorosas. A lucidez de argumentação é patente e, sobretudo, denotadora de uma linearidade – a despeito da variedade das abordagens – surpreendente, o que de fato não é comum em obras que agregam olhares distintos. É importante pautar, à guisa de esclarecimento, que linearidade não significa, aqui, homogeneidade. Os diversos textos, embora com enfoques diferentes – e, portanto, não homogêneos –, apresentam, inequivocamente, acentuadas qualidades epistemológicas ou referenciais e, por isso, devido ao caráter evidente de tais características, denotam entre si perceptível linearidade.

Talvez, o fator propiciador desta notável singularidade da obra em tela seja a liberdade de escrita assegurada aos autores convidados, uma vez que, ao lançar mão de suas particularidades discursivas e individualidades próprias de raciocínio e argumentação, bem como de suas referências preferenciais,

¹ Universidade Federal da Grande Dourados (UFGD), Brasil.

² Oriundo de uma pesquisa financiada pelo Programa Nacional de Pós-Doutorado (PNPD/CAPES) em 2016, junto ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Estadual de Feira de Santana.

³ O texto que não analisaremos neste trabalho intitula-se *O Que pode um corpo?': Perspectivas filosóficas para a corporeidade*, de Silvio Gallo e Paola S. Zeppini. A necessidade de não incluí-lo deve-se aos limites naturalmente impostos pelas dimensões próprias deste capítulo de livro. Em nosso estudo já mencionado (PNPD/CAPES), analisamos detidamente este texto, que se constitui como uma contribuição relevante para pensar a corporeidade.

estes pesquisadores conseguiram construir escritos que não apenas ostentam maciça cientificidade, como também exprimem ideias coerentes, assentadas em sustentáculos confiáveis, consagrados, oriundos de diversas *linhas* ou *escolas* filosóficas.

Na apresentação da obra, escreveu Moreira (1992, p. 10):

[...] por opção consciente, foi propiciada total liberdade aos professores redatores dos textos, não sendo imposta uma diretriz fechada, tanto metodológica como em função da cobrança de posturas ideológicas, para possibilitar aos leitores um universo amplo e fidedigno do pensamento brasileiro em relação à Educação Física e aos esportes.

Também na apresentação, afirmou o organizador:

As décadas de 70 e 80 caracterizaram-se por importantes modificações no quadro da Educação Física brasileira. Passamos de uma situação onde verdades absolutas eram transmitidas para, através da reflexão crítica, adentrarmos em um período de crise (entendida aqui como uma oportunidade de mudança). Nessa passagem muito foi dito e escrito, o que nos permite afirmar que a produção teórica dessas duas décadas suplanta, qualitativa e quantitativamente, tudo o que já vinha sendo redigido na área da Educação Física e dos esportes. Se a análise retrospectiva nos permite essa conclusão, faltava uma interpretação com perspectiva para o futuro, onde se alojam nossos sonhos e utopias, razão principal do presente trabalho (MOREIRA, 1992, p. 09).

Estas palavras expressam a originalidade e a essencialidade do livro em pauta, sua marcante diferença em relação a tantos outros que haviam sido lançados anos antes. A obra em tela trazia a proposta de perquirir o *vir a ser*, o *dever* da Educação Física e dos esportes no século que estava por vir. Feitas essas considerações, que visaram situar os textos específicos sobre a corporeidade no âmbito do livro, começemos a desenvolver a proposta central deste trabalho, debruçando-nos primeiramente sobre o capítulo nomeado *Perspectivas na visão da corporeidade*, que é iniciado já revelando a costumeira sagacidade de seu autor, Silvino Santin (1992, p. 51):

Falar em corporeidade parece simples. Mas que corporeidade? Sempre que nós podemos expressar alguma coisa através de um termo ou de um conceito, sentimo-nos aliviados, pois julgamos ter certeza do que se está falando e, ainda, estamos seguros de que os outros nos entendem. É o que parece estar acontecendo com o termo corporeidade. Pela facilidade com que o termo entrou na linguagem acadêmica, tem-se a impressão de que ele significa alguma coisa com muita precisão e clareza, assim como dizemos, por exemplo, a palavra água.

Eis aqui o alerta, o chamamento à atitude de vigília, a reprimenda sutil às simplificações reducionistas, mormente turvadoras da apreensão mais profunda dos mais diversos fenômenos. Na sequência de suas lúcidas reflexões, escreveu Santin (1992, p. 52):

Precisamos [...] pensar mais profundamente o que significa corporeidade. Por isso, a pergunta: que corporeidade? Como atingir o significado ou os possíveis significados de corporeidade? [...] O hábito de recorrer ao sentido dicionarizado não esclarece muito. As definições dos manuais fornecem-nos os aspectos inteligíveis e o domínio científico da corporeidade. A etimologia mostra-nos sua raiz latina. Corporeidade é um derivado de corpo que, por sua vez, significa a parte material dos seres animados ou, também, o organismo humano, oposto ao espírito, à alma.

Estas palavras pontuam, parece que com clareza, primeiramente a necessidade da inquirição, da indagação que provoca a busca pela resposta, pautando, na sequência, a insuficiência das acepções ou definições lexicológicas e, por fim, o significado material do corpo, que o posta como antítese da alma.

Observemos, como corroboração à apreensão sobre isso, o desdobramento do raciocínio do autor:

É interessante observar que a definição de corpo, quando se trata de corpo humano, acrescenta de maneira explícita sua distinção com o espírito ou com a alma. A corporeidade, dentro dessa ótica, é entendida como o oposto da espiritualidade. A corporeidade passa a ser um conceito que diz respeito a algo material (SANTIN, 1992, p. 52).

Essa dicotomia corpo-espírito, assimétrica e hierarquizante, contribui, sobremaneira, para que o corpo, entendido no ocidente cristão como fonte do pecado, seja entendido como elemento deletério, prejudicial ao espírito. Em desdobramento, esta concepção contribui, de forma indireta, porém significativa e determinante, para a subalternidade amargada pela Educação Física, em relação a outros componentes da grade curricular das escolas públicas ou particulares.

Esse é um processo que se retroalimenta indefinidamente. Senão, vejamos:

E Educação Física prestou-se para garantir essa inferioridade corpórea em nossa tradição antropológica que, no fundo, é a história da alma, da consciência ou da razão, nunca a história dos corpos (SANTIN, 1992, p. 54).

Pouco à frente, inquirindo, problematizando, escreveu o autor:

Está na hora de perguntar: que compreensão de corporeidade deveria orientar os exercícios da Educação Física e fundamentar as nossas atividades esportivas? De que maneira seria possível estabelecer uma imagem de corporeidade capaz de cultivar corpos humanos? (SANTIN, 1992, p. 55).

Certamente, para que a Educação Física escolar possa encetar a ascensão que todos nós almejamos, será necessária a superação da visão biologicista, predominantemente assentada em conhecimentos biomecânicos e anatomo-fisiológicos. Na visão biologicista, o aluno na quadra é como um boneco que se movimenta, regido por princípios internos físico-químicos. Sua locomoção obedece, unicamente, ao *dinamo* fundamentalmente mecânico do funcionamento anatomo-fisiológico. Neste momento, lembramo-nos de um texto que estudamos em 1988 – na disciplina Cinesiologia, ainda na graduação – intitulado *O corpo como um sistema de alavancas*. Excessivamente minudente e complexo em suas extensas explicações sobre o corpo em movimento, o material – que seria cobrado com rigor na prova – descia, de fato, a detalhes quase infinitesimais acerca da locomoção geral das mais diversificadas particularidades móveis do tronco, dos braços, das mãos, das pernas, dos pés, do pescoço... não parecia que estudávamos a estrutura de um ser humano, mas a de um títere, um fantoche destituído de vida... cheio de alavancas... faltaram apenas os cordéis!

Parece ser sensato pensar que a corporeidade na Educação Física deve se voltar para a humanização, nunca para a robotização. A corporeidade, na perspectiva da humanização, nutre-se na seara da própria vida, no viver cotidiano em que se inclui a escola e lá na vivência das aulas de Educação Física. Na perspectiva da humanização, quando em plena motricidade nas quadras escolares, não deve ser entendida, única e meramente, como uma estrutura anatomo-fisiológica que, para realizar seus movimentos aciona, maquinalmente, suas diversas “alavancas”. Ainda não foi percorrida a distância que nos leva ao alcance de contextos em que a corporeidade – numa perspectiva mais humanitária – possa ser uma realidade. Para que não nos enganemos quanto a isso, basta observarmos que:

A Educação Física [...] classifica os corpos [...] dentro da ótica da aptidão e da capacidade para a prática de determinados exercícios. Assim, a Educação Física age sobre o corpo em nome do princípio da utilidade. Ela pensa no uso do corpo. Atualmente esse uso está quase exclusivamente voltado para as práticas esportivas (SANTIN, 1992, p 63).

Estas palavras parecem ainda consideravelmente atuais.

Mais à frente, na culminância de suas observações sobre essa questão, escreveu o autor:

Nas atividades esportivas ocorre [...] o [...] fenômeno disciplinador. O corpo é um artefato a ser aperfeiçoado para as práticas esportivas dentro de padrões de rendimento impostos pela ciência e pela técnica para cada modalidade esportiva. Nos esportes, também, não se pensa em cultivar o corpo, mas em treiná-lo e automatizá-lo para que possa obter o máximo de rendimento. O corpo não vive o esporte ou o movimento, ele é apenas uma máquina ou uma peça que produz movimento dentro de uma atividade maior que chamamos de esporte. Assim, não se corre enquanto a corrida é um movimento agradável, mas corre-se para superar barreiras, para vencer uma distância ou para superar um limite de tempo. Mais uma vez constata-se que somente é possível fazer isso com corpos disciplinados, fortes, resistentes, sadios e jovens. Os outros corpos não interessam (SANTIN, 1992, p. 66).

Aqui, o tom crítico envolve não apenas a disciplinarização ditatorial, a imposição do rendimento e o entendimento do corpo como máquina. Abrange, ainda, o aspecto desumano e excludente, que lança no limbo do desprezo – às vezes, mas nem sempre, velado – o corpo inapto, inábil, lento, destituído de destreza, carente de eficiência, de rendimento. Talvez seja difícil encontrar um ser humano que, tendo frequentado a escola, não tenha presenciado um episódio revelador da precedência concedida aos alunos de rendimento motor acima da média e, por outro lado, o descaso reservado àqueles menos afortunados, que não conseguem atingir o nível de eficácia motriz perspectivada não apenas pelo professor de Educação Física, como também pelos seus próprios colegas estudantes. Parece que a Educação Física escolar ainda precisa aprender muito sobre a “[...] realidade corporal humana” (SANTIN, 1992, p. 67). O autor acrescenta que: “A corporeidade deve alcançar [...] plenitude de seu desenvolvimento [...] livre [...] de qualquer coerção” (SANTIN, 1992, p. 68).

Vejamos, agora, essa postulação: “Esse trabalho [...] não pode ser realizado através de uma Educação Física que privilegie as técnicas, os exercícios estafantes, os automatismos [...]” (SANTIN, 1992, p. 68).

Parece estar suficientemente claro que as perspectivas de Santin voltam-se para uma Educação Física que nutra e cultive respeito pelos seres humanos, uma Educação Física liberta de qualquer ranço domesticador, uma Educação Física que, enquanto área que trabalha com as questões relativas à corporeidade, possa contribuir, em termos efetivos, para que valores mais humanitários possam ser cultivados nas quadras, durante as aulas.

Seguindo na análise de *Educação física & esportes: perspectivas para o século XXI*, obra organizada por Wagner Moreira, passemos agora ao capítulo intitulado *Consciência corporal e dimensionamento do futuro*, de J. F. Regis de Moraes, que é assim iniciado:

A tematização da corporeidade é, em si mesma, complexa e mesmo insidiosa. Uma coisa é a abordagem de um corpo que se esquadrinha observacional e laboratorialmente, no deslindamento de suas estruturas anatômicas e de suas fisiologias; nesse caso, o distanciamento e certa objetividade tornam-se possíveis, possibilitando ao estudioso básica serenidade. Mas outra coisa muito distinta é voltarmos sobre o corpo que somos e vivenciamos, no complexo horizonte da existencialização. Pode ocorrer que os mais interessantes discursos sobre o corpo façam-se em véus de fumaça que mais dificultem a “visibilidade” do motivo proposto; há textos sobre a realidade corporal que se afastam (e

nos afastam) assustadoramente da corporeidade enquanto reflexão. A despeito do mérito de nos dedicarmos a tão delicado assunto, belas e explicativas ideias em sequência jamais substituirão as *vivências* subjetivo-objetificantes da corporeidade. Isto é: estou convicto de que um bioenergeta tem possibilidades muito mais diretas de levar seu cliente a profundas meditações sobre o corpo do que um filósofo (REGIS DE MORAIS, 1992, p. 71, grifo do autor).

Pertinentes palavras, que delineiam, conscienciosamente, as distinções entre as abordagens biologicistas e fisiológico-existenciais do corpo, além de assinalarem a existência de textos sobre a corporeidade que, nada ou pouco dizem sobre o objeto de discussão que pretensamente focam. A maior facilidade – devido à objetividade e inexistência de subjetividade – de abordagem sob o ponto de vista biológico também é convenientemente lembrada, em contraste com as muitas armadilhas que obstam o avanço da abordagem filosófica, podendo enveredá-la por rumos que conduzem à inteligibilidade discursiva, repleta de palavras, mas vazia de sentido.

Mais à frente, o autor complementa seu raciocínio anterior:

[...] diferente do anatomista ou do fisiologista, o filósofo se aproxima cuidadosamente do tema da corporeidade. Curiosa é a dialética que marca a intencionalidade filosófica, pois que o projeto da filosofia é ao mesmo tempo pretensioso e humilde; pretensioso no sentido de que a reflexão filosófica se deseja abrangente e aprofundada, não fugindo às exigências de sutileza dos temas a que se propõe, mas humilde, por saber que uma realidade plurívoca, multifacetada, nunca se deixa enclausurar numa *leitura* unívoca (REGIS DE MORAIS, 1992, p. 72-73, grifo do autor).

Aqui, além de corroborar sinteticamente suas palavras anteriores, o autor comunica sua convicção de que não há nas reflexões filosóficas sobre a corporeidade, uma abordagem única, que exprima uma verdade incontestável – como ocorre nos estudos anatomofisiológicos –, posto que, devido à essência própria da Filosofia, abrem-se caminhos para o erguimento de vozes plurais. Tem razão o autor, pois, o próprio enfoque que Santin, que analisamos anteriormente, é diferente do dele. Ambos os escritos, embora unívocos no que concerne à argumentação libertária, utilizam-se, naturalmente, de referenciais distintos.

Sobre a concepção dual do ser humano, escreveu Regis de Morais (1992, p. 77-78, grifo do autor):

[...] apesar de não ter inventado o dualismo, Descartes acentuou drasticamente certa concepção *instrumentalista* de corpo, que caminhava já com movimentos de pensamento nascidos na Antiguidade. Marguerite Yourcenar, escritora belga e grande conhecedora do pensamento romano antigo, ao escrever *Memórias de Adriano*, após cerca de 27 anos de pesquisas históricas e filosóficas, põe na pena do imperador Adriano trechos como os seguintes: “Esta manhã, pela primeira vez, ocorreu-me a ideia de que meu corpo, este fiel companheiro, este amigo mais seguro e mais meu conhecido do que minha própria alma, não é senão um monstro sorrateiro que acabará por devorar seu próprio dono” (1980: 14) e mais adiante: “... carne, esse instrumento de músculos, sangue e epiderme, essa nuvem vermelha da qual a alma é o relâmpago” (*Ibid.*, p. 21). Uma tal concepção tem atravessado os séculos e tem vindo até nós, revelando-se o próprio Descartes herdeiro dela. Na linha da recíproca irredutibilidade entre corpo e consciência defendida por Descartes, encontramos na comum conversação cotidiana e também em textos que se querem científicos afirmações do tipo “eu tenho um corpo” ou “cabe à alma pilotar essa máquina sem inteligência que é o corpo”; a esse traço esquizoide da autoconcepção humana é que estamos chamando de visão instrumentalista.

A resistência à essa visão instrumentalista passa, inclusive, pela vigília em relação ao emprego dos vocábulos: *somos (e não temos) um corpo* (REGIS DE MORAIS, 1992, p. 78), *não há postura ideológica que o possa anular* (REGIS DE MORAIS, 1992, p. 72).

No entanto, a despeito desse alerta, dessa conclamação ao devido cuidado na formulação da linguagem, o autor faz essa lúcida ressalva:

[...] mesmo defendendo uma concepção não-instrumentalista e mais unitária do homem utilizo-me de forma inescapável de uma linguagem dualista. “O sofrimento humano, seja organísmico ou moral...” Aí está a linguagem da qual não logro fugir. Ocorre que, após tantos séculos de visão dualista e com o forte acento a esta dado por Descartes, naturalmente instalou-se na comunicação o que já foi chamado *dualismo semântico*. Simplesmente não alcançamos uma linguagem unitária, ainda que no interesse de combater o dualismo. Há uma linguagem para as coisas do corpo e uma outra para as coisas da mente. Notando isso e compreendendo minhas razões, o leitor será compassivo para com esta linguagem dual que seguirei, inevitavelmente, utilizando (REGIS DE MORAIS, 1992, p. 79, grifo do autor).

É interessante verificar que, as significativas contribuições do autor acerca do arraigamento da concepção do ser humano – procurando refutá-lo – caminham, sem conflito, ao lado de uma perceptível perplexidade ante os fenômenos anatomofisiológicos:

Voltando-nos [...] para a adequação das funções fisiológicas em sua perfeita sincronia vital, aumenta-se nossa admiração ante esse fantástico *experimento cósmico*, que é o corpo. Complexos laboratórios bioquímicos como as grandes glândulas (fígado, pâncreas, tireóide etc), os órgãos nobres como cérebro, os pulmões ou os rins – cada qual cumprindo funções indispensáveis –, enfim, tudo isso põe-nos atônitos perante o que nos é dado esquadriñar cientificamente (REGIS DE MORAIS, 1992, p. 75, grifo do autor).

Eis aqui uma postura interessante, que alia a profundidade libertária da reflexão fisiológica – que busca uma compreensão uma, inconsútil do ser humano – com a não menos coerente contemplação do corpo, na plenitude de seus processos vitais. Se aqui, o autor expressa sua perplexidade acerca do que ele nomeou *fantástico experimento cósmico* – o corpo –, pouco antes refletiu:

[...] há coisas [...] encantadoras que vão do macro ao microscópico nesse corpo, objeto de investigação – nesse corpo-problema. Em uma obra importante intitulada *Segreti e sagesza del corpo*, A. Salmanoff lembra-nos, por exemplo, de que “o comprimento total dos vasos capilares de um homem normal alcança os 100 mil quilômetros; o comprimento dos vasos capilares dos rins é de 60 quilômetros; a dimensão dos capilares abertos e distendidos em superfície forma um total de 6 mil metros quadrados; a superfície dos alvéolos pulmonares em extensão forma quase 8 mil metros quadrados” (1966: 11). Se aqui nos damos conta de que a circunferência da Terra mede 40 mil quilômetros, espantarmos-nos-á o fato de que a capilaridade de um corpo dá duas voltas e meia no Planeta. Certamente não chegaremos a conhecer um mais sábio aproveitamento do espaço do que o que encontramos no corpo humano (REGIS DE MORAIS, 1992, p. 74-75).

Esses dados surpreendentes – e até onde sabemos, escassamente conhecidos – revelam, sem dúvida, uma estrutura vital altamente organizada, incrivelmente sofisticada e, sem dúvida, sábia, posto que detém, em si mesma - cuja pequenez não ultrapassa, em média, um metro e oitenta de altura –, elementos

orgânicos que, alijados de seus *nichos* e desdobrados, *abraçam* a Terra não uma, mas duas vezes e meia. De fato, a corporeidade parece ter sapiência, de sobra, diga-se de passagem.

Pouco à frente citando um grande filósofo alemão e uma de suas clássicas obras, escreveu Regis de Moraes (1992, p. 82, grifo do autor): “Saí [...] pensando em um trecho de Nietzsche do *Assim falou Zarathustra* [...] no qual, em outras palavras, o filósofo diz que se o corpo não *souber* não há *sabedoria* possível”.

O raciocínio do autor prossegue em seu tom claro, dialogal, inarredável no posicionamento diametralmente oposto ao cartesianismo, até que, de chofre produz a seguinte perspectivação, mirando o século ainda vindouro:

Nossa grande esperança é que a máquina sem inteligência de Descartes se transforme apenas numa lembrança do passado, e o século XXI possa dar início ao espiritual vivido nas atitudes corporais (REGIS DE MORAIS, 1992, p. 85).

Já na conclusão, à guisa de aconselhamento, aparece o seguinte trecho:

O estudioso da corporeidade tem que se interessar, em primeiro lugar, pelo corpo-objeto que interessa a anatomistas, fisiologistas e médicos. É esse corpo, objeto de conhecimento (corpo-problema), que se revela a nossos sentidos e nossa inteligência, a autêntica base da tematização da corporeidade em sua globalidade; todavia, “a posição absoluta de um só objeto é a morte da consciência”, no sentido da paralisação de tudo o que o envolve, a ele se liga, explica-o e ultrapassa-o. Eis por que a nossa reflexão tem que se aprofundar na direção do corpo-sujeito (vivido, existencializado de forma individual e subjetiva); isto é: o corpo que sou é minha realidade radical porque coincide comigo mesmo; existencializo-o como uma aventura que *sou* e que é não repetível; mas um corpo que *observo* em mim (ou tenho como corpo-objeto), este é uma realidade radicada em aparências, dados e situações, tanto quanto os corpos alheios que observo ou estudo (REGIS DE MORAIS, 1992, p. 85-86, grifo do autor).

Estas palavras expressam a conscienciosidade do autor que, longe de demonstrar qualquer indício de insensatez – que o impelisse à negação do valor dos estudos anatomofisiológicos – demonstram, inequivocadamente a busca pela quebra da barreira que foi erguida entre as ciências biológicas e humanas, assim perseguindo o sentido da complementaridade, em que aportes biológicos concorram para sustentar a reflexão filosófica, em busca da superação do corpo-objeto, rumo não à idealização, mas ao alcance concreto da vivência plena do corpo-sujeito.

Vejam agora as palavras finais do texto:

Na perspectivação das décadas vindouras não é difícil visualizarmos grande papel a ser desempenhado pela consciência corporal fora dos esquematismos dualistas que rompem o fluxo dialético do viver; e os profissionais da corporeidade, os que ensinam e preparam bailarinos, treinam atletas, fazem preparação física, sentirão cada vez mais nitidamente a necessidade da reflexão filosófica sobre o seu *quê-fazer*, deixando para velhos tempos o preconceito tolo de que só filósofos filosofam e também desconfiando de seus velhos vícios cientificistas, coisas estas que os têm relegado à posição de “tecnicões” de um corpo que não conhecem na devida profundidade (REGIS DE MORAIS, 1992, p. 86-87).

Aqui estão contidas, conjuntamente, a necessidade do fortalecimento da consciência corporal e a refutação ao dualismo, além de um chamamento aos profissionais que atuam com a corporeidade em movimento – cumpre dizer, professores de Educação Física – no sentido de que também participem,

ativamente, das reflexões que entendam o corpo como um todo inconsútil, uno e indivisível. Desde 1992, quando o texto em tela foi escrito, estas questões sugeridas e perspectivadas avançaram no Brasil, em parte devido à produção acadêmica que continuou sendo produzida. No entanto, é igualmente constatável que muito ainda precisa ser feito, em face do antagonismo verificável não entre os pesquisadores conscienciosos, que miram a expansão dos horizontes globais da ciência, mas entre os radicais das ciências biológicas e os prosélitos das ciências humanas que, prisioneiros de um sectarismo extremamente reducionista, cindem ao meio a compreensão acerca do ser humano.

Reflexões sobre a corporeidade na obra *Educação Física e esporte no século XXI*

Organizada por Wagner Wey Moreira e Vilma Lení Nista-Piccolo, a obra *Educação física e esporte no século XXI* foi publicada em junho de 2016. Sua conexão com o primeiro livro que analisamos – *Educação física & esportes: perspectivas para o século XXI*, organizado por Moreira – é evidente. A complementaridade é patente. A estrutura deste livro que doravante focaremos é bastante semelhante à do anterior, com subdivisões em partes/seções temáticas que, reunidas, perfazem 18 textos assinados por 30 pesquisadores acadêmicos, resultando num alentado volume de 144 páginas.

Vejamos o que está escrito na contracapa de *Educação física e esporte no século XXI*:

O ano de 1992 marcou o lançamento do livro *Educação Física e Esportes: Perspectivas para o Século XXI*, que foi lido e discutido por um universo de profissionais – da educação, da saúde, da educação física, do esporte e de áreas afins. Para esse mesmo público, a presente publicação foca as possibilidades do trabalho com o corpo pela educação física e pelo esporte neste novo século, buscando interpretar as perspectivas apontadas naquela época. Os textos aqui reunidos, elaborados por professores que pesquisam e trabalham em universidades, relacionam o sentido de um corpo ativo com vários aspectos de manifestações culturais e preocupações existentes no mundo de hoje, tais como: lazer, meio ambiente, educação, saúde, movimento olímpico, formação profissional, tecnologias da informação e corporeidade.

Doravante, já tendo abordado brevemente as características essenciais da obra *Educação física e esporte no século XXI*, imprimamos sequência à proposta central deste capítulo, passando a analisar, no âmbito deste livro de 2016, o texto intitulado *Educação física, esporte e corporeidade: associação indispensável*, assinado por Wagner Wey Moreira e Regina Simões (2016, p. 133-134), que assim começa:

Após militar algumas décadas nas áreas da educação física e dos esportes, bem como nas trilhas da reflexão filosófica a respeito do fenômeno corporeidade [...], identificamos que esses três universos devem ser inseparáveis e podem estabelecer princípios interessantes para nosso relacionamento pessoal e profissional, razão do presente capítulo.

A seguir, no subitem *Corporeidade, esportes e educação física*, afirmaram os autores:

Atualmente, o corpo parece haver sido redescoberto pelas pessoas em geral: escritores de artigos e livros; homens da mídia; esportistas profissionais e de fim de semana; mortais comuns que caminham e correm nas praças e nas praias. No entanto, o tema corpo é constante na filosofia desde suas origens [...] é da tradição grega a forma hegemônica de conceber o corpo na sociedade ocidental. Vivemos, ainda hoje, a proposta dualista elaborada por Platão, que afirmava que o corpo e a alma eram realidades distintas, embora necessariamente relacionadas (MOREIRA; SIMÕES, 2016, p. 134).

Em conformidade com essas palavras, a redescoberta do corpo se dá, contemporaneamente, sob o mesmo prisma – guardadas as óbvias diferenças contextuais – da concepção corrente na Grécia, há bem mais de dois mil anos.

Além de concebido sob esse sentido dual, o corpo, neste século XXI, é envolvido por um vórtice de causalidades que o distanciam de seu sentido potencialmente humanista. Sobre isso, vejamos essas asserções:

Hoje, numa sociedade em que a cultura do consumo está muito evidente, o corpo é veículo de prazer, estando ligado a imagens idealizadas de saúde, juventude, beleza e aptidão, maximizando o aparecimento das indústrias de moda, cosméticos, alimentação, academias de ginástica, cirurgias plásticas e fabricação de próteses, tudo isso popularizando o sentido de corpo-máquina. Desse modo, emergem as preocupações com os valores calóricos dos alimentos, as melhores formas de adquirir performances físicas, bem como um sem-número de publicações na vertente da autoajuda e das dietas de todos os tipos (MOREIRA; SIMÕES, 2016, p. 135-136).

Refletindo sobre possibilidades de contraposição a essa situação, refletiram os autores:

[...] Foucault apresenta uma possibilidade de superação, indicando que a corporeidade ou o sentido de um corpo ativo pode ajudar a construir uma forma de resistência à cultura do hiperconsumo, ao império do efêmero, a uma estética pasteurizada, ao narcisismo sem limites (MOREIRA; SIMÕES, 2016, p. 134-135).

O sentido da corporeidade não se orienta para a adesão à cultura da valorização das superficialidades, das aparências, da artificialidade. O sentido da corporeidade busca a valorização do humano no homem, como já se expressou, mais de uma vez, o autor do texto ora em análise, e que, em corroboração, afirma que: “[...] a corporeidade por nós tratada não se explicita em um conceito, mas, sim, na assunção de uma atitude perante o entendimento do corpo [...]” (MOREIRA; SIMÕES, 2016, p. 134).

Na continuidade de seu raciocínio, citando Maurice Merleau-Ponty, pensador francês que contribuiu muito para as reflexões sobre a corporeidade, escreveram os autores:

[...] o sentido de corporeidade pode nos auxiliar a superar dualidades e colaborar para um estar no mundo de forma diferente da vivenciada até aqui. Permite, nos dizeres de Merleau-Ponty (1994, p. 142), ‘ser uma consciência ou, antes, ser uma experiência, é comunicar interiormente com o mundo, com o corpo e com os outros, ser com eles e não estar ao lado deles’ (MOREIRA; SIMÕES, 2016, p. 136).

Aqui é clara a contraposição ao narcisismo, ao egoísmo, ao individualismo exacerbado de nossos dias.

Para Moreira e Simões (2016), o sentido da corporeidade favorece a compreensão sobre a existencialidade humana, o avanço do conhecimento, a disseminação dos princípios éticos e, por conta disso, propicia um pensar novo sobre a educação:

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

Na sequência, alertando acerca da necessidade um olhar plural sobre o ser humano à luz do sentido da corporeidade, escreveram os autores:

A nossa existência biológica, social e histórica se dá com a existencialidade do corpo e esta circula entre permissões e proibições de toda natureza: regras, normas, controles, diferentes abordagens elaboradas por teorias científicas, artísticas, filosóficas e pedagógicas, razões pelas quais se fazem necessárias reflexões sobre discursos e práticas que abordem o universo da corporeidade (MOREIRA; SIMÕES, 2016, p. 137).

No desdobramento desse raciocínio, alicerçado em T. P. Nóbrega, refletiram os autores:

[...] recorrendo a Nóbrega, lembramos que a corporeidade, entendida como visada epistemológica, preocupada com os saberes do corpo, emerge da capacidade de interpretarmos o ser vivo desde os níveis celulares até os aspectos simbólicos e sociais (MOREIRA; SIMÕES, 2016, p. 137).

A seguir, afirmam os pesquisadores:

Há que se centrar esforços na elaboração de uma teoria da corporeidade que propicie a concepção da multiplicidade de sentidos dos saberes do corpo, não reduzindo este ao estudo de categorias simplificadoras, mas, sim, permitindo diferentes aproximações, abordagens, olhares, privilegiando o diálogo e a concepção plural no entendimento desse fenômeno (MOREIRA; SIMÕES, 2016, p. 137-138).

Por ‘categorias simplificadoras’, entenda-se, como uma delas, a visão que, desde tempos imemoriais, vem prevalecendo sobre a corporalidade, uma visão puramente mecanicista, calcada na ânsia de obtenção de uma compreensão ‘acabada’, que abranja os segredos do funcionamento e das estruturas do corpo humano, em sua literal integralidade. Desvendados esses segredos, a corporeidade estaria explicada, em termos plenos. É a visão que orienta, até hoje, a medicina. Críticas sobre essa visão já foram elaboradas por diversos autores, dentre eles Fritjof Capra, em seu livro *O ponto de mutação* e o próprio Wagner Moreira, em diversos momentos de sua obra. Outra ‘categoria’ que obnubila, torva, atrapalha o espriamento do sentido da corporeidade é a concepção dual do ser humano, que enaltece o pensar e entende como minoritária a materialidade do corpo. Em ambos os casos aqui mencionados, o cartesianismo desempenhou um papel fundamental.

Novamente alicerçados em T. P. Nóbrega e dando continuidade à reflexão que vinham fazendo, escreveram Moreira e Simões (2016, p. 138):

Mais uma vez, apropriando-nos de Nóbrega (2010, p. 42), temos que o ‘o universo da corporeidade é polimorfo, paradoxal, incerto, desafiador e poético. Um universo de imagens, cores, formas, sons, movimento, comunicação e expressão que embaralha o pensamento e as ideias que querem racionalizar, ordenar logicamente em esquemas simplificadores’, razão maior de tratá-lo de forma diferente dos meios habituais destinados ao conhecimento de corpo pela ciência e pela educação.

Na sequência imediata, baseado em João Batista Freire, os autores começam a relacionar suas cogitações sobre a corporeidade com a Educação Física e o esporte:

Mas o que tudo isso tem a ver com o mundo do esporte e da educação física? Esses dois universos trabalham com o movimento [...] Começamos a refletir ou mesmo a intuir a relação corporeidade e educação física, buscando argumentos já apresentados por Freire (2005). Somos professores da área da educação física e esta deve dar respostas às questões relacionadas ao corpo, mesmo porque ela é o ramo pedagógico encarregado de educar as pessoas para se perceberem e se saberem como corpo. Claro está que podemos anexar a esse propósito inicial outros inúmeros objetivos relacionados à educação física,

mas, sem sombra de dúvida, esse deve ser o primordial. Isso já está acontecendo nas universidades, necessitando [...] de forma urgente, chegar às escolas [...] (MOREIRA; SIMÕES, 2016, p. 138).

De fato, as discussões sobre a corporeidade – incluindo aí os conteúdos a ela correlacionados – têm espaço nos cursos de Educação Física, mormente os de licenciatura. Nas escolas, porém, o tema parece não entrar em pauta, até onde sabemos. Vem daí a seguinte preocupação:

Os profissionais de educação física, em seu fazer pedagógico, necessitam informar as pessoas para que percebam a corporeidade. Na escola, por exemplo, a criança vai para aprender matemática, história, geografia e outras áreas de conhecimento intelectual em disciplinas afins. Mas, até hoje, não vai para aprender motricidade nem mesmo educação corporal, temas propícios para ensinar as crianças a serem mais sensíveis, a conviverem melhor, a não se esquecerem do corpo que são (MOREIRA; SIMÕES, 2016, p. 139).

Sobre o sentido da prática de exercícios, à luz de uma consciência insurgente aos padrões tradicionais de *performance* ou rendimento, alicerçado novamente em João Batista Freire, escreveram os autores (2016, p. 139):

Voltando aos argumentos de Freire (2005), encontramos um bom sentido para as ações do professor de educação física quando recomenda aos alunos a prática de exercícios. Estes devem ser realizados para que as pessoas se percebam, se tornem conscientes de si mesmas, seja praticando esportes, seja realizando corridas e caminhadas. A prática de exercícios não é para mudar as pessoas ou colocá-las debaixo de algum modelo padronizado (MOREIRA; SIMÕES, 2016, p. 139).

Seguindo nessa mesma trilha reflexiva, agora alicerçados em outro pensador que se ocupa da corporeidade, Silvino Santin, escreveram os pesquisadores:

Uma ética do corpo deve reconhecer a totalidade do ser humano e não apenas fazer parte de um pensamento constitutivo dele. Santin (2005) diz que a ética do corpo é a ética da sensibilidade, com o ser humano capaz de sentir e experienciar a vida. Assim, a educação física de nossos dias deve dar oportunidade a todos nós de ver e sentir a corporeidade, a vida humana. Se conseguirmos viver nossa sensibilidade, como expressão da corporeidade, surgirá uma nova forma de estar vivo (MOREIRA; SIMÕES, 2016, p. 140).

Sobre a associação entre corporeidade e esportes, preocupação que pouca atenção vem recebendo dos profissionais de Educação Física, observemos essas asseverações (MOREIRA; SIMÕES, 2016, p. 140-141):

[...] há pontos interessantes, quando tentamos associar corporeidade e esportes, argumentos ainda ausentes das preocupações da maioria dos profissionais da área [...] O esporte exige de nós trabalho, esforço, disciplina, persistência, atitudes muitas vezes ausentes do dia a dia e, por essa razão, complicadoras de uma convivência harmoniosa entre as pessoas. Conhecendo e vivenciando o esporte [...] na escola, podemos incorporar elementos que ajudarão os educandos na busca da autonomia, ao mesmo tempo em que desenvolve o sentido de compromisso e deveres consigo mesmo e com o próximo. Olhemos para o fenômeno esportivo [...]. Vamos colocá-lo a serviço da humanização, da busca de transcendência, porque, sem essas qualidades, o esporte fica sem corpo, sem carne, desprovido de emoções e paixões (MOREIRA; SIMÕES, 2016, p. 140-141).

Vejamos que o esporte aqui referenciado não é, de forma alguma, aquele em que precisamos, de qualquer forma, obter vitórias, ou, ainda, aquele que precisamos praticar exuberantemente, com requintes de destreza, com apuros notáveis de habilidade. O esporte aqui perspectivado é aquele que se presta à elevação de sentidos mais humanizantes, é o esporte que pavimenta a construção de uma sociedade melhor, menos assimétrica, mais ética. É o esporte que vem sendo defendido por Jorge Olímpio Bento, depois de extensos estudos e demoradas análises epistemológicas. Alicerçando-se nesse estudioso português, escreveram os autores do texto em pauta:

Os sentidos dados ao esporte neste capítulo indicam a oportunidade da utilização desse fenômeno para a busca e a manutenção da tão propalada cidadania, por ser inesgotável e estar à espera de nosso conhecimento e compreensão. Assumir a corporeidade é assumir o compromisso com a atitude esportiva [...] estruturando nossa argumentação em Bento (2013), vemos que o esporte é lugar de descobertas e revelações. Nele, temos lugar e pode haver o respeito às diferenças. Nele, aprendemos a aceitar vitórias e derrotas, encontramos sucessos e insucessos, cultivamos méritos e deméritos, aperfeiçoamos mais os sentidos de deveres e obrigações do que os de direitos e permissões. Pelo esporte, podemos redimensionar o significado e o alcance de termos como ética e moral (MOREIRA; SIMÕES, 2016, p. 143).

O esporte aqui dimensionado não exclui ou diminui o menos hábil, não apequena, amesquinha ou mutila as relações entre adversários.

Sobre as relações entre esporte, qualidade de vida e saúde, vejamos essas palavras:

Quando nos referimos à qualidade de vida, assunto muito em moda hoje, identificamos a importância do conhecimento e da prática do esporte, motivo pelo qual a própria Organização Mundial da Saúde prescreve a prática esportiva para todas as idades. Podemos, nessa busca, encenar o esporte como um amor à terra, ao corpo, à vida (MOREIRA; SIMÕES, 2016, p. 142).

O esporte assim pensado – respaldado fundamentalmente na humanização, nos valores éticos e no cultivo da saúde – viabiliza-se mais plenamente ao associar-se ao sentido da corporeidade. Para que a Educação Física, como disciplina educativa – vale dizer, como componente curricular –, possa contribuir para que isso ocorra, é necessário que a própria formação acadêmica da área oriente-se de uma maneira mais propícia. Nesse sentido, observemos as seguintes palavras, que apontam a:

[...] necessidade de, na formação profissional em educação física, tanto em cursos de licenciatura quanto no bacharelado, incluir o tema da corporeidade, a ser analisado e refletido por docentes e discentes, desde que nossa preocupação seja privilegiar o lado humano dessa formação [...] O entendimento da corporeidade leva o aluno dessa área a não considerar apenas o aspecto físico do corpo, destinando parte de sua preocupação com esse corpo que se movimenta às questões de ordem social, política, religiosa e econômica [...] (MOREIRA; SIMÕES, 2016, p. 145).

Aqui, está sendo reivindicado algo que poderia, talvez, ser entendido como a complementaridade que deveria amenizar a dissenção que caracteriza a Educação Física, não apenas nos últimos tempos. As dimensões biológica e social, embora consideradas distais, polares, constituem, intrinsecamente, o ser humano. Isso, na verdade, parece óbvio. No entanto, como alerta Saviani (2003, p. 15): “[...] como é frequente acontecer com tudo o que é óbvio, ele acaba sendo esquecido [...]”. A área da Educação Física talvez precise não apenas reaproximar, mas perspectivar a junção que jamais devia ter sido *partida* ou dicotomizada, no que concerne à compreensão sobre o ser humano, esse vivente que carrega consigo, inseparavelmente, inapelavelmente, a biologicidade e a socialidade. Aqui, corrobore-se, não se trata do dualismo psicofísico, mas sim das dimensões biológica e social que, profundamente enredadas, entrelaçadas,

fazem do ser humano o que ele é. Na docência em Educação Física o sentido da corporeidade pode contribuir significativamente para a superação dessa visão polarizada do homem. Observemos essas asserções:

A principal ação na área da educação física é pedagógica, e o principal objetivo dela é formar professores [...] que [...] saibam orientar a prática de exercícios físicos [...] Claro está que as formas desses exercícios são produtos culturais, com valorizações sociais e presentes na história da humanidade, razão de entendê-los das perspectivas biológica e social [...] O trato do fenômeno corporeidade na graduação em educação física leva o discente a raciocinar sobre a necessidade da superação dos sistemas educacionais que provocam a disjunção entre a área das humanidades e as outras consideradas científicas, bem como indica a impossibilidade do conhecimento do ser humano por meio de disciplinas hiperespecializadas, fechadas em si mesmas, que não dialogam com outras abordagens de conhecimento (MOREIRA; SIMÕES, 2016, p. 145-146).

Dizem mais os autores:

[...] há que se estabelecer como fundantes as reflexões e as vivências da corporeidade e do esporte nos cursos de formação profissional em educação física. Não deveríamos nós, profissionais da área, abrir espaços de diálogo e de encontro para operacionalizar as mudanças necessárias para os cursos de graduação? Não deveriam as entidades representativas dos profissionais da educação física, como CBCE, Confef e Crefs destinarem parte de suas preocupações a essa missão, numa visão de pluralidade necessária para esse fim, deixando de lado posições dogmáticas que restringem e mesmo dificultam o caminhar até mesmo da legitimação da área? Essas são algumas inquietações nossas [...] (MOREIRA; SIMÕES, 2016, p. 146).

Aqui, as preocupações voltam-se para a formação profissional, que devia, na visão dos autores, fundamentar-se mais pronunciadamente no sentido da corporeidade e no do esporte, entendendo-se, aqui, o esporte redimensionado, segundo a visão de Bento, conforme já ficou esclarecido anteriormente no texto. Os autores chamam a atenção da classe profissional da Educação Física – incluindo docentes e entidades como o Colégio Brasileiro de Ciências do Esporte (CBCE), o Conselho Federal de Educação Física (Confef) e os Conselhos Regionais de Educação Física (Crefs) – questionando, problematizando, indagando se já não é chegada a hora de realizar um esforço coletivo, no sentido de operacionalizar essas mudanças nos cursos de graduação.

Nas *Considerações finais*, refletiram os autores:

[...] elegemos os temas corporeidade, esporte e educação física para, de forma associada, imprimir argumentos que possam estar na reflexão de profissionais da área, não como conteúdos ou receitas a serem aplicados, mas, sim, como possibilidade de ressignificar alguns conhecimentos importantes, preocupando-nos com o sentido do ensinar, do elaborar propostas pedagógicas que auxiliem no entendimento e na vivência desses pressupostos (MOREIRA; SIMÕES, p. 147).

A palavra ressignificar – que os autores aqui empregam –, ao nosso ver, caracteriza significativamente este texto que, no momento, se aproxima de seu final. Os autores, alicerçados no tripé que se propuseram a abordar – Educação Física, esporte e corporeidade – apresentaram a ressignificação, o redimensionamento do esporte – com base em Jorge Bento –, explanaram sobre a corporeidade – alicerçados em autores como Foucault, Merleau-Ponty, Freire, Santim e Nóbrega – e propuseram uma formação em Educação Física mais centrada nos pressupostos da corporeidade e do esporte. Destarte, em síntese, os autores defendem uma Educação Física ressignificada, que possa contribuir para a construção de uma sociedade marcadamente humanista, responsável, democrática, ética e, sobretudo, praticante de atividades esportivas, à luz dos princípios da corporeidade.

Considerações finais

Os três textos/capítulos de livro sucintamente analisados neste trabalho, devem ser conhecidos por todos que militam na área da Educação Física – graduandos, docentes da Educação Básica e docentes do Ensino Superior –, uma vez que já não é mais possível ignorar os pressupostos e fundamentos da corporeidade, que já há décadas vêm sendo pautados na produção acadêmica, de maneira recorrente, em diversas obras. Os três capítulos/textos aqui brevemente comentados demonstram, antes de mais nada, um notável sentido dialogal. Ademais, denotam claras convergência e complementaridade concernentes às suas intenções gerais que, embora eventualmente ancoradas em referenciais distintos, irmanam-se nas proposições inarredáveis acerca da necessidade de mudança, respeitante à noção dominante que se tem de corpo.

Nos dias que correm, os estudos, os debates e as reflexões sobre a corporeidade continuam se tornando, cada vez mais, relevantes. Este é um processo de importância capital, não apenas para pensar a Educação Física e o Esporte, como também para repensar o próprio ser humano, numa configuração social – que transcende nações, especialmente no mundo ocidental, – voltada para as aparências, a estética e o consumo. O corpo, postado nesta perspectiva, reduz-se, em termos predominantes, a simples objeto, alijando-se, por conseguinte, de suas amplas possibilidades nas sendas da humanização. Como opções de resistência a este processo de desumanização, os pressupostos e fundamentos da corporeidade apresentam-se como elementos relevantes. Apropriemo-nos deles e façamos História, não apenas na Educação Física, como também na sociedade que a circunscreve, na qual estamos todos inseridos.

Referências

- GALLO, Silvio; ZEPPINI, Paola Sanfelice. “O que pode um corpo?”: perspectivas filosóficas para a corporeidade. In: MOREIRA, Wagner Wey; NISTA-PICCOLO, Vilma L. (Org.). **Educação física e esporte no século XXI**. Campinas: Papyrus, 2016. p. 107-131.
- MOREIRA, Wagner Wey (Org.). **Educação física & esportes: perspectivas para o século XXI**. Campinas: Papyrus, 1992.
- MOREIRA, Wagner Wey; NISTA-PICCOLO, Vilma L. (Org.). **Educação física e esporte no século XXI**. Campinas: Papyrus, 2016.
- MOREIRA, Wagner W.; SIMÕES, Regina. Educação física, esporte e corporeidade: associação indispensável. In: MOREIRA, Wagner Wey; NISTA-PICCOLO, Vilma L. (Org.). **Educação física e esporte no século XXI**. Campinas: Papyrus, 2016. p. 133-152.
- REGIS DE MORAIS, J. F. Consciência corporal e dimensionamento do futuro. In: MOREIRA, Wagner Wey (Org.). **Educação física & esportes: perspectivas para o século XXI**. Campinas: Papyrus, 1992. p. 71-88.
- SANTIN, Silvino. Perspectivas na visão da corporeidade. In: MOREIRA, Wagner Wey (Org.). **Educação física & esportes: perspectivas para o século XXI**. Campinas: Papyrus, 1992. p. 51-69.
- SAVIANI, Dermeval. **Pedagogia histórico-crítica: primeiras aproximações**. 8 ed. Campinas: Autores Associados, 2003.

Educação Física em Moçambique: inquietações e responsabilidades no cuidado do corpo - vida, da natureza e da humanidade

Pedro Pessula¹

Considerações iniciais

A sociedade contemporânea enfrenta vários problemas resultantes das conjunturas econômica, política, social, ecológica mundial. Por isso, e de acordo com Bento (2017), “é uma ‘sociedade desorientada’ nos planos ecológicos e sociais. Consequentemente, a natureza e a sociedade – como nossa casa comum – sofrem grave ameaça”.

Verificamos hoje, desigualdades sociais entre povos, interferência política e econômica do mundo poderoso em determinados povos, desastres ecológicos provocados pela industrialização sem limites, pela procura do lucro em prejuízo dos povos do terceiro mundo. Papa Francisco enfatiza o perigo e a ameaça que a nossa casa comum sofre apresentando os graves problemas que a nossa humanidade, a nossa natureza e a nossa vida enfrentam.

São ameaças à nossa casa comum, rememorados pelo Papa Francisco *(a) a poluição causada pela indústria, pela queima de combustíveis, pelos agrotóxicos, pelos resíduos não biodegradáveis que tornam a terra, a nossa casa comum, “um depósito de lixo”;* *(b) o aquecimento sistêmico global, por efeitos naturais e por acção directa da actividade humana que libera gases de efeito de estufa pondo em perigo a vida na terra principalmente para povos pobres;* *(c) as águas, sua qualidade e escassez, afectando principalmente os pobres, ferindo- lhe a “dignidade inalienável”;* *(d) perda da biodiversidade, fundamentalmente na perda da diversidade de espécie e fauna, causada pelo utilitarismo imediato;* *(e) deterioração da qualidade da vida humana e degradação humana, principalmente dos mais vulneráveis;* *(f) desigualdade planetária em que os mais afectados pelas agressões ambientais são as pessoas mais pobres que clamam pela justiça* (Zampieri, 2016:5-6).

Morin (2000) acrescenta que a raiva e vontade de eliminar o outro leva- nos a incompreensão e a indiferença. É o que se verifica atualmente no Médio Oriente (Iraque, Síria), África (Sudão, Sudão do Sul, RD Congo) onde povos da mesma etnia e religião matam- se entre si. Questões políticas e económicas mostram-nos claramente o domínio de uns sobre os outros continuando a ter povos dominantes e povos dominados.

Face a estes grandes problemas que afectam a nossa vida, a nossa natureza e a nossa humanidade, urge procurar soluções e a escola, a educação, a Educação Física e o Desporto têm um papel fundamental a desempenhar. Papa Francisco citado por Zampieri (2016, p.7), apresenta duas teses opostas para solucionar o problema:

(a) uma tese diz que tudo é uma questão de ajuste técnico e o progresso se estabelecerá infinitamente sem necessidade de freio ético; (b) e outra, oposta, diz que o homem é irremediável e a única solução é impedir qualquer acção agressiva contra a natureza. No entanto, Papa propõem que haja um debate, respeitando as opiniões diversas, para soluções mais viáveis e duradouras.

¹ Universidade Pedagógica - Faculdade de Educação Física e Desporto - Maputo, Moçambique.

Por esta razão, o papel da escola, da educação, da Educação Física e Desporto deve ser de oferecer oportunidades e possibilidades, a partir das suas práticas, para desenvolver, ao mesmo tempo, a ética e a autonomia pessoal, a participação social como género humano, ou seja, uma ética do género humano (Morin, 2000, 2002).

A escola, como uma instituição social, deve comprometer-se com o cuidado da Natureza e com o cultivo de outra modalidade de Ser Humano, de ser melhor e mais parecido consigo mesmo e com o ideal da Humanidade (Bento, 2017).

A educação deve ser *“uma escola da compreensão humana na qual sentimos e concebemos os humanos como sujeitos; que nos torna abertos a seus sofrimentos e suas alegrias”*. Para isso, *“deve contribuir para a auto-formação da pessoa e ensinar como se tornar cidadão, definido, em sua democracia, por sua solidariedade e responsabilidade em relação a sua casa comum”*. Deve, igualmente, estar voltado aos problemas locais e globais que enfrentamos como cidadãos e nos tornarmos solidários e responsáveis uns com os outros (Morin, 2009:51).

Para Morin (2009), a partir da ideia do Platão, o ensino deve ser, ao mesmo tempo, desejo e prazer de transmitir, amor pelo conhecimento e amor pelos alunos. A missão de ensinar deve fornecer uma cultura que permita distinguir, contextualizar, globalizar os problemas multidimensionais, globais e fundamentais; prepara as mentes para responder aos desafios que a crescente complexidade dos problemas impõe ao conhecimento humano; preparar as mentes para enfrentar as incertezas que aumentam cada vez mais; educar para a compreensão humana entre os próximos e os distantes; ensinar a filiação à nação, à sua história, à sua cultura, à cidadania, ao continente; ensinar a cidadania terrena, transmitindo valores de solidariedade, de respeito pelo outro, pela cultura do outro.

Por conseguinte, na afirmativa de Bento (2017), *“temos que convocar o pensamento (a reflexão e a visão antropológica e filosófica) para fundar um Novo Humanismo, e levantar marcos luminosos, balizadores da caminhada para um ambiente físico e social fundado na beleza, na ética e na estética, no refinamento das atitudes, no respeito pela natureza e pelas pessoas, na civilidade interior, no concerto permanente da polifonia, no universalismo”*.

Morin (2009), assegura que a educação deve favorecer a aptidão natural da mente para colocar e resolver problemas, estimulando a inteligência geral. Para desenvolver essa aptidão é preciso que se estimule e se desperte a curiosidade na infância e na adolescência. Isto significa, desde cedo, encorajar, instigar a aptidão interrogativa e orientá-lo para os problemas fundamentais da nossa própria condição humana e planetária.

Nesta perspectiva, entendemos que o Desporto e a Educação Física devem refletir sobre o seu papel na escola, pensando no que ensinar e como ensinar a partir da realidade cotidiana das crianças e jovens. As fontes desse conhecimento é a própria experiência e história de vida dessas populações, a comunicação social, as redes sociais, entre outros.

Morin (2000, 2002), dá-nos como exemplo os conteúdos das telenovelas, nas quais os problemas fundamentais do homem são abordados: o amor, a morte, a doença, o ciúme, a ambição, o dinheiro. Estes elementos são necessários para entender que a vida não é aprendida somente nas ciências formais. E o desafio é como incorporar esses elementos no currículo escolar para que a aprendizagem seja harmonizada com os problemas do cotidiano das crianças, jovens e adultos.

É o que esperamos poder contribuir a partir da análise reflexiva da Educação Física e do Desporto desenvolvido na escola em Moçambique e sugerir algumas possibilidades e oportunidades para a sua efectiva realização.

O cenário da Educação Física em Moçambique

A nossa análise tem como base as experiências que temos acumulado ao longo dos anos como professores de Educação Física no ensino secundário e como docentes universitários no acompanhamento dos estudantes nas práticas pedagógicas (estágio supervisionado) e na orientação de monografias para a conclusão do curso.

Iniciamos o nosso relato com a Educação Física no Ensino Primário que está organizado em três ciclos de aprendizagens nomeadamente o 1º ciclo (1ª e 2ª classes), 2º ciclo (3ª, 4ª e 5ª classes) e o 3º ciclo (6ª e 7ª classes). A estruturação linear pressupõe que os conteúdos articulem entre si havendo uma progressão a nível de exigência em termos de competências para cada um dos ciclos.

Nas primeiras classes (1ª, 2ª, 3ª, 4ª e 5ª classes), a maior parte dos professores reconhecem a importância da Educação Física na promoção da saúde, na formação integral da criança, na promoção do respeito aos outros, no incremento do trabalho em grupo e na aprendizagem de outros conhecimentos, embora ainda prevaleça problemas de lecionação (MINED, 2009; Uetimane, 2013; Mugauanha, 2015; Nhatsanane, 2016; Nuvunga, 2016).

Os professores das classes iniciais (1ª a 5ª classe) afirmam que não tem leccionado a aula de Educação Física de forma regular por enfrentar dificuldades de gestão e organização de turmas numerosas. A planificação das actividades, adequação dos conteúdos às condições da escola e o acompanhamento das práticas de aprendizagem são elementos críticos. Essa realidade, por um lado, faz com que a aula de Educação Física, por vezes, seja leccionada uma a duas vezes por mês. Por outro lado, frequentemente é substituída por aulas de Português e Matemática (Mugauanha, 2015).

As constatações apresentadas anteriormente mostram a insignificância atribuída à Educação Física nas escolas primárias e apreensão em melhorar o desempenho do aluno nas competências de leitura, escrita, cálculo numérico. Corrobora com este argumento o facto dos documentos oficiais apresentarem apenas estratégias de melhoramento de leitura, escrita e não incorporam a cultura corporal que seria desenvolvida pela aula de Educação Física (MINED, 2013).

Diferentemente das primeiras, os professores do 3º ciclo (6ª e 7ª classes) leccionam as aulas de Educação Física, mas enfrentam problemas de falta de material didáctico e das infraestruturas (Fumbujo, 2014, Guihongue, 2014). No entanto, os professores não concordam com os conteúdos planificados no programa de Educação Física por que os consideram muito exigentes para o nível das crianças que chegam ao 3º ciclo (Guihongue, 2014).

Os espaços existentes no pátio escolar são utilizados para solucionar os problemas relacionados com a falta de infraestruturas. Os professores usam- os para criar condições de práticas com características que se ajustam ao tipo de aula, sendo o atletismo, ginástica, futebol, basquetebol, andebol e voleibol as modalidades leccionadas.

Em relação ao material desportivo, os professores recorrem à elaboração de materiais de baixo custo aproveitando os recursos locais (plásticos, trapos, cordas, papeis, entre outros) para o fabrico caseiro de bolas de tamanho semelhante a oficiais, denominados “xingufu”², particularmente para a modalidade de futebol, andebol e basquetebol, nesta última modalidade, para o ensino do passe.

Os professores usam ainda garrafas plásticas (350ml) que são enchidas de areia e que servem de mecos; paus de vassouras cortadas a tamanho de 20cm para servir de testemunhos no Atletismo; capulanas³ para servir de tapetes na ginástica; cordas para servir de rede no Voleibol. Entretanto, encontram maiores dificuldades em adaptar instalações para as modalidades de basquetebol por necessitar dum pavimento cimentado (Pessula, 2014; Mucwana, 2013; Fumbujo, 2014).

No ensino secundário (8ª, 9ª, 10ª, 11ª e 12ª classes), o cenário é diferente porque existe um professor de Educação Física com formação específica contrariamente ao ensino primário que tem um professor para as várias disciplinas.

² Bola produzida a partir de meias, papel, trapos e corda que as crianças usam nas suas brincadeiras.

³ Tecido que as mulheres utilizam para amarrar na cintura como vestimenta.

Nestas classes, os professores de Educação Física privilegiam os desportos formais constituídos por temáticas (conteúdos programáticos) como andebol, atletismo, basquetebol, futebol e voleibol. Estes conteúdos são leccionados de forma fragmentada e sem significado para os alunos. As aulas são caracterizadas por repetição mecânica de gestos e movimentos que consideravam apenas os parâmetros físicos em detrimento dos aspectos afectivos, sociais e cognitivos. Isto é, o corpo é educado para ser útil, atlético, disciplinado, moldado, obediente, saudável. Daí a razão da menor preocupação com as emoções e sentimentos dos alunos.

Pese embora, os professores entender que as aulas de Educação Física devem estar viradas para a formação humana dos alunos, tornando-os críticos e autónomos nas suas decisões, que lhes permitam uma integração plena na sociedade. Verificamos que na leccionação das aulas, alguns professores estão mais viradas para a formação de equipas e seleção de talentos (Mussá, 2018).

Elucidamos com o exemplo dos exercícios contínuos de 32 e 64 tempos em que o aluno é obrigado a repetir a sequência de exercícios de 1 a 32 ou de 1 a 64 tempos, ou seja, memorização e repetição mecânica dos exercícios sem sentido e significado para o aluno, principalmente para a sua vida. Quando esse mesmo aluno é solicitado a realizar os exercícios de forma aleatória (exercício, 6, 12, 18, 32) tem demonstrado dificuldades.

O ensino dos conteúdos das modalidades colectivas é baseado na orientação tecnicista na qual se ensina primeiro a técnica e só depois se ensina a tática, o que demonstram estar fora do contexto para as quais (as técnicas) deviam ser aprendidas, que é o jogo. A acção do professor na escola limitasse a ensinar as técnicas e regras desportivas pré-determinadas, descontextualizadas do jogo e da cultura corporal, cabendo ao aluno o papel de repetidor mecânico daquilo que o professor lhe ensina e daí seleccionar para si o que considera importante.

Com relação aos estereótipos de género, os professores consideram que influencia no desempenho dos alunos nas aulas de Educação Física. Os professores distribuem as tarefas de forma diferenciada tendo em conta o género e aptidão física dos alunos. Separam as meninas de um lado e meninos de outro lado para transmitir o mesmo conteúdo, principalmente quando se trata de desportos colectivos como o basquetebol e o futebol. Contudo, nos outros conteúdos, as aulas são ministradas basicamente sem separação do género (Lissuna, 2013).

Na inclusão de alunos com Necessidades Educativa Especiais (NEE), os professores actuam com base na experiência profissional e as suas vivências com pessoas com deficiência. A falta de conhecimento pode levar os professores a não incluir os alunos com NEE nas aulas de Educação Física, porque não sabem como incluir dos alunos em função da deficiência (Daca, 2011).

Em relação às práticas étnico- culturais, os programas estabelecem que devem ser ensinados os jogos e danças tradicionais que constitui um dos patrimónios cultural do país. Neste contexto, os professores dão importância a dança por desenvolver as capacidades rítmicas, a socialização e respeito mútuo; por contribuir para a formação de cidadãos críticos, participativos e responsáveis; por incorpora habilidades comuns ao desporto e busca da identidade cultural. Todavia, alguns professores deixam o ensino da dança ao critério dos alunos porque sentem dificuldades na forma como devem emitir os feedbacks adequados por limitação de conhecimentos teóricos- práticos (Chaúque, 2012; Maunze, 2014).

As turmas nas escolas moçambicanas são numerosas (70 a 90 alunos por turma) e com pouco material que existe para as aulas, os professores utilizam várias estratégias para tornar o ensino de Educação Física mais profícuo ao organizam os alunos em grupos identificáveis de acordo com as relações de reciprocidade e atribuem tarefas de orientação aos alunos mais experientes e dotados usando- os como auxiliares. Por outro lado, os professores têm recorrido ao aluno como agente de ensino para demonstração dos exercícios propostos nas aulas de Educação Física (Macave, 2009).

Analisando os relatos apresentados anteriormente verificamos, por um lado, que os alunos recebem praticamente os mesmos conteúdos temáticos desde o ensino primário ao secundário o que pode estar a condicionar a sua participação dinâmica nas aulas. Por outro lado, verificamos a contínua insistência na abordagem tradicional do ensino focalizado na aprendizagem de técnicas fora do contexto quotidiano do aluno. Esta abordagem fragmenta e mecaniza o conhecimento desportivo quando se pretende focalizar o trabalho com o corpo a partir das partes para atingir o todo e trabalhar o “corpo perfeito”, “corpo modelo”.

Este cenário da nossa Educação Física evidencia que não estamos a oferecer oportunidades e possibilidades para o aluno aprender e apreender o cuidado com a natureza, com a vida e com a humanidade. Neste sentido, coloca-se os seguintes desafios aos investigadores e professores:

- 1) Como lidar com o corpo – sujeito do aluno respeitando as diferenças culturais nas nossas escolas num país multiétnico e linguístico?
- 2) Como usar o rico património de actividades lúdicas e culturais que as crianças desenvolvem no seu dia-a-dia nos intervalos e nas suas zonas residenciais nas aulas de Educação Física de modo a formar um corpo sujeito concebido como situado no mundo, ou, como consciência encarnada e engajada a luz da proposta de Merleau-Ponty (2006), que valoriza as vivências educativas dos sujeitos.
- 3) Como transformar as práticas pedagógicas em Educação Física oferecendo oportunidades e possibilidades às nossas crianças e jovens para o cuidar da natureza, da vida e da humanidade, nossa casa comum?

Considerações finais

O cuidar da natureza, da vida e da humanidade exige que a nossa acção pedagógica seja construída a partir da realidade que cada escola apresenta e procurar, a partir dos conteúdos programáticos, relacionar com os problemas que as crianças, jovens e adultos enfrentam no seu dia-a-dia.

As fontes de temáticas curriculares em Educação Física devem partir das crises globais e locais como por exemplo os conflitos étnicos no Sudão, a crise económica e escassez de água em Moçambique. Estes conflitos e crises podem ser tratados nos vários conteúdos oficialmente programas para o ensino criando debates que permitam, através do jogo, salto à corda, rolamento, corrida, produzir soluções.

O rico património cultural que o país possui oferece oportunidades e possibilidades para se trabalhar a humanidade, a preservação da natureza e da vida. Os jogos e danças tradicionais detêm significados que emanam valores humanísticos e ecológicos, o respeito pelo outro e pelas diferenças.

Neste sentido, e corroborando com Morin (2000, 2002), a Educação Física estará a proporcionar aprendizagens pertinentes para a vida do aluno ao procurar respostas para os sentidos dos movimentos, das motivações e dos porquês da acção de jogar, saltar, correr, rolar. Aprender a ser, viver, divertir e comunicar como seres humanos que vivemos no planeta terra dominado por várias culturas. Aprender a enfrentar as incertezas porque vivemos em uma época de mudanças em que os valores são ambivalentes, em que tudo é ligado.

Referências

- BENTO, Jorge Olímpio. **Cuidar da Casa Comum**: da Natureza, da Vida, da Humanidade. Oportunidades e responsabilidades do desporto e da educação física. Texto do XVII Congresso de Ciências do Desporto e Educação Física dos Países de Língua Portuguesa, 2017.
- CHAUQUE, Rosa Domingos. **A dança enquanto conteúdo de ensino nas aulas de EF nas ES da Cidade de Maputo**. Monografia apresentada ao Departamento de Didáctica de Educação Física e Desporto da Faculdade de Educação Física e Desporto para obtenção do grau de licenciatura em Ensino de Educação Física e Desporto, 2012.
- DACA, João Salvador Lucas. **Dificuldades do fazer pedagógico dos professores de Educação Física no contexto das escolas inclusivas**. Estudo nas ES do M KaMpfumo. Monografia apresentada ao Departamento de Didáctica de Educação Física e Desporto da Faculdade de Educação Física e Desporto para obtenção do grau de licenciatura em Ensino de Educação Física e Desporto, 2011.

- FUMBUJO, João. **Ensino de EF nas EB:** Um olhar as práticas docentes no distrito de Mabalane, Gaza. Monografia apresentada ao Departamento de Didáctica de Educação Física e Desporto da Faculdade de Educação Física e Desporto para obtenção do grau de licenciatura em Ensino de Educação Física e Desporto, 2014.
- GUIHONGUE, Iolanda José. Prática Docente. **Considerações sobre a planificação na disciplina de EF do EB no 1 e 2 grau:** Estudo realizado nas EPC da Cidade de Maputo. Monografia apresentada ao Departamento de Didáctica de Educação Física e Desporto da Faculdade de Educação Física e Desporto para obtenção do grau de licenciatura em Ensino de Educação Física e Desporto, 2014.
- LISSUNA, Januário. **Estereótipos de género em professores de EF:** Estudo realizado nas ES do DM KaMavota. Monografia apresentada ao Departamento de Didáctica de Educação Física e Desporto da Faculdade de Educação Física e Desporto para obtenção do grau de licenciatura em Ensino de Educação Física e Desporto, 2013.
- MACAVE, Ardêncio Arnaldo. **O uso dos alunos como agentes de ensino nas aulas de EF no 1 ciclo da ES Josina Machel, Cidade de Maputo.** Monografia apresentada ao Departamento de Didáctica de Educação Física e Desporto da Faculdade de Educação Física e Desporto para obtenção do grau de licenciatura em Ensino de Educação Física e Desporto, 2009.
- MAUNZE, Faciquina Celeste Isaías. **A dança enquanto conteúdo de ensino nas aulas de EF.** Estudo de caso nas escolas secundárias e técnico profissional do distrito de Inhassoro, Inhambane. Monografia apresentada ao Departamento de Didáctica de Educação Física e Desporto da Faculdade de Educação Física e Desporto para obtenção do grau de licenciatura em Ensino de Educação Física e Desporto, 2014.
- MERLEAU-PONTY, M – **A Fenomenologia da percepção.** 3ed., São Paulo: Martins Fontes, 2006.
- MINED. Conhecimentos, Atitudes e Práticas em Educação Física e Desporto nas escolas primárias e secundárias de Moçambique. Relatório de pesquisa. Maputo, 2009.
- MINED, MINED. Ministério da Educação. Plano Estratégico de Educação 2012- 2016. Maputo, 2013.
- MORIN, Edgar. **Repensar a Reforma. Reformar o Pensamento.** Lisboa: Instituto Piaget, 2002
- MORIN, Edgar. **Os sete saberes necessários à educação do futuro.** 2. ed., São Paulo: Cortez, 2000.
- MORIN, Edgar. **A cabeça bem- feita:** repensar a reforma, reformar o pensamento. 16 ed., Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2009.
- MUCANZE, Hermenegildo Hortênsio M. **Avaliação em Educação Física. Uma abordagem reflexiva dos professores do distrito KaMpfumo.** Monografia apresentada ao Departamento de Didáctica de Educação Física e Desporto da Faculdade de Educação Física e Desporto para obtenção do grau de licenciatura em Ensino de Educação Física e Desporto, 2010.
- MUCUANA, José Alberto. **Educação Física no 3º ciclo do Ensino Básico. Uso de meios alternativos para ensinar EF nas escolas sem instalações e material específica.** Monografia apresentada ao Departamento de Didáctica de Educação Física e Desporto da Faculdade de Educação Física e Desporto para obtenção do grau de licenciatura em Ensino de Educação Física e Desporto, 2013.
- MUGAUANHA, Efigénio Pequeno. **Ensino de Educação Física no 1º Grau do Ensino Básico:** Estudo de caso com professores das escolas EPC de Mussumbuluco, EPC Matola J e EPC De Liqueleva. Monografia apresentada ao Departamento de Didáctica de Educação Física e Desporto da Faculdade de Educação Física e Desporto para obtenção do grau de licenciatura em Ensino de Educação Física e Desporto, 2015.
- MUSSÁ, Abdala Saíde. Percepção dos Professores de Educação Física sobre a Lecionação das aulas nas Escolas Secundárias da Cidade de Maputo.

- NHATSANANE, Iva da Pascoa. **Ensino de Educação Física no 1º e 2º Ciclos de Ensino Básico:** Estudo Experimental na E.P.C- Sikwama. Monografia apresentada ao Departamento de Didáctica de Educação Física e Desporto da Faculdade de Educação Física e Desporto para obtenção do grau de licenciatura em Ensino de Educação Física e Desporto, 2016.
- NUVUNGA, Hélder José. **Ensino de Educação Física com Recurso a Meios Alternativos e Locais nas Escolas Primárias Completas do 3º Ciclo.** Estudo de caso com professores da ZIP 21 da Cidade da Matola. Monografia apresentada ao Departamento de Didáctica de Educação Física e Desporto da Faculdade de Educação Física e Desporto para obtenção do grau de licenciatura em Ensino de Educação Física e Desporto, 2016.
- PESSULA, Pedro. Ensino de Educação Física no ensino básico em Moçambique com uso de meios alternativos. **Revista Portuguesa de Ciências do Desporto**, FADE-UP, Porto [ISSN 1645-0523], S1A, 2014, pp. 872-881.
- UETIMANE, Almira. **Conhecimento e prática de EF nas EP do 1 grau do Município da Matola.** Monografia apresentada ao DDEFD da FEFD para obtenção do grau de licenciatura em EFD, 2013
- ZAMPIERI, Gilmar. Laudato Si: Sobre o Cuidado da Casa Comum- Um guia de leitura. **Teocomunicação**, Porto Alegre, v. 46, n. 1, p. 4-23, jan-jun, 2016.

Visão crítica, porém construtiva da realidade

Vivemos em uma época de insegurança, de sofrimentos humanos constantes, onde as pessoas são vítimas de injustiça, ódio, fome e doenças. Muitas sociedades vivem um período de decadência de valores morais. Os seres humanos matam uns aos outros, em guerras que parecem não ter fim, e destroem a vida ao seu redor com seu estilo de vida predador. Continuam a repetir erros do passado; é aterrorizador saber pela mídia sobre o neonazismo, o trabalho escravo e a existência de grupos xenófobos. O desânimo surge porque a humanidade caminhou, criou tecnologias, foi capaz de conhecer outros planetas, mas como um todo não evoluiu nas questões mais importantes. Que inteligência e poder são esses?

Para Mandela (2002), nossa época é marcada pela violência, por ideologias de ódio, pela destruição em massa e pelo sofrimento diário de pessoas nas suas relações humanas. Ninguém está imune a essa realidade; no entanto, na opinião de Mandela, não estamos impotentes em relação a essa cultura da violência. Ela pode ser transformada se nos esforçamos na busca pela paz, justiça e prosperidade para os países, as comunidades e as famílias.

Parece que os seres humanos não valorizam a vida em geral. Destroem a vida humana e não humana. O antropocentrismo, o egoísmo, a ganância por dinheiro e a ignorância são defeitos do ser humano, que exercem uma força negativa considerável.

O antropocentrismo é a visão de que o ser humano é o centro do universo, desconsidera que somos parte de uma comunidade maior, de seres. Aldo Leopoldo, em seu ensaio *A Ética da Terra*, escrito em 1949, afirmava que o indivíduo é membro de uma comunidade interdependente, a Terra, que abriga como comunidade os seres humanos, os solos, as águas, as plantas e os animais. *O Homo Sapiens* é apenas uma das espécies que habita essa comunidade biótica, e sua postura devia ser de ter para com a Terra, uma relação de respeito e amor (ENGER; SMITH, 2000).

A postura de dominação que o homem tem exercido no meio ambiente, fruto de sua postura antropocêntrica, é similar à exploração que exerce sobre outros seres humanos, fruto da ganância. Segundo Unger (1992), essa postura de dominação representa uma tiranização da vida, um desencantamento do mundo, o que sufoca potencialidades espirituais da vida. Para a autora, a mudança se inicia com a consciência de que o florescimento da vida humana e não humana têm valor intrínseco e não deve ser medido por um valor utilitário.

Para Ehrenfeld (1992), os pressupostos humanistas exaltaram o homem, colocando-o no centro, o que ironicamente produziu um homem desumano. O homem moderno desconsiderou limites e se tornou arrogante e egoísta.

É fundamental admitir os problemas que vivemos e buscar uma autoeducação para sermos mais construtivos e preservadores da vida. Essa atitude envolve reconhecer a necessidade de limites e a urgência de buscar a harmonia em todos os sentidos.

Sachs (2015) explica que o mundo está superpovoado, com um ecossistema degradado, e uma desigualdade enorme entre os fabulosamente ricos e os pobres extremos. A gigantesca economia mundial produz uma gigantesca crise ambiental e social que ameaça as condições de vida na Terra. Por isso, afirma que o desenvolvimento sustentável (DS), embora muito difícil de alcançar na prática, é um conceito

¹ Professora do curso de Mestrado em Ciências da Atividade Física, da Universidade Salgado de Oliveira (UNIVERSO), Brasil.

² Professora do curso de Mestrado em Ciências da Atividade Física, da Universidade Salgado de Oliveira (UNIVERSO) e Fundação Oswaldo Cruz (FIOCRUZ), Pós-Graduação *Stricto Sensu* em Ensino em Biociências e Saúde, Brasil.

e um desafio central de nossa era. Ao definir o conceito, ele adota as três dimensões (econômica, social e ambiental) e acrescenta que para atingir objetivos nessas três categorias, é necessária a boa governança. Para Sachs, o DS abrange uma visão prática, ética, holística e complexa.

Mas qual seria a contribuição do esporte na construção de um mundo melhor?

Primeiro, reconhecer que os esportes, como outras atividades humanas, se desenvolveram muitas vezes em direções equivocadas. Os esportistas não podem, portanto, ignorar suas responsabilidades, tampouco ficar ilhados dos problemas do ambiente, do mundo (JÄGEMAN, 1997). Em segundo lugar, entender a ambivalência do esporte, que pode contribuir tanto para a destruição, quanto para a conscientização, devendo procurar formas de autocontrole (COSTA, 1997).

Tendo vivenciado o esporte e a Educação Física em diversos papéis, como atletas, praticantes, professoras, pesquisadoras e orientadoras de trabalhos acadêmicos, nós, autoras desse capítulo, aprendemos a ver o fenômeno esportivo sob diferentes ângulos. Nessa trajetória, podemos dizer que o esporte tem múltiplos significados. Pessoalmente, em nossa vivência como praticantes, percebemos a atividade física como um hábito saudável, e uma das formas de buscar o autoconhecimento e interação com o meio ambiente e as pessoas. Como pesquisadoras e professoras procuramos inspirar nossos alunos a enxergar além do esporte, e utilizar a atividade física para o progresso pessoal, social e a valorização da vida.

O esporte, entendido como qualquer atividade física com fins educacionais, competitivos ou de recreação, pode ser mal ou bem utilizado. A ideia de que o esporte é sempre bom é ingênua e ignora o lado sombra, negativo, que ocorre no terreno esportivo. Se a experiência esportiva vai ser positiva ou não, dependerá da ótica e da intenção das pessoas envolvidas em sua prática. Certamente, uma visão ética e ampla é aquela capaz de direcionar a prática esportiva para mudanças positivas na sociedade.

Perspectiva das Nações Unidas sobre o papel do esporte e da Educação Física para o desenvolvimento e a paz

As Nações Unidas se destacam por apresentarem uma visão abrangente do poder e valor do esporte para a humanidade. Suas diversas agências utilizam o esporte e a atividade física para melhorar a saúde, contribuir na educação, servir de instrumento de terapia e empoderar segmentos da população mundial em estado de desvantagem.

Na década de 70, a Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (UNESCO) afirmou, na Carta Internacional da Educação Física e do Esporte, que a prática da Educação Física e do esporte é essencial para o desenvolvimento humano, que ela é um direito fundamental de todos, aos quais devem ser oferecidas plenas e adequadas oportunidades. Nesse documento é abordado o papel da prática de atividades físicas em inculcar valores que incluem o respeito, a solidariedade e a fraternidade, contribuindo assim para uma maior comunhão entre pessoas e povos. O documento considera que a integração do esporte e da Educação Física ao meio ambiente natural pode inspirar a conservação dos recursos do planeta (UNESCO, 1978).

Em 2002 e 2003, diversas agências das Nações Unidas, com experiências significativas com o esporte, se reuniram em uma Força-Tarefa para promover a utilização integrada e sistemática de seus esforços a fim de contribuir para a realização dos Objetivos de Desenvolvimento do Milênio (ODM) (NAÇÕES UNIDAS, 2003). Esses objetivos emergiram nos anos 90 e foram adotados pelos Estados Membros das Nações Unidas a partir de 2000. Eram oito objetivos: “1) erradicar a pobreza extrema e a fome; 2) alcançar o ensino primário e universal; 3) promover a igualdade entre os sexos e a autonomia das mulheres; 4) reduzir a mortalidade infantil; 5) melhorar a saúde materna; 6) combater o HIV/SIDA, a malária e outras doenças; 7) garantir a sustentabilidade ambiental e 8) criar uma parceria mundial para o desenvolvimento”. Cada objetivo era acompanhado de metas, que no total eram 18, a serem atingidas até 2015 (PROGRAMA DAS NAÇÕES UNIDAS PARA O DESENVOLVIMENTO, 2003, p. 1-3).

Como o esporte poderia contribuir com esses objetivos e metas importantes?

Um documento específico, emitido pelas Nações Unidas em 2003, procurava mostrar o potencial do esporte nesse sentido. Ele era considerado uma ferramenta poderosa a ser mais explorada no sistema das Nações Unidas, não para desenvolver o esporte ou formar campeões, mas para servir junto a outras atividades abrangentes para o desenvolvimento e a paz. O esporte era considerado amplamente, como qualquer tipo de atividade física destinada para aprimorar o físico, elevar o bem-estar mental e a interação social. Para as Nações Unidas, o esporte era um parceiro natural por envolver participação e inclusão e por cultivar valores fundamentais tais como a disciplina, a tolerância e a cooperação. Nessa perspectiva, o esporte também desenvolvia as crianças e jovens de forma holística, contribuía na promoção da saúde, na geração de empregos e no fortalecimento de meninas e mulheres, oferecendo oportunidades para aumentar sua confiança e autoestima. Os aspectos positivos potenciais do esporte, segundo as Nações Unidas, prevalecem sobre traços negativos, reflexo da sociedade, que também acontecem no mundo do esporte, tais como violência, desonestidade, discriminação, corrupção e uso de drogas (NAÇÕES UNIDAS, 2003).

Dando continuidade a essa Força-Tarefa das Agências das Nações Unidas, a Assembleia Geral das Nações Unidas proclamou 2005 como o Ano Internacional do Esporte e da Educação Física para a promoção da educação, saúde, desenvolvimento e paz. Segundo o então Secretário-Geral Kofi Annan, o esporte é uma linguagem universal, que une as pessoas. O esporte é uma “escola para a vida” (UNITED NATIONS, 2005, p. 39). Algumas das habilidades e valores aprendidos, além dos já citados no parágrafo acima, por meio da prática esportiva são: comunicação, respeito por regras e pelos outros, solução de problemas, jogo justo, autoestima, confiança, honestidade, respeito, trabalho em equipe, o valor do esforço, liderança, como administrar a competição e solidariedade. Foi um ano de comemorações e iniciativas de diversos países. O relatório final do Ano Internacional do Esporte e da Educação Física registrou atividades e projetos interessantes nos diversos continentes (UNITED NATIONS, 2005).

Na África, por exemplo, corridas e caminhadas foram realizadas, como eventos de massa, para sensibilização da importância da atividade física para todos; na Etiópia, uma organização governamental desenvolveu o Projeto intitulado Esporte Constrói Pontes, para socialização de crianças de rua; e no Quênia, nos Jogos para a paz global, campanhas foram realizadas para aumentar a consciência sobre a prevenção do HIV/AIDS e os riscos do uso de drogas. A Austrália desenvolveu diversos programas com foco especial em crianças na escola, mulheres, indígenas australianos e pessoas com deficiência. Em 2004 havia ocorrido o Ano Europeu da Educação por meio do Esporte, quando 150 projetos esportivos foram financiados pela União Europeia, que, em 2005 criou uma Resolução sobre o esporte e o desenvolvimento, se integrando ao Ano Internacional. O Documento das Nações Unidas fornece inúmeros exemplos em vários países que visavam a oferecer oportunidades de atividades físicas para todos, associando o esporte com a alegria, felicidade e bem-estar. O esporte serviu de plataforma para promover a conscientização das pessoas em relação a várias questões que afligem a sociedade (UNITED NATIONS, 2005).

Em 2015, nova agenda global foi lançada para transformar o mundo, criando mais objetivos e metas, a serem alcançados até 2030. Foram criados 17 objetivos de DS com 169 metas. A Agenda 2030 utiliza o conceito já conhecido de DS, definindo-o como um desenvolvimento que visa a equilibrar três dimensões, a econômica, a social e a ambiental. O Documento se propõe a estimular a ação integrada e em parceria no sentido de: a) acabar com a pobreza e a fome, considerado o maior desafio global; b) proteger o planeta da degradação; c) assegurar que todos tenham uma vida próspera e plena; e d) promover a paz e a justiça (ORGANIZAÇÃO DAS NAÇÕES UNIDAS, 2015). Os títulos dos objetivos de Desenvolvimento Sustentável (ODS) no site explicativo são: 1) erradicação da pobreza; 2) fome zero e agricultura sustentável; 3) saúde e bem-estar; 4) educação de qualidade; 5) igualdade de gênero; 6) água potável e saneamento; 7) energia acessível e limpa; 8) trabalho crescente e crescimento econômico; 9) indústria, inovação e infraestrutura; 10) redução das desigualdades; 11) cidades e comunidades sustentáveis; 12) consumo e produção responsáveis; 13) ação global contra a mudança global do clima; 14) vida na água; 15) vida terrestre; 16) paz, justiça e instituições eficazes; e 17) parcerias e meios de implementação (PLATAFORMA AGENDA 2030).

Assim como as Nações Unidas valorizaram o papel da Educação Física e do esporte para contribuir para os objetivos de desenvolvimento do milênio, vigentes entre 2000 e 2015, também o fizeram em relação aos ODS a partir de 2015 para o período até 2030.

Documento produzido pelo Escritório do Esporte para Desenvolvimento e Paz das Nações Unidas advoga que o esporte pode contribuir direta ou indiretamente com todos os objetivos, e dá exemplos. Porém, discerne sobre para quais objetivos o esporte tem o potencial de oferecer contribuições mais significativas. Elege então sete: a) objetivo três, relacionado à saúde e bem-estar; b) objetivo quatro, sobre educação de qualidade e oportunidades de aprendizado para todos por toda a vida; c) objetivo cinco, igualdade de gênero e empoderamento de meninas e mulheres; d) objetivo oito, crescimento econômico sustentável, inclusivo com trabalho digno para todos; e) objetivo 11, fazer as cidades inclusivas, seguras, resilientes e sustentáveis; e f) objetivo 16, promoção de sociedades pacíficas com instituições responsáveis e inclusivas (UNITED NATIONS OFFICE ON SPORT FOR DEVELOPMENT AND PEACE).

Concordamos que o esporte pode ser plataforma para discussão de muitos temas; no entanto, gostaríamos de destacar três temas relacionados a esses sete objetivos: a saúde, a educação, e a paz. Um estilo de vida saudável é básico para uma vida feliz e a atividade física é reconhecidamente um dos pilares fundamentais da saúde. O esporte, integrando a educação formal, não formal e informal tem um papel fundamental no desenvolvimento holístico não só de crianças e jovens, mas também no de adultos e idosos, uma vez que o ser humano está sempre a se desenvolver e se reinventar.

No Brasil, há inúmeros projetos sociais frutos de parcerias globais e locais, que apostam no poder do esporte como catalisador de desenvolvimento pessoal e social. Alguns exemplos são: Projeto Segundo Tempo e Caravana do Esporte. O primeiro é um projeto do Governo que visa ao desenvolvimento integral de crianças e jovens, ele realiza atividades físicas no contraturno escolar prioritariamente em áreas de vulnerabilidade social (BRASIL, 2011). Porém, não está acessível a todas as crianças porque depende de espaços disponíveis para a implantação de núcleos do projeto. O segundo atende a municípios com baixo índice de desenvolvimento humano, indicados pelo Fundo das Nações Unidas para a Infância (UNICEF). A Caravana do Esporte é um projeto itinerante que mobiliza a comunidade por meio do esporte. Ao passar pelo município escolhido, executa um evento esportivo educacional para crianças e jovens, dá aulas para professores locais e realiza planos estratégicos com a comunidade para continuidade do esporte educacional após a passagem da Caravana (CARAVANA DO ESPORTE). Esses projetos utilizam espaços escolares ou da comunidade e visam a complementar e apoiar a educação escolar.

Educação Física de qualidade

No rol de orientações das Nações Unidas, a Educação Física Escolar se destaca, pois, muitas crianças têm a escola como principal espaço de vivência do esporte e da atividade física. Nessa perspectiva a UNESCO propôs, em 2015, diretrizes para uma Educação Física de Qualidade (EFQ). Esta pode ser entendida de diversas formas dependendo do contexto no qual é desenvolvida. No entanto, o termo está estreitamente relacionado às políticas que dão suporte ao ensino da Educação Física na educação básica. O objetivo primeiro das Diretrizes é servir de guia para a gestão pública e o desenvolvimento de políticas com o foco na implementação e/ou aprimoramento de ações para a EFQ. Dessa forma, os indicadores de EFQ estão relacionados à complexidade do processo educacional e sua relação com o contexto socioeconômico, histórico, político e cultural dos países, considerando tanto a esfera nacional como a regional e local (HARDMAN; MURPHY; TONES, 2012).

Por que devemos falar sobre a EFQ? A proposta da UNESCO (2015) para a EFQ vai ao encontro do que as Nações Unidas defendem para o desenvolvimento e a paz. Ela se caracteriza como a interseção de um conjunto de ações políticas cujo foco está em três pontos principais: proteção e salvaguarda da infância, inclusão social e, aquisição de habilidades motoras e autonomia para a prática de atividades físicas. Para o atingimento das metas foram propostas estratégias que valorizam a formação inicial e

permanente de professores, recursos materiais e instalações, flexibilidade curricular, parcerias comunitárias e o monitoramento das ações implementadas. Nessa perspectiva, a Educação Física não atua isoladamente, pois é parte de um planejamento político e social no qual desempenha importante papel na formação integral de crianças e adolescentes, ou seja, na educação para a cidadania e autonomia para viver em sociedade.

No Brasil, presenciamos a cada ano o aumento da oferta de cursos de Educação Física por todo o país. Esse crescimento também ocorre devido ao investimento do setor privado no ensino superior. Além disso, as instituições privadas têm investido fortemente na educação a distância. Apesar do grande número de professores de Educação Física formados a cada ano, a qualidade da formação tem sido questionada. Problemas de formação inicial não são exclusivos da área de Educação Física. No entanto, vale ressaltar que poucas instituições, públicas e privadas, têm investido em mudanças estruturais nos cursos de graduação para formar profissionais mais qualificados e preparados para lidar com as adversidades da prática profissional. A UNESCO (2015) ao apontar a formação inicial e permanente de professores, como ponto fundamental da EFQ, advoga a favor de uma formação global e continuada. Dessa forma, os docentes estariam mais bem preparados não só para ensinar o conteúdo específico, mas lidar, por exemplo, com a diversidade de gênero, étnico-racial, religiosa, com os portadores de deficiências etc. a fim de contribuir para a inclusão social, um dos eixos centrais da EFQ.

No entanto, mudar a tradição acadêmica nas instituições públicas e privadas, assim como convencer instituições privadas, que visam ao lucro, a investir na qualidade da formação de futuros professores não é tarefa trivial. As questões sociopolíticas e pedagógicas implicadas na formação inicial e continuada de professores têm sido amplamente estudadas e dispõem de extensa literatura.

Outra estratégia sugerida para promover a EFQ é o investimento em recursos materiais e instalações. Nessa perspectiva, os ambientes de aprendizagem, preparados pelo professor, devem ser adequados às atividades desenvolvidas durante as aulas no contexto escolar que, por sua vez, deve dispor de materiais didáticos, se possível com tecnologia moderna, e instalações seguras.

Infelizmente, no Brasil, esse cenário está longe de ser realidade, principalmente no ensino público. O último censo escolar, realizado em 2017 pelo Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira, verificou que 32%, das 144.726 escolas públicas brasileiras possuíam quadra para a prática esportiva. Indo além, desse total de escolas, 67% contavam com fornecimento público de água potável e 40% com esgoto via rede pública. Diante desses dados é possível entender que as políticas públicas no país não estão voltadas para a educação de qualidade, pois nem mesmo a estrutura básica, que inclui água tratada e esgoto, está presente em todas as escolas.

A falta de infraestrutura nas escolas brasileira não é novidade, pois corresponde a um problema crônico e de fundo político. Osborne et al. (2016) realizaram um estudo com professores de Educação Física da rede pública de Niterói³ e, diante da falta de materiais didáticos, infraestrutura e baixos salários, muitos ensinam utilizando o improviso com restritas possibilidades existentes.

A UNESCO (2015) também chama a atenção para a importância da flexibilidade curricular e defende currículos passíveis de serem adaptáveis às diversas necessidades das crianças e jovens. Nessa perspectiva, os currículos deveriam valorizar aprendizagens nos domínios cognitivo, motor e afetivo, assim como experiências pessoais, sociais e culturais a fim de promover valores sociais como a igualdade e a inclusão. Embora seja notória a contribuição da Educação Física escolar para a aprendizagem de valores socioculturais, inclusive podendo contribuir para a aprendizagem de conteúdos de outras disciplinas, como mencionado no documento, não se pode abrir mão de sua especificidade, ou seja, o movimento.

Ademais, o desenvolvimento de doenças relacionadas ao sedentarismo e o alto gasto com saúde pública são preocupações reais dos governos de diversos países. Por isso, os currículos escolares devem também dar atenção ao ensino do movimento e sua compreensão para que os alunos adotem práticas regulares de atividades físicas e hábitos saudáveis ao longo da vida.

³ A cidade de Niterói pertence ao Estado do Rio de Janeiro, Brasil.

Estados e municípios brasileiros possuem autonomia para elaborar os próprios currículos, porém subordinados às diretrizes gerais da Base Nacional Comum Curricular (BRASIL, 2017). Este documento possui caráter normativo e apresenta o conjunto de aprendizagens essenciais a serem desenvolvidas pelos alunos ao longo da Educação Básica. Nele, são propostas oito dimensões do conhecimento para o ensino fundamental que se alinham à proposta geral da UNESCO (2015) como, por exemplo, a experimentação, a construção de valores e o protagonismo comunitário.

Apesar de o panorama parecer razoável ou, até mesmo, adequado, a desvalorização da Educação Física escolar no Brasil é histórica e por vezes, a disciplina esteve perto de sair do currículo escolar. Em setembro de 2016, por exemplo, uma nova reforma para o Ensino Médio foi apresentada pelo Ministério da Educação e Cultura. Nela, a proposta inicial, abolia a obrigatoriedade da oferta da disciplina pelas escolas. Após inúmeras manifestações contrárias a esta decisão, o governo aprovou a reforma, porém com a permanência da disciplina Educação Física no currículo.

Outra estratégia apontada pela UNESCO (2015) para garantir a EFQ diz respeito às parcerias comunitárias. Nesse aspecto, o documento se apoia na ideia de que o tempo destinado à prática de Educação Física na escola é insuficiente para satisfazer as necessidades de atividades físicas dos alunos. Dessa forma, seria importante desenvolver programas extracurriculares, por meio de parcerias com clubes e organizações esportivas comunitárias, como fonte adicional de atividade física.

Tais parcerias são fundamentais, porém, no Brasil, o conceito é ampliado. Aqui, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (BRASIL, 1996) regulamentou a gestão democrática das escolas públicas, dando a elas autonomia para elaborar propostas e projetos educacionais que consideram a realidade de cada instituição de ensino. Dessa forma, a elaboração do projeto político-pedagógico de cada escola, deveria ser pensado em conjunto pelos profissionais que atuam na escola e pela comunidade, ou seja, pelos pais dos alunos, aproximando assim, a escola das necessidades da comunidade na qual está inserida. Apesar de a proposta, em teoria, ser interessante, na prática, ela constantemente apresentou problemas. Em muitas escolas, esse planejamento não passa de um trabalho burocrático realizado, muitas das vezes, pelo diretor ou equipe pedagógica sem qualquer diálogo com os pais.

No entanto, espalhadas pelo Brasil, existem diversas iniciativas com o foco no estreitamento da relação entre escola e comunidade. No Rio de Janeiro, por exemplo, desde a década de 1980 há uma iniciativa da prefeitura chamada Conselho Escola Comunidade cujo objetivo seria promover a integração entre a escola, a família e a comunidade, atuando em coparticipação para a melhoria do ensino. Apesar das dificuldades, de diversas naturezas, existentes para o estabelecimento dessa integração, existem projetos esportivos, pensados pela iniciativa privada ou público-privada, que têm atuado em conjunto com as escolas com objetivos, não só de favorecer a prática esportiva, mas de desenvolver a integração e valores sociais.

O projeto VivaVôlei, por exemplo, teve início em 1999 e tem como foco educar e socializar, promover inserção social, reduzir evasão escolar, afastar os jovens da criminalidade e das drogas, difundir e democratizar o Voleibol. Hoje, o projeto está presente em escolas de todas as regiões do país e atende a cerca de 25 mil crianças e adolescentes com idades entre sete e 14 anos (CONFEDERAÇÃO BRASILEIRA DE VOLEIBOL).

O monitoramento e a garantia de qualidade caracterizam-se como a quinta estratégia proposta pela UNESCO (2015) para a EFQ e corresponde à supervisão regular que avalia todos os outros aspectos envolvidos na oferta da disciplina e deve apontar também os pontos fortes e fracos, oferecendo recomendações para o aperfeiçoamento dos planejamentos e das práticas. Para isso, ferramentas e sistemas de monitoramento devem ser claros e transparentes. Nas escolas brasileiras, o monitoramento, por vezes, está mais voltado para a prestação de contas do dinheiro investido no próprio espaço escolar, do que para a avaliação de ações políticas e pedagógicas preocupadas com a qualidade da educação. No entanto, esperamos que esse retrato, no qual a corrupção ainda está presente, mude nos próximos anos e que sejam elaboradas políticas que realmente reestruturem o sistema educacional a fim de oferecer além da Educação Física de qualidade, uma educação integral de qualidade voltada para a cidadania.

Pensando no futuro...

Apresentamos de início uma visão desolada do mundo, mas não sem esperança. A crítica deve ser o ponto de partida para mostrar os problemas, mas isso não é suficiente. É necessário apontar caminhos de superação e trabalho criativo para transformar a realidade, afinal de contas somos (co)criadores da realidade em que vivemos.

Ao abordar uma parte da história da visão das Nações Unidas sobre o esporte e a Educação Física, nós pretendemos mostrar que, embora ela possa parecer utópica ou grandiosa demais, é derivada de discussões e ações de vários países. Além disso, a organização tem objetivos nobres, de paz, combate à fome e à miséria, assistência humanitária, conservação do planeta etc. Propõe um planejamento coletivo global em prol da vida. A leitura de seus documentos é proveitosa no sentido de acompanhar os anseios globais e servir para inspirar ideias e ações.

Observamos que aos oito objetivos de desenvolvimento do milênio foram acrescentados outros e então se transformaram em 17 objetivos de DS. Embora o DS seja um termo polêmico, gerador de opiniões diversas, debates e reflexões, consideramos a necessidade de desenvolvimento em várias regiões do planeta. Um país como o Brasil, por exemplo, necessita de desenvolvimento; precisa investir em infraestrutura, em trabalho para os jovens e adultos, em educação e sistema de saúde de qualidade. Porém, não se trata de um desenvolvimento proveniente de iniciativas rasas, mas de ações estruturantes e pensadas de forma a equilibrar as várias dimensões.

O DS foi utilizado muitas vezes como uma maquiagem verde, onde representava mais uma aparência do que de fato uma prática com um conteúdo verdadeiro e poderoso. Foi excessivamente utilizado e de forma superficial. Segundo Lima (2003), existe uma pluralidade de leituras sobre esse tema, uma polissemia de significados, uma fraqueza e uma força do discurso, dependendo dos interesses e do olhar das pessoas. O DS, em sua opinião, pode ser apenas uma variável ecológica acrescentada a uma perspectiva conservadora de crescimento econômico, ou representar um desenvolvimento avançado, com renovação ética e justiça socioambiental.

Embora o conceito de DS seja controverso, com sua variedade de significados e aplicações, ele continua a ser muito utilizado e o mundo do esporte tem tecido relações interessantes com esse conceito. A Educação Física e o esporte não estão deixando de participar dessa era do DS. O esporte ao longo dos tempos ganhou vários adjetivos para diferenciar suas formas: esporte educacional, esporte espetáculo, esporte de alto rendimento, esporte adaptado, esporte de aventura, esporte recreativo, dentre outros. Recentemente surgiu o termo esporte sustentável.

Chernusshenko (2011) explica que “o esporte sustentável é aquele que satisfaz as necessidades da comunidade esportiva atual ao mesmo tempo em que contribui para o melhoramento das oportunidades esportivas futuras para todos e o melhoramento da integridade do ambiente natural e social do qual depende” (p. 21).

Essa definição é interessante porque fornece parâmetros para avaliarmos o mundo do esporte e suas ações. Nos ajuda a discernir sobre quais práticas esportivas são mais sustentáveis. Nesse sentido, gostaríamos de ilustrar com dois exemplos de pesquisas que geraram dissertações de mestrado defendidas em nosso programa e que também foram publicados em formato de livro. Uma sobre capoeira e a outra sobre caminhada.

Uma utilizou o conceito de DS para apresentar o trabalho de um grupo de Capoeira. Usou quatro categorias que serviram para emoldurar o trabalho realizado pelo grupo tão criativo e atuante. A primeira categoria foi a cultural. Nesta o grupo valorizava a cultura brasileira, a história da capoeira e de seus mestres antepassados. Na parte ambiental, o grupo desenvolvia campanhas ecológicas durante seus eventos. Era estimulado o uso moderado da água, o reflorestamento etc. Na categoria de desenvolvimento social, advogava em seus materiais e eventos os princípios e valores de: solidariedade, justiça social, amizade, educação holística, cidadania, saúde e paz. Além disso, a Capoeira que eles praticavam atendia a todos (crianças, jovens, mulheres, portadores de necessidades especiais e idosos). Na categoria

econômica, ao realizar uma esportivização da capoeira e com isso oferecer diversos cursos e eventos, foi capaz de gerar a profissionalização de professores de Capoeira, que começaram a trabalhar em diversos países (CUNHA, 2013).

A outra pesquisa, sobre caminhada (PEIXOTO; OSBORNE, 2017), não utilizou o conceito de DS como central, mas pode ser considerada uma atividade física sustentável não só pela sua característica de ser acessível a todos, mas também por ser utilizada para diversos fins construtivos. Esse estudo, por meio de uma trajetória filosófica, demonstrou a diversidade de significados da caminhada enquanto atividade física e mental, benéfica, terapêutica, na qual o ser humano é capaz de contemplar as suas paisagens interiores e as paisagens exteriores, sendo possível assim contemplar a grandiosidade que o transcende.

Acreditamos que a integração entre os espaços de educação não formal e formal é essencial para avançarmos em direção às metas de desenvolvimentos propostas pelas Nações Unidas. Por isso, demos destaque à Educação Física escolar. A escola é a instituição social que tem papel fundamental na formação de indivíduos autônomos e sujeitos ativos na sociedade. Assim, decorrente de um esforço da coletividade escolar em conjunto com a comunidade, o ambiente escolar deve favorecer a aprendizagem de valores sociais atrelados aos conteúdos e competências na perspectiva do desenvolvimento cognitivo, motor e afetivo. Dessa forma, a escola deveria estar entre as principais prioridades das políticas e da gestão pública no país, pois as crianças e jovens são os nossos maiores tesouros. Dentre as disciplinas escolares, a educação Física vem perdendo *status* no decorrer dos anos, no entanto a atividade física e o esporte deveriam ser valorizados como meios para a promoção da educação, saúde, desenvolvimento sustentável e paz.

Por conseguinte, não podemos pensar de forma isolada ou individualista, mas sim em parceria e coletivamente. O esporte e a Educação Física têm poder para colaborar em uma agenda que auxilie verdadeiramente o planejamento, implementação e monitoramento de ações com vistas a mudanças positivas em vários setores das sociedades e no mundo. No entanto, a mudança precisará da participação de todos. Dependerá de gestores públicos que, em conjunto com a sociedade civil, deverão desenvolver políticas que deem suporte a projetos eficientes e que primem pela ética e transparência. Dependerá também da colaboração da iniciativa privada. Precisaremos de pequenas e grandes ações, mas principalmente de união.

Referências

- BRASIL. Lei n. 9.394 de 20 de dezembro de 1996. *Diretrizes e Bases da Educação Nacional*. Brasília, 1996. Disponível em: <<https://www2.senado.leg.br/bdsf/bitstream/handle/id/70320/65.pdf>>. Acesso em: 28 set. 2017.
- BRASIL. Ministério da Educação. *Base Nacional Comum Curricular*. Brasília: MEC, 2017. 396p. Disponível em: <http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/BNCC_publicacao.pdf>. Acesso em: 28. fev. 2018.
- BRASIL. Ministério dos esportes. *Diretrizes do Programa Segundo Tempo*. 2011. Disponível em: <<http://portal.esporte.gov.br/arquivos/snee/segundoTempo/DiretrizesdoProgramaSegundoTempo.pdf>>. Acesso em: 29 mar. 2018.
- CARAVANA DO ESPORTE. Disponível em: <<http://caravanaesporteartes.com.br/>>. Acesso em: 20 mar. 2018.
- CHERNUSHENKO, D. Promoting Sustainability in Sport and Through Sport: An Industry Veteran Looks Back, and Forward, and Issues a Challenge. In: J. S. K. Gilbert (ed.). *Sustainability and Sport*. Champaign: Common Ground, 2011. p. 15-21.
- CONFEDERAÇÃO BRASILEIRA DE VOLEIBOL. *VivaVôlei*. Disponível em: <<http://vivavolei.cbv.com.br/>>. Acesso em: 29 mar. 2018.

- CONSELHO ESCOLA COMUNIDADE. Secretaria Municipal de Educação. Prefeitura do Rio de Janeiro. Disponível em: <<http://www0.rio.rj.gov.br/sme/destaques/conselhos.htm#cec>>. Acesso em: 28. fev. 2018.
- COSTA, Lamartine. Introdução. In: COSTA, Lamartine P. (ed.). *Meio ambiente e desporto: uma perspectiva internacional*. Porto: Faculdade de Ciências do Desporto e Educação Física Universidade do Porto, 1997. p. 23-29.
- CUNHA, Andréa. *Um Futuro em Comum: Capoeira e Desenvolvimento Sustentável*. Rio de Janeiro: Edições Abadá, 2013.
- EHRENFELD, David. *A arrogância do humanismo*. Rio de Janeiro: Capus, 1992.
- ENGER, Eldon D.; SMITH, Bradley F. *Environmental Science: a study of interrelationships*. 7th ed. New York: McGrawHill, 2000.
- HARDMAN, Ken; MURPHY, Chris; TONES, Steve. Development of International Indicators on Quality Physical Education: progress Report. In: Intergovernmental Committee for Physical Education and Sport, 2012, Switzerland. UNESCO: Item 7 of the Provisional Agenda. Disponível em: <<http://unesdoc.unesco.org/images/0021/002164/216465e.pdf>>. Acesso em: 27.set. 2017.
- INSTITUTO NACIONAL DE ESTUDOS E PESQUISAS EDUCACIONAIS ANÍSIO TEIXEIRA. Disponível em: <<http://inep.gov.br/censo-escolar>>. Acesso em 28 jan. 2018
- JÄGEMANN, Hans. Perpetrator and victim sport's relationship with the environment. In: COSTA, Lamartine P. da (ed.). *Meio ambiente e desporto: uma perspectiva internacional*. Porto: Faculdade de Ciências do Desporto e Educação Física, Universidade do Porto, 1997. p. 183-194.
- LIMA, Gustavo da Costa. O discurso da sustentabilidade e suas implicações para a educação. *Ambiente & Sociedade*, v. 6, n. 2, jul./dez. 2003, p. 99-119.
- MANDELA, Nelson. *Foreword*. In: World Health Organization. *World report on violence and health: summary*. Geneva: World Health Organization, 2002. Disponível em: <http://apps.who.int/iris/bitstream/10665/42512/1/9241545623_eng.pdf?ua=1>. Acesso em: 15 ago. 2017.
- NAÇÕES UNIDAS. *Esporte para o desenvolvimento e a paz: em direção à realização das metas de desenvolvimento do milênio*. Nações Unidas, 2003. Disponível em: <<http://www.esporte.gov.br/arquivos/publicacoes/esporteParaDesenvolvimentoPaz.pdf>>. Acesso em: 20 nov. 2004.
- ORGANIZAÇÃO DAS NAÇÕES UNIDAS. 2015. *Transformando Nosso Mundo: A Agenda 2030 para o Desenvolvimento Sustentável*. Disponível em: <http://www.itamaraty.gov.br/images/ed_desenvsust/Agenda2030-completo-site.pdf>. Acesso em: 23 mar. 2018.
- OSBORNE, Renata; BELMONT, Rachel S.; PEIXOTO, Rodrigo P.; AZEVEDO, Ivone O. S.; Carvalho Junior, Arlindo F. P. Obstacles for physical education teachers in public schools: na unsustainable situation. *Motriz*, v. 22, n. 4, p. 310-318, 2016.
- PEIXOTO, Rodrigo; OSBORNE, Renata. *Significados da Caminhada: Trajetória de Vida de Caminhantes*. Rio de Janeiro: Autografia, 2017.
- PLATAFORMA Agenda 2030. Disponível em: <<http://www.agenda2030.org.br/sobre/>>. Acesso em: 24 mar. 2018.
- PROGRAMA DAS NAÇÕES UNIDAS PARA O DESENVOLVIMENTO (PNUD). Resumo. Relatório do Desenvolvimento Humano 2003. *Objetivos de Desenvolvimento do Milênio: Um pacto entre nações para pôr termo à pobreza humana*. Disponível em: <<file:///C:/Users/Renata/Desktop/NA%C3%87%C3%95ES%20UNIDAS/hdr2003-portuguese-summary.pdf>>. Acesso em: 21 mar. 2018.

- SACHS, Jeffrey D. *The Age of Sustainable Development*. New York: Columbia University Press, 2015.
- UNESCO. *Diretrizes em Educação Física de Qualidade*. Brasília: UNESCO, 2015. Disponível em: <<http://unesdoc.unesco.org/images/0023/002319/231963por.pdf>>. Acesso em: 25 set. 2017.
- UNESCO. *Carta Internacional da Educação Física e do Esporte da UNESCO*. 1978. Disponível em: <<http://unesdoc.unesco.org/images/0021/002164/216489por.pdf>>. Acesso em: 25 out. 2017.
- UNGER, Nancy Mangabeira (org.). *O encantamento do humano: ecologia e espiritualidade*. São Paulo: Loyola, 1992.
- UNITED NATIONS OFFICE ON SPORT FOR DEVELOPMENT AND PEACE. *Sport and the Sustainable Development Goals*. An overview outlining the contribution of Sport to the SDGs. Disponível em: <https://www.un.org/sport/sites/www.un.org.sport/files/ckfiles/files/Sport_for_SDGs_finalversion9.pdf>. Acesso em: 24 mar. 2018.
- UNITED NATIONS. *Report on the International Year of Sport and Physical Education 2005*. Disponível em: <<http://www.toolkitsportdevelopment.org/html/resources/20/2066E73C-CFEF-4FA9-9345-C9E6FED8D7D2/Report%20IYSP%202005.pdf>>. Acesso em: 28 set. 2017.

Possíveis contribuições da Educação Física para a educação infantil

Giovanna Sayuri Garbelini Ota¹

Melissa Cecato De Marco²

Ademir De Marco³

Introdução

A Educação Infantil compreende a primeira etapa da Educação Básica brasileira, conforme regulamenta a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – LDBEN – (1996), a qual possibilitou avanço significativo no debate das necessidades e especificidades da criança de zero a seis anos. Uma das questões e talvez a mais importante, discutidas neste cenário, foi a da superação da concepção de prática assistencialista, que norteou durante muito tempo as instituições voltadas à pequena infância. Atualmente, verifica-se unanimidade em considerar a indissociabilidade entre o cuidar e o educar como dimensões essenciais ao desenvolvimento integral da criança pequena.

No mesmo documento, a Educação Física é considerada como componente curricular obrigatório na Educação Básica para o Ensino Fundamental e Médio; ficando a Educação Infantil a cargo da professora generalista, tendo esta, formação em Pedagogia. Recentemente vários municípios passaram a contratar professores de Educação Física para atuarem na Educação Infantil, porém verificamos que a prática geralmente adotada induz à disciplinarização, que é característica curricular do Ensino Fundamental e Médio.

Além disso, a Educação Infantil, caracterizada como um nível sumariamente interdisciplinar, pois não apresenta disciplinas estanques, faz com que muitos sejam contra a presença de professores de disciplinas específicas, os considerados “especialistas”. Tal receio ocorre pelo temor de uma aproximação de um modelo escolarizante que fragmenta os conteúdos e logo os conhecimentos. Ayoub (2001) afirma que este modelo tende a compartimentar a criança.

Na direção de um trabalho pedagógico integrado e numa perspectiva de parceria é que autores como Ayoub (2001), Garanhani (2002), De Marco (2012), Soares, Prodócimo e De Marco (2016) defendem a presença do profissional de Educação Física na Educação Infantil. Portanto, esta premissa indutora caracteriza uma das teses defendidas no presente escrito. Acreditamos, assim como Ayoub (2001) na possibilidade de,

[...] construirmos relações de parceria, de confiança, não hierarquizadas, entre diferentes profissionais que atuam na educação infantil, poderíamos pensar não mais em professoras(es) “generalistas” e “especialistas”, mas em professoras(es) de educação infantil que, juntas(os), com as suas diversas especificidades de formação e atuação, irão compartilhar seus diferentes saberes docentes para a construção de projetos educativos com as crianças (AYOUB, 2001, p. 56).

As propostas de desenvolvimento entre os professores de diferentes áreas devem ocorrer em parceria, de “mãos dadas”, de tal modo que possam colaborar positivamente na educação das crianças pequenas. Assim, como apontam Soares, Prodócimo e De Marco (2016) a composição destas parcerias neste nível de ensino se faz necessária e pode estimular o desenvolvimento integral da criança.

¹ Aluna do Curso de Mestrado da Faculdade de Educação Física (UNICAMP), Brasil.

² Docente e Doutoranda da Universidade Nove de Julho (UNINOVE), Brasil.

³ Professor Titular da Faculdade de Educação Física (UNICAMP), Brasil.

Magalhães e Kobal (2007) apontam, com um olhar mais prático, que a parceria com as pedagogas⁴ se faz necessária, pois elas mantêm um contato mais direto e constante com as crianças, tendo vivenciado situações que podem auxiliar o professor de Educação Física.

Com isto, a primeira etapa da educação básica brasileira é um espaço que pode ser compartilhado por pedagogas e professores de Educação Física, uma vez que a atuação conjunta dos mesmos pode resultar em propostas qualificadas a partir do conhecimento representado nas diferentes linguagens e diferentes contribuições, advindas das formações específicas de cada um (SILVEIRA, 2015).

Entretanto, na literatura científica observamos que as ações integradas entre estas áreas não são muito difundidas e não ocorrem com frequência. Vimos que a Educação Infantil carece de propostas que integrem professores de Educação Física com as pedagogas que nela atuam, considerando que a integração entre essas duas áreas podem, em nossa opinião, contribuir com o desenvolvimento integral das crianças atendidas na Educação Infantil. Neste sentido somos partidários de propostas interdisciplinares, unindo não apenas a Educação Física com seu vasto e rico conteúdo, mas também outras disciplinas como a Música, Artes em suas variadas vertentes, Dança, Biologia com a exploração de importantes temas como a Ecologia e o Meio Ambiente e também outros temas atuais como a Educação para o trânsito, Educação Financeira desenvolvendo noções básicas de consumo para as crianças, enfim, as experiências podem ser as mais diversas possíveis, é neste ponto que reside um dos pontos positivos do recém-criado documento Base Nacional Comum Curricular – BNCC – (2017).

Considerando esse quadro que vem sendo alvo de debate na Educação Física e na Educação Infantil, questiona-se, como as proposta de parcerias da Educação Física com as pedagogas são aceitas na Educação Infantil? Ela é possível? Diante dessas indagações, a presente pesquisa, teve por objetivo avaliar uma proposta pedagógica da Educação Física para a Educação Infantil em uma escola do município de Campinas, que será apresentada mais adiante neste texto.

Breve histórico sobre a educação infantil no Brasil

A partir de nosso engajamento profissional no âmbito da Educação Infantil e do desejo em contribuir com a prática pedagógica no mesmo, somos motivados a pesquisar e propor reflexões acerca de propostas curriculares; publicadas sob as formas de referenciais, parâmetros, bases, diretrizes pedagógicas; que normalmente se materializam na formulação de documentos voltados para este nível da Educação Básica, estes são importantes balizadores para a prática de profissionais que atuam nestas instituições. Em razão disto, questões como o que ocorre na prática pedagógica, como elas se objetivam nos contextos de cada instituição, que impactos produzem em contextos sociais, culturais, políticos e intelectuais diferenciados entre si, dentre outros aspectos podem ser pontos de debate sobre o tema.

Especificamente, conteúdos apresentados nos documentos aqui referenciados e que enfocam o trabalho pedagógico com os movimentos das crianças nos interessam. Assim, nossa análise investiga se estes estariam sendo adequadamente abordados e contribuindo com a formação global das crianças, não somente em situações de brincadeiras, mas de forma integrada com a totalidade de práticas propostas para serem vivenciadas na Educação Infantil. Esses questionamentos pautarão prioritariamente nossas argumentações e reflexões no presente texto.

Apresentaremos breves considerações em relação a alguns momentos importantes da trajetória da Educação Infantil. No século XX temos a elaboração de documentos com objetivo de assegurar direitos infantis, como a Declaração de Genebra (1923) – que se materializou na primeira carta com essa característica, a Declaração Universal dos Direitos da Criança (1959), em 1990 na Conferência Mundial de Educação para Todos, realizada em Jomiten - Tailândia, 183 países (entre eles o Brasil) assumiram o

⁴ Optamos por utilizar o termo pedagoga no feminino, uma vez que neste nível de ensino no Brasil, esse papel social vem sendo desempenhado majoritariamente pelas mulheres.

compromisso de, até o ano 2000, atender plenamente às necessidades básicas de aprendizagem das crianças, jovens e adultos, com a erradicação do analfabetismo e acesso universalizado à escola na infância. Na Declaração de Jomiten (1990) houve o reconhecimento de que é no nascimento que se inicia a aprendizagem.

Por ocasião do prazo estabelecido naquela conferência para que se buscasse planejamento para ações que objetivassem cumprir com o compromisso, no ano 2000 ocorreu o Fórum Mundial de Educação para Todos em Dakar/Senegal, em que se teve o objetivo de averiguar e avaliar se avanços ocorreram na consecução dos objetivos para com a Educação no período de 1990-2000, visando novas metas. Conforme mostraram Moreira e Lara (2012) foram fixadas seis novas metas, a expansão e aprimoramento da educação e cuidado da criança pequena; principalmente daquelas em desvantagem e vulnerabilidade maior; foi o estabelecido na primeira delas.

Ocorreu também a Convenção dos Direitos da Criança (1989), de caráter universal, a qual foi ratificada por aproximadamente 192 países. No Brasil, a Convenção dos Direitos da Criança foi confirmada em 20 de setembro de 1990. O que nos faz perceber que em nosso país, assim como em outros países do mundo, o reconhecimento da criança como sujeito portador de direitos é algo não tão longínquo e de certo modo ocorreu em produção de texto (documento) anteriormente a esse evento mundial, pois na Constituição Federal Brasileira de 1988 encontram-se alusões diversas aos direitos infantis.

Porém, não se pode confundir a produção de documentos normativos e legais com efetivas ações de implantação e implementação de políticas no que tange aos direitos da criança, conforme podemos constatar pelas considerações de Andrade (2010, p. 85-86), “[...] ainda não é prioridade na agenda governamental de muitos países, resultando na ausência de investimentos do Estado em políticas e dispositivos legais para a efetivação dos direitos das crianças”.

O tema Educação Infantil sempre foi objeto de debates, inicialmente as creches e jardins de infância foram criados como locais para que as mulheres, recém-inseridas no mercado de trabalho, tivessem onde e quem cuidasse de seus filhos enquanto estivessem fora do lar. Existia vínculo marcante entre a classe social e o atendimento das creches, de cunho assistencialista, no sentido de cuidar das necessidades básicas das crianças, que eram práticas adotadas com as crianças pobres. Já o educar, experiência de promoção intelectual, se voltava àquelas mais abastadas socioeconomicamente (PASCHOAL; MACHADO, 2009).

Ao especificarmos esta questão para o Brasil, verifica-se que a partir do período pós-ditadura militar, a abertura de creches foi incentivada, por meio de investimentos governamentais e da preocupação com a educação formal das crianças. Surge preocupação com aspectos relacionados ao desenvolvimento das mesmas, que não eram devidamente estimuladas nos ambientes de creche daquela época (BASSAN, 1997).

Documentos orientadores de políticas referentes à Educação Básica, conforme Barbosa (2000) explicitou, foram idealizados no intento de contribuir com a efetividade das mudanças na Educação, inclusive pensando na contribuição para a inserção de níveis educacionais que há pouco tempo estavam sendo incorporados à Educação Básica de modo oficial. Documentos legais como a Constituição de 1988, Estatuto da Criança e do Adolescente – ECA – (1990), LDBEN (1996), Plano Nacional de Educação (2014) e, lembrando também os documentos de viés curricular dos quais citamos, Referencial Curricular Nacional para Educação Infantil – RCNEI – (1998), Diretrizes Curriculares para a Educação Infantil – DCNEIs – (2009), dentre outros, podem ser citados como exemplos.

Análises mais cuidadosas e até sistemáticas de documentos relativos à Educação Infantil podem nos revelar variadas informações acerca da trajetória histórica percorrida para incorporação desse nível educacional na Educação Básica brasileira, em que estudos que abordam essa temática, como os de Kramer (1995), Bassan (1997), Khulmann Jr. (2000), Paschoal e Machado (2009), dentre outros, sugerem ter havido mudanças e alterações em níveis de ensino, no caso o infantil, advindas de contextualizações na forma como se encontravam em normativas legais.

A forma como a criança, a infância e a sua educação são concebidas, entendidas em momentos específicos, pode interferir na materialização educacional, bem como na formulação de documentos legais, referenciais e normativos em geral.

No Brasil, as lutas em torno da Constituinte de 1988, do Estatuto da Criança e do Adolescente e da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, e as discussões em torno da atuação do Ministério da Educação nos anos de 1990 são parte de uma história coletiva de intelectuais, militantes e movimentos sociais. Nos anos de 1970, as políticas educacionais voltadas à educação de crianças de 0 a 6 anos defendiam a educação compensatória com vistas à compensação de carências culturais, deficiências ‘linguísticas’ e defasagens afetivas das crianças provenientes das camadas populares. Influenciados por orientações de agências internacionais e por programas desenvolvidos nos Estados Unidos e na Europa, documentos oficiais do MEC e pareceres do então Conselho Federal de Educação defendiam a ‘ideia’ de que a pré-escola poderia, por antecipação, salvar a escola dos problemas relativos ao fracasso escolar (KRAMER, 2006, p. 799).

O Programa Nacional de Educação Pré-Escolar, lançado em 1981, apresentou propostas para promover com baixo investimento financeiro, o aumento no atendimento de crianças na pré-escola, a qual também apresentava objetivos educacionais vagos e desvinculação do 1º grau na época (KRAMER, 2006).

Avançando um pouco na cronologia dos fatos, conforme especificado no RCNEI (1998) em seu primeiro volume e na LDBEN – nº. 9.394 – (1996) de 20 de dezembro de 1996, à Educação Básica foi inserido o nível Infantil, sendo o mesmo dividido atualmente em creches para crianças de 0 a 3 anos e pré-escolas para crianças de 4 a 5 anos. Esse nível é considerado a primeira etapa da Educação Básica (título V, capítulo II, seção II, art. 29), tendo como objetivo o desenvolvimento global da criança até os seis anos, tratando, igualmente, da questão da complementaridade dessas instituições com a família. Destacando que foi a partir da promulgação da Lei nº 11.274 de 06 de fevereiro de 2006, determinando o Ensino Fundamental de nove anos, que a Educação Infantil ficou restrita ao período de 0 a 5 anos de idade, pois a partir dos seis anos a criança inicia o primeiro ano do Ensino Fundamental.

Um fato ressaltado em um dos principais documentos de orientação curricular infantil do nosso país; o RCNEI (1998) em seu primeiro volume, foi a utilização da palavra educação e não ensino, o que denotou uma ampla visão no que se refere aos processos pedagógicos necessários para as crianças de 0 a 6 anos. O governo passou, então, a se responsabilizar por maior número de creches, ocorrendo, também, maior envolvimento das famílias. Com isto a orientação pedagógica nas creches assumiu a preocupação com o desenvolvimento e a educação da criança, o cuidado para que a mesma se desenvolva em meio atento a tais questões.

Em síntese, foi aproximadamente na década de 1990 que aumentou a preocupação com aspectos educacionais nas instituições, em parte impulsionada pelo ECA – Lei nº 8.069 – (1990), sendo elaborados documentos, referenciais, diretrizes e parâmetros, para a educação nacional. Em 1996 ocorre a promulgação da LDBEN e a publicação pelo Ministério da Educação e do Desporto do documento denominado *Proposta pedagógica e currículo em Educação Infantil: um diagnóstico e a construção de uma metodologia de análise*. Logo após, em 1998, há a publicação do RCNEI, em três volumes, sendo este voltado especificamente à Educação Infantil. Este documento enfatizou o “cuidar, educar e o brincar” como ações orientadoras para as ações pedagógicas. Em 2009, foram elaboradas e publicadas as DCNEIs. É importante apontar que estas Diretrizes passam a considerar como principais objetivos as “interações e brincadeiras”, denotando avanço em relação aos documentos anteriores que norteiam a Educação Infantil.

Na atualidade a BNCC (2017) encontra-se em processo de análise para conhecimento do público diretamente interessado, o qual consiste prioritariamente nas equipes pedagógicas responsáveis pelos currículos da Educação Infantil e do Ensino Fundamental, que foram homologados como referência para todo o território nacional. Interesse-nos aqui explorar a proposta para a Educação Infantil, cujo texto da BNCC (2017) enfatiza as “experiências” que as crianças devem vivenciar a fim de se atingir determinados direitos de aprendizagens, consistindo em “**conviver, brincar, participar, explorar, comunicar e conhecer-se**”. A palavra experiência foi eleita e adotada na BNCC infantil para se referir também aos objetivos de aprendizagem, ao que se propõe que seja oferecido aos alunos em termos de vivências nas

práticas pedagógicas, tanto que utilizaram a palavra para denominar e ‘dividir’ as áreas de conhecimentos e saberes; componentes curriculares do nível infantil, denominadas **campos de experiências** e são eles, conforme citado na BNCC (2017):

- espaços, tempos, quantidades, relações e transformações (tem relações com práticas cotidianas e noções de medidas, quantificações, comparações, dentre outras);
- traços, sons, cores e imagens (interação com o mundo em diversas linguagens, como por exemplo, mímica, ritmo, dança, desenhos, encenações, dentre outras formas);
- escuta, fala, pensamento e imaginação (aquisição e domínio da linguagem verbal ou gestual; libras; aquisição de novos conhecimentos e articulação do pensamento);
- o eu, o outro, o nós (experiências sobre autoconhecimento, relações com crianças adultos, adolescentes e idosos, empatia, conhecer pontos de vistas diferentes, lidar com preconceito);
- corpo, gestos e movimentos (conhecimento das possibilidades motoras em geral, do próprio corpo e na interação social).

Vale salientar que no Brasil, nem sempre foi aceita a ideia de haver um currículo para a Educação Infantil, termo em geral associado à escolarização tal como vivida no Ensino Fundamental e Médio, sendo geralmente preferidas as expressões projeto pedagógico, proposta pedagógica ou até diretrizes pedagógicas. Diretrizes, conforme explicitam Ciavatta e Ramos (2012, p. 11) “... são orientações para o pensamento e a ação.” Assim, conhecer e analisar esses documentos, compreender suas características e objetivos, o momento e contexto de elaboração, as possíveis abordagens curriculares presentes, dentre outros aspectos podem ser elementos fundamentais em tentativas de se compreender situações de práticas pedagógicas.

Portanto, para que se pretenda trilhar caminhos até uma prática pedagógica minimamente adequada, pensamos ser importante elencar e organizar o que se mostra pertinente de se ensinar em determinado segmento, o que geralmente se realiza nos currículos. Os quais geralmente permitem a viabilização do ensino e sua concretização, manifestando aspectos culturais de todos os envolvidos no processo.

Segundo Sacristán (1999), no currículo existe um trânsito entre conhecimentos teóricos, ideias, desejos e o que é possível de se realizar na prática, conforme condições que se apresentam como as relações entre a cultura social externa à escola e a educação e, entre aspectos culturais que se herdam e os que se aprendem.

De acordo com Apple (2006), importante estudioso da pedagogia crítica e com publicações significativas na esfera curricular, o currículo em uma abordagem crítica, não deve ser entendido como mera aglomeração de informações a serem passadas aos educandos. Para este autor, existem diferentes ideologias, agrupamentos sociais envolvidos com as decisões curriculares, que acabam determinando o que será transmitido e porque esse conhecimento é escolhido e não outro. Isso implica não negligenciar nos estudos curriculares os aspectos políticos, socioculturais, intelectuais, bem como as relações de poder e de interesses envolvidos, as quais podem variar entre distintos contextos educacionais, conforme suas peculiaridades e influências.

Conforme as DCNEIs (2013, p. 5) as condições distintas e desiguais são objeto de preocupação, pois “... além das desigualdades de acesso, também as condições desiguais da qualidade da educação oferecida às crianças configuram-se em violações de direitos constitucionais das mesmas...”. Portanto, ao estudar e melhor compreender a elaboração curricular, o que está definindo o currículo e quem decide suas especificidades e características, podemos mapear os contextos variados a quem ele se destina.

Imprescindível entender as especificidades das crianças ao pensar em currículo e conforme considerações de Claro e Cittolin (2014) também se deve atentar outros aspectos relativos às Instituições de Educação Infantil.

Contudo, a sua elaboração envolve vários aspectos que são importantes, tais como: a formação dos professores, o perfil desses profissionais para a Educação Infantil – etapa educacional que requer um cuidado e um olhar diferenciado da sua atuação em relação às crianças pequenas. O outro aspecto diz respeito às condições ambientais e organizacionais das Instituições de Educação Infantil (CLARO; CITTOLIN, 2014, p. 2).

Segundo Morgan (2014) mudanças puderam ser observadas na Educação Infantil brasileira ao longo de sua trajetória de inserção oficial na Educação Básica, geralmente em consequência de fatores econômicos, políticos, sociais e culturais do país. Portanto, mesmo ao nos remetermos ao contexto da atualidade educacional, principalmente a infantil, podemos sugerir que muitos desafios estão postos para serem ainda enfrentados no que tange ao dinamismo do processo educativo. Contudo, para poder proporcionar alterações positivas à qualidade da educação, as políticas elaboradas devem ser consistentes e devem abranger vários aspectos envolvidos com a qualidade do ensino, indo desde os estruturais, materiais, espaciais, organizacionais, e de recursos humanos. Em relação a este último, considera também a formação básica e continuada de professores, além da gestão, administração, currículos, dentre outros. Debates e divergências acerca dos currículos sempre existiram, o que é pertinente para que existam atualizações e melhorias constantes nos mesmos. A já citada BNCC (2017) para a Educação Básica brasileira é parte desse contexto.

Assim, nossa preocupação nesse debate está centrada na forma como os documentos curriculares oficiais problematizam na educação infantil aspectos vinculados ao movimento humano. No RCNEI (1998), essa questão é definida como um “eixo”, que foi denominado “Movimento”. Na BNCC (2017) é apresentado como “campo de experiência”, denominado “corpo, gestos e movimento”.

A versão final deste atual documento foi aprovada pelo Conselho Nacional de Educação do Ministério da Educação e Cultura em 15 de dezembro de 2017, para os níveis da Educação Infantil e do Ensino Fundamental, enquanto que para o Ensino Médio a proposta ainda encontra-se em construção por outro grupo de estudiosos, vale salientar que esse nível de ensino passou por alterações recentemente, oportunidade em que teve sua grade curricular reformulada.

A ideia de se elaborar e aplicar um currículo comum no território nacional consta de documentos normativos e legislações educacionais, desde a Constituição Federal Brasileira de 1988, a qual em seu artigo 210 postula que “Serão fixados conteúdos mínimos para o ensino fundamental, de maneira a assegurar formação básica comum e respeito aos valores culturais e artísticos nacionais e regionais”. Passando, portanto, por um processo de elaboração que se pretendeu constituir-se em âmbito nacional e participativo, com isto somente com a BNCC (2017) este processo foi materializado. Evidentemente que se trata de tema polêmico, em virtude das diferentes correntes teóricas e ideológicas defendidas pelos principais protagonistas que elaboraram este documento e pelos críticos do mesmo, porém não é foco do nosso texto enveredar por esta discussão.

Posteriormente a LDBEN (1996), em seu artigo 26, também se refere ao currículo comum para todo o território nacional;

Os currículos da educação infantil, do ensino fundamental e do ensino médio devem ter base nacional comum, a ser complementada, em cada sistema de ensino e em cada estabelecimento escolar, por uma parte diversificada, exigida pelas características regionais e locais da sociedade, da cultura, da economia e dos educandos **(Redação dada pela Lei nº 12.796 de 2013)**.

Um currículo realmente nacional há bom tempo já era indicado, e atualmente temos a homologação da BNCC (2017), o que por si só não garante resolução dos pontos problemáticos em nossa Educação Infantil, podendo até mesmo trazer prejuízos aos currículos locais já estabelecidos, pois muitos fatores estão envolvidos para a boa qualidade na educação. O currículo é importante, mas a Educação Infantil engloba múltiplos fatores que devem ser considerados.

O documento foi estruturado pelos níveis de ensino, apresenta uma parte introdutória, na sequência as 10 competências gerais a serem desenvolvidas na Educação Básica como um todo e então a contemplação dos níveis de Educação Infantil e Fundamental, respectivamente.

As orientações que encontramos nesse documento para o segmento infantil se apresentam em aproximadamente 20 páginas e muito se basearam nas anteriores DNCEIs (2009) e na revisão destas realizada pelas Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais da Educação Básica (2013). Na BNCC (2017) pontos foram alterados, incluídos ou retirados em suas três versões, até que a última fosse homologada.

O documento traz orientações resumidas de “conteúdos” (conhecimentos, saberes e valores) a serem considerados, para que os professores (profissionais da Educação Infantil) se orientem quanto aos objetivos de aprendizagem, no trabalho com crianças de todo o território nacional. Além de uma parte diversificada, que o documento menciona deve existir nas práticas pedagógicas das instituições de ensino infantil e deve ser direcionada às características socioculturais locais de cada região na qual se inserem as comunidades escolares, devendo estas terem plena autonomia nos respectivos planejamentos.

Descrevendo uma experiência de integração entre a Educação Física e a Pedagogia na Educação Infantil

A) Recursos e estratégias metodológicas utilizadas

Para a realização deste estudo, de natureza qualitativa, foi adotado o modelo “pesquisa-ação”, a qual possui uma gama de possibilidades de aplicação e de grande relevância no processo de investigação de ensino aprendido (RUFINO, 2010). Considerando a LDBEN (1996), esta experiência contribuiu com a formação continuada das professoras participantes.

É importante ressaltar que este trabalho consiste em um subprojeto de uma pesquisa ampla denominada “CRI CRI - Espaço para a criança criar: Estudo pedagógico interdisciplinar na Educação Infantil”, iniciada em 2014 e que engloba as pesquisas realizadas pelo Grupo de Estudos de Educação Física no Desenvolvimento Infantil (Geefidi), investigando diferentes aspectos da Educação Física na Educação Infantil. Deste modo, a escolha das instituições se deu por seleção intencional, uma vez que, o contato e parcerias com as escolas já existiam a partir de outros projetos realizados anteriormente.

Definidas as instituições, fez-se o contato com a coordenação da escola para a autorização da pesquisa. Na sequência, em comum acordo com os pesquisadores, por meio da assinatura do Termo de Consentimento Livre e Esclarecido, aceitaram participar da pesquisa 68 professoras que atuavam no Centro de Convivência Infantil (Ceci) e no Centro de Convivência Infantil Parcial (Ceci/Parcial), sendo este o critério de inclusão da pesquisa. O estudo teve aprovação do Comitê de Ética em Pesquisa com número do parecer 937.801.

Ambas as instituições têm como foco o atendimento das demandas do horário administrativo da Universidade Estadual de Campinas, com os espaços do berçário, maternal e pré-escola, que oferecem a Educação Infantil para crianças de seis meses a cinco anos de idade, durante a jornada de trabalho ou estudo dos responsáveis pelas mesmas.

A pesquisa foi estruturada em três etapas de acordo com o método da pesquisa-ação: Diagnóstico e Planejamento, Desenvolvimento e Avaliação.

Inicialmente ocorreram reuniões com as professoras, nas quais elas puderam explicitar sobre quais aspectos do desenvolvimento infantil julgavam possuir menor nível de domínio e conhecimento e, quais aspectos e conteúdos da Educação Física gostariam de conhecer e/ou aprimorar (Etapa Diagnóstica).

Após essa etapa, os integrantes Geefidi organizaram a elaboração de Oficinas Pedagógicas sobre os conhecimentos e temas apontados pelas professoras (Etapa de Planejamento).

Em seguida, as Oficinas Pedagógicas foram realizadas com as professoras. As oficinas eram divididas em dois momentos, inicialmente eram apresentadas as explicações teóricas e depois realizadas as vivências práticas. Estas tinham o objetivo de proporcionar que as professoras vivenciassem as diversas percepções corporais e, adquirissem condições para realizar com autoconfiança estas mesmas experiências com as crianças da Educação Infantil. O oferecimento de cada Oficina Pedagógica teve duração aproximada de uma hora, e estas foram apresentadas de forma optativas para as professoras durante o horário de estudo/ planejamento na jornada diária de trabalho. As Oficinas Pedagógicas, com determinado tema, foram disponibilizadas, ao menos, em dois momentos distintos para contemplar o maior número possível de professoras das instituições (Etapa de Desenvolvimento).

Por fim, a última etapa consistiu na aplicação de um questionário estruturado a respeito de todo este processo. Além deste instrumento de análise, durante todas as etapas foram realizados registros no diário de campo, na situação de observadora participante, e coleta de imagens. (Etapa de Avaliação).

Os dados obtidos foram analisados por meio de uma combinação da Análise de Conteúdo (Minayo, 2011) e da Estatística Descritiva.

B) Analisando os resultados alcançados

A fase de diagnóstico foi realizada durante o horário de estudo das professoras. Nele foi exposto em maiores detalhes o objetivo da pesquisa e suas etapas, assim como esclarecidas as dúvidas. Em seguida, foi pedido que descrevessem em um papel quais aspectos do desenvolvimento infantil julgavam possuir menor nível de domínio e conhecimento e, quais aspectos e conteúdos da Educação Física gostariam de conhecer e/ou aprimorar. Todas as professoras refletiram e responderam com muito ânimo e expectativa em relação às próximas etapas que viriam.

Em seguida, durante uma reunião do Geefidi, os membros do grupo analisaram as respostas das professoras e tabularam a frequência de itens e dos aspectos que a Educação Física poderia abarcar. Com base nestes dados foi elaborado um planejamento que atendesse às demandas das professoras, resultando em um planejamento constituído por seis oficinas pedagógicas, sendo elas: Atividades Motoras para Bebês, Massagem Shantala, Ginástica, Circo, Lutas e Educação Física Adaptada. Cada aluno do grupo, entre eles alunos de graduação e pós-graduação, ficou responsável por uma oficina que se interessasse e/ou possuía um conhecimento prévio. Feito isso, durante três meses estes alunos puderam se dedicar ao tema escolhido, estudando e participando de cursos e palestras. Com domínio científico do tema se organizaram para apresentá-los em forma de oficinas pedagógicas para as professoras, constituindo um momento de muito aprendizado para elas e para os integrantes do Geefidi, ao mesmo tempo em que promoveu profícua interação entre os participantes.

Para a apresentação dos resultados da etapa de desenvolvimento, optamos em inicialmente expor o número de professoras participantes em cada oficina pedagógica. E em seguida destacamos dois aspectos importantes que obtivemos dos questionários. Explicitando que as professoras tiveram total liberdade na escolha das oficinas pedagógicas nas quais queriam participar, sendo importante frisar que elas poderiam participar de mais de uma oficina.

Tabela 1 - Número de professoras que participaram em cada oficina pedagógica.

Atividades Motoras para Bebês	Shantala	Ginástica	Circo	Lutas	Educação Física Adaptada
26	20	16	34	19	4

Frente a esses dados podemos observar que houve maior interesse nas Oficinas de Circo e menor interesse nas oficinas de Educação Física Adaptada. Buscando compreender o que pode ter levado a essa discrepância de interesse entre as oficinas, foi feita a comparação da opinião geral das participantes sobre a oficina das duas temáticas.

Tabela 2 - Avaliação Geral sobre as Oficinas de Circo e Educação Física Adaptada.

	Péssima	Ruim	Razoável	Bom	Ótimo
Avaliação da Oficina de Circo	0	0	0	1	33
Avaliação da Oficina de Educação Física Adaptada	0	0	0	2	2

Inferimos que a qualidade da oficina não afetou o interesse das professoras em participar da oficina de Educação Física Adaptada, embora o número de participantes e opiniões seja menor. Este item será retomado mais a frente em conjunto com o resultado de outras fontes de evidência.

Um dos objetivos da oficina pedagógica era proporcionar a vivência das professoras nas atividades para que pudessem reproduzir com as crianças. Para avaliar se este objetivo foi atingido, uma das perguntas do questionário abordava a aplicabilidade das atividades propostas no ambiente de trabalho, e os resultados foram estes:

Tabela 3 - Probabilidade de aplicação das atividades serem realizadas nas interações com as crianças segundo as professoras.

	Atividades Motoras para Bebês (%)	Shantala (%)	Ginástica (%)	Circo (%)	Lutas (%)	Educação Física Adaptada (%)
Nenhuma Aplicabilidade	0	5	0	0	0	0
Pouca Aplicabilidade	0	0	6	0	11	0
Aplicabilidade Parcial	0	21	6	24	5	0
Boa Aplicabilidade	76	53	38	47	63	25
Excelente Aplicabilidade	23	21	50	29	21	75

Frente aos dados, podemos concluir que um número expressivo de professoras considerou as atividades propostas com “Boa aplicabilidade” e “Excelente aplicabilidade”. Entretanto, ao refletirmos sobre o tema Shantala, uma técnica indiana de massagem exclusiva para bebês, evidentemente a aplicabilidade no ambiente de atuação das professoras que interagem com crianças de 4 a 6 anos se torna escassa devido à faixa etária, o que poderia explicar os 5% de professoras que responderam “nenhuma aplicabilidade”, mas o aprendizado poderá vir a ser aproveitado no futuro, caso estas professoras venham a atuar com as crianças de faixa etária menor (seis a 24 meses).

Caminhando para as observações realizadas no diário de campo e a análise das imagens coletadas, foi possível notar um grande empenho das professoras durante todo o processo, pois as atividades práticas propostas foram às mesmas que poderiam ser realizadas com as crianças, então não apresentaram elevados níveis de dificuldades e desafios para executá-las, mesmo assim, as professoras ficavam entusiasmadas com o aprendizado que estava sendo vivenciado. Já as atividades que foram apenas demonstrativas, muito presentes na oficina de Atividades Motoras para Bebês, elas se mostraram muito interessadas, e algumas delas realizavam anotações.

Outro ponto importante a ser ressaltado é que todas as oficinas foram oferecidas no próprio ambiente de trabalho, mais precisamente na Sala Cri Cri – Espaço para a Criança Criar, exceto a temática de Circo que foi explorada no espaço específico para atividades circenses e para ginástica, no Laboratório Integrado de Ensino, Pesquisa e Extensão – LABFEF – da Faculdade de Educação Física da UNICAMP, pelo fato deste conter a infraestrutura do tecido aéreo. Este deslocamento não constituiu problema para as professoras, as quais muito motivadas para esta atividade se deslocaram com tranquilidade para a Faculdade de Educação Física, o que pode ser comprovado pelos dados apresentados na tabela 1. Talvez pelo fato da atividade ser realizada em um ambiente diferente daquele em que atuam cotidianamente, este aspecto pode ter proporcionado maior motivação para as professoras participarem.

Uma vez que os pesquisadores vivenciaram a experiência de observadores participantes, foi possível manter intenso relacionamento com as professoras, rompendo possíveis barreiras que poderiam ser causadas por desconfiança delas em relação ao estudo, assim este clima amistoso permitiu coletar dados significativos.

Embora durante a etapa de diagnóstico, muitas professoras incentivaram e questionaram como as lutas poderiam estar inseridas na Educação Infantil, poucas professoras compareceram no início do oferecimento desta temática. Foi possível notar forte relação da temática “luta” com o conceito de “briga”, “guerra” e “socos” na primeira oficina, talvez esta visão da temática tenha contribuído para uma baixa frequência de participação inicialmente. Neste sentido, foi retomado durante uma reunião pedagógica da escola a função da oficina e um breve resumo de possibilidade do conteúdo na Educação Infantil. Posteriormente, pudemos verificar um aumento na participação nas oficinas subsequentes, o conceito de lutas foi explicado de maneira aprofundado, ficando patente que esta vertente pode ser incluída no planejamento pedagógico, pois constitui prática educativa e pode ser adaptada para o nível de desenvolvimento no qual se encontram as crianças da Educação Infantil.

Em relação às oficinas de Educação Física Adaptada em uma conversa com os professores de Educação Física ali presentes e as professoras que compareceram, foi levantada a questão a respeito do baixo número de comparecimento nesta oficina, e uma professora relatou: “As outras professoras não querem realizar essa aula, pois as chances de uma criança com deficiência ser encaminhada para ela será maior, já que estará mais capacitada em relação às outras que não frequentaram o curso”. Esta fala nos fez repensar que talvez a especialização nesta área traga uma futura sobrecarga de trabalho com estas crianças. Porém, para nos aprofundarmos neste debate teríamos que ampliar a pesquisa com o objetivo de averiguar as reais causas do pouco interesse das professoras nesta temática. Assim colheríamos dados mais fidedignos. Neste sentido, apesar de existirem leis assegurando o direito de inclusão da pessoa com deficiências no ensino, segundo pesquisas (LACERDA, 2006; SOUZA, 2008) muitos professores não estão qualificados para interagir com essas crianças e possuem conceitos estereotipados que acarretam medo, e em alguns casos, a falta de interesse e motivação de especialização na área. Sant’Ana (2005) destaca “a necessidade de equipe multidisciplinar para orientação, formação continuada, infraestrutura e recursos pedagógicos adequados, experiência prévia junto a alunos com necessidades especiais, atitude positiva dos agentes, além de apoio da família e da comunidade”. Segundo o autor, estes entre outros aspectos sobre a educação inclusiva, carecem de aprimoramento para a efetivação e cumprimento das leis que regem estes alunos nas creches e escolas.

Considerando que as oficinas pedagógicas foram oferecidas durante dois meses, em uma avaliação final houve muitas sugestões por parte das professoras e muitos comentários nos questionários, sugerindo que o tempo de duração fosse maior e que as oficinas fossem oferecidas com maior frequência. Sendo possível notar o interesse que elas possuem em se aperfeiçoar e continuar ampliando seus conhecimentos. No entanto, como apresentado por elas, nem sempre são criadas oportunidades como esta, e conciliar a jornada de trabalho com cursos de aperfeiçoamentos, de graduação, especialização e, principalmente cursos de pós-graduação *stricto sensu*, se torna inviável para a maioria delas. Por isso, ações interdisciplinares como estas, que podem ocorrer durante o horário de trabalho se tornam de grande valia, além da praticidade, oferecem a possibilidade de interação com profissionais de diversas áreas de conhecimento, contribuindo com a formação continuada de todos que participam.

No início da pesquisa, foi possível constatar que expressivo contingente de professoras que atuam no Centro de Convivência Infantil – Ceci Integral e Ceci Parcial – mantido pela UNICAMP, possuía o interesse de refletir e aprender como poderiam selecionar racionalmente as atividades que realizariam com os bebês, pois apesar de entenderem a necessidade de conhecerem o desenvolvimento infantil nesta etapa, há poucas pesquisas que estudem, na prática, as ações pedagógicas realizadas com os bebês.

C) Argumentações pedagógicas para a Educação Física na Educação Infantil

O campo de experiências com o corpo, gestos e movimento, é o que mais se especifica a área de atuação da Educação Física, portanto sobre este campo apresentaremos algumas características adicionais e considerações de análises iniciais.

Este campo de experiência foi considerado como integrante da área das linguagens, como forma de comunicação e interação da criança com o mundo e os outros e de forma peculiar ao se considerar as características da faixa etária.

A criança nesse universo poderá vivenciar diversas formas de movimentação corporal, incluindo gestos, representação, mímica, sons, imagens, descoberta de modos de ocupar e utilizar o espaço com o corpo e poderão identificar suas potencialidades e limites descobrindo e aprimorando sua corporeidade. A ludicidade se insere em todos os componentes, considerando ainda que a brincadeira e o jogo se caracterizam como importantes estratégias para as vivências das experiências.

De maneira geral, conforme afirmações de Medeiros (2017), faz-se necessário o reconhecimento de que houve avanço na elaboração da BNCC (2017), mesmo considerando que críticas foram e estão sendo feitas ao mesmo.

A forma de organização dos componentes curriculares em campos de experiências e não em áreas de conhecimentos disciplinares se mostra possivelmente interessante, portanto, deverá se atentar à aplicabilidade destes na prática pedagógica do nível infantil de ensino, para que não se realize de forma disciplinar, o que *a priori* se pretende evitar e já se pretendeu nos documentos curriculares anteriores, principalmente na área da Educação Física.

Os campos de experiência buscam integrar as diferentes linguagens e as diversas áreas do conhecimento presentes na Educação Infantil. Embora os conceitos de eixo (RCNEI), linguagens (DCNEI) e campos de experiências (BNCC, 2017) não sejam excludentes, pois eles se aproximam em vários aspectos, consideramos que este último conceito apresenta avanços no modo de organização do trabalho pedagógico na Educação Infantil (MELLO et al., 2016, p. 136).

Em relação ao corpo e o movimento na BNCC (2017) no que tange à perspectiva de campos de experiências, pode se considerar ser um ponto positivo a proposição de que as experiências vivenciadas pelas crianças, imersas em uma cultura, em relação à sua motricidade e corporeidade sejam objetivos de aprendizagem, evitando uma perspectiva mais funcional, instrumental, uma vez que consideramos serem as crianças produtoras de cultura. De acordo com Mello et al. (2016), o mesmo pode ser considerado para os itens jogo, brincar e brincadeira citados no referido documento, sugerindo que sejam entendidos como direitos de aprendizagem e não como meio para outras aprendizagens.

A concepção de infância nesse documento continua semelhante ao que foi considerado nas anteriores DCNEIS (2009), com base teórica, epistemológica, ancorada na sociologia da infância, como destacaram Mello et al. (2016, p. 133):

As DCNEIS já sinalizam essa mudança paradigmática ao considerar as crianças como sujeitos históricos e de direitos que, nas interações e nas relações cotidianas em que estão inseridas, constroem suas identidades pessoal e coletiva, brincam, imaginam, fantasiam, desejam, aprendem, observam, experimentam, narram, questionam e constroem sentidos sobre a natureza e a sociedade produzindo cultura. Essa concepção é ratificada na BNCC que preceitua que, ao indicar a necessidade de superar os modelos assistencialistas e escolarizantes, a Educação Infantil deve considerar a participação das crianças em diferentes práticas cotidianas, nas quais se relacionam com os seus pares e parceiros adultos, produzindo sentidos para as suas ações.

Portanto, pontos que podem ser alterados, revistos também existem, como a já citada preocupação de, na operacionalização da prática pedagógica, não se fragmentar os campos de experiência, como se estivesse disciplinarizando a Educação Infantil.

Outro ponto se refere ao cuidado em não ser a BNCC (2017) um “receituário” para o planejamento das práticas nas instituições, pois como a nomenclatura já indica, deveria ser uma “base curricular”, mas Mello et al. (2016) em análises desse documento apontam percepções de um possível “engessamento”

dos objetivos de aprendizagem para as crianças do nível infantil, o que distancia a característica de base curricular mais geral e entra em questões curriculares mais específicas, afastando a possibilidade de planejamento das unidades de ensino, em que considerariam as particularidades e singularidades contextuais locais e dos sujeitos presentes.

Nesse sentido, há autores que recomendam que deveria ter havido maior embasamento teórico dos pressupostos da BNCC (2017) para Educação Infantil, de modo que se expressassem para o profissional as bases teóricas, epistemológicas e também experiências produzidas em relação aos campos de conhecimentos presentes na Educação Infantil, na pretensão de contribuir com a operacionalização dos pressupostos do documento em práticas pedagógicas adequadas e de mais qualidade para as crianças de todo território brasileiro.

Alguns outros pontos de tensão, sujeitos a serem revistos, foram apontados, como por exemplo, a implantação da proposta curricular na prática pedagógica de unidades escolares, como não se trata apenas de se ter orientações curriculares, podemos sugerir que outros fatores da cena educacional estão envolvidos, como a formação e capacitação profissional dos professores e as condições de trabalho, foram mencionadas também questões referentes à avaliação, as quais não estão claras na BNCC (2017), assim como críticas ao risco de fragmentação curricular no nível infantil e falta de continuidade pedagógica entre os níveis educacionais básicos.

Devemos considerar que este documento foi recentemente homologado e ainda está sendo conhecido na íntegra pelos profissionais da Educação Infantil, motivo pelo qual ainda são escassos os estudos e publicações que avaliam criticamente o seu conteúdo. Sendo que a efetiva adoção das práticas pedagógicas sugeridas está em fase de implantação pelas unidades de Educação Infantil.

Finalizando...

Tivemos como principais objetivos neste capítulo, apresentar um breve relato sobre os diferentes períodos pelos quais passou a Educação Infantil no Brasil desde a constituição de 1988, cujo documento foi o primeiro que expressou e considerou a faixa etária de zero a seis anos como componente da Educação Básica, precedendo o Ensino Fundamental e Médio. Outro objetivo que tivemos neste escrito foi o de demonstrar, por meio da apresentação de um estudo realizado na Educação Infantil, que é possível a participação do professor de Educação Física na Educação Infantil, para isto consideramos principalmente a BNCC (2017) por ser o documento mais atual.

O conhecimento produzido pela Educação Física nesta área também é escasso e está se iniciando, sendo uma temática que merece mais atenção, porém o conhecimento dos professores de Educação Física em relação ao “corpo, gestos e movimento” de acordo com a BNCC (2017) no âmbito de uma determinada sociedade e cultura, pode contribuir de maneira significativa com o planejamento e consecução de atividades pedagógicas em creches e escolas de Educação Infantil. Portanto, o professor de Educação Física pode atuar na estruturação de ambientes adequados e estimuladores, além de propor ações e experiências sistematizadas de acordo com as várias faixas etárias na infância, sendo recomendável do ponto de vista pedagógico que esta intervenção ocorra sempre de forma integrada com as pedagogas.

Referências

- ANDRADE, L.B.P. **Educação infantil**: discurso, legislação e práticas institucionais [online]. São Paulo: Editora UNESP; São Paulo: Cultura Acadêmica, 2010. 193 p. ISBN 978-85-7983-085-3. Disponível em SciELO Books. Acesso em 10/02/2017.
- APPLE, M. W. **Ideologia e currículo**. 3. ed. Porto Alegre: Artmed, 2006.
- AYOUB, E. Reflexões sobre a educação física na educação infantil. **Revista Paulista de Educação Física**, 2001.
- BARBOSA, M. C. S. *Por amor & por força*: rotinas na Educação Infantil. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Educação da Universidade Estadual de Campinas, Campinas, SP, 2000.
- BASSAN, S. **A constituição social do brincar**: um estudo sobre o jogo de papéis. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Educação da Universidade Estadual de Campinas, Campinas, SP, 1997.
- BRASIL. *Cap. VII. Constituição da República Federativa do Brasil*. Brasília: Senado Federal, 1988.
- _____. **Estatuto da criança e do adolescente**. São Paulo: Cortez, 1990.
- _____. Senado Federal. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional**: nº 9394/96. Brasília, DF: MEC/SEF, 1996.
- _____. Ministério da Educação e do Desporto. Secretaria da Educação Fundamental. **Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil**. Brasília: MEC/SEF, 1998.
- _____. Ministério da Educação. **Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil**. Resolução CNE/CEB nº 5/09, 2009.
- _____. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. Revisão das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil. In: BRASIL. **Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais da Educação Básica**. Brasília: MEC, SEB, DICEI, 2013. p. 80-101.
- _____. */Plano Nacional de Educação (PNE)*. **Plano Nacional de Educação 2014-2024** [recurso eletrônico]: Lei nº 13.005, de 25 de junho de 2014, que aprova o Plano Nacional de Educação (PNE) e dá outras providências. – Brasília: Câmara dos Deputados, Edições Câmara, 2014. 86 p. – (Série legislação; n. 125).
- _____. **Base Nacional Comum Curricular**. Segunda versão revista. Ministério da Educação. Brasília: MEC, 2016. Disponível em: Acesso em: 23/05/2016.
- _____. **Base Nacional Comum Curricular**: Educação é a base. Ministério da Educação. Brasília: MEC, 2017. Disponível em: <http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/BNCC_publicacao.pdf>. Acesso em: 10/12/2017.
- CIAVATTA, M. e RAMOS, M. A “era das diretrizes”: a disputa pelo projeto de educação dos mais pobres. **Revista Brasileira de Educação**, Rio de Janeiro, v. 17, n. 49, jan.-abr. 2012.
- CLARO, A. L. A. e CITTOLIN, S. F. O currículo na Educação Infantil: uma análise teórica. **Anais X ANPED SUL**, Florianópolis, outubro de 2014.
- DE MARCO, A. Brincando e aprendendo com a Educação Física na Educação Infantil. In: **Ciência do Esporte: Educação, Desempenho e Saúde**. Wagner Wey Moreira; Moacir Marocolo Júnior; Aline Dessupoio Chaves; Michele Viviene Carbinatto. (Org.). Uberaba: UFTM, 2012.
- DE MARCO, A.; DE MARCO, M. C. A educação física na educação infantil - relações interpessoais e emoções. In **Educação Básica: Concepções e Práticas**. Jason Ferreira Mafra; José Carlos de Freitas Batista; Ana Maria Haddad Baptista. (Orgs.). São Paulo: BT Acadêmica, 2015.

- DE MARCO, A. Espaço pedagógico interdisciplinar para estimulação integral de crianças na educação infantil. In: **Educação física, lazer e saúde: interfaces ao desenvolvimento humano**. Edison Roberto de Souza; Juarez Vieira do Nascimento; Edson Souza de Azevedo; Beatriz Oliveira Pereira. (Orgs.). Coleção Temas em Movimento. Florianópolis: UDESC, 2015.
- DE MARCO, A. Circo, desenvolvimento e educação infantil. In: **Circo: horizontes educativos**. Marco Antonio Coelho Bortoleto; Teresa Ontañon Barragán; Erminia Silva. (Orgs.). Campinas - SP: Autores Associados, 2016.
- DE MARCO, A; De Marco, M. C. Crescimento e desenvolvimento: um olhar a partir da educação infantil. In: **No palco da infância: movimento, ritmo e expressão corporal na educação infantil**. Ida Carneiro Martins; Roberta Gaio. (Orgs.) Curitiba: CRV, 2017.
- GARANHANI, M.C. A educação física na escolarização da pequena infância. **Pensar a Prática**, v. 5, p. 106-122, 2001-2002.
- KRAMER, S. **A política do pré-escolar no Brasil**: a arte do disfarce. 5 ed. São Paulo: Cortez, 1995. 140p.
- KRAMER, S. As crianças de 0 a 6 anos nas políticas educacionais no Brasil: educação infantil e/é fundamental. **Educ. Soc.** [online]. 2006, vol.27, n.96, pp.797-818.
- _____. As crianças de 0 a 6 anos nas políticas educacionais no Brasil: Educação Infantil e Fundamental. **Educação e Sociedade**, Campinas, v.27, n.96, p.797-818, out. 2006.
- KUHLMANN Jr., M. Histórias da educação infantil brasileira. **Revista Brasileira de Educação**, São Paulo, n.14, p. 5-18, mai./jun./jul./ago. 2000.
- LACERDA, C. B. F. A inclusão escolar de alunos surdos: o que dizem alunos, professores e intérpretes sobre esta experiência. **Cad. Cedes**, Campinas, v.26, n.69, p.163-184, 2006.
- MAGALHÃES, J. S. KOBAL, M. C. Educação Física na Educação Infantil: uma parceria necessária. **Revista Mackenzie de Educação Física e Esporte**, v. 6, n. 3, p. 43-52, 2007.
- MEDEIROS, E. **A Educação Infantil na nova versão da Base Nacional Curricular Comum**. Plataforma Cultural, 2017. Disponível em: <<http://plataformacultural.com.br/educacao-infantil-nova-versao-bncc/>>. Acesso em: 02/03/2018.
- MELLO, A. S.; ZANDOMINEGUE, B. A. C; BARBOSA, R. F. M.; MARTINS, R. L. Del Rio e SANTOS, W. A Educação Infantil na Base Nacional Comum Curricular: pressupostos e interfaces com a Educação Física. **Revista Motrivivência**, Santa Catarina, v.28, n.48, p.130-149, setembro/2016.
- MINAYO, M. C. S. **Pesquisa social: teoria, método e criatividade**. São Paulo: Vozes, 2011.
- MOREIRA, JAS., and LARA, AMB. Políticas públicas para a educação infantil no Brasil (1990-2001) [online]. Maringá: **Eduem**, 2012. 246 p. ISBN 978-85-7628-585-4. Disponível em: SciELO Books <<http://books.scielo.org>>. Acesso em 27/06/2017.
- MORGAN, Dimas Anaximandro da Rocha et al . As políticas públicas no contexto da educação infantil brasileira. **Constr. psicopedag.**, São Paulo, v.22, n.23, p.51-58, 2014. Disponível em <http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1415-9542014000100004&lng=pt&nrm=iso>. acesso em 24 Out. 2017.
- PASCHOAL, J. D; MACHADO M. C. G. A história da educação infantil no brasil: avanços, retrocessos e desafios dessa modalidade educacional. **Revista HISTEDBR On-line**, Campinas, n.33, p.78-95, ISSN: 1676-2584, 2009.
- RUFINO, L. A pesquisa-ação como forma de investigação no âmbito da Educação Física Escolar. **Anais IV SIPEQ**. Rio Claro, 2010.

- SACRISTAN, J. G. **Poderes instáveis em educação**. Tradução de Beatriz Affonso Neves. Porto Alegre: Artmed, 1999.
- SANT’ANA, I. M. Educação inclusiva: concepções de professores e diretores. **Psicologia em Estudo**, Maringá, v.10, n.2, p. 227-234, 2005.
- SILVEIRA, J. Reflexões sobre a presença da Educação Física na primeira etapa da educação básica. **Motrivivência**, v. 27, n. 45, p. 13-27, 2015.
- SOARES, D.B. PRODÓCIMO, E. DE MARCO, A. O Diálogo na Educação Infantil: O Movimento, a Interdisciplinaridade e a Educação Física. **Revista Movimento**, v. 22, n. 4, p.1195-1208, 2016.
- SOUZA, J. V. **Tutoria**: estratégias de ensino para inclusão de alunos com deficiência em aulas de educação física. 2008. 136f. Tese (Doutorado em Educação Especial)– Universidade Federal de São Carlos, São Carlos, 2008.

Em defesa da *Arte* e da *Literatura* nas aulas de Educação Física

Rafael Guimarães Botelho¹

Sobre a Arte Desportiva, englobada em um todo, pouco se tem escrito. O existente trata, normalmente, das suas diferentes manifestações particulares, limitadas no tempo e no espaço.

Jayr Jordão Ramos (1982, p. 35)

Ao modo de introito

No último lustro, preludei – por meio da prática pedagógica cotidiana, de conferências e de publicações (BOTELHO, 2015; BOTELHO, 2016; BOTELHO; NEIRA, 2014) –, exemplos práticos de interlocução entre *Arte*, *Literatura* e Educação Física, em particular no âmbito da Educação Básica, segmento em que computo oito anos de atuação. Trata-se de uma relação que teve seu espaço e lugar na História, mas que se olvidou há algumas décadas.

Portanto, discute-se, neste texto, as possibilidades de diálogo entre as Educações que, a cada dia que passa, estão tendo menor espaço no currículo, como, por exemplo, a Educação Física e a Educação Artística, as quais, entretanto, podem contribuir de maneira teórica, prática, lúdica, artística e literária para a formação dos estudantes, ainda mais se empregada a Literatura e suas respectivas adjetivações e ramos, como é, a título de exemplo, o caso da Literatura Infantil.

Nesta linha de raciocínio, Philippe Perrenoud (2013), em oportuna reflexão comparativa, assinala a existência de dois grupos de disciplinas no currículo escolar: (1) as ‘disciplinas consagradas e fundamentadas em um campo do saber’, por exemplo, a Biologia, a Química, a Física, a Matemática, a Literatura, a Língua Materna etc., que “[...] são construídas, essencialmente, em torno de um *corpus* de conhecimento [...]” (p. 120, grifo do autor); (2) as ‘educações’, que “[...] visam, de forma mais explícita, a um desenvolvimento do aluno, das suas atitudes, dos seus valores, das suas competências e de alguns aspectos da sua identidade, o que, logicamente, exige conhecimentos, mas não se limita a esse tipo de conteúdo” (p. 120), e que incluem as supracitadas Educação Física, Educação Artística etc.

Por conseguinte, surgem duas contendas:

1^a) A primeira, mais geral, procede da sociedade, que considera a Educação Física uma disciplina secundária e ínfera, cujos problemas de fundamentação no currículo escolar e de diminuição de carga horária recrudescem a cada dia. Muitas pessoas, em especial docentes de outras disciplinas, apoiam, de maneira velada (para não dizer dissimulada), esta redução.

2^a) A segunda, e mais específica, é oriunda de boa parte do professorado da área da Educação Física, que desconhece, ou mesmo desconsidera e/ou menoscaba, as ações que aproximam a *Arte* e a *Literatura* ao *corpus* de conhecimentos da Educação Física, que deve ser ensinado e vivenciado na escola, principalmente orientado por intermédio dos diferentes eixos da Cultura Corporal de Movimento.

- O que tem a ver *Arte* e *Literatura* com a Educação Física e com o esporte?

Bernard Jeu (1987), por exemplo, responderia, com muita propriedade: “A *arte* e a *literatura* são para o esporte uma sociologia indireta, uma psicanálise, um testemunho de dignidade” (p. 20, grifo nosso, tradução nossa).

¹ Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Rio de Janeiro (IFRJ), Brasil. Líder do Grupo de Pesquisa em *Ciência e Tecnologia no Ensino de Educação Física, Campus Arraial do Cabo*.

A asserção de Jeu explicita o ideário que fundamenta este texto: o Esporte e as diferentes manifestações da Cultura Corporal de Movimento são práticas sociais, culturais que podem expressar-se de maneira *artística* e *literária*. Portanto, não há incerteza ou hesitação: Esporte, *Arte* e *Literatura* são traços identitários e culturais de um povo (BOTELHO, 2015).

Com base nessa linha teórica, e desejando uma Educação Física que veicule, em sua prática pedagógica, características culturais, artísticas e linguísticas próprias à língua portuguesa, pergunta-se aos professores e professoras:

- Por que muito pouco (ou quase nada) se escuta e se observa sobre *Arte* e *Literatura* no currículo escolar da Educação Física?
- Por que o professorado de Educação Física olvida e ignora manifestações tão notáveis e instigantes em suas aulas e atividades nas escolas e nos institutos no segmento da Educação Básica? Seria algo muito desafiador e/ou irrealizável?

Sem querer alterar, mas a partir de tal constatação e com a ciência de que o problema exposto só é visualizado e sentido pelos que, diariamente, atuam em sala de aula e lidam com o alunato no âmbito da Educação Básica, este capítulo tem por objetivos: (a) Diligenciar a *Arte* e a *Literatura* no Ensino de Educação Física; e (b) relatar a exposição artística ‘O Esporte na Literatura Infantil’, realizada na prática pedagógica da Educação Básica.

Não se pode esquecer, nem tampouco ignorar e preterir, que a Educação Física no Brasil é, historicamente, um componente curricular inserido na área de *Linguagens* (BASE..., 2017; ORIENTAÇÕES..., 2006; PARÂMETROS..., 1999; PARÂMETROS EM AÇÃO..., 2001; PCN..., 2005) e que, conseqüentemente, poderia estar em contínuo diálogo com a *Arte* e com a *Literatura*.

Início do debate: resgatar a história olvidada na Educação Física

Os mais atentos à história da Educação Física não esquecem a pioneira e conspícua iniciativa do pedagogo e historiador francês Pierre de Coubertin em relacionar, por meio dos Jogos Olímpicos, o Esporte à *Arte* e à *Literatura*. Em 1906, realizou, no *Théâtre de la Comédie-Française*, a ‘Conferência Consultiva das Artes, Letras e Esportes’, como se pode constatar em um dos anuários do *Comité International Olympique* (1908, p. 11).

Figura 1 - Conférence Consultative des Arts, Lettres et Sports
(COMITÉ INTERNATIONAL OLYMPIQUE, 1908, p. 11)

— II —

**CONFÉRENCE CONSULTATIVE DES ARTS
LETTRES ET SPORTS**

Tenue à la Comédie Française à Paris

Avec le Concours de MM. Dujardin-Beaumetz et Jules Claretie

Mai 1906

TITULAIRES DE LA MÉDAILLE OLYMPIQUE

M. LE PRÉSIDENT FÉLIX FAURE.....	1898
S. M. L'EMPEREUR D'ALLEMAGNE.....	1899
S. A. R. M ^{SE} LE PRINCE ROYAL DE SUÈDE.....	1899
S. A. R. M ^{SE} LE PRINCE ROYAL DES HELLÈNES.....	1900
S. A. I. M ^{SE} LE GRAND DUC WLADIMIR DE RUSSIE..	1900
M. LE PRÉSIDENT MAC-KINLEY.....	1901
M. DANIEL MÉRILLON.....	1901
S. M. LE ROI D'ESPAGNE.....	1903
S. A. R. M ^{SE} LE PRINCE DE GALLES.....	1904
M. JAMES E. SULLIVAN.....	1904
S. M. LE ROI DES BELGES.....	1905
LA COMÉDIE FRANÇAISE.....	1906
LE RACING CLUB DE FRANCE.....	1906
S. A. R. M ^{SE} LE PRINCE DES PAYS-BAS, DUC DE MECKLEMBOURG.....	1907

Seis anos mais tarde, nas Olimpíadas de Estocolmo (1912), ocorreu o primeiro concurso artístico (que também incluiu a *Literatura*).

Após mais de um século do primeiro concurso artístico, o Comitê Olímpico Internacional (COI), mediante a publicação *Olympic Charter* (2017, p. 65), continua recomendando que cada Comitê Olímpico Nacional “inclua em suas atividades a promoção da cultura e das artes em um dos campos do esporte e do Olimpismo”.

Há exatos 61 anos, verifica-se outro exemplo de esquecimento no âmbito da Educação Física. Trata-se da ímpar iniciativa – porém pouco difundida no contexto lusófono – de Arthur George Miller y Virginia Whitcomb (1957), que foram os precursores em estabelecer uma sólida relação entre a Educação Física e a área de *Linguagens*, uma vez que incluíram a *Arte* e a *Literatura Infantil* no currículo escolar da referida disciplina (BOTELHO, 2017).

Figura 2 - Exemplos de relação entre Educação Física e *Linguagens* (MILLER; WHITCOMB, 1957, p. 277-278).

Observação: as linhas sublinhadas nos parágrafos das páginas do livro são de autoria de Rafael Guimarães Botelho.

<p>CHAPTER 12</p> <h2>Language Arts</h2> <p>Language arts is the teaching of language as a means of communication. The ability to think clearly and the skill of self-expression, both oral and written, are necessary phases of language arts. It is more than a mere subject in the school curriculum. It is the core of all learning experiences and a prerequisite for learning in all areas of education. The content of the language arts program is drawn from all experiences, both in and out of school.</p> <p>Through language arts, children learn to listen, speak, read, write, and spell. As in other learning areas, the fundamentals of language arts may best be learned through experiences children know and enjoy. Many of these experiences originate in play. In school, play is interpreted through physical education.</p> <p>Conversely, in physical education, it is the “whole” child who must grow and develop and not just his physical self. Development of physical strength and muscular coordination is worth nothing unless the individual can direct, control, and interpret his physical prowess to others. Physical education is a social activity. A good player, as a good citizen, must be able to communicate his ideas and actions to others, get along with others, work and play with others, fitting his individual skills into the group pattern without losing his individuality.</p> <p>A. Lower Grades</p> <p>Children entering first grade usually have not learned to communicate well with others or express themselves by reading or writing. Their most effective means of self-expression and communication is through movement or play situations, with or without speech. Meaningful activity,</p> <p>277</p>	<p>278</p> <p>INTEGRATION</p> <p>whether experienced in the classroom or in the gymnasium, may be used to develop some of the language arts fundamentals.</p> <p>Children learn language by associating words and phrases with familiar objects, symbols, and activity experiences. Recognition, understanding, and use of a word comes by expressing one’s idea of what the word means by acting it out, drawing a picture of it, discussing the word orally, seeing the word written, copying the word, then using it in a sentence or story.</p> <p>In physical education, the instructor should realize that children are just beginning to listen and understand what they hear. Directions should be short, simple, and within their vocabulary. A comparison of the spelling word lists presented in the classroom and terminology used in physical education (see Appendix C, pp. 315–6) illustrates words taken for granted by teachers of physical education, but which children may not recognize or understand. Key words, rules, and directions are better understood and mastered if acted out by the children and posted on the bulletin board as captions to drawings describing the word, direction, or rule. Sports stories for younger children (Appendix B, p. 307–8) should be available to help children develop interest in reading as well as helping them to know and understand sports. Physical education activities should be creative and dramatic to allow the children to express themselves, and should include experiences that are enjoyable, vigorous, and familiar to children; for example, acting as animals, toys, or adventure or make-believe characters. Use of songs, rhymes, verses, and chants in activities give children opportunities to express themselves through ideas in speech as well as movement.</p> <p>First and second grade children are concerned with themselves. “I” is the center of each child’s thinking. Development of “I’s” capabilities should come first, for unless a child can think, act, and speak for himself, he will have nothing to share with the group. At the same time the child should be learning how to share, work, and get along with the group. In physical education, running, tag, and ball games in which all children participate at once emphasize the importance of getting along in a group. Children develop self-confidence and a feeling of belonging and importance to the group by sharing turns as it. Stunts and rhythmic activities give each child the opportunity to “show off” as it were, for how else may a child answer the question “what can I do?” or “how will I do it?” As the child increases in skill, self-confidence, and concern for others, activities are directed toward group action and cooperation. This is one reason for introducing team activities <i>above</i> the second grade level. Younger children may be physically able to perform the necessary skills, but they are not ready to redirect their abilities and interest for the good of the group instead of the individual.</p>
--	--

Observe-se o que Miller e Whitcomb (1957) expressam no segundo parágrafo (sublinhado) da página 277:

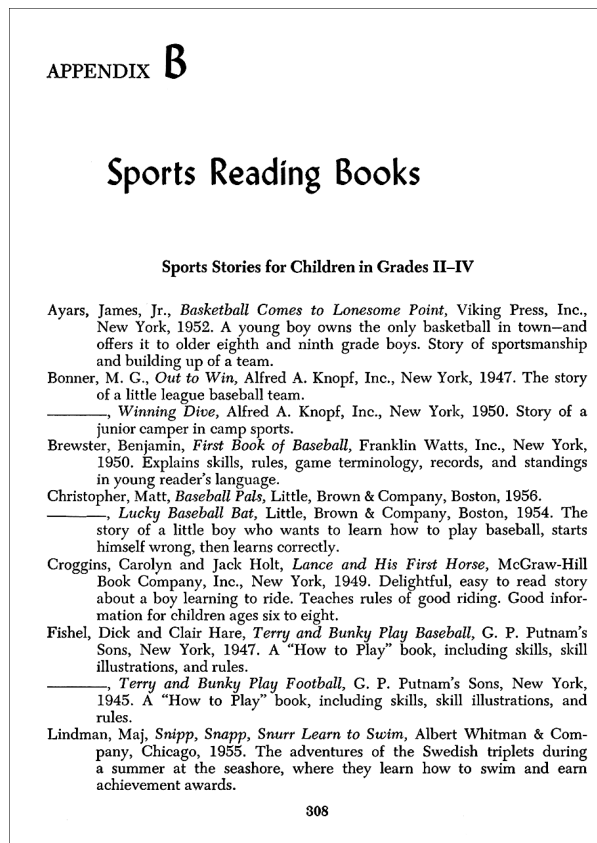
Por meio da linguagem as crianças aprendem a escutar, falar, ler, escrever e soletrar. Da mesma maneira que em outras áreas da aprendizagem os fundamentos da linguagem podem ser aprendidos mais facilmente por intermédio de experiências que as crianças já conhecem e já desfrutaram. *Muitas destas experiências foram originadas a partir dos jogos, e, na escola, o jogo é desenvolvido por meio da Educação Física* (p. 277, tradução nossa, grifo nosso).

Quando o assunto é jogo, comumente recorre-se à clássica obra *Homo Ludens*, de Johan Huizinga (2012), que ressalta a natural ligação entre poesia e jogo, o que, *prima facie*, caracteriza-se como mais uma relação entre a *Literatura* e a Educação Física, uma vez que o jogo é um dos conteúdos abordados por meio da Cultura Corporal de Movimento:

[...] o elemento lúdico é de tal modo inerente à poesia, todas as formas de expressão poética estão de tal modo ligadas à estrutura do jogo, que é forçoso reconhecer entre ambos a existência de um laço indissolúvel (p. 177).

Miller e Whitcomb (1957) também são pioneiros na recomendação de utilização de obras com temas sobre Esporte e no fomento à leitura no currículo de Educação Física. Entre as páginas 308 e 312 de seu livro, os autores reuniram 86 referências do que chamaram de *Livros de leitura sobre Esportes*. Estes livros estão ordenados de acordo com os níveis educacionais e de outras categorias temáticas, tais como: (a) histórias esportivas específicas para meninas; (b) histórias escritas para meninos e meninas sobre estrelas do esporte; (c) livros de habilidades e informativos.

Figura 3 - Primeira página da lista de livros recomendada por Miller e Whitcomb (1957, p. 308).



No processo de interlocução entre *Literatura* e Educação Física, Miller e Whitcomb (1957) recomendam o seguinte:

[...] As histórias infantis sobre esportes (Apêndice B, p. 307-308) deveriam estar disponíveis para as crianças menores com o fim de fomentar o interesse pela leitura, assim como ajudar a conhecer e entender os esportes. As atividades de Educação Física deveriam ser criativas e dramatizadas, com o objetivo de que as crianças se expressem, e também incluir experiências divertidas, vigorosas e familiares; por exemplo, atuar como animais, brinquedos, aventureiros ou personagens imaginários ou de fantasia. As atividades que incluem canções, rimas, versos e cantos oferecem às crianças a possibilidade de se expressar tanto por meio da linguagem como por intermédio do movimento (p. 278).

Ainda lembram que “A leitura de livros sobre esportes (Apêndice B, p. 308) e a pesquisa sobre os antecedentes, sobre a história e as técnicas relacionadas com o tema e o assunto destes livros motivam e enriquecem o âmbito das atividades desenvolvidas com as crianças” (p. 281).

Em síntese, as ideias e os exemplos de atividades propostas por Miller e Whitcomb (1957) representam um grande avanço no ensino de Educação Física no bloco anglófono e, principalmente, apresentam uma visão prospectiva das inter-relações entre o componente curricular da Educação Física e a área de *Linguagens*.

Relato de experiência: a exposição artística ‘O Esporte na Literatura Infantil’

A partir da apresentação, na seção anterior, de dois exemplos magníficos e instigantes da relação da *Arte* e da *Literatura* com a Educação Física e com o Esporte, porém esquecidos na História ou quiçá nunca lidos, esta seção fará, com base em textos anteriores (BOTELHO, 2016; BOTELHO; NEIRA, 2014), um breve relato das características e dos modos de produção da exposição artística ‘O Esporte na Literatura Infantil’, realizada na prática pedagógica da Educação Física no âmbito da Educação Básica.

Em 2013 e 2015, foram realizadas exposições artísticas em instituições públicas, sendo uma delas o Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Rio de Janeiro (IFRJ), *Campus* Arraial do Cabo.

Alguns dos objetivos desta exposição foram: (a) divulgar um *corpus* de livros de literatura infantil com temática relacionada à Educação Física e ao Esporte publicado no Brasil; (b) apresentar as manifestações, literárias e artísticas, da Educação Física e do Esporte; e (c) identificar possíveis temas para projetos de Pré-Iniciação Científica que contemplem a Educação Física, o Esporte e a Literatura Infantil.

Figura 4 - Exposições artísticas ‘O Esporte na Literatura Infantil’ – 2013 e 2015.

Campus Arraial do Cabo/IFRJ, 30 de agosto de 2013.



Escola Municipal Pres. Kennedy, 10 de dezembro de 2013

Campus Arraial do Cabo/IFRJ, 20 de dezembro de 2013.



Campus Arraial do Cabo/IFRJ, 06 de novembro de 2015.

Estas exposições foram realizadas em diferentes espaços: biblioteca, sala de aula e quadra. Incluíram livros de literatura infantil sobre Brincadeiras, Jogos, Esportes, Danças, Ginásticas, Lutas e Exercício Físico, alguns exemplos de ‘maletas’ destas obras infantis, além de brinquedos, barbante, pôsteres de 1,20m, folhas A4 com imagens coloridas dos livros infantis, mesa e cadeira escolares, *laptop*, *data-show* e modelos didáticos de partes da coluna vertebral. Muitos desses materiais podem ser encontrados nas instituições de ensino (BOTELHO, 2016).

Nos anos realizados, registrou-se a participação de alunos/as e de diversos professores/as de escolas públicas e particulares das diferentes etapas da Educação Básica.

Outro dado interessante é que nas duas exposições ocorridas no IFRJ em 2013, além da realizada em 2015, o aluno David Francisco Viana Mendonça dos Santos participou ativamente nos processos de organização e de apresentação, já que foi, entre os anos 2012 e 2013, bolsista de Pré-Iniciação Científica em Educação Física.

À maneira de valoração, os livros de literatura infantil utilizados nas exposições, além dos materiais, dos recursos didáticos e das experiências realizadas são exemplos exequíveis e práticos de como a Educação Física pode dialogar com a área de *Linguagens*, oferecendo aos alunos e alunas vivências lúdicas e, em pelo menos um período do ano, experiências estética e literária sobre os diferentes conteúdos da Cultura Corporal de Movimento.

Questões para reflexão...

Diante de todos os exemplos apresentados, e a partir da experiência de prática pedagógica diária na Educação Física, são elaboradas as seguintes questões para reflexão:

- **Por que os professores e professoras de Educação Física não incluem, nos vários anos do currículo escolar, sequer um livro de literatura infantil em uma ou duas aulas durante um ano?**

Tempo e número de aulas não faltam: estamos falando, a título de exemplo, de um período de dois a três anos na Educação Infantil e de cinco nos anos iniciais do Ensino Fundamental, com, aproximadamente, quatro aulas por mês, não menos que 16 aulas por semestre e 32 aulas por ano!

Não é demais lembrar que:

[...] a utilização de livros de literatura infantil na Educação Física pode desenvolver diferentes aspectos educativos e temas, como, por exemplo, os jogos, os Jogos Olímpicos, o exercício físico, a saúde, a música, a dança, o balé, alguns elementos da expressão corporal e da dramatização, a cooperação, a educação ambiental, a educação em valores, a educação para a paz e não violência no Esporte (BOTELHO, 2014, p. 68).

É justamente nas etapas da Educação Infantil e dos anos iniciais do Ensino Fundamental que as crianças veem as atividades de Educação Física, principalmente devido a brincadeiras e jogos, como as mais cativantes, as mais alegres, as mais emocionantes, e, se deixassem, escolheriam ter aulas de Educação Física todos os dias (quando as escolas respeitam a legislação e incluem a disciplina no currículo).

Também podemos incluir a literatura, seja infantil e/ou juvenil, nos anos finais do Ensino Fundamental e, igualmente, na etapa do Ensino Médio, conforme demonstrado neste texto.

- **Por que não se realizam exposições artísticas e literárias – seguindo o exemplo de Pierre de Coubertin – *pari passu* às competições escolares, como os Jogos Internos, Intercolégiais, Jogos Intercampi e ‘Olimpíadas’ (ainda que o termo não seja o mais correto para este tipo de evento escolar)?**

São vários anos e diversas oportunidades na Educação Básica para realizar este tipo de atividade que pode, decerto, incentivar e atrair os alunos e alunas que, por motivos diversos (psicológicos, físicos, motores, sociais), são excluídos ou que preferem não participar deste tipo de evento escolar.

Tais eventos oferecem uma oportunidade única para a Educação Física difundir a ideia, o conceito e o *corpus* de conhecimentos da Cultura Corporal de Movimento, seja por meio da exposição de obras de literatura infantil, das Artes Plásticas e de Fotografias, seja por apresentação e debate de filmes e documentários que abordem os Jogos, os Esportes, as Ginásticas, as Lutas, as Danças, o Exercício Físico, os Jogos Olímpicos.

A obra de literatura infantil *Brinquedos e brincadeiras* (SANTA ROSA, 2012) é um excelente exemplo de junção da *Arte* e da *Literatura* com os conteúdos da Cultura Corporal de Movimento, ensinados e vivenciados nas aulas de Educação Física.

Figura 5 - Capa do livro *Brinquedos e brincadeiras*, de Nereide Schilaro Santa Rosa (2012).



O referido livro retrata brinquedos e brincadeiras utilizando-se de obras artísticas de ícones da pintura, como Pieter Bruegel, Candido Portinari, Milton Dacosta, Orlando Teruz, entre outros. É material literário de grande valia para exposição artística durante um evento esportivo, pois mostra a existência de outras manifestações e conteúdos, além do Esporte, na Educação Física.

Em substância, aunar *Arte* e Esporte, mostrar toda a beleza produzida pela atividade lúdica e pelo jogo, evidenciar o valor estético de um exercício físico e de um movimento executado próximo à perfeição, ilustrar uma técnica esportiva, fotografar um último esforço corporal, registrar um momento de tensão e de êxtase no Esporte são oportunidades que estão sendo negadas, a alunos e alunas, pela limitação da Educação Física.

À guisa de reflexão final

Diante do argumentado no decorrer do texto, está claro que os exemplos mencionados ainda são isolados e, em certa medida, podem ser considerados limitados, ou, para muitos docentes da Educação Física, são incomuns, fora do padrão e, decerto, não deveriam ter lugar nas poucas horas semanais que ainda restam à referida disciplina no currículo escolar. Não obstante, continuar-se-á (para não dizer insistir-se-á) a ampliação e a consolidação das ações e atividades que aproximem a *Arte* e a *Literatura* à Educação Física, afinal, existe uma produção ampla e magnífica de livros de literatura (em particular, literatura infantil) e de obras e recursos provenientes das *Artes*, com temática relacionada à Educação

Física e ao Esporte, o que possibilita a discussão e difusão dos elementos da Cultura Corporal de Movimento no currículo escolar. Contudo, esta produção passa despercebida pelo professorado e, em consequência, não é lida, não é saboreada, não é visualizada, não é ‘jogada’ e nem dramatizada pelos agentes mais importantes na mudança de visão da Educação Física: os alunos e as alunas!

Ao modo de epílogo, sem *Arte* e sem *Literatura* uma sociedade perde parte de sua identidade, de sua cultura e felicidade. Sem a junção destas manifestações na Educação Física, perde-se uma original e maiúscula oportunidade de expressar, no currículo escolar, os variados conteúdos da Cultura Corporal de Movimento por meio das linguagens artística e literária.

Agradecimentos

- 1) Ao Programa Institucional de Incentivo à Produção Científica, Tecnológica e Artístico-Cultural (PROCIÊNCIA) 2017-2018 do IFRJ pelo apoio ao trabalho.
- 2) Ao David Francisco Viana Mendonça dos Santos, meu atual bolsista de Iniciação Científica do Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico (CNPq), pela sempre presente ajuda e participação nas exposições.
- 3) Ao Professor Jorge Olímpio Bento, pelo convite à elaboração do capítulo, e por sempre me brindar com reflexões ímpares e em desaparecimento na Educação Física.

Referências

- BASE nacional comum curricular: educação é a base. Brasília: Ministério da Educação, [2017]. Versão final.
- BOTELHO, Rafael Guimarães. Editorial: El arte y la literatura en la escuela: manifestaciones culturales olvidadas por la educación física. **EmásF: Revista Digital de Educación Física**, Jaén, año 7, n. 37, p. 4-8, nov.-dic. 2015. Disponível em: <http://emasf2.webcindario.com/EmasF_37.pdf>. Acesso em: fev. 2018.
- _____. Los enfoques de la literatura infantil relacionada con la educación física y el deporte: un análisis comparativo entre Brasil y España. **Retos. Nuevas Tendencias en Educación Física, Deporte y Recreación**, n. 25, p. 68-72. Disponível em: <http://retos.org/numero_25/68-72.pdf>. Acesso em: fev. 2018.
- _____. Los libros sobre deportes y el fomento de la lectura en el currículo de educación física: un análisis del libro de Arthur G. Miller y Virginia Whitcomb (1957). **Revista Iberoamericana de Educación**, Madrid, v. 75, n. 2 (esp.), p. 59-70, dez. 2017. Disponível em: <<https://rieoei.org/RIE/issue/view/242/vol.%2075%2C%20n%C3%BAm.%202>>. Acesso em: fev. 2018.
- _____. Literatura infantil e educação física: exemplos de práticas pedagógicas no contexto da língua portuguesa. **Revista Portuguesa de Ciências do Desporto**, Porto, v. S2A, p. 232-243, 2016.
- _____; NEIRA, Marcos Garcia. Arte, cultura e educação física: relato da exposição ‘O Esporte na Literatura Infantil’. **Revista Portuguesa de Ciências do Desporto**, Porto, v. S1A, p. 257-268, 2014.
- COMITÉ INTERNATIONAL OLYMPIQUE. **Annuaire**: 1908. [Lausanne]: Comité International Olympique, 1908.
- HUIZINGA, Johan. **Homo ludens**: o jogo como elemento da cultura. 7. ed. São Paulo: Perspectiva, 2012.
- INTERNATIONAL OLYMPIC COMMITTEE. **Olympic charter**. Lausanne: International Olympic Committee, 2017.

- JEU, Bernard. **Analyse du sport**. Paris: PUF, 1987.
- MILLER, Arthur G.; WHITCOMB, Virginia. **Physical Education in the elementary school curriculum**. Englewood Cliffs: Prentice-Hall, 1957.
- ORIENTAÇÕES curriculares para o ensino médio: linguagens, códigos e suas tecnologias. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica, 2006. v. 1.
- PARÂMETROS curriculares nacionais: ensino médio. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Média e Tecnológica, 1999.
- PARÂMETROS em ação: ensino médio: linguagens, códigos e suas tecnologias. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Média e Tecnológica, 2001.
- PCN ensino médio: orientações educacionais complementares aos Parâmetros Curriculares Nacionais: linguagens, códigos e suas tecnologias. [Brasília: Ministério da Educação, 2005].
- PERRENOUD, Philippe. **Desenvolver competências ou ensinar saberes? : a escola que prepara para a vida**. Porto Alegre: Penso, 2013.
- RAMOS, Jayr Jordão. **Os exercícios físicos na história e na arte**. São Paulo: IBRASA, 1982. Edição orientada pelos professores M. José Gomes Tubino e Cláudio de Macedo Reis.
- SANTA ROSA, Nereide Schilaro. **Brinquedos e brincadeiras**. São Paulo: Moderna, 2012. 32 p. (Arte e raízes).

Corpo, identidade e envelhecimento: uma perspectiva *psicomotora*

Jorge Fernandes¹
Paulo Gutierrez Filho¹
Marisete P. Safons¹

Introdução

O envelhecimento é um fenômeno contínuo e irreversível, progressivo e lento, não patológico, resultante de fatores genéticos e ambientais, que se caracteriza, como refere Peruchon (2005), por um período de transição na história de vida de cada sujeito que pode causar alterações na identidade. O processo de envelhecimento propicia a diminuição das capacidades físicas, mudanças fisiológicas, alterações sensoriais, modificações mentais, cognitivas e sociais, que acrescentam novos registros à história de vida de cada pessoa. Com o aparecimento de qualquer patologia estas alterações tornam-se mais evidentes e, por consequência, mais marcantes para a sua história pessoal.

Se por um lado, as informações veiculadas pelos *mass media* e literatura em geral referem que a pessoa idosa apresenta maior disponibilidade em adquirir disfunções e a necessidade em ter comportamentos que objetivem um envelhecer saudável, por outro lado, a sociedade, muitas vezes, olha com descrédito para um corpo que envelhece, ao referir-se a ele de forma metafórica, como usado, gasto, sofredor, esclerosado, arruinado, caduco, caquético e tantas outras formas simbólicas do (des)qualificar. Como refere Attias-Donfut (2008), o corpo humano existe pela forma como os outros e a sociedade o caracterizam e quando este envelhece a diferença entre a realidade e o imaginário social é notória. No nosso ponto de vista, o problema não está no corpo, tanto que sem corpo o envelhecimento não existiria (SIMEONE, 1988), mas sim num pensamento e idealização de envelhecimento centrado apenas no corpo.

Reduzir o idoso às alterações corporais e funcionais é consequência de um olhar depreciativo sobre o envelhecimento, pois reduzir o idoso ao seu *novo* corpo é negar-lhe a dignidade de ser ele próprio (BILLÉ, 2007). Devemos olhar para o idoso como uma pessoa de corpo inteiro cujas experiências de vida e perdas inerentes ao envelhecimento edificam a consciência que tem de si próprio e moldam o seu sentimento de identidade. Ele não é um corpo, mas sim uma pessoa com identidade corporal própria. Por isso, não devemos olhar apenas para o corpo (dis)funcional mas sim para a sua estrutura psicocorporal e social.

Não estamos a depreciar o corpo, pois a vida é vivida através dele, é o corpo que nos permite perceber o que nos rodeia e nos possibilita agir sobre o envolvimento. Pelo contrário, a sua importância é tal, que é através dele que a pessoa existe, constrói e expressa a sua identidade. É por isso que Winance (2007) refere que “L’existence de l’homme est corporelle” (p. 33), e que também leva Attias-Donfut (2008) a referir, de forma mais específica, que “J’ai un corps, mais je suis mon corps, qui me représente en entier, dans mon être social et individuel” (p. 74). Neste sentido, o que existe é um corpo real associado à funcionalidade e aparência, e um corpo expressivo que espelha o imaginário, as emoções, os fantasmas, a sua história de vida; um é consequência do outro.

O corpo do idoso também *fala*, expressa e conta a sua história de vida. Como refere Billé (2007) é possível, mas não é fácil, ler as memórias de vida registradas no corpo, associadas às separações, às perdas, aos lutos, ou aos medos que ali ficam impressos. No entanto, sabemos e percebemos que o mais fácil é ver as alterações e disfunções corporais. Mas, para os profissionais que trabalham com idosos, o importante é perceber que o processo de envelhecimento é acompanhado por alterações corporais de

¹ Universidade de Brasília (UnB), Brasil.

ordem estética, sensorial e funcional, mas que estas influenciam a construção da sua história de vida, estrutura psicocorporal e identidade. O crucial é perceber como as alterações corporais condicionam a estrutura psicocorporal do idoso e a forma como este *habita* o seu corpo. *O corpo é a casa da vida*, que pode ser confortavelmente habitada, quando se tem consciência de um corpo que tem identidade e se possui sentimentos de unidade, de coerência, de pertença, de valor, de autonomia e de confiança associado à vontade de ser e de existir (MUCHIELLI, 2015). Como refere Potel (2012), habitar um corpo é “être son corps” (p. 81), que expressa um “... sentiment d’être à l’intérieur de soi en ‘permanence’ ...” (p. 129).

O corpo permite situar o sujeito em relação ao envolvimento e o envolvimento em relação ao sujeito, através da dialética entre espaço interno e externo, cuja fronteira é a pele (Eu-pele), que constitui a base da estruturação do sentimento de si e da sua identidade (FERNANDES, 2014). De acordo com o exposto, este texto não tem como objetivo abordar o envelhecimento através das marcas exteriores ou apenas na funcionalidade corporal, mas através do que fundamenta e caracteriza a existência corporal do idoso, que se alicerça no corpo, na identidade e na imagem que tem de si próprio. Apresentaremos também algumas indicações sobre a forma como a intervenção psicomotora utiliza o corpo e o movimento como mediadores de ajuda na estruturação psicocorporal, ou seja, na melhoria das capacidades funcionais e na (re)construção da percepção de si e da identidade do idoso.

Corpo e identidade na perspectiva psicomotora

Em psicomotricidade apreendemos o corpo de forma holística, dentro de uma perspectiva biopsicossocial, enquadrado numa dimensão unificada. Existe o corpo que se move com as pernas, braços, e qualquer outro segmento corporal, através de condutas perceptivo-motoras, e o corpo que se relaciona porque comunica e permite o diálogo tónico emocional; ambos formam uma unidade inseparável. O corpo que se conhece através da pele, fusos neuromusculares e órgãos tendinosos de Golgi, ou o corpo que se sente e expressa emoções e afetos formam uma dimensão única.

Devemos dirigir o olhar para um corpo total, que age e reage, que é real e imaginário, que é espaço de passagem da comunicação, da relação e da vida psíquica, que se expressa num determinado contexto social. Assim, o corpo não é apenas corpo anatômico, mas também corpo que percebe, reage e, como refere Giromini (2012), expressa desejos.

Mas qual a gênese da percepção do corpo, ou seja, a origem da noção da existência de uma dimensão corporal, que mais tarde pode ser expressiva? Vários autores (BAYLE, 2006; GOLSE, 2002; ROBERT-OUVRAY, 2007) referem que as primeiras vivências motoras começam na infância e num espaço corporal ainda não integrado. Nos primeiros meses de vida a criança necessita do corpo do outro, com o qual realiza as suas primeiras interações. O seu espaço corporal estabelece-se fusionalmente com o da mãe. Esta relação enquadra-se numa simbiose tónica, afetiva e emocional. Quando o bebê fica tenso e chora, vive estados afetivos de desprazer, mais ou menos angustiantes, e quando a mãe o tranquiliza ele sente o corpo descontraído, e vive um estado de prazer e de satisfação. A repetição das vivências (des)prazerosas que ligam as sensações ao objeto aumentam gradualmente as representações psíquicas da criança sobre o seu corpo.

O *handling* e *holding* da mãe permitem estabelecer uma corrente emocional de valor afetivo e comunicacional (WINNICOTT, 1971). A mãe ao transmitir e falar do afeto ao próprio bebê, integra-o no mundo significativo dos afetos, o que permite construir sobre a sua estrutura corporal as bases psíquicas. Quando se passa do nível tónico-sensorial para o nível afetivo, de um cuidado físico para uma relação afetiva, de um *handling* para um *holding* efetiva-se, de acordo com Robert-Ouvray (2007), a passagem

constrói a imagem de Si a partir do Outro, a partir da sua própria imagem que lhe é devolvida pela mãe.

A percepção do corpo, o sentir do corpo, a vivência relacional tónico-afetiva faz com que a criança entre num processo de identificação. A construção da identidade é um processo dinâmico e pessoal que até aos 18 meses é caracterizado por uma situação imagóico-imagética, em que o bebê se reconhece e se

identifica através de mensagens inconscientes (ímago) e conscientes (imagem) transmitidas pela mãe; depois passa por um processo de identificação idiomórfica, entre os 18 e 30 meses, por auto-observação, ou seja, pela observação de si próprio e do outro com o qual estabelece comparações; e alotriomórfica, entre os 30 e os 72 meses, em que se identifica a um modelo, a alguém que admira e quer imitar e deseja ser como ele (COIMBRA DE MATOS, 1996, 2006). É do exterior que lhe vem a imagem do corpo, portanto, a partir de uma relação, ou seja, da ressonância tônico-emocional que estabelece com o outro, para depois ser alimentada pelas suas próprias informações corporais (BAYLE, 2006; GOLSE, 2002). Assim, através da interação com o outro, a criança adquire a diferenciação dentro/fora, e modula os estados tônicos, que lhe permite ter a sensação de continuidade e de permanência no tempo e no espaço (LESAJE, 2012). Quando se percebe tonicamente, começa a construir a percepção do seu corpo e a estruturar os fundamentos da sua identidade (ROBERT-OUVRAY, 2007).

Identidade e envelhecimento

A representação mental que temos de nós próprios, denominada de representação de si e ou de imagem global de si, é uma imagem que expressa uma individualidade integrada, coerente e estável (COSTALAT-FOURNEAU, 2008), que se constrói através (i) da capacidade do sujeito adquirir qualidades e (ii) do desejo de conservá-las ao longo da sua existência (LE GOUËS, 2008). De forma geral, a literatura que aborda o desenvolvimento psicoafetivo refere que estas qualidades são adquiridas na infância e mantêm-se ao longo do ciclo de vida através de processos denominados de identificação; através da expressão da vontade em querer ser aquela pessoa que admiramos e amamos, ao nível do imaginário pela falta de possibilidade de ser real. Assim, este processo mobiliza as vivências de vinculação ao outro e a ligação sentimental a alguém, e que se traduz pela vontade de ser como ele (COIMBRA DE MATOS, 1996, 2006). Falamos de um processo que não é mais do que uma *representação* que se realiza no *teatro* da mente, pelo *ator* que pretende adquirir as qualidades do *personagem* (o outro). Para conseguir isso, ele veste-se com as características do outro e desempenha esse papel, apropriando-se, assim, dessas qualidades. Como refere Le Gouès (2008, p.48), “Je deviens l’autre imaginativement, afin d’être moi-même grâce à son modèle”.

O que pretendemos alegar é que a construção da imagem interna do sujeito é a consequência das relações que este estabelece com o outro, ao introjetar as suas características, primeiro na sua imaginação consciente e depois no seu inconsciente. Desta forma, ele cria uma estrutura psíquica interna pela apropriação de um modelo que se converte em parte integrante da sua identidade (BRADDOCK, 2011). Assim, podemos dizer: o que ele não é e pretende ser incorpora-se pela representação do que quer ser.

A possibilidade de encontrar um modelo de *personagem* para ser representado e introjetado, e possuir o talento para *representar*, e realizar uma identificação, colocando-se na pele do outro, é muito mais fácil na infância ou adolescência, do que nas fases mais tardias de envelhecimento (LE GOUËS, 2008). Isto acontece porque os modelos mais próximos do idoso, as pessoas com quem partilha o dia a dia, por exemplo numa instituição, parecem ser (i) pouco atrativos por expressarem pouca alegria, felicidade ou outras qualidades e, também, (ii) porque são menos numerosos para se poder selecionar facilmente um modelo a representar. Como refere Le Gouès (2008), existe uma maior dificuldade em se identificar com os seus pares. Diante desta limitação, o idoso acaba por estender o processo de identificação a modelos de pessoas mais jovens. Se mesmo assim existir falência destes modelos, vai investir na promoção de si próprio, através do mecanismo de projeção. Assim, pela falta de modelos, que permitam o processo identificação-introjeção, o idoso dirige para o exterior a imagem de si, que vai sempre acompanhada pelo seu *ideal de eu*, já adquirido pelas relações familiares e com pessoas importantes para ele ao longo da vida. O que acontece é que as alterações corporais, estéticas e funcionais obrigam o idoso a criar novas representações de si, que tem um suporte sempre mais frágil que os precedentes. Com o passar dos anos as novas representações de si são cada vez menos agradáveis do que as anteriores, podendo mesmo levar à depressão (LE GOUËS, 2008).

O corpo durante o processo de envelhecimento vai provocar alterações na imagem corporal, o que por sua vez se repercute sobre a percepção do idoso sobre si próprio (LECUYER, 1994). O aspecto do seu corpo não se encontra em conformidade com a representação que tem do corpo, assim o próprio corpo relembra o seu envelhecimento, provocando a necessidade de um luto pela perda do corpo que está habituado a habitar, de forma a reapropriar-se da sua imagem.

Com o envelhecimento, as alterações corporais podem espelhar estranheza, ameaças e desestabilizar a relação entre o real e o imaginário, afetando, assim, a identidade do idoso. Estas alterações e o luto inerente às respectivas faltas no corpo provocam, como refere Fernandes (2014), inseguranças que podem reativar as angústias corporais arcaicas (queda, separação, fragmentação, liquefação e outras). Por isso, torna-se relevante que os profissionais se centrem não somente na melhoria das disfunções corporais, estéticas ou funcionais, mas também tenham a preocupação de melhorar as representações que o idoso tem de si.

O corpo como mediador da intervenção: *GerontoPsicoMotricidade*

A pessoa idosa está sujeita a uma diminuição progressiva das capacidades gnossopráticas e relacionais, que se expressam por uma lentidão psicomotora, perda de força, fadiga, problemas práticos, desorganização somatognósica e espaço-temporal, dificuldades de comunicação em grupo, abulia, problemas de regulação emocional e o exacerbar das angústias corporais arcaicas. Como é referido por Fernandes (2014), a vida psíquica e a vida somática do idoso estão sujeitas a formas diferentes e particulares de (dis)funcionalidade, existindo uma interdependência funcional entre elas, o que fundamenta a importância da prática *GerontoPsicoMotora*. Assim, a utilização do corpo e do movimento como mediadores da intervenção através de técnicas de estimulação sensorial e de relaxação, de toque terapêutico, de expressão artística e emocional, dinâmicas lúdicas de grupo, ou de diferentes formas de motricidade em relação, permitem trabalhar tanto as estruturas gnossopráticas associadas à funcionalidade, como o envelope corporal que constitui os fundamentos da imagem corporal do idoso.

Assim, as práticas corporais devem abranger todas as dimensões da imagem corporal, que de acordo com Dolto (2007) são: a *imagem funcional* associada ao corpo biológico; a *imagem erógena* associada às relações intersubjetivas; e a imagem de base que permite a manutenção do sentimento de ser e de existir independentemente das situações que a vida proporciona. Face a um corpo biológico que se transforma em consequência da idade, as estratégias de compensação devem partir da solicitação destas imagens (FEILLET; HÉAS; BODIN, 2011). Se o corpo biológico se encontra afetado, como solicitar estas dimensões? Em termos psicomotores diríamos: pela solicitação do corpo real e imaginário através de exercícios de equilíbrio, tonicidade, jogos práticos, jogos de representação, de colaboração, de oposição e de relação para solicitar a realização tanto de movimentos coordenados, eumétricos e sincrônicos, como de metáforas e metonímias corporais através de expressão motora livre e espontânea. O que também permite solicitar a dimensão social do corpo (tendo em conta os outros) e a dimensão psicológica (emoções, consciência de si, identidade). Assim, é possível manter ou melhorar as capacidades funcionais (por exemplo, prevenir quedas), cognitivas (por exemplo, processamento e armazenamento da informação), e emocionais (melhorar a consciência de si, a confiança no seu corpo, reassegurar face às angústias arcaicas, etc).

A utilização do corpo como mediador de intervenção é fundamental para a manutenção da identidade. Deste modo, o corpo deve ser narcisado, no sentido de se favorecerem vivências prazerosas, ou seja, através de diferentes atividades (como, por exemplo, jogos, práticas lúdicas, relaxação ou outras) permitir que o idoso redescubra que o seu corpo ainda tem capacidades; permitir que vivencie sensações conectadas com afetos positivos e as verbalize de forma a solicitar e reaver a consciência de si (MAINTIER, 2011). Estas mesmas atividades devem procurar a aquisição de capacidades funcionais de forma a melhorar o controle e domínio de atividades de vida diária (equilíbrio, marcha, motricidade fina), e assim diminuir alguns dos medos associados a situações práticas do dia a dia. Estes tipos de aquisições que permitem reintroduzir a consciência corporal são fundamentais para a manutenção da identidade e estima de si

(PERSONNE, 2011). A forma de aplicação destas práticas, sempre que possível, deve demandar um trabalho em grupo com pessoas mais autônomas e funcionais de forma a solicitar dinâmicas relacionais entre si e, assim, facilitar os processos de imitação e os fenômenos identificatórios necessários à manutenção da identidade (MAINTIER, 2011).

Considerações finais

Se levarmos em consideração os *saberes-teóricos* apresentados neste texto, em que o olhar do profissional vai mais além do corpo biológico (funcionalidade) e perceber que o corpo também edifica e expressa sentimentos sobre si próprio através das relações que estabelece com os outros, será possível a utilização de diferentes mediadores na intervenção (movimento, jogos, atividades lúdicas, etc.), criar um *saber-fazer* cujos objetivos sejam *PsicoMotores* (associados ao corpo real e imaginário), e assim ajudar o idoso a ter funcionalidade (equilíbrio, marcha controlada, dextralidade, etc.) e a *habitar o seu novo corpo* ao ajudá-lo simultaneamente a adquirir o sentimento de ser o seu corpo, de estar no seu interior de forma estável e a construir a sua identidade.

Referências

- ATTIAS-DONFUT, C. Le corps vieux, entre imaginaire et épreuve de réalité. In: BLOCH, B.; HEILBRUNN, B.; LE GOUËS, G. (Ed.), **Les représentations du corps vieux**. Paris: Presses Universitaires de France, 2008. p. 69-79.
- BAYLE, F. **À volta do nascimento**. Lisboa: Climepsi, 2006.
- BILLÉ, M. Vieux corps ou corps de vieux? **Sens-Dessous**, v. 1, n. 1, p. 14-22, 2007. doi:10.3917/sdes.001.0014.
- BRADDOCK, L. (2011). Psychological identification, imagination and psychoanalysis. **Philosophical Psychology**, v. 24, n. 5, p. 639-657. Disponível em: <<http://dx.doi.org/10.1080/09515089.2011.559619>>.
- CLARK, A. J. **Defense Mechanisms in the Counseling Process**. London: Sages, 1998.
- COIMBRA DE MATOS, A. Identificação e referência. In: COIMBRA DE MATOS, A. **Vária. Existo porque fui amado**. Lisboa: Climepsi Editores, 2007. p. 117-118.
- _____. Percursos da identidade: processos transformadores. **Revista Portuguesa de Pedopsiquiatria**, v. 11, p. 23-33, 1996.
- COSTALAT-FOUNEAU, A-M. Identité, action et subjectivité. Le sentiment de capacité comme un régulateur des phases identitaires. **Connexions**, v. 1, n. 89, p. 63-74, 2008. doi 10.3917/cnx.089.0063.
- DOLTO, F. **A imagem inconsciente do corpo**. São Paulo: Perspectiva, 2007.
- FEILLET, R.; HÉAS, S.; BODIN, D. Corps et identité au grand âge: l'exercice corporel ou son abandon comme analyseur de la lutte contre la vulnérabilité. **Nouvelles pratiques sociales**, v. 24, n. 1, p. 21-35, 2011. doi:10.7202/1008216ar.
- FERNANDES, J. A gerontopsicomotricidade como prática terapêutica de mediação corporal. **Journal of Aging and Innovation**, v. 3, n. 3, dez. 2014. Editorial.
- GIROMINI, F.. La médiation en psychomotricité. In: JALONS POUR UNE PRATIQUE PSYCHOCORPORELLE: structures, étayage, mouvement et relation. Toulouse: Érès, 2012. p. 253-264. doi:10.3917/eres.lesag.2012.01.0253.

- GOLSE, B. Le désespoir chez les très jeunes enfants ou “tant qu’il y a du désespoir, il y a de la vie”. In: ANDRÉ, J. (Ed.). **Le temps du désespoir**. Paris: PUF, 2002. p. 25-41.
- L’ECUYER, R. **Le développement du concept de Soi de l’enfance à la vieillesse**. Montréal: Presses de L’Université de Montréal, 1994.
- LE GOUËS, G. Image de soi et vieillissement. In: BLOCH, D.; HEILBRUNN, B.; LE GOUËS, G. (Dir.). **Les représentations du corps vieux**. Paris: Presses Universitaires de France, 2008. p. 47-68.
- LESAGE, B. **Jalons pour une pratique psychocorporelle**. Toulouse: Érès, 2012.
- MAINTIER, C. Une identité à construire et à conserver. In: PERSONNE, M. **Protéger et construire l’identité de la personne âgée**. Toulouse: Érès, 2011. p. 33-46.
- MUCCHIELLI, A. L’Identité individuelle et les contextualisations de soi. **Le Philosophoire**, v. 43, n. 1, p. 101-114, 2015. doi:10.3917/phoir.043.0101.
- PERSONNE, M. L’approbation identitaire. In: PERSONNE, M. **Protéger et construire l’identité de la personne âgée**. Paris: Érès, 2011. p. 119-128.
- PERUCHON, M. (2005). Les compétences somato-psychiques au cours du vieillissement et de la vieillesse. In: TALPIN, J. M. (Ed.). **Cinq paradigmes cliniques du vieillissement**. Paris: Dunod, 2005. p. 23-45.
- PITTERI, F. Psychomotricité et personnes âgées. In: POTEL, C. **Psychomotricité: entre théorie et pratique**. Paris: In Press, 2010. p. 289-310.
- POTEL, C. **Être psychomotricien: un métier du présent, un métier d’avenir**. 2. ed. Paris: Érès, 2012.
- ROBERT-OUVRAY, S. **Intégration mortice et développement psychique**. Paris: Desclée de Brouwer, 2007.
- SIMEONE, I. Les aspects psychodynamiques du vieillissement. **Gérontologie et Société**, v. 46, p. 8-20, 1988.
- WINANCE, M. Du malaise au “faire corps”: le processus d’ajustement. **Communications, Corps et Techniques**, v. 81, p. 31-45, 2007. doi: 10.3406/comm.2007.2456.
- WINNICOTT, D. **Playing and reality**. London: Tavistock, 1971.

Em defesa da ginástica escolar

Flávio Medeiros Pereira¹

Mas, senhores, os que madrugam no ler, convém madrugarem também no pensar. Vulgar é o ler, raro o refletir. O saber não está na ciência alheia, que se absorve, mas, principalmente, nas ideias próprias, que se geram dos conhecimentos absorvidos, mediante a transmutação, por que passam, no espírito que os assimila.

Rui Barbosa (1849-1923)

Introdução

Este texto sintetiza uma posição pedagógica quanto à Ginástica Escolar (GE) a qual tem forte suporte no conhecimento advindo da experiência. E o conhecimento experiencial é sabidamente valorizado e reconhecido no exercício de qualquer profissão. Ele compreende significativo tempo de trabalho, tempo de prática reflexiva, o que é fundamental para a ligação com a teoria.

Basicamente este ensaio se apoia em:

- Experiências profissionais, 18 anos como docente de Educação Física (EF) na Educação Básica (EB) e mais de 30 anos na formação de professores.
- Conhecimentos da EF escolar (EFE) do Rio Grande do Sul e de vários estados e todas as regiões brasileiras, em muito decorrentes de avaliações realizadas para o Instituto de Estudos e Pesquisa Educacionais Anísio Teixeira - INEP.
- Pesquisas desenvolvidas com e sem apoio de órgãos de fomento, como Fundação de Amparo à Pesquisa do Estado do Rio Grande do Sul - FAPERGS, Editais Universais do Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico - CNPq e como ex-Bolsista de Produtividade em Pesquisa desse Conselho.
- Dissertação de mestrado, tese de doutorado, capítulos e livros, artigos publicados e trabalhos apresentados em eventos e relatórios de extensão universitária.
- Orientações e acompanhamentos em escolas de estagiários, monitores, pibidianos, alunos em TCC, de iniciação científica, de especialização e de mestrado.

Não é possível destacar aspectos particulares das contribuições dos diversos autores que dão sustentação a este texto. Também não se pode manter o anonimato, por se tratar de vivências concretas de um professor de Educação Física brasileiro.

Esta defesa da GE não compreende simples opiniões, nem apenas ideias dispersas as quais não foram objeto de prática. Tampouco derivam somente de reflexões limitadas à divulgação de problemas, mazelas e deficiências. Ela também não decorre de só uma pesquisa, não é revisão textual via *Internet*, nem é tradução de obra estrangeira, oriunda de realidade diversa da brasileira.

A defesa da GE implica considerar conjunturas, problemas, idiosincrasias e preconceitos. Historicamente a ginástica é um tradicional conteúdo da EF e, atualmente, faz parte do que é prescrito na Base Nacional Comum Curricular – BNCC (2017). Ainda que com viés mais antropológico que pedagógico – confronte-se a quantidade de menções de termos como cultura-cultural em oposição a pedagógico ou didático – a BNCC (2017) pode possibilitar a continuidade da atual fragmentação o ensino da EFE.

¹ Professor Titular do Departamento de Ginástica e Saúde da Universidade Federal de Pelotas (UFPel), Brasil.

Percebe-se o incentivo para vivências, reconhecimentos e usufrutos em detrimento de aprendizagens significativas, responsabilidades corporais nem práticas cognitivo-motoras conscientizadoras. Porém, na BNCC (2017) se tem, como documento de Estado e não de governo, citado como “unidade temática” a ginástica ao longo da Educação Básica, a qual tem potencial de propiciar melhorias no condicionamento físico dos escolares. E isso é alvissareiro.

Nos antigos cursos de licenciatura em EF a ginástica era uma verdadeira área de estudo, subdividindo-se em Ginástica I até VI. Mas com o tempo isso mudou e, tanto na EB como na superior, a GE perdeu espaço (RAZEIRA *et al.*, 2016). Atualmente verifica-se que a palavra ginástica – e em parte muito da sua essência – tende a ser substituída por atividade física. Um exemplo do uso da terminologia atividade física englobando diversas formas de ginástica pode ser encontrado no Diagnóstico Nacional do Esporte (2015). Também é percebida a presença de atividade física, e não de ginástica, em áreas temáticas de eventos de EF e na denominação de periódicos da área. A substituição de ginástica, e mesmo de esporte ou seus fundamentos, por atividade física também se torna usual nos meios de comunicação e em universidades, já chegando à EB.

Possivelmente problemas ligados às pesquisas e estudos com a ginástica (MARINHO, BARBOSA-RINALDI, 2010; PEREIRA, ANDRADE, CESÁRIO, 2012) também tenham influência negativa sobre sua prática na EB. Obviamente que existem eventos, grupos de pesquisa e publicações nos meios acadêmicos brasileiros que se voltam para a ginástica. Mas majoritariamente voltados para as formas esportivas, Ginástica Artística, Ginástica Rítmica, ou então de Ginástica Geral. Grosso modo, a GE, centrada em exercícios elementares é ainda é minoritária.

E, no cotidiano escolar o esporte, essa importante e válida forma de cultura física, de há muito é a prática hegemônica. Mas como toda a afirmação implica em várias negações, a supremacia esportiva também compreende redução de outros conteúdos de EFE, inclusive da ginástica. Porém, em ambientes extraescolares, como os da área de *fitness* a ginástica “vai muito bem”, como novidades e metodologias surgidas a todo o momento. E é impensável o esporte de alto nível sem preparação física caracterizada por práticas ginásticas e usos de aparelhos e de tecnologia.

Com a defesa da GE também busca superar a realidade e não apenas divulgar que a ela passa por dificuldades (RINALDI, 2003; ALMEIDA, 2005) ou que os escolares são inativos (SILVA, 2013; SANTOS, 2014). Existe significativa produção relatando o afastamento da EFE da aptidão física e da saúde, mas são poucas as proposições para mudar essa situação (CARDOSO *et al.*, 2014) particularmente com a GE.

A GE aqui proposta se apoia em Pereira (1997) onde trata EFE e respectivas necessidades pedagógicas: 1ª Desenvolvimento corporal com estimulação ascendente otimizada individualmente; 2ª. Tratamento pedagógico-didático do conhecimento, com os conteúdos cognitivos ensinados em conjunto com a exercitação física; 3ª. Exercitação e conhecimento objetivando a cultura física permanente; 4ª. Conhecimento crítico da história e da realidade da EF e da cultura física; 5ª. Participação sociocultural ativa, contínua e consciente, inclusive nas instâncias ligadas à EF; 6ª. Desenvolvimento da autodisciplina e da ética. Elas orientam as participações socioculturais.

Assim, desde os meados dos anos 1990 defende-se que a EF escolar objetive, pedagogicamente, a aptidão física, o conhecimento e práticas socioculturais eticamente referenciadas.

Para a EF Necessária (PEREIRA, 1997), a aptidão física e a ética não são temas apenas lembrados quando, como “assunto emergente” alguns se percebem contrários ao sedentarismo, ou quando o país passa por mais uma crise ético-política, como na atualidade.

Na ginástica, que é uma cultura voltada para a corporeidade a prática é um requisito básico. Para a GE a prática compreendida, a atividade consciente do aluno é fundamental. Ainda que, pedagogicamente sejam necessários outros elementos, a exercitação física/prática é o critério de verdade da GE. A GE implica nas relações dialéticas: manter-mudar, velho-novo, todo-partes, racional-emocional, ciência-arte, seriedade-ludicidade, corpo-mente, contração-relaxamento, flexionamento-alongamento, dentre outras, sem perder a sua essência que a educação, que conforme a legislação brasileira “deverá vincular-se ao mundo do trabalho e à prática social.” (BRASIL, 1996, art. 1º, § 2º)

A GE, além da prática e teoria, também tem como categorias: educação-cultura, geral-particular, imediato-futuro, processo-produto, afirmação-negação, criação-repetição. Diferencia o fundamentado, a essência do fenômeno, o contínuo do eventual, o crítico do ingênuo, o exercício da atividade física. Entende que os processos educativos implicam em mudanças quantitativas e qualitativas, valores, superação, contradição e desenvolvimento.

Mesmo que possa parecer utópico ou idealista - afinal existem os que esporeiam os “Rocinantes da esperança” e sonham com um mundo melhor, ainda que esses sonhos sejam limitados por realidades mais insuperáveis que moínhos de ventos - a GE deve obrigatoriamente vincular-se ao bem-estar, à vida concreta do povo brasileiro. Sem reducionismo pedagógico ou das possibilidades da ginástica, objetiva-se que, a partir da EFE os brasileiros e brasileiras disponham de competências, conhecimentos, gosto, criatividade, aptidão e capacidade técnica/gestual para reservar um período temporal em seus cotidianos para se exercitar ginasticamente. Isso não significa imposição ou dogma pois o humanismo é incompatível com autoritarismo, preconceitos ou violência. A prática gímnica como alternativa cultural não implica em exclusão de outras formas de uso do tempo livre, como esportes ou do desfrute de convivência, da sociabilidade, ou de diferentes manifestações culturais ou artísticas, como literatura, música ou cinema. Propõe-se uma opção, dentre tantas existentes, mas com predicados que só a ginástica dispõe.

A ginástica daria sua quota-parte na busca da superação dos malefícios da atualidade, como o sedentarismo, contribuindo na formação da subjetividade, da ocupação do tempo livre e da qualidade de vida. O autoquestionamento, o entendimento da realidade sociocultural, de forma reflexiva, a ênfase na participação social eticamente referenciada, faz com que esta proposta de GE se afaste de estereótipos de “higienista” ou “técnico-instrumental”.

A Ginástica

A ginástica é a parte da cultura universal que se volta especificamente para com melhorias ou manutenção de potencialidades do ser humano: habilidades motoras e capacidades psicofísicas como força, resistência, flexibilidade, agilidade, equilíbrio, descontração, disciplina, volição e conhecimento. Enquanto ação humana ela tem o corpo como elemento central. Apenas o ser humano, voluntariamente se exercita fisicamente e a ginástica é um componente da cultura física. Sinteticamente, a cultura física é o conjunto de práticas, atividades e valores que tem a corporeidade e o exercício físico como elementos centrais, identificadores (PEREIRA, 1988). Cultura é um termo latino que se refere à interferência humana na natureza como se tem com a agricultura ou apicultura.

A ginástica em Ferreira (1982, p. 687) é conceituada como: “do grego *gymnastiké*. 1. Arte ou ato de exercitar o corpo, para fortificá-lo e dar-lhe agilidade. 2. Conjunto de exercícios para esse fim.”. E presente abordagem da GE se apoia em Pereira (1988, 227-228):

Entende-se por ginástica a exercitação corporal, o conjunto de exercícios físicos e mentais em ações que solicitem e ativem os diversos sistemas e aparelhos orgânicos, visando o desenvolvimento de qualidades físicas, mentais e sociais do ser humano. A ginástica consiste em atos motores visando à beleza, a eficiência e harmonia corporal.

A ginástica requer ação humana, modifica o natural, de forma que de sua prática literalmente se incorpore a cultura, como nos casos de propiciar elevação ou reduções de circunferências corporais. Mas o não natural da ginástica ajuda que o homem moderno “retorne à natureza” negando o sedentarismo. Isso é educativo, humanizador e salutar. E o viver em meio urbano com todas condições que a modernidade e tecnologia propiciam, também acarreta diminuição da necessidade de esforços para a sobrevivência.

Enquanto fenômeno corporal-educativo-cultural a ginástica se fundamenta no movimento humano. Mas a educação e a cultura não se reduzem aos seus fundamentos. Movimento tem a costa terrestre, os mares ou as árvores, e também “é a forma de existência da matéria”. O movimento é genérico e indissociável

à vida, ao pensamento e ao ser humano. A medicina, o teatro, a sociologia, a política e outras áreas e esferas científicas e socioculturais, também têm o movimento humano como categoria central e elemento de efetivação fenomênica.

O movimento corporal humano em todo o mundo acontece sob a forma de atividade física. Caminhar, sentar, saltar, apertar, empurrar, puxar, deitar, dentre outras, são atividades físicas normais, realizadas da Suécia ao Senegal. Com particularidades históricas, climáticas, culturais, econômicas e educativas, em todo mundo crianças saltam, adultos correm, idosos andam. Isso sem ajuda de professor, médico ou religioso. Já o exercício físico ginástico, exemplificado em realizações sequenciais de *abdominais* ou *apoios*, não são “comuns” nem “universais”, necessitam de aprendizado e determinadas condições para sua prática.

Como nem toda comida é alimento e nem toda leitura é estudo, nem todo movimento ou atividade física são exercício ou ginástica. Não se pode considerar como exercício o ato de espanar lustres na limpeza doméstica, de empurrar um carrinho de criança de colo ou de correr cinco metros para alcançar um ônibus. Atividades cotidianas de fraca intensidade e duração, realizadas sem visar o desenvolvimento de potencialidades psicomotoras humanas e sem esforço físico objetivado, repetido e consciente, não são ginástica.

A ginástica lembra ao ser humano que ele tem músculos e que fazer força, produzir movimento faz parte de sua natureza. Ela implica em esforço, pois, sem exercitação física – mesmo que básica – a ginástica perde sua identidade e potencialidades de auxiliar na felicidade das pessoas. Mover-se, contrair-se, alongar-se, relaxar, fazem parte da existência humana tal como o pensamento, o afeto e a cooperação.

A essência da ginástica é o exercício físico, o qual, enquanto fenômeno, basicamente, compreende:

1. **Prática.** Ação, esforço psicofísico, intensidade na atividade humana com finalidade gímnica;
2. **Subjetividade.** Voluntariedade, intencionalidade particular, participação consciente do sujeito, do ser humano em exercício. O homem se exercita conforme seu desejo;
3. **Objetividade.** Interesse, especificidade, finalidade, meta a ser atingida;
4. **Técnica.** Gestualidade com qualidade, movimentos específicos, economia e eficiência nos exercícios;
5. **Método.** Modo, forma de ocorrência, maneiras e variações;
6. **Processo.** Início, meio e fim, analiticamente: posição inicial, ação e posição final;
7. **Repetição.** Quantidade de esforços, sequência, continuidade, encadeamento;
8. **Espaço e tempo.** Locais e períodos do dia/noite ocupados na sua realização;
9. **Axiologia.** Valores particulares das instituições e sociedade que o incentivam ou rejeitam, concepções de vida, de cultura e de ser humano;
10. **Aprendizado.** Fundamentação pedagógica implicando objetivos, planejamento, conteúdos, processos de ensino-aprendizagem e avaliação. O exercício ginástico tem que ser aprendido, pois não é “natural”, como andar ou dormir;
11. **Totalidade.** Implica no ser humano completo, cabeça, tronco e membros, cérebro e músculos, pensamento e ação, indivíduo e sociedade;
12. **Contraditoriedade.** Consideração dos elementos contrários durante o fenômeno exercício físico, com o esforço, fatigando o músculo se terá força, da taquicardia é induzida a bradicardia, etc.

Para Tissie *in* Lapiere (1982, p. 11) a ginástica é “séria como a própria vida” pois trata de pessoas, do corpo do ser humano. Corpo esse que é único, insubstituível, particular, que se sofre a ação do tempo e que exige respeito. A ginástica é individual, subjetiva e também é social como toda a ação humana. Ela depende do trabalho, pois enquanto pessoas se exercitam, outras providenciam alimentação, segurança, transporte, etc. A dimensão social da ginástica também se expressa por acompanhar a sociedade, as liberdades e valores de seu tempo e de seus praticantes. A vida e a contribuição de Jahn (1778-1852) ilustram a interligação entre ideais políticos e a ginástica. Cumpre lembrar que as correntes migratórias carregam consigo também sua cultura, inclusive a gímnica, como se verifica com a influência germânica no sul do Brasil.

E, se em determinadas sociedades as mulheres são proibidas de se exercitar fisicamente, como correr nas ruas, geralmente também aí são escassos os valores democráticos, como liberdade, pluralismo e igualdade. A ginástica evolui com a civilização e, para o bem ou para o mal, segue as mudanças sócio-econômico-culturais, ligadas à tecnologia, educação social, formas de governo e modos de produção da vida material.

Ainda que praticada em meio social, a individualidade é marcante na ginástica. O corpo humano pode ser determinado socialmente, mas sempre é vivido particularmente. Como ninguém vive a vida do outro, também ninguém se exercita por alguém e os benefícios diretos da ginástica não são propiciados por quem não teve essa prática. Os efeitos positivos da ginástica, aliados a outros hábitos saudáveis de vida, como de outras atividades vinculadas à EF são de há muito divulgados e documentados (MALINA, 2014).

Escola

A ginástica e a escola são duas grandes criações da humanidade. Esta última, local de educação formal dos cidadãos, já foi muito respeitada e sua ambiência era quase sagrada. Nos 200 dias de efetivo trabalho escolar anual exigidos legalmente (BRASIL, 1996), que compreendem 55% de um ano civil, os alunos entre os seis aos 18 anos passam grande parte de suas vidas em salas de aulas, geralmente sentados e com escassa movimentação corporal.

Salvo ocasiões como nos recreios e em raras outras disciplinas, se não nas aulas de EF os alunos não tem possibilidade de elevar a frequência cardiorrespiratória ou de produzir suor. E a deficiente exercitação física escolar é bastante conhecida e criticada (HINO, REIS, AÑEZ, 2007; KREMER, 2010). Caracterizadas por locais de sedentarismo, dificilmente as escolas contribuem para que os alunos possam se classificar como ativos, andando 10.000 passos por dia como propõe Tudor-Locke, Bassett Jr (2004). E isso relativo somente ao caminhar num país onde 46% dos adultos não praticam atividade física (IBGE, 2014).

Na EB brasileira onde a GE é curiosidade, alternativa ou castigo, possivelmente pelo uso de categorias pedagógicas movimento humano e/ou atividade física como elementos centrais da EF, o esforço corporal, ginástico, é excluído ou menosprezado. Acatando o se mover como elemento identificador e principal categoria da EF, equivocadamente qualquer movimento humano e qualquer atividade física seriam educativos e poderiam ser usados escolarmente.

Na EFE, a GE composta por exercícios com deslocamentos, localizados e de flexibilização, se encontram: a) No início das aulas práticas, no aquecimento; b) Tipificada por alongamentos, no final das aulas; c) Como conteúdo de ensino ocupando menos da metade do tempo quando de duas aulas sequenciais; d) Raramente como parte principal de toda uma aula.

Dados do Rio Grande do Sul – análogos aos de outras regiões do país – de há muito revelam a supremacia esportiva como conteúdo de EF e inferiorização da GE (PEREIRA, SILVA, 2004; FORTES, et al., 2012) dentre outros. Em estudo com 280 alunos de 3º ano do Ensino Médio, de onze escolas/cidades, dentre outros pontos constatou-se que 69,3 % não identificaram os músculos solicitados no exercício ginástico “Inclinação Frontal em Ostostática” e 93,6 % não souberam indicar um só motivo do alongamento de tronco-quadril (PEREIRA, 2000). Outra pesquisa com 535 escolares de 31 instituições de rede estadual, alunos de 7ª série, não repetentes, evidenciou dentre outras negatividades que 44,5% deles jamais tinham praticado exercícios abdominais e que 17,7% nunca tinham realizado alongamentos (PEREIRA, et al., 2010). Porém, quando pedagogicamente inserida no início ou no final de aulas de EF, a GE com conteúdos práticos e teóricos propicia melhorias significativas estatisticamente na aptidão física e conhecimento (PEREIRA, 2006; CARDOSO et al., 2014; PEREIRA, RAZEIRA, CARDOSO, 2017).

Nos “dias livres” da EFE brasileira – aquelas “aulas” onde os alunos escolhem o que pretendem praticar – nunca se encontram práticas gímnicas. E a GE também não é utilizada pelo professor *largabol*, aquele que nas “aulas de EF” deixa os alunos jogarem, geralmente esportes coletivos e fica apenas assistindo.

Excluindo as formas esportivas, como a Ginástica Artística ou Ginástica Rítmica, quando não reduzida a festivais, apresentações, ou praticada esporadicamente, a ginástica quase desapareceu da EFE ou é “satanizada”. Em muitos casos, um simples exercício ginástico, como o popular Polichinelo é execrado por lembrar práticas castrenses. Mesmo aqueles docentes que não vivenciaram os governos militares, se escondem atrás da triste memória desse tempo para excluir a ginástica da EFE. Esquecem que sempre que o professor erra, quem paga por isso são seus alunos. Sem a ginástica, minimizando conhecimentos, aptidão física e competências técnomotoras, a escola limita o universo cultural dos estudantes. Serão os escolares, os quais, pela formação deficiente que no futuro purgarão esses “delitos pedagógicos”.

A ginástica escolar

A adjetivação escolar reforça que se trata de um conteúdo de EF, referenciado pedagogicamente. Para a GE as ciências e os conhecimentos diretamente ligados aos processos educativos escolares são basilares. A partir de preceitos pedagógicos é que são utilizados outros elementos científicos e culturais ligados à EEE. É a ginástica da, na e para a escola. Ginástica pedagógica, diversa da esportiva, militar, fisioterápica ou praticada em academias.

Na GE a prática motora, compreendida, é sua essência, pois a exercitação física é obrigatória para proporcionar desenvolvimento físico, cognitivo, habilidades e competências. Ações discentes realizadas na posição sentada, usando tecnologias de informação, ou escrevendo e debatendo podem caracterizar disciplinas como Matemática ou História e igualmente usadas também na EF. Mas jamais elas propiciarão melhorias em capacidades e habilidades físicas. Os alunos não deixam seus corpos na entrada da sala de aula de Biologia tal como não deixam o intelecto no lado de fora de uma sala de ginástica. Em todos esses ambientes educativos os alunos participam como uma totalidade. E para a identidade do professor de EF, da própria EFE e GE, se exigem aulas práticas com diferencial envolvimento motriz dos alunos.

A GE, para ser ginástica e educacional requer: a) objetivar aprendizagens; b) ser desenvolvida pedagogicamente, com objetivos, competências, planejamento, conteúdos, ensino e avaliações; c) ser praticada em ambiente escolar.

Os fundamentos pedagógicos acima citados se desenvolvem encadeados, numa corrente de fazeres docente e atividades educacionais, onde a fraqueza em um de seus elos compromete toda a sua estrutura. A exercitação física (a prática) e o conhecimento (teoria) devem ser referências desde a formulação dos objetivos, no planejamento, no ensino, nos conteúdos e nas avaliações. E é necessário se considerar as condições de trabalho, implementos e instalações existentes, pois milagre não é categoria pedagógica.

No entendimento de GE, parte-se de Pereira (2006, p. 50):

[...] tem como elemento fulcral - ao redor do qual interagem outros componentes fenomênicos - o exercício, como na atividade humana estruturada culturalmente e operacionalizada em prática processual. Essa atividade, sem alienar-se da interação entre corpo e mente, privilegia a parte motriz, a dimensão física, corporal do ser humano. A GE tipifica-se pela prática de exercícios físicos, exercícios ginásticos elementares, como marchas, corridas, saltos, agachamentos, “Apoios”, “Polichinelos”, “Abdominais”, alongamentos, rotações, forçamentos, descontrações, etc.

Com preceitos pedagógicos, todos os componentes da cultura física universal podem ser utilizados na GE. Dos esportes se podem usar fundamentos da Ginástica Artística, do Boxe ou do Basquetebol. E também deslocamentos diversos das danças; gestualidade vinculada ao mundo do trabalho, posições de *yoga* e movimentos do *wushu*. Sem dogmas nem preconceitos toda a cultura na forma de exercício físico pode ser usada na GE.

Os objetivos de ensino da GE são coerentes com a complexidade e exigência da elevação gradual da proficiência cognitivo-motora no avançar nos anos de escolaridade da Educação Básica. Os objetivos

imediatos contemplam o agora da vida real dos alunos, exercitação gímnica, estudos sobre a temática e alinhamento aos bons hábitos de vida. Os objetivos de ensino futuros visam à perenidade dessas práticas, como direito de cidadania, como elemento de autonomia cultural, como alternativa para o uso do tempo livre. Dentre outros objetivos se buscam competências e autonomias, apoiando-se no antigo e perene ensinamento de Epicuro (341-27- a. C) “O fruto mais saboroso da autossuficiência é a liberdade”.

Com a GE objetivam-se aprendizagens, principalmente com:

- a) Aprimoramento nas capacidades e habilidades físicas;
- b) Elevação nas condições cognitivas, unindo práticas motrizes com as intelectuais;
- c) Desenvolvimento da autodisciplina;
- d) Promoção do autoconhecimento, da consciência corporal;
- e) Contribuição para com a autossatisfação, tendo prazer na exercitação física;
- f) Melhorias na estética literalmente “incorporando a cultura”;
- g) Interação social e ética, com ações de cidadania, compartilhamentos, altruísmo e participação.

Os conteúdos da GE, basicamente, classificam-se em *práticos* (exercitação física) e *teóricos* (exercitação cognitiva). A partir da prática intelectual e física, individual em meio social, também se contemplam valores, comportamentos e se combatem preconceitos, discriminações e violências.

Os conteúdos de GE também compreendem elementos que coexistem nas aulas: ideias, afetos, convicções, hábitos, relações sociais, valores e volição. Considerando as possibilidades de sua prática autônoma e contínua, independentemente de materiais e locais específicos e, também por auxiliar nos esportes, lutas, danças e atividades recreativas, sinteticamente são conteúdos básicos de GE:

1. Exercícios com deslocamentos: Diversas formas de caminhadas, corridas, saltos, etc.
2. Exercícios para membros superiores. Fortalecendo mãos, antebraços, braços e peito e ombros.
3. Exercícios para a região posterior do corpo. Fortalecendo coxas, glúteos, massas dorso-lombares, trapézio e nuca.
4. Exercícios para membros inferiores. Fortalecendo músculos dos pés, pernas e coxas e também glúteos.
5. Exercícios para a região anterior do corpo, principalmente o Reto Abdominal e outros músculos dessa região.
E também exercícios isocinéticos, isométricos e outros, ou de outras formas, usando somente o corpo humano ou com halteres, máquinas, implementos e bolas diversas (*Medicine Ball* e bola Suíça). *Asanas* da *yoga* e os “exercícios funcionais” se enquadraram como localizados.
6. Exercícios combinados quando numa mesma ação se mobilizam membros superiores e inferiores, como coreografados e Polichinelos.
7. Exercícios de autotração e auto pressão, como usar um braço para vencer a resistência oferecida pelo outro.
8. Exercícios de flexibilidade, priorizando alongamentos da articulação escapulo-umeral e do tronco-quadril.
9. Exercícios de relaxamento, com descontração muscular, concentração mental e respiração nasal.
10. Exercícios com fundamentos esportivos, como socos, chutes, passes, arremessos e deslocamentos.

Todos exercícios são praticados em interação corpo-mente. É a Exercitação compreendida, mentalizada, com consciência corporal. Consciência de esforço físico, de movimento e/ou de manutenção posicional. Os exercícios com deslocamentos, combinados e de alongamentos são indicados também como aquecimento. Os alongamentos e os exercícios de relaxamento para o final das aulas. Nos exercícios de deslocamentos, pode-se utilizar dentre outros materiais: pernas-de-pau, patins, *skate* ou bicicleta.

O centralismo na ginástica elementar e em contribuições de outras formas gímnicas, esportivas, danças e lutas, não significa reducionismo da GE aos seus exercícios básicos. Requer buscar a qualidade educativa, usando, pedagogicamente, exercícios, inicialmente mais simples e com especificidades, esforços e intensidade compatíveis com os objetivos e condições dos alunos.

Os conteúdos cognitivos, vitais para complementar a prática de GE e propiciar competências são categorizados por Pereira (2011) em:

- 1) Específicos. Referentes ao que de fato é objeto de prática;
- 2) Justicativos. Referentes aos porquês, aos motivos e razões;
- 3) Metodológicos. Atinente ao como, aos procedimentos e as maneiras de desenvolvimento dos processos de ensino-aprendizagem;
- 4) Subjetivos. Referem-se para quem, aos sujeitos das aulas;
- 5) Temporais. Atem-se ao quando, período e tempo;
- 6) Quantitativos. Referentes ao quanto, ao número e quantidade de repetições;
- 7) Materiais. Relativos ao com que, aos implementos;
- 8) Localizadores. Reportam-se sobre onde, aos locais e instalações;
- 9) Esclarecedores. Interligados aos conteúdos justificativos, referem-se para que se pratica ou se praticará.

O conhecimento relativo a GE implica, também e basilarmente conhecer o corpo humano. As mudanças ocorridas ao longo do tempo, em repouso e em exercício. Não educação, inclusive física, sem conhecimento.

No planejamento do ensino, de ações conjuntas entre professores de EF, docentes de outras disciplinas, a administração escolar e também alunos, de forma democrática e participativa, é expresso o entendimento filosófico-pedagógico da instituição, que valoriza o detalhamento, a previsão e a antecipação a problemas.

O planejamento nega o improvisado, o “liberalismo pedagógico” e a EFE de baixa qualidade. Nas primeiras aulas ele é discutido com os alunos, quando possível, se acatam as proposições dos escolares. Depois o planejado é fixado junto à área de EF. Explicitam-se a elevação gradual da complexidade dos conteúdos e as variações no ensino, citando bibliografia e informes sobre avaliações e atividades extraclasse.

Nos ensinos fundamental e médio a GE seria conteúdo de aulas regulares de EF, com no mínimo de duas ocorrências semanais e intervalo mínimo de 48 horas. Além das aulas, como atividade extraclasse, agora com participação voluntária, aos escolares seriam disponibilizados praticar exercícios gímnicos no início, meio ou ao final de ensaios musicais, teatrais e de outras ações educativo culturais extraclasse. Também com participação voluntária, escolar a GE seria praticada em clubes de aptidão física, grupos de corridas e caminhadas e de outras formas de exercitação ginástica. A estas opções se somariam ensaios para festivais gímnicos e para eventos e festividades institucionais, com apresentações de coreografias. Importa que todos os alunos tenham possibilidades de práticas diárias de GE, com formas e conteúdos variados, mas por tempo significativo que propiciem aprendizagens e melhoras cognitivo-motoras. E o planejamento deverá considerar a aqueles alunos com deficiências de qualquer ordem e dificuldades das mais variadas origens, para os quais também, legal e moralmente, devem ter oportunizadas a prática da GE com objetivos claros e factíveis. E, para aqueles alunos com maiores dificuldades maiores devem ser as competências pedagógicas e comprometimentos docentes.

A estas aulas e atividades seriam previstas tarefas teórico-práticas de GE como deveres de casa. Na tríade: aulas regulares, atividades extraclasse e temas para casa se propiciariam que, no mínimo, das segundas às sextas-feiras os escolares tivessem práticas, diárias, de GE. O uso da *Internet*, de tecnologias de informação e comunicação – TIC, das redes sociais e outras formas de comunicabilidade favorecem estudos, pesquisas e divulgação do conhecimento, propiciando que o tempo e o espaço das aulas de EF sejam efetivamente ocupados por práticas motoras. Evitam-se o uso das aulas de EF com conteúdos teóricos. Inserindo-se conteúdos cognitivos na introdução ou na volta à calma é possível grande eficácia no trato do conhecimento mesmo em aulas de EF predominantemente práticas (PEREIRA, 2006;

CARDOSO et al., 2014). Coerente com postura cidadã e com as prescrições legais nas aulas com GE também inserem-se conteúdos como valores, ética, saúde, combate a preconceitos, violência e exclusões.

As competências requerem habilidades para o ensino da GE, com professores licenciados em EF, com cultura geral e específica, conhecimentos e didática, unindo a formação universitária com as experiências de vida e da docência. Relembrando Gramsci (1979, 132): “um professor medíocre pode conseguir que os alunos se tornem mais instruídos, mas não conseguirá que sejam mais cultos”. As competências pedagógicas são sempre práticas, pois, valores, atitudes, virtudes e outras positivamente requerem ser ensinados, praticados e avaliados e não apenas idealizadas. As competências referem-se aos objetivos, planejamento, conteúdos, ensino, avaliações, uso do tempo pedagógico, do material, a exploração didática das situações de aprendizagem, a solução de problemas do cotidiano escolar, dentre outras. Elas abrangem e vão além do que é proposto por Perrenoud (2000) pois na medida em que a realidade escolar é adversa, como brasileira, maiores são as competências necessárias aos professores.

O ensino da GE é priorizado em aulas as quais, a princípio, se subdividem em quatro fases: introdução, aquecimento, parte principal e volta à calma. Na introdução, dentre outras ações, o professor esclarece o que irá ocorrer na aula, objetivos, processos de ensino, conteúdos e avaliação. Para diferenciar educação de dogma ou mera instrução, os escolares sempre são informados sobre o praticam. Ensina-se a identificação e o questionamento sobre as ações educativas. No aquecimento é vital a visão de futuro com as práticas gímnicas. Em aulas com GE para crianças, momentos de preparação corporal para atividades físicas mais fortes e complexas podem parecer sem importância. Mas no futuro, quando adultos, a passagem de estado de repouso corporal para esforços de forte intensidade deve ser mais cuidadosa. Afinal, a rugas do rosto e os cabelos brancos que advêm com a idade têm correspondência a processos de envelhecimento osteomuscular. O corpo do jovem difere do adulto e do idoso. Importa é que “as rugas do rosto não passem para rugas da alma”. E, na volta à calma, a finalização das unidades didáticas com GE devem contemplar exercícios de alongamentos, relaxamento, diálogos pedagogicamente referenciados sobre o que foi praticado, diálogos, questionamentos e avaliação conjunta dessa aula.

No ensino da GE deve-se aproveitar ao máximo o tempo pedagógico disponível, com alunos reunidos, em espaço e tempo apropriados, professor e objetivos a serem atingidos. Os processos de ensino-aprendizagem da GE, e da EFE, são elementos marcantes, identificatórios e diferenciais das práticas pedagógicas no cotidiano escolar.

Na GE comprometida com a cultura, liberdade e independência dos alunos, a escola deve oportunizar práticas dos mais variados exercícios e atividades, com e sem implementos. Mais enfaticamente que com esportes, no ensino da GE se requerem com maior intensidade, cuidados e competências docentes para que sejam vencidos desconhecimentos e preconceitos. E na escola, jamais os exercícios ginásticos, como quaisquer outros conteúdos de EF, podem ser usados como castigo ou punição.

O ensino da GE se inicia com o conhecimento, passando, para a técnica gestual apropriada, até atingir competências de desempenho, conscientização/reflexão, criação, autonomia e uso em associação com outros conteúdos de EF, como esportes, danças, lutas e atividades recreativas, expressivas e na natureza.

O ensino da GE é coletivo, mas subjetivando as práticas para que os alunos aprendam pensando no que fazem (LIBÂNEO, 1999). No ensino da GE é vital a autonomia dos escolares utilizando diferentes métodos e técnicas de ensino, privilegiando a participação ativa, soluções de problemas e autoavaliações. Procurando exigir e respeitar ao máximo os alunos individualmente, em duplas-trios, pequenos e grandes grupos e nos diversos locais das escolas, o ensino da GE busca contemplar todos os escolares, sem se esquecer das particularidades de cada um. No cotidiano escolar a apropriada exigência pedagógica generalizada, para toda uma turma e a necessária consideração das particularidades é uma dificuldade a ser superada com competências docentes o que implica em processos de ensino-aprendizagem com comprometimento do conjunto professor-alunos-conhecimentos/práticas.

No ensino da GE são necessários tanto o lúdico como a seriedade. A ludicidade é mais enfatizada nas séries iniciais e vai deixando espaço para a seriedade com o avanço dos anos de estudo. Esse ensino implica interação entre professor e alunos, participações com alegria e satisfação num clima positivo e

otimista. A exercitação física questionada e compreendida auxilia a educar os alunos para a vida em sociedade, onde nem tudo é brincadeira e onde ninguém foge das consequências de suas ações. A sociedade, a educação, o modo de produção e os costumes, condicionam em muito da vida dos cidadãos, mas eles, em algum momento terão responsabilidades, inclusive em participar para com as mudanças na realidade.

A GE implica em ensino de conteúdos teóricos e práticas tal como devem ser as avaliações. Devido ao seu caráter certificativo da progressão dos escolares nas avaliações são ainda mais enfáticos componentes educacionais como rigor pedagógico, objetividade, processualidade e documentação.

Privilegiando a forma de solução de problemas, os escolares devem conhecer os objetivos, procedimentos, frequência, instrumentos e critérios avaliativos. Saber dos porquês, como, onde, quando, com o que e para que se é avaliado. Autoavaliações docentes e discentes pedagogicamente tratadas, ajudam a afastar os alunos de dogmatismos.

As avaliações diagnósticas aferem no início do período letivo índices de capacidades físicas, conhecimentos, valores, indicativos antropométricos, percentuais de gordura corporal, condições sócio-econômico-culturais, alimentares, repouso, sono e, quando possível até interesses e aspirações dos alunos. Posteriormente se usam avaliações formativas e somativas. E as avaliações de ações interdisciplinares necessariamente devem seguir o projeto pedagógico escolar e o planejamento das disciplinas.

Tal como outras aulas e atividades com GE, as avaliações devem ser analisadas e discutidas entre o professor e seus alunos visando melhorias no aprendizado, e jamais terem caráter punitivo. Com a documentação avaliativa, relativa à GE/EFE e interdisciplinar a escola, os professores, os pais e responsáveis podem acompanhar o desenvolvimento dos alunos na GE e na EF. Uma EFE/GE de qualidade contribui para uma cultura familiar de acompanhar o aprendizado e a formação de seus filhos ou dependentes.

Final

Para concluir cumpre citar o antigo, mas atual, ensinamento de Descartes (1596-1850): “... o meu propósito não é ensinar aqui o método que cada um deve adotar para guiar acertadamente sua razão, mas somente mostrar de que forma tenho tratado de guiar a minha” (2000, 7). Esta é um entendimento de GE que decorre da experiência docente, de estudos e de pesquisas.

Defende-se a GE visando à prática consciente e metódica de componentes elementares da cultura física, como corridas, flexionamentos, alongamentos, relaxamentos. Algo básico para melhorias no condicionamento físico. E alguém tem que defender o que simples, mas importante, para daí, se passar para o complexo. De pouco valem objetivos de ensino que afastam a EF e a ginástica de sua essencialidade: educação corporal, ou então e proposições de conteúdos de maravilhosos, mas de difícil implementação, de forma sequencial e pedagógica no cotidiano escolar. Enquanto são apenas divulgadas que o sedentarismo ou a obesidade avança entre nossas crianças e adolescentes quem padece é o brasileiro, ainda mais os mais carentes econômica e culturalmente. E eles merecem o que de melhor se pode oferecer. Aqui, o que é proposto tem suas limitações, mas factível.

E a defesa da GE não pode ser messiânica ou autossuficiente, pois mazelas como obesidade, sedentarismo e simplificações pedagógicas nas atividades docentes não serão superadas facilmente. Mas é pedagogicamente necessário que se contribua propositivamente para tal.

Defende-se uma GE que contribua para que a EFE de forma eficiente se comprometa para com a vida concreta dos alunos. Com a particularidade de hegemonizar a aptidão cognitivo-motora a GE, ajudaria na formação de cidadãos proativos, trabalhadores, críticos e participativos. GE que propicie competências para reservar momentos em suas vidas para cuidar da corporeidade ativa, da aptidão física, independentemente de implementos sofisticados, de espaços específicos ou de grupo de pessoas com mesmos interesses.

Das aprendizagens com a GE o ser humano seria livre para escolher, dentre alternativas de exercitação física, aquelas formas gímnicas que lhe proporcione satisfação e atenda as suas necessidades. A ginástica teria prática perene, sempre como ação voluntária e jamais como imposição ou obrigatoriedade. Sua prática decorreria de reflexões sobre a própria vida concreta, sendo a exercitação física um meio para

viver melhor, para negar os malefícios e situações da atualidade, os quais contraditoriamente tendem a minimizar condições de trabalho insalubres mas que restringem a movimentação corporal, e contribuem para o sedentarismo. Com isso limitam as possibilidades de humanização, de felicidade e de realizações humanas.

Nas aulas com GE se propiciaria competências para que ao longo da vida, sejam mantidos níveis apropriados de aptidão física, que, junto a outros hábitos saudáveis, contribuiriam para com a qualidade de vida. E, defender a prática diária da GE, com aulas regulares e atividades extraclases, pode até parecer algo “fora da realidade”, mas a escola do século XXI não pode repetir os erros do passado, nem os que continuam na atualidade. Inserida socialmente a escola também sofre das contradições do progresso e da tecnologia que possibilitam facilidades na comunicação, mobilidade urbana, conhecimento, interação social, e lazer, dentre outras, mas diminuem a necessidade de esforço físico no cotidiano. A escola na atualidade, com apenas uma ou duas aulas regulares de EF semanais e com os preconceitos e restrições para com a ginástica, em verdade são locais de sedentarismo ou de escassas possibilidades de exercitação física significativas.

Mesmo que a GE seja limitada e mesmo negada na Educação Básica, vale a pena lutar por ela. A ginástica pelo seu potencial educativo tem um valor intrínseco. E sua defesa ajuda superar a realidade onde os escolares podem realizar esforços intelectuais como cálculos matemáticos e memorizações diversas, mas dificilmente – salvo nas práticas, como esportivas e alguns tipos de lutas e danças - fazem esforços físicos. A ginástica pode contribuir para que os alunos percebam seus músculos contraindo, alongando e relaxando, o peito arfando e, dos seus esforços, além da produção de suor, também aprendizados vinculados à subjetividade, à sociabilidade, à cooperação e à volição. A GE pode ser tratada escolarmente mesmo em condições de precariedade material e desinteresse discente, mas jamais com insuficiência volitiva e pedagógica.

E, além de desenvolver capacidades físicas, conhecimentos e competências, ela pode ensinar os alunos a se questionarem sobre sua corporeidade, suas potencialidades. Assim GE também possibilita a retomada da assertiva do Oráculo de Delfos: “Conhece a ti mesmo”, herança grega de mais de 2000 anos.

Referências

- ALMEIDA, RS. **A ginástica na escola e na formação de professores**. [Tese de Doutorado em Educação]. Salvador: FE/UFBA, 2005.
- BARBOSA, R. **Oração aos moços**. 1920. Disponível em: <www.ebooksbrasil.org>
- BRASIL. **Lei nº 9.394, de Diretrizes e Bases da Educação Nacional**. Brasília, MEC, 1996.
- _____. **Diagnostico Nacional do Esporte – DIESPORTE**. Ministério do Esporte. Brasília, 2015.
- _____. **Base Nacional Comum Curricular – BNCC**. Brasília, Ministério da Educação, 2017.
- CARDOSO, MA. Educação Física no ensino médio: desenvolvimento de conhecimento e da aptidão física relacionados à saúde. **Revista Brasileira de Educação Física e Esporte**. 2014, 1, 28, 147-161.
- DESCARTES, R. O discurso do método. *In*: **Carpentier, A. O recurso do método**. Círculo do Livro. São Paulo, 2000.
- EPICURO. **Textos selecionados**, São Paulo: Martin Claret, 2005.
- FERREIRA, ABH. **Novo dicionário da língua portuguesa**. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 1982.
- FORTES MO, et al. A Educação Física escolar na cidade de Pelotas-RS: contexto das aulas e conteúdos. **Revista da Educação. Física da UEM**. 2012, 23, 1, 69-78.
- GRANSCI, A. **Os intelectuais e a organização da cultura**. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1979.

- HINO, AAF, REIS, RS, AÑEZ, CRR. Observação dos níveis de atividade física, contexto das aulas e comportamento do professor em aulas de Educação Física do ensino médio da rede pública. **Revista Brasileira de Atividade Física e Saúde**. 2007, 30, 12-21.
- INSTITUTO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA E ESTATÍSTICA – **Pesquisa Nacional de Saúde - PNS 2013: percepção do estado de saúde, estilos de vida e doenças crônicas**. Rio de Janeiro: IBGE, 2014.
- KREMER, MM. **Intensidade e duração dos esforços físicos em aulas de Educação Física curriculares**. [Dissertação de Mestrado em Educação Física]. Pelotas: ESEF/UFPel, 2010.
- LAPIERRE, A. **A reeducação física**. São Paulo: Manole, 1982, v 1.
- LIBÂNIO, JC. **Didática**. São Paulo: Cortez, 1999.
- MALINA, RM. Top 10 researchs questions related to growth and maturation of relevance of physical activity, performance and fitness. **Resarch Quarterly for Exercice and Sport**. 2014, 85, 2, 167-173.
- MARINHO, A, BARBOSA-RINALDI, IP. Ginástica: reflexões sobre os grupos de pesquisa cadastrados no diretório do CNPq. **Revista da Educação Física/UEM**. 2010, 21 4, 633-644.
- PEREIRA, AM, ANDRADE, TN, CESÁRIO, MA. Produção do conhecimento científico em ginástica. **Conexões**. 2012, 10, 56-79.
- PEREIRA, FM. **Dialética da cultura física: introdução à crítica da Educação Física, esporte e recreação**. São Paulo: Ícone; 1988.
- _____. **O cotidiano escolar e a Educação Física necessária**. Pelotas-RS: Universitária/UFPel; 1997, 2ª ed.
- PEREIRA, FM. A favor da ginástica no cotidiano da Educação Física no ensino médio. **Revista Brasileira de Atividade Física & Saúde**. 2006, 11, n. 2, 47-58.
- PEREIRA, FM. et al. Os escolares detestam os conteúdos ginásticos nas aulas de Educação Física: motivos e alternativas. **Revista da Educação Física-UEM**. 2010, 21, 2, 209-221.
- PEREIRA, FM. Procedimentos de ensino de conteúdos cognitivos em aulas de Educação Física escolar. **Revista Biomotriz**, [periódico da internet]. 2011.
- PEREIRA, FM, SILVA, AC. Sobre os conteúdos da Educação Física no ensino médio em diferentes redes educacionais do Rio Grande do Sul. **Revista da Educação Física/UEM**. 2004, 15, 1, 68-77.
- PEREIRA, FM; RAZEIRA, MB; CARDOSO, MA. **A Ginástica Intervalada na Educação Física escolar**. Anais. 36º Simpósio Nacional de Educação Física. Pelotas, ESEF/UFPel, 2017, 32-44.
- PERRENOUD, P. **Novas competências para ensinar**. Porto Alegre: Artes Médicas, 2000.
- RAZEIRA, MB, et al. A ginástica nos cursos de licenciaturas em Educação Física nas universidades federais do Rio Grande do Sul. **Journal of Physical Education**. 2016, 27, e-2749.
- RINALDI, IPB. A ginástica no percurso escolar dos ingressantes dos cursos de licenciatura em Educação Física da Universidade Federal do Maringá e da Universidade Estadual de Campinas. **Revista Brasileira da Ciência e do Esporte**. 2003, 24,3, 159-173.
- SANTOS, GC et al. Atividade física em adolescentes: uma comparação entre os sexos, faixas etárias e classes econômicas. **Revista Brasileira de Atividade Física e Saúde**. 2014, 19:4.455-465
- SILVA, JVP. (In)Atividade física na adolescência: uma revisão sistemática. **Revista Brasileira de Ciência e Movimento**. 2013, 21, 3, 166-179.
- TUDOR-LOCKE CD, BASSETT Jr, R. How many steps/day are enough? Preliminary pedometer indices for public health. **Sports Medicine**. 2004, 1, 34, 1-8.

Atividades de aventura na natureza como potencializadoras do cuidado da "casa comum": refletindo sobre experiências com trilhas oportunizadas a idosos

Íris Letícia da Silva¹

Priscila Mari dos Santos Correia²

Adriana Aparecida da Fonseca Viscardi¹

Juliana Araújo Klen¹

Alcyane Marinho^{1 2}

Nossa "casa comum": Natureza, vida, humanidade

Vivemos (em) um mundo diverso, complexo, plural. A heterogeneidade mundana atravessa os continentes, os países, as cidades, os bairros, as comunidades. A sociedade contemporânea, pós-moderna, conserva valores arcaicos, característicos de épocas remotas da história da humanidade, ao mesmo tempo em que apresenta, cada vez mais, valores "mais atuais", pautados principalmente no desenvolvimento tecnológico. A organicidade que mantém juntos esses elementos contrários, muitas vezes, até mesmo opostos, é o que permite compreender a realidade/complexidade (em) que vivemos por meio da noção de pós-modernidade, com tudo o que ela tem "provisória" e de "dinâmica", conforme salienta Maffesoli (1996). "Impermanência geral das coisas, de certo modo. O que equivale a dizer que aquilo que é, nem sempre foi, necessariamente, e nem sempre será" (MAFFESOLI, 2004, p. 10).

As mudanças frequentes e as diferenças existentes entre os modos de vida, as especificidades locais, os usos e costumes, as características pessoais, profissionais, dentre tantos outros aspectos em constante mutação no cenário atual, transcendem os fatores eminentemente humanos; isto é, alcançam todas as formas de vida de forma mais ampla, a cultura, a natureza - toda a nossa "casa comum". Em decorrência disso, é possível verificar interações sociais constantes baseadas na agressividade, ou, na amabilidade; relações interpessoais eminentemente de amor, ou, de ódio; conexões com o ambiente natural impulsionadas por uma lógica de dominação, ou, de parceria. De acordo com Maffesoli (1996), esses elementos, apesar de totalmente distintos, não podem mais ser entendidos de modo dicotômico, como se apenas um, ou outro, pudesse existir, haja vista que se manifestam concomitantemente e estabelecem interações entre si, caracterizando a pós-modernidade como uma verdadeira "colcha de retalhos".

Se as sociedades modernas, "inauguradas" pela Revolução Francesa, enaltecem a homogeneidade - humana, nacional, institucional e ideológica -, a fragmentação e a simplificação, a separação e a dualidade, a individualização, a razão, o poder, a objetividade, a distância, a verdade absoluta e universal, o progressismo, o monoteísmo de valores, a mecanização; as sociedades pós-modernas, em construção, explodiram a diferença, a complexidade, a organicidade, a identificação, a sensibilidade, a potência, a subjetividade, a proximidade, o relativismo, o foco no presente, o politeísmo de valores, a solidariedade orgânica. Não existem começos nem fins abruptos de uma ou de outra época, mas, sim, um parêntese aberto, no qual os diversos elementos que compõem uma entidade tornam-se incompatíveis ou passam a interagir de modo distinto, harmonicamente, ainda que em uma harmonia conflitual (MAFFESOLI, 1996, 2004, 2009, 2010, 2014, 2016).

¹ Universidade do Estado de Santa Catarina (UDESC), Brasil.

² Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC), Brasil.

Desse modo, é possível encontrar tanto aqueles que acreditam na existência atual de uma “sociedade desorientada”, em face dos múltiplos problemas da “casa comum” (natureza, vida, humanidade) (MASI, 2017), quanto aqueles que, como Maffesoli (2016), acreditam em uma sociedade cada vez mais “orientalizada”, no sentido de orientar-se de novo quando o significado original do viver junto foi perdido pelos valores dominantes na época anterior. Para este autor, a “orientalização” difusa que caracteriza a pós-modernidade estabelece relação com a reorientação do pensamento e das interações humanas, sociais e ambientais. Deste modo, vê-se (re)nascer a importância atribuída ao local, à noção de espaço, de território, de bairro; às tribos, sejam elas religiosas, esportivas, sexuais, culturais, musicais, nas quais o ambiente afetuoso compartilhado é o que importa; ao presente, isto é, ao vivido aqui e agora; à imagem, seja ela publicitária, televisiva, virtual, como um espetáculo vivenciado em comum, possibilidade de agregação social; ao cotidiano e às manifestações do dia a dia.

É com todo o otimismo despertado por Maffesoli que acreditamos, também com otimismo, na possibilidade de cuidado da “casa comum”, apesar de todos os seus problemas, reconhecidamente variados e difíceis de “resolver” - o que não poderia ser diferente considerando a heterogeneidade e a complexidade da sociedade contemporânea. Para tal cuidado, cremos ser preciso um olhar generoso, sensível, e por que não dizer, também, embebido de paixão, que respeite as coisas como elas são, tentando compreender suas lógicas internas e, a partir desse entendimento, vislumbrar as potencialidades de uma ou de outra forma de cuidado. Assim, se é possível acreditar em uma “orientalização” do mundo, inúmeros são os domínios onde essa (re)orientação está direcionada a uma “ecologização” do ambiente social.

O ambiente social está, pois, indissociavelmente ligado ao ambiente natural, haja vista que este fortalece o primeiro e vice-versa. Quer seja na maneira de se vestir, de se alimentar, de produzir, de se relacionar com o outro ou com a natureza, o meio não é mais simplesmente um objeto a ser explorado; cada vez mais, a natureza inscreve-se em um processo de parceria com o ser humano (MAFFESOLI, 1996). Os movimentos ecológicos, a alimentação macrobiótica, os diversos grupos de defesa das tradições regionais, tudo isso demonstra que o hábito de “tomar distâncias” vai cada vez mais cedendo lugar a uma maneira de ser mais “participativa” (MAFFESOLI, 2010), que abarca a natureza natural, a natureza humana e a natureza social (MAFFESOLI, 2014).

Erdlebenerlebnis é uma expressão utilizada pelo pintor e médico Carl Gustav Carus para unir as palavras “terra”, “vida” e “experiência”, ou seja, experiência da vida na terra, conforme explica Maffesoli (1996). Tal experiência é, para este autor, a sensibilidade que está em jogo nessa “ecologia romântica” que acreditamos: uma mistura de comunhão (com a natureza e com os outros), de experiências compartilhadas e de emoções coletivas. Em suma, uma “vivência natural, engendrando uma inegável vivência social” (MAFFESOLI, 1996, p. 235).

É neste sentido que uma reflexão sobre o *cuidado* com nossa “casa comum” se torna oportuna no momento presente. Isso porque a natureza, conforme Maffesoli (1996), insiste na vida do todo, na vida como um todo; portanto, natureza, vida e humanidade estão entrelaçadas. Recorre-se ao “cuidado” como categoria matricial, ou seja, ao cuidado capaz de impulsionar uma nova relação entre as pessoas e com a natureza, assim como recorre Leonardo Boff, inspirando-se em Martin Heidegger, filósofo que também inspira alguns dos escritos de Michel Maffesoli. O cuidado é, então, apontado por Boff (2005), como realizado e desvelado em nós mesmos, isto é, como constitutivo do ser humano. Envolve, assim, uma atitude de solicitude, atenção, preocupação e inquietação para com o outro e com a natureza. É um modo de “ser no mundo”, de estar presente, e, a partir disso, relacionar-se, entrar em sintonia com as coisas, as pessoas, o meio.

Isto posto, acreditamos que refletir sobre possibilidades de cuidado para a “casa comum” configura-se como ainda mais conveniente partindo-se de experiências reais, vivências próprias de determinadas pessoas em certos momentos. Esta convenção torna-se ainda mais importante quando consideramos que nossos olhares partem de uma área específica do conhecimento que atua diretamente com pessoas, com seus hábitos, costumes, maneiras de viver, em suma, com suas vivências e experiências humanas, de vida, na natureza ou no ambiente construído. É, portanto, considerando as responsabilidades e as oportunidades da Educação Física para cuidar da “casa comum” que pretendemos, neste texto, refletir sobre as

potencialidades das atividades de aventura na natureza, a partir de um relato de experiências com trilhas oportunizadas a idosos frequentadores de um Centro de Atenção à Terceira Idade (CATI), do município de São José (SC), durante o segundo semestre do ano de 2017.

Atividades de aventura na natureza: as trilhas e os idosos, os idosos e as trilhas

Refletir sobre aventura remete-nos ao entendimento sobre o que são as atividades de aventura na natureza, das quais as trilhas fazem parte. As atividades de aventura na natureza são aquelas que envolvem a vivência de sensações, emoções e estão ligadas ao imprevisível, ao prazer, ao risco (PIMENTEL; SAITO, 2010). Bruhns (2009) aponta que o termo “aventura” pode ser compreendido como a modulação contemporânea do desejo por outro lugar, que remete ao fugir, ou às coisas sem preço, sem sentido para outros. A autora acredita que a aventura não está relacionada à questão de ganhar ou de perder, mas a uma forma de experimentar toda a vivência naquele momento, como se a vida não tivesse outro objetivo a não ser sua realização.

Por existir nas atividades de aventura na natureza uma relação com o imprevisível e com o risco, há uma tendência em considerá-la inconcebível ao idoso, em uma tentativa de proteção. Contudo, há pesquisas mostrando que grupos de caminhadas na natureza, por exemplo, têm proporcionado notáveis benefícios à saúde mental, incluindo melhoras na depressão e no estresse. Para algumas pessoas que sofrem de depressão, uma caminhada em meio à natureza com amigos, pode ser um “remédio” auxiliar em sua recuperação (COX et al., 2017).

Ainda, é possível verificar os benefícios das atividades de aventura na natureza para a população idosa a partir de um estudo que teve como objetivo analisar a participação e as emoções de idosos em atividades de aventura na natureza. A conclusão deste estudo destaca que essas atividades oferecem ao idoso respaldo para melhorar seu estilo de vida, suas atitudes e o modo como vê o envelhecimento (DIAS, 2006).

Por meio da relação ser humano-natureza através de um processo de experimentação das sensações, das percepções, dos sentimentos e das emoções que permeiam o corpo como um todo, durante as vivências no meio natural, podem ocorrer mudanças axiológicas, de valores, de condutas e de estilo de vida (LAVOURA; SCHWARTZ; MACHADO, 2008). As vivências junto à natureza podem representar oportunidades de ineditismo, da novidade, e de assumir riscos controlados, característicos das vivências lúdicas. Esses aspectos têm motivado a aderência às atividades de aventura (TAHARA, 2006).

Há, também, a forte influência do aspecto social para a aderência de idosos a essas atividades. Bruhns e Marinho (2012) apontam que o aventureiro busca uma identificação com um grupo, um sentimento de pertencimento, de acordo com seus valores e crenças. No contexto de atividades como as trilhas, esta busca geralmente perpassa por momentos de risco e de silêncio. A este respeito, as autoras esclarecem que os momentos de silêncio são vistos nas práticas de atividades de aventura na natureza como forma de aguçar os sentidos para perceber o entorno, estabelecendo uma conexão com o ambiente.

No silêncio, a própria percepção de risco pode ser relativizada, pois todos os sentidos parecem estar aguçados. Os riscos fazem parte do cotidiano das pessoas. Descer e subir uma escada, por exemplo, pode ser um risco para idosos. Para que as pessoas possam envelhecer mantendo-se autônomas e independentes, entretanto, é necessário possibilitar meios para que os idosos desenvolvam tais capacidades. As trilhas, entremeadas a barulhos e silêncios, podem ser um desses meios.

Embora a busca pela natureza, por meio de trilhas ou de outras atividades de aventura, remeta a uma ideia romântica de tomada de atitude em direção ao cuidado com a natureza, consigo mesmo e com o próximo, isto é, com a “casa comum”, Marinho (2013) adverte que a consciência em relação ao ambiente não ocorre necessariamente de forma concomitante à prática dessas atividades. Por outro lado, a autora não desconsidera a possibilidade de que esses cuidados sejam, de fato, desenvolvidos. Neste sentido, nas trilhas, enquanto atividades de aventura na natureza, existe, sim, a alternativa de florescimento de valores e princípios em direção ao cuidado com a “casa comum”.

Desvendando o contexto e o percurso de experiências trilhadas por idosos

Acreditamos que as atividades de aventura na natureza, com suas potencialidades e limitações, podem se constituir em possibilidades férteis para o cuidado da “casa comum”, particularmente após os 60 anos de idade. Cuidar da “casa comum”, em nosso entendimento, não se trata apenas de cuidar da natureza, mas, sim, de cada espaço em que vivemos, bem como da forma de nossos relacionamentos com todas as coisas, com as pessoas e conosco mesmos.

O estilo de vida moderno, com a industrialização, a urbanização, o capitalismo, o desenvolvimento tecnológico e a globalização tendem a afastar o ser humano do contato com a natureza. Atualmente, somos essencialmente urbanos, muitas crianças não sabem diferenciar a falta da energia elétrica da falta de internet. Da mesma forma, a massificação da internet, embora tenha facilitado as conexões entre as pessoas, estejam próximas ou distantes, pelo fato de serem sempre mediadas por uma “tela”, muitas vezes, acabaram por nos afastar de contatos pessoais diretos e de relacionamentos de amizade mais íntimos, como uma visita a um amigo, um café na casa do vizinho, uma conversa iniciada enquanto se espera por um ônibus. No entanto, após décadas de afastamento, lentamente, nesta época pós-moderna nascente, parece crescer a necessidade humana de reestabelecer contatos “mais próximos” com o ambiente e com o outro. Os seres humanos começam a perceber que não conseguem se desligar totalmente das outras pessoas, da natureza e de si mesmos; começam a perceber, também, que não querem e não podem ficar sozinhos.

O que nos liga à terra é vetor de socialidade; o que nos liga uns aos outros é condição para existência na sociedade contemporânea, conforme acredita Maffesoli (1996, 2014). Assim, a natureza vai perdendo seu caráter de objeto que deve ser explorado, mostrando a potência da qual é constituída, a qual permite, como veremos adiante, a socialidade (MAFFESOLI, 1996). Tal reencontro com a natureza, portanto, mesmo que ainda, em muitas ocasiões, de forma dominadora e/ou como fuga de um dia cansativo, de algum modo, traz consigo a possibilidade de percebermos que somos parte do ambiente, da natureza; promove uma aproximação com as outras pessoas, privilegiando nossas relações interpessoais, sociais e mesmo individuais e introspectivas.

Esses reencontros e essas necessidades evidenciados são experimentados também por idosos, que, muitas vezes, quando crianças, viveram em contato com a natureza, observaram as mudanças que ocorreram nas cidades e no campo, e participaram das modificações sociais, culturais e ambientais entre a modernidade e a pós-modernidade em curso; e que nas últimas décadas, vivenciam ou apenas observam a “revolução digital”, bem como a mudança nos relacionamentos advindas dela.

Fazemos esses apontamentos e afirmações não somente com base nos referenciais teóricos aqui utilizados, como também considerando os frutos das próprias experiências com trilhas que oportunizamos a 14 idosos frequentadores do CATI, localizado em São José (SC), as quais nos propusemos a relatar e a refletir sobre as potencialidades dessas atividades para o cuidado com nossa “casa comum”. A proposta dessas atividades envolveu desejos e identificações de todas as autoras deste texto. Acreditando na importância de colocar em relevo essa “lógica da identificação”, que em substituição a uma “lógica da identidade” individualista e progressista permite o estar junto no mundo pós-moderno pautado em uma sensação de pertencimento ao outro, ao tempo, ao ambiente (MAFFESOLI, 2014), expomos brevemente esses desejos e correspondências de cada uma de nós, visto que impulsionaram as experiências em questão.

A primeira autora foi motivada pela existência de pessoas idosas que lhe são próximas e por quem tem muito afeto, como os seus pais e os idosos que conheceu e pôde desenvolver atividades de estágio no CATI ao longo do segundo semestre de 2016; atividades particularmente referentes ao Estágio Curricular Supervisionado em Recreação e Lazer, do Curso de Bacharelado em Educação Física da Universidade do Estado de Santa Catarina (UDESC). A supervisora local deste estágio é a segunda autora deste texto, enquanto a última é a professora responsável pela disciplina de estágio do curso em questão. A segunda e a terceira autoras são assumidamente “apaixonadas” pelo trabalho com idosos, sendo que, enquanto a segunda atua como Profissional de Educação Física no CATI, a terceira lidera iniciativas de atividades de

aventura na natureza para este público. Estas atividades vêm, cada vez mais, “encantando” a quarta autora, quem passou a dedicar seus estudos a esta temática, a qual foi e continua sendo bastante pesquisada pela última autora, orientadora de todas as anteriores e importante entusiasta de iniciativas como a que será aqui apresentada e refletida.

Partindo desses anseios, preferências e “paixões”, elaboramos um projeto de pesquisa para ser apresentado à Supervisão Operacional do CATI e à Direção de Proteção Social Básica da Secretaria de Assistência Social (SAS) da Prefeitura Municipal de São José (PMSJ), a qual o CATI estava vinculado. O projeto foi proposto como Trabalho de Conclusão de Curso (TCC) da primeira autora, orientado pela última. Com a anuência e parceria dos responsáveis pelo CATI, o projeto foi submetido à apreciação do Comitê de Ética em Pesquisas Envolvendo Seres Humanos da UDESC. Em 20 de Julho de 2017, obteve-se a aprovação deste Comitê para a realização do estudo, por meio do parecer número 2.179.890.

O CATI disponibilizou o lanche (frutas) para os idosos e alguns profissionais da saúde para acompanhar as trilhas (Profissionais de Educação Física, Psicóloga e Técnicos de Enfermagem). A UDESC, por sua vez, disponibilizou o transporte e também alguns Profissionais de Educação Física, para além do acompanhamento das pesquisadoras. Em certas trilhas, uma das pesquisadoras e alguns idosos levaram, por iniciativa própria, lanches para compartilhar, como bolos, outras frutas, biscoitos e café.

Por se tratar de uma experiência nunca antes realizada no CATI e havendo apenas 15 lugares no transporte disponível, junto à Supervisão Operacional do CATI a estratégia para seleção dos idosos foi definida como o convite direto a possíveis idosos interessados, com os quais a primeira autora deste texto havia tido contato durante seu estágio curricular realizado no CATI. Foram contatados, aproximadamente, 20, dentre 60 idosos que a autora havia anteriormente conhecido. A preferência foi conferida para aqueles que nunca haviam experimentado trilhas, ou, que acreditavam nunca ter experimentado.

Dentre os idosos contatados, 14 manifestaram interesse em participar voluntariamente da pesquisa. Todos praticavam no ano corrente, ou praticaram no ano anterior, atividades físicas no CATI (hidroginástica, ginástica, dança ou Pilates). Inicialmente, foi realizada uma reunião com os 14 idosos interessados para informá-los sobre os objetivos da pesquisa, as trilhas que seriam realizadas (locais, extensão, nível de dificuldade, duração, atrativos, desafios, curiosidades), e os procedimentos gerais (data de cada trilha, horários previstos de partida e de retorno, bem como materiais sugeridos). Foi exibida uma apresentação de slides, detalhando cada item e expondo fotos das trilhas para os idosos se familiarizarem com os ambientes.

Com notável entusiasmo, os 14 idosos foram solicitados a assinar um Termo de Consentimento Livre e Esclarecido para participação no estudo, bem como um Termo de Consentimento para Fotografias, Vídeos e Gravações, ambos os documentos em duas vias, sendo uma para eles mesmos e outra para a primeira autora. Também foi distribuída uma ficha para cada participante preencher seus dados pessoais e contatos de emergência, anexando-se a ela o atestado médico com liberação para a prática de atividades físicas, disponível no CATI, e outros documentos e orientações do setor de saúde deste mesmo espaço, os quais permaneceram com a pesquisadora principal durante todas as trilhas.

A idade média dos participantes foi de $65,8 \pm 3,7$ anos, tendo o mais novo 61 anos e o mais velho 75. Os 14 não tinham mais vínculo empregatício, sendo 11 aposentados e três “do lar”. Havia quatro homens no grupo, sendo dois casados com idosas que também participaram das trilhas, e dois sem companheiras no momento. Referente ao grupo como um todo, nove participantes estavam casados, três divorciados, um solteiro e outro viúvo. Dois idosos estavam morando sozinhos, enquanto os demais, com seus familiares (cônjuge, filho, neto).

Foram oportunizadas quatro experiências com trilhas, sendo cada uma delas realizada uma vez por semana, durante um mês. Foram propostas trilhas em diferentes locais de São José (SC) e de Florianópolis (SC), a fim de que os idosos tivessem experiências diversificadas, ainda que em uma escala reduzida em termos de quantidade total. Por motivos diversos (consulta médica agendada, necessidade de cuidar do cônjuge ou de netos, etc.) nem todos os idosos puderam comparecer as quatro trilhas.



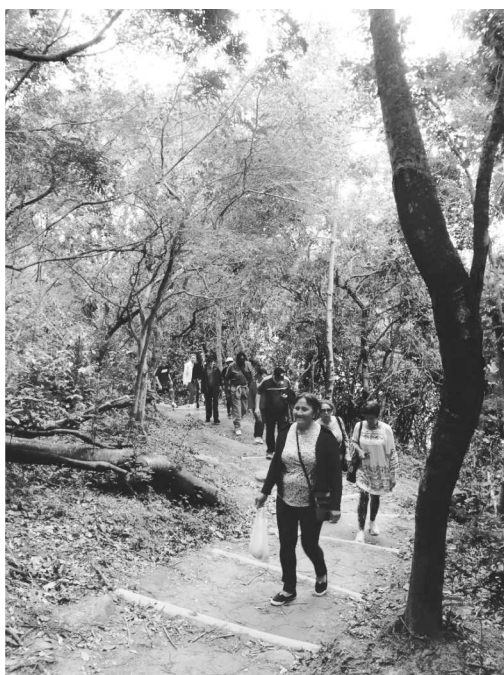
A primeira delas foi a trilha do Parque Ecológico do Córrego Grande, em Florianópolis (SC), realizada no dia 25 de Agosto de 2017, com a participação de 10 idosos. O trajeto percorrido pelos idosos no Parque foi de aproximadamente 1,2 km, sendo a trilha considerada de nível fácil, conforme nossa percepção. A duração foi de aproximadamente 30 minutos.

Figura 1 - Participantes da trilha do Parque Ecológico do Córrego Grande.



Em São José (SC), no Horto Florestal, foi realizada a segunda trilha, em 1 de Setembro de 2017. Apesar de também ter sido considerada como fácil, esta trilha tem aproximadamente 2 km e mais aclives, tendo sido realizada por 11 idosos durante aproximadamente 50 minutos.

Figura 2 - Alguns participantes da trilha do Horto Florestal de São José (SC).



No dia 6 do mesmo mês foi realizada a trilha das Piscinas Naturais da Barra da Lagoa, em Florianópolis (SC). Ainda se considerando um nível fácil de dificuldade, esta trilha de 1,4 km contou com a presença de 13 idosos, sendo realizada em aproximadamente 35 minutos.

Figura 3 - Participantes da trilha das Piscinas Naturais da Barra da Lagoa.

Por fim, em 15 de Setembro do mesmo ano, foi realizada a última trilha com 12 idosos, durante aproximadamente 1 hora. A trilha da Praia do Saquinho, em Florianópolis (SC), foi considerada a mais difícil para os idosos, contando com aproximados 2 km de extensão entre subidas íngremes e decidas.

Figura 4 - Alguns participantes da trilha da Praia do Saquinho.



Chegando ao lugar de início de cada uma delas, os participantes foram, mais uma vez, orientados quanto aos procedimentos gerais envolvendo as atividades, enquanto faziam os alongamentos e aquecimentos articulares conduzidos pelos Profissionais de Educação Física. No início do grupo, o qual foi organizado em colunas na maioria das trilhas, ficava um profissional de Educação Física (o que possuía mais experiências com a trilha em questão), seguido dos participantes. Entre eles ficava a Técnica de Enfermagem, e, ao final do grupo, os demais profissionais. As pesquisadoras, sempre que possível, alternavam suas posições entre o grupo, a fim de registrar momentos, falas e expressões dos participantes por meio de fotografias, filmagens e anotações.

Ao término de cada trilha, era proposto, em média, 1 hora para descanso, contemplação do local e realização do lanche, momento também aproveitado pelas pesquisadoras para observações, registros fotográficos e anotações em diários de campo. Logo após, seguindo as orientações do início, era feita a mesma trilha para retorno até o local do transporte. O alongamento e o relaxamento muscular marcavam o final da atividade, sendo que os idosos eram convidados a escreverem em um formulário três palavras-chave que poderiam melhor definir o significado da experiência da trilha em questão.

Após o término das quatro experiências com trilhas, foram agendados dias e horários, de acordo com a disponibilidade de cada idoso, em um espaço reservado do CATI, para a realização de uma entrevista semiestruturada, conduzida pela pesquisadora principal. O intuito das entrevistas foi identificar aspectos relacionados às percepções dos idosos sobre as trilhas realizadas, as relações interpessoais vivenciadas, as dificuldades e facilidades encontradas, as emoções e os sentimentos antes, durante e após as trilhas, bem como o interesse em continuar participando de trilhas, sendo elas oferecidas pelo CATI, ou não. No momento das entrevistas, cada idoso foi orientado a escolher um nome fictício pelo qual gostaria de ser identificado em textos e apresentações acadêmicas.

Cuidando da “casa comum”: Potencialidades das experiências trilhadas por idosos

A partir da fala dos idosos nesses momentos de entrevistas, dos registros no formulário de palavras-chave e das anotações nos diários de campo das pesquisadoras referentes às observações, identificamos como atividades de aventura na natureza, tais quais as trilhas, podem potencializar o cuidado com a “casa comum”, especialmente a partir das relações verificadas entre os idosos e entre eles e a natureza. Isto é, das relações indissociáveis entre ambiente natural e ambiente social.

Na simplicidade de uma trilha, o sentimento, que antes poderia estar reprimido, vai sendo despejado, derramado; surgem encantamentos, emoções, dificuldades. Como traduzir momentos cheios de significados em palavras, uma vez que, ao iniciar a aventura trilhando estes caminhos, muitos planos foram feitos. Contudo, os objetivos ganharam novos sentidos por meio da vivência de cada um. Nesse sentido, especificamente em relação ao formulário de palavras-chave, encontramos que os significados das experiências com trilhas, para os idosos, apoiaram-se nos contatos com a natureza, nas suas percepções sobre as experiências, nas relações interpessoais proporcionadas e nas emoções manifestadas. Estes são os “troncos” sustentadores das palavras escritas pelos idosos ao final de cada trilha, conforme figura 5, a seguir.

Figura 5 - Palavras-chave registradas pelos idosos após cada trilha, com representação gráfica organizada pela primeira autora.



Tais significados foram realçados nos discursos ao longo das entrevistas e nas relações observadas durante as trilhas e registradas no diário de campo. *O contato com a natureza* despertava comentários, lembranças, expressões faciais, mesmo antes do início efetivo de cada trilha. No trajeto do CATI até cada local ou vice-versa, dentro do micro-ônibus, a contemplação das paisagens pela janela ou a lembrança de outros cenários anteriormente contemplados estimulava conversas sobre as belezas e os encantos de cada lugar, bem como sobre as dificuldades e os desafios existentes.

[...] No percurso de micro-ônibus até o local da trilha das Piscinas Naturais da Barra da Lagoa, em Florianópolis (SC), os participantes se empolgaram observando as belezas naturais do morro da Lagoa da Conceição, passando pela Avenida das Rendeiras, pelo mirante, Praia Mole, Fortaleza da Barra, até chegar efetivamente a Barra da Lagoa. Quando chegamos, alguns me disseram que nunca viram lugar com tantas belezas por metro quadrado como aquele. [...] (DIÁRIO DE CAMPO, 6 DE SETEMBRO DE 2017, p. 5).

[...] No micro-ônibus, durante o trajeto de retorno do local da Trilha do Horto Florestal de São José ao CATI, os idosos comentavam sobre seu amor pelas plantas, cuidados necessários para se ter com diferentes plantas, e a necessidade de estar perto da natureza, seja fazendo trilha, ou cuidando de uma flor. [...] (DIÁRIO DE CAMPO, 1 DE SETEMBRO DE 2017, p. 4).

Durante as trilhas propriamente ditas, esses contatos com a natureza assumiram outra magnitude, mostrando-se diretamente relacionados às *emoções* e aos sentimentos experimentados durante as trilhas, assim como às *relações interpessoais* estabelecidas. Alguns dos registros no diário de campo da pesquisadora principal tornam evidente este “mergulho na natureza”, que, segundo Bruhns (2003, p. 45), pode causar uma “emoção à flor da pele”:

No dia 25/08/17, fizemos a nossa primeira trilha. Fomos ao Parque Ecológico do Córrego Grande, em Florianópolis (SC). [...] entramos na mata e começamos a trilha, um percurso curto de aproximadamente 400 metros, em um caminho não muito largo, mas que cabiam duas pessoas lado a lado. [...] no percurso da trilha, alguns participantes já comentaram sobre o ar puro da trilha e o cheiro agradável da natureza que traziam uma sensação de paz e tranquilidade. Quando fomos chegando ao final da trilha, e alguns foram enxergando o parque, comeci a ouvir algumas reclamações: “Mas já?”; “Muito rápido...”; “Fácil demais!”. Realmente, o percurso da trilha foi curto, então entramos no acesso à pista de caminhada do parque, um caminho largo de terra entre a mata nativa, e adicionamos o percurso de aproximadamente 1 km. [...] (DIÁRIO DE CAMPO, 25 DE AGOSTO DE 2017, p. 1).

[...] no dia 01/09/17 fizemos nossa segunda trilha, a trilha longa do Horto Florestal de São José (SC), com aproximadamente 2 km de extensão. Alguns participantes já conheciam o local, mas a maioria deles ainda não havia feito a trilha. [...] no percurso da trilha, muitos comentavam sobre a beleza do local, sobre a tranquilidade que sentiam ao ouvir o barulho da água das cachoeiras, do vento nas folhas e do canto dos pássaros. [...] (DIÁRIO DE CAMPO, 1 DE SETEMBRO DE 2017, p. 3).

[...] dessa vez, fomos para a Barra da Lagoa fazer a trilha das Piscinas Naturais no dia 06/09/17. [...] Depois de tirarmos fotos, retornamos para as pedras onde estavam o restante do grupo e nos sentamos para descansar e lanchar. Todos conversavam sobre diversos assuntos, davam gargalhadas, cantavam, assoviavam... depois do lanche [...] todos estavam mais introspectivos, em silêncio. Perguntei o porquê do silêncio e eles disseram que estavam contemplando o visual e aproveitando o momento antes que tudo aquilo acabasse. [...] (DIÁRIO DE CAMPO, 6 DE SETEMBRO DE 2017, p. 7).

[...] quando, enfim, chegamos à Praia da Solidão, início da trilha para a Praia do Saquinho em Florianópolis (SC), alguns participantes se emocionaram com o lugar. Aproveitei para reunir o grupo e fomos até a areia da praia para fazermos os aquecimentos. Nesse momento, observei que eles estavam com uma certa expressão de tristeza, e, então, eu disse que não poderíamos fazer a trilha, pois eles não estavam com muita vontade. Eles começaram a rir, dizendo que estavam tristes, mas era porque aquela seria a última trilha que eles fariam com o projeto... [...] (DIÁRIO DE CAMPO, 15 DE SETEMBRO DE 2017, p. 9).

Desse modo, era claro como os raios de sol que passavam por entre as árvores, o entendimento que os idosos tinham a esse respeito. Podíamos perceber em suas expressões o deslumbramento que aquela atividade gerava neles. Por se tratar da primeira vez de muitos idosos fazendo uma trilha, cada um deles se interessava por um pedacinho especial do caminho, uma flor, um macaco, o barulho da água no lago ou o barulho das ondas no mar. Pareciam se sentir verdadeiros aventureiros. Alguns queriam subir escalando as pedras ao redor das trilhas, outros gostavam de caminhar devagar com segurança.

Nos momentos percebidos de silêncio, introspecção e apreciação, parecia que os idosos haviam estabelecido um acordo de não falar por alguns instantes. Porém, o silêncio surgia, na verdade, de forma espontânea. O som dos pássaros era notado com frequência e até imitado por vezes, assim como eram percebidos os galhos quebrados pelos passos fortes, as árvores balançando com o vento, as flores que coloriam o caminho e as frutas que apeteciam o andar.

Por meio de atividades de aventura na natureza, tais quais as trilhas experimentadas pelos idosos, conforme ressalta Bruhns (2003), as pessoas tocam a natureza e por ela são tocadas, literal e metaforicamente. Vejamos, por exemplo, o que uma idosa disse em sua entrevista, quando questionada sobre o que sentia durante as trilhas:

Ah, eu observava tudo. Até uma árvore, o jeito como ela crescia, o jeito que ela enraizava, os braços dela, o tronco dela, como ela se calçava, como ela se firmava... eu estava me sentindo a própria planta, enraizada, firme, ali no chão... era assim que eu me sentia, como se eu fosse a própria árvore (Flor, 63 anos).

É a terra, o mar, a natureza tudo o que faz dos seres humanos sujeitos de sensações, emoções, sentimentos e de prazeres; um objeto corporal, uma pessoa que é o que é graças ao seu ambiente, ou seja, alguém enraizado e concreto (MAFFESOLI, 2009). Desse modo, há uma necessidade voraz de estar junto, ao outro e ao meio; necessidade esta que pôde, ainda que momentaneamente, ser satisfeita durante as trilhas:

[...] hoje a gente não tem mais muito contato com a natureza... e quando chega lá se sente assim... liberta! (Violeta, 61 anos).

[...] aquele ar, as plantas assim... a natureza é tão linda e a gente, às vezes, fica fechado em um apartamento dia após dia [...] vinte anos que eu moro em apartamento... pouco contato com a natureza... então, eu me senti tão bem... aquele ar, o cheirinho das flores... parece assim que a gente volta a ser criança, porque [...] a gente se criou no sítio, então foi uma coisa muito linda... para mim, foi uma experiência que nossa [...] (Xuxa, 62 anos).

Sentia, na verdade, aquela vontade de conhecer as coisas e reconhecer que eu tinha condições de ter aquela experiência com as pessoas e com a própria natureza (Silveira, 64 anos).

[...] a gente sentia uma reação boa, ótima... respirar o ar puro, ali na mata, como era bom aquilo ali (Lírio do Campo, 69 anos).

[...] quando eu avistei aquela praia linda, deu vontade de pular de cima daquela pedra e dar um mergulho, de tão ansiosa que fiquei... louca para dar um mergulho... e depois a gente foi lá na beira da praia, tiramos o tênis, fui na água... ah, para mim foi emocionante (Rosa, 65 anos).

[...] o primeiro dia que estive ali que nós fomos a São José [trilha do Horto Florestal], eu já olhei, não sei se foi por causa do ar, uma coisa assim, aquilo ali me deu, eu disse, uma alegria, uma coisa de viver ali dentro daquele ambiente... estar caminhando dentro do mato... eu adorei aquilo ali, sinceramente, meu Deus do céu, que coisa mais gostosa! [...] (Fran, 66 anos).

[...] o ambiente, a natureza... aquilo parece que leva a gente mais para frente... eu me senti muito bem. Eu poderia fazer até mais uma hora, duas horas... (Josefa, 63 anos).

[...] era um momento inexplicável. A gente se sentia muito bem! [...] seria bom se o grupo permanecesse junto [...] (Violeta, 61 anos).

A intensidade dos relatos pode indicar o quanto essas experiências com trilhas puderam ser enriquecedoras para esses idosos. As trocas e os intercâmbios de vivências entre participantes e desses com o meio, conhecer e estar nesses locais onde foram realizadas as trilhas, avivando todos os seus sentidos - vendo, tocando, cheirando, ouvindo, saboreando, bem como as sensações e percepções que essas vivências proporcionaram, podem levar a uma reflexão e a uma resignificação sobre o ser humano no mundo. Experiências como essas podem tornar esses “espaços” uma oportunidade para que os participantes se percebam parte de um ambiente maior, um ser vivo maior - a Terra, onde se estabelecem relações complexas entre todos os seres, humanos ou não (MACHADO et al., 2015), as quais são capazes de manter viva nossa “casa comum” e de nos manter vivos.

Apesar desta necessidade de estar na natureza e com a natureza e os outros, sentimentos e *percepções* relativos às condições do ambiente natural e à premência de cuidá-lo também se fizeram presentes no discurso de alguns idosos, particularmente a partir de suas observações durante a Trilha das Piscinas Naturais da Barra da Lagoa, quando notaram e comentaram os anteparos que a trilha estava recebendo (corrimãos, deques, pontes, calçadas) para torná-la mais acessível, despertando reflexões sobre a interferência do ser humano no ambiente natural. Durante as entrevistas, essas preocupações ambientais vieram à tona nas seguintes falas:

O que eu senti muito foi a preservação da natureza... a natureza muito exposta assim [...] pena que danificada pelo homem em certos momentos (*Violeta, 61 anos*).
[...] a natureza me chama muito a atenção porque é muita lembrança do que Deus fez para nós... a gente se sente mais perto de Deus... por outro lado, até dá uma tristeza em saber que ele colocou tudo isso à nossa disposição... nós deveríamos zelar por isso e a gente acaba destruindo [...] a gente não sabe que isso destrói a gente também (*Moisés, 75 anos*).

Percebe-se, nessas falas, que esses participantes se entristecem ao notarem a destruição da natureza, pois entendem que fazem parte dela, concordando que, ao mesmo tempo em que os indivíduos transformam a natureza externa, também alteram a sua própria natureza humana, em um processo de transformação recíproca (ARMAS; INÁCIO, 2010). Esses aspectos carecem de reflexões, uma vez que a reaproximação do ser humano com a natureza pode, muitas vezes, ocorrer de forma alienada e ou meramente como mais uma forma de consumo, inclusive, no contexto das atividades de aventura na natureza, conforme salienta Marinho (2001).

Embora tais atividades possam despertar sentimentos de prazer e satisfação por estar junto à natureza, e também a percepção sobre a necessidade de cuidar deste meio, devemos reconhecer que quando realizamos essas atividades, também causamos impacto. O simples caminhar compacta a terra e suprime a vegetação que se encontra no caminho; o barulho de vozes assusta os animais, interferindo em seus hábitos. A intervenção humana na natureza nunca estará livre de impactos, pois, de alguma forma, para acessá-la estaremos interferindo em seu equilíbrio. No entanto, temos o direito de escolher de que forma queremos interferir, ou impactar, afinal, fazemos parte do ambiente natural, sentimo-nos pertencentes a ele, ou, ao menos, algumas pessoas sentem-se assim ou podem passar a se sentir, a exemplo dos idosos participantes de nosso estudo, a partir das trilhas experimentadas.

Se não podemos acabar com todo e qualquer prejuízo que possamos ocasionar ao meio natural em situações como durante atividades de aventura na natureza, certamente podemos minimizá-los, mitigá-los, recuperá-los, oferecendo alternativas menos impactantes, respeitando e cuidando desta natureza que integra nossa “casa comum”. Temos opção de escolha, principalmente quando temos conhecimento, e, as atividades em questão podem contribuir com esse conhecimento, bem como com o envolvimento e o comprometimento para com as mudanças socioambientais, refletindo, assim, sobre a cultura e os valores sociais (MARINHO, 2001). Alguns idosos mencionaram as diferentes possibilidades de conhecimento (sobre a natureza, sobre os outros, sobre si mesmos) que as experiências com trilhas lhes oportunizaram:

[...] eu gosto de trilha porque a gente conhece muitas pessoas, conhece as coisas, conhece o lugar que a gente está passando... tem contato com a natureza... e a gente vai conhecendo as coisas e aprendendo mais (Rosa, 65 anos).

[...] é que estimulou, na verdade, a continuar a fazer... porque pelo próprio estilo de vida que eu tenho e, talvez, pelo próprio conhecimento... perceber que eu poderia conhecer mais coisas (Silveira, 64 anos).

[...] A gente fica aprendendo mais sobre a natureza, sobre as pessoas... quero mais (Gabi, 68 anos).

Maffesoli (2014) salienta que podemos atribuir à sensibilidade ou à “emoção coletiva” uma função de conhecimento. Tal função se manifesta como uma alavanca metodológica que nos introduz no centro da organicidade característica das cidades contemporâneas. Não se trata, de modo algum, de uma experiência individualista ou “interior”. Ao contrário, o sentimento e sua função de conhecimento é, essencialmente, uma abertura para o outro. Nesta abertura está inserido o espaço, o local, a proximidade, e poderíamos incluir nesta lista a abertura para o cuidado da “casa comum”, ou seja, para o cuidado das pessoas, de si mesmo e da natureza.

Embora muito se discuta, atualmente, sobre a necessidade de preservação da natureza, o fato de não estar lá, de não ver o que está acontecendo, pode distanciar as pessoas dos problemas a ela relacionados. É outra relação que se estabelece por meio de “telas”, que parecem relações artificiais. Eu vejo na “tela”, sei que acontece, sei que devo fazer algo, mas tudo isso está muito longe de mim, então, faço o que está ao meu alcance no momento, e já estou contribuindo de alguma forma, pois não consigo, de longe, perceber que faço parte do problema e que poderia fazer muito mais. Outras preocupações que estão mais próximas tomam conta dos meus pensamentos e atitudes, direcionando meu comportamento.

Logicamente, esses apontamentos não podem ser entendidos de forma absoluta e universal; porém, fica evidente que, quando se conhece e se experimenta algo, quando há o sentimento de pertencimento (ao meio, à natureza, ao outro, ao problema), são despertadas preocupações, percepções e reflexões que podem, talvez, ter maior potencial para se transformarem em ações concretas, ações de cuidado. Segundo Machado et al. (2015), experiências que fortalecem vínculos afetivos entre os seres e o ambiente (de respeito, de cuidado, de acolhimento e de inclusão), podem transformar seus participantes e o ambiente ao qual pertencem e estimular seu potencial de agir no mundo. Por isso, experimentar a prática de atividades de aventura na natureza pode contribuir para que as pessoas tenham outra forma de perceber o ambiente como um todo, as outras pessoas e a si mesmas, bem como suas atitudes consigo, com os outros, com o mundo.

Durante as trilhas, observamos, por exemplo, os idosos se preocupando em dar o destino correto aos resíduos que produziram, bem como em participar da atividade “explorando” o ambiente da forma que causasse o mínimo de danos possível, inclusive, desviando o caminho de formigas e chamando a atenção do colega para não falar tão alto a fim de não assustar os animais. Observamos, ainda, situações de cuidado com o outro, fortalecendo, de forma mais ampla, o cuidado com a “casa comum”.

Durante a Trilha da Praia do Saquinho, mais difícil para a maioria dos idosos, Benício (66 anos) apresentou maiores dificuldades nos pontos mais íngremes da trilha, possivelmente por estar acima do peso e sem praticar atividades físicas regularmente há aproximadamente seis meses. Em vários momentos, foi questionado pelo restante do grupo e pela equipe de profissionais se queria continuar ou parar e se estava se sentindo bem. Quando ele parava para descansar, todos os outros participantes esperavam, mesmo não estando cansados, demonstrando atitude de apoio e respeito para com ele. Nas entrevistas, essa exaltação da humanidade por meio do cuidar do outro e também de si mesmo, foi destacada por alguns idosos:

[...] tinha até aquele senhor [*referindo-se a Benício*], que eu pensei que não ia conseguir [...] mas, ele concluiu... velhinho teimoso, foi e voltou... e todo mundo ajudou (Dália, 63 anos).

Não era medo... senti, assim, um cuidado... porque não sabia como que ia ser... então, ia com cuidado para não passar dificuldade e também não causar dificuldade para vocês... não era bem ansiedade, era mais uma preocupação para eu não exagerar... pensar em um ritmo que desse para eu ir e voltar... concluir o percurso (Moisés, 75 anos).

Tudo isso vai ao encontro dos apontamentos de Marinho (2013) sobre as atividades de aventura na natureza, na maioria dos casos e particularmente quando desenvolvidas em grupos, oportunizarem a amizade, a confiança, a afinidade, a cooperação, o apoio mútuo; aspectos que se apresentam como essenciais para a segurança do outro e de si mesmo, bem como para o se sentir mais à vontade e pertencente ao grupo. Essas relações interpessoais e esses sentimentos envolvendo as interações e o cuidado foram sendo construídos a cada trilha, pois apesar de o grupo ser relativamente pequeno, em termos de número de participantes, e de todos frequentarem o CATI, muitos não se conheciam e a maioria nunca tinha participado de qualquer atividade de aventura na natureza.

Antes da primeira trilha, foi possível observar que a maioria dos idosos estavam mais retraídos e conversavam menos entre si no trajeto do CATI até o local de início da trilha. A partir do início efetivo da trilha, durante a caminhada foi possível perceber os idosos mais soltos, interagindo com mais frequência e iniciando amizades.

Durante as caminhadas o “papo era gostoso”, os idosos gostavam de contar causos, piadas. Alguns se apelidavam de “marrecada”, considerando a atividade de hidroginástica que, alguns deles, frequentavam no CATI. Foi sendo criado um notório sentimento de pertença ao grupo por meio da colaboração, da amizade e da confiança proporcionadas pelo contato com as pessoas durante as trilhas. Os momentos de pausa para o lanche fortaleceram ainda mais as relações interpessoais:

[...] Fizemos uma pausa para o lanche em um espaço aberto entre a mata, com estrutura para sentarmos e lancharmos. Neste momento, o céu, que antes estava nublado, ficou aberto e ensolarado. Muitos participantes comentaram que o passeio estava sendo maravilhoso e Deus estava os presenteando com os raios de sol. Em seus rostos, era nítida a alegria e satisfação por estarem ali naquele dia. Alguns participantes começaram a interagir com os animais do parque, como os saguis que começaram a se aproximar. Flor (63 anos) [...] se aventurou subindo em uma cerca para dividir uma banana com uma família de saguis, fazendo a alegria de todos os outros participantes. Nessa pausa para o lanche, observei os participantes conversando sobre diversas coisas, como amor pela natureza e pelos animais, a importância da água, o destino do lixo, entre outros assuntos. [...] (DIÁRIO DE CAMPO, 25 DE AGOSTO DE 2017, p. 2).

Inevitável, neste momento, recorrer ao pensamento de Maffesoli (2009), particularmente a um ensaio escrito por este sociólogo sobre “a mesa como lugar de comunicação”, no qual ele nos provoca sobre diferentes aspectos do social envolvidos no ato de se alimentar (ritos, regras, teatralidade, palavras, gestos, objetos, proximidade, distância, conflito). Em síntese, as provocações do autor nos levam a considerar que os momentos de estar junto “à mesa”, ainda que não necessariamente neste objeto, mas compartilhando tempos e espaços a partir dos alimentos, refletem, no mundo pós-moderno, o próprio social, as próprias inter-relações estabelecidas entre os seres humanos nas distintas esferas de sua vida. Diante disso, torna-se impossível falar de comida, de refeição, de alimento, sem falar, necessariamente, de relações sociais.

Durante as entrevistas, o processo de aproximação entre os idosos que oportunizou as relações interpessoais, a criação e o estreitamento de laços de amizade e as ocasiões de cuidado (com o outro, com o meio, consigo mesmo) foi manifestado, por exemplo, por meio de sentimentos de ansiedade e de receio com o novo, antes das trilhas, para, depois, transformar-se em sensação de acolhida e de pertencimento que despertaram emoções, como felicidade, prazer, satisfação, durante e após o término das trilhas.

A muitos idosos não era possível acreditar que estavam ali, pois as atividades propostas, normalmente, não fogem muito das ginásticas, danças e caminhadas - práticas mais ofertadas para esta população. Logo, se o idoso não se sente motivado a praticar uma dessas atividades, ficará sem opções, havendo uma restrição neste sentido.

Foi possível ver em cada rosto sorridente ou com expressão de prazer, alguém que, ainda que por um momento mágico trilhando caminhos tortuosos, íngremes, desafiadores, podia sentir-se capaz, retirando a veste do idoso “frágil” para vestir o sentimento do “eu consigo”! Os idosos esqueciam-se por instantes de suas dores, fragilidades e, até mesmo, incapacidades, podendo compartilhar a autonomia de realizar uma trilha, com a sensação de confiança transparecendo nos olhares.

Os sentimentos de confiança, de alegria, de pertencimento ao grupo, brotavam, assim, como sementes daquelas árvores, que, gentilmente, deixavam todos passarem por elas e mexiam suas folhas com o vento soprando ritmadas, mexendo com os corações dos idosos. Quantas reflexões surgiram nesses momentos; quanta sutileza de pensamentos cheios de sabedoria acumulados com a idade foram despertados. Os sábios aventureiros se lançaram em um desafio trilhando caminhos, os quais, talvez, não pudessem imaginar fazer após os 60 anos de idade. Em suas palavras:

[...] durante as trilhas eu já visualizava algo mais... tanto que a gente tentou reunir o grupo para fazer mais trilhas. A vontade era sempre maior (Benício, 66 anos).

[...] eu já ficava com uma sensação de esperar a próxima para ver o que nós iríamos fazer [...] (Lírio do Campo, 69 anos).

a gente saía da trilha, eu, pelo menos, muito feliz... aquele momento de distração que a gente conversou bastante, senti ali a união do grupo, um cuidando do outro... e daí as professoras vinham junto conversando... isso ali foi muito especial... para mim, foi uma coisa que marcou muito (Xuxa, 62 anos).

[...] eu fiquei alegre, contente com aquilo ali... e as pessoas muito comunicativas, muito amorosas umas com as outras... aí me deu alegria só naquele momento de estar ali com todo mundo, o grupo todo (Fran, 66 anos).

[...] estava tudo tão bom, tão maravilhoso... como a gente passeou... a gente conversou, a gente fez uma grande amizade... ah, eu achei assim o máximo! (Orquídea, 69 anos).

Corroborando com estudos realizados sobre atividades de aventura na natureza (MARINHO, 2013; BRUHNS, 2009), por meio dos relatos dos idosos e dos registros ora apresentados podemos enfatizar que tais atividades, em função das suas características marcantes e peculiares, possibilitam ao praticante momentos de felicidade, de realização pessoal, de contato com a natureza, de expressão de sentimentos e emoções, mas, principalmente, de contato com a vida. Dessa forma, é possível destacar que as relações interpessoais estabelecidas e a reaproximação com a natureza foram fatores que contribuíram para uma percepção positiva desses idosos com relação às experiências com trilhas e que podem contribuir para aumentar seu interesse em continuar participando dessas atividades. Além disso, as atitudes, as reflexões e as observações relacionadas às atividades realizadas demonstram um despertar desses participantes para o cuidado com o outro, consigo mesmo, com a natureza, o ambiente, enfim, tornando clara a potencialização do cuidado com a “casa comum”.

Nessas situações de cuidado também emergiram das falas dos idosos, durante as entrevistas, as relações estabelecidas com os profissionais que acompanharam as trilhas. Segundo alguns deles, os profissionais envolvidos e as pesquisadoras:

[...] Foram tão queridas... nos deram muita atenção... porque hoje em dia as pessoas mais novas, digamos assim, deixam os idosos mais isolados e vocês foram muito atenciosas... foi muito carinho [...] vai ficar marcado. Fiquei muito feliz (Xuxa, 62 anos).

Se tivesse, assim, alguma trilha, alguma coisa, eu gostaria que vocês estivessem no nosso meio... eu adorei ir com vocês... foi tanto carinho, tanta atenção (Rosa, 65 anos).

Gomes, Pinheiro e Lacerda (2010) enfatizam que a interação social, proporcionada por atividades em grupo - com pessoas da mesma faixa etária, ou não - é favorável ao bem-estar emocional do idoso, pois facilita a emergência de significados comuns e uma maior aproximação interpessoal. De acordo com Wichmann et al. (2013), as redes de relações são importantes fontes de suporte social e satisfação com a vida.

Analisando as falas dos idosos sobre as relações com os profissionais também é possível discutir sobre a importância da intergeracionalidade, a qual, para Neri (2005), refere-se às relações ocorridas entre pessoas pertencentes a diferentes gerações e contribui para garantir um novo significado à velhice, que passa a ser encarada com mais entusiasmo e de forma mais leve. Além de contribuir para a quebra de preconceitos sociais frente ao envelhecimento, a solidariedade intergeracional, conforme França, Silva e Barreto (2010), contribui para a melhoria da qualidade de vida de jovens e idosos, pois as pessoas que vivenciam relações de apoio intergeracional, sentem-se mais positivas em relação a si próprias e ao mundo.

Essa interação entre indivíduos de idades distintas também pôde ser observada quando, retornando da Trilha do Horto Florestal de São José (SC), os idosos se encontraram com um grupo de crianças que estava indo fazer a mesma trilha. Os participantes interagiram com as crianças, sorrindo, apertando a mão, e dizendo frases como “bom dia”, “proveitem o passeio” e “você irão adorar”. Uma participante, Fran (66 anos), comentou: “tomara que eles levem isso à sério e não esperem a idade chegar para entenderem o quanto é bom”, referindo-se à atual fase de sua vida em que estava experimentando as trilhas e percebendo o quanto lhe fazia bem.

Ademais, no âmbito dos relacionamentos interpessoais surgidos das experiências com trilhas ainda pudemos verificar e refletir sobre as relações “virtuais”. Para os idosos que passaram a maior parte de suas vidas interagindo de forma presencial com as outras pessoas, a interação por meio de aparelhos eletrônicos pode ser um grande desafio, mas também pode ser percebida como um meio complementar de contato, para os que escolhem utilizá-la.

No início das experiências, a fim de facilitar a comunicação, foi criado, pela pesquisadora principal, um grupo no aplicativo “WhatsApp” - aplicativo para envio de mensagens instantâneas via *smartphones*, através de conexão com a internet - intitulado “Aventuras na Natureza”. Embora nem todos tivessem tal aplicativo, durante o período de realização das trilhas observamos que os idosos adicionados a esse grupo interagiram bastante, compartilhando mensagens, fotografias, áudios e vídeos, bem como fazendo perguntas sobre as próximas trilhas.

Nas entrevistas, quando questionados sobre suas percepções acerca dos vínculos com os demais participantes, durante e após as trilhas, o grupo no WhatsApp emergiu espontaneamente no discurso de alguns idosos. Para alguns, esta foi uma das possibilidades de manutenção das interações sociais alavancadas durante as trilhas, mediante o encerramento das atividades. Para outros, especialmente para os que não utilizavam o aplicativo, houve a perda do contato com os demais participantes das trilhas, embora a socialidade experimentada tenha aprofundado relações no ambiente familiar, como com o(a) próprio(a) companheiro(a), e também impulsionado a continuidade de relações interpessoais no CATI e em outros espaços. Em suas falas:

[...] o grupo é bastante interessante, bastante amigo... houve uma interação muito boa entre as pessoas (Benício, 66 anos).

[...] ainda tenho as amizades da trilha... com as pessoas como a Gabi (68 anos), como aquela outra senhora que mora lá no horto [*mora próximo ao Horto Florestal de São José*]... então, a gente sempre está conversando... [...] tem o grupinho ali [*referindo-se ao grupo do WhatsApp*] que a gente também manda boa noite, a outra, bom dia, boa tarde... então, isso aí é muito bom (Luana, 67 anos).

[...] eu não sou muito de andar nesses WhatsApp da vida, mas pelo que eu vejo ali no nosso grupo [...] continua tudo muito ativo (Dália, 63 anos).

[...] a gente se vê por aqui [*referindo-se ao CATI*], têm contato, se encontra na rua, está sempre conversando... é muito bom. A gente criou um vínculo, assim, de amizade tão bom, tão bom que é... (Lírio do Campo, 69 anos).

[...] vínculo com eles não ficou, porque a gente não teve mais o grupo [...] com o meu esposo [Silveira], sim... ele já está pensando em fazer trilha... eu acho que serviu de motivação. Nós sempre fomos muito parceiros [...] (Violeta, 61 anos).

[...] é como se diz, existe aquele amor mútuo entre nós... sempre existiu... serviu para continuar e aperfeiçoar mais ainda [referindo-se às relações com sua esposa Violeta, após as experiências com trilhas] (Silveira, 64 anos).

Olha, eu acho que a gente deveria ser mais unido, por que depois que a gente terminou, a gente conversa só aqui no CATI, a hora que se encontra e fora disso a gente não tem mais contato... até vocês, para ser bem franco... ainda teve outro pessoal que veio fazer uma pesquisa que eu participei e eu até pedi “depois vocês ligam para a gente para dizer como é que foi” e ninguém ligou, ninguém entrou em contato... aí eu estava pensando que iria ser da mesma forma, mas não foi [...] eu mordeu a língua (Moisés, 75 anos).

De forma presencial e/ou virtual, fica claro que as relações interpessoais proporcionadas pelas trilhas deixaram para os idosos “um gostinho de quero mais”, talvez porque efetivamente tenham constituído a “tribo de idosos aventureiros”. Desta forma, reconhecendo-se no outro e a partir do outro, bem como na natureza e com a natureza, todos os 14 participantes afirmaram que gostariam de continuar participando de iniciativas como essas, inclusive, incentivando que trilhas fossem oferecidas como atividades para os idosos pelo CATI ou a partir de outros órgãos e espaços públicos. Alguns idosos iniciaram mobilizações para tentar prosseguir com as atividades de aventura na natureza. Enquanto Benício (66 anos) estabeleceu contatos com colegas para viabilizar um transporte para o grupo, Silveira (64 anos) organizou uma trilha por conta própria com familiares e amigos.

Machado et al. (2015), quando discutem sobre educação ambiental, alertam sobre a importância dos espaços formais de educação, onde a população possa realmente exercer sua cidadania por meio de participação nas discussões, decisões, planejamentos, projetos e processos de educação ambiental; onde o indivíduo esteja de fato inserido e envolvido em tudo que é desenvolvido nesse espaço, sentindo-se parte dele e almejando o bem comum.

Transpomos, nesse estudo, a possibilidade de desenvolver essa mesma educação para os espaços informais, por meio das atividades de aventura na natureza, como as trilhas. Esperamos que experiências como essas aqui relatadas continuem sendo proporcionadas a idosos e que continuem os motivando a participarem de atividade de aventura na natureza como as trilhas, dado todo o potencial dessas atividades para o cuidado da “casa comum”: natureza, vida, humanidade.

Referências

- ARMAS, Camila Santos de; INÁCIO, Humberto Luís de Deus. Seres humanos e natureza: o lazer como mediação. *Licere*, Belo Horizonte, v. 13, n. 2, p. 1-29, jun. 2010.
- BOFF, Leonardo. O cuidado essencial: princípio de um novo *ethos*. *Inclusão Social*, Brasília, v. 1, n. 1, p. 28-35, out./mar. 2005.
- BRUHNS, Heloisa Turini. **A busca pela natureza: turismo e aventura**. Barueri: Manole, 2009.
- BRUHNS, Heloisa Turini. No ritmo da aventura: explorando sensações e emoções. In: MARINHO, Alcyane; BRUHNS, Heloisa Turini. **Turismo, lazer e natureza**. São Paulo: Manole, 2003. p. 29-52.
- BRUHNS, Heloisa Turini; MARINHO, Alcyane. Ritos e rituais nas viagens à natureza. *Revista Brasileira de Ecoturismo*, São Paulo, v. 5, p. 87-102, 2012.
- COX, Daniel T. C.; SHANAHAN, Danielle F.; HUDSON, Hannah L.; PLUMMER, Kate E.; SIRIWARDENA, Gavin M.; FULLER, Richard A.; ANDERSON, Karen; HANCOCK, Steven; GASTON, Keven J. Doses of Neighborhood Nature: The Benefits for Mental Health of Living with Nature. *BioScience*, Oxford, v. 67, n. 2, p. 147-155, fev. 2017.

- DIAS, Viviane Kawano; **A participação de idosos em atividades de aventura na natureza no âmbito do lazer: valores e significados**. 2006. 119 f. Dissertação (Mestrado em Ciências da Motricidade) - Universidade Estadual Paulista, Rio Claro, 2006.
- FRANÇA, Luciana Helena de Freitas Pinho; SILVA, Alcina Maria Testa Braz da; BARRETO, Márcia Simão Linhares. Programas intergeracionais: quão relevantes eles podem ser para a sociedade brasileira? **Revista Brasileira de Geriatria e Gerontologia**, Rio de Janeiro, v. 13, n. 3, p. 519-531, 2010.
- GOMES, Christianne Luce; PINHEIRO, Marcos; LACERDA, Leonardo. **Lazer, turismo e inclusão social: Intervenção com idosos**. Belo Horizonte: Editora UFMG, 2010.
- LAVOURA, Tiago Nicola; SCHWARTZ, Gisele Maria; MACHADO, Afonso Antônio. Aspectos emocionais da prática de atividades de aventura na natureza: a (re) educação dos sentidos. **Revista Brasileira de Educação Física e Esporte**, São Paulo, v. 22, n. 2, p. 119-127, abr./jun. 2008.
- MACHADO, Julia Teixeira; TROVARELLI, Rachel Andriollo; BATTAINI, Vivian; BRIANEZI, Thaís; ALVES, Denise Maria Gândara; BIASOLI, Semiramis; SILVA, Luciana Ferreira da; SIM, Edna Ferreira Costa do; SORRENTINO, Marcos. Espaços educadores sustentáveis: a dimensão da cidadania incorporada a partir de processos educadores ambientalistas. **Comunicações**, Piracicaba, v. 22, n. 2, p. 217-240, 2015.
- MAFFESOLI, Michel. **A ordem das coisas: pensar a pós-modernidade**. Rio de Janeiro: Forense, 2016.
- MAFFESOLI, Michel. **No fundo das aparências**. Petrópolis: Vozes, 1996.
- MAFFESOLI, Michel. **Notas sobre a pós-modernidade: o lugar faz o elo**. Rio de Janeiro: Atlântica, 2004.
- MAFFESOLI, Michel. **O conhecimento comum: introdução à sociologia compreensiva**. 1ª. reimpressão. Porto Alegre: Sulina, 2010.
- MAFFESOLI, Michel. **O mistério da conjunção: ensaios sobre comunicação, corpo e socialidade**. 1ª. reimpressão. Porto Alegre: Sulina, 2009.
- MAFFESOLI, Michel. **O tempo das tribos: o declínio do individualismo nas sociedades de massa**. 5. ed. Rio de Janeiro: Forense, 2014.
- MARINHO, Alcyane. Lazer, natureza e aventura: compartilhando emoções e compromissos. **Revista Brasileira de Ciências do Esporte**, Porto Alegre. v. 22, n. 2, p.143-153, jun. 2001.
- MARINHO, Alcyane. Introdução aos estudos das atividades de aventura: características, concepções e conceitos. In: BERNARDES, L. A. (Org.). **Atividades e esportes de aventura para profissionais de Educação Física**. São Paulo: Phorte Editora, 2013. p. 25-38.
- MASI, Domenico de. **Alfabeto da Sociedade Desorientada: para entender o nosso tempo**. São Paulo: Objetiva, 2017.
- NERI, Anita Liberalesso. **Palavras-chave em gerontologia**. Campinas: Alínea, 2005.
- PIMENTEL, Giuliano Gomes de Assis; SAITO, Caroline Fama. Caracterização da Demanda Potencial por Atividades de Aventura. **Motriz**, Rio Claro, v. 16, n. 1, p. 152-161, jan./mar. 2010.
- TAHARA, Alexander Klein. Fatores de aderência às atividades de aventura. In: SCHWARTZ, Gisele Maria (Org.). **Aventura na natureza: consolidando significados**. Jundiaí: Fontoura, 2006. p. 113-126.
- WICHMANN, Francisca Maria Assmann; COUTO, Analie Nunes; AEROSA, Silvia Virgínia Coutinho; MONTAÑÉS, Maria Concépcion Menéndez. Grupo de convivência como suporte ao idoso na melhoria da saúde. **Revista Brasileira de Geriatria e Gerontologia**, Rio de Janeiro, v. 16, n. 4, p. 821-832, 2013.

Conexões entre lazer, meio ambiente e Educação Física: a “Caravana Educativa de Lazer” como vivência teórico-prática em curso de licenciatura na Amazônia

Mirleide Chaar Bahia¹
Marcos Douglas Luz Costa²

Introdução

As condições de relação entre o ser humano e a natureza vão se ressignificando no decorrer dos tempos, como o uso, a degradação e o aproveitamento dos espaços e recursos. Nessa perspectiva, o lazer é uma importante maneira de intervir nessa realidade, já que essas vivências na natureza podem gerar nos praticantes “uma tentativa de reconhecimento do meio ambiente e dos parceiros envolvidos, expressando, ainda, um reconhecimento dos seres humanos como parte desse meio” (MARINHO; DE GÁSPARI, 2007, p. 40). E a partir dessa reflexão gerar sensibilização, tendo esse espaço como possibilidade de diversão, reflexão e a importância de cuidar do mesmo.

Para Bruhns e Marinho (2003, p. 87) “a associação de práticas esportivas à natureza não é nova, porém as formas mais recorrentes e sensíveis como tais atividades têm ocorrido estão despertando, cada vez mais, novos olhares”, que possam estabelecer uma reflexão sobre a necessidade de cuidados com o meio ambiente, não restringindo apenas às práticas esportivas, mas também atendendo outras possibilidades de ação e reflexão por meio das propostas de lazer, aventura, contemplação, reflexão sobre a diminuição no consumo, dentre outras.

Durante a formação em Licenciatura em Educação Física na Universidade Federal do Pará (Campus Universitário de Castanhal), os graduandos têm contato com duas disciplinas voltadas a ações teórico-metodológicas que tratam da conexão entre lazer e meio ambiente: a disciplina “Lazer e Recreação”, que trata de estudos sobre a temática e suas possibilidades educativas, inclusive aquelas relacionadas às vivências na natureza, e a disciplina “Esporte, Lazer e Meio Ambiente”, que tem como objetivo aprofundar estudos, discussões e vivências sobre as interfaces entre essas três categorias de estudo. Tais disciplinas, com suas práticas pedagógicas, almejam trazer embasamento teórico, reflexivo e metodológico, dando suporte para a formação dos futuros professores de Educação Física sobre essas temáticas, tendo em vista que são novas vivências, tanto em sala de aula, quanto em outros ambientes, as quais os graduandos podem vivenciar a educação para e pelo lazer (MARCELLINO, 1987), ou seja, educar pela vivência ou para uma futura vivência, trazendo reflexões e uma possibilidade de atuação e contato com o tema, tanto na escola, quanto em espaços não escolares.

A partir dos debates, das ações e das vivências nas referidas disciplinas houve o interesse em pesquisar a intervenção pedagógica denominada “Caravana Educativa de Lazer”, a qual faz parte do conteúdo teórico-prático de uma das disciplinas citadas, em função desta inserir questões relacionadas ao lazer e suas possibilidades educativas no meio ambiente e as possíveis contribuições deste tipo de intervenção pedagógica para a futura atuação no lazer, tendo em vista que acredita-se serem situações que propiciam a aprendizagem e a reflexão sobre uma determinada temática e atitudes que podem levar a refletir sobre a lógica capitalista e a possibilidade da diminuição dos impactos sociais e ambientais na sociedade.

Portanto, esse texto tem a intenção de descrever resultados de uma pesquisa mais ampla, que teve como objetivo analisar a importância da prática pedagógica denominada “Caravana Educativa de Lazer”

¹ Doutora, Professora e Pesquisadora do Programa de Pós-graduação em Desenvolvimento Sustentável do Trópico Úmido, do Núcleo de Altos Estudos Amazônicos (NAEA), da Universidade Federal do Pará (UFPA), Brasil.

² Graduado Licenciatura em Educação Física – Universidade Federal do Pará (UFPA), Brasil.

para a formação acadêmica em Educação Física, como laboratório de vivências teórico-práticas relacionadas ao lazer e às questões socioambientais.

O processo metodológico do estudo foi embasado numa abordagem qualitativa, a partir do ponto de vista analítico, que contou com pesquisa bibliográfica e pesquisa de campo, a qual utilizou como instrumentos a observação e registros no diário de campo e como técnica para coleta de dados, a entrevista semiestruturada, sendo complementado com a análise e interpretação dos dados coletados.

A pesquisa de campo utilizou como instrumento a observação *in loco*, com observação, catalogação e registros dos dados ocorridos durante a “Caravana Educativa de Lazer”, a qual faz parte do conteúdo teórico-metodológico da disciplina “Lazer e Recreação” durante a formação acadêmica no curso de Educação Física da Universidade Federal do Pará-UFPA, Campus Universitário de Castanhal. Além disso foram realizadas entrevistas semiestruturadas com os 12 discentes de duas turmas de Educação Física que cursam o sexto e quinto semestre do curso, haja vista que os mesmos já vivenciaram a caravana que ocorre no quarto semestre e o critério utilizado para definir o foco das entrevistas foi à permanência das referidas turmas na UFPA.

Após a etapa de coleta de dados foi realizada a análise das entrevistas, por meio da análise do conteúdo e, posteriormente, a classificação e a interpretação dessas informações coletadas (BARDIN, 2006).

Lazer, educação e meio ambiente

O lazer é uma conquista e um direito estabelecido constitucionalmente e, portanto, deve ser vivenciado nas diversas esferas, inclusive com possibilidade de explorar seu duplo aspecto educativo, o qual pode servir como uma importante ferramenta para a educação e a intervenção dos professores em diversos espaços pedagógicos.

A educação para e pelo lazer pode se dar por meio da utilização e sistematização de conteúdos culturais do lazer, voltados aos vários interesses dos indivíduos. Nesse contexto, o professor de educação física possui o papel de agente mediador de conhecimentos, não só no ambiente formal, mas também em ambientes não formais, reforçando a ideia de fomentar uma consciência nas diversas áreas de atuação, a partir de estudos e sistematizações por parte do mesmo, para que as atividades dirigidas a esse público possam trazer reflexões sobre as temáticas apreendidas de forma descontraída e lúdica, caracterizando a educação para e pelo lazer, podendo reforçar valores e condutas que possibilitem uma nova compreensão do espaço e das práticas corporais advindas das vivências de lazer.

Em jogos, brincadeiras e vivências lúdicas na natureza pode-se aprender aspectos relacionados ao meio ambiente e à convivência com o outro, levando essa reflexão para a vida cotidiana, agregando uma noção de saúde, cuidado com o corpo, cuidado e respeito com o outro e com o meio ambiente, dentre outras temáticas específicas que podem ser apresentadas pelo professor.

Marinho (2007, p. 221) acredita “que o lazer e a educação ambiental podem surgir como possibilidades de mudança, como espaço de pausa para respirar, tomar fôlego, refletir e discernir”. Um dos componentes gerados a partir desse cuidado com o sujeito envolvido nesse meio é uma possibilidade de mudança de atitude do ponto de vista que o contato com o meio ambiente e as reflexões sobre a importância do mesmo possam interferir na qualidade de vida, ressaltando também a questão da coletividade, inerentes às experiências relacionadas às atividades na natureza.

Para se vivenciar tais práticas é necessário um embasamento teórico-prático já que “as atividades na natureza requerem um repensar sobre o meio ambiente a partir de três principais aspectos interdependentes: a prática; a conservação e o processo educativo” (MARINHO, 2007, p. 225-226). Estes podem ser entendidos como a sistematização do processo, a vivência, a reflexão sobre a importância da conservação, assim agregando valor ao processo educativo inserido nessa prática, o que pode favorecer uma aproximação com o ambiente escolar, sem deixar de lado as diversas possibilidades e esferas de ações teórico-práticas voltadas ao meio ambiente.

A intensificação de uma aproximação qualitativa dos seres humanos ao ambiente natural pode acelerar esse processo, tornando eficiente o sonho de harmonia e, nos espaços institucionais, como a escola, esta pode representar uma perspectiva excelente para a reflexão de valores catalisadores dessa relação (MARINHO; SCHWARTZ, 2007, p. 33).

É importante que se tenha uma aproximação das diversas esferas e núcleos de atividades na natureza, que tragam na sua essência uma preocupação com o espaço, com as atividades e a sociedade. Deve-se pensar no bem-estar dos praticantes, na socialização e na importância do local das atividades, que devem estar integrados, para que assim essa prática agregue novas possibilidades e oportunidades de um lazer crítico, que pense no meio ambiente e no sujeito como um todo.

Nesta perspectiva é o professor que tem o importante papel de instigar essas motivações e propiciar elementos lúdicos que possibilitem um processo educativo voltado à importância dos cuidados com o meio ambiente.

A possibilidade de desenvolvimento de um senso de responsabilidade, da solidariedade, da criticidade e da criatividade nas práticas de lazer junto à natureza, de (re)orientar a sociedade para lidar com a diversidade e complexidade dos problemas ambientais, implica, além de conhecimentos concernentes à educação ambiental, educação “pelo lazer” e “para o lazer”, educação pela aventura, entre outros, nas técnicas como práticas de mínimo impacto, planos de manejo, entre outros e na aquisição de novas atitudes e padrões de comportamentos positivos em relação ao meio ambiente (BAHIA; DE GÀSPARI, 2007, p. 369).

Essa expansão de atividades de lazer ao ar livre necessita de sistematização e orientação para o uso do mesmo. Cabe então se pensar essa introdução de uma forma que fomente reflexão de um processo educativo concebido a partir desse retorno ao contato com a natureza, ao respeito e aos benefícios que o meio ambiente saudável pode proporcionar.

Para isso é necessário que a formação dê suporte teórico-prático aos conteúdos voltados a essas temáticas. A atuação de profissionais no âmbito do lazer apresenta um amplo campo de possibilidades, a fim de discutir a necessidade de uma capacitação durante e após a formação, para que os mesmos possam intervir em diversos espaços.

A formação e atuação no lazer

Os campos de atuação no lazer não apresentam uma formação específica, podendo ser este trabalhado em diferentes perspectivas, apresentando um caráter multidisciplinar, que envolve diversas áreas de conhecimento como: turismo, hotelaria, pedagogia, psicologia, sociologia, artes e educação física.

O agente que atua no lazer em diferentes perspectivas de ação é denominado animador sociocultural ou animador cultural e este deve ser responsável por sistematizar ações de lazer voltadas não apenas à recreação e sim para possibilitar aquisição de possibilidades de reflexão e construção de valores educativos dentro das diversas áreas envolvidas com o lazer. Segundo Melo e Alves Júnior (2003, p. 62), o animador cultural é aquele que “interpreta e favorece experiências, acreditando no desenvolvimento individual que poderia construir uma ordem social reformada”. Onde os sujeitos possam ser mais críticos e reflexivos perante as relações sociais no contexto em que se está inserido.

A animação tem como finalidade promover nos grupos e comunidades uma atitude de participação ativa no processo de desenvolvimento social e cultural. Portanto, a ideia de participação constitui um dos núcleos centrais da atuação do profissional do lazer preocupada com a animação sociocultural, despertando nas pessoas a importância da atitude participativa e não somente incentivar a participação nas atividades

(BERNET, 1997). Esta postura profissional exige formação, liderança, comunicação, criatividade e organização (MELO; ALVES JÚNIOR, 2003), para que o trabalho da animação seja efetivo.

Werneck (1998, p. 4) aponta o lazer “enquanto uma área de intervenção multidisciplinar que possibilita a formação profissional em várias perspectivas”. A formação do animador se dá em um campo multidimensional, possibilitando que diversas áreas do conhecimento atuem na animação. Durante a formação acadêmica destes cursos já se nota a inclusão e implementação dos currículos com discussões sobre lazer e suas possibilidades educativas, tendo em vista que a atuação no lazer é uma possibilidade de atuação para os graduandos.

Isayama (2002) afirma que é necessário discutir de forma ampliada o lazer nos cursos de formação, para que essas ações possam ser sistematizadas e aplicadas durante a atuação de forma efetiva. Para uma efetiva atuação no lazer é importante se pensar em ações interdisciplinares durante a formação e futura atuação já que o lazer é um campo multidisciplinar.

Considerando essa possibilidade de atuação das diversas áreas de conhecimento, durante a formação acadêmica de alguns cursos vêm sendo inseridas questões relacionadas ao lazer e suas conexões com o meio ambiente, por meio de disciplinas específicas, como vem ocorrendo no curso de Educação Física da UFPA, Campus de Castanhal, de forma a contribuir com elementos que podem subsidiar a organização do trabalho pedagógico.

As ações teórico-práticas são essenciais para se tornar efetiva a atuação no lazer, percebendo que para uma atuação eficaz, há necessidade do domínio dos conteúdos em diferentes contextos de ações. Pinto (2001, p. 67) ressalta que no campo do lazer, o domínio de conhecimentos específicos “deve ser articulado com questões envolvidas e a identificação de alternativas de resolução de dificuldades surgidas nessas concretizações”.

Sobre as possibilidades de ações dos Professores de Educação Física em relação às atividades na natureza ou voltadas à natureza, conta-se com um leque diverso de possibilidades/atividades e públicos. Porém é necessário que o mesmo tenha criticidade e possa se conscientizar para desempenhar uma ação voltada à reflexão e ao cuidado com as relações socioambientais.

É necessário que o professor busque maneiras de incluir na atividade elementos que propiciem a conscientização, a ação e a reflexão sobre o uso e respeito pelos espaços (naturais ou não), pois entende-se que meio ambiente é um campo complexo de relações entre a natureza e a sociedade (BRUHNS, 2007), e necessita de cuidado tanto pelo ambiente físico quanto nas relações socioambientais nesses espaços.

A “caravana educativa de lazer”

A “Caravana Educativa de Lazer” é uma intervenção pedagógica que visa qualificar a formação acadêmica dos discentes do curso para a aprendizagem na organização do trabalho pedagógico e proporcionar vivências de lazer para as crianças da comunidade quilombola denominada “Abacatal”, por meio da elaboração e aplicação de oficinas envolvendo os diversos conteúdos culturais do lazer (artísticos, manuais, intelectuais, sociais, físico-esportivos e turísticos) (DUMAZEDIER, 1980; CAMARGO, 1992) e outras temáticas educacionais, as quais podem ser aplicadas em diversos espaços pedagógicos, dentre esses os ambientes naturais. Além disso, os alunos vivenciam coletivamente práticas de lazer na natureza, no espaço do acampamento onde ficam alojados próximo à comunidade quilombola. Essas vivências possibilitam momentos que podem educar por meio do lazer (pela própria vivência) e fomentar a reflexão e a mudança de atitudes relacionados ao meio ambiente e à socialização com seus pares.

O processo metodológico da “Caravana Educativa de Lazer” ocorre desde a etapa prévia de preparação em sala de aula, por meio de leitura de textos, estudos, sistematização, preparação e organização coletiva dos alunos para ida à campo. A atividade segue dois caminhos metodológicos, ocorridos simultaneamente no decorrer da vivência.

O primeiro caminho metodológico consiste em uma organização pedagógica de preparação, para que os discentes possam proporcionar vivências de lazer para as crianças residentes da comunidade quilombola do “Abacatal”, por meio da elaboração e aplicação de oficinas que envolvem os conteúdos culturais do lazer voltados às diversas temáticas educacionais, tendo como ferramenta a educação para e pelo lazer. Ocorre por meio da divisão dos discentes em equipes responsáveis pela sistematização e aplicação de oficinas voltadas aos conteúdos culturais do lazer.

A intervenção conta também com uma divisão dos discentes em seis equipes de organização que ficam responsáveis pela decoração, pela animação, pela limpeza, pela alimentação, pela captação de recursos e pelos materiais. A equipe de decoração é responsável pela ornamentação dos espaços das atividades da caravana como o luau, por exemplo; a equipe de alimentação fica responsável pelo preparo da alimentação durante o acampamento; a equipe de animação é responsável pelos momentos de animação do acampamento, momentos de música, socialização, atração do luau; a equipe de limpeza é responsável pela limpeza e organização dos espaços do acampamento; a equipe de materiais é responsável pela organização dos materiais a serem utilizados na intervenção; a equipe de captação de recursos é responsável pelo envio de ofícios de patrocínio (ajuda de custo e materiais) para que com a captação desses recursos possa dar suporte à parte dos gastos com materiais necessários para a aplicação das oficinas, alimentação e despesas com materiais a serem usados no acampamento de modo geral.

Figura 1 - Oficina com materiais recicláveis na comunidade do “Abacatal”.



Fonte: autoria própria (2016).

O segundo caminho metodológico da Caravana são as vivências que se dão por meio de atividades que visam promover aos discentes, experiências diversificadas que vão desde a organização coletiva do alojamento em barracas de *camping*, organização e elaboração coletiva das suas refeições, vivências de interação com o meio ambiente, explanação sobre o sistema de compostagem existente na fazenda e separação do lixo.

Também ocorrem às orientações sobre o uso e cuidados com o espaço e as atividades na natureza como: trilhas diurnas e noturnas que durante sua realização são explanados princípios de observação, de sobrevivência, de percepção dos sons e cheiros, de orientação sobre a importância de preservar as áreas verdes, sobre a relação ser humano e natureza, ocorrem circuitos de aventura sempre realizados em duplas ou em grupos, o que reforça a cooperação dos sujeitos com a utilização de princípios de orientação (mapa e bússola), atividades lúdicas, luau, entre outras atividades que visam à socialização e interação entre os alunos e o meio ambiente.

Figura 2 - Trilha Ecológica com os discentes.



Fonte: autoria própria (2016).

A partir desses dois caminhos metodológicos trilhados durante a intervenção pedagógica, esta surge com o objetivo de proporcionar vivências de lazer, interação com o meio ambiente e socialização dos discentes e, além disso, objetiva a partir das oficinas ministradas, despertar e conscientizar a população da comunidade quilombola do “Abacatal”, sobre a importância de sua cultura e das relações socioambientais, nesse contexto torna-se necessário descrever características dessa comunidade onde a caravana acontece.

A comunidade quilombola do “Abacatal” é uma comunidade localizada no entorno de uma Área de Proteção Ambiental (APA), localizada em Ananindeua e Marituba (próximo à alça viária) e tem sua origem histórica ligada aos vários engenhos de cana-de-açúcar que existiram ao longo dos séculos XVIII e XIX nas proximidades de Belém, às margens do rio Guamá, O Engenho do Uriboca, que era pertencente ao Conde Coma Mello é onde se inicia a história da comunidade quilombola do “Abacatal”. O local onde hoje está situada a comunidade possui como elemento vivo da história o “caminho das pedras”, o qual foi construído pelos escravos do Conde para possibilitar a passagem do mesmo até sua fazenda que contava com o engenho, casa de escravos antepassados dos residentes da comunidade e cemitério.

O título definitivo das terras quilombolas foi conquistado em 1999, devido muitas lutas desse povo em busca dos seus direitos. A terra pertencente aos quilombolas é de apenas cerca de 15% do território de herança pertencente ao Conde. A comunidade é formada por cerca de 62 famílias e cada família de descendente possui uma porção de terra de 130x 700 metros, de acordo com que cada filho(a) se case o mesmo(a) só tem direito a residir na porção de terra dos seus pais.

Atualmente as ruínas do engenho do “Uriboca”, casa dos escravos antepassados dos residentes da comunidade e cemitério estão localizadas dentro de uma Área de Proteção Ambiental (APA), denominada “Refúgio de Vida Silvestre Metrópole da Amazônia” – REVIS, localizado na área do antigo engenho e terras do Conde Coma Mello; que posteriormente sediaram à antiga fazenda Pirelli, que é herança da exploração do látex, na época da atividade seringueira na Amazônia. O REVIS, que foi criado sob o

Decreto Estadual nº 2.211 de 30/03/2010, abrange cerca de 6.367,27 hectares de florestas primárias. É uma Unidade de Conservação (UC) gerenciada pela Secretaria de Estado de Meio Ambiente (SEMA-PA) e está localizada nos municípios de Ananindeua, Benevides, Marituba e Santa Isabel do Pará e estende-se por uma faixa de 18km às margens do Rio Guamá, entre os rios Caraparu e Uriboquinha. Tem como objetivo a proteção ambiental a fim de assegurar condições de existência e reprodução da fauna e da flora residente na área ou migratória.

Dialogando com a experiência dos discentes

O fator socialização foi bastante recorrente durante a fala dos sujeitos da pesquisa, os quais utilizaram termos como: trabalho coletivo, união da turma, integração das pessoas, reaproximação, amizade, fator social, trabalho e vivência em grupo foram presentes nas entrevistas.

[...] com a minha turma a gente pode se reaproximar mais [...] e a caravana, ela pôde trazer uma reaproximação mesmo (E.2).

[...] tem uma integração com outros alunos [...] (E.5).

[...] eu acabei aprendendo muito em relação a respeito do espaço, em relação à convivência com os meus colegas de turma, então foi bem produtivo (E.7).

[...] eu sou uma pessoa muito “na minha” muito fechada, muito tímida e lá eu tive a possibilidade de socializar se não com todo mundo, eu acho que 95% das pessoas e que daí eu já fiz amizades [...] (E.9).

Este fator pode estar aliado à concepção de Marcellino (1987), que aponta que o lazer é um veículo de educação que favorece o desenvolvimento social dos sujeitos envolvidos nessas atividades.

[...] as atividades de lazer favorecem, a par do desenvolvimento pessoal, também o desenvolvimento social, pelo reconhecimento das responsabilidades sociais, a partir do aguçamento da sensibilidade ao nível pessoal, pelo incentivo ao auto aperfeiçoamento, pelas oportunidades de contatos primários e de desenvolvimento de sentimento de solidariedade (MARCELLINO, 1987, p. 60).

Ao responder sobre as sensações os entrevistados ressaltam a aprendizagem em grupo, sensação de liberdade na natureza, ludicidade, felicidade, sensações positivas, aprendizados na natureza. Para Bruhns (1997), o corpo é uma forma de diálogo entre o ser humano e o mundo, sendo uma forma de comunicação, as atividades na natureza podem despertar novas sensibilidades de acordo com as condições que o mesmo é submetido.

Teve muita aprendizagem em grupo, né? Por que como a gente teve muitas atividades em grupo é, a gente leva bastante isso e as sensações são boas, sensações de liberdade lá na natureza, sensações de ludicidade e enfim (E.1).

As sensações assim foram as melhores possíveis! Em relação ao conteúdo da disciplina, em relação também às vivências! Assim a relação... assim como lidar com os colegas [...] (E.7).

Pode-se notar nas falas que a caravana proporcionou experiências coletivas entre os indivíduos da turma, em tal vivência foi necessário a cooperação, união, disposição para que as atividades fossem desenvolvidas com sucesso. O que pode abrir novas possibilidades de reflexões sobre as aquisições relacionadas às relações socioambientais.

[...] o aspecto cooperativo não deve ser esquecido. As atividades na natureza, em sua maioria, ocorrem em grupos ou, no mínimo, em dois participantes; ou seja, há a dependência de um parceiro para que a prática aconteça de forma mais segura e, até mesmo, prazerosa.

Igualmente, atitudes de confiança e respeito são observadas, não só com os companheiros, mas também com a natureza. Ainda que existam pessoas que, muitas vezes, por falta de conhecimento e instrução, tenham atitudes de desrespeito para com o meio ambiente, esta tem sido uma preocupação evidente nas propostas de agências, grupos escolares, empresariais, etc. e muitas têm sido as formas de intervenção educativa (MARINHO, 2007, p. 225).

Os entrevistados apontam como um importante elemento o fato da vivência ser fora do campus, ressaltando que essas vivências trazem contribuições para o aprendizado dos mesmos. Já que a intervenção surge com o objetivo de aliar o viés teórico com a prática.

[...] foi uma coisa que levou a gente pra fora do campus! Fez a gente vivenciar coisas diferentes [...] (E.4).

[...] por que dentro da faculdade a gente tem poucas vivências fora de sala de aula e essa contribuiu muito (E.6).

[...] uma área onde a gente aprende muito, principalmente com as pessoas que a gente lida lá. [...] (E.12).

Considera-se necessário que durante a formação dos alunos seja alcançada uma vinculação entre a universidade, enquanto espaço acadêmico, e os demais espaços que compõem a realidade dos discentes, os quais possam vir a ter uma reflexão teórico-prática que “possa atingir seu propósito, que é desenvolver nossa capacidade de orientação em relação à diferentes objetivos e problemas interdisciplinares, complexos e variados” (WERNECK, 1998, p. 7), a fim de fomentar nos discentes a possibilidade crítica de perceber e intervir e apreender conhecimentos na realidade social em que possam estar inseridos.

Nessa perspectiva, a “Caravana Educativa de Lazer” é percebida como uma possibilidade de ação e reflexão do discente como futuro professor, pois durante a preparação e a experiência desta intervenção “ele vivencia essa possibilidade de interferência que, além de contribuir para sua formação [...] permiti-lhe experimentar as dificuldades de tal possibilidade de educar” (MELO; ALVES JÚNIOR, 2003, p. 83).

Sobre a contribuição dessa intervenção para a formação acadêmica, todos os sujeitos afirmam que esta pode contribuir para a atuação como professores e destacam os estudos e as possibilidades de ação, haja vista que o curso conta com diversas áreas de atuação e o lazer pode contribuir como uma ferramenta educativa. Destacando, que é possível trazer os aprendizados e atividades da caravana para a atuação, referindo-se bastante ao ambiente escolar.

Os entrevistados ainda ressaltaram a importância de vivências teóricas aliadas à prática. Segundo Melo e Alves Júnior (2003, p. 83), os cursos de formação devem estar abertos “para além da exclusiva preocupação com a discussão teórica em sala de aula, devem promover o estímulo à compreensão de que a preparação do profissional de lazer inclui um conjunto maior de referências,” para que possam expandir os espaços já existentes, além de possibilitar aos professores um conhecimento teórico-metodológico no sentido de que além da teoria, os mesmos devem vivenciar e dominar as práticas desde as questões estruturais, para que o mesmo tenha um domínio das atividades e possibilidades educativas.

[...] necessita bastante de ter essas vivências para contribuir de maneira direta né? No nosso aprendizado, porque será dessa forma que a gente vai buscar outros auxílios né? Porque se tivermos só a vivência da literatura né? Só os livros... a gente não vai conseguir absorver o que é necessário pra gente [...] (E.5).

Antes da gente ir pra caravana a gente fez alguns estudos na sala sobre lazer relacionado com o meio ambiente, então isso já vem a me ajudar a atuar como profissional, e o complemento com a caravana foi muito importante, porque fez eu vincular o que a gente estudou aqui em sala de aula com a vivência lá em campo, então isso vem mostrar várias possibilidades! Como eu posso trabalhar isso com os meus alunos quando eu tiver atuando, em relação ao lazer, ao esporte e também essa ligação de lazer com a natureza que é uma coisa que a gente não vivencia muito aqui, é meio que desvinculado (E.7).

Nota-se que os discentes percebem a caravana como uma possibilidade de diversificar as aulas, trazer novas possibilidades de ações lúdicas, criativas e diferentes, apontam a necessidade de adaptar e contextualizar as atividades da caravana para o ambiente escolar.

É, assim, primeiro porque essa vivência dá pra gente assim várias ideias de como eu posso trabalhar isso lá na frente! Então essas possibilidades de fazer viagem que a professora sempre propõe pra gente, então eu pretendo é, levar isso pra minha atuação (E.7).

[...] muitas atividades ali a gente pode aplicar na escola, no dia a dia mesmo com as crianças, talvez de uma maneira mais simplificada, claro aplicar de maneira adaptada e bastante a questão do meio ambiente também contextualizada [...] (E.9).

[...] o aluno ele fica cansado de tá o tempo todo naquela mesmice [...] (E.11).

Ainda em relação à formação, três dos entrevistados apontam o desejo de atuar na área do lazer, e levam em consideração um prosseguimento da formação para além da graduação.

[...] eu penso em formação e seguir na área do lazer especificamente, continuar estudando pra que dê certo (E.3).

Bom, eu pretendo trabalhar com isso um dia né? Então são práticas que podem ser utilizadas tudo pode ser adaptado pra dentro da escola e outros ambientes, não precisa ser só na natureza (E.6).

Bahia (2013, p. 343), aponta que “torna-se primordial que, além do domínio dos conhecimentos gerais sobre o lazer, cada profissional busque o aprofundamento teórico-metodológico de conhecimentos específicos de sua área de formação e de atuação”.

Sobre a prática pedagógica, dois dos entrevistados ainda destacaram os aprendizados da caravana como uma possibilidade de ação nas aulas de Educação Física para que a mesma não seja apenas esportivizada.

Eu penso em levar isso pros alunos! Porque geralmente, é uma coisa que a aula de Educação Física geralmente fica na quadra ou é o “tio da bola” ou fica lá e pronto. Então fazer uma coisa diferente, mesmo que seja na escola! Mas levar coisas que relacionem o cotidiano da criança, do aluno e como que vou passar pra ele? Tipo a gente usou muito matérias reciclável. Então são coisas que eles vão ter na casa deles e se eles quiserem fazer, aprender para passar pra família, pra primos, pra fazer em casa, é uma coisa que vai ser válida também pra eles e não só pra gente (E.4).

[...] eu penso em não chegar numa escola me acomodar pela falta de tempo, pela falta de apoio acabar dando a mesma aula pra todos os alunos, só esporte, esporte [...] pelo menos eu possibilite vivências novas pra esses meus alunos, entendeu? [...] eu posso trazer essas vivências do meio ambiente, eu acho que essas práticas que envolvem o lazer e meio ambiente, a gente pode trabalhar muito a questão da educação ambiental, entendeu? Então é uma coisa levando à outra (E. 10).

Os discentes apontam a necessidade de se incluir outras possibilidades nas aulas de Educação Física, e as atividades diferenciadas da caravana surgem como possibilidade de prática pedagógica que vise à reflexão e desenvolvimento dos sujeitos, pois o professor de Educação Física é um mediador de conhecimento em diversas perspectivas e as aulas não devem se reduzir ao conteúdo apenas esportivo, sem nenhuma contextualização e possibilidade de mudança de atitudes que podem estar imbuídos nas práticas apresentadas pelos professores.

Essas novas sensações durante a vivência podem despertar novas sensibilidades, haja vista que essas atividades na natureza são percebidas com o corpo inteiro, o corpo que toca na natureza também é tocado por ela em diversos sentidos (BRUHNS, 2003).

De França (2009, p. 53), afirma que é importante refletir sobre o lazer “tanto pelo seu teor educativo, propositivo, quanto pelo seu aspecto político-social” nesse contexto de ressaltar a importância do meio ambiente e essas relações socioambientais. Nesse sentido Reigota (2001, p. 10), descreve que “o componente ‘reflexivo’ da educação ambiental é tão importante quanto o ‘ativo’ ou ‘comportamental’”.

Uma coisa de mostrar, de valorizar o ambiente! Não só falando assim de natureza, de mata, mas o local que a gente vive, às vezes a gente suja muito[...] a gente pode passar isso pro aluno e que ele pode começar a fazer isso em casa e que isso pode não ser toda a humanidade! Todas as pessoas, mas a partir de um já é um começo entendeu? Uma coisa que a gente vai plantar ali e isso pode ser colhido (E.4).

Olha, eu acredito que esse se enfatiza muito em meio ambiente porque essas atividades com certeza não seriam as mesmas, não teriam a mesma é... como que posso dizer, é natureza, se não for inserido naquele [...] espaço [...] E meio ambiente com certeza é uma questão até de caráter isso contribui muito pra formação do caráter pessoal, aquela coisa de preservar, de não destruir, a reciclagem também é muito importante (E.8).

Os entrevistados percebem que as atividades da Caravana fomentam possibilidades de ações educativas voltadas à importância do meio ambiente em diferentes perspectivas. Reigota (2001) afirma que a educação voltada às questões socioambientais pode ser adequada para utilização em diversos grupos e faixas etárias, cada um sendo considerado em uma perspectiva de ações e vivências adequadas a cada público.

Eu acho que tem que contextualizar primeiro em sala, explicar pra ele o que é o meio ambiente, o que é o meio ambiente? É o meio que nós vivemos, tudo que tem ao nosso redor! Então tem que trazer primeiro esse conceito pra ele pra ele saber que ele faz parte do meio ambiente! [...] então tem que ter uma educação na escola pra depois levá-lo e sempre com um objetivo, não levar atoa, “vou levar pra conhecer” não, tem que ter um objetivo e sempre tá contextualizando a minha aula (E.11).

A temática ambiental deve estar inserida nas aulas de Educação Física, e o professor pode explorar um leque enorme de possibilidades educativas voltadas às relações socioambientais, por meio de estudos, aulas em sala e práticas corporais em diversos espaços, inclusive a natureza, tendo em vista que todo espaço, seja ele natural ou não, é considerado meio ambiente e o mesmo deve ser pensado em toda sua complexidade, a fim de se estabelecer relações saudáveis entre a sociedade e o ambiente (BAHIA, 2013).

A educação voltada à temática ambiental, deve ser implementada nas aulas de Educação Física, pois, pode proporcionar diversas possibilidades educativas, quando se apresenta de forma adequada, sistematizada e organizada, “[...] tendo um caráter de educação permanente, dinâmica, variando apenas no que diz respeito ao seu conteúdo e à metodologia, procurando adequá-los às faixas etárias que se destina” (REIGOTA, 2001, p. 24).

Em uma das falas é reportado à questão da industrialização que influencia na existência de áreas verdes e que o professor de educação física tem um importante papel de condutor e mediador de um processo de conscientização e preservação dessas áreas verdes. Como afirma Tavares (2003), a Educação Física deve estar em conexão com a educação ambiental, pois este entrelaçamento é urgente diante da problemática, deve-se favorecer a formação dos futuros professores para que os mesmos possam contribuir neste processo.

Olha... atualmente a gente vive num processo muito industrializado né? [...] e através da caravana a gente pôde ter uma aproximação bem bacana com a natureza e a educação física por ser uma área bem ampla, ela contempla também essa importância [...] de tá

preservando a natureza, porque com menos frequência a gente tá vendo áreas verdes e a aproximação com ela também (E.2).

[...] preservar o meio, por que infelizmente hoje em dia essas áreas verdes têm diminuído bastante significativamente, então a gente leva essas informações a eles e tenta contribuir de alguma forma [...] (E.12).

O que pode se dar a partir de uma aproximação qualitativa dos indivíduos com espaços naturais, no sentido de que na sistematização, o professor possa se apropriar da Educação para e pelo lazer, ou seja, o lazer como veículo e como objeto de educação, voltada aos cuidados com os espaços e as relações socioambientais.

Considerações finais

A intenção desta pesquisa foi de demonstrar a importância dos conteúdos lazer e meio ambiente na formação do professor de educação física, como mediador de conhecimento, ação e reflexão relacionado às questões socioambientais e de outros valores durante sua formação acadêmica e futura atuação como professor.

A partir dos resultados encontrados, foi possível perceber que a “Caravana Educativa de Lazer” apresenta benefícios em diversas perspectivas, pois a mesma favorece aos discentes discussão, estudo e aplicação pedagógica de oficinas, o que enriquece a formação e atuação dos mesmos e, além disso, possibilita um aprendizado prazeroso, a socialização, cooperação e união está presente nas falas a respeito da intervenção.

Essa aquisição se deu pela organização, sistematização e aplicação dos conteúdos estudados e pela própria vivência onde foi possível perceber na prática a aplicação, as dificuldades, possibilidades de ajustes e organização das atividades, além da mesma proporcionar vivências diferenciadas aos discentes. Isso possibilitou mudanças de atitudes relacionadas à socialização da turma, à cooperação e às diversas demandas necessárias para que a atividade transcorresse de maneira positiva e cumprisse seus objetivos.

O professor de Educação Física, portanto, pode ser um agente transformador em diversos espaços de atuação, tendo em vista sua atuação tanto em ambientes formais como a escola, quanto em ambientes não formais como clubes, hotéis, colônias de férias dentre outros. E deve assumir o importante papel como mediador de conhecimento, que pode ser transmitido de forma lúdica, por meio de brincadeiras e vivências prazerosas que possibilitem uma reflexão, aquisição de conhecimento e valores, inclusive os relacionados às relações socioambientais.

A universidade, por sua vez, deve dar possibilidades curriculares para se contemplar as discussões sobre lazer e meio ambiente durante a formação, porém é necessário que o professor busque aprofundar os saberes para além do curso de formação, para que o mesmo tenha um amplo olhar em relação às atividades que virá a propor, os impactos e os possíveis ensinamentos imbuídos em tal prática, a fim de não apenas recrear ou entreter, mas possibilitar uma nova compreensão das relações socioambientais, levando em consideração a sistematização de atividades lúdicas, criativas e planejadas que visem essa ação/reflexão.

Referências

- BAHIA, M. C; DE GÁSPARI, J. C. Lazer–Meio Ambiente: novas demandas da sociedade contemporânea. In: ALMEIDA, A. C. P. C; DACOSTA, L. P. **Meio Ambiente, Esporte, Lazer e Turismo: Estudos e pesquisas no Brasil 1967-2007**. v. 3. Rio de Janeiro: Editor Gama Filho, 2007.
- BAHIA, M. C. Lazer e meio ambiente: perspectivas para formação e atuação profissional crítica, criativa e sustentável. In: GAIO, R; SEABRA JR, L; DELGADO, M. A. (Org.) **formação profissional em educação física**. 1 Ed. Jundiaí- SP: editora Fontoura, V. 1, p. 339—354, 2013.
- BARDIN, L. **Análise de conteúdo**. Lisboa: Edições 70, 2006.
- BERNET. J. T. Concepto, Discurso y universo de la animación sociocultural. In: _____. **Animación Sociocultural: teorías, programas y âmbitos**. Barcelona: Ariel, p. 13-39. 1997.
- BRUHNS, H. T. O corpo visitando a natureza: possibilidades de um diálogo crítico. In: SERRANO, C. M. T; BRUHNS, H. T. (Orgs.). **Viagens à Natureza: Turismo, Cultura e Ambiente**. Campinas, SP. Papyrus, 1997.
- BRUHNS, H. T. Meio ambiente. In: ALMEIDA, A. C. P. C; DACOSTA, L. P. **Meio Ambiente, Esporte, Lazer e Turismo: Estudos e pesquisas no Brasil 1967-2007**. v. 2. Rio de Janeiro: Editor Gama Filho, 2007.
- BRUHNS, H. T. No ritmo da aventura: Explorando sensações e emoções. In: MARINHO, A. (Org.). **Turismo, lazer e natureza**. Barueri, SP: Manole, 2003.
- BRUHNS, H. T.; MARINHO, A. Lazer e Meio Ambiente: multiplicidade de atuações. In: ALMEIDA, A. C. P. C; DACOSTA, L. P. **Meio Ambiente, Esporte, Lazer e Turismo: Estudos e pesquisas no Brasil 1967-2007**. v. 2. Rio de Janeiro: Editor Gama Filho, 2007.
- CAMARGO, L. O. DE L. **O que é lazer**. 3. ed. São Paulo: Brasiliense, 1992.
- DE FRANÇA, T. L. Educação para e pelo lazer. In: MARCELLINO, N. C. (Org.) **Lúdico, Educação e Educação Física**. 3ª ed. Ijuí: Unijuí, 2009.
- DUMAZEDIER, J. **Valores e conteúdos culturais do lazer**. Tradução Regina Maria Vieira. São Paulo: SESC, 1980.
- ISAYAMA, H. F. **Recreação e Lazer como integrantes de currículos dos cursos de graduação em Educação Física**. Campinas, SP, 2002.
- MARCELLINO, N. C. **Lazer e Educação**. Campinas, SP: Papyrus, 1987.
- MARINHO, A; DE GÁSPARI, J. C. Turismo de Aventura e Educação: Desafios e Conquista de Espaços. In: ALMEIDA, A. C. P. C; DACOSTA, L. P. **Meio Ambiente, Esporte, Lazer e Turismo: Estudos e pesquisas no Brasil 1967-2007**. v. 2. Rio de Janeiro: Editor Gama Filho, 2007.
- MARINHO, A. Atividades na natureza, lazer e Educação Ambiental: refletindo sobre algumas possibilidades. In: ALMEIDA, A. C. P. C; DACOSTA, L. P. **Meio Ambiente, Esporte, Lazer e Turismo: Estudos e pesquisas no Brasil 1967-2007**. v. 2. Rio de Janeiro: Editor Gama Filho, 2007.
- MARINHO, A; SCHWARTZ, G. M. Atividades de Aventura como conteúdo da Educação Física: reflexões sobre seu valor educativo. In: ALMEIDA, A. C. P. C; DACOSTA, L. P. **Meio Ambiente, Esporte, Lazer e Turismo: Estudos e pesquisas no Brasil 1967-2007**. v. 3. Rio de Janeiro: Editor Gama Filho, 2007.
- MELO. V. A; ALVEZ JUNIOR, E. D. **Introdução ao Lazer**. Barueri, SP. Manole, 2003.

- PINTO, L. M. S.de M. Formação de Educadores e Educadoras Para o Lazer: Saberes e competências. **Rev. Bras. Cienc. Esporte**, v. 22, n.03, p. 53-71, mai. 2001.
- REIGOTA, M. **O que é educação Ambiental**. São Paulo: Brasiliense, 2001.
- TAVARES, F. J. P. A Educação Ambiental na formação dos professores de Educação Física: uma emergente conexão. **Revista Digital** - Buenos Aires ano 9, n. 61. Jun. 2003.
- WERNECK, C. L. G. A formação profissional no lazer em nossa moderna sociedade: Repensando os limites, os horizontes e os desafios para a área. **Revista Licere**, Belo Horizonte, v, 1, n. 1, p.47-65, set. 1998.

Condução em trilhas de unidades de conservação: o profissional de Educação Física e as atividades de aventura em áreas naturais

Marcial Cotes¹
Vinicius Zielmann Brasil²
Tayná Iha²
Juarez Vieira do Nascimento²

Introdução

As atividades na natureza, notadamente trilhas em áreas naturais, implicam o saber se movimentar e, ao mesmo tempo, a percepção do ambiente natural (PAIXÃO et al., 2011). Além de requerer uma complexa relação que abarca os sentidos da visão, audição, tato, olfato e paladar, as trilhas também exigem raciocínio e astúcia na construção de uma linha por meio dos pontos observados. Assim, o primordial neste percurso não é aonde essa linha construída conduz, mas todos os sentidos percebidos durante este caminhar, que possibilitam a aderência de vários pontos na formação de uma linha contínua da vida ou uma educação dos sentidos (INGOLD, 2007).

O caminhar compreende uma das mais remotas atividades desenvolvidas pelo ser humano. Ao mencionar a frase “O andar dos seres humanos é um negócio altamente arriscado” de Lewin (1999, p. 215), o antropólogo britânico John Napier referia-se às adaptações anatômicas necessárias para que os ancestrais mantivessem o equilíbrio, na posição bípede, durante a marcha. Embora as teorias antropológicas da evolução humana apresentem visões históricas distintas que envolvem a terrestrialidade, a bipedia, a encefalização e a civilização, a origem da dispersão do ser humano moderno no planeta teve como premência andar longas distâncias, partindo da África, percorrendo trilhas, em um processo que resultou na ocupação paulatina de outros continentes. Entretanto, não há conformidade entre as teorias sobre a época e como procederam as dispersões. Reyes-Centeno et al. (2014) admitem que esse processo de dispersão teve início há aproximadamente 130 mil anos e não ocorreu como em estudos anteriores, percorrendo uma única trilha para o leste da África, mas por meio de várias trilhas, para além do continente africano.

Apesar de os antropólogos discordarem da ordem de ocorrência destas visões históricas no processo evolutivo, há determinada concordância que esses eventos estiveram presentes no processo de evolução do *Homo sapiens* (LEWIN, 1999). A partir desta configuração, Cotes (2016) propõe algumas medidas necessárias para viabilizar a prática responsável e consciente de atividades de aventura em áreas naturais, ministradas e/ou organizadas por profissionais de Educação Física no meio ambiente. Uma alternativa recomendada pelo autor é ofertar conteúdos nas disciplinas dos cursos de graduação para possibilitar uma reflexão ética e parcerias multidisciplinares entre a Educação Física e demais áreas do conhecimento (COTES et al., 2018), como a Ecologia, a Botânica, a Zoologia, a Geografia, o Direito, além de líderes comunitários de populações tradicionais.

Um aspecto a evidenciar é que o crescente interesse por estudos sobre o tema parece estar associado ao aumento da aderência às diversas vivências realizadas na natureza, como o desejo de romper com o

¹ Universidade Estadual de Santa Cruz (UESC), Brasil.

² Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC), Brasil.

cotidiano e descobrir uma vida pura (LACRUZ; PERICH, 2000), assim como de reencontrar-se consigo mesmo, buscar emoções fortes, testar limites pessoais, conhecer belezas cênicas e visualizar flora e fauna silvestre (COLE, 1996). Desta forma, o contato com a natureza tem suscitado o desejo de muitos e, nos últimos anos, assumido importância crescente na sociedade atual (COLE, 1996; HENDEE, 1996; HJERPE, 2018), com um mercado de trabalho em ascensão e um nicho para intervenção do profissional de Educação Física (COTES et al., 2017; MARINHO, 2004; PAIXÃO et al., 2011; PAIXÃO; TUCHER, 2010; ROSA; CARVALHINHO, 2012).

Ao reconhecer que a capacidade de caminhar em trilhas de unidades de conservação exige, da mesma forma, um repertório de habilidades que tem suas origens no contexto social, uma prática que requer alusões às aptidões que estão ocultas na atividade profissional eficaz (SHÖN, 2008), um saber construído por pontos que se configuram na educação dos sentidos (INGOLD, 2000) e se desenvolve ao longo da vida (JARVIS, 2015), o presente capítulo concentra-se sobre a condução de visitantes em trilhas de unidades de conservação, mais especificamente o envolvimento do profissional de Educação Física nas atividades de aventura em áreas naturais. Além da importância da natureza para perpetuação da espécie humana e do nicho potencial da condução em trilhas para atuação do profissional de Educação Física, abordou-se a preocupação em minimizar o impacto para assegurar a preservação (uso indireto das áreas naturais que não podem haver manejo) e a conservação (uso direto das áreas naturais onde tenta-se conciliar a preservação sem restringir o seu uso) do ambiente natural e os saberes necessários à prática profissional essenciais aos processos ecológicos, educacionais e a segurança de seus visitantes/praticantes.

A natureza do ser humano e a natureza da vida: O profissional de Educação Física e as atividades de aventura em áreas naturais

A expansão e o desenvolvimento das sociedades, experimentados nos últimos séculos, instituíram como preceito a concorrência, a qual cedeu seu lugar para a competitividade. De fato, competir se difere do concorrer que ocorria até 30 anos atrás. Enquanto que na concorrência estabelece-se o respeito, mesmo que implicitamente, das boas regras na inter-relação entre seus atuantes para se adquirir o sucesso, na competição conceberam-se hodiernas estratégias e armas em um prélio onde o objeto ímpar é conquistar a mais alta posição (SANTOS, 2012). A elevada permissividade deste processo tem transformado valores éticos e morais a um patamar envolto de bestialidade.

A competitividade do ser humano nos dias de hoje suprimiu a compaixão pelo outro, pela vida, pelo próximo e pela natureza. Além disso, competir tem sido definido como guerrilhar (SANTOS, 2012), onde o ser humano busca incessantemente o domínio da natureza (THOMAZ, 1988), seja ele econômico, político, da técnica, do capital e da informação (SANTOS, 2012).

Os problemas gerados ao meio ambiente estão intrinsecamente relacionados à competição, pautados nas demandas da economia, ao atual nível de consumo das sociedades e ao crescimento demográfico (COTES, 2016). Assim, a sociedade vem corroendo gradualmente os sistemas de vida e os processos ecológicos do planeta, o que determinou a inviabilidade dos modos atuais de consumo.

Uma perspectiva interessante ressaltada por Cotes (2016) é que o impacto da economia de mercado industrial seria minimizado ou menos devastador se os objetivos de crescimento pudessem ser mantidos sob vigilância, especialmente por indicadores econômicos sensíveis às condições ecológicas do planeta. Ao invés de considerarem os serviços ecológicos que sustentam o estilo de consumo (EHRlich; EHRlich, 1981), utiliza-se o Produto Interno Bruto (PIB) como principal indicador econômico ao

crescimento, no qual a produtividade desconsidera os efeitos sobre a qualidade e quantidade dos recursos naturais do planeta (COTES, 2016).

Na tentativa de melhor atender a demanda latente de atividades de aventura em áreas naturais, mais especificamente a condução de visitantes em unidades de conservação, o profissional de Educação Física necessita compreender que, ao mesmo tempo em que a natureza é necessária para a perpetuação da espécie humana no planeta, a forma como estes ambientes estão sendo explorados carece de maior atenção e cuidado. De fato, a dependência do ser humano ao meio ambiente é mais profunda, conforme destacado por Silva (1997, p. 107):

Este constrangimento ecológico essencial, que é a sua dependência absoluta de oxigênio, faz do corpo um objeto condenado. O oxigênio é o pecado original do corpo, é a falácia dessa Eva chamada Evolução. E na genealogia de uma crise ecológica do corpo ele aparece como o primeiro e o principal agente. Supremo paradoxo para um significante que transborda de significados de esperança: a formulação ‘o oxigênio é a vida’ deveria ser substituída por uma outra – ‘a vida é o oxigênio’, ou melhor, a vida é o que o oxigênio permite que ela seja.

Além do constrangimento ecológico essencial evidenciado por Silva (1997), o profissional de Educação Física necessita estar consciente que a “[...] a morte da natureza é a morte do homem: das transcendências, das utopias, da poesia, da esperança, da metafísica. É a morte das formas de manifestações da vida, do *citius*, *altius*, *fortius*. É a morte do desporto!” (BENTO, 1997, p. 100).

O estado evolutivo das atividades de aventura em áreas naturais tem aumentado as preocupações pelo seu crescimento desmesurado, pois comporta um risco para a natureza e para os próprios praticantes (COLE, 1996; HENDEE, 1996; MARINHO; INÁCIO, 2007; PAIXÃO et al., 2011). Assim, o profissional necessita dominar alguns saberes para minimizar o impacto na natureza e educar para uma relação ética com o meio ambiente, o que será abordado na sequência.

Um importante enfoque abordado por Serrano (2000) é que, atrelado ao surgimento e popularização das práticas de aventura com o fortalecimento do ecoturismo, emerge a disseminação do ambientalismo, o qual deixa de contemplar somente temas eminentemente naturais (proteção das espécies e ecossistemas), passando a abranger temas como direitos de minorias (sociais, religiosas e étnicas), debates sobre gênero e qualidade de vida.

O apelo atual, de acordo com Serrano (2000), é pela reflexão e debate sobre as necessidades humanas e seus valores socialmente construídos. Especificamente quanto às atividades de aventura em áreas naturais, os “aventureiros” envolvidos parecem estar cultivando um novo modo de vida, em busca de práticas mais “excitantes” que brincam com o risco e com o perigo em um jogo no qual os parceiros e os equipamentos tecnológicos compõem a dinâmica a ser vivida (MARINHO, 2001; SERRANO, 2000).

A busca de sentimentos de autorrealização e autoexpressão dos praticantes de atividades em ambientes naturais pode ser considerada uma importante tendência ressaltada por Bento (1991) e Costa (1997). Esta tendência expressa novos significados e valores para a prática, superando a perspectiva de que o praticante necessita vencer a natureza para estabelecer uma relação de domínio e controle, para instituir uma renovada relação de convivência harmoniosa entre homem e natureza. Surge, portanto, determinada “ética ecológica de convivência” do praticante em relação à conservação e preservação do seu ambiente de prática. Assim, o praticante deixa de “ir contra” a natureza para “ir com” a natureza” (COSTA, 1997).

O turismo de aventura e o de atividades, que requerem os elementos naturais para o seu desenvolvimento, parecem estar despertando maiores sensibilidades, em diferentes níveis. Além de expressarem uma tentativa de reconhecimento do meio ambiente e dos parceiros envolvidos, as intensas

manifestações e as experiências na relação corpo-natureza explicitam um reconhecimento dos seres humanos enquanto parte desse meio (BRUHNS, 1997; MARINHO, 2001). Diante da complexidade deste contexto, cabe aos envolvidos buscarem efetivar o compartilhamento de perspectivas e conhecimentos sobre o meio em que atuam, a fim de buscarem melhores e menos degradadas formas de manutenção dos seres humanos junto à natureza e, na mesma proporção, a conservação destes territórios ocupados para uma nova prática junto a estes ambientes (MARINHO, 2001).

As trilhas em unidades de conservação: Nicho para intervenção do profissional de Educação Física

A utilização de trilhas é extremamente difundida no Brasil e em outros países, assim como compreendem a única opção para percorrer áreas naturais protegidas. Deste modo, a trilha é a primeira infraestrutura implantada em unidade de conservação, seja para o uso de guarda-parques, seja para o acesso de pesquisadores e/ou busca por caminhadas/lazer pelos visitantes (LECHENER, 2006; TAKAHASHI, 2004).

A visitação por trilhas em unidades de conservação pode ser efetuada de forma conduzida ou autoconduzida. Enquanto que a visitação conduzida em unidades federais, estaduais e municipais é realizada por condutores que não possuem vínculo empregatício com a respectiva unidade, o serviço nas unidades particulares é prestado por condutores que podem possuir ou não vínculo empregatício. Nas trilhas autoconduzidas, painéis explicativos ou panfletos são frequentemente disponibilizados, onde constam informações referentes à flora, à fauna, à direção que se deve seguir, os possíveis perigos e as belezas cênicas existentes.

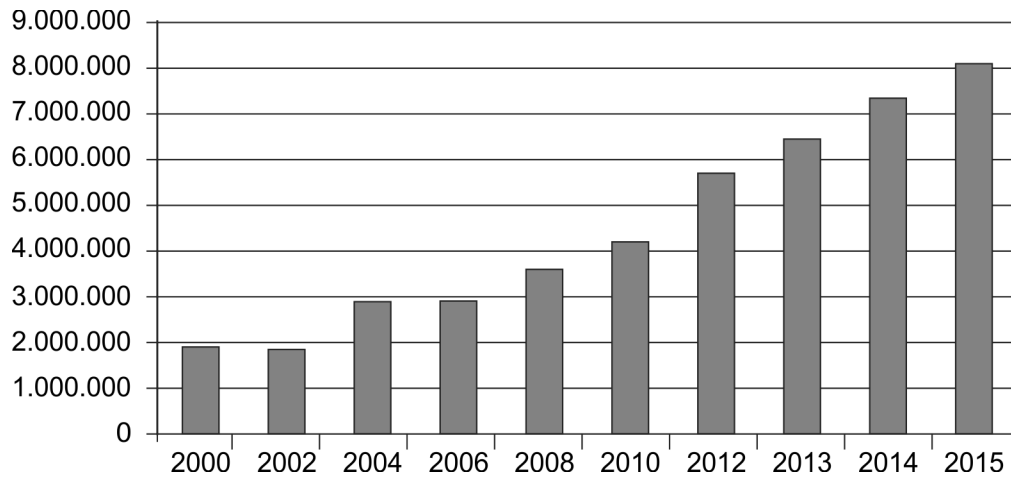
No Brasil, uma das opções para percorrer trilhas em contato com áreas naturais encontra-se nas unidades de conservação, reguladas pelo Sistema Nacional de Unidades de Conservação (SNUC, 2004). O SNUC foi criado em 2000, pela Lei nº 9.985, e entrou em vigor pelo Decreto nº 4.340, em 22 de agosto de 2002, subordinado ao Ministério do Meio Ambiente (MMA) e ao Instituto Brasileiro do Meio Ambiente e dos Recursos Renováveis (IBAMA) (BRASIL, 2000). Em 28 de agosto de 2007, a Lei nº 11.516 criou o Instituto Chico Mendes de Conservação da Biodiversidade (ICMBio), que passou a ter a função de executor do governo federal. Desta forma, a gestão cabe ao MMA, que tem como órgãos executores o ICMBio e o IBAMA, este último de caráter suplementar.

Nos marcos regulatórios nacionais há duas categorias de unidade de conservação: a de uso sustentável e a de proteção integral. As unidades de uso sustentável visam a compatibilizar a conservação da natureza com a utilização sustentável de parte de seus recursos naturais (SNUC, 2000), compreendendo Área de Proteção Ambiental (APA), Área de Relevante Interesse Ecológico (ARIE), Floresta Nacional (FLONA), Reserva Extrativista (RESEX), Reserva de Fauna (REFAU), Reserva de Desenvolvimento Sustentável (RDS) e Reserva Particular do Patrimônio Natural (RPPN). As visitas nessas unidades são permitidas de acordo com o respectivo plano de manejo.

A categoria de proteção integral conta com cinco possibilidades de unidades de conservação: Estação Ecológica (ESEC), Reserva Biológica (REBIO), Parque Nacional (PARNA), Monumento Natural (MONA) e Refúgio da Vida Silvestre (REVIS). O uso público não é permitido nas ESEC e REBIO, exceto para atividades educacionais e pesquisa, com a aquiescência prévia do órgão gestor. A visitação pública nos PARNA, MONA e REVIS é permitida e regulada por normas específicas de utilização, bem como a partir das restrições estabelecidas nos planos de manejo.

Os PARNAs compreendem importantes alternativas para aqueles que procuram usufruir de trilhas de longa duração nos momentos de tempo livre. Dos 72 PARNAs existentes no território nacional, 70 estão abertos à visitação pública (ASCOM, 2016). Ressalta-se que o número de visitantes anuais nas unidades de conservação federais (Figura 1) aumentou consideravelmente nos últimos anos, de 1.932.085 visitantes em 2000 para 8.071.018 visitantes em 2015 (SOUZA et al., 2017).

Figura 1 - Número de visitantes anuais nas unidades de conservação federais.



Fonte: adaptado de Souza et al. (2017).

Do total de visitas computadas em 2015, os PARNAs atingiram 6.316.519 visitantes. Além disso, somente 62 de um total de 324 unidades de conservação federais do território brasileiro relataram visita em 2015 (SOUZA et al., 2017), o que sinaliza a possibilidade de ampliar o número de visitas, cujo potencial do uso público poderá crescer quando o universo amostral contemplar também as RPPN e as unidades de conservação estaduais e municipais. Contudo, o número de visitantes dos PARNAs brasileiros pode ser considerado muito tímido quando comparado aos nove milhões de visitas anuais do parque nacional mais frequentado dos Estados Unidos da América (EUA), o *Great Smoky Mountains*, que está localizado entre a Carolina do Norte e o Tennessee (MT, 2014).

As implicações diretas na economia oriundas da visita nestas unidades de conservação, contemplando os gastos atribuídos somente aos dias em que o visitante estava na respectiva unidade, são bastante reveladoras. Ao computar apenas as despesas locais sem considerar o deslocamento até a unidade, Souza et al. (2017) estimaram um gasto de aproximadamente 1,1 bilhão de reais em 2015, proporcionando 486 milhões de reais em renda pessoal, 616 milhões em valor agregado ao PIB e 23.813 mil empregos diretos.

O impacto na economia pode ser mais expressivo ao serem computadas as contribuições econômicas em sua totalidade, porque oito milhões de visitantes promoveram mais de 4,1 bilhões nas vendas, um bilhão em renda pessoal e 1,5 bilhão no valor aglomerado ao PIB, sem falar na sustentação de 43.602 mil empregos no ano de 2015 (SOUZA et al., 2017). Embora não tenham contabilizadas as cadeias produtivas dentro e no entorno dos PARNAs, um estudo realizado pelo Programa das Nações Unidas para o Meio Ambiente (PNUMA) sinaliza que os PARNAs brasileiros poderiam gerar, anualmente, cerca de 1,6 bilhão de reais a partir da visita (MT, 2014).

A visita em parques nacionais na Austrália é influenciada pela capacidade educacional dos guarda-parques, os quais são frequentemente envolvidos na gestão ambiental e em atividades educativas na natureza (LUGG; SLATTERY, 2003). No Brasil, além de haver uma demanda reprimida por maior número de funcionários para exercerem as funções específicas inerentes à gestão das várias categorias de unidade de conservação, essa prática não ocorre porque não são disponibilizados guarda-parques para serviços de natureza formativa (COTES et al., 2017a).

As normas adotadas pelas unidades de conservação revelam distintas formas de visita e de desenvolvimento das atividades de aventura em áreas naturais. Enquanto que há obrigatoriedade de ser dirigido por um condutor de visitantes credenciado via portaria do ICMBio no PARNA Serra da Capivara, no Piauí, ou ser acompanhado por condutor de visitantes credenciado pelo PARNA do Caparaó, entre Espírito Santo e Minas Gerais, mas sem portaria de regulamentação do ICMBio, a exploração das inúmeras trilhas no PARNA da Chapada Diamantina pode ser realizada simplesmente com um mapa, bússola ou *Global Positioning System* (GPS). Neste sentido, perspectiva-se um importante nicho ao profissional de Educação Física, atuando em trilhas e contribuindo com os processos ecológicos, educacionais e segurança do visitante.

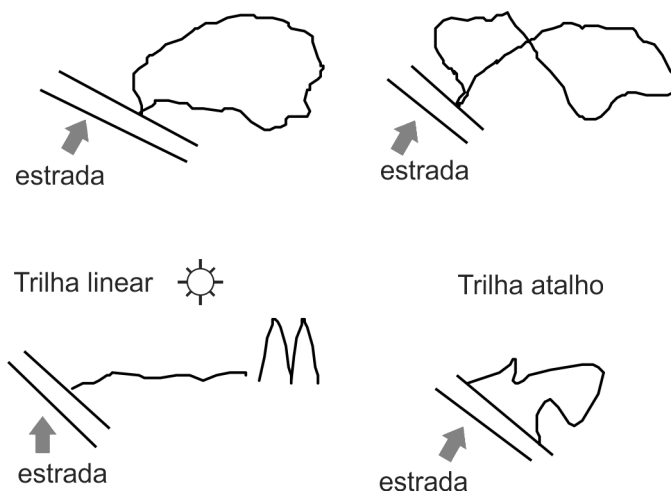
As trilhas nas unidades de conservação: Minimizando o impacto nas áreas naturais

A demanda pelas atividades de aventura em áreas naturais, como caminhadas, ciclismo, canoagem, acampamentos, alpinismo, entre outros, revela valores culturais, estéticos, artísticos, científicos, espirituais e de lazer do ecoturismo (TONHASCA JR, 2004, 2005). Além disso, caracteriza a identidade afetiva dos usuários por determinadas áreas naturais, a qual tem sido fomentada pelas facilidades de acesso e pelo alcance globalizado das mídias, que divulgam as qualidades, as características e as particularidades dos distintos biomas existentes no Brasil e em outros países (LECHENER, 2006; TAKAHASHI, 2004).

Para conhecer uma unidade de conservação, o visitante caminha por um percurso previamente traçado de trilhas, termo empregado na literatura consultada para definir os “caminhos” abertos que possuem diferentes formas, funções, distâncias percorridas e distintos níveis de dificuldade (COTES et al., 2007; COTES et al., 2017; COTES et al., 2017a; COTES; MIELKE, 2013; HUGO, 1999; LECHENER, 2006; VASCONCELOS, 2008). As trilhas temáticas ou interpretativas são formatadas e abertas para o uso público após trabalho minucioso de identificação dos recursos naturais e culturais para serem interpretados, o que exige levantamento e seleção de indicadores de atratividade e de fatores naturais, como diversidade de vegetação, corpos d’água adjacentes, áreas históricas ou arqueológicas e presença de animal silvestre (MAGRO; FREIXÊDAS, 1998).

De modo geral, as trilhas são caracterizadas em conduzidas e autoconduzidas com placas/painéis interpretativos ou folhetos interpretativos (VASCONCELOS, 2008), podendo ser classificadas ainda quanto à forma (LECHENER, 2006) em circular, em oito, linear e atalhos (Figura 2).

Figura 2 - Classificação de trilhas quanto à forma.



No que diz respeito ao nível de dificuldade, Cotes et al. (2007) elaboraram uma metodologia que propõe uma análise fatorial que considera três faixas etárias, três níveis de treinamento e dois gêneros. Assim, o percentual da frequência cardíaca (FC) e da FC alvo em exercício foi calculado para cada sujeito durante a trilha, de acordo com o nível de dificuldade proposto na metodologia. Estes dados foram cruzados com a FC máxima atingida durante o percurso, considerando as faixas etárias estipuladas, os níveis de treinamento físico e o gênero dos visitantes. Ao verificar o quanto a FC alvo foi extrapolada para cada nível de dificuldade estipulado pelos percentuais de cada sujeito, estabeleceu-se uma metodologia para identificar o nível de dificuldade da trilha.

Ao considerarem as trilhas como um dos impactos do ser humano na natureza, Guillaumon et al. (1977) sustentam que estes impactos podem ser de natureza física, visual e sonora. De fato, as trilhas nas unidades de conservação usam áreas vulneráveis, que sofrem impactos na vegetação e no solo, principalmente por meio do processo de pisoteio/compactação. A alteração na vegetação pode resultar em migração e extinção de espécies, bem como o surgimento de espécies invasoras. Além disso, a modificação do fluxo hídrico entre as laterais da trilha, pela incapacidade de absorver água com a

compactação do solo, pode inviabilizar os processos de regeneração da flora e da microfauna ali existentes (COTES; MIELKE, 2013; LECHNER, 2006; MAGRO, 1999;).

O acesso às áreas naturais tem aumentado desde a segunda metade do século XX, especialmente com o advento da indústria automobilística, a razoável melhoria das estradas, o gradativo aumento do tempo disponível, o progresso dos meios de comunicação e o crescimento populacional. A procura maior e sistemática por atividades de aventura em áreas naturais pode ser visto também como “a necessidade de retorno às origens”. Assim, as nações que têm em seus territórios um alto grau de biodiversidade estão investindo cada vez mais na conservação e preservação destes recursos, procurando utilizá-los de forma sustentável (LECHENER, 2006; TAKAHASHI, 2004;).

Diante do crescimento mundial da perspectiva econômica dos modelos de uso das áreas naturais por meio das atividades de aventura (HJERPE, 2018), a utilização adequada destes territórios protegidos tem sido um grande desafio para os governos. Ao estabelecerem distintas categorias de unidades de conservação, diversos modelos de uso são propostos para assegurarem o equilíbrio necessário de diferentes formas de apropriação destes recursos (LECHENER, 2006; NASH, 1996; TAKAHASHI, 2004). Entretanto, há dois entendimentos no que diz respeito à conservação das vivências sustentáveis nas atividades de aventura em áreas naturais. Enquanto que o primeiro indica impactos ambientais, especialmente devido à formação inadequada dos usuários, o segundo reconhece as atividades de aventura em áreas naturais como uma das mais bem-sucedidas formas de proteção do meio ambiente, além de um nicho econômico propício ao desenvolvimento e à conservação desses ecossistemas (HJERPE, 2018).

Apesar dos riscos associados ao impacto ambiental, pode-se dizer que, com o crescimento da busca por atividades de aventura em áreas naturais e sua divulgação pela mídia, essas práticas podem despertar o interesse da população pela biodiversidade de fauna e flora existente nas unidades de conservação, assim como fomentar o sentimento de zelo em conservar estes territórios e suas espécies. Ressalta-se que os administradores executam um complexo esforço para harmonizar o uso destas áreas naturais e, ao mesmo tempo, conservar seus recursos naturais e culturais (LECHENER, 2006; TAKAHASHI, 2004).

Ao pensar sobre os impactos que estas atividades podem gerar diante da emergente crise ambiental que vigora em todo planeta, torna-se imperativo capacitar os profissionais de Educação Física para desempenharem suas atividades de forma ética e sustentável no meio ambiente. Além de estudos que abordem com maior profundidade a relação de aproximação do ser humano com a natureza, a discussão dos conteúdos necessários à formação profissional é imprescindível para viabilizar o desenvolvimento de atividades de aventura em ambientes naturais (COTES, 2016; COTES et al., 2017; COTES et al., 2017a; ROSÁRIO; DARIDO, 2012; MARINHO; SEABRA, 2002; PAIXÃO et al., 2011; ROSA; CARVALHINHO, 2012).

Saberes necessários à prática profissional de Educação Física em unidades de conservação

Na atualidade, a área de Educação Física tem-se deparado com um emergente mercado de trabalho de instrutores ou guias de atividades (PAIXÃO; TUCHER, 2010; PAIXÃO et al., 2011), que utilizam o meio ambiente com característica “guarda-chuva”, por agregarem distintas atividades de aventura em áreas naturais, nomeadamente na terra, na água e no ar. Além do cicloturismo, do *rafting* e do paraquedismo, há as modalidades ditas verticais – com várias características distintas – que envolvem riscos com a utilização de equipamentos especializados, instruções para utilização destes equipamentos, vertigens, entre outras peculiaridades, assim como uma demanda velada ao profissional de Educação Física no mercado de trabalho de condutores de visitantes em unidades de conservação.

Os saberes produzidos na área de Educação Física revelam o potencial da formação e intervenção profissional no esporte, educação e saúde (FONSECA et al., 2012), independentemente do alinhamento às políticas estabelecidas pelos respectivos ministérios na realidade brasileira. Assim, ao considerar os

benefícios que advêm do contato das atividades de aventura em áreas naturais, especialmente para reflexão, introspecção e socialização (ROSA; CARVALHINHO, 2012), há necessidade de ressaltar o importante papel pedagógico e educacional do profissional de Educação Física, com o intuito de educar a relação do ser humano com a natureza (CANTO-SILVA; DA SILVA, 2017; COTES et al., 2017; COTES et al., 2017a; RIBAS; HICKENBICK, 2012; RODRIGUES; GONÇALVES JUNIOR, 2009).

O benefício do contato com a natureza selvagem reside na capacidade de despertar o espírito humano (HENDEE, 1996), potencializado na caminhada quando os indivíduos são levados a perceberem e problematizarem a natureza (FERREIRA, 1998). Além de benefícios psicológicos e sociais, Driver e Harris (1981) ressaltam que as atividades em contato com a natureza proporcionam a mudança comportamental e fomentam a ideia de preservação e conservação. Entretanto, Douglass (1972) alerta que tais benefícios podem ser afetados pelos recursos financeiros, tempo disponível, meios de comunicação, quantidade e acessibilidade às unidades de conservação e a população (tamanho e local onde residem, idade e nível de escolaridade do visitante).

A prestação de serviços realizados por condutor de visitantes em unidades de conservação do território brasileiro é normatizada pelo Ministério do Turismo e pelo Instituto Chico Mendes de Conservação da Biodiversidade (ICMBio) (BRASIL, 2014; BRASIL, 2014a). Além de apresentar requisitos e regras para atuar na condução de visitantes em unidades de conservação, a norma do ICMBio estabelece a necessidade de realizar avaliações periódicas após as capacitações (COTES et al., 2017a).

Os cursos de capacitação de condutores não têm sido formatados para atender às características de cada unidade, considerando a região, o bioma, o ecossistema e os atrativos, nem priorizam conteúdos que devem estar presentes independentemente das particularidades de cada unidade (COTES et al., 2017a). Além disso, considerando que pouco ou nenhum conteúdo é desenvolvido em situações práticas, os cursos necessitam priorizar conteúdos eminentemente práticos nas trilhas das unidades para auxiliar o condutor no processo de visitação (COTES et al., 2017a).

A condução de visitantes em trilhas de unidades de conservação exige o domínio de diversos saberes, o que caracteriza a atividade como multidisciplinar (COTES et al., 2018). Ao investigarem as necessidades formativas de condutores de trilhas de longa duração, COTES et al. (2017a) evidenciaram os conhecimentos instrumentais e as características ecológicas da unidade de conservação, região, bioma e ecossistema.

No que diz respeito aos conhecimentos instrumentais, COTES et al. (2017a) ressaltam os primeiros socorros, técnicas verticais, um segundo idioma, fisiologia do exercício, hospitalidade, preparo psicológico para lidar com a aprendizagem, risco e emoção, técnicas de determinadas atividades praticadas na natureza, curso de caminhada de longa duração e biomecânica do movimento. Além de metodologia do ensino, componentes didático-pedagógicos e estilos de ensino, recomendam a realização de estágio supervisionado obrigatório com a orientação de condutor mais experiente, similar aos estágios realizados em cursos de formação de professores (COTES et al., 2017; COTES et al., 2017a).

Quanto às características ecológicas da região, do bioma e ecossistemas, há necessidade de ponderar as ocorrências mais frequentes na respectiva unidade e conhecimentos da flora, fauna, geologia, observação de pássaros e mamíferos, ecologia, noções climáticas e história da unidade de conservação (COTES et al., 2017a). Considerando que a Educação Ambiental é conteúdo imprescindível, o que é corroborado por Lugg e Slattery (2003) nas atividades educativas desenvolvidas na natureza, a capacidade de decifrar informações do meio ambiente é necessária para auxiliar na preservação e conservação do ambiente natural (PAIXÃO; TUCHER, 2010).

Assim, os saberes necessários para conduzir visitantes em trilhas contemplam a preocupação com os impactos social e ambiental resultantes da atividade e com a educação e integridade do visitante por meio da própria prática. Aliado aos conhecimentos contemplados na formação de profissionais de Educação Física, há o cuidado de onde pisar e tocar, a atenção por onde passa para posteriormente retornar, o não sair do meio da trilha mesmo quando tiver que pisar em poças de água, a leitura de mapas e navegação com bússola, o uso do GPS, entre outros. Ressalta-se também o compromisso que os cursos de graduação necessitam ter no incremento das pesquisas aplicadas à sustentabilidade (LUGG, 2007), o que carece de diagnóstico para ser implementado na formação inicial em Educação Física.

Considerações finais

As atividades de aventura em áreas naturais, além de proporcionarem emoções e vivências distintas aos praticantes, compreendem uma das mais bem-sucedidas iniciativas de preservação do meio ambiente. Assim, a visitação em trilhas de unidades de conservação, ao mesmo tempo que contempla uma das mais remotas atividades desenvolvidas pelo ser humano, permite ao praticante conhecer belezas cênicas, visualizar flora e fauna silvestre, experimentar sentimentos de autorrealização e autoexpressão e desenvolver uma ética ecológica de convivência entre homem e natureza.

O aumento crescente, nos últimos anos, do número de visitas em unidades de conservação revela uma demanda aumentada para condução em trilhas, no sentido de auxiliar nos processos ecológicos, educacionais e a segurança dos visitantes. A prestação de serviços com estas características exige o domínio de conhecimentos interdisciplinares para assegurar a preservação e a conservação do ambiente natural, minimizando também o impacto da atividade de condução.

Apesar da condução de visitantes em unidades de conservação não requerer formação específica em nível superior, acredita-se que as habilidades e competências desenvolvidas na formação inicial em Educação Física podem atender tais requisitos, apontando assim um nicho emergente de intervenção profissional. Aliados aos tradicionais conhecimentos de bases biodinâmicas, psicológicas, pedagógicas e socioculturais, conhecimentos instrumentais e características ecológicas da unidade de conservação, região, bioma e ecossistema são necessários para favorecer a prática responsável e consciente de trilhas, bem como assegurar a integridade do visitante.

Referências

- ASCOM. **Publicação eletrônica** [mensagem institucional da Assessoria de Comunicação do ICMBio]. Mensagem recebida por <mcotes@uesc.br> em 7 jul. 2016.
- BENTO, J. O. Desporto para todos: os novos desafios. In: Constantino, J. M. (Ed.); **Os espaços e os equipamentos desportivos**. Oeiras: Camara Municipal de Oeiras, 1991. p. 243-251.
- BENTO, J. O. The city. In: COSTA, L. P. da (Ed.). **Environment and sport. An international overview**. Porto: University of Porto, Faculty of Sport Sciences and Physical Education, 1997. p. 93-102.
- BRASIL. Ministério do Meio Ambiente, Instituto Chico Mendes de Conservação da Biodiversidade. Brasília, DF, **Portaria nº 8 de 09 de abril de 2014**. Disponível em: <http://www.icmbio.gov.br/portal/images/stories/oquefazemos/visitacao/condutores_credenciados_PNSC_30.05>. Acesso em: 31 ago. 2016.
- BRASIL. Lei nº 9.985, de 18 de julho de 2000. Regulamenta o art. 225, § 1º, incisos I, II, III, e VII da Constituição Federal, institui o Sistema Nacional de Unidades de Conservação da Natureza e dá outras providências. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, jul. 2000, n. 138, Seção 1, p. 4519.
- BRUHNS, H. T. O corpo visitando a natureza: possibilidades de um diálogo crítico. In: SERRANO, Célia; BRUHNS, Heloisa T. (Org.). **Viagens à natureza: turismo, cultura e ambiente**. Campinas: Papyrus, 1997. p. 125-140.
- COLE, D. Wilderness recreation in the United States: trends in use, users, and impacts. **International Journal of Wilderness**, Idaho, v. 2, n. 3, p. 14-18, 1996.
- COSTA, L. P. da. Desporto e natureza: tendências globais e novos significados. In: COSTA, L. P. da (Ed.). **Meio ambiente e desporto. Uma perspectiva internacional**. Porto: Universidade do Porto, Faculdade de Ciências do Desporto e de Educação Física, 1997. p. 61-76.

- COTES, M. “O andar dos seres humanos é um negócio altamente arriscado”: as atividades físicas no meio ambiente natural. In: CONGRESSO BRASILEIRO DE ESTUDOS DO LAZER, 2, SEMINÁRIO “O LAZER EM DEBATE: LAZER E DESENVOLVIMENTO SUSTENTÁVEL”, 16., 2016, Belém. **Anais...** Belém: NAEA, 2016. p. 1066-1076.
- COTES, M.; MIELKE, M. S. Trilhas interpretativas em ambiente de mata atlântica: uma análise com base na estrutura da floresta. In: CONGRESSO NACIONAL DE PLANEJAMENTO E MANEJO DE TRILHAS, 2., COLÓQUIO BRASILEIRO PARA A RED LATINOAMERICANA DE SENDERISMO, 1., 2013, Rio de Janeiro. **Anais...** Rio de Janeiro: UERJ, 2013.
- COTES, M. et al. Avaliação do nível de dificuldade da trilha interpretativa do Ecoparque de Una (BA): aspectos físicos, biológicos e parâmetros de esforço físico dos visitantes. **Revista Brasileira Ciências do Esporte**, Campinas, v. 28, n. 3, p. 191-207, maio 2007.
- COTES, M. et al. Aprendizagem formal, não formal e informal: como condutores de dois parques nacionais estabelecem seu tirocínio. **Movimento**, Porto Alegre, v. 23, n. 4, p. 1381-1394, out./dez. 2017.
- COTES, M. et al. Necessidades formativas de condutores de visitantes em Parques Nacionais. **Revista Brasileira de Ecoturismo**, São Paulo, v. 10, n. 4, p. 892-918, 2017a.
- COTES, M. et al. Perfil de condutores de trilhas de longa duração em Parques Nacionais brasileiros. **Revista Brasileira de Ciência e Movimento**, v. 26, n. 1, p. 167-177, 2018.
- CANTO-SILVA, C. R.; DA SILVA, J. S. Panorama da visitação e da condução de visitantes em parques brasileiros. **Revista Brasileira de Pesquisa em Turismo**, v. 11, n. 2, p. 365-386, maio/ago. 2017.
- DOUGLASS, R. W. **Forest recreation**. New York: Pergamon Press, 1972.
- DRIVER, B. L.; HARRIS, C. C. Improving measurement of the benefits of public outdoor recreation programs. In: **IUFRO Word Congress**, 17., 1981, Japan. **Proceedings...**, Japan, 1981. v. 5, p. 525-537.
- EHRlich, P. R.; EHRlich, A. H. **Extinction**: the causes and consequences of the disappearance of species. New York: Randon House, 1981.
- FERREIRA, G. Environmental Education through hiking: a qualitative investigation. **Environmental Education Research**, London, v. 4, n. 2, p. 177-185, 1998.
- FONSECA, S. A. et al. Notas preliminares sobre a Associação Brasileira de Ensino da Educação Física para a Saúde - ABENEFS. **Caderno Fnepas**, v. 2, p. 38-48, jan. 2012.
- GUILLAUMON, J. R.; POLL, E.; SINGY, J. M. Análise das trilhas de interpretação. **Boletim Técnico 25**, São Paulo, Instituto Florestal, 1977.
- HENDEE, J. C. The sustainability of U.S. wilderness: ecologically, socially, and politically. **International Journal of Wilderness**, v. 2, n. 3, p. 3, dez. 1996.
- HJERPE, E. E. Outdoor recreation as a sustainable export industry: a case study of the Boundary Waters Wilderness. **Ecological Economics**, n. 146, p. 60-68, 2018.
- HUGO, M. L. Energy equivalent as a measure of the difficulty rating of hiking trails. **Tourism Geographies**, v. 1, n. 3, p. 358-373, 1999.
- INGOLD, T. **Perception of the Environment**. Essays in Livelihood, Dwelling and Skill. New York: Routledge, 2000.
- _____. **Lines**: a brief history. London: Routledge, 2007.
- JARVIS, P. Aprendizagem humana: implícita e explícita. **Educação & Realidade**, Porto Alegre, v. 40, n. 3, p. 809-825, jul./set. 2015.

- LACRUZ, I. C.; PERICH, M. J. Las emociones en la práctica de las actividades físicas en la naturaleza. **Lecturas: Educación Física y Deportes**, Buenos Aires, v. 5, n. 23, jul. 2000. Disponível em: <<http://www.efdeportes.com/efd23/emocnat.htm>>. Acesso em: 17 mar. 2018.
- LECHNER, L. Planejamento, implantação e manejo de trilhas em Unidades de Conservação. Tradução de Jan Gerd Shöenfelder. **Cadernos de Conservação**, Fundação o Boticário de Proteção à Natureza, Curitiba, ano 3, n. 03, 2006.
- LEWIN, R. **Evolução humana**. Tradução de Danusa Munford. São Paulo: Atheneu, 1999.
- LUGG, A. Developing sustainability-literate citizens through outdoor learning: possibilities for outdoor education in Higher Education. **Journal of Adventure Education and Outdoor Learning**, v. 7, n. 2, p. 97-112, 2007.
- LUGG, A.; SLATTERY, D. Use of national parks for outdoor environmental education: An Australian case Study. **Journal of Adventure Education and Outdoor Learning**, v. 3, n. 1, p. 77-92, 2003.
- MAGRO, T. C. **Impactos do uso público em uma trilha no planalto do Parque Nacional do Itatiaia**. 1999. 135f. Tese (Doutorado em Ciências da Engenharia Ambiental)– Escola de Engenharia de São Carlos, Universidade de São Paulo, São Carlos, 1999.
- MAGRO, T. C.; FREIXÊDAS, V. M. Trilhas: como facilitar a seleção de pontos interpretativos. **Circular Técnica IPEF**, n. 186, set. 1998.
- MARINHO, A. Lazer, natureza e aventura: compartilhando emoções e compromissos. **Revista Brasileira Ciências do Esporte**, v. 22, n. 2, p. 143-153, jan. 2001.
- MARINHO, A. Atividades na natureza, lazer e educação ambiental: refletindo sobre algumas possibilidades. **Motrivivência**, ano 16, n. 22, p. 47-70, jun. 2004.
- MARINHO, A.; SEABRA, L. F. Atividades de aventura e formação profissional. In: ENCONTRO NACIONAL DE RECREAÇÃO E LAZER, 14., Santa Cruz do Sul, 2002. **Anais...** Santa Cruz do Sul: 2002.
- MARINHO, A.; INÁCIO, H. L. D. Educação física, meio ambiente e aventura: um percurso por vias instigantes. **Revista Brasileira de Ciências do Esporte**, v. 28, n. 3, p. 55-70, maio 2007.
- MT. Parques nacionais receberão ‘kit’ de infraestrutura. **Ministério do Turismo**. Disponível em: <http://www.turismo.gov.br/turismo/noticias/todas_noticias/20131128-1.html>. Acesso em: 14 out. 2014.
- NASH, R. Soul of the wilderness: A wilderness Ethic for the age of cyberspace. **International Journal of Wilderness**, Idaho, v. 2, n. 3, p. 4-5, 1996.
- PAIXÃO, J. ; TUCHER, G. Risco e aventura por entre as montanhas de Minas: a formação do profissional de esporte de aventura. **Pensar a Prática**, Goiânia, v. 13, n. 3, p. 1-19, set./dez 2010.
- PAIXÃO, J. A. D. et al. Risco e aventura no esporte na percepção do instrutor. **Psicologia & Sociedade**, v. 23, n. 2, p. 415-425, 2011.
- REYES-CENTENO, A. H. et al. Genomic and cranial phenotype data support multiple modern human dispersals from Africa and a southern route into Asia. **PNAS of the United States of America**, v. 111, n. 20, 2014.
- RIBAS, L. C. C.; HICKENBICK, C. O Papel de condutores ambientais locais e de cursos de capacitação no ecodesenvolvimento turístico e as expectativas sociais no sul do Brasil. **Turismo em Análise**, v. 23, n. 1, p. 143-165, abr. 2012.
- RODRIGUES, C.; GONÇALVES JUNIOR, L. Ecomotricidade: sinergia entre educação ambiental, motricidade humana e pedagogia dialógica. **Motriz**, Rio Claro, v. 15, n. 4, p. 987-995, out./dez. 2009.

- ROSA, P. F.; CARVALHINHO, L. A. D. A educação ambiental e o desporto na natureza: uma reflexão crítica sobre os novos paradigmas da educação ambiental e o potencial do desporto como metodologia de ensino. **Movimento**, Porto Alegre, v. 18, n. 3, p. 259-280, jul./set. 2012.
- ROSÁRIO, L. F. R.; DARIDO, S. C. Os conteúdos escolares das disciplinas de história e ciências e suas relações com a organização curricular da Educação Física na escola. **Revista Brasileira de Educação Física e Esporte**, São Paulo, v. 26, n. 4, p. 691-704, out./dez. 2012.
- SANTOS, M. **Por uma outra globalização**: do pensamento único à consciência universal. 22. ed. Rio de Janeiro: Record, 2012.
- SCHÖN, D. A. **Educando o profissional reflexivo**: Um novo design para o ensino e a aprendizagem. Tradução de Roberto Cataldo Costa. Porto Alegre: Artmed, 2008.
- SERRANO, C. (Org.). **A educação pelas pedras**: ecoturismo e educação ambiental. São Paulo: Chronos, 2000.
- SILVA, P. C. The (contemporary) body in ecological crisis. In: MARQUES, A; MEIRELLES, L. (Org.). **Environment and sport**: an international overview. Porto: University of Porto, Faculty of Sport Sciences and Physical Education, 1997. p. 104-113.
- SOUZA, T. V. S. B.; THAPA, B.; RODRIGUES, C. G. O.; IMORI, D. **Contribuições do turismo em unidades de conservação federais para a economia brasileira** – Efeitos dos Gastos dos Visitantes em 2015. Sumário Executivo. Brasília: ICMBio, 2017.
- SNUC. Sistema Nacional de Unidades de Conservação. **Cadernos da Reserva da Biosfera da Mata Atlântica**. 2. Ed. ampl. São Paulo: Conselho Nacional da Reserva da Biosfera da Mata Atlântica, 2000. (Série conservação e áreas protegidas, 18).
- TAKAHASHI, L. Uso público em Unidades de Conservação. **Cadernos de Conservação**, Fundação O Boticário de Proteção à Natureza, ano 2, n. 2, 2004.
- THOMAS, K. **O homem e o mundo natural**: mudanças de atitudes em relação às plantas e aos animais, 1500-1800. Tradução João Roberto Martins Filho. São Paulo: Companhia das Letras, 1988.
- TONHASCA Jr., A. **Ecologia e história natural da Mata Atlântica**. Rio de Janeiro: Interciência, 2005.
- _____. Os serviços ecológicos da Mata Atlântica. **Ciência Hoje**, v. 35, n. 205, p. 64-67, 2004.
- VASCONCELOS, J. M. O. Educação e interpretação ambiental em unidades de conservação. **Cadernos de Conservação**, Fundação o Boticário de Proteção à Natureza, ano 3, n. 4, Curitiba, 2006.

Cidade e lazer: *polity* e *policy* de inclusão pela acessibilidade

Junior Vagner Pereira da Silva¹

A cidade como espaço de lazer

Na atualidade há um crescimento na busca por experiência de lazer na natureza. Entretanto, a cidade ainda se constitui no espaço mais utilizado para este fim (MARCELLINO; BARBOSA; MARIANO, 2006). Como ressalta Lerner (2013), se a vida é a arte do encontro, a cidade é o cenário.

A importância que a cidade exerce sobre as oportunidades de lazer é enfatizada por Rogers (2013), pois, segundo ele, todos devem usufruir das diferentes situações que a cidade possa oferecer à sociedade, como sentar-se em um banco de praça próximo a sua casa, deslocar-se até um parque, bairros planejados que inspirem seus moradores.

Gehl (2013) disserta sobre a emergência de uma cidade humanizada, constituída para pessoas, planejada na ordem – vida, espaço, edifícios –, não o inverso – edifícios, espaço, vida. Exigem-se cidades que proporcionem à sociedade seu uso por meio da observação, audição e conversa, promotora de encontros e de trocas de expressão de felicidade, tristeza, entusiasmo e raiva, manifestações essenciais à democracia.

Criar cidades para pessoas e promotoras de relações sociais a todos significa proporcionar condições adequadas, com qualidade e convidativas para que a população permaneça no local, pois isto só ocorre se o espaço for bonito, tiver algum significado e for agradável (GEHL, 2013).

Borja (2010), ao considerar os espaços públicos como locais com potencialidade para promoção e integração sociocultural, expõe que para alcançar tais objetivos eles devem despertar nos usuários o sentido de pertencimento e identificação, que permitam reforçar a identidade e o pertencimento de grupo; que contribuam também e favoreçam a expressão de identidades diferenciadas, possibilitando o encontro entre os diferentes e o reconhecimento, respeito à diferença; e, por fim, deve constituir local de universalidade, de disseminação de valores universais, como direito humano, liberdade e solidariedade.

Quando da gestão da cidade de forma democrática, com oportunidades para que a sociedade vivencie o espaço enquanto lugar, Gehl (2013) expõe que isto pode corroborar significativamente com a expressão de diferentes grupos que compõem a sociedade, haja vista que quando há vida no espaço urbano muitas trocas sociais são proporcionadas.

No caso específico das pessoas com deficiência, para tornar a cidade convidativa e propiciar a elas o direito de vivenciá-la, faz-se necessário criar condições que lhes permitam sua exploração por meio da ação, do movimento, do envolvimento com diferentes atividades cotidianas que são desenvolvidas em seu interior, dentre elas, as de lazer. Consiste em promover a remoção dos diferentes tipos de barreiras que permeiam a vida em sociedade.

A partir da teoria das políticas públicas, este manuscrito analisa o sistema jurídico (*polity*) e programas voltados à democratização do acesso ao lazer às pessoas com deficiência (*policy*). Para tanto, recorre a diferentes legislações, assim como a achados de investigações, as quais servirão como base para as análises realizadas.

¹ Universidade Federal de Mato Grosso do Sul (UFMS), Brasil.

Pessoas com deficiência e as cidades acessíveis?

O termo acessibilidade tem passado por diferentes ressignificações nas últimas décadas, tanto no que se refere ao segmento que ele se aplica quanto à população a ser beneficiada pela eliminação de barreiras. Todavia, mesmo com avanços, em decorrência de sua história estar intimamente relacionada à criação de normas e leis a fim de eliminar barreiras físicas em edificações, mobiliários, espaços e equipamentos urbanos, o termo é frequentemente associado às questões relacionadas tão somente ao ambiente físico e à ausência de barreiras arquitetônicas.

Ainda, pelo conceito de desenho universal ter nascido das reivindicações de pessoas com deficiência a uma arquitetura e urbanismo inclusivo, sem barreiras, como também por meio de iniciativas de profissionais da área de construção e arquitetura (CAMBIAGHI, 2007; PRADO; LOPES, ORNSTEIN, 2010), a acessibilidade, com frequência, é assumida como sinônimo de criação de soluções voltadas ao atendimento das pessoas com deficiência (CAMBIAGHI, 2007).

Diante das diferentes interpretações, adotamos a acessibilidade a partir da perspectiva que não a limite à ausência de barreiras físicas (acessibilidade arquitetônica) e também para a ausência de programas como esportes adaptados voltados às pessoas com deficiência (acessibilidade programática, metodológica, instrumental, dentre outras), indicando, sempre que possível, o tipo de acessibilidade a qual estamos nos referindo.

Enquanto conceito operacional genérico, acompanhamos aquele proposto por Sasaki (2009, p. 11), que para fins analíticos define acessibilidade como “[...] uma qualidade, uma facilidade que desejamos ver e ter em todos os contextos e aspectos da atividade humana. Se a acessibilidade for (ou tiver sido) projetada sob os princípios do desenho universal, ela beneficia todas as pessoas, tenham ou não qualquer tipo de deficiência”.

Compactuamos também com os ensinamentos de Sasaki (2009) quando ele, partindo do plano geral para o específico, pontua que a acessibilidade se constitui por seis diferentes dimensões – arquitetônica (ausência de barreiras ambientais físicas), comunicacional (inexistência de barreiras na comunicação interpessoal), metodológica (sem barreiras nos métodos e técnicas), instrumental (sem barreiras nos instrumentos e utensílios), programática (sem barreiras invisíveis embutidas nas políticas) e atitudinal (sem preconceito, estigmas, estereótipos e discriminações). Ainda se junta a essas seis dimensões, uma sétima, a psicológica (ELALI; ARAÚJO; PINHEIRO, 2010), embora priorizaremos no manuscrito a acessibilidade arquitetônica.

No que tange à *polity* relacionada ao lazer (dimensão institucional, delineada pelo sistema jurídico), o decreto nº 5.296, de 2 de dezembro de 2004, regulamenta que teatros, cinemas, auditórios, estádios, ginásios de esporte, casas de espetáculos, salas de conferências e similares deverão reservar pelo menos dois por cento de lotação às pessoas em cadeira de rodas. Exige-se que as reservas estejam dispostas de forma variada e com boa visibilidade, próximas aos corredores e sinalizadas (art. 23º), condição idêntica aplicada às pessoas com deficiência visual (§1º), devendo ainda ser reservada um lugar ao acompanhante da pessoa com deficiência (§3º) e condições acessíveis nas áreas de acesso de artistas – coxia, camarim, palco (§5º) (BRASIL, 2004).

As questões relacionadas à acessibilidade arquitetônica em espaços de lazer também se encontram regulamentadas no Estatuto do torcedor (Lei nº 10.671, de 15 de maio de 2003), que em seu artigo 13º, ao tratar do direito à segurança, em seu parágrafo único, expõe que será assegurado ao torcedor com deficiência ou mobilidade reduzida a acessibilidade. Ainda, em seu artigo 27º, item segundo, estabelece que a entidade responsável pela organização de eventos esportivos e a entidade do mando do jogo deverão solicitar formalmente ao poder público meio de transporte aos estádios, mesmo que oneroso, para condução de idosos, crianças e pessoas com deficiência física, partindo de locais de fácil acesso, previamente determinados, conforme estabelece o item II (BRASIL, 2003, p. 10).

Em que pese a observância da existência de uma *polity* de acessibilidade, com o intuito de democratização do uso da cidade com espaço de lazer para as pessoas com deficiência, do ponto de vista da dimensão material, com a criação de programas voltados à democratização do acesso ao lazer às

pessoas com deficiência (*policy*), ainda não há ações concretas que vêm contribuindo com que a cidade figure como espaço de lazer para as pessoas com deficiência, haja vista que investigações desenvolvidas em diferentes espaços de lazer demonstram que os espaços não se encontram em condições adequadas e em consonância com as normas.

A inacessibilidade física tem sido um problema que atinge espaços voltados ao lazer de interesse turístico – hotéis (ARAÚJO; CÂNDIDO; LEITE, 2009; FLORES e SILVA, 2006; PANOSSO; PANNON, 2010) –, intelectuais/bibliotecas (BARRETO; COUTINHO, 2012) – artísticos/centros culturais (OLIVEIRA, 2006). Resultados não menos desanimadores têm sido obtidos em relação a espaços esportivos.

Báçil e Watzlawick (2007), em estudo desenvolvido junto às pessoas com deficiência física e mobilidade reduzida, buscando identificar a acessibilidade arquitetônica em um parque aquático público da cidade de Irati/PR, evidenciaram que na avaliação da maioria dos participantes do estudo existiam barreiras físicas na parte externa (ausência de vagas reservadas em estacionamentos, irregularidades no piso e falta de rebaixamento dos desníveis em forma de degraus do passeio público e ausência de placas informativas visual, tátil e auditiva) e interna (terreno e pedras das calçadas irregulares, calçadas irregulares, espaços estreitos para circulação próximo à lagoa e calçadas estreitas, ausência de corrimãos, ausência de aparelhos telefônicos e bebedouros acessíveis).

Similarmente foram os resultados obtidos por Ribeiro et al. (2007) em relação aos parques de Salvador/BA, haja vista que as inadequações em elementos relacionados ao posicionamento de veículos (estacionamento), orientação (sinalização visual de degraus e portas), deslocamento (degraus e escadas, rampas, pisos e rebaixamento de calçadas) e sanitários foram observadas, como também corrimãos nas escadas e telefones públicos se fizeram ausentes.

Embora observado elementos mais adequados do que inadequados, Melo et al. (2010) ao analisarem os ambientes de lazer de Natal/RN, notaram que os parques apresentavam inadequações no estacionamento, corrimãos, portas e sinalização de degraus, como também não dispunham de telefones públicos e sanitários adaptados.

Dentre os achados internacionais, Busto e Torre (2006), a exemplo do evidenciado por Melo et al. (2010), analisando o nível de acessibilidade em espaços esportivos públicos (piscinas cobertas) de Oviedo, Asturias, constataram a inexistência de acessibilidade arquitetônica decorrentes de inadequações no acesso (sinalização) e portas (largura) e ausência de itens relacionados ao acesso (acesso das arquibancadas aos vestiários e dos vestiários às piscinas), escadas (prolongamento de corrimãos para avisar a situação da escada e corrimãos em ambos os lados), rampas (corrimãos ambos os lados, sinalização tátil e visual) e piso (sinalização tátil e visual informando entradas).

Em Sintra, Portugal, dentre as inadequações observadas, Andrade (2009) ao analisar a acessibilidade em ginásios esportivos, evidenciou irregularidades em diversos aspectos avaliados, dentre eles, na via pública (pedras soltas na calçada, veículos estacionados sobre o passeio), no estacionamento (quantidade insuficiente de reserva de vagas), no acesso ao edifício (inexistência de rampas, inadequação de corrimãos e degraus das escadas, que se encontram não sinalizados), portas de acesso interno (largura inferior ao exigido) e banheiros.

Arbour-Nicitopoulos e Ginis (2011), ao analisarem a acessibilidade arquitetônica em centros recreativos de responsabilidade de organizações públicas e academias de *fitness* privadas de Ontário, Canadá, evidenciaram que a maioria dos elementos não se encontravam acessíveis às pessoas com deficiência física, apresentando inadequação superior a 50% nos banheiros, vestiários, elevadores, equipamentos de exercício, suporte e treinamento profissional e piscinas.

Não diferentes foram os resultados obtidos por Zarco-Pérez et al. (2012) em campos de golfe em Murcia, Espanha, que sinalizaram a ausência de acessibilidade na maioria dos elementos investigados (recepção, vestiários e banheiros). Ainda, dentre os itens que se mostraram inadequados em cada elemento destacaram-se a sinalização e mobiliário (acesso), sinalização/mobiliário e pavimentação (campo de jogo), sinalização/mobiliário e portas de entrada (recepção), sinalização/mobiliário, sanitários, serviços da higiene pessoal e vias de acesso (vestiários) e sinalização/mobiliário (banheiros), todos apresentando inadequação em mais de 50% da amostra avaliada.

Cidade, lazer e a inclusão como utopia

Diante dos dados obtidos e das considerações tecidas até aqui, somos levados à seguinte questão. Estaria tudo perdido? Antes mesmo de buscarmos respostas a esta indagação, outra questão se mostra ainda mais latente. Existiu uma sociedade perfeita?

Ao criticarmos a condição que a cidade se encontra e pontuarmos algumas de suas falhas é necessário levar em conta que este não é o seu destino e tudo não está perdido, mas sim que se trata de um modelo de cidade específico, que a exemplo das que a antecedeu, constitui-se palco de conflito social, sendo esta condição a ela inerente por se constituir projeto da humanidade, por si contraditório.

Cabe nota então que, a exemplo do observado no passado, como na Sociedade Antiga, em que além de não haver democracia política perfeita, sendo que escravos, estrangeiros, mulheres e pessoas destituídas de posse de lotes agrícolas no território da cidade se viam impedidos de exercer a cidadania e participação política (ROLNIK, 2004) e na Sociedade Medieval, em que o poder econômico e político eram indissociáveis e pertenciam a um só dono (BOBBIO, 1987), havendo exploração por meio do laço de proteção, como subordinação da comunidade ao senhor “justiceiro” – Medieval (LEFEBVRE, 2008), como também pessoas com deficiência eram eliminadas (BIANCHETTI, 2005), abandonadas, exploradas e concebidas como castigo divino (ARANHA, 2001), assim também se faz a sociedade contemporânea, porém com novos contornos, conteúdos e conflitos sociais, próprios de sua época, de seu sistema político e econômico.

Ressalta-se que nem mesmo na ilha utópica de Tomás Morus, país imaginado sem propriedade privada e dinheiro, em que o objetivo maior era a felicidade coletiva, a sociedade perfeita se fez presente, pois a seu tempo defendia a submissão das mulheres aos homens, a expulsão dos índios de suas próprias terras, aderiu ao trabalho escravo e tratava os loucos como pessoas dotadas de uma única capacidade, fazer os demais rir (MÓRUS, 2012).

Seguramente isto não nos credencia a afirmar que as sociedades e cidades que estão por vir também assim serão, pois conforme expõe Demo (2012, p. 39) “[...]. Se somente os fatos fossem argumento, não haveria sentido, por exemplo, em lutar pela igualdade social, já que toda história factual, reproduz sociedade desiguais. [...]”.

Ademais, como nos ensina a lei da falseabilidade, metaforicamente trabalhada por Popper, não tem como assegurar que todos os cisnes sejam brancos, apenas um cisne negro seria suficiente para levar por terra tal tese (POPPER, 1972), o que permite entender que uma sociedade “melhor” por vir seja tão provável como uma “pior” (DEMO, 2012).

Respondida a segunda questão, podemos retomar a primeira. No nosso entender, em que pese a não efetivação de diversos direitos outorgados às pessoas com deficiência, como também aqueles estendidos à população em geral, nem tudo está perdido, sendo necessário, a partir desta análise, trazer à baila avanços importantes ocorridos ao longo da história, ainda que insuficientes.

Embora incompleta a efetivação dos direitos outorgados por lei, estes se constituíram em mecanismos importantes, uma vez que “sem os direitos do homem reconhecidos e protegidos, não favoreça a democracia; sem democracia, não existiria as condições mínimas para a solução pacífica dos conflitos” (BOBBIO, 1992, p. 1), sendo então preferível a pior das democracias que a melhor das ditaduras (BOBBIO, 1987), embora seja razoável que a maioria busque a melhor das democracias.

Não obstante é o que ocorre, especificamente, com as pessoas com deficiência, quando observamos mudanças em relação às diferentes formas pelas quais elas foram historicamente tratadas – exposição, eliminação, segregação, institucionalização, integração – chegando nos dias de hoje a inclusão, embora com avanços limitados e insuficientes.

Partilhamos dos ensinamentos de Levy (2012, p. 9), quando expõe que:

[...]. Todas as finalidades escolhidas, ou seja, todos os objetos de desejo são, antes de realizados, utopias, ideias práticas que nos põem diante de um futuro a conquistar. Aliás, na maioria das vezes que concretizamos esses objetos de desejo, não temos o menor escrúpulo em dizer que realizamos um sonho [...].

Assume-se então a utopia não em uma concepção que se encontra pautada no entendimento de algo irreal (LEVY, 2012) ou como ilustrado na literatura da ilha utópica (MORUS, 2012), mas sim a partir do conceito operacional apresentado por Demo (2012, p. 38-39) “[...]. Utopia é aqui tomada não como fuga da realidade, mas como presença do irrealizável dentro da realidade. Engloba nossos desejos infinitos, nossas esperanças absolutas, nossas pretensões eternas, embora todos somente se realizem na relatividade histórica”.

A acessibilidade, em suas diferentes dimensões (arquitetônica, programática, metodológica, instrumental, atitudinal) enquanto parte integrante de um projeto de sociedade mais ampla, a inclusiva e, a inclusão por sua vez como paradigma nascido no final da década de 1980, configura-se então em projetos em andamento.

Pensá-los a partir de uma perspectiva utópica significa se manter em movimento mesmo sabendo que atingi-los em sua perfeição é objeto do imaginário, mas que se aproximar dele o quanto mais perto se faz objeto das possibilidades, implicando para isso não apenas uma política na dimensão institucional (*polity*), mas também um movimento político que garanta a efetivação de programas (*policy*).

Assumir tal posição se faz necessário para que possamos criticar a sociedade concreta, pois é preciso “[...] sonhar com o futuro totalmente diferente, não porque um dia possamos nele viver, mas porque necessitamos desse parâmetro absoluto para nunca parar. [...]”. (DEMO, 2009, p. 47).

Caminhamos então com Birri *apud* Galeano (2013, min. 1 26) quando o mesmo expõe que “[...] a utopia está no horizonte [...]: Eu sei muito bem que nunca a alcançarei, que eu ando dez passos ela distanciará dez passos, quanto mais a procure menos a encontrarei, porque ela vai se distanciando” e, se distanciado sobretudo porque o mundo está em movimento, porque novas exigências passam a existir, novos direitos vão sendo conquistados, como ocorreu com os direitos civis, políticos, sociais e, mais recentemente, com os de terceira geração (ambientes); com a acessibilidade e suas diferentes dimensões.

A inclusão então passa a ser concebida sob o conceito negativo de utopia. Sendo a utopia a presença imorredoura do desejo infinito dentro do ser finito, realidades perfeitas, entende-se que deve ser buscado justamente na negatividade a sua positividade. É preciso de um lado estar ciente que o ponto final não existe, mas por outro, há de se querer tudo, mesmo sabendo de suas dificuldades de ser atingível plenamente, para que disso algo se possa alcançar (DEMO, 2000).

[...]: a sociedade perfeita não existe (é utopia), mas precisamos de seu conceito para podermos sempre criticar as sociedades concretas. Quem não cultiva a utopia contenta-se com as misérias que tem, porque não atina para a possibilidade de superação permanente [...]. Trata-se de ser provisório com sonhos definitivos, de juras eternas de amor que um dia morre, de felicidade sempre parcial anunciada por desejos incontidos. Em termos sociais, a utopia tem-se prestado a fundamentar a crítica perene a nossos projetos sempre traídos, como é, por exemplo, a democracia (DEMO, 2009, p. 47-48).

Ela se configura em permanente tensão das democracias concretas, elemento essencial ao processo de transformação, de reivindicação cada vez maior pelo acesso ao que foi produzido historicamente, mesmo sabendo que ao se ganhar, algo se perde. Porém, é a partir do que se ganha que é possível surgir novas exigências, a luta por novas conquistas, ao acesso e efetivação de novos direitos.

Mesmo assim, a verdade como utopia negativa e fundamental porque reaparece de modo permanente para lembrar-nos que ainda podemos avançar muito mais, que nossas teorias estão ainda muito longe do que poderiam ser, que nossas tecnologias, muitas vezes, fazem o contrário do que deveriam fazer. Essa maneira de ver supõe visão tipicamente dialética, porque imagina a realidade como unidade de contrários: a utopia nunca se realiza, mas assim mesmo faz parte da realidade. É a voz imperecível da esperança em meio a nossas falências (DEMO, 2009, p. 50).

Longe de se configurar em fonte de desencantamento, ela deve figurar como mola propulsora de reivindicações mais amplas, profundas e contundentes, para que assim, em um contínuo devir, se possa avançar, se aproximando dos objetivos.

Como nos brinda Santos (1998) *apud* Pinto (2008, p. 46) a respeito da participação da sociedade nas decisões relativas às questões públicas, “[...] a História nos ensina que não há mudanças políticas sem movimentos sociais capazes de pressionar a favor das inovações desejadas”.

Portanto, todo o processo de organização social na direção de sua manutenção ou transformação depende da efetiva ação dos diferentes grupos sociais organizados, para que suas proposições de mundo exerçam as pressões necessárias na correlação de forças e seja capaz de exigir mudanças.

Disto, pode-se tirar que em relação à acessibilidade arquitetônica, qualificada como um direito civil (ir e vir), faz-se necessário a sociedade agir perante o Poder Público Judiciário, inclusive por meio de denúncias, cobrando-os para fazer valer o seu cumprimento, visto que a mesma já se encontra devidamente tipificada com as normas e diretrizes a serem cumpridas.

Em relação ao lazer, direito social, faz-se necessário lutar para que mecanismos legais sejam criados para especificar os responsáveis por seu cumprimento, como ele deve ser efetivado, qual a fonte de recursos e percentuais a serem repassados fixamente para subsidiá-lo. Ou seja, faz-se necessário avançar no âmbito das políticas públicas para o lazer das pessoas com deficiência, superando a política compreendida na dimensão institucional, delineada pelo sistema jurídico (*polity*), para dimensão material, com a criação de programas voltados à democratização do acesso ao lazer às pessoas com deficiência (*policy*), o qual exige maior engajamento de atores políticos diversos na dimensão processual, buscando espaço nas decisões políticas em seus diferentes cenários para ganho de espaço e destinação de recursos na agenda política para este fim (*politics*).

Referências

- ARANHA, Maria Salete Fábio. Paradigmas da relação da sociedade com as pessoas com deficiência. **Revista do Ministério Público do Trabalho**, v. 11, n. 21, p. 160-173, 2001.
- ARAÚJO, Carolina Dutra de; CÂNDIDO, Débora Regina Campos; LEITE, Márvio Fonseca. Espaços públicos de lazer: um olhar sobre a acessibilidade para portadores de necessidades especiais. **Licere**, v. 12, n. 4, p. 1-23, 2009.
- ANDRADE, Catarina Serrabulho. **A qualidade da acessibilidade nas instalações desportivas (ginásio)**. A qualidade da acessibilidade, para pessoas com mobilidade condicionada, em Ginásio/ Salas de Exercícios, no Município de Sintra. 2009. 147f. Dissertação (Mestrado em Gestão do Desporto)– Faculdade de Motricidade Humana, Universidade Técnica de Lisboa, Lisboa, 2009.
- ARBOUR-NICITOPoulos, Kelly; GINIS, Kathllen Martin. Universal accessibility of “accessible” fitness and recreational facilities for persons with mobility disabilities. **Adapted Physical Activity Quarterly**, v. 28, p. 1-15, 2011.
- BÁCIL, Maristela Kosak; WATZLAWICK, Luciano Farinha. Análise da acessibilidade de pessoas com mobilidade reduzida no Parque Aquático, Irati-PR. **Revista Eletrônica Lato Sensu**, ano 2, n. 1, p. 1-25, 2007. Disponível em: <<http://www.unicentro.br>>. Acesso em: 12 dez. 2009.
- BARRETO, Tatiane Lima Menezes; COUTINHO, Isa de Jesus. Avaliação de acessibilidade da biblioteca pública do estado da Bahia: discussões e reflexões. **Revista Baiana de Terapia Ocupacional**, v. 1, p. 1, p. 57-65, 2012,
- BIANCHETTI, Lucídio. Aspectos históricos da educação especial. **Revista Brasileira de Educação Especial**, v. 2, n. 3, p. 7-19, 2005.
- BOBBIO, Norberto. **A era dos direitos**. Rio de Janeiro: Campus, 1992.

- _____. **Estado, governo, sociedade**; por uma teoria geral da política. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987.
- BRASIL. **Decreto nº 5.296, de 2 de dezembro de 2004**. Regulamenta as Leis nºs 10.048, de 8 de novembro de 2000, que dá prioridade de atendimento às pessoas que especifica, e 10.098, de 19 de dezembro de 2004, que estabelece normas gerais e critérios básicos para a promoção da acessibilidade das pessoas portadoras de deficiência ou com mobilidade reduzida, e dá outras providências. Presidência da República. Brasília: Casa Civil, 2004. Disponível: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2004-2006/2004/decreto/d5296.htm>. Acesso em: 30 jun. 2013.
- BRASIL. **Lei nº 10.671, de 15 de maio de 2003**. Dispõe sobre o Estatuto de Defesa do Torcedor e dá outras providências. Presidência da República. Brasília: Casa Civil, 2003. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/2003/110.671.htm>. Acesso em: 30 jun. 2013.
- BORJA, Jordi. **La ciudad conquistada**. Madrid. Alianza editorial, 2010.
- BUSTO, Abel López; TORRE, Ana Alejandre de la. La accesibilidad arquitectónica para personas con discapacidades sensoriales em los espacios desportivos de Asturias. **Revista Efdportes**, año 11, n. 103, p. 1-10, 2006.
- CAMBIAGHI, Silvana. **Desenho universal**: métodos e técnicas para arquitetos e urbanistas. São Paulo: Editora Senac, 2007.
- DEMO, Pedro. **Introdução à metodologia da ciência**. 2. ed. 18 reimpr. São Paulo: Atlas, 2000.
- _____. **Metodologia do conhecimento científico**. São Paulo: Atlas, 2009.
- _____. **Pesquisa**: princípio científico e educativo. 14. ed. São Paulo: Cortez, 2011.
- _____. **Política social, educação e cidadania**. 13. ed. Campinas: Papirus, 2012.
- ELALI, Gleice Azambuja; ARAÚJO, Rosineide Gomes de; PINHEIRO, José de Queiroz. In: PRADO, Adriana de Almeida; LOPES, Maria Elisabete; ORNSTEIN, Sheila Walbe (Org.). **Desenho universal**: caminhos da acessibilidade no Brasil. São Paulo: Annablume, 2010. p. 117-131.
- FLORES e SILVA, Yolanda. A estrutura hoteleira de Balneário Camboriú para turistas portadores de necessidades especiais. **Turismo – Visão e Ação**, v. 8, n. 1, p. 9-29, 2006.
- GALEANO, Eduardo. **El derecho al delirio**. Disponível em: <<http://www.youtube.com/watch?v=Z3A9NyYZj8>>. Acesso em: 15 nov. 2013.
- GEHL, Jan. **Cidades para pessoas**. São Paulo: Perspectiva, 2013.
- LEFEBVRE, Henri. **A revolução urbana**. 3. reimpressão. Belo Horizonte: UFMG, 2008.
- LERNER, Jaime. **Prólogo à edição brasileira**. In: GEHL, Jan. Cidades para pessoas. São Paulo: Perspectivas, 2013. p. XII.
- LEVY, Nelson. **Crítica e utopia**. Rio de Janeiro: Garamond, 2012.
- MARCELLINO, Nelson Carvalho; BARBOSA, Felipe Soligo; MARIANO, Sthepany. As cidades e o acesso aos espaços e equipamentos de lazer. **Impulso**, v. 17, p. 55-66, 2006.
- MELO, Francisco Ricardo Lins Vieira de et al. Estudo da acessibilidade em ambientes de lazer na cidade do Natal/RN. **Licere**, v. 13, n. 2, p. 1-19, 2010.
- MORUS, Tomás. **A utopia**. Porto Alegre: L&PM, 2012.
- OLIVEIRA, Aíla Seguin Dias Aguiar de. **Acessibilidade espacial em centro cultural**: estudo de casos. 2006. 213f. Dissertação (Mestrado em Arquitetura e Urbanismo)– Programa de Pós-graduação, Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2006.

- PANOSSO, Alexandre; PANNO, Giovanna. Turismo e acessibilidade na cidade de São Paulo: da teoria à prática. **Revista Itinerarium**, v. 3, p. 1-19, 2010.
- PINTO, Leila Mirtes Santos de Magalhães. Políticas públicas de lazer no Brasil: uma história a contar. In: MARCELLINO, Nelson (Org.). **Políticas Públicas de lazer**. Campinas: Alinea, 2008. p. 79-96
- POPPER, Karl. **A lógica da pesquisa científica**. São Paulo: Cultrix, 1972.
- PRADO, Adriana Romeiro de Almeida; LOPES, Maria Elisabete; ORNSTEIN, Sheila. Apresentação – trajetória da acessibilidade no Brasil. In: PRADO, Adriana de Almeida; LOPES, Maria Elisabete; ORNSTEIN, Sheila Walbe (Orgs.). **Desenho universal: caminhos da acessibilidade no Brasil**. São Paulo: Annablume, 2010. p. 9-18.
- RIBEIRO, Nildo Manoel da Silva et al. Análise do ambiente de lazer para portadores de deficiência com alteração na locomoção, na cidade de Salvador. **Diálogos possíveis**, v. 1, p. 233-242, 2007.
- ROGERS, Richard. Prólogo de Richard Rogers. In: GEHL, Jan. **Cidades para pessoas**. São Paulo: Perspectiva, 2013. p. XI
- ROLNIK, Raquel. **O que é cidade**. São Paulo: Brasiliense, 2004.
- SASSAKI, Romeu Kazumi. Inclusão: acessibilidade no lazer, trabalho e educação. **Revista Nacional de Reabilitação (Reação)**, ano XII, p. 10-16, 2009.
- ZARCO-PÉREZ, P.; GALLARDO, A.; GARCIA-UNANVE, J.; PLAZA-CARMONA, M.; FELIPE, J. L. Análisis de la accesibilidad em los campos de golf de la región de Murcia. **CCD**, año 8, v. 7, p. 89-94, 2012.

Espetáculo como lazer e a violência dos fãs de futebol

Marizabel Kowalski¹
Israel Teoldo¹

Introdução

Depois de muitos problemas, o Ministério Público fechou o cerco sobre os movimentos de torcedores organizados. Aprovada pelo Congresso Nacional a nova lei modifica o Estatuto do Torcedor e criminaliza a violência nos estádios brasileiros. A lei nº 12.299 de 27 de julho de 2010 dispõe sobre medidas de prevenção e repressão aos fenômenos de violência, por ocasião de competições esportivas, altera a Lei nº 10.671 de 15 de maio de 2003 e da outras providências. Destacamos aqui o Art. 1º *É dever de toda pessoa física ou jurídica colaborar na prevenção aos atos ilícitos e de violência praticados por ocasião de competições esportivas, especialmente os atos de violência entre torcedores e torcidas (Lei 12.299. Art.I, CC, 2010)*, ou seja, para impressionar a imprensa e as autoridades, as torcidas organizadas, amparadas pela tecnologia da *web* disponibilizaram em seus espaços “oficiais” da *media*, uma campanha nacional “PELA PAZ NOS ESTÁDIOS”. No entanto, basta dar uma olhadinha “em seus *sites* oficiais” que tudo é tão somente “oficioso”² nessas organizações e, constatar que lá existe um vasto material de apologia à violência.

Figura 1 - Torcidas de Futebol no Brasil em confronto – Estádio Couto Pereira.



Fonte. <www.blogspot.com/torcidas>.

A proposta aqui estuda a insurreição da festividade no ímpeto do acontecimento do fato violento e sem controle na comemoração esportiva. Emergindo como fio ontológico do lazer na relação com a celebração sacramental dos limites entre a alegria e a usurpação do direito à violência – quando Manuel Delgado – afirma que “a violência não poderia nunca parar de ser festiva” (1992a: 69).

¹ Universidade Federal de Viçosa (UFV), Brasil.

² Que não tem caráter oficial, embora emane de fonte autorizada: esta comunicação é ainda apenas oficiosa. Obsequioso, prestativo, servicial. Gratuito, desinteressado. Mentira oficiosa, a que se diz para prestar serviço a alguém, para causar-lhe prazer, ser-lhe agradável. Advogado oficioso, advogado que não tem procuração do réu e que é incumbido, pelo juiz, da defesa.

Nesta afirmação que vai além de toda a análise anedótica que tenta atribuir à violência a pura estima da festividade, esta violência suporia uma protagonização causal do festivo em direção ao universo que a celebração adquire na sua sessão plenária de sentido como produto da ordem circular constante da sociedade. “A violência vê a celebração como mercadoria e festiviza o pudor residente na violência hipotética da própria festividade” (FRANCESE, 1992).

Por essa razão, falar da violência festiva é falar do efeito que produz as comemorações no esporte, ou seja, a modificação absoluta das condições do espaço esportivo ao tempo moral do lazer em subversão absoluta dos valores sociais. Os comportamentos e condutas dos indivíduos mudam quando do usufruto do arranjo físico festivo ao consentimento da violência simbólica e logo da violência física de subgrupos sociais e da pessoa em si mesma.

Analisamos as práticas de violência das torcidas organizadas nas ruas, nos terminais de transportes coletivos e nos estádios de futebol. Lamentavelmente, o espetáculo não é do esporte, mas da fúria humana. A reflexão proposta inicialmente segue o caráter essencialmente indagatório, na tentativa de compreender as razões da transformação do espetáculo esportivo em deprimentes pancadarias promovidas por torcidas organizadas que, eminentemente, envolvem o coletivo formado por vários segmentos sociais e econômicos. O estudo se caracteriza por pesquisa histórica de consulta bibliográfica com análise do discurso escrito e midiático. Trabalhando em conformidade com Marconi e Lakatos (2010) fizemos uso da técnica da pesquisa bibliográfica, utilizando as fontes de publicações encontradas em livros, artigos, sites e jornais. Organizamos este documento em dois momentos. De início a partir da fundamentação na teoria da emoção e da paixão buscamos abordar ações violentas dos torcedores em função de sentimentos decorridos pelo time de futebol. Em seguida, buscamos estabelecer relações entre paixão e ira - poder e violência e sua repercussão no comportamento violento de torcedores que frequentam os estádios, ancorados em Arendt (1994), Elias e Dunning (1995).

Trabalhamos com a codificação e fichamento das referências bibliográficas primárias. Partimos da análise historiográfica através da descrição dos dados e da avaliação das generalizações obtidas dos mesmos, ou seja fotografias, imagens e charges. Na interpretação dos fatos históricos objetivamos dar um sentido mais amplo para a violência no esporte – futebol. E por fim, utilizamos da literatura comparada na desconstrução literária dos dados teóricos e discursivos com a finalidade da comparação de conteúdos correlatos.

A violência social e o esporte

Relevamos que a sociedade é modulada culturalmente pelo social, político e econômico. Inserido nesta, visionamos o contexto esportivo, o qual possui um peso singular na comunicação de massa. Esse por si só, alimenta a construção de símbolos individuais e coletivos nas mais diversas sociedades dando-lhes especificidades no que concernem os atributos da formação das representações sociais, sustentando religiosidades e disseminando pensamentos míticos e místicos.

O Esporte, de maneira geral, nas últimas décadas, tornou-se campo de interesse de das ciências sociais devido à repercussão e influencia nos indivíduos. Sua especificidade demonstra abertamente interesses e ideologias na busca pela vitória a todo custo e faz do “homem comum” o torcedor, o espectador e ativista precursor dos mais variados comportamentos humanos. Logo, o esporte torna-se campo de pesquisa, na tentativa de explicar condutas, símbolos, signos, ações, emoções, representações sociais através dos tempos, e na presente preocupação, na sua festividade exacerbando a paixão.

O esporte como fenômeno social pode inibir ou facilitar certas condutas e/ou comportamentos conduzindo os atores sociais e grupos, para ações que proporcionarão sensação de êxtase e prazer por um lado e, por outro, à tristeza e injúrias. As exaltações expressam-se por atos e fatos não condizentes com atitudes humanas, como gritos, ovações, fúria, amor, paixão, medo, angústia; que podemos sintetizar em apenas um único sentimento – emoções perigosas (KOWALSKI, 2010).

Temos como referencial teórico as construções literais de Hannah Arendt – ‘Sobre a Violência’ –, Norbert Elias – ‘A Busca da Excitação no Esporte e no Lazer’ – e Manuel Delgado – ‘Entre o Poder y La Celebración: para uma teoria crítica da violência’. Primordialmente analisamos a construção epistemológica do termo “Violência” entre os autores citados, suas diferenças, suas semelhanças e divergências para o entendimento das emoções perigosas que rondam o esporte, principalmente o futebol brasileiro, e as principais teorias que explicam a violência. Outras fontes utilizadas foram: LEI Nº 12.299 DE 27 DE JULHO DE 2010, a Revista do Conselho Federal de Educação Física, Ano IX. N. 39, março, 2011:31, imagens fotográficas e charges de fãs e torcedores de futebol no Brasil e no Exterior.

O centro da observação deste ensaio é o poder que a celebração possui quando instaura a festividade. Para a teoria crítica da festividade temos como referência Manuel Delgado onde cita que “(...) é o provável fato da celebração que mais cedo ou mais tarde sempre aparece a vítima” - a análise contradiz a festa quando na dispersão da alegria submete a celebração à violência. Arriscamos aqui a cruzar a fronteira entre a tragédia festiva para a imersão do funeral – a paixão. Desta maneira, como autores do itinerário teórico que recompõe a unidade de que tudo parece necessitar o momento lúgubre e de exigência demasiado sugestiva, a celebração esportiva – ou seja – na vitória e na derrota do time – a comemoração se afirma na paixão e no perigo – quando tudo acaba em violência.

Para isto, necessitamos do grau de análise crítica em que nos colocamos imersos na conduta competitiva e esportiva para a construção da teoria do objeto de estudo a que vão suscitar uma geometria do uso político da paixão. Além do interesse em Remo Bodei que provoca esta pesquisa seguimos a trilha metodológica comum à personalidade ressonante da união indissociável entre a violência de inclinações festivas na análise da “Geometria das Paixões”, a crítica elisiana do controle das emoções via esporte ressalta aos nossos olhos como indícios de compreensibilidade sintetizar em apenas num único sentimento – emoções perigosas (KOWALSKI, 2010).

Temos como fim primeiro refletir sobre o fenômeno esportivo como uma emoção perigosa que induz indivíduos e grupos a arriscarem suas vidas, ou seja, a emoção levada ao extremo pode ser violenta na movimentação da massa humana na busca da excitação no lazer esportivo. Secundariamente investigar a relação da festividade com a violência na análise das comemorações esportivas e a violência fundamentando sociologicamente o discurso do ódio dos aficionados pelo futebol.

Tendo como foco de análise o aficionado por um time de futebol, vislumbramos a partida de futebol a construção simbólica de uma batalha. A tragicomédia teatral onde as ações são funestas, ou seja, ele revela um campo permeado de emoções que mascara a festividade e que guarda resquícios de alguma ação violenta que está por ser anunciada – a saída dos espectadores do estádio – a saída da arena (KOWALSKI, 2008).

Desta maneira, temos que a visão de *habitus* esportivo surgiu na decadência da guerra das civilizações, no momento lúgubre de um vazio irracional, mas tal fato não justifica o esporte excitar a guerra e a rebelião desta massa no gozo de uma vitória. Neste caso, insinuamos que o indivíduo e a sociedade constrói um ao outro, são redutíveis um ao outro. O indivíduo só se forma e constrói quando está inserido numa realidade social, transforma-se no que a sociedade tenciona (ELIAS, 1997)

Argumentos sociológicos sobre a violência

Um dos problemas mais complicados e difíceis de solução é a violência, que aparece em todos os sentidos, cujos estudiosos do assunto não encontraram maneiras para solucioná-lo, ou pelo menos diminuí-lo, quer seja no lar, no trabalho, nas ruas, ou em qualquer lugar onde estivessem seres humanos interagindo. A violência se apresenta não somente no relacionamento entre as pessoas de pensamentos contrários, também dos seres humanos com respeito aos animais, às plantas, bem como das pessoas para consigo mesmas, e algumas outras formas mais, que não se imagina como se processa. Neste sentido, pretende-se neste estudo investigar a problemática da violência, suas causas, seu processo de atuação, bem como a sua retro-alimentação dentro da sociedade, que precisa se libertar dessa praga que maltrata a humanidade que já evoluiu um pouco mais, rumo à vida eterna, a mais pura que existe.

O primeiro ponto trabalhado é o conceito de violência. Isto significa procurar saber o que se entende por este termo, pois existem duas visões de fundamental importância - o ponto de vista científico, tal como o da psicologia e o da sociologia e, e temos o olhar da religião que encampa o pensamento da filosofia, que conduz a uma transformação moral. De maneira geral, pode-se conceituar violência como sendo uma agressão que as pessoas praticam consigo mesmas e com relação aos demais, de tal forma que cria certa revolta em seu opositor, culminando em contendas ferozes. A violência é observada pelo lado do confronto físico entre duas ou mais pessoas, que acabam, por vezes em intriga eterna ou em morte, todavia, a pessoa pode praticar violência contra a própria pessoa e não entende como isto acontece pelo desconhecimento de algo que ainda não aprendeu - o espiritual.

Em segundo, no sistema social em que vivemos admitir violência como um fenômeno de impacto e atuações não é uma escolha. Vivenciamos diariamente este fenômeno num subsistema cíclico, aonde vem e volta à eclosão demonstrativa *dantesca* da face tremenda desta violência. Alcançar o entendimento, numa reflexão que atinja este ciclo e o apresente como daninho à vida em sociedade deve ser o grande objetivo. Daí a importância da análise deste fenômeno como existente, de alcance real, numa proporção muitas vezes desconcomunal. Fato posto, numa análise simples da origem deste assolamento violento do sistema, surge, portanto, os pressupostos determináveis para a pesquisa:

- a) A violência é projetada todos os dias.
- b) É fenômeno do sistema social perceptível.
- c) A parte destinada é de atores deste espetáculo.

Figura 2 - Comportamento no dia do futebol.



Fonte: <www.humortadela.com.br>.

A psicologia tenta dar uma solução ao problema da violência, mostrando que é algum distúrbio mental que o ser humano tem ou traz, por problemas no parto, ou alguma outra forma. Contudo os filósofos descobriram que a violência advém de questões sociais como: pobreza, a falta de formação (educação), imposição do capital, má distribuição de renda, e algumas outras maneiras de tratá-la como uma delinquência social. Para os segmentos religiosos a violência está sendo uma falta de dedicação aos assuntos divinos, o conhecer a Deus, o obedecer aos rituais das igrejas que a pessoa está ligada. Sem dúvida, a Igreja tem sempre mobilizado as famílias para uma doutrinação doméstica de seus filhos, que refletiria em toda uma nova geração, quando do desligamento para a formação de uma nova família, que é a base de tudo, e que aos poucos está se desfazendo em nome de uma liberdade sem consciência.

Nos últimos anos, as famílias têm se desligado um pouco deste processo de integração religiosa do ser humano à sociedade, deixando que as escolas se encarreguem de proporcionar estes ensinamentos que deveriam iniciar no lar, com os exemplos dos pais, e de todos os que estão em contato mais direto.

Com isto, observa-se que a corrida aos vícios está muito forte, não somente às drogas pesadas, como maconha, cocaína, haxixe, LSD, e algumas outras opções; mas, as que pensam ser inofensivas, como cigarro, bebidas sexualidade, e gula, com grande frequência neste século, o que se pode dizer? Inegavelmente, tudo aquilo que adultera o organismo, a maneira de ser do indivíduo é uma violência que necessita de reparos para uma boa convivência; em primeiro lugar, com o seu próprio “eu”; e depois, com a sociedade em que toma parte, como ser transformador de tudo que existe.

A violência se processa no falar, na maneira de ser de algumas pessoas, no exercer um cargo que lhe proporcione autoridade, na imposição de uma idéia, e muitas vezes, de forma inconsciente, devido a inferioridade existente, e outras tantas consciente ao considerar o orgulho e vaidade do envolvido. Na mesma linha de raciocínio, as pessoas se agridem quando se deixam levar por um convívio intensivo com a sexualidade, nos excessos de bebidas com os amigos, na prática exagerada de comidas que maltratam o corpo humano, causando transgressões ao seu modo de vida. Na violência o homem não mede tempo quando se sente agredido pelo outro, porém, não considera as agressões que comete consigo próprio, ao reclamar de tudo, e emitir as mais negras vibrações contra o universo, e a todos que estão ao seu redor.

Argumentos filosóficos da violência

A vida moderna com o alto nível tecnológico está cada vez mais fazendo com que as pessoas coloquem para fora o seu “eu” real, com todas as inferioridades e maledicências que existem dentro de si, com as correrias das cidades grandes, ou até mesmo acirrando a concorrência entre as pessoas no mercado de trabalho, e de produtos. Nos dias de hoje é muito fácil perceber claramente o orgulho, a vaidade, a inveja, a ganância, a luxúria e muitas outras formas de desconhecimentos estampadas nas faces daqueles que querem se distinguir dos demais, e isto não acontece nas pessoas conscientes. As agressões praticadas pelos seres humanos que se dizem racionais, não poderiam mais acontecer no final do século XX, pela proliferação de segmentos religiosos que sensibilizam, tanto com a morte de Jesus, e a amabilidade de Maria, que participaram de uma trajetória de sofrimento e dor.

A maioria das Igrejas não compreendeu ainda a mensagem de Jesus o Cristo, quando dizem ter enveredado pelo lado das doações materiais, alimentando preferências pelos rituais decorados, esquecendo os ensinamentos reais que são as transformações que o ser humano deve passar, que é a busca do seu auto descobrimento. Aparentemente, é um assunto que não vale a pena colocar, porém, ao refletir um pouquinho mais sobre este tema, verifica-se que é uma violência que se pratica contra as pessoas que não recebem as informações verdadeiras para o seu progresso, na libertação de seu eu real. Não se pode colocar as questões de maneira muito forte, porque nem todas as pessoas têm condições de perceber o sentido puro do termo ou da realidade, contudo, na medida do possível, os problemas devem ser orientados como devem ser, mesmo que sejam fortes, assim mesmo são necessários.

Costumeiramente, as pessoas gostam de caracterizar as outras como socializáveis, e os considerados marginais, particularmente, os loucos, em decorrência das neuroses da vida, as neurastenias, as abulias, as parbulias, e algumas outras doenças mentais que incomodam os que vivem em sociedade, cujo problema não está nos loucos. Sem dúvida, a violência está justamente naqueles que não são loucos, mas possui imantada a loucura da maldade, da maledicência, da inferioridade, da busca pelo poder, da discórdia infundada, e da competição desvairada, mantendo somente a aparência, que na verdade, aumenta a violência. Este processo leva a que o mundo viva em intensa dualidade entre pobres e ricos, intelectuais e analfabetos, virgindade e prostituição, os roubos e furtos, sequestros e todo tipo de patologia que a sociedade criou pela falta de conhecimento de suas relações, e de seu processo evolutivo.

Este estigma secular que ainda sobrevive, dentro da sociedade, onde todos são iguais no processo de aprendizado e crescimento gera cada vez mais forte a violência, que todos querem combater, porém não sabem como se libertar de tal problema que está em toda a parte do mundo pelo próprio nível em que estão submetidos. Ao longo da história tem-se um leque muito grande de exemplos provocados por justamente àqueles que se dizem enviados de Deus, como é o caso de Moisés, quando seu irmão matou

milhares porque profanavam abertamente; da Inquisição da Idade Média; e, de Lutero com a repressão campestre no Sul da Alemanha. Para não se estender muito nos exemplos, observa-se que tudo isto é fonte de ódio, de raiva, de rancor que tem aumentado de maneira assustadora a violência entre os seres humanos com a prepotência de criação do Céu e do Inferno, como pagamento de ódio pelo ódio, isto é fonte de atraso, e de dificuldades espirituais (DELGADO, 1992 a).

Não querendo ser intransigente com a implantação das verdades espirituais, vai-se à palingênese para justificar que a realidade cósmica são as diversas vidas que se vivem no planeta, nascendo e morrendo diversas vezes para compreender os estágios de evolução do ser humano para a purificação (libertação) final. Para Delgado (1992^a) as pessoas ao morrerem; levam todas as suas maneiras de ser desta vida, isto é seu ódio, seu rancor, sua raiva, suas feições, seu amor, seu sentimento bom e todas as suas condições tais como as tinham quando estavam vivendo em um corpo físico, que usou bem, ou abusou devido sua inferioridade. Ao se despertar do outro lado da vida, dentro deste clima, procuram logo os seus desafetos para vingança, ou limpar seu ódio, no entendimento deles, cujo efeito é muito mais devastador do que ele possa imaginar, com muitos sofrimentos e amargores em sua vida bem desconhecida (DELGADO, 1992a).

Tudo isto que os filósofos de muitos séculos antes de Jesus organizaram como elementos de filosofia, ou como sabedoria secular, os espíritos também disseram ratificando todos estes ensinamentos, com mais dados, mais certeza de que a verdade agora estaria desnudada para uma humanidade carente, e difícil de progresso. Todos estes ensinamentos vieram pela impossibilidade de entendimento dos seres humanos, em compreender a realidade pela sua própria busca, ou interesse consciente, cuja felicidade material é mais importante para aqueles que não almejam o seu evoluir nesta oportunidade. Os espíritos se comunicaram, mas a violência da humanidade era tão grande que não entenderam os ensinamentos divinos, confundindo-os com o feiticeirismo, macumba, magia negra, e muitas outras formas de agressão dos humanos contra si próprios que precisam sofrer para aprender.

Como, neste planeta, existe uma relação muito grande entre os espíritos e as pessoas que estão num mesmo plano, a influência espiritual é muito forte, especificamente por aqueles que estão na mesma faixa de vibração, induzindo ao ódio, à vingança, à raiva e a todo tipo de atrocidade que se trazem incutidos na consciência do inconsciente. Os espíritos bons e amigos respeitam todos aqueles que estão ao seu lado, tanto os que sejam superiores como inferiores, e não se intrometem na vida de ninguém, no entanto, as crianças espirituais interferem mesmo que não tenham permissão para fazê-la em seus anseios. Aí é onde se precisa do evoluir, do aprendizado para uma melhor comunicação com os que estão em patamares superiores em auxílio da demanda do conhecer o “eu” próprio da pessoa e do respeito aos outros, para eliminar a violência que ainda paira neste mundo que necessita progredir.

Em resumo, filosoficamente falando, a violência é um aprendizado negativo, ao mesmo tempo uma herança de vidas passadas, que nesta trajetória somente acumulou orgulho, vaidade, arrogância, prepotência, ódio, ganância, e uma gama muito grande de maledicências que fica muito difícil de libertação sem sofrimento e dor, que as pessoas não querem. As vidas presentes são continuidades no aprendizado de maneira espontânea ou compulsória para a compreensão das relações de uns para com os outros, e na compreensão do próprio “eu” individual para a purificação eterna, porém construída pelo próprio esforço do ser. Nisto, têm-se as origens da violência que todos que se encontram neste planeta ainda possuem dentro de si, por desconsciência, ou pela formação de uma nova personalidade que segue uma neófito espécie de liderança, que não dá condições de raciocínio e de descoberta do seu verdadeiro caminho.

A violência dos fãs de futebol

Há algum tempo que relacionamos à violência produzida entre torcedores de futebol com os confrontos de relações sociais travadas nos espaços urbanos, face das transformações políticas, econômicas e socioculturais. No entanto, a violência entre torcidas, torcedores, aficionados e ativistas não está desvinculada de movimentos sociais organizados a partir das relações individuais e grupais da sociedade brasileira contemporânea.

Figura 3 - Torcida brasileira no futebol - Olimpíadas de Pequim.



Fonte: <www.blogspot.com/loucurasnofutebol>.

Esses novos grupos acabam interferindo, inclusive, na identidade social dos brasileiros, que para serem aceitos perante os seus iguais, acabam adotando um estilo de vida que difunde a auto-afirmação pela violência. Esses sujeitos “sociais” se expressam através da negação do outro (enquanto ser social), da disputa e da violência prazerosa entre os grupos rivais. A estrutura das torcidas organizadas estabelece um poder paralelo aos poderes dos dirigentes dos clubes. A venda de produtos com a marca da “organização” lhes possibilita a autonomia financeira necessária para manterem uma sede e o aparelhamento de seus filiados e sócios.

Assim, a *violência* diferencia-se de *força*, embora essas palavras costumem estar próximas no cotidiano. Enquanto que força designa, em sua acepção filosófica, a “energia” ou “firmeza” de algo, a violência caracteriza-se pela ação corrupta, impaciente e baseada na *ira*, que não convence ou busca convencer o outro, simplesmente o agride (BOTTOMORE, 1999).

Nesse meio está frequente a incitação das canções, hinos e o uso de palavrões ululantes quando se refere aos rivais, os quais coadunam papéis de vilões e vítimas de provocações e chacotas. Violência é um **comportamento** que causa dano a outra pessoa, ser vivo ou objeto. Nega-se autonomia, integridade física ou psicológica e mesmo a vida de outro. É o uso excessivo de força, além do necessário ou esperado. O termo deriva do **latim** *violentia*, que por sua vez deriva de *vis*, força, vigor; aplicação de força, vigor, contra qualquer coisa ou ente.

Figura 4 - Charge satiriza as teorias sobre a Violência da torcidas.



Fonte: <www.blogspot.com/torcidas>.

CRISTÓVAM BUARQUE DE HOLLANDA (TOLEDO, 2002) EM UM DEPOIMENTO SOBRE A VIOLÊNCIA DESENCADEADA PELAS TORCIDAS ORGANIZADAS DISSE: *ESSE PROBLEMA SÓ SE RESOLVE MEXENDO NA EDUCAÇÃO*. EXISTE VIOLÊNCIA EXPLÍCITA QUANDO há ruptura da **moral** das normas sociais estabelecidas socialmente. A violência não é um conceito absoluto, variando entre **sociedades**. Por exemplo, rituais de **iniciação** podem ser encaradas como violentos por uma sociedade, mas não pelas sociedades que o praticam.

Diversas causas externas ao indivíduo foram propostas para explicar a violência, por exemplo, a proposta de que a **cultura** moderna instiga à violência em relação a culturas indígenas ou pré-históricas é baseada na filosofia do **bom selvagem** de Rousseau e da “**tabula rasa**” de Locke (Pinheiro & Almeida, 2004). Essa perspectiva foi descartada pela evidência de que essas sociedades eram, proporcionalmente, mais violentas que a nossa.

Sobre a relação entre violência, **media** e comportamento agressivo até agora não há evidências conclusivas dessa relação. A **televisão** e o **cinema** são apontados como irradiadores de **comportamentos** que podem influenciar o indivíduo ou grupo. Quanto o acesso às **armas de fogo** não houve correlação observável com a violência. Análises estatísticas sugerem que a correlação pode ser até inversa. Já a discriminação e pobreza, apesar de indícios de que esses fatores estejam relacionados à violência, não estão claras. Países com maior **desnível sócio-econômico** têm outros fatores culturais que também podem influenciar a violência.

Algumas formas de violência, especialmente a *violência física*, a agressão propriamente dita, causando danos materiais e físicos se caracterizam pela intensidade comparativamente alta, assim como pela instantaneidade. Porém, tendo pouca perenidade. Existem inúmeras variações da violência física (ou ainda, subvariedades), como o **estupro**, o **assassinato** ou o antigo e desusado, **duelo**. A *violência social* é pouca diferenciada da **violência política** como atentados e assassinatos, sendo praticamente exclusiva de escalões próximos aos governos. Já o **terrorismo** (que deve ser entendido como *violência física e política*, simultaneamente) contribui para “democratizar” a violência instantânea e intensa.

Cabe dar importância especial à *violência política*, que é estudada há mais tempo e que constitui ponto fundamental de obras como **Leviatã** (de **Thomas Hobbes**) ou **O Príncipe** (de **Maquiavel**). Outra forma de violência política é a *imposição de ideologias* as massas, de qualquer matiz, tanto de direita quanto de esquerda, embora haja uma crença geral de que a humanidade esteja mais consciente e menos refém desse tipo de ato político violento. Há formas mais individualizadas de violência, como a **violência verbal**. Normalmente afetam indivíduos em situações especiais e não raro acompanham violência física.

Análise dos dados

Quando Manuel Delgado analisa a característica sacramental da violência como prática da celebração social relata o acontecimento em Vitoria de Zaragoza, Tárrega, e é enfático: “a violência não poderia parar de ser festiva” (2007a: 69). Nesta afirmação a que vai além de toda a análise que tentar atribuir à violência a um valor puramente anedótico dentro da coisa festiva, o ato em si suporia o protagonismo causal dentro do universo festual que a celebração adquire na produtividade da violência na circulação constante. A violência seria a mercadoria da celebração festiva à violação do silêncio e explora a averbação da força moral e física mais do que uma violentação hipotética da festividade.

As maiorias silenciosas, as massas, são resistentes a qualquer forma de organização social total e planejada: “(...) *não hesitam em trocar uma manifestação política importante por um jogo de futebol na televisão; matam-se como moscas em guerras cujos objetivos simplesmente não lhes interessam e acompanham emocionados os deslocamentos de uma família da realeza*”. A partir de uma investigação instigante e demolidora, Jean Baudrillard afirma que não há poder, não há saber que sobreviva ao efeito corrosivo dessa atuação espetacular das massas. Por que então não se mirar nesse espelho e reconhecer a falência de todos os poderes e saberes que pretendem absorvê-las? (BAUDRILLARD, 1999).

Nietzsche considerava ‘Além do bem e do mal’ seu livro mais importante e mais abrangente. Quase todos os temas de sua filosofia madura estão presentes aqui: o perspectivismo, a vontade de poder e suas ramificações, a crítica da moralidade, a psicologia da religião e a definição de um tipo de homem nobre. Há também aforismos sobre arte e sexualidade, caracterizações de vários povos e países e muitas opiniões sobre personalidades históricas e artísticas. Tudo num estilo de grande beleza e precisão, a que não faltam humor, poesia e dramaticidade. Terminada a leitura, o leitor compreenderá por que as principais correntes de pensamento do século XX - como o existencialismo, a filosofia analítica e a psicanálise - reconheceram em Nietzsche um precursor das condutas e comportamentos festivos do ser humano.

A razão aqui é requisitada por dois extremos: somos apenas marionetes impotentes, vivendo em um mundo marcado por um determinismo implacável, ou o mundo real é governado pelo acaso? Para Rémy Lestienne, a questão-chave é aquela da realidade ou da subjetividade do acaso? Acompanhando um movimento ainda minoritário, mas crescente, de reflexão epistemológica, o autor se volta para a ciência com o intuito de descobrir novos índices favoráveis ou contrários à realidade do acaso. A partir dos trabalhos pioneiros de Clerk Maxwell e Charles Darwin, eles mostram também que outras descobertas foram realizadas pelos partidários de um acaso objetivo, vindos de horizontes diversos como a exploração dos sistemas - imunológico e nervoso, a observação do Universo e o estudo dos fenômenos microscópicos regidos pela mecânica quântica.

Esses índices não nos levam, entretanto, a abandonar o ideal científico. Esse último consiste em expandir sempre as fronteiras do acaso, e não afirmar dogmaticamente que ele não existe. Na maioria dos casos festivos, o que é posto em cena, é a dominação provisional de que Baruch Spinoza postulou como o “*poder da desordem*”, imanência absoluta, de onde toda a dimensão exterior - todo o formulário da confusão, neste caso - que o processo constituinte da comunidade humana recusa - a possibilidade absoluta de que as celebrações como processos de encontro da modernidade, as forças constituintes e ontologicamente coletivas são aquelas, a priori, que aparece como um poder de desconstruir a ordem. (T. NEGRI, 1991).

A celebração parece que está instituída como uma guerra de outros meios, embora os usos signifiquem soldados como violência, porque o formulário de uma comunicação entre forças enfrentadas e que para Manuel Delgado daria forma a um dispositivo de ajuste se reduzindo do efeito destrutivo dos antagonismos no campo guerreiro (1994: 145-146 e 153-154). É interessante para análise fenomenológica aquilo que Manuel Delgado postula como guerra civil das vaidades em todos seus sentidos. Diferenciar entre ‘guerra’, que seria uma luta armada entre unidades políticas organizadas, e ‘guerra civil’ como luta armada de lenços, perfumes e pompas, leques de palavras organizadas em um *meeting* social (C. SCHMITT, 1991:62), significa estar além da pura luta como a competição.

Geralmente se esforça intelectualmente para expressar a *perfidia* que naquele fato todos realizam um formulário de antagonismos encenado pelo fato da possibilidade real de matar simbolicamente - socialmente - o outrem, ou seja, fisicamente adquire o sentido real de morte - o *escárnio público*. Não é necessário compreender que a existência festiva é uma latente guerra sangrenta explícita que, em cada evento se realiza a ação simbólica da “*morte em público*”. Entretanto na celebração é sempre uma espécie de “*força armada de luta*”, embora possa causar, na equivalência que postulou Carl Von Clausewitz, mais do que “*a continuação da guerra por outros meios não armados*” (1934: 1400),

Considerações nada, nada finalísticas

Em todas as culturas brincadeiras violentas surgem espontaneamente, especialmente entre meninos com comportamento agressivo ocorrendo em cerca de metade deles aos dois anos de idade. Essa predisposição inata é facilmente explicável pela necessidade da seleção dessa característica durante a **evolução** da nossa espécie. Somos todos descendentes de indivíduos que souberam caçar efetivamente, que venceram a competição sexual, que sobreviveram a guerras tribais e a todos os aspectos da violência. A partir da predisposição humana inata à violência, considera-se que a violência é um artifício efetivo segundo por **Hobbes**:

De modo que na natureza do homem encontramos três causas principais de contenda. **Primeira** - *competição*; **segunda** – *deficiência* - **terceira**, *glória*. A primeira leva os homens a invadir pelo ganho. A segunda pela insegurança e a terceira pela reputação. Os primeiros usam da violência para assenhorar-se da pessoa, da esposa, dos filhos e do gado de outros homens; os segundos, para defendê-los; os terceiros, por bagatelas, como uma palavra, um sorriso, uma opinião diferente e qualquer outro sinal de menosprezo, seja direto em suas pessoas ou, por reflexo, em seus parentes, amigos, nação, profissão ou nome (GALVÃO, 2005:74)

Segundo **Pinker**, a análise de **Hobbes** mostra que a violência não é um impulso primitivo e irracional, tampouco uma “patologia”. Em vez disso, ela é o resultado quase inevitável da dinâmica dos organismos sociais racionais movidos pelo auto-interesse (PINKER, 2004: 193).

Figura 5 - Pequeno *holligan* eternizada pela *media*.



Fonte: <www.blogspot.com/holligans>.

A **ciência** hoje conclui que a violência é determinada pela complexa combinação entre fatores externos e características inatas do ser humano, tais como: os homens são mais violentos em praticamente todas as culturas. Homens matam homens de 20 a 40 vezes mais do que mulheres matam mulheres, especialmente homens jovens entre 15 e 30 anos de idade. Cerca de 7% dos homens jovens cometem 7% de delitos violentos repetidos. Avaliações **psicológicas** demonstram um perfil de personalidade distinto nesses indivíduos, que tende a ser impulsivo, ter baixo nível de **inteligência**, ser **hiperativo** e com **déficit de atenção**. Parte deles considerados **psicopatas**. Essas características emergem no início da **infância**, persistem ao longo de toda a vida e são, em grande medida, **hereditárias**, embora de modo algum o sejam completamente.

Por esta razão, falar da violência festiva é falar do efeito que produz as práticas esportivas como o futebol, a modificação absoluta das condições contundentes do espaço social. A operação da subversão do absoluto, não somente dos comportamentos dos indivíduos exercitantes de suas práticas, mas também do arranjo físico do espaço festivo. A conceitualização fenomenológica apropriada mais seria o detalhe do escopo em que, no primeiro exemplo, consentem o poder de um formulário simbólico social de subgrupos normalmente envolvidos no exercício da aceitação das convenções, por meio de que a ordem social. Esta é expressa, geralmente, no nível de aceitabilidade extremamente frágil contendo, ao mesmo tempo, uma elevação - em nível do desregramento latente que pode explodir em qualquer instante do evento festivo na agressividade da emergência dissidente.

Muitos indivíduos que mostram periodicamente sua lealdade e subordinação à norma social nos ritos fazem claramente suas composições respeitadas, podem sentir-se os laços precários e falsos de suas veiculações na aceitação da explosão do reservatório de ressentimentos importantes cuja liberação pode carregar a vontade da destruição - a mera fruta de um comprometimento do momento festivo mal compreendido na expressão da forma religiosa. (MANUEL DELGADO, 1993A: 164).

Em ‘O Discurso do Ódio’ com uma lucidez e uma capacidade de previsão que chegam a incomodar, o polêmico pensador francês André Glucksmann inaugura a questão filosófica primordial do nosso século: viver é sobreviver ao ódio. Não há mais um equilíbrio do terror que, no passado, era mantido pelas grandes potências. O desequilíbrio dos terrorismos dissemina um poder de destruição universal ao alcance da maioria. Um ódio tão fragmentado é estruturado como um discurso que responde a tudo e a todos: quando algo vai mal, não busquem mais a razão disso! A explicação já foi formulada anteriormente: a culpa é do sexo, do dinheiro, dos imperialistas, dos safados, dos outros e, isto compõe a guerra sem “armas” da sociedade moderna ao declarar guerra contra a mulher (que perturba o ego), contra os judeus (que corrompem a humanidade) e contra os Estados Unidos (que fomentam um caos generalizado), o ódio se reveste das melhores intenções. Que paradoxo: seu clamor pretende ser guardião de nossa paz.

Para Glucksmann, não existem explicações para o terrorismo que vão além do puro ódio. O ódio penetra nossa intimidade, questiona em cada um de nós a nossa razão de viver e de amar. O ódio acusa sem saber, escreve o autor. O ódio julga sem ouvir. O ódio condena a seu bel-prazer. Nada respeita e acredita encontrar-se diante de algum complô universal. Esgotado, recoberto de ressentimento, dilacera tudo com seu golpe arbitrário e poderoso.

Referências

- ARENDDT, A. **Sobre a Violência**. Relume-Dumará: Rio de Janeiro, 1994.
- BAUDRILLARD, J. **A transparência do mal: ensaio sobre fenômenos extremos**. Campinas: Papirus, 1992.
- BODEI, R. **Geometría de las Pasiones: miedo, esperanza, felicidad – filosofía y uso político**, Fondo de Cultura Económica: México, 1995.
- BOTTOMORE, T. **Dicionário Crítico de Sociologia**. São Paulo: Martins Fontes, 1999.
- CAGIGAL, J. M. **Deporte y agresión**. Madrid: Alianza Editorial, 1990.
- DARWIN, Charles. **A expressão das emoções no homem e nos animais**. São Paulo: Companhia das Letras, 2000.
- DUNNING, E. **Sport Matters: sociological studies of sport, violence and civilization**. London: Routledge, 1999.
- DUNNING, E. Spectator Violence. **Encyclopedia of Crime and Punishment**. 2002. Acesso em 26 Abr. 2010. http://www.sageereference.com/crimepunishment/Article_n410.html
- ELIAS, N. **On Human Beings and Their Emotions: a process-sociological essay**, in: Theory, Culture and Society, Vol.4,2-3 (June 1997).
- ELIAS, N.; DUNNING, E. . **A Busca da Excitação**. Lisboa: Difel, 1992.
- ENGELS F. **Teoria da violência**. Ática: São Paulo, 1981.
- FONSECA C. **Bandidos e mocinhos: antropologia da violência no cotidiano**. Revista do IFCH, UFRGS 1993. 16(2): 67-89.
- FRANCESCO, Ortega Bald de. **Entre o Poder y La Celebración: para uma teoria crítica de la violencia em Manuel Delgado**. Acesso em 26 Abr. 2010. Disponível em <http://www.sageereference.com/hdbk_socpsych/Article_n12.html>.
- FREUD, S. Por que a guerra? **Edição Standard Brasileira das Obras Psicológicas Completas de Sigmund Freud**. Imago: Rio de Janeiro, 1980. p. 241-259.
- FROMM, E. **Medo à Liberdade**. Rio de Janeiro : Zahar, 1977

- GALVÃO JR. J.C. **O Direito Achado na Violência**. Rio de Janeiro: NPL, 2005.
- GIULIANOTTI, R. **Sociologia do futebol: dimensões históricas e socioculturais do esporte das multidões**. São Paulo: Nova Alexandria, 2002.
- KOWALSKI, M. **Futebol: a esportivização do brasileiro**. Alemanha: Novas Edições acadêmicas, 2014.
- LEI 12.229 de 27 de julho, 2010. www.planalto.gov.br/ccivil. 01/05/2011.
- MAFFESOLI, M. **O Instante Eterno: o retorno do trágico nas sociedades pós-modernas**, São Paulo, Zouk. 2003.
- MARCONDES FILHO, C.J. **Violência Política**. São Paulo : Moderna, 1987.
- MARCONI, M. A.; LAKATOS, E. M. **Fundamentos de metodologia científica**. 7ª ed. São Paulo: Atlas, 2010.
- MORAES, P. R. B. “**Violência, identidade e algumas reflexões sobre o futebol**”. In: RIBEIRO, L. “Futebol e globalização”. Jundiaí, SP: Fontoura, 2007, 151-162.
- MURAD, M. **A violência e o futebol: dos estudos clássicos aos dias de hoje**. Rio de Janeiro: Editora FGV, 2007.
- MURPHY, P.; WILLIAMS, J.; DUNNING, E. **O futebol no banco dos réus: violência dos espectadores num desporto em mudança** (Tradução de Raul Sousa Machado). Oeiras, Portugal: Celta Editora, 1994.
- PIMENTA, C. A. M. Violência entre torcidas organizadas de futebol. **Revista São Paulo em Perspectiva**, 14(2) 2000.
- PINHEIRO, P.S. & ALMEIDA, G.A. **Violência Urbana**. São Paulo: Publifolha, 2003.
- PINKER, S. **Tábula Rasa: a Negação Contemporânea da Natureza Humana**. Companhia das Letras, 2004.
- REVISTA DO CONFEF. **Capacitando Profissionais para o Combate da Violência**. Ano IX.N.39, março 2011.
- SILVA, E. M. “**A violência no futebol e a imprensa esportiva**”. In: COSTA, M. R. et al. (Org.) “Futebol: espetáculo do século”. São Paulo: Editora Musa, 1999, 171-182.
- STRONGMAN, Kenneth T. **A psicologia da emoção**. 1ª ed. Lisboa: Climepsi Eds. 1998.
- WILLIAMS, J.; DUNNING, E.; MURPHY, P. **Hooligans Abroad: The Behaviour and Control of English Fans in Continental Europe**. London: Routledge, 1984.

As diretrizes curriculares brasileiras e a formação profissional em Educação Física para o setor da saúde

Andreia Cristina Metzner¹

Alexandre Janotta Drigo²

Introdução

Ao longo da história, a Educação Física estabeleceu uma forte ligação com o campo da saúde, tanto no âmbito das legislações para a formação inicial como dos objetivos propostos no setor de atuação profissional.

A literatura da área comprova que a preocupação com a introdução das atividades corporais nos currículos escolares remonta ao século XVIII, porém, a Educação Física foi inserida no âmbito escolar como disciplina obrigatória, em todas as escolas alemãs, somente na metade do século XIX. E a sua inserção tinha como objetivos aumentar os níveis de saúde e melhorar a aptidão física dos jovens para o serviço militar (SOUZA NETO, 1999).

No Brasil, a situação não foi diferente, a Educação Física ganhou espaço nas escolas e como campo de trabalho especializado devido às necessidades médicas, militares e políticas do país (SOUZA NETO, 1999). Ou seja, a sua finalidade era promover a saúde e criar hábitos higiênicos (influência médica), melhorar a aptidão física (influência militar) e promover o desenvolvimento/reconhecimento da nação (influência política).

Dessa forma, podemos dizer que a relação dessa área profissional com a saúde teve a sua origem articulada, principalmente, por médicos e militares (ANJOS; DUARTE, 2009).

Esse panorama coaduna com a promulgação das leis referentes à formação de profissionais para atuar na área de Educação Física e Esportes. Assim, o presente estudo tem como objetivo discutir o impacto das legislações, mais especificamente da Resolução nº 07/2004, na formação profissional em Educação Física para atuação no campo da saúde. Para tanto, foi realizado uma análise das legislações para formação em Educação Física e dos estudos referentes às atuais tendências em saúde.

Legislação e a formação em Educação Física

Em 1939, o Decreto-Lei nº 1.212 cria, na Universidade do Brasil, a Escola Nacional de Educação Física e Desportos (BRASIL, 1939). Por meio do artigo 3º desse Decreto-Lei, o curso superior de Educação Física tinha duração de dois anos e possui a seguinte seriação de disciplinas:

Primeira série

1. Anatomia e fisiologia humanas.
2. Cinesiologia.
3. Higiene aplicada.
4. Socorros de urgência.
5. Biometria.

¹ Profa. Mestre - PPG em Ciências da Motricidade *Multicampi* da Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho (UNESP), Brasil.

² Prof. Doutor - PPG em Ciências da Motricidade *Multicampi* da Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho (UNESP), Brasil.

6. Psicologia aplicada.
7. Metodologia da educação física.
8. História da educação física e dos desportos.
9. Ginástica rítmica.
10. Educação física geral.
11. Desportos aquáticos.
12. Desportos terrestres individuais.
13. Desportos terrestres coletivos.
14. Desportos de ataque e defesa.

Segunda série

1. Cinesiologia.
2. Fisioterapia.
3. Biometria.
4. Psicologia aplicada.
5. Metodologia da educação física.
6. Organização da educação física e dos desportos.
7. Ginástica rítmica.
8. Educação física geral.
9. Desportos aquáticos.
10. Desportos terrestres individuais.
11. Desportos terrestres coletivos.
12. Desportos de ataque e defesa (BRASIL, 1939, p. 02).

Notamos que a grade curricular proposta em 1939 era composta, basicamente, por disciplinas voltadas à área da saúde (Anatomia, Fisiologia, Higiene aplicada, Fisioterapia, etc.) e à área esportiva (Desportos aquáticos, coletivos, individuais, etc.). Portanto, os resquícios das influências médicas, militares e políticas ainda permeavam a formação profissional em Educação Física.

Em 1945, o Decreto-Lei nº 8.270 altera disposições do Decreto anterior nº 1.212/39 e resolve que o curso superior de Educação Física passará a ter três anos de duração (BRASIL, 1945). E esse curso seria composto, de acordo com o artigo 3º, pelas seguintes disciplinas:

Primeiro ano

1. Higiene aplicada.
2. Socorros de urgência.
3. Metodologia da educação física.
4. História e organização da educação física e dos desportos.
5. Educação física geral.
6. Desportos aquáticos e náuticos.
7. Desportos terrestres individuais.
8. Desportos terrestres coletivos.
9. Desportos de ataque e defesa.
10. Ginástica, rítmica.

Segundo ano

1. Cinesiologia aplicada.
2. Fisiologia aplicada.
3. Metabologia aplicada.
4. Metodologia da educação física.

5. Educação física geral.
6. Desportos aquáticos e náuticos.
7. Desportos terrestres individuais.
8. Desportos terrestres coletivos.
9. Desportos de ataque e defesa.
10. Ginástica rítmica.

Terceiro ano

1. Fisioterapia aplicada.
2. Psicologia aplicada.
3. Biometria aplicada.
4. Metodologia da educação física e dos desportos.
5. Educação física geral.
6. Desportos aquáticos e náuticos.
7. Desportos terrestres individuais.
8. Desportos terrestres coletivos.
9. Desportos de ataque e defesa.
10. Ginástica rítmica (BRASIL, 1945, p. 01-02).

É possível perceber que a grade curricular continua tendo como foco principal as áreas da saúde e esportiva. Apesar de aumentar um ano de curso, houve poucas alterações nas disciplinas.

O Conselho Federal de Educação, por meio da Resolução nº 69 de 1969, resolve que a formação de professores de Educação Física será feita em curso de graduação que conferirá o título de Licenciado em Educação Física e Técnico em Desportos (BRASIL, 1969). E apresenta o seguinte currículo mínimo:

Matérias Básicas

1. Biologia.
2. Anatomia.
3. Fisiologia.
4. Cinesiologia.
5. Biometria.
6. Higiene.

Matérias Profissionais

1. Socorros Urgentes.
2. Ginástica.
3. Rítmica.
4. Natação.
5. Atletismo
6. Recreação
7. Matérias pedagógicas de acordo com o Par. 672/69. (BRASIL, 1969, p. 01).

O currículo mínimo apresentado nessa Resolução corrobora com as leis anteriores e, mesmo incluindo matérias pedagógicas, a base do curso é formada por conteúdos semelhantes aos de 1939 e 1945.

Essa visão mais biológica e esportivizada presente na formação proposta pela Resolução nº 69/69 gerou, de acordo com Tojal (2004), um estreitamento tanto do mercado de trabalho como das produções científicas da área.

Após quase vinte anos, em 1987, é promulgada a Resolução nº 03, que fixa os mínimos de conteúdo e duração a serem observados nos cursos de graduação em Educação Física (Bacharelado e/ou Licenciatura Plena) (BRASIL, 1987).

Os cursos, a partir dessa Resolução, passaram a ter duração mínima de quatro anos, compreendendo uma carga horária de 2.880 horas/aula. Foram fixados, também, os seguintes conteúdos mínimos: a) Formação Geral (humanística e técnica) e b) Aprofundamento de Conhecimentos.

A formação geral é composta por quatro áreas de conhecimento: Conhecimento Filosófico, Conhecimento do Ser Humano, Conhecimento da Sociedade e Conhecimento Técnico.

Já o Aprofundamento de Conhecimento deverá ser composto por disciplinas selecionadas pelas Instituições de Ensino Superior de acordo com as peculiaridades de cada região e os perfis profissionais desejados. Essa parte do currículo, de acordo com a Resolução nº 03/87, será desenvolvida de forma teórico-prática com o intuito de permitir a vivência dos alunos no campo real de atuação.

Essa resolução extingue o currículo mínimo e apresenta área de conhecimentos para orientar a estruturação da grade curricular do curso. Dessa forma, as Instituições de Ensino Superior ganharam uma maior flexibilidade e puderam atender às demandas profissionais da região.

Vimos que a Educação Física sempre esteve ligada à área da saúde, principalmente, por meio dos conteúdos que eram inseridos nos currículos dos cursos de formação. Porém, essa ligação nunca foi bem delimitada e esclarecida. As disciplinas da área de saúde faziam parte do currículo, mas o profissional de Educação Física tinha a sua atuação delimitada nos campos escolares e esportivos, ou seja, o profissional não poderia trabalhar nos setores da saúde.

Apenas em 2004, pela primeira vez, um documento legal localizou a Educação Física na área da saúde. Esse documento foi a Resolução nº 07, que instituiu as Diretrizes Curriculares Nacionais para os cursos de graduação em Educação Física, em nível superior de graduação plena (BRASIL, 2004).

A Resolução nº 07, de 2004, e a atuação do profissional de Educação Física no campo da saúde

A Resolução nº 07 foi promulgada em 31 de março de 2004 e, assim, foram instituídas as novas Diretrizes Curriculares Nacionais (DCNs) para os cursos de Educação Física.

Esse documento aponta que o objeto de estudo e de aplicação da Educação Física é o movimento humano, como podemos observar no Art.3º:

A Educação Física é uma área de conhecimento e de intervenção acadêmico-profissional que tem como objeto de estudo e de aplicação o movimento humano, com foco nas diferentes formas e modalidades do exercício físico, da ginástica, do jogo, do esporte, da luta/arte marcial, da dança, nas perspectivas da prevenção de problemas de agravo da saúde, promoção, proteção e reabilitação da saúde, da formação cultural, da educação e da reeducação motora, do rendimento físico-esportivo, do lazer, da gestão de empreendimentos relacionados às atividades físicas, recreativas e esportivas, além de outros campos que oportunizem ou venham a oportunizar a prática de atividades físicas, recreativas e esportivas (BRASIL, 2004, p. 01).

Além disso, estabelece que a formação em Educação Física deve ser organizada visando o desenvolvimento de determinadas competências e habilidades, tais como: domínio dos conhecimentos da Educação Física, intervenção acadêmica e profissional na realidade social por meio das manifestações e expressões do movimento humano, acompanhamento das transformações acadêmico-científicas na área da Educação Física, etc.

Em relação à área da saúde, essas DCNs localizam, pela primeira vez, a intervenção do graduado em Educação Física nesse campo profissional. E esse campo é vislumbrado em vários pontos desse documento:

(...) Intervir acadêmica e profissionalmente de forma deliberada, adequada e eticamente balizada **nos campos da prevenção, promoção, proteção e reabilitação da saúde** (...)

(...) Participar, assessorar, coordenar, liderar e gerenciar equipes multiprofissionais de discussão, de definição e de operacionalização de **políticas públicas e institucionais nos campos da saúde** (...)

(...) Diagnosticar os interesses, as expectativas e as necessidades das pessoas (crianças, jovens, adultos, idosos, pessoas portadoras de deficiência, de grupos e comunidades especiais) de modo a planejar, prescrever, ensinar, orientar, assessorar, supervisionar, controlar e avaliar projetos e programas de atividades físicas, recreativas e esportivas **nas perspectivas da prevenção, promoção, proteção e reabilitação da saúde** (...)

(...) Conhecer, dominar, produzir, selecionar, e avaliar os efeitos da aplicação de diferentes técnicas, instrumentos, equipamentos, procedimentos e metodologias para a produção e a **intervenção acadêmico-profissional em Educação Física nos campos da prevenção, promoção, proteção e reabilitação da saúde** (...) (BRASIL, 2004, p.2-3, grifo nosso).

Assim, a formação do graduado em Educação Física, de acordo com as Diretrizes Curriculares Nacionais, deve contemplar competências e habilidades específicas que considerem a perspectiva da prevenção, promoção, proteção e reabilitação da saúde.

As diretrizes de Educação Física propõem a formação de um perfil profissional voltado ao entendimento do contexto social dos indivíduos e comunidades para nele intervir profissionalmente com a sua especialidade acadêmica e com a ampliação do conhecimento, adotar hábitos saudáveis (SCABAR; PELICIONI; PELICIONI, 2012, p. 412).

Dessa forma, o profissional de Educação Física necessita estar preparado para desenvolver um trabalho em equipe multiprofissional, diagnosticar e planejar atividades específicas de intervenção de acordo com as necessidades do público-alvo, lidar com as políticas de saúde, acompanhar os estudos acadêmicos e científicos da área da saúde, e atuar de maneira efetiva e eficaz (SCABAR; PELICIONI; PELICIONI, 2012).

Notamos que abriu um novo mercado de trabalho para o graduado em Educação Física, um mercado que até então estava inserido em sua formação de forma velada.

É importante ressaltar que quando falamos em graduado estamos nos referindo às pessoas formadas no curso de bacharelado em Educação Física que têm a sua atuação profissional no ensino não formal, ou seja, fora da escola. Enquanto os licenciados em Educação Física têm a sua atuação no ensino formal, portanto, atuam na área escolar em todos os níveis da educação básica: educação infantil, ensino fundamental e ensino médio.

Retomando a discussão sobre a intervenção do profissional de Educação Física no campo da saúde, notamos que essa nova abordagem necessita ser inserida nos currículos dos cursos de formação de uma forma que supere a concepção reducionista de saúde inserida nas antigas leis e documentos em que as ideias higienistas e esportivistas estavam presentes e era a única ligação da Educação Física com a área da saúde.

Essa ampliação de mercado de trabalho anuncia o tipo de formação profissional e de organização curricular que os cursos de Educação Física necessitam colocar em prática. Ou seja, o mercado de trabalho é dinâmico e se modifica a partir das necessidades da sociedade. No caso da Educação Física,

a área da saúde tornou-se um novo campo de atuação profissional exigindo, dessa forma, a aquisição de novos conhecimentos e habilidades durante a formação inicial.

O profissional de Educação Física e a área da saúde

Em 1987, quando houve a distinção entre a formação dos licenciados e graduados/bacharéis em Educação Física, o ensino não formal fortaleceu os seus espaços de trabalho, dentre eles a área da saúde. Na entanto, essa intervenção do graduado em Educação Física ocorria, principalmente, no âmbito da promoção de saúde e combate ao sedentarismo, proporcionando um crescimento na procura pelos clubes, academias e *personal trainers*. Em 2004, a Resolução nº 07 aponta de forma clara a inserção dos graduados/bacharéis nesse campo de atuação profissional. E, em 2008, a Resolução nº 287 legitimou a Educação Física como uma das profissões da saúde.

Hoje, o profissional de Educação Física foi recém-incorporado nos serviços públicos de saúde, ampliando o seu mercado de trabalho nessa nova área de atuação. No entanto, apesar da inserção do profissional de Educação Física ter sido oficialmente proposta em 2008, a sua implementação ainda é muito recente em vários municípios.

As unidades básicas de saúde da família (UBSF), desde 1994, vêm implantando e ampliando equipes multiprofissionais em seus centros de atendimentos, e o profissional de Educação Física faz parte dessa equipe (ANJOS; DUARTE, 2009).

A inserção do profissional de Educação Física nas UBSF é considerada por Loch e Florindo (2012) como uma importante conquista para o reconhecimento da Educação Física como profissão da saúde e também por colocar a atividade física como pauta da Saúde Pública.

Em relação às equipes que atuam nas unidades de saúde da família, Anjos e Duarte (2009) apontam que essas equipes “respondem pelo acompanhamento de um número delimitado de famílias pertencentes a uma área geográfica adscrita” (p. 1130). E “o limite máximo preconizado para cada equipe é o cuidado de 1.500 famílias ou 4.500 pessoas” (p. 1130).

Essa nova demanda fez com o profissional de Educação Física saísse dos espaços privados e do trabalho individualizado do *personal trainer* para se inserir em um setor em que deve atuar em um contexto diferente dos clubes, academias e centro esportivos. As ações de atividade física/práticas corporais nas unidades básicas de saúde necessitam propiciar:

A melhoria da qualidade de vida da população, a redução dos agravos e dos danos decorrentes das doenças não transmissíveis, que favoreçam a redução do consumo de medicamentos, que favoreçam a formação de redes de suporte social e que possibilitem a participação ativa dos usuários na elaboração de diferentes projetos terapêuticos (BRASIL, 2008, p. 7).

Estudos realizados por Rodrigues et al. (2013) mostram que as ações do profissional de Educação Física têm como foco a “promoção, reabilitação e manutenção da saúde, priorizando os grupos de risco com o objetivo de prevenir o aparecimento ou a persistência de doenças e danos evitáveis” (p. 12). Além disso, os autores apontam que as atividades predominantemente desenvolvidas por esses profissionais são: caminhada, fortalecimento muscular e atividades lúdicas. E que o público atendido abrange as pessoas com doenças crônicas não transmissíveis (acidente vascular cerebral, diabetes, hipertensão arterial, câncer, etc.) e as pessoas idosas.

Rodrigues et al. (2013) acreditam que os profissionais de Educação Física têm suas potencialidades na atenção básica à saúde, gerando benefícios para as pessoas por meio da prática orientada de atividades físicas. No entanto, existe uma fragilidade na formação desses profissionais, pois faltam experiências teóricas e práticas nesse campo de atuação.

O profissional de Educação Física necessita estar preparado para atender às demandas impostas pelo serviço público de saúde. Para isso, Anjos e Duarte (2009) pontuam que seria pertinente que na grade curricular dos cursos de formação inicial estivesse presente a disciplina Saúde Pública e que houvesse o estágio em saúde com o intuito de potencializar o conhecimento nessa área e de propiciar maior assimilação do campo de trabalho.

Fraga, Carvalho e Gomes (2012) conciliam da mesma posição e defendem a mudança no processo de formação dos profissionais, pois na maioria dos cursos de graduação e pós-graduação ainda vigora “uma visão predominantemente biomédica do processo saúde-doença e uma forma de organização curricular centrada na transmissão de conhecimento, hierarquizado e verticalizado” (p. 377).

Atualmente, é possível perceber alguns movimentos em relação à inserção na grade curricular de disciplinas e estágios que tratam da saúde; no entanto, as resistências criadas pelas tradições técnico-esportiva e médico-científica geram fortes barreiras nas reformulações do currículos em larga escala na formação superior em Educação Física (FRAGA; CARVALHO; GOMES, 2012).

Os autores enfatizam que “durante a graduação, são poucas as oportunidades de ‘experimentos’ com as práticas corporais no contexto do serviço público de saúde” (FRAGA; CARVALHO; GOMES, 2012, p. 380). Além disso, estudos realizados por Pasquim (2010) mostram que os cursos de formação inicial em Educação Física que possuem disciplinas na área da Saúde Coletiva não estão ainda estruturados de forma que permitam uma formação consistente nessa área de atuação.

Bagrichevsky (2007) corrobora com essas informações e acrescenta que “pelo que se sabe até o momento, não há, ainda, escolas de educação física no Brasil que tenham dimensionado em seus currículos um eixo norteador para tratar da relação entre práticas e saberes da cultura corporal e a perspectiva de formação para o SUS-PSF” (p. 41). Além disso, afirma que:

Obviamente, não bastaria apenas mudar a estrutura curricular aqui e acolá para tornar viável uma nova “porta de entrada” para esse educador. Contudo, tal opção talvez trouxesse aproximações preliminares interessantes para o graduando em educação física com a realidade dos serviços de saúde pública (BAGRICHEVSKY, 2007, p. 41).

Para o autor a reestruturação curricular é só o primeiro passo. Dessa forma, para que os graduados em Educação Física tenham uma inserção de qualidade no campo da saúde é necessário que a sua formação atenda às competências exigidas para esse novo perfil de profissional.

Em relação a essas competências, Rocha e Centurião (2007) apontam que dentre as competências gerais necessárias para os vários profissionais da saúde, destacam-se: as categorias da atenção à saúde, capacidade de tomar decisões, comunicação, liderança e capacidade de aprender continuamente.

As categorias de atenção à saúde envolvem a prevenção, promoção, proteção e reabilitação da saúde em níveis individual e coletivo. A capacidade de tomar decisões é importante, principalmente, para conduzir de forma apropriada os procedimentos e práticas no cuidado à saúde. Já a comunicação envolve a capacidade de interação e articulação com os pacientes e a equipe de trabalho. A outra competência a ser desenvolvida é a liderança que se refere à preparação para o gerenciamento e administração de pessoas, serviços e recursos físicos e matérias. Para finalizar, temos a capacidade de aprender continuamente, ou seja, os profissionais necessitam estar motivados a aprender de forma contínua, principalmente, a partir dos questionamentos surgidos na prática cotidiana (ROCHA; CENTURIÃO, 2007).

Dessa forma, para Guimarães e Silva (2010), rever a formação inicial é pensar “no desenvolvimento de competências específicas para a atuação profissional na área de saúde e também na capacidade de avaliar, criticar, interagir, integrar e reformular as práticas profissionais considerando a diversidade dos indivíduos e coletividades” (p. 2559).

O perfil profissional expresso pelos autores supracitados aponta para a construção de novos saberes e competências, reorganização curricular, novos cenários e metodologias de aprendizagem, integração entre teoria e prática, fortalecimento da pesquisa e extensão na área da saúde, para garantir uma formação de qualidade para atuar nesse espaço de trabalho.

Considerações finais

Estudos mostram que o papel da Educação Física na área da saúde vem aumentando no decorrer das últimas décadas, principalmente, após a promulgação da Resolução nº 07 de 2004, que evidenciou a relação dos profissionais de Educação Física com esse campo de atuação. No entanto, a sua incorporação no sistema único de saúde (SUS) atrelado ao programa de saúde da família ainda é muito sutil.

Além dessa inserção pouco significativa no campo de atuação, também notamos que a formação desses profissionais em nível de graduação e pós-graduação necessita de diversas reformulações na grade curricular, nos estágios, no papel do professor e da própria instituição de ensino superior.

Acreditamos que a intervenção do profissional de Educação Física no campo da saúde requer uma complexidade teórica e prática que abrange desde o conhecimento biológico, perpassando pelas diferentes práticas corporais e o trabalho em equipe multiprofissional, até o compromisso social interligado à autonomia do cidadão e à promoção da saúde.

Referências

- ANJOS, Tatiana C. dos; DUARTE, Ana C. G. O. A educação física e a estratégia de saúde da família: formação e atuação profissional. **Physis: Revista da Saúde Coletiva**, Rio de Janeiro, v. 19, n. 4, p. 1127-1144, 2009.
- BAGRICHEVSKY, Marcos. A formação profissional em educação física enseja perspectivas (críticas) para atuação na saúde coletiva? In: FRAGA, Alex B.; WACHS, Felipe (Org.). **Educação física e saúde coletiva: políticas de formação e perspectivas de intervenção**. Porto Alegre: Editora da UFRGS, 2007. p. 33-45,
- BRASIL. Ministério da Saúde. **Portaria nº 154, de 24 de janeiro de 2008**. Publicada no D.O.U. nº 43, de 04/03/2008, Seção 1, fls. 38 a 42. Cria os Núcleos de Apoio à Saúde da Família - NASF. Brasília, 2008.
- BRASIL. Conselho Nacional de Educação. **Resolução CNE/CES nº 7, de 31 de março de 2004**. Institui as Diretrizes Curriculares Nacionais para os cursos de graduação em Educação Física, em nível superior de graduação plena. Brasília, 2004.
- BRASIL. Conselho Nacional de Saúde. **Resolução nº 287, de 08 de outubro de 1998**. Regulamentação das profissões de Saúde. Brasília, 1998.
- BRASIL. Conselho Federal de Educação. **Resolução nº 03, de 16 de junho de 1987**. Fixa os mínimos de conteúdo e duração a serem observados nos cursos de graduação em Educação Física (Bacharelado e/ou Licenciatura Plena). Brasília, 1987.
- BRASIL. Conselho Federal de Educação. **Resolução nº 69/69**. Fixa o currículo mínimo, a duração e a estrutura dos cursos superiores de graduação em Educação Física. Brasília, 1969.
- BRASIL, Presidência da República. **Decreto-Lei nº 8.270, de 3 de dezembro de 1945**. Altera disposições do Decreto-Lei nº 1.212, de 17 de abril de 1939. Rio de Janeiro/RJ. 1945.
- BRASIL, Presidência da República. **Decreto-Lei nº 1.212, de 17 de abril de 1939**. Cria, na Universidade do Brasil, a Escola Nacional de Educação Física e Desportos. Rio de Janeiro/RJ. 1939.
- FRAGA, Alex B., CARVALHO, Yara M.; GOMES, Ivan M. Políticas de formação em educação física e saúde coletiva. **Trabalho, Educação e Saúde**, v. 10, n. 3, p. 367-386, nov. 2012.
- GUIMARÃES, Denise A.; SILVA, Eduardo S. Formação em ciências da saúde: diálogos em saúde coletiva e a educação para a cidadania. **Ciência & Saúde Coletiva**, v. 15, n. 5, p. 2551-2562, 2010.

- LOCH, Mathias R.; FLORINDO, Alex A. A Educação Física e as residências multiprofissionais em saúde. **Revista Brasileira de Atividade Física & Saúde**, v. 17, n. 2, p. 81-82, abr. 2012.
- PASQUIM, Heitor M. A saúde coletiva nos cursos de graduação em educação física. **Saúde e Sociedade**, v. 19, n. 1, p. 193-200, 2010.
- ROCHA, Vera M.; CENTURIÃO, Carla H. Profissionais da saúde: formação, competência e responsabilidade social. In: FRAGA, Alex B.; WACHS, Felipe (Org.). **Educação física e saúde coletiva: políticas de formação e perspectivas de intervenção**. Porto Alegre: Editora da UFRGS, 2007. p. 17- 31,
- RODRIGUES, José D. et al. Inserção e atuação do profissional de educação física na atenção básica à saúde: revisão sistemática. **Revista Brasileira de Atividade Física & Saúde**, v. 18, n. 1, p. 05-15, jan. 2013.
- SCABAR, Thaís G.; PELICIONI, Andrea F.; PELICIONI, Maria C. F. Atuação do profissional de educação física no Sistema Único de Saúde: uma análise a partir da Política Nacional de Promoção da Saúde e das Diretrizes do Núcleo de Apoio à Saúde da Família–NASF. **J Health Sci. Inst.**, v. 30, n. 4, p. 411-418, 2012.
- SOUZA NETO, Samuel. **A educação física na universidade: licenciatura e bacharelado – as propostas de formação profissional e suas implicações teórico-práticas**. 1999. 336f. Tese (Doutorado em Educação)– Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo, São Paulo, 1999.
- TOJAL, João B. Diretrizes curriculares para o bacharelado em educação física: novos rumos. **Revista Movimento & Percepção**, v. 1, n. 3, jul./dez. 2003.

Envelhecer: o tempo nos remeterá ao dia que nos encontraremos velhos

Paulo Ernesto Antonelli¹

Introdução

No reino animal, o ser humano, é, provavelmente, o único que está consciente da sua “finitude”. Portanto, não é por acaso que, muito especialmente, ao atingir a idade adulta, o homem começa a desejar que, por assim dizer; o tempo deixe de passar, de vez que ele, no seu inexorável percurso determina a última fase da vida humana: a velhice, que pode ser entendida, analogamente, como sendo um fenômeno que se inicia no exato momento do nascimento, sendo desse modo, acionado um cronômetro regressivo, com determinada carga numérica de no máximo três dígitos que, ao ser interrompida, e/ou, completada a sequência de zeros nesse cronômetro, a morte – paradoxalmente – entraria no cenário da vida.

Diante de tal realidade, as dimensões da existência humana podem ser ao seu tempo e modo, compreendidas como resultados, ou seja, por certo – a exceção de algumas distinções inclusas no pacote das heranças genéticas, e, do meio; cada pessoa revela no futuro, expressiva parte do que foi e fez no passado; acrescidos de ‘juros e correções monetárias’. Quando, enfim, nos deparamos com as cobranças implícitas pelo passar do tempo, provavelmente nos questionaremos: Mas, por que optei por viver deixando de observar, e, respeitar os limites que podem assegurar maior longevidade? Dessa forma, na atualidade percebe-se que a velhice ocupa no cenário da vida humana, a busca pelo resgate de hábitos e atitudes de vida mais saudáveis, quem sabe, até mesmo no afã de compensar um pouco a voracidade e ímpetos da juventude, e, naturalmente, para tornar melhor, mais confortável e digna a longevidade conquistada pelo próprio ser humano que, incansavelmente vem buscando a fonte da ‘juventude e a imortalidade’.

Por outro lado, ao sermos presenteados com idades cada vez mais avançadas, assimilamos a serenidade, o juízo e a aptidão para *o fazer* com mais vagar, e, ao mesmo tempo, muito melhor. Descobrimos e confirmamos que, não haverá sentido viver longos tempos se, não tivermos a capacidade de colocar vida em cada um daqueles dias que serão vividos. Daí, que alguém com muita percepção afirmou: “*viver é uma arte*”. Nessa dimensão da arte, provavelmente encontram-se inseridas as escolhas, como por exemplo, resistir a gripes e resfriados, voltar a ter padrão de sono normal, ter mais energia, combater o estresse, livrar-se de dores e incômodos que resultam em desconfortos, diminuir o risco de câncer, entre tantas outras variáveis. Assim sendo, a observação e respeito aos limites humanos, encontra a costura bem alinhavada na busca pelo bem estar físico, psíquico e mental; estando no contraponto dessa costura em linhas genéricas – muito especialmente – o exagero na alimentação e nas bebidas alcoólicas, submissão ao estresse repetido, e, na adoção do menor número de horas para o sono. Finalmente, é preciso destacar que, há um novo espaço a ser ocupado pelos velhos / velhas nos mais diversos campos de atuação da sociedade, não somente pelo valor que representam, como também, pelo reconhecimento efetivo das suas aptidões, capacidades de realizações, e, inclusive, da força de trabalho/productividade; não esquecendo que, a sociedade como tal, também envelhece e que, precisa com urgência rever conceitos, atitudes e tratamentos ofertados para esta que é possivelmente, a fase mais rica da vida humana.

¹ Professor Adjunto IV do Centro Desportivo da Universidade Federal de Ouro Preto (UFOP), Brasil.

Envelhecer: trata-se apenas de uma questão de tempo?

“Enquanto a sua juventude é passageira, a minha velhice é permanente.”
(Bibi Ferreira²)

Mas afinal, como responder esta indagação: O que é ser velho hoje?

A pergunta além de ser bastante intrigante, deixa margem para inúmeras configurações e deduções a respeito da idade. Assim, mesmo que o ser humano tenha procurado ao longo da sua história, de algum modo mascarar o seu ‘tempo’, certamente não conseguiu tal intento, e, tudo indica que não logrará êxito nessa empreitada, por uma única razão: é impossível ganhar do *cronos*³. O tempo é definitivamente inexorável, sendo linearmente insuperável e ciclicamente renovável. O milésimo de segundo de tempo que foi consumido, não voltará mais e, portanto, já é passado, não há como recuperá-lo, tanto para refazer as ações como para revivê-las.

O a vida do ser humano, é então finita, e, este pressuposto é corroborado pela morte que, por ser tão desconhecida, assume as mais diversas facetas como da instância mítica, da religiosidade e do misticismo. Provoca em razão desse desconhecimento, enorme pavor, inúmeros medos, e, sobretudo, um certo desespero do ser humano que, reconhece ser esta a única situação absolutamente crível em sua existência, mesmo não sabendo a data do evento, o fato é que ele definitivamente acontecerá. Além disso, a sociedade moderna evoca valores que, subentendem a marginalização do ser humano em razão da sua idade. Parece que é evocada a precocidade da velhice com a exaltação ao ‘novo’, relegando o ‘velho’ às condições depauperadas, dando por vezes, a nítida impressão de que; *tudo o que tinha para dar, já deu*. Nessa linha de raciocínio, vale refletir ao que segue.

Primeiramente, é, sou seria interessante não abordar a idade tão somente pela perspectiva cronológica. Até porque, há discussões um pouco mais calorosas, apontando para a existência da idade biológica – social e psicológica, sendo que, em cada uma delas são evidenciadas as suas peculiaridades. Entretanto, mesmo sendo impreciso afirmar o que é ser velho em nossos dias, um fator parece merecer relevância, o qual seja, a forma com que cada ser humano se adapta ao seu período etário, e, a sabedoria com que encara essa fase de sua vida. De igual modo não menos interessante, é importante lembrar que, para o idoso, o sentido da vida e o sentir-se idoso passam a ter influência em função geralmente de: acontecimentos recentes, das comparações com o passado e os planos para o futuro. As atitudes das outras pessoas em relação ao idoso são fatores que não passam despercebidos pelos idosos. Pode-se pensar também, que os debates trazendo à tona o tema da aposentadoria/reforma do modo pelo qual a sociedade estabelece; não acontece por acaso. Percebe-se nessas turbulências, por exemplo, relegar o ser humano; primeiro para as instâncias da improdutividade e depois, para a inutilidade em razão das limitações e de algumas incapacidades físicas. De sorte que, são encontrados nesse inventário de perdas, estando aí destacadas: rendimentos econômicos/ociosidade profissional/perdas de independência aquisitiva, e, as perdas da saúde, que podem induzir aos pensamentos de desesperança, entre outros.

Uma segunda linha de raciocínio com relação ao questionamento sobre ser velho também merece ser sublinhada. Senão vejamos, a partir do pressuposto que, ser velho é uma questão natural do ser humano, já se identifica como aceitável, bem como, na literatura assegura-se nos estabelecimentos para velhice da Organização Mundial da Saúde, a convenção de que, aos 65 anos de idade a pessoa é velha. Entretanto, a sociedade convencionou várias outras idades: a idade mental, a idade para conduzir automóveis, a idade para filmes (censura), idade para a aposentadoria, a idade que sentimos e a idade que os outros pensam que temos. Para algumas pessoas velhice é antes de tudo, o deixar de se influenciar pelos

² Bibi Ferreira é uma extraordinária atriz e cantora brasileira, considerada a primeira dama do teatro brasileiro e também a mais notável intérprete de Edith Piaf no Brasil; que em entrevista concedida para a Rede Globo de Televisão em 21 de outubro de 2005 expressou aquele pensamento.

³ Cronos – Deus Grego / senhor do tempo.

desgastes dos tempos. Já para outra parcela da sociedade, ser velho significa: desorganização, perda da importância no contexto social, incapacidade, inutilidade e fator de exclusão. Nesse sentido, Grande (1994) informa a respeito da exclusão do idoso na sociedade, afirmando que isto representa a rejeição do passado onde, estão configuradas as raízes do presente e tudo em nome da uma modernidade sem memória.

Numa terceira reflexão percebeu-se que, muito embora ainda não se tenha bem definido o período onde começa a velhice, a convenção estabelecida pela ONU (Organização das Nações Unidas), dividiu o ciclo da vida sob o ponto de vista econômico ao considerar o homem enquanto força de trabalho em três idades: **1 – Primeira Idade:** as pessoas só consomem (idade improdutiva) / **2 – Segunda Idade:** as pessoas produzem e consomem (idade ativa) jovens e adultos / **3 – Terceira Idade:** as pessoas já produziram e consumiram com a aposentadoria, não produzem nem consomem (idade inativa), notadamente ao se verificar os excessos implícitos da sociedade de consumo.

Portanto, pode-se pensar que o fenômeno da velhice apresenta-se multifacetado em razão dos fatores: individuais / interindividuais / grupais e socioculturais onde se encontram: família, saúde, classe social, etnia, gênero, condições econômicas, entre outros. Por outro lado, acredita-se que a idade não deva traduzir inferências sobre o biológico, psicológico e sociocultural do ser humano. Ser velho, expressa o resultado de um processo de vida, significando afirmar que, numa cultura onde o respeito e o reconhecimento dos valores do idoso passam a ser naturais. Entretanto, no meio onde, parece estar em destaque muito mais a exaltação dos valores da juventude, provavelmente o velho deva sentir-se totalmente dispensável.

É possível que a diferença de envelhecer na atualidade, resida no fato de que, não se pretende ficar velho porque as instâncias do tempo serão superadas, e, portanto, o estigma da juventude será definitivamente instalado, ou seja, envelhecer não será mais natural. Na verdade a sociedade moderna marginaliza os velhos, priorizando os valores como produtividade, rentabilidade, consumismo, etc. Porém, na contramão dessa afirmação, há também ainda que timidamente, um movimento dos idosos que deseja subverter a ordem da inatividade e da improdutividade. O velho deseja provar que pode ser produtivo, basta uma oportunidade de trabalho. Raciocinando nesse sentido parece ser importante não esquecer que a velhice pode ser dimensionada de outros modos.

Ser velho pode não têm nada a ver com a idade, e dizer tudo com referência a um estado de espírito. Ser velho pode também revelar a lamentação pela derrota, sem, no entanto, ter feito o esforço necessário para conquistar a vitória. E ainda talvez, seja velha a pessoa que não percebe o quanto vale a pena abraçar uma ideia, ou ainda, iniciar, continuar, modificar qualquer tipo de projeto de vida, de trabalho; revestindo-se do medo em não conseguir levar a bom termo tal proposta por falta de perseverança, desencanto, e, até mesmo pela preguiça. Finalmente, numa quarta linha de análise sobre velhice, pode ser interessante procurar identificar as situações comparativas com as idades do ser humano, especificamente quando se configura: *ser idoso* e *ser velho*, conforme se segue na linha das comparações.

Você é idoso quando pergunta se vale a pena, mas é velho quando sem pensar, responde que não. Você é idoso quando sonha, entretanto, é velho quando apenas dorme. É também idoso quando ainda busca aprender, mas é velho na medida em que já não ensina. Você é idoso quando o dia de hoje, passa a ser o primeiro da sua vida e você é velho, quando todos os dias parecem ser o último da longa jornada. É um idoso quando no seu calendário existem amanhã e velho quando só se percebe o ontem. De acordo com Garcia (1999), envelhecer não se restringe a uma idade, mas a todo o homem, devendo-se entender o envelhecimento como uma questão antropológica que repousa no ser. Porém, vivemos o tempo que é marcado pela cultura da imagem. Desse modo, o homem faz tudo para esquecer ou negar a evidência biológica e cultural que é a velhice. Assim, o envelhecimento útil e feliz não pode ser apenas um mito. Mas, ainda que tudo o quanto até aqui foi discutido tenha a devida importância, fica cada vez mais evidenciado que, é bem provável ser esta uma tarefa da própria sociedade, ou seja, redefinir o significado da velhice, como também, é bem possível que caberá a cada idoso, o compromisso de buscar sentido e formas de melhoria da vida em si.

Quando nosso olhar se debruça para a velhice...

À luz daquilo se pode perceber com recorrência, ao identificar que o ser humano vem conseguindo maior longevidade, não só porque a medicina através das pesquisas que vem realizando, avançou expressivamente alavancando qualidade e proporcionando maior tempo de vida para o ser humano, mas, sobretudo, porque proporcionalmente identifica-se que o número de filhos por mulher, tem se revelado significativamente menor. Estes fatos além de importantes entende-se que precisam ser considerados para se falar da velhice humana na sociedade atual.

Visto desse modo, percebe-se que esta mesma sociedade encara a velhice dentro da perspectiva social e pessoal. No que diz respeito ao campo pessoal, fatores de relevância, como também, de expressivo valor econômico como pensões, assistência médica-sanitária, condições de habitação e centros de convivência, são de fato, situações preocupantes. Já na esfera social, tem-se debatido muito a questão da classe produtiva, residindo justamente nesse ponto, cada vez mais acentuadamente o assegurar da subsistência dos aposentados.

Por outro lado, é bem possível que outros ângulos sejam inseridos nesse raciocínio, e que, conspirem para o surgimento de mais situações favoráveis em relação à velhice do ser humano como, por exemplo, a pessoa idosa evolui para uma sociedade menos violenta e agressiva, menos competitiva e mais agradável. Durante todo o processo, as manifestações da velhice são notadas nos planos biológico, psicológico, social e cultural. Naturalmente que as alterações de ordem morfofisiológicas são expostas, e, portanto, possíveis de serem verificadas não havendo modos definitivamente eficientes – pelo menos por enquanto – que escondam as marcas do tempo. Este pensamento pode ser corroborado nos estudos de Cabrillo e Cachoeiro (1990), chamando a atenção ao que concerne as modificações / transformações no organismo humano em razão, muito especialmente, das marcas instauradas de forma natural, que se relacionam especificamente com a idade da pessoa. Nesse sentido, é de se propor para o leitor(a), fazer uma rápida viagem passando por algumas décadas da vida.

Por volta dos 30 anos de idade, a pele começa a perder sua juventude. Surgem às primeiras rugas e o peso corporal é alterado com o aumento da gordura. De igual modo, também se pode perceber ao se encontrar na terceira década de idade com algum dente a menos. Já aos 40 anos nota-se: algum declínio da força, o metabolismo é mais lento, o coração bombeia menos sangue e a respiração é mais superficial.

Com meio século de idade os limites ampliam-se; o colesterol e a pressão alta podem causar sérios problemas, falta de memória e reflexo também podem ser identificados, tem-se menos imaginação e capacidade de adaptação a novas situações. A visita ao oculista é praticamente certa, e, óculos para perto além de importante e necessário. A vida sexual declina e os homens perdem muito cabelo.

Aos 60 anos de idade os músculos se atrofiam e os discos intervertebrais acentuam a curva da coluna vertebral. Os ossos perdem cálcio e tornam-se frágeis. A pele é enrugada e flácida; os lóbulos das orelhas e a ponta do nariz alargam. Aliás, doravante, as cartilagens tendem a crescer.

Entre 45 e 85 anos de idade pode ocorrer a diminuição do perímetro torácico, aproximadamente 10 cm. No homem e 15 cm. Na mulher. A voz muda pela falta de elasticidade das cordas vocais.

A partir dos 70 anos de idade, perde-se peso em consequência da perda de tecidos. Os rins já não são mais tão eficientes comparativamente à juventude. A capacidade da bexiga está reduzida e podem surgir artrose, Parkinson, cataratas e problemas de ordem circulatória entram na lista dos cuidados um pouco maiores. Há também queixa de transtorno do sono, a pele apresenta machas típicas e quando necessário, adota-se dentaduras postiças. Podem constatar-se transtornos psicológicos (senilidade) que tratados são perfeitamente corrigidos. Por exemplo, ver e ouvir melhor deixam de ser problemas, quando do uso devidamente prescrito de óculos e aparelhos auditivos.

O cérebro também envelhece, entretanto, as perdas dos neurônios podem estar compensadas até certo ponto, já que ao nascer, 10 milhões deles, muito mais do que necessitamos ou do que somos capazes de usar antes de morrer, está à disposição do ser humano.

Porém, é interessante chamar a atenção que, boa parte dos males ancorados à idade tanto física como mental, deve-se à inatividade. Por volta dos 30 anos de idade o organismo perde 1% do seu

rendimento por ano. O ser humano envelhece a princípio, em razão de situações específicas dentre as quais se destacam: as disfunções do sistema imunológico, os mecanismos de envelhecimento celular, as alterações do sistema endócrino e as heranças genéticas. Isso tudo pode ser mesmo abrandado e minimizado a partir da revisão, e, resgate dos hábitos e atitudes de vida; a tais escolhas pode-se denominar de profilaxia.

Velho – sociedade e renovação

Direcionando o olhar um pouco mais atencioso que objetiva procurar a localização da pessoa idosa na atualidade, a impressão que fica é que, o velho ficou destituído de valores. Entretanto, verifica-se também certa ambiguidade nesta relação com o idoso. A pessoa idosa é desvalorizada pela sua decadência física e ao mesmo tempo, revalorizada pela sua sabedoria. Nesse sentido, fica sempre certo desconforto na medida em que, de modo geral, somente a sabedoria do idoso que é sempre mais destacada na expressiva maioria dos registros acerca da velhice. Porém, acredita-se que é provável a existência de outros valores que, de igual modo, podem ser evidenciados na pessoa idosa.

A partir desse pensamento, entende-se ser de fundamental importância redefinir e reconfigurar o papel do idoso na sociedade atual. Na verdade, ele percebeu o progresso e por circunstâncias diversas não acompanhou as exigências do mundo novo, e, ainda, porque foram raras as vezes que as ‘oportunidades’ lhe foram oferecidas. Talvez continue a faltar-lhe o essencial; justamente as oportunidades. A experiência de vida diante das mudanças dos valores morais, sociais, culturais e econômicos acaba configurando o que se conhece como choque entre as gerações.

No entanto, a inversão dos valores que são concebidos pelos idosos, de fato é bastante expressiva porque a rigor, nenhum dos valores tradicionais ficou intacto nos últimos vinte / trinta anos, sendo que a mesma situação também acontece com usos e costumes. Somando nesse quadro, surge ainda a moda que diminui ainda mais a importância do ser humano frente ao processo de envelhecimento principalmente porque se vive o tempo do culto ao corpo.

Assim, cada vez mais, psicologicamente a velhice é negada, rejeitada e mascarada. Com um pouco mais de atenção pode-se perceber que até a palavra ‘velhice’ foi convertida numa espécie de tabu ao também ser substituída por outras tantas que servem para conceber a pessoa idosa. Paralelamente a tal contexto, há estudos indicando que a longevidade, mesmo sendo considerada uma vitória das áreas da saúde, é um contraponto quando analisada na esfera econômica em virtude dos significativos aumentos monetários, cujo fim, é incerto. Esse raciocínio, parece mesmo ser próprio de uma sociedade onde, a pessoa é valorizada na proporção da sua capacidade de produzir bens. Quando os resultados são menores que o esperado, e/ou, previsto, percebe-se algo muito parecido com o que acontece com os produtos descartáveis, isto é, são interessantes até o momento que servem aos propósitos a que foram concebidos, após, jogados no lixo. Ainda, aproveitando tal analogia, pode-se dizer que alguns produtos descartáveis continuam sendo válidos porque são reciclados voltam a servir aos propósitos a que foram concebidos. Já com a pessoa idosa, nem a sua riquíssima experiência de vida pode se dizer que é valorizada. Simplesmente existirá um dia que ela será aposentada – assunto que se iniciou a discussão anteriormente, pretende-se complementá-lo

De sorte que, o modelo de aposentadoria tal como é concebido, indubitavelmente pode ser considerado como impróprio e injusto. Na atualidade o trabalhador que se vê às proximidades da sua aposentadoria, apresenta uma atitude ambivalente. Por um lado é atraído pelo fato de não ter mais as rotinas referentes aos compromissos do trabalho, e por outro, continua a acordar no mesmo horário, não sabe mais ocupar seu tempo e energia e seus ganhos apresentam-se bastante reduzidos. Sente-se inseguro nesta etapa da vida. Raciocina com a certeza de que o melhor da vida já passou e que caiu em decadência, e, até onde se sabe, não há nenhuma proposta otimista que o faça encarar a situação de outro modo.

Não é então por acaso que, as informações percebidas em jornais e na imprensa falada e televisada, alertando que em boa parte do mundo geralmente as pessoas idosas encontram-se inseridas no contexto socioeconômico dos grupos mais pobres da população, sendo que, as mulheres sofrem mais intensamente tal processo. Incluso nesse processo da aposentadoria e da idade, entende-se no contexto social contemporâneo que há indícios da precocidade nas reformas, o que de certo modo, contribui com o aparecimento da exploração à população idosa, mediante a oferta – amplamente difundida em forma de propaganda – de serviços como: hotéis, bingos, produtos farmacológicos que garantem o rejuvenescimento pessoal.

Então, pode-se mesmo, ainda que tal raciocínio não seja totalmente seguro, afirmar que exista uma abordagem incorreta sobre a velhice. Parece estar claro que uma pessoa idosa não é inútil e tampouco suas qualidades e defeitos devem ser camuflados. Por isso, a principal questão de fato pode estar condicionada no redimensionamento da integração social do idoso a começar pelo resgate dos seus valores, suas potencialidades, suas habilidades, entre outras situações também não menos importantes.

Parece ser lógico afirmar que o envelhecimento do organismo não é e nem poderá ser um sinônimo de incapacidade, sendo este pensamento consubstanciado pelas afirmações de Cabrillo e Cachoeiro (1990, p. 109:115), de cuja leitura e entendimento, elaborou-se um resumo em forma de quadro, onde, encontram-se evidenciadas algumas pessoas que são conhecidas mundialmente pelos seus feitos com idade bem avançada. No quadro seguinte abaixo, é possível identificar que as pessoas são destacadas em várias áreas do conhecimento, não havendo maior ou menor relação com esta ou aquela aptidão, o que de certo modo, pode servir como referência indicando que o ser humano vivendo a fase do processo de envelhecimento, e por isso mesmo experimentando os limites impostos pelos desgastes naturais próprios da passagem do tempo, conseguiram ser partícipes efetivos e ativos de suas sociedades contribuindo significativamente para a construção de um tempo novo.

Quadro I - Destaques na velhice.

NOME	DISTINÇÃO	IDADE
Freidrich Von Hayek	Nobel da Economia	75 anos
Luigi Einaudi	Pres. Rep. Italiana	74 anos
Winston Chuchill	Chefe Britânico	77 anos
Golda Meier	Criação Est. De Israel	71 anos
Ronald Reagan	Pres. E.U.A	70 anos
Bertrand Russel	Nobel da Literatura	72 anos
Tolstoi	Escreveu Ressureição	77 anos
Thomas Mann	A Confissão de F.Krull	80 anos
Agatha Christie	Trab. Literário	85 anos
Giuseppi Verdi	M. Clássica Falstaff	74 anos
Miguel Ângelo	Pint. B. São Pedro	71 anos
Pablo Picasso	Produziu Pintura	92 anos
Dr. Galo Leoz	Oftalmologia	110 anos

Fonte: Cabrillo e Cachoeiro / Adaptação – Antonelli (2004).

A inexorabilidade do tempo

O significado de existir na dimensão da realidade humana, deve ser entendido como temporalizar-se, ou seja, no presente focamos o futuro através de situações que ultrapassam o passado. Tal comparação pode de certo modo, estar ancorada na afirmação de Beauvoir (1990, p. 445) quando explicita:

A idade modifica nossa relação com o tempo; ao longo dos anos, nosso futuro encolhe, enquanto nosso passado vai-se tornando pesado. Pode-se definir o velho com um indivíduo que tem uma longa vida por trás de si, e diante de si uma expectativa de sobrevida muito limitada.

De acordo com o pensamento de Hall (1996) o tempo pode ser tratado como uma linguagem expressa em várias instâncias, como por exemplo, como forma de ligação entre os seres humanos; como forma de isolamento mediante a edificação de uma parede oculta; também como princípio que rege e reorganiza qualquer atividade; como fator de integração no estabelecimento de ordenação das prioridades; como um mecanismo de controle sobre o curso dos acontecimentos permitindo avaliar a competência, êxito e por fim, como instaurador de um sistema de mensagem capaz de revelar a maneira pela qual, as pessoas se percebem. O tempo não é descritivo linearmente. Agrega conceitos, fenômenos e ritmos. Ao considerar o tempo uma entidade única, é provável que se cometa o primeiro equívoco porque, pode-se dizer que o tempo difere tão intensamente que, em uma analogia também referenciada por Hall (1996, p.23) observa-se: “Ao nível de uma micro análise, pode-se afirmar que existem tantos tipos de tempo diferentes como de seres humanos nesse planeta.”

Parece mesmo que se for observado o que as pessoas fazem em relação ao que pensam sobre o tempo, há de se concluir participação em diferentes categorias de tempo – se é que se possa categorizá-lo – como, por exemplo: ter fome – dormir – realizar atividades físicas – viajar – escrever, entre tantas outras.

Santo Agostinho, considerado um dos maiores pensadores sobre o tempo, como também, um dos precursores dos estudos acerca da sua consciência interna afirmava que a palavra ‘tempo’ é um termo vazio quando se busca apreender a sua essência. Quando indagado em relação à questão sobre o significado de tempo dizia: “se não me perguntarem julgo saber o que é tempo mas se perguntarem, deixo de saber.”

Por extensão, a condição terminal de tudo e de todos, acaba por produzir distinções sobre o tempo no sentido físico, subjetivo, quantitativo através dos relógios e também sobre o tempo qualitativo associado às consciências. Ao compactuar com o pensamento de Hall (1996), procurou-se elaborar uma caracterização dos tempos, entendo que o mesmo pode ser dividido em nove partes assim identificadas:

- **Tempo biológico** - à nesta perspectiva nenhuma forma de vida evoluiu ou pode evoluir de modo atemporal e sem ritmo. Há necessariamente sucessões de períodos e ritmos.
- **Tempo individual** - à é mais subjetivo, peculiar a si mesmo e provavelmente, esteja em diferentes contextos, quadros, estados emocionais ou psicológicos.
- **Tempo físico** - à estudado em função das necessidades físicas. Admite-se que é irreversível.
- **Tempo metafísico** - à nenhuma teoria física do tempo o explica. Os dois tempos (metafísico e físico) constituem um par interessante, entretanto, nessa dimensão há relatos de distorção temporal.
- **Microtempo** - à é recente e ainda pouco conhecido. Específico de uma cultura, inclui-se aí: monocromia e policromia, varia a função de acordo com culturas e regiões.
- **Sincronia** - à é ainda mais recente, surgiu com as imagens sonoras. Evidencia o próprio ritmo.
- **Tempo sagrado** - à é imaginário, envolvente e acredita-se que está no interior do próprio tempo. Não evolui porque é reversível e se repete. No tempo mítico não se envelhece.
- **Tempo profano** - à se tornou o tempo físico. No ocidente indica os minutos, as horas, dias, meses, décadas e séculos. Entretanto, depende do sagrado, produz a impressão durável;
- **Tempo cósmico** - à pertencente ao universo, ao cosmo afirmando-se a respeito da matéria espalhada pelo cosmo e de que se formam os astros.
- **Metatempo** - à entidade abstrata constituída a partir dos diferentes fenômenos temporais. Compreende tudo que se disse ou se escreveu a partir do propósito do tempo.

Porém, diante das diferentes correntes do tempo – se é que seja possível de assim ser referido – o principal ponto pode-se afirmar que esteja intimamente ligado à cultura e o meio em que se vive.

Ainda que sejam aceitas as dificuldades para a assimilação da consciência do tempo, por pelo menos uma condição parece estar clara, a qual seja, que a partir da inclusão das referências de percepção do tempo configuram-se distinções na vida do ser humano. Certamente que as informações registradas pela antropologia sobre as primeiras referências sobre o tempo, são percebidas através dos ritos mortuários dos homens de Neandertal, isto por volta 70000 e 35000 anos sendo que, mais tarde o homem de maneira mais sistemática passa a observar e registrar fatos relacionados ao tempo, como por exemplo, as fases da lua, período de migração da caça, época da desova dos salmões.

Na continuidade dessas observações, possivelmente o homem também tenha verificado as posições do sol em diferentes períodos somando-se o fato da aquisição de capacidades no registro do amadurecimento dos frutos e ervas fato ainda que involuntário, provavelmente, contribuiu para aumentar a sobrevivência do ser humano primitivo, oportunizando-lhe estabelecer novas relações de estratégias com vistas à subsistência. Por isso, de qualquer modo, entende-se que todos os aspectos dos seres vivos – especialmente do ser humano – atrelam-se a um determinado espaço de tempo. Nesse sentido, não com o intuito de categorizar o tempo, mas, sobretudo, evidenciar essa relação: idade x tempo, apresenta-se um quadro resumo pontuando a designação do tempo, o fato e os possíveis sinais, que de certo modo pode ser entendido como uma resposta em relação ao acontecimento.

Quadro II – Relação com o tempo

DESIGNAÇÃO	FATO	SINAL / ACONTECIMENTO
TEMPO QUE NÃO PASSA	Ritmo corporal e relógio externo não revelam sincronia.	Aborrecimento – atenção ao estado psíquico.
COMPRESSÃO E EXTENSÃO DO TEMPO	O tempo parece comprimir-se e passa rapidamente.	Situações de urgência– perigo de morte.
CONCENTRAÇÃO DO EU E PERCEPÇÃO DO TEMPO	Execução de um trabalho e ‘sentimento’ do tempo passar.	Perda da noção de tempo– Concentração à apaga a consciência do tempo.
IMAGENS E TEMPO	Criatividade / Arte / Projeção para o futuro	Tempo real e mental em sincronia.
IDADE E TEMPO	Influência da percepção da passagem do tempo– manifestação dinâmica do tempo	Passado–Presente e Futuro.

Fonte: Adaptação Antonelli (2005)

A verdade é que na relação idade x tempo, até onde se sabe baseando-se nas informações das pessoas a esse respeito, quanto mais de envelhece tem-se a sensação de que mais depressa os anos passam, e quanto mais tenra é a idade, mais lenta parece ser a passagem do tempo. Desse modo, a partir do entendimento de que o ritmo pode ser a própria essência da vida, parece ser interessante considerar os vários ritmos que estão ancorados ao comportamento do ser humano que analogamente pode ser relacionado com o tema da partitura de uma sinfonia, na medida que em tais ritmos atrelam-se às relações interpessoais entre a família, colegas e organizações diversas, estando aí implícitos os limites culturais.

São, por certo, muitas as concepções sobre tempo, bem como, muitos também serão os questionamentos sobre ele. De acordo com Borges (2003, p. 343:344):

O tempo é linear e entrecruzado numa rede de relações múltiplas e complexas. Há certamente presente, passado e futuro. Mas cada modo do tempo tem ele próprio tríplice modo. Isto é: o passado não pode entender-se pura e simplesmente como o ultrapassado e superado; ele próprio teve um passado, um presente e um futuro. Trata-se de um presente passado, com o seu próprio passado e também como o seu futuro. De modo semelhante, nosso presente enquanto presente actual tem em si o passado presente e o futuro presente.

Estas formas de tempo são reconhecidas pela memória, pela atenção e pela expectativa que, que mais uma vez, Santo Agostinho afirmava estarem impregnadas no nosso espírito. Através da memória, se reconhece no presente o passado; o presente actual é concebido pela atenção, e o futuro tem-se também no presente pela esperança. Assim, é possível raciocinar que há mesmo vários tempos: tempo para amar, falar, calar, rir, chorar, nascer, morrer, entre outros.

O olhar da saúde na ótica da pessoa idosa

“(...) É assim que me ergo e sinto, combatendo a decepção e desilusão com voz pequena e pouca, mas ainda bastante para cantar e lançar no ar um raio de luz e confiança: a minha esperança é imortal. Repito, IMORTAL! Sei que não dá para mudar o começo, mas, se quisermos de verdade, vai dar para mudar o final.”

(Jorge Olímpio Bento)

Ao abrir a discussão sobre as questões, que de algum modo possam estar ligadas aos aspectos da saúde, bem como, com a promoção da mesma no ser humano, sabe-se que existirá a possibilidade do encontro com amplos horizontes de estudos e considerações a respeito do tema. Entretanto, não se pretenderá evidenciar os pressupostos de saúde nas suas mais diversas dimensões, e, tampouco, referendar este ou aquele estudo, ou ainda, adotar esta ou aquela linha de ação. Objetiva-se sim – a partir do universo de produção de conhecimento a respeito da saúde do ser humano – abrir um espaço/momento para explicitar as considerações pertinentes nessa linha focando a população idosa, com o propósito de tentar minimizar enganos e equívocos existentes na relação: saúde X processo de envelhecimento do ser humano.

Há naturalmente, após o enunciado da O.M.S – Organização Mundial da Saúde (1947) reconhecendo que saúde não é só a ausência de doença. A partir de então, uma nova concepção sobre saúde – que, é a maior riqueza que o ser humano possui – dissemina-se pelo mundo todo. Por outro lado, as concepções sobre a saúde, remetidas à pessoa idosa também apontam para uma discussão mais ampla e aprofundada, principalmente, ao levar se, se levar em consideração o que o próprio idoso pensa sobre o tema. Por isso, antes de discutir sobre saúde procurando associá-la ao velho, não deixa de ser importante confrontar com as situações de riscos evidenciados na sociedade contemporânea, que até onde se sabe, já se prepara para enfrentar um futuro ainda muito mais problemático.

É interessante destacar de forma sintética, os avanços responsáveis pela diminuição dos riscos considerados como os mais importantes e relevantes para a saúde do ser humano. Assim, a partir do entendimento do estudo de Giddens (1994), apresenta-se a seguir o quadro de redução de riscos.

Quadro III - Redução dos riscos da saúde do ser humano período entre 1907 – 1977.

PERIODIZAÇÃO	EVENTOS DE RISCO	AÇÃO
1907–1977 70 anos de vida	Potabilidade da água e Tratamento do Esgoto dos Detritos Humanos	Condutas e Tratamento dos Recursos Hídricos.
	Preparação Higiênica de alimentos Refrigeração e Aquecimento Centrais Princípios de Nutrição e Higiene	Técnicas Para a Pasteurização do Leite. Implantação e Instalação de Equip. de regulação térmica Puericultura.
	Erradicação das Principais Doenças Parasitárias	Ação da Saúde Pública e Privada.
1907–1977 70 anos de vida	Controle de Insetos e Roedores Cuidados pós-natais e Planejamento Familiar	Saúde Pública e Privada / Programas de Educação Permanente. Programas de Educ. para Gestantes.
	Tratamento de Doenças Infecciosas e Princípios de Imunização	Investimentos nas Pesquisas da Área da Saúde / Partilha dos Resultados.
	Transfusões Sanguíneas Adequadas	Aperfeiçoamento Técnico dos Hemocentros.
	Organização dos Hospitais / CTI's	Investimentos para redução da Infecção Hospitalar.
	Adoção de Princípios para a Segurança no Trabalho e no Trânsito	Utilização de Cintos de Segurança / Capacetes / Protetores / Luvas / Roupas Adequadas.
	Cuidados para manutenção Odontológica / Visual e Auditiva	Programas de Educação Permanente / Oferta de Especialidades Médicas.

Fonte: Giddens (1994) – Adaptação Antonelli 2007.

Como é possível perceber, verifica-se que em nenhum momento a sociedade em si pensou com mais atenção e profundidade na manutenção e conservação da saúde do idoso. Na verdade, pode-se entender a adoção de boa parte das ações, procuravam garantir antes de tudo, a subsistência produtiva da própria sociedade.

Velhice, saúde e conceitos

Bento (1999) entende que ainda não foi incorporada com a profundidade devida uma das grandes conquistas da metade do século XX, revelada pelo acréscimo de pelo menos, mais de 20 anos à esperança de vida do ser humano. Aproveitando esta informação – que de fato apresenta-se como um valor extraordinário no que concerne aos aspectos da longevidade do ser humano – parece ser bem apropriado daí destacar uma questão: É preferível viver 60 anos intensamente, com dignidade, consideração e alegria, ou, viver 80 anos de maneira sofrível?

Naturalmente que a construção desse raciocínio fica por conta das atuais formas que o idoso vive no contexto atual, como por exemplo, as carências de instalações tanto logísticas quanto espaciais, visuais e auditivas; adequadas direcionadas ao cuidado para as pessoas idosas.

Trata-se então, não apenas de se prolongar a vida, mas também, de se ter a percepção de que, nas pessoas idosas, há ou aumento de limites funcionais genéricos, e também, algumas situações que podem gerar certa dependência.

Dessa forma Silva (2000) pensa que viver a velhice com todas as suas peculiaridades e também suas limitações, é um exercício que indubitavelmente requer as melhores condições possíveis. Deprendendo-se então, que o aumento da esperança média de vida para o ser humano, deve ser acompanhado com sentido e propósito de possibilitar para a pessoa idosa vida independente, digna e estimulante na sociedade vigente. O que de fato conta e faz a diferença, está na forma que se envelhece. De igual modo, nos estudos de Katz et al (2002) são apontados como importantes os aspectos relacionados à saúde do idoso a sua aptidão para o desenvolvimento das tarefas básicas do dia-a-dia sem necessitar do auxílio de terceiros.

Assim, situações associadas ao bom desempenho motor, práticas regulares e controladas de atividades físicas, manutenção da autonomia, estilos saudáveis de vida e o mais perfeito entrosamento do idoso com os seus semelhantes associados com a harmonia do meio ambiente; são alguns dos fatores que podem concorrer para o estabelecimento da manutenção da saúde. Entretanto, entende-se que seja da máxima importância antes de afirmar ou deixar de afirmar qualquer situação focando o idoso, procurar saber dele próprio o que pensa a respeito do tema saúde para que, à luz das informações recebidas, procurar elaborar uma análise que possa dimensionar o entendimento mais apurado sobre o tema.

Nessa linha de raciocínio a configuração de um inventário da trajetória de vida do idoso, certamente poderá contribuir com a construção do seu universo simbólico, levando-se em conta: passado, presente e futuro. Porém, deve-se evidenciar que ao inventário não deve ser entendido e tratado como se fosse a construção de uma autobiografia.

Por isso, deverá enveredar-se pela linha de uma possível intervenção corretiva de seu passado, não pela crônica dos acontecimentos. Pressupõe-se a reconstrução do passado dentro daquilo que o idoso gostaria que tivesse sido e não foi, e finalmente, ao contemplar o futuro, espera-se o seu registro com referência a sua trajetória de vida para o futuro.

Ao longo do tempo as definições sobre saúde apresentam evoluções, levando-se em consideração os valores e convicções. Por outro lado, entende-se também que o sentido sobre doença sofreu igualmente alterações. Perdeu-se o ideal religioso e de misticismo. Como resultado, exige-se por parte dos profissionais da área de saúde, uma formação cada vez mais especializada.

De acordo com Garcia (2005), a saúde deve ser analisada sob diversos prismas que vai desde as conceituações sagradas àquelas mais atuais, como é o caso da medicina de caráter social, alopático e de instâncias mais particularizadas.

É, pois, dentro dessa multiplicidade de sentidos que a saúde se inscreve, de sorte que, será um equívoco ficar na dependência de perspectivas únicas e/ou, realçar determinados componentes e esquecer outros.

Diante disso, há críticas ao conceito de saúde estabelecido pela Organização Mundial de Saúde (WHO, 1947) que afirma: “Saúde é o estado de completo bem-estar físico, mental e social e não apenas a ausência de doenças ou enfermidades.”

As críticas estão sendo apontadas em função do caráter estático, formulação subjetiva, pela utopia da ideia de bem-estar, pela limitação à esfera individual e, sobretudo, pela ausência de dois outros fatores: o meio ambiente e as propriedades da mente humana.

O fato é que, não existe consenso em relação a uma definição do termo “saúde”. Como também, não existe qualquer dúvida sobre a abrangência da sua multidimensionalidade. Assim sendo, parece ser de bom alvitre que, o ser humano tenha presente pelo menos duas instâncias que podem ser fundamentais para a promoção e manutenção da saúde: a) Escolhas / opções do que pode ser melhor para si; b) Respeito aos seus limites.

Considerações finais

Ao abordar a temática sobre envelhecimento humano, sabia-se que além de extensa, provocante e desafiadora, seria preciso não esquecer, e, reiterar enfaticamente o aumento cada vez maior, da população idosa no mundo.

Por isso, o propósito que reveste esta discussão aponta para suscitá-lo, às sérias e atenciosas reflexões para este fenômeno que, é simplesmente a última fase da vida do ser humano. Pretendeu-se assim, convocar mais uma vez a atenção, acompanhada pelo despertar sobre a preocupação que a sociedade, entende-se que deva ter, para o fato de que, *um dia, ao nos encontramos velhos*, tenhamos mais facilidades, conforto, e, dignidade ao longo do desenvolvimento deste processo, tendo ele, o tempo e a duração que tiver.

Assim, pode-se afirmar que esta modesta provocação certamente se distancia da pretensão voltada para possíveis prescrições de *receitas*, acenando como se deve envelhecer, até porque, o processo/ fenômeno do envelhecimento humano é: individual, único e intransferível. De sorte que, se cada ser humano, a partir das suas curiosidades, aflições, angústias, etc. procurar o maior volume possível de informações, vivências e partilhas sobre o fato, muito provavelmente, terá chances mais exitosas para conduzir de forma saudável a velhice, sustentando-a, definitivamente nos pilares das escolhas e dos apoios que a sociedade moderna precisa com urgência adotar, para que esses valores, capacidades e aptidões das pessoas idosas sejam verdadeiramente reconhecidos no contexto social vigente.

Indubitavelmente iremos nos encontrar velhos; sim senhor, sim senhora – e Deus permita que muito velhos – não porque se considere a longevidade o fator mais relevante dessa fase da vida humana, mas, sobretudo, porque teremos a oportunidade de conviver mais, e, com destemida intensidade ao lado de todos quantos nos são caros, e também, porque quem sabe, ganharemos a oportunidade de deixar o mundo um pouco melhor para os futuros velhos, e, velhas deste planeta.

Parece ser assim mesmo, ou, pelo menos, através destes acenos que se pode vislumbrar um legado para as futuras gerações, justamente em um tempo, cujas turbulências são imensas e bastante desafiadoras. Não seria demais afirmar que, pode ser mesmo, missão de todas as pessoas idosas, em parcerias absolutamente notáveis com os mais jovens, a procura incansável para encontrar, e, criar as condições – transformadas em heranças – mais do que formidáveis, visando, sobretudo: proteger o meio ambiente, cuidar dos seus semelhantes, ampliar as propostas educacionais, disseminar sem precedentes a justiça e repartir o pão nosso de cada dia.

Iniciei este texto mencionando Bibi Ferreira (2005), encerro-o com a mesma citação, agora, com roupagem da mais profunda dimensão; e, se não for muito, roga-se que, com mais calma se pense sobre: *Enquanto sua juventude é passageira, minha velhice é permanente!*

Referências

- ANTONELLI, Paulo Ernesto. **A Importância da Dinâmica Corporal na Manutenção da Saúde e Melhoria da Qualidade de Vida, Voltada Para a Faixa Etária entre 45 e 72 Anos de Idade.** Dissertação de Mestrado. Faculdade de Educação. Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul. Porto Alegre. 1996.
- _____ **Representações da relação corpo / saúde em idosos praticantes de atividade física regular.** Porto: P. Antonelli. Dissertação de Doutorado apresentada à Faculdade de Desporto da Universidade do Porto. 2007.
- ARENDRT, Hannah. **Condição Humana.** Relógio D'Água Editores. Lisboa / Portugal. 2001.
- BENTO, J. O idoso a geração do próximo milênio. In Jorge Mota, Joana Carvalho (Ed.) Actas do Seminário: A Qualidade de Vida no Idoso. FCDEF. Universidade do Porto / Portugal. 1999.
- BEAUVOIR, Simone de. **A Belice.** Tradução de Maria Helena Franco Monteiro. Rio de Janeiro: Nova Fronteira. 1990.
- BORGES, Anselmo. **Corpo e Transcendência.** Fundação Engenheiro António de Almeida. Porto / Portugal. 2003.
- CABRILLO, Francisco & CACHOFEIRO, M. Luiza. **A Revolução Grisalha.** Planeta Editora. LDA. Lisboa / Portugal. 1990.
- CHOPRA, Deepak, M.D. **Corpo Sem Idade, Mente sem Fronteiras: a alternativa quântica para o envelhecimento.** Tradução de Haroldo Netto. Rio de Janeiro. Editora Rocco. 1994.
- GARCIA, Rui Proença. **O idoso na sociedade contemporânea.** FCDEF – Universidade do Porto / Portugal. 1999.
- GARCIA, Rui Proença e LEMOS, Kátia. **Temas (quase éticos) de Desporto.** Casa da Educação Física. Belo Horizonte-MG. 2005.
- GIDDENS, Anthony. **Modernidade e Identidade.** Celta Editora. Oeiras. 1994.
- GRANDE, Nuno. Perspectivas Actuais dos Conceitos de Saúde e Doença. In Desporto, Saúde Bem-Estar. Oeiras. Actas 1994.19
- HALL, Edward T. **A Dança da Vida – A Outra Dimensão do tempo.** Relógio D'Água Editores. Lisboa. 1996.
- HESSE, Hermann. **Elogio da Velhice – Considerações e Poemas.** Tradução de Paulo Rego. 3ª. Edição. DIFEL. Algés / Portugal. 2003.
- SILVA, D. **Quem ama não adoce:** o papel das emoções na prevenção e na cura das doenças. Editora Pergaminho. 2000.
- SCHIRRMACHER, Frank. **A Revolução dos Idosos:** o que muda no mundo com o aumento da população mais velha. Tradução de Maria do Carmo Ventura Wollny. Elsevier. Rio de Janeiro. 2005.
- SCIENTIFIC AMERICAN. **A Ciência em Busca da Juventude.** Edição Especial, Ediouro. n. 6. Osasco. SP. 2004.

Potencialidades da utilização da música para o cuidado da “Casa Comum”: Experiências desenvolvidas com idosos com alzheimer residentes em uma entidade filantrópica de amparo à velhice em Florianópolis (SC)

Brenda Vieira Scopinho¹
Priscila Mari dos Santos Correia²
Inês Amanda Streit³
Alcyane Marinho^{1 2}

Natureza, vida e humanidade: O cuidado da “casa comum”

Natureza natural, natureza humana, natureza social (MAFFESOLI, 2014): eis os elementos integrantes da nossa “casa comum”. Em outras palavras: ambiente, pessoas e relações. Como é possível três elementos como esses, com características tão particulares, estarem interligados, formando uma “casa comum”? A sinergia dos opostos, a unicidade na diversidade, a complexidade na simplicidade da vida cotidiana parece ser o que permite melhor compreender a sociedade contemporânea, pós-moderna, baseando-se nessa noção sobre o tempo presente conforme encontrada nos escritos do sociólogo francês Michel Maffesoli (1998, 2004, 2009, 2010, 2014, 2016).

Para o autor, o mundo atual pode ser entendido por uma mistura múltipla de aspectos arcaicos e contemporâneos. Se a época moderna, antecedente aos dias de hoje, promoveu um “desencantamento do mundo”, com seus valores pautados no individualismo, no racionalismo, no produtivismo, no distanciamento dos seres humanos entre eles mesmos e com a natureza, a época pós-moderna (em permanente construção) resgata valores mais antigos, baseados na ênfase conferida ao local, aos grupamentos diversos, à sensibilidade, às relações mais próximas ao outro e ao meio. Não há, logicamente, a existência exclusiva de um ou de outro cenário, até mesmo porque nenhuma época se inicia ou se finaliza de forma linear e abrupta. O que existe, portanto, em termos de valores pós-modernos, é uma predominância, destes ou daqueles, e muito embora aqueles sejam os mais frequentemente citados nas literaturas e mídias diversas, são os valores que inspiram um “reencantamento do mundo” que Maffesoli (1998, 2004, 2009, 2010, 2014, 2016) acredita estarem cada vez mais evidentes atualmente.

Nós também acreditamos nesse reencantamento, porque queremos; porque devemos; porque, talvez, cremos ser a melhor opção; e/ou, porque verificamos que ele se faz presente e se mostra necessário a partir de pesquisas científicas diversas, que vêm mostrando a premência da consideração de uma “razão sensível” para a compreensão e para a ação em direção ao cuidado na sociedade atual (AGUIAR, 2009; MARINHO, 2006; MICHELIN et al., 2016; NÓBREGA et al., 2013). Tal razão envolve, pois, aspectos como emoções, afetos, sentimentos, intuições, paixões, lúdico, entre outros fatores “sensíveis”, sem que se trate apenas de “emoção” em detrimento de “razão” (MAFFESOLI, 1998).

Vejam os exemplos da própria pesquisa que será apresentada ao longo deste texto: o que motiva uma jovem acadêmica da última fase do Curso de Bacharelado em Educação Física da Universidade do Estado de Santa Catarina (UDESC) (primeira autora deste capítulo) a comover-se e a entusiasmar-se com o documentário “*Alive inside: a story of music & memory*”⁴ para desenvolver seu Trabalho de

¹ Universidade do Estado de Santa Catarina (UDESC), Brasil.

² Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC), Brasil.

³ Universidade Federal do Amazonas (UFAM), Brasil.

⁴ Este documentário foi dirigido por Michael Rossato-Bennett (2014), retratando o trabalho de um assistente social, voluntário em casas de repouso nos Estados Unidos, em utilizar músicas personalizadas para reavivar a memória e a vida de idosos com Alzheimer.

Conclusão de Curso (TCC)? O que incentiva sua orientadora (última autora) e coorientadora (segunda autora) a embarcar no desejo desta jovem, buscando conhecer o documentário e outros trabalhos inspirados no mesmo? O que move uma professora estudiosa do envelhecimento (terceira autora) a aceitar também ser tripulante deste barco? Se não é um reencantamento com a vida, um primado com as diversas possibilidades de cuidado do outro, independentemente de suas condições e de sua realidade cotidiana, não sabemos explicar...

“Pelo cuidado se chega a uma sintonia com as coisas, a uma convivência amorosa. [...] Cuidado é pathos, introspecção, emoção, um sentimento que permanece indelével” é o que afirma Leonardo Boff (2005). Assim como faz o autor, recorreremos ao cuidado como categoria matricial, a qual é capaz de desencadear outros acordos entre os seres humanos e outras relações deles com a natureza. Do modo como apontado por Boff (2005), baseado nos escritos de Martin Heidegger, o cuidado se realiza e se desvela em nós. Somos seres de cuidado; nossa natureza humana é constituída pelo cuidado. Assim, a forma como organizamos nossa casa, o mundo que habitamos com as pessoas e com a natureza é fundado pelo cuidado.

É partindo desse entendimento da palavra cuidado que vislumbramos possibilidades de cuidar da “casa comum” a partir do TCC realizado no segundo semestre de 2017 pela primeira autora, no qual as demais foram “cúmplices”. Em uma notável atitude de desvelo, de preocupação, de solicitude, de zelo, de inquietação e de atenção por um grupo de idosas institucionalizadas, mediante inspiração a partir do documentário mencionado anteriormente, o objetivo do trabalho em questão foi analisar a utilização da música para idosas com doença de Alzheimer residentes em uma Entidade Filantrópica de Amparo à Velhice em Florianópolis (SC). Neste texto, pretendemos, então, refletir sobre as potencialidades da utilização da música para o cuidado cotidiano das idosas em questão, o qual, revelando-se no cuidado diário, em sintonia com o outro e com o seu ambiente, concretiza-se, em suma, no cuidado da “casa comum”: natureza, vida e humanidade.

O envelhecimento humano e a doença de Alzheimer: Desvelando outras possibilidades de cuidado

No mundo contemporâneo, o envelhecimento humano é uma realidade para variados países. Diferentes estimativas globais e nacionais mostram periodicamente que vem se tornando cada vez maior o número de pessoas que ultrapassam os 60 anos de idade (nos países tidos como “em desenvolvimento”), ou, os 65 anos (nos países considerados “desenvolvidos”). No Brasil, embora o processo de transição demográfica seja relativamente recente, tendo sido impulsionado principalmente a partir da década de 1970 e ainda estando em andamento, o número de idosos no país representava 13,7% da população total em 2014 (IBGE, 2014), sendo que, para 2070, a estimativa é de que esse grupo populacional configure uma parcela maior que 35% dentre todos os brasileiros (IBGE, 2016).

Decorrente principalmente da diminuição da taxa de fecundidade, das melhoras nas condições de vida de forma geral e do aumento da expectativa de vida ao nascer, o envelhecimento da população brasileira compõe um cenário provocador de uma série de novas demandas e desafios sociais, econômicos, educacionais, políticos, pois embora o envelhecimento possa ser compreendido como um processo natural e esperado, característico dos seres humanos, trata-se, também, de um processo deletério, progressivo e irreversível de deterioração do organismo, o qual, além de ocasionar a redução da capacidade física e funcional para a execução das atividades básicas da vida diária, pode ser acompanhado de doenças e agravos crônicos diversos (PAPALÉO NETTO, 2006).

Silva (2007) aponta que a prevalência de doenças crônico-degenerativas, não transmissíveis, juntamente com a maior longevidade humana, tem contribuído para o aumento do número de idosos com limitações funcionais, o que repercute na necessidade de outras manifestações de cuidado por parte dos profissionais da área da saúde, da família e da sociedade como um todo. Em uma investigação realizada por Cabrera, Andrade e Wajngarten (2007) foi evidenciado que as doenças cardiovasculares,

seguidas das neoplásicas, das respiratórias e das doenças do sistema nervoso constituíram as principais causas de morte de idosos. No mesmo estudo foi constatado que, dentre as doenças neurológicas, as demências foram importantes para a mortalidade entre os idosos com 80 anos ou mais, apesar de não serem identificadas como, necessariamente, a causa dos óbitos.

Demência é o termo médico utilizado para denominar disfunções cognitivas globais, podendo ocorrer em diferentes afecções, inclusive nas doenças cerebrovasculares e no alcoolismo. Segundo Mattos (2000), as demências são caracterizadas por, no mínimo, dois déficits cognitivos, como o de memória, associado a, pelo menos, outro comprometimento de disfunções cotidianas da pessoa.

Algumas alterações de memória e de outras funções cognitivas ocorrem como consequência natural do processo de envelhecer, associado particularmente a uma diminuição de grupamentos neuronais de áreas do córtex e subcórtex (CAIXETA, 2007). Nos casos de demência, o declínio cognitivo resulta na perda da função, ou seja, no declínio da habilidade de administrar as responsabilidades em casa, no trabalho, as atividades sociais e da vida diária.

Dentre as pessoas idosas, a causa mais comum da demência é a doença de Alzheimer, a qual estima-se afetar 52% das pessoas com mais de 60 anos de idade (AISEN; MARIN; DAVIS, 2001). Apesar dessa estimativa, ainda são escassos estudos específicos sobre a prevalência dessa doença entre idosos, sendo poucos os que analisaram a doença de Alzheimer entre a população brasileira (GONÇALVES; CARMO, 2012).

O Alzheimer é uma doença degenerativa crônica caracterizada pela perda da identidade pessoal e social, podendo ser tratada, embora seja incurável, até o momento. A memória, especialmente a capacidade de reter novas informações, é a parte mais afetada em pessoas com a doença. No entanto, além deste comprometimento, o Alzheimer afeta a orientação, a atenção, a linguagem, a capacidade para resolver problemas e as habilidades para desempenhar as atividades básicas da vida diária (CARAMELLI; BARBOSA, 2002).

Apesar da causa do Alzheimer ainda não estar clara, alguns autores acreditam que pode haver uma interação entre múltiplos aspectos (genéticos, demográficos, ambientais e comportamentais). No entanto, a idade avançada vem sendo apontada como um dos principais fatores de risco para o desenvolvimento da doença (AISEN; MARIN; DAVIS, 2001; MÁRMORA, 2005). A partir dos 65 anos de idade, sua prevalência dobra a cada cinco anos decorridos. (APRAHAMIAN; MARTINELLI; YASSUDA, 2008). Embora não haja maior ou menor risco de desenvolvimento da doença entre os sexos, as mulheres geralmente são mais acometidas pelo Alzheimer por terem maior expectativa de vida que os homens (AISEN; MARIN; DAVIS, 2001).

A doença possui três fases com diferentes manifestações mediante sua progressão: leve, moderada e grave, as quais refletem o enfraquecimento cognitivo e conseqüentemente a dependência da pessoa por ela acometida (BOTTINO et al., 2002). Na fase inicial há a perda da memória, esquecimentos, desorientação no tempo e espaço, confusão, perda da espontaneidade e da iniciativa, bem como o descuido com a aparência (LUCAS; FREITAS; MONTEIRO, 2002). Na fase moderada, por sua vez, as dificuldades cognitivas se acentuam e a pessoa começa a necessitar de ajuda para a realização das tarefas básicas do dia-a-dia (BOTTINO et al., 2002). Ocorrem, também, a diminuição da atenção, explosões de raiva, dificuldades na linguagem e na escrita, bem como em aprender coisas novas, distúrbios emocionais (ansiedade, choro, agitação) e alucinações (LUCAS; FREITAS; MONTEIRO, 2002). Na última fase da doença a pessoa perde totalmente sua independência, ficando acamada e precisando de cuidados permanentes (BOTTINO et al., 2002). Ao longo do desenvolvimento da doença, de forma geral, a pessoa começa a apresentar os sintomas dois ou três anos antes de ser examinada e diagnosticada por um médico, sendo que o curso do Alzheimer pode variar de três a 14 anos (AISEN; MARIN; DAVIS, 2001).

O tratamento para a doença de Alzheimer geralmente é realizado a partir da utilização de certos medicamentos que podem melhorar a função cognitiva e alguns transtornos comportamentais das pessoas acometidas, modificando o curso da doença (CAIXETA, 2012). Todavia, as intervenções não farmacológicas também representam um importante papel no retardo da progressão da doença e do

declínio funcional. Abordagens recreativas, arte terapias e atividades físicas podem ser incluídas no cuidado de pessoas com Alzheimer (CAIXETA, 2012; KVERNO et al., 2009; O'CONNOR et al., 2009).

Em estudo realizado por Hernandez et al. (2015) foi destacado o efeito positivo e significativo de rotinas de exercícios físicos nos diferentes estágios da doença de Alzheimer, promovendo melhora na realização de atividades diárias, diminuindo os distúrbios neuropsiquiátricos (irritabilidade e depressão), melhorando os sistema cardiorrespiratório, assim como os componentes da capacidade funcional (flexibilidade, agilidade, equilíbrio, força) e os aspectos cognitivos (atenção sustentada, memória visual e função cognitiva frontal).

Possibilidades não farmacológicas como essas fornecem o tipo de estimulação ambiental que é reconhecida como parte do cuidado humano, sendo eficaz para distintos aspectos relacionado à doença de Alzheimer. As atividades recreativas, particularmente, surgem no contexto dessas alternativas de cuidado como potencializadoras da integração social, da estimulação cognitiva e da sensação de bem-estar e conforto; aspectos considerados fundamentais para uma estabilização no quadro da doença (KVERNO et al., 2009).

A recreação, como uma dentre outras alternativas no lazer, tem o caráter de “atividade”, realizada com o intuito de promover diversão, descanso e/ou desenvolvimento pessoal e social, organizada por uma liderança (profissional ou voluntária) em diversos tempos/espacos sociais, tais como na escola, na igreja, na família, no trabalho e no próprio lazer (GOMES, 2003; GOMES; PINTO, 2009). Este, como território da vida cotidiana, tem raízes nos prazeres, nas alegrias, nas tristezas, nas emoções, nos sonhos, nos afetos, enfim, em tudo aquilo que constitui a “razão sensível” e que a partir de suas banalidades, isto é, dos acontecimentos que estruturam a vida diária e constroem a vida social, adquirem significância para quem o vivencia (MAFFESOLI, 1998, 2009). É neste sentido que uma atividade recreativa específica, com o objetivo que se queira atribuir a ela, não é suficiente para caracterizar o lazer na sociedade contemporânea (BRUHNS, 2004), mas pode fazer parte desta esfera da vida humana e ser potencializadora do cuidado com o ser humano e com a natureza.

Esta possibilidade, no contexto de idosos com Alzheimer, está relacionada à alternativa de preservação da memória cultural que as diferentes atividades recreativas proporcionam, assim como à sistematização de novas vivências e à colaboração com a substituição da estratégia de “reprodução cultural” para a de “produção cultural”, incentivando e valorizando os participantes (GOMES, 2003). No interior desse contexto, as múltiplas atividades artísticas, como as artes plásticas, o teatro, o cinema, a música, a literatura, dentre outras que, muitas vezes, foram historicamente restritas a uma pequena parcela da população (MACELLINO, 2007; MELO, 2007), podem assumir outros significados ao serem propostas no âmbito do cuidado de idosos com Alzheimer.

Para além de um estímulo a funções cognitivas e comportamentais, o desfrute do prazer dos atos de cantar, de pintar, de representar, de ouvir, de contemplar, de apreciar, oportunizados a idosos com Alzheimer a partir de atividades recreativas específicas, ou, verificados espontaneamente no dia a dia sem qualquer finalidade prática, pode representar possibilidades de cuidado consigo mesmo, com o outro e com o ambiente, que assumem significado e significância para as pessoas que o experimentam. É nesta perspectiva que o trabalho a ser aqui apresentado colocará em relevo uma dessas possibilidades de cuidado, desvelado particularmente pela utilização da música.

A música parece, pois, ter impacto significativo na vida de idosos com doença de Alzheimer. Simmons-Stern, Budson e Ally (2010) citam relatos de alguns autores que apresentam pessoas com o estágio grave da doença, com considerável comprometimento cognitivo geral, mas que são capazes de aprender e de tocar canções de romance ou reconhecer e reproduzir músicas familiares. Albuquerque et al. (2012) descreveram os efeitos da utilização da música em 12 idosos com Alzheimer de uma instituição de longa permanência de Maceió (AL), relatando o resgate de lembranças diversas, a evocação de sentimentos e manifestações corporais que indicavam conforto, relaxamento e alívio da dor.

Ao realizarmos uma busca preliminar em alguns sites de instituições de longa permanência para idosos em Santa Catarina, durante o ano de 2017, foi possível perceber que a música se faz presente em alguns desses locais, especialmente por meio de sessões de musicoterapia. Conforme definição contida

na página eletrônica oficial da *World Federation of Music Therapy (WFMT)*, a musicoterapia diz respeito à utilização profissional da música e de seus elementos como uma intervenção em ambientes médicos, educacionais e cotidianos com indivíduos, grupos, famílias ou comunidades que buscam otimizar sua qualidade de vida e melhorar suas habilidades físicas, sociais, comunicativas, emocionais, intelectual, espiritual e saúde e bem-estar (WFMT, 2017).

Para além desta possibilidade, contudo, a música pode ser utilizada como atividade recreativa proposta por voluntários ou profissionais de distintas áreas do conhecimento, tal qual a Educação Física. Esta área, imbricada diretamente no processo de construção histórica da recreação, vem sendo entendida como interventora no campo do lazer e, portanto, facilitadora de atuações neste âmbito por meio de atividades físicas e, também, de atividades que atendam a outros interesses culturais das pessoas, como os interesses artísticos, que podem ser atendidos por meio da música (GOMES, 2003; MELO, 2007). É nesta perspectiva que o presente texto irá concentrar suas apresentações e reflexões.

Embora o TCC que tenha dado origem a este capítulo tenha também se preocupado em observar a participação de idosas em sessões de musicoterapia organizadas por voluntários na entidade filantrópicas em que elas residem, considerando os limites de espaço e, também, a vertente adotada para este manuscrito, serão relatadas experiências com músicas, na qualidade de atividades recreativas, oportunizadas às idosas da entidade por pessoas da área da Educação Física. Serão especialmente descritas as atividades realizadas, inspiradas no documentário “*Alive inside: a story of music & memory*”, juntamente com as expressões corporais, verbais, emoções, sentimentos e lembranças manifestadas pelas idosas antes, durante e após sua concretização, com a ajuda, também, das percepções de alguns dos profissionais atuantes nesta entidade.

Apresentando o percurso e o contexto das atividades com música destinadas às idosas com Alzheimer

A partir do encantamento da primeira autora deste capítulo com o documentário supracitado, foi exposto às suas orientadoras o interesse em desenvolver uma pesquisa como seu TCC que se aproximasse da proposta revelada pelo documentário em questão, isto é: utilização de músicas conforme gostos e preferências de cada idoso residente em uma Instituição de Longa Permanência para Idosos (ILPI). Após as demais autoras assistirem ao documentário e também se encantarem com a proposta, foi delineado um projeto de pesquisa de campo, descritiva exploratória, com abordagem qualitativa dos dados.

Iniciou-se, na sequência, uma busca por ILPI's em Florianópolis (SC), encontrando-se facilidade de acesso e interesse para participação no estudo em uma Entidade Filantrópica de Amparo à Velhice e de Trabalho com a Comunidade localizada no bairro Campeche, Sul da Ilha de Florianópolis (SC). Conforme informações recolhidas do site desta entidade e compartilhadas pelos responsáveis do local, ela foi fundada em 1972, tendo como um de seus projetos sociais, um lar de acolhimento a idosas, que conta com um prédio disponível para amparar 28 pessoas. As idosas recebem alimentação, acompanhamento médico, roupas e calçados, além de atividades de entretenimento. Há profissionais que acompanham as residentes diariamente, especificamente oito enfermeiros ou técnicos de enfermagem, distribuídos por turnos. Além disso, cerca de dez voluntários desempenham diferentes funções, sendo que dois deles oportunizam sessões de musicoterapia às idosas, às terças-feiras, no turno matutino.

No período em que a pesquisa foi realizada, havia quatro idosas com diagnóstico de Alzheimer na entidade. Estas idosas participaram da pesquisa, bem como um profissional da entidade designado para observar as atividades com música propostas por esta pesquisa. É pertinente ressaltar que este profissional atuava há mais de seis meses na entidade em questão, conhecendo minimamente as idosas com a doença que participariam da pesquisa.

A realização do estudo foi aprovada pelo Comitê de Ética em Pesquisas Envolvendo Seres Humanos (CEPSH) da UDESC, sob o parecer nº. 2.102.034/2017. Para participar da pesquisa, os envolvidos assinaram um termo de consentimento livre e esclarecido e um termo específico para autorização de

registros fotográficos, vídeos e gravações, sendo o mesmo procedimento realizado com os responsáveis legais pelas quatro idosas com Alzheimer.

Antes de iniciar as atividades com música propostas pela pesquisa, o profissional designado a acompanhá-las foi entrevistado por meio de um roteiro semiestruturado, que incluiu perguntas sobre: sua atuação na entidade e em outros contextos de pessoas com Alzheimer; suas percepções acerca da participação das idosas com Alzheimer nas sessões de musicoterapia oferecidas pela entidade; seus conhecimentos, suas percepções e a utilização de outras alternativas de uso da música para idosos com a doença; as interações sociais das idosas com a doença com os demais residentes, de modo geral. A entrevista foi conduzida pela primeira autora deste texto, em uma sala reservada da própria entidade, em dia e horário de preferência do profissional.

Na sequência, ocorreram conversas informais com os voluntários e profissionais da entidade, bem como com os familiares das idosas e com as demais residentes a fim de registrar as possíveis músicas de preferência das senhoras com Alzheimer. Contendo uma seleção com, no mínimo, três músicas para cada idosa, foram feitas intervenções individuais variando de 15 a 20 minutos duas vezes por semana, totalizando seis sessões (três semanas) de intervenções com cada uma das quatro idosas por meio da utilização da música, como atividade recreativa. Foi utilizado um *laptop* com a *playlist* selecionada e separada para cada uma das idosas e se aproveitou o mesmo aparelho para a emissão das músicas. A escolha pelo número de intervenções mencionado ocorreu em decorrência da disponibilidade da pesquisadora principal e também pelo desejo de oportunizar às idosas com Alzheimer mais momentos de recreação.

As expressões corporais e verbais, bem como os sentimentos e as emoções manifestados pelas idosas imediatamente antes, durante e imediatamente após as intervenções, foram registrados por meio de gravação de vídeos, áudios e de anotações em um diário de campo utilizado pela pesquisadora. Nos casos em que as idosas conseguiram se expressar verbalmente, a pesquisadora estimulou a conversa durante as sessões, perguntando se a idosa gostou das músicas, o que ela sentiu, dentre outras possibilidades. Entre uma intervenção e outra a seleção de músicas para cada idosa foi modificada, conforme a pesquisadora descobriu outras preferências de cada uma delas, ou, conforme observou ausência de interação, retirando músicas que demonstraram não ter significado para as idosas.

As intervenções ocorreram em uma sala específica da entidade, com pouco ruído, que as idosas com Alzheimer conheciam, em horários que os profissionais consideraram mais apropriados. As intervenções individuais, de forma nenhuma, quiseram destacar a individualização. Essa proposta de organização teve o intuito de preservar as idosas participantes e de privilegiar seus gostos, interesses e particularidades.

Após o período dessas intervenções, o profissional da entidade que acompanhou/supervisionou as atividades foi convidado a responder, individualmente, a outro roteiro de entrevista semiestruturada, porém, agora, contendo perguntas sobre suas percepções acerca das intervenções individuais com músicas personalizadas, como atividades recreativas, incluindo aspectos sobre a participação das idosas, as expressões e emoções manifestadas, e as interações sociais após essas atividades.

As duas entrevistas foram transcritas na íntegra pela pesquisadora principal. Para garantir o anonimato, o profissional entrevistado e as idosas participantes receberam um nome fictício, assim como os nomes por eles mencionados em seus discursos. Os dados obtidos foram analisados por meio de elementos da técnica de análise de conteúdo, seguindo as instruções de Bardin (2009). Um relatório sucinto contendo os principais resultados encontrados no estudo foi entregue à entidade.

Cuidando da “casa comum”: Potencialidades de experiências com utilização da música para idosas com Alzheimer

Dirceu era um Técnico de Enfermagem de 41 anos de idade, morador do mesmo bairro onde estava localizada a entidade em que atuava há quase sete meses, no momento de realização da pesquisa. Trabalhando em plantões de 12 horas, com intervalos de 24 horas de descanso, Dirceu era responsável, principalmente, pela administração de medicamentos às idosas da entidade, pelos curativos, banhos, pela

alimentação e pelo bem-estar das residentes. Embora não tenha atuado antes com idosos com a doença em outros contextos, Dirceu considerou ter aprendido um pouco sobre o cuidado de pessoas com Alzheimer a partir da vivência com sua avó, portadora desta doença.

O Técnico de Enfermagem relatou não conhecer ou ter utilizado outras possibilidades de atividades com músicas para idosos com Alzheimer, que não fossem as sessões de musicoterapia realizadas semanalmente por dois voluntários na entidade e de ações de visitação com teatro organizadas pela UDESC, que também utilizavam músicas e cantigas, nas quais duas das quatro idosas com Alzheimer participavam bastante. Conforme seu relato:

[...] elas estão começando, então eu acho que tem como estimular bem mais elas, porque é algo que vai fazer com que elas interajam mais, porque nós não temos tanto tempo de interagir com elas, então, nós precisamos do pessoal do teatro, da fisioterapia, do pessoal que vem fazer visitação. Que eles venham mais para fazer com que elas conversem, que saiam do mundo que vivem aqui dentro, que socializem mais” (Dirceu, Técnico de Enfermagem, 2017).

Sobre a importância da música para as idosas com Alzheimer da entidade, Dirceu destacou a melhora nos aspectos cognitivos, como o raciocínio e o pensamento, indicando que as músicas fazem com que elas se recordem do passado e pensem sobre ele. Também considerou relevante as idosas participarem das sessões individuais com músicas que estavam sendo propostas pela pesquisa, pois as estimulariam a pensar, sentir e expor suas emoções, oportunizando, assim, outras alternativas de interações sociais com os profissionais da entidade e com as demais idosas residentes.

O Técnico de Enfermagem enalteceu a percepção do tempo como sendo diferente para as pessoas com a doença, inclusive, no contexto das interações sociais. Para ele, o tempo presente é o que prevalece, devido aos lapsos de memória ocasionados pela doença, estando a capacidade de interagir socialmente mais preservada na fase leve da doença. Estabelecendo conexões desta particularidade humana com as ideias de Maffesoli (2004, 2016) sobre a sociedade contemporânea, podemos enaltecer “o aqui e o agora” como ferramentas do viver, especialmente do que é vivido em comum. Para o autor, no mundo pós-moderno, importa mais o tempo presente do que uma orientação para o futuro ou um apego ao que já passou. Desse modo, o presente caracteriza-se como “a essência momentânea do ser” (MAFFESOLI, 2016, p. 215), aproximando-se de aspectos característicos da vida cotidiana de idosos com Alzheimer.

Favorecendo o aqui e o agora, bem como todos os aspectos “sensíveis” encontrados na razão de ser e de participar das intervenções individuais com músicas pelas quatro idosas com Alzheimer, optamos por apresentar as atividades desenvolvidas sob a forma de narrativas curtas. Apesar de as quatro idosas conviverem no mesmo espaço físico e de terem experimentado uma mesma proposta envolvendo sessões individuais com músicas (na qualidade de atividades recreativas), a personalização das músicas sensibilizou as participantes de modos distintos, revelando possibilidades de cuidado e relações particulares com a música, com a pesquisadora principal e com o ambiente e demais residentes da entidade.

Zélia - Lá no bairro onde eu moro

Zélia, de 93 anos, é natural de Florianópolis (SC), e estava em um estágio moderado da doença no período de realização da pesquisa. Apesar de sua memória recente estar completamente devastada na época, a idosa demonstrava ser uma verdadeira amante da música, pois bastou escutar um batuque e uma cantoria que já começou a cantar, a dançar e a se embalar ao ritmo da melodia.

Ao longo das sessões individuais com as músicas personalizadas para Zélia foi sendo observado um importante resgate de memórias, principalmente a partir das músicas de Roberto Carlos. Ao ouvir a música “Emoções”, a idosa relatou que sempre a cantava quando ia ao Serviço Social do Comércio (SESC), inclusive, propondo uma paródia: “*Quando eu estou aqui neste momento lindo, olhando pra você e você sorrindo, é grande a alegria de estarmos contentes, por isso sempre digo, somos amigas*

para sempre!”. A idosa contou que quando cantava essa música no SESC, as senhoras pegavam nas mãos umas das outras e diziam “chegou nossa alegria” (referindo-se à Zélia), pois sempre que a idosa chegava, estavam todas sentadas, com expressões tristes, não brincavam nem se distraíam. Falando sobre sua paródia e sobre o grupo de idosos que participava no SESC, Zélia expôs (relembrando) que:

Lá no bairro onde eu moro não tem grupo de idosos, mas eu gosto muito dali, aqui no SESC é diferente, cinco dias da semana tem um grupo de idosos, veja só que maravilha, vibramos com alegria, isso é maravilhoso! Trabalhamos sempre juntas, todas elas muito unidas, isto é muito gostoso! Mas quem estiver na solidão, venha pra cá, venha pra cá, venha pra cá!” (Zélia, 93 anos).

Outro resgate de memória precioso da idosa foi ouvindo a música “Como vai você”, que ela relatou com nostalgia o quanto essa música era linda e que morava perto de sua casa uma senhora, e elas eram muito amigas. Zélia contou ter um rádio pequeno que levava para suas amigas ouvirem músicas embaixo das árvores; tinham bambus mais perto da estrada e, no quintal, elas sentavam-se próximas aos pés de goiabeira e de laranjeira para ouvirem as canções. Em noites de quentes de verão, principalmente em épocas de lua cheia, elas e outras amigas iam cantar sentadas nos banquinhos a beira-mar na praia de Itaguaçu, região continental de Florianópolis (SC).

Partindo destes relatos de Zélia, sabe-se que o aspecto clínico da doença de Alzheimer é a deficiência da memória recente, havendo conservação das memórias passadas até certo grau da doença, e, com o seu desenvolvimento, as memórias mais antigas que permaneciam preservadas no estágio inicial da doença passam a ser comprometidas, ocasionando uma perda da memória global, conforme explicam Albuquerque et al. (2012). No entanto, as mesmas autoras afirmam que a inserção da música como atividade neuropsicológica e motora permite que sejam acessadas e movimentadas diversas funções cerebrais, podendo ser considerada também como um caminho capaz de estabelecer contato com a memória, de evocar lembranças e de resgatar e reconstruir histórias individuais e/ou grupais.

Se na sociedade contemporânea “o aqui e o agora” vem sendo cada vez mais valorizado, as emoções e os sentimentos de hoje e de outrora também caracterizando o “ethos” do momento (MAFFESOLI, 1998). De acordo com Ziv et al. (2007), as atividades musicais são indicadas como meios eficientes para estimular a evocação das emoções e dos sentimentos, que podem fornecer meios para a expressão e estimulação da verbalização, possibilitando a interação da pessoa com a própria realidade em que se insere.

Nesta perspectiva, em determinadas ocasiões das sessões, a idosa demonstrava tristeza ao lembrar-se do falecimento de seu pai e de sua mãe. Zélia expôs com pesar que seu pai havia falecido agora, há uns dois meses, sendo que ela só tinha ele, pois sua mãe havia falecido há quatro anos. A senhora falava com a voz embargada de choro que seu pai era tudo para ela. Chegava a comprar coisas na cidade para trazer pensando nela; até bolo - contava a idosa.

Faz três meses que minha mãe faleceu, dia 11 de abril, foi bem triste! Eu sempre vinha aos encontros aqui para idosos [*referindo-se ao SESC*] e não vim mais [*voz de choro e olhos cheios de lágrimas*]. Eu não posso ver uma pessoa idosa, chego perto, peço licença e beijo a cabeça dela porque me lembro da minha mãe, ela era muito querida, todo lugar que eu ia, levava ela, de vez em quando fazia um vestido novo para ela, para estar arrumada... O cabelo dela era bem preto com dois coques de trança, eu sempre me lembro da mãe, que tristeza!” (Zélia, 93 anos).

Apesar dos relatos e das memórias, muitas vezes, confusos, no que se refere, por exemplo, ao tempo e ao espaço, foram muitos os momentos de lembranças, de interações com a pesquisadora e de envolvimento com as músicas. Quando Zélia cantava, embalava-se sentada na cadeira relembrando histórias do passado e manifestando sentimentos e emoções que foram da alegria à tristeza. Em duas intervenções a idosa tirou a pesquisadora para dançar, ditando os passos de dança com “dois para lá, dois para cá”,

divertindo-se e dizendo que agora a pesquisadora já saberia como dançar quando fosse a um casamento. Inclusive, advertiu: “*Tenta colocar um pouco de movimento no corpo para não ficar dura*” (Zélia, 93 anos). Em outra sessão, a idosa não quis dançar com a pesquisadora ao ser convidada, pois queria “*dançar em um clube com um homem. [...] com um par que dança bem*”.

Apesar de seus momentos com ela mesma, pensando, lembrando, emocionando-se, sentindo, movimentando-se, a idosa relacionou-se intensamente com a pesquisadora, inclusive, demonstrando preocupação com seu jeans rasgados em uma das sessões. Zélia não perdeu a oportunidade de orientar a pesquisadora sobre o que poderia ser feito, pois recuperar a calça por inteira seria impossível, conforme suas habilidades de costureira.

Entre essas conversas e interações, logo na primeira sessão, a pesquisadora atentou-se a questionar a idosa se havia gostado das músicas que ela havia trazido e Zélia respondeu: “*gostei, eu gosto de música. Quando eu estava em casa, botava o rádio na cozinha, ia costurar ou algo assim ouvindo a música, mas não sabia a letra e cantava ‘lalalalala’*”. Algumas das músicas que fizeram, então, parte da seleção destinada à Zélia, as quais proporcionaram todo este aporte de sensível a momentos de sua vida, foram: “Aquarela do Brasil” - Toquinho; “Rancho de Amor à Ilha” - Zininho; “Emoções”, “Amigo”, “Como é Grande Meu Amor por Você” e “Como Vai Você” - Roberto Carlos; “Noite Cheia de Estrelas” - Nelson Gonçalves.

Alzira - O despertar com a música

A residente Alzira, de 86 anos, também é natural de Florianópolis (SC) e estava em uma fase grave da doença de Alzheimer no período de realização da pesquisa, apresentando transtornos cognitivos e de linguagem, assim como deficiência na realização de atividades motoras, demonstrando-se, em um primeiro momento, ser incapaz de conversar e de se locomover. No entanto, Alzira expressava-se inicialmente através de balbucios, embora incompreensíveis.

Na primeira sessão individual com músicas personalizadas para Alzira, não foi observada qualquer interação com a primeira música a tocar (“Ave Maria” – Gregorian), apesar dos balbucios. Ao iniciar a segunda música (“Jardineira” - Orlando Silva), a expressão da idosa mudou: movia o dedo indicador da mão esquerda ritmadamente em alguns trechos da canção e surpreendentemente passou a cantar o refrão continuamente e com fluidez, com palavras sendo emitidas e tornando-se compreensíveis. Alzira também demonstrou expressões de tristeza, ao ouvir esta música. A situação se repetiu ao longo da primeira sessão: músicas que a senhora gostava passava a cantar fluentemente e a realizar movimentos ritmados (“Moreninha Linda” - Tônico e Tinoco); músicas sem significado emocional (“Garota de Ipanema” - Tom Jobim), parecia tentar se comunicar através de sons sem nexos.

Quando questionada se havia gostado da sua primeira sessão de música, dona Alzira respondeu: “*Obrigada, obrigada*”. Durante as sessões subsequentes, novamente observou-se interação corporal por meio das músicas que anteriormente haviam feito sentido para a idosa, e de outras posteriormente inseridas, como as marchinhas de carnaval “Mamãe eu Quero” - Carmen Miranda, quando a idosa não só se movimentou de diferentes formas, como também deu gargalhadas após cantar alguns trechos; e “Me dá um dinheiro aí - Homero Ferreira, Renato Ferreira e Ivan Ferreira”, que foi prontamente reconhecida por Alzira. Fazendo gestos com a mão direita enquanto cantava os versos: “me dá um dinheiro aí”, a idosa esfregava o dedo indicador ao polegar, indicando dinheiro; “não vai dar, não vai dar não”, balançava negativamente o dedo indicador; “você vai ver a grande confusão”, apontava para a pesquisadora.

Considerando aspectos como estes, Pedrosa (2009) afirma que a música, ao evocar sentimentos, pode fornecer meios para a expressão e estimular a verbalização, possibilitando a interação da pessoa com o meio em que se insere. Seguindo esta vertente, o emprego científico da música e do movimento, por meio da escuta e da execução, colabora para a integração de aspectos cognitivos, afetivos e motores, desenvolvendo a consciência e fortalecendo o processo criativo (SEKI; GALHEIGO, 2010).

Ao ser trazida a música “Se a canoa não virar”, a idosa a reconheceu de imediato e a cantou, mas no trecho “olê, olê, olá” lembrou-se de outra música que tem um trecho similar: “olê, olê, olê, olê, olá, arreda do caminho que a Bernunça quer passar”. Nativa de Florianópolis (SC) e embebida da cultura folclórica açoriana, a lembrança da música da “Bernunça” fez a pesquisadora trazê-la na seleção da sessão posterior, seguida pelo “Boi de mamão”. Esta música Alzira também reconheceu, falou o nome da canção e bateu palmas, e novamente, lembrou-se de outra música: a canção “Maricota”, expressando sorrisos sinceros e gargalhadas espontâneas. Alzira não teve condições de falar a respeito das músicas folclóricas, devido às suas limitações cognitivas, mas parece ter havido um importante estímulo cognitivo mediante sua utilização.

O estudo de Simmons-Stern, Budson e Ally (2010) afirma que pessoas com Alzheimer desempenham melhor a tarefa de memória para o reconhecimento das letras de músicas quando essas letras foram acompanhadas na codificação por uma gravação cantada do que quando foram acompanhadas por uma gravação falada, sendo uma possível explicação para a dissociação observada em benefício da canção. Cunha (2014) afirma que o idoso apresenta um sentimento de prazer por ter recuperado algo que, até então, estava supostamente perdido. A memória reativada pela música é, portanto, o momento em que o idoso pode reviver passagens significativas de sua vida (CRAVEIRO DE SÁ, 2007), em um importante processo de identificação com o outro ou com o ambiente nos quais já se viveu.

Ao longo das sessões da senhora Alzira, foi-se tendo um desenvolvimento no repertório musical, chegando ao final da intervenção com uma *playlist* inteira de músicas do agrado da idosa, quando ela apresentava total interação e domínio das letras. Sempre ao final das sessões, e até mesmo entre uma música e outra, Alzira agradecia repetidamente a pesquisadora pelas atividades que lhes estavam sendo proporcionadas. Em determinada sessão, quando a pesquisadora compartilhou com a idosa o quanto estava feliz pelo seu avanço, a senhora se emocionou e surpreendentemente disse em claro e bom tom: “*Feliz comigo? Te amo, amor, amizade*” (Alzira, 86 anos).

Marina - Para dançar com um “gatinho”

A senhora Marina, de 75 anos, é igualmente natural de Florianópolis (SC) e estava em um estágio moderado da doença de Alzheimer, com sua memória bastante comprometida e sofrendo de confusões mentais constantemente. A primeira intervenção individual com músicas personalizadas realizada com Marina serviu como base para um aperfeiçoamento para as sessões posteriores, visto que apenas na terceira música (“Splish Splash” - Roberto Carlos) a idosa manifestou interação com a canção, quando animadamente comentou: “*essa música é boa para dançar com o ‘gatinho’*”, movendo os pés ritmadamente.

Nas duas músicas anteriores (“Rancho de Amor à Ilha” e “Mamãe eu quero”), entretanto, a idosa questionava a pesquisadora sobre onde ela morava, onde iria dormir, como iria para casa, se estava ali sozinha, dizendo que poderia ser perigoso. Após a terceira música, Marina pediu para que a pesquisadora a levasse “a casa dessa gentarada” (*referindo-se à sala de estar da entidade*), interrompendo a sessão na metade, o que pareceu reforçar o desinteresse da idosa naquele momento.

A partir da segunda sessão, com um repertório musical alegre e dançante (“Splish Splash” - Roberto Carlos; “Calhambeque” - Roberto Carlos; “Biquini de Bolinha Amarelinho” - Ronnie Cord), Marina começou a conversar intensamente com a pesquisadora e relatou sua paixão pela dança, o quanto gostava de sair para bailes com suas amigas para dançar quando era moça. Ela afirmou que dançava muito bem e que os homens a haviam ensinado, mas que depois que casou nunca mais saiu para dançar, pois seu marido era muito ciumento. Ela havia se casado cedo, com 14 anos de idade, conforme seu relato. Após algum tempo participando animadamente da intervenção, a idosa falou que adorava dançar xote, e a partir deste momento as sessões alavancaram, passando a ser composta uma *playlist* inteiramente com o ritmo do forró (“Eu quero um xodó” - Dominginhos; “Xote das meninas”, “Vem morena”, “Xamego”, “Forró de Cabo a Rabo” - Luiz Gonzaga).

Ao longo das sessões com músicas deste ritmo, foi nítido o semblante alegre da idosa, que ria e dançava em sua cadeira conforme as melodias que escutava e sempre repetia frases como “*Com um ‘gatinho’, não é? Dançando essa música com um ‘gatinho’... Tudo de bom!*” e compartilhava o quanto gostava de dançar. Marina ouvia as músicas atentamente em sua cadeira, se embalando com expressão tranquila no rosto. Era um momento em que demonstrava estar relaxada e sentir prazer, saindo de sua costumeira apatia. Benenzon (2008) afirma que a liberação energética, seguindo o princípio de prazer, seria um dos objetivos teóricos de atividades com música, e este acionar renova a possibilidade de desejo da pessoa com Alzheimer. Assim, trabalhar as canções, melodias e sons da cultura podem ajudar a pessoa com a doença a retomar o sentido de identidade individual e social e, conseqüentemente, relacionar-se com o outro e o meio que o circunda (PASSARINI, 2009).

Sentada em sua cadeira, de olhos fechados e sorrindo Marina fala “*ai, já cansei*” e a pesquisadora pergunta se ela deseja encerrar a sessão. Ela acena “*não*” com a cabeça e responde “*vou parar de dançar, estou com as pernas doendo já, mas quero continuar ouvindo a música*”. Foi assim que, a partir de suas sessões individuais com músicas personalizadas, Marina deixou seu estado apático, apenas observado tudo no início das sessões, para um estado de reviver os seus momentos de mocidade, de expressar sensações de prazer e de satisfação, além de conversar e apresentar sensações sinestésicas de que estava dançando.

Sob a ótica da neurociência, a música, ao estimular a memória não verbal (áreas associativas secundárias), acessa diretamente o sistema de percepções integradas, ligadas às áreas associativas, que unificam as várias sensações incluindo gustatória, olfatória, visual e proprioceptiva. Desse modo, a música tem acesso direto à afetividade e às áreas límbicas, que controlam nossos impulsos, emoções e motivação. Integra várias impressões, o que nos remete a odores, lembranças ou imagens (PASSARINI, 2009).

Nesse sentido, a música parece ter um importante potencial para o estímulo ao sensível, aos afetos e ao imaginário - características da sociedade contemporânea conforme Maffesoli (1998, 2004, 2016), particularmente quando se trata de músicas personalizadas, que despertam a razão de ser de cada pessoa. No contexto de pessoas com doença de Alzheimer, Benenzon (2008) acredita que as atividades com músicas permitem uma descarga afetivo-emocional e o retorno à homeostase energética, o despertar visceral, a atividade sensorio-motora e a espontaneidade corporal. É assim que, através de uma canção, a pessoa pode sair de um completo estado de desorientação e delírio para uma condição de identificação e interação, conforme pôde ser observado durante as atividades realizadas com Marina.

Francisca - Terra de peão e boiadeiro

A idosa Francisca, de 77 anos, é natural de Tubarão (SC) e estava no estágio leve do Alzheimer, tendo o quadro da doença estabilizado com os medicamentos que utilizava. Era uma idosa lúcida, sem dificuldades de locomoção, independente e muito gentil. A senhora reconhecia e lembrava-se da pesquisadora a cada sessão, sabendo sempre o porquê de ela estar ali e iniciando muitas conversas, principalmente a partir de suas lembranças despertadas pelas músicas.

Na primeira sessão individual com músicas personalizadas para a senhora Francisca, a pesquisadora lhe perguntou se conhecia aquela canção (“Estrada da Vida” - José Rico e Milionário), e ela prontamente respondeu que “sim”, complementando ainda que um dos integrantes da dupla já faleceu, indicando sua lucidez em relação ao tempo antigo - quando a música foi composta - e em relação ao tempo recente - óbito do cantor. Após um tempo em silêncio ouvindo a música sentada na beirada da cama, a senhora compartilhou:

Eu tinha duas caixas de som assim grande (*demonstra o tamanho com as mãos*) e eu comprava aqueles discos assim grandes (*faz um círculo com as mãos*), eles tocavam o dia inteiro, até tarde. A minha filha gostava muito! Aos sábados sempre tinha festa lá em casa, vinham meus amigos e minha filha, quase amanhecia quando a festa terminava. Depois que eu perdi ela eu fiquei muito pra baixo, ela deixou um filho, ele casou depois que ela faleceu, ele tem uma menina que faz aniversário no mesmo dia que eu faço, dia 29 de maio, ela fez 10 anos agora” (Francisca, 77 anos).

Durante as demais músicas da primeira sessão (“De longe também se ama”; “Galopeira”; “Fio de cabelo”; “Dia de visita”), Francisca sempre se mantinha em silêncio, concentrada ouvindo cada canção, mas, após seu término, frequentemente remetia-se a lembranças vinculadas às mesmas, como “*Meu irmão mais moço também separou uns tempos e ficou morando comigo. Ele chegava fim de tarde do serviço e eu já ligava a música*”. A idosa contava detalhes sobre sua família, sobre sua vida e também demonstrava preocupação com a vida da pesquisadora, questionando, por exemplo, onde ela morava, o que gostava de comer, onde estudava, quando terminariam as férias e se a pesquisadora continuaria indo à entidade.

Novamente, fica evidente que por meio da música o idoso pode entrar em contato com suas lembranças e emoções, percebendo-as e manifestando-as, dentro da sua possibilidade motora e cognitiva atual (ALBUQUERQUE et al., 2012). O relato de Francisca fortalece a afirmação dessas autoras, pois através das músicas mencionadas, a senhora teve lembranças da época em que morava em sua terra natal, das festas que faziam e principalmente do falecimento de sua filha.

Em uma das sessões, na qual foram trazidas outras músicas (“Chico Mineiro”; “Rei do Gado” - Tonico e Tinoco; “Ilusão perdida” - José Rico e Milionário; “O menino da porteira” - Sérgio Reis), a idosa se inspirou em compartilhar a respeito dos negócios de sua família. Seu pai era tropeiro, vendia cavalo e gado, além de ter muitas terras para plantações. Quando Francisca teve sua primeira menina, seu pai lhe prometeu que se ele ganhasse a corrida de cavalos iria fazer uma grande festa em homenagem à neta. Ele era avô e padrinho, fez uma festa muito grande, veio toda a família dela e de seu marido. Sua filha nasceu no dia em que ele ganhou a corrida de cavalos, e ganhou uma “dinheirada” - “ele sempre ganhava”. Sua mãe dizia “tu só diz quando ganha, quando perde tu não diz” e seu pai respondia “mulher, eu não perco nunca, como vou te dizer?”. Ele tinha cavalos de corrida muito bons, segundo a idosa, e para testar como eles estavam correndo seu pai os treinava sempre de noite, quando ninguém estava vendo, e, assim, ele ganhava muito dinheiro. Também realizavam torneios de argolas, onde as jogavam para aparar os cavalos, e dificilmente ele perdia.

Diante do exposto, fica claro que a música é um poderoso estimulante para a memória; sua escuta pode levar a lembranças de situações e lugares passados (ZIV et al., 2007; SACKS, 2007). Diferentes tipos de memória relacionados com a música parecem envolver regiões distintas do cérebro, por exemplo, quando as letras de uma música são lembradas, ou eventos autobiográficos são lembrados associados a uma determinada peça musical (JACOBSEN et al., 2015). É assim que acreditamos que a utilização da música, enquanto atividade recreativa, pôde oportunizar resgates de memória significativos à senhora Francisca e às demais idosas com doença de Alzheimer investigadas, os quais são expressados de diferentes formas.

Percepções dos profissionais envolvendo a possibilidade de cuidado das idosas com Alzheimer a partir da música: concluindo sem fechar a “casa comum”

A partir das narrativas apresentadas, poderíamos nós quatro, como profissionais de Educação Física diretamente envolvidas com as atividades recreativas pautadas na seleção de músicas personalizadas para cada uma das quatro idosas com Alzheimer, sintetizar nossa percepção sobre esta alternativa de cuidado da “casa comum” utilizando a metáfora do combustível de um carro: o que possibilita o carro ser ligado e cumprir sua função de levar o motorista onde o mesmo deseja. A música foi o combustível; o carro; a memória, as emoções, os sentimentos e as expressões corporais diversas. Os passageiros do carro foram as pessoas com quem cada idosa se relaciona ou se relacionou; os ambientes nos quais viveram; os (des)afetos que experimentaram.

Veja você que esta tentativa de síntese, ou, de conclusão da pesquisa apresentada, não limita o cuidado à alternativa que propomos, baseada em seu documentário inspirador. Desse modo, ela apenas demonstra um tipo de combustível que pode ser utilizado no cuidado de idosos com Alzheimer, podendo

haver vários outros tipos dele. Para além de nossa percepção, vejamos o que relatou o Técnico de Enfermagem que acompanhou as intervenções. Segundo Dirceu, a partir das sessões individuais com músicas personalizadas, as idosas conseguiram:

[...] se expressar, recordar-se de momentos que viveram e trazendo-as à tona, fazendo-as conversar e contar histórias de suas vidas. Acredito que essas atividades sendo feitas por um tempo mais prolongado, possa estabilizar o quadro da doença, ou pelo menos regredir o seu avanço progressivo, pois é uma forma de deixar seu cérebro em constante trabalho, sempre pensando, recordando e falando, assim, ele não atrofia. (*Dirceu, Técnico de Enfermagem, 2017*).

Além disso, Dirceu notou que as idosas se demonstravam mais animadas durante as sessões, pois se divertiam, interagem com a música e com a pesquisadora; brincavam, dançavam, mas, logicamente, com variações dependendo do grau da doença. Após as intervenções, o Técnico de Enfermagem as percebeu mais calmas, tranquilas, bem-humoradas e estabelecendo mais interações com as demais idosas da entidade.

Todos esses aspectos, além de remeterem à força do imaginário, do “aqui e do agora” e dos aspectos sensíveis característicos da sociedade contemporânea, parecem remeter à noção de “tribalismo” expressa por Maffesoli (2014) para caracterizar a “lógica interna” dos diferentes grupamentos verificados atualmente. Conforme explica o autor, o que importa, nesses contextos, é sentir-se pertencente a um grupo, a uma “tribo”, a partir da partilha de interesses, de gostos, de afetos, em um importante processo de identificação com o outro, com o ambiente.

No cenário das idosas com Alzheimer investigadas pareceu, assim, ocorrer um importante processo de identificação com a música, que se revelou em uma lógica de identificação com o outro e/ou com seu ambiente, os quais fizeram parte de momentos importantes da vida dessas idosas, como a identificação com familiares e amigos verificada a partir das lembranças despertadas pelas músicas em Zélia e em Francisca; e com as coisas ou os espaços, a partir das expressões verbais e corporais manifestadas por Alzira e por Marina.

Nesse sentido, mais do que reavivar memórias que, talvez, estivessem esquecidas, as atividades recreativas oportunizadas às idosas a partir de músicas personalizadas proporcionaram emoções, sentimentos, expressões de estar junto a algo ou a alguém, que podem se constituir em uma importante ferramenta de cuidado dessas idosas e do ambiente no qual elas vivem. Acredita-se que iniciativas como a desta pesquisa podem contribuir não apenas para o desenvolvimento da literatura nacional restrita sobre a especificidade do assunto abordado, como também para a melhor compreensão da doença de Alzheimer por aqueles que são acometidos por ela, por seus acompanhantes diários e por profissionais que atuam e podem atuar com essas pessoas (tais quais os da Educação Física), com vistas a desvendar a contribuição da música como atividade recreativa propiciadora de melhor qualidade de vida a idosos com esta doença.

Referências

- AGUIAR, A. L. V. **Lazer: reflexões a partir da sociologia dos afetos de Michel Maffesoli**. 2009. Trabalho de Conclusão de Curso (Graduação em Tecnologia em Lazer e Qualidade de Vida) - Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Rio Grande do Norte, Rio Grande do Norte, 2009.
- AISEN, P. S.; MARIN, D. B.; DAVIS, K. L. **A doença de Alzheimer: perguntas e respostas**. São Paulo: Novartis, 2001.
- ALBUQUERQUE, M. C. S. et al. Os efeitos da música em idosos com doença de Alzheimer de uma instituição de longa permanência. **Revista Eletrônica de Enfermagem**, Goiânia, v. 14, n. 2, p. 404-413, abr./jun. 2012.

- APRAHAMIAN, I.; MARTINELLI, J. E.; YASSUDA, M. S. Doença de Alzheimer: revisão da epidemiologia e diagnóstico. **Revista da Sociedade Brasileira de Clínica Médica**, São Paulo, v. 7, n. 1, p. 27-35, jan./fev. 2009.
- BARDIN, L. **Análise de conteúdo**. Ed. rev. e atual. Lisboa: Edições 70, 2009.
- BENENZON, R. **La nueva musicoterapia**. 2.ed. Buenos Aires: Lumen, 2008.
- BOFF, L. O cuidado essencial: princípio de um novo *ethos*. **Inclusão Social**, Brasília, v. 1, n. 1, p. 28-35, out./mar. 2005.
- BOTTINO, C. et. al. Reabilitação cognitiva em pacientes com doença de Alzheimer: relato de trabalho em equipe multidisciplinar. **Arquivos de Neuropsiquiatria**, São Paulo, v. 60, n. 1, p. 70-79, mar. 2002.
- BRUHNS, Heloisa Turini. Explorando o lazer contemporâneo: entre a razão e a emoção. **Movimento**, Porto Alegre, v. 10, n. 2, p.93-104, maio/ago. 2004.
- CABRERA, M. A. S.; ANDRADE, S. M.; WAJNGARTEN, M. Causas de mortalidade em idosos: estudo de seguimento de nove anos. **Geriatrics & Gerontologia**, Rio de Janeiro, v. 1, n. 1, p. 14-20, jan./mar. 2007.
- CAIXETA, L. Velho mal do novo milênio. **Revista Mente Cérebro**, São Paulo, v. 21, p. 46-54, 2007.
- CAIXETA, L. **Doenças de Alzheimer**. Porto Alegre: Artmed, 2012.
- CARAMELLI, P.; BARBOSA, M. T. Como diagnosticar as quatro causas mais frequentes de demência? **Revista Brasileira de Psiquiatria**, Rio de Janeiro, v. 24, supl. 1, p. 7-10, 2002.
- CRAVEIRO DE SÁ, L. Consciência e música. In: **Anais... II Simpósio Nacional sobre Consciência**. Salvador, 2007.
- CUNHA, C. S. **Funcionalidade dos fagócitos em idosos com demência de Alzheimer: ação das terapias expressivas**. 2014. 56 f. Dissertação (Mestrado em Gerontologia) - Universidade Católica de Brasília, Brasília, 2014.
- GOMES, Christianne Luce. **Significados de recreação e lazer no Brasil: reflexões a partir da análise de experiências institucionais (1926-1964)**. 2003. 322 f. Tese (Doutorado em Educação) - Faculdade de Educação Física, Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2003.
- GOMES, C.; PINTO, L. O lazer no Brasil: analisando práticas culturais cotidianas, acadêmicas e políticas. In: GOMES, C. et al. (Org.) **Lazer na América Latina**. Belo Horizonte: UFMG, 2009. p. 67-122.
- GONÇALVES, E. A. G; CARMO, J. S. Diagnóstico da doença de Alzheimer na população brasileira: um levantamento bibliográfico. **Revista Psicologia e Saúde**. São Carlos, v. 4, n. 2, p. 175, jul./dez. 2012.
- HERNANDEZ, S. S. S. et. al. What are the benefits of exercise for Alzheimer's disease? A systematic review of past 10 years. **Journal of aging and physical activity**, Alabama, v. 23. p. 659-686, 2015.
- IBGE - INSTITUTO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA E ESTATÍSTICA. **Síntese de indicadores sociais: Uma análise das condições de vida da população brasileira 2014**. Rio de Janeiro: IBGE, 2014.
- IBGE - INSTITUTO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA E ESTATÍSTICA. **Síntese de indicadores sociais: uma análise das condições de vida da população brasileira 2015**. Rio de Janeiro, 2016.
- JACOBSEN, J. H. et al. Why musical memory can be preserved in advanced Alzheimer's disease. **Brain**, Oxford, v. 138, n. 8, p. 2438-2450, ago. 2015.
- KVERNO, K. S. et al. Research on treating neuropsychiatric symptoms of advanced dementia with non-pharmacological strategies, 1998-2008: a systematic literature review. **International Psychogeriatric**, v. 21, n. 5, p. 825-843, out. 2009.

- LUCAS, C. O.; FREITAS, C.; MONTEIRO, M. I. A doença de Alzheimer: características, sintomas e intervenções. **Portal dos Psicólogos**, p. 1-15, jan. 2013.
- MAFFESOLI, Michel. **A ordem das coisas**: pensar a pós-modernidade. Rio de Janeiro: Forense, 2016.
- MAFFESOLI, Michel. **Elogio da razão sensível**. Petrópolis: Vozes, 1998.
- MAFFESOLI, Michel. **No fundo das aparências**. 4ª. ed. Petrópolis: Vozes, 2010.
- MAFFESOLI, Michel. **Notas sobre a pós-modernidade**: o lugar faz o elo. Rio de Janeiro: Atlântica, 2004.
- MAFFESOLI, Michel. **O conhecimento comum**: introdução à sociologia compreensiva. 1ª. reimpressão. Porto Alegre: Sulina, 2010.
- MAFFESOLI, Michel. **O mistério da conjunção**: ensaios sobre comunicação, corpo e socialidade. 1ª. reimpressão. Porto Alegre: Sulina, 2009.
- MAFFESOLI, Michel. **O tempo das tribos**: o declínio do individualismo nas sociedades de massa. 5. ed. Rio de Janeiro: Forense, 2014.
- MARCELLINO, N. C. Lazer e cultura: algumas aproximações. In: _____. **Lazer e cultura**. Campinas: Alínea, 2007. p. 9-30.
- MARINHO, Alcyane. **As diferentes interfaces da aventura na natureza: reflexões sobre a sociabilidade da vida contemporânea**. 2006. 156 f. Tese (Doutorado em Educação Física) - Faculdade de Educação Física, Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2006.
- MÁRMORA, C. H. C. **Uma hipótese funcional para a (a)praxia no curso da doença de Alzheimer**. 2005. 174 f. Tese (Doutorado em Linguística) - Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2005.
- MELO, V. A. Arte e lazer: desafios para romper o abismo. In: MARCELLINO, N. C. (Org.). **Lazer e cultura**. Campinas: Alínea, 2007. p. 65-87.
- MICHELIN, S. R. et al. O cotidiano dos trabalhadores da atenção básica: limites para a promoção da saúde. **Ciência, cuidado e saúde**, Maringá, v. 15, n. 4, p. 755-761, out./dez., 2016.
- NÓBREGA, J. F. et al. Um olhar sensível às tribos pós-modernas: cuidando da saúde dos adolescentes no cotidiano. **Revista Gaúcha de Enfermagem**, Porto Alegre, v. 34, n. 3, p. 201-205, jul./set. 2013.
- PAPALÉO NETTO, Matheus. O estudo da velhice: histórico, definição do campo e termos básicos. In: FREITAS, Elizabete Viana et al. (Org.). **Tratado de geriatria e gerontologia**. Rio de Janeiro: Guanabara Koogan, 2006. p. 2-12.
- PASSARINI, B. F. L. Musicoterapia como tratamento complementar no mal de. In: III Congresso Ibero-americano de Psicogerontologia – PUC, 2009. São Paulo. **Anais...** São Paulo, 2009.
- SACKS, O. **Alucinações musicais**: relatos sobre a música e o cérebro. São Paulo: Companhia das Letras, 2007.
- SEKI, N. H.; GALHEIGO, S. M. O uso da música nos cuidados paliativos: humanizando o cuidado e facilitando o adeus. **Interface**, São Paulo, v. 14, n. 33, p. 273-284, jun. 2010.
- SILVA, L. W. S. **A dinâmica de relações da família com o membro idoso portador de diabetes mellitus tipo 2**. 2007. Tese (Doutorado em Enfermagem) - Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2007.
- SIMMONS-STERN, N. R. S.; BUDSON, A. E.; ALLY, B. A. Music as a memory enhancer in patients with Alzheimer's disease. **Neurophysiologia**, v. 48, n. 10, p. 3164-3167, ago. 2010.
- WORLD FEDERATION OF MUSIC THERAPY - WFMT. Disponível em: <<http://www.wfmt.info/wfmt-new-home/about-wfmt/>>. Acesso em: 4 maio 2017.
- ZIV, N. et al. The effect of background stimulative music on behavior in Alzheimer's patients. **Journal Music Therapy**, Oxford, v. 44, n. 4, p. 329-343, 2007.

Projeto "Exercício e Coração": uma proposta para a prevenção de doenças cardiovasculares a partir da prática de atividades físicas em locais públicos

Bruno Temoteo Modesto¹
Teresa Bartholomeu¹
Luiz Augusto Riani Costa¹
Taís Tinucci¹
Cláudia Lúcia de Moraes Forjaz¹

Introdução

O combate às doenças crônicas não transmissíveis (DCNT) é uma preocupação global. Em 2015, essas doenças foram responsáveis por 17,7 milhões de mortes no mundo. Dentre elas, destacam-se as doenças cardiovasculares (DCV) responsáveis por, aproximadamente, 31% das mortes (WORLD HEALTH ORGANIZATION). O desenvolvimento dessas doenças se associa à presença de fatores de risco, conhecidos como condições que quando presentes, predispõem ao aparecimento e desenvolvimento dessas doenças (PERDIGÃO, 2011). Dentre esses fatores, a inatividade física é reconhecida como um dos principais, com estimativa de responsabilidade por cerca de 5 milhões de mortes por ano no mundo, o que lhe confere a classificação de quarta maior causa de morte (HALLAL et al., 2012).

Diante desse quadro, a promoção de atividade física (AF) para a população tem sido uma prioridade para as agências de saúde de várias partes do mundo (KOHL et al., 2012). A escolha dessa estratégia está baseada no fato da prática regular de AF promover, comprovadamente, diversos benefícios à saúde, reduzindo o risco cardiovascular e a possibilidade de desenvolvimento de várias outras doenças crônico-degenerativas (HEATH et al., 2012). Dessa forma, para que a população usufrua dos benefícios à saúde da prática regular de AF são necessárias intervenções de baixo custo que atinjam um elevado número de pessoas.

Com essa finalidade, existem vários programas que incentivam a prática de AF na população a partir de orientações gerais, como a execução de 150 min de AF moderadas por semana (HASKELL et al., 2007). Esses programas têm grande relevância e impacto na saúde pública, em geral. No entanto, sua característica generalista (mesma orientação para todos) desconsidera as características individuais, de modo que para uma determinada pessoa, essa orientação pode implicar num risco aumentado durante a prática (como em pessoas com risco cardiovascular aumentado) ou num benefício aquém do possível (nas pessoas que procuram a AF como forma de controlar problemas de saúde específicos). Essas reflexões sugerem que intervenções populacionais, com certo grau de individualização podem ser interessantes.

Nesse contexto, é que elaboramos, em 2000, a proposta do Projeto "Exercício e Coração", como um programa da AF a ser implantado em locais públicos de prática de AF e que tem como característica a prescrição individualizada de caminhada com a execução não supervisionada. A prescrição individual permite a adequação da intensidade e volume da AF às características de saúde e condição física do praticante (AMERICAN COLLEGE SPORTS OF MEDICINE, 2006). A prática não supervisionada reduz os custos e permite o atendimento a um grande número de pessoas (COX et al., 1996) e, para completar, dentre as modalidades de AF, a caminhada destaca-se por ser de fácil execução, baixo custo e não necessitar de materiais esportivos nem locais específicos para sua execução (MALTA et al., 2009; OGILVIE et al., 2007), o que aumenta a acessibilidade da população que frequenta os locais públicos propícios à prática de AF, como parques, praças, praias e outros.

¹ Laboratório de Hemodinâmica da Atividade Motora, Escola de Educação Física e Esporte da Universidade de São Paulo (USP), Brasil.

Entretanto, para a execução desse tipo de programa de AF, faz-se necessária a formação de recursos humanos com conhecimentos teóricos e práticos adequados. Os currículos clássicos de formação em educação física das instituições de ensino superior não possuem disciplinas com essa abrangência, de modo que o Projeto “Exercício e Coração” foi elaborado também como uma vertente importante de ensino, que visa complementar a formação obtida em sala de aula com uma experiência prática única, característica da atuação com a diversidade da população. Para completar, a novidade da proposta desse tipo de intervenção implica na testagem científica de sua aplicabilidade, eficácia e eficiência, havendo a necessidade de desenvolvimento de um corpo de conhecimento científico específico. Nesse sentido, o Projeto “Exercício e Coração” possui também uma importante vertente de pesquisa, que visa testar a atuação realizada.

Em síntese, o Projeto “Exercício e Coração” foi criado tendo como objetivo fornecer prescrição individualizada para a prática não supervisionada de AF, visando a melhora e manutenção da saúde cardiovascular da população que frequenta locais públicos. O projeto visa também preparar recursos humanos e produzir conhecimentos científicos específicos para esse tipo de intervenção. É expectativa do projeto que seu desenho, suas ações e seus resultados sirvam de incentivo e modelo para a execução de atuações semelhantes e adaptadas em outras localidades, levando os benefícios da AF para outras populações e permitindo a formação de mais recursos humanos competentes, além de ampliar a produção de conhecimento nessa área.

Histórico

O Projeto “Exercício e Coração” é um projeto de extensão gratuito desenvolvido pelo Laboratório de Hemodinâmica da Atividade Motora (LAHAM) da Escola de Educação Física e Esporte da USP (EEFE-USP), criado e coordenado pela Prof. Dra. Cláudia Forjaz. O projeto realizou sua primeira atuação no ano 2000, a partir de uma solicitação do então Diretor da EEFE-USP, Prof. José Geraldo Massucato, para a elaboração de uma atividade pontual no Parque Dr. Fernando Costa, em São Paulo. Essa primeira atuação foi realizada em 4 finais de semana na sede da administração do parque e foram realizadas avaliações do risco cardiovascular para a prática de AF de cada participante, mini palestras sobre AF e saúde e a prescrição individualizada de AF. O evento teve tanto sucesso que a administração do parque solicitou que ele fosse mantido como atuação regular. Assim, no ano seguinte, já contando com a ajuda de 2 monitores bolsistas, o projeto passou a acontecer de forma contínua no parque e segue suas atividades nesse local até hoje. Nos anos iniciais, algumas atividades do projeto eram realizadas no parque, mas as avaliações dos participantes eram feitas na EEFE-USP, o que causava alguma dificuldade devido à necessidade de deslocamento dos participantes e limitava a sua participação.

Em 2002, o projeto ampliou sua atuação incorporando uma ação pontual em outros parques, a partir de uma parceria com a Secretaria do Verde e Meio Ambiente da Prefeitura de São Paulo. Essa atuação ocorreu também em fins de semana em outros 6 parques municipais da região oeste de São Paulo. Ainda em 2002, o projeto também firmou uma parceria com a Associação de Ambientalistas e Amigos do Parque da Água Branca (ASSAMAPAB), o que ampliou o público interessado nas atividades e permitiu a difusão dos benefícios da AF para os usuários do parque por meio de artigos escritos no Jornal dessa associação. Nessa época, foram introduzidas novas atividades no projeto, como a realização de reavaliações e aulas especiais, que tinham o intuito de motivar e aumentar as experiências motoras dos participantes. Em 2003, o projeto foi convidado para participar de um programa desenvolvido pela Coordenadoria de Comunicação Social da USP (CCS-USP), chamado Estação USP, e que contava com a organização da Empresa Junior da EEFE-USP. Assim, ele passou a realizar, anualmente até 2006, atuações pontuais em julho em diferentes cidades do interior de São Paulo. Para essa atuação, uma nova forma de ação foi elaborada e, muito monitores, alunos da graduação e pós-graduação, foram treinados; sendo que vários deles, posteriormente, se tornaram monitores do projeto em sua atuação contínua no Parque Dr. Fernando Costa.

Em 2006, o projeto passou por nova reestruturação com ampliação dos horários de atendimento no parque Dr. Fernando Costa, inclusão de aulas supervisionadas de treinamento e transferência das avaliações e reavaliações para sede da ASSAMAPAB dentro do parque, o que facilitou a participação de mais usuários do local, ampliando de forma expressiva o número de atendimentos. Além disso, a partir daquele ano, o projeto recebeu solicitações e atuou de forma pontual em campanhas de cidadania e saúde pública promovidas por entidades ligadas a saúde, como o Rotary Club, a Associação Nacional de Atenção ao Diabético (ANAD), a Sociedade Brasileira de Hipertensão (SBH), o Serviço Social do Comércio (SESC), entre outras.

No ano seguinte, 2007, o projeto firmou uma parceria com o Hospital Universitário da USP. Essa parceria implicou na ação pontual em campanhas de saúde desse hospital e também em atuações junto aos grupos de “Doenças Metabólicas” e “Prevenção de Quedas em Idosos”. Essas ações contínuas juntos aos grupos foram desenvolvidas com projetos específicos para cada grupo, cujas atividades finalizaram em 2015.

Mais recentemente, para continuar sua atuação no Parque Dr. Fernando Costa, o projeto estabeleceu em 2012 uma parceria com o Fundo Social do Estado de São Paulo (FUSSESP) e passou a realizar suas atividades em uma sala dessa entidade dentro do parque. Essa parceria foi oficializada em um convênio assinado em 2017.

Para completar, em 2015, entendendo que o foco do projeto é reduzir a morbimortalidade cardiovascular, o que implica na prevenção de eventos cardiovasculares, mas também na ação em caso de ocorrência desses eventos, o que infelizmente pode acontecer durante a prática de AF, o projeto ampliou ainda mais sua abrangência, abarcando o Programa de Treinamento Continuado em Suporte Básico de Vida, que treina a população para a atuação de emergência em situação de parada cardiorrespiratória.

Dessa forma, ao longo de sua trajetória, o projeto manteve sempre sua atuação contínua no Parque Dr. Fernando Costa, onde propõe a prescrição individualizada de AF com execução não supervisionada para a melhora da saúde cardiovascular. No entanto, o projeto aproveitou também as oportunidades que apareceram ao longo do tempo para expandir seu impacto e levar sua ação para outras populações, ampliando assim sua função de incentivar a prática segura de AF para a melhora ou manutenção da saúde.

Devido a sua vertente de ensino, durante todo o período de execução do projeto, as atividades foram desenvolvidas por monitores (alunos da graduação e pós-graduação), que atuaram sempre sob a supervisão de um auxiliar de coordenação de forma voluntária ou recebendo bolsas de extensão. As bolsas variaram entre 2 a 6 por ano, sendo fornecidas por órgãos da USP vinculados à extensão, perante a apresentação anual de projetos. Para a criação e manutenção do projeto, foi necessário ainda o investimento de várias instâncias. Na atuação inicial, o apoio foi recebido da própria EEFE-USP, além do investimento financeiro da própria coordenadora e sua auxiliar. Ao longo do tempo, o projeto passou a contar com financiamentos do Fundo de Extensão da USP (2007 a 2016) para a compra de material de consumo e didático. Além disso, o projeto contou com o auxílio da SBH, com a doação de materiais permanentes e suporte de algumas atividades externas. No entanto, em vários momentos, o número de bolsas foi aquém do necessário e os monitores voluntários foram essenciais para a continuidade da excelência da atuação. Além disso, em várias ocasiões, como no momento atual, o projeto ocorreu sem financiamento externo, contando com a colaboração do LAHAM e apoio dos coordenadores.

Na vertente de pesquisa, o projeto desde sua primeira atuação enfatizou a necessidade de análise de seus dados, visando a auto avaliação e a divulgação do conhecimento produzido. Assim, ao longo dos anos, vários resumos em congressos, artigos científicos, trabalhos de final de curso e uma dissertação foram produzidos. A evolução histórica dos temas dessas pesquisas evoluiu de trabalhos descritivos sobre o risco cardiovascular e a AF praticada pela população avaliada a trabalhos de desenvolvimento de avaliações específicas dessa população, trabalhos sobre as associações entre AF e risco cardiovascular e, mais recentemente, trabalhos sobre a eficiência dessa atuação na população em geral e em subgrupos específicos.

Dessa forma, em seus quase 18 anos de história, o Projeto “Exercício e Coração” passou por várias etapas, recebeu vários incentivos e teve vários parceiros. Nem sempre as coisas ocorreram de forma serena, mas o projeto contou sempre com a colaboração imprescindível de cada um dos membros da equipe coordenadora e de cada monitor, o que permitiu seu amadurecimento e evolução ao longo dos anos. Além disso, o projeto sempre contou com o apoio, incentivo e compreensão da população atendida.

Organização atual do projeto

Atualmente, o projeto se desenvolve com a atuação contínua no Parque Dr. Fernando Costa; atuações pontuais em campanhas de saúde pública; e a condução do Programa Continuado de Treinamento em Suporte Básico de Vida.

A atividade contínua no Parque Dr. Fernando Costa é a atuação primordial do projeto, que envolve a prescrição individualizada de AF com sua execução sem supervisão. Essa atuação é oferecida de forma gratuita a qualquer adulto que frequente o parque. Ela é composta por: avaliação física, prescrição da AF, acompanhamento das primeiras sessões de treinamento e reavaliação física (Figura 1).

Figura 1 - Avaliação física realizada no Projeto Exercício e Coração no Parque Dr. Fernando Costa.



As avaliações e reavaliações físicas são compostas pela aplicação de um questionário sobre saúde cardiovascular e AF, pela execução de uma avaliação clínica e de uma avaliação física. O questionário inclui: dados pessoais (sexo, idade, endereço, escolaridade, entre outros); dados clínicos (sintomas, doenças, fatores de risco e medicamentos em uso) e; prática atual de AF (se faz, o que faz, quantas vezes por semana faz, onde faz e se faz com ou sem orientação). A avaliação clínica inclui medidas: hemodinâmicas (frequência cardíaca e pressão arterial); metabólica (glicemia – punção digital) e; antropométricas (peso, estatura e circunferências de cintura e quadril). A avaliação física inclui testes de: aptidão cardiovascular (teste – marcha estacionário e de Cooper); força de membros superiores (teste – flexão de cotovelo em 30s); resistência abdominal (teste - abdominais em 30s); força de membros inferiores (teste – impulsão vertical); flexibilidade de ombros (teste – medida da distância entre os dedos médios das duas mãos nas costas) e; flexibilidade lombar (teste – sentar e alcançar). A descrição detalhada desses procedimentos pode ser observada nos artigos Roque et al. (2007) e Albino et al. (2010). A partir dessa avaliação, o risco cardiovascular para a prática de AF é analisado de acordo com as recomendações do *American College of Sports Medicine* (2006) e, quando necessário, a pessoa é encaminhada ao médico para uma avaliação prévia. Quando possível, ela recebe uma prescrição individualizada, visando à manutenção da saúde cardiovascular e geral, que considera suas limitações, objetivos e disponibilidade. Essa prescrição inclui, principalmente, a execução de caminhadas, que devem ser realizadas, pelo menos 3 vezes por

semana, por pelo menos 30 minutos, em intensidade moderada, o que é prescrito, principalmente, com base na frequência cardíaca (FC) de reserva (50 a 80% da FC de reserva). O entendimento e a capacidade de execução correta da prescrição realizada são verificados em 3 sessões supervisionadas de treinamento, nas quais monitores do projeto acompanham a execução da prescrição, corrigindo eventuais erros para que a pessoa se torne autônoma.

Para atrair e sensibilizar os usuários do parque para a participação no projeto, a atuação inclui a ministração regular de aulas de alongamento e, esporadicamente, a ministração de aulas especiais com temas diversos. Essas atividades são abertas à participação de todos os usuários do Parque (Figura 2).

Figura 2 - Aulas de alongamento (painel A) e aulas especiais (painel B) do Projeto Exercício e Coração no Parque Dr. Fernando Costa.



A atuação pontual em eventos e campanhas de saúde visa estimular a melhora da saúde e bem-estar da população através da motivação e orientação da prática de AF (Figura 3).

Figura 3 - Eventos e campanhas de saúde realizados pelo Projeto Exercício e Coração.



Essas atuações incluem palestras, aulas de AF diversas e orientações gerais sobre a prática. São atuações que, normalmente, ocorrem em datas temáticas relevantes, como Dia de Combate à Hipertensão, Dia Mundial de Atividade Física, Dia do Idoso, Dia do Desafio, Dia de Combate à Queda nos Idosos, Dia de Combate à Diabetes, entre outras.

A atuação com o Programa Continuado de Treinamento em Suporte Básico de Vida é uma ação de treinamento teórico-prático da população em geral em técnicas de Suporte Básico de Vida, que segue as recomendações da *American Heart Association* (KLEINMAN et al., 2015) e envolve a aquisição de habilidades como: reconhecimento de uma parada cardiorrespiratória; acionamento do sistema de emergência; realização de manobras de ressuscitação cardiopulmonar e uso do desfibrilador externo automático (Figura 4).

Figura 4 - Atuações do Programa Continuado de Treinamento em Suporte Básico de Vida do Projeto Exercício e Coração.



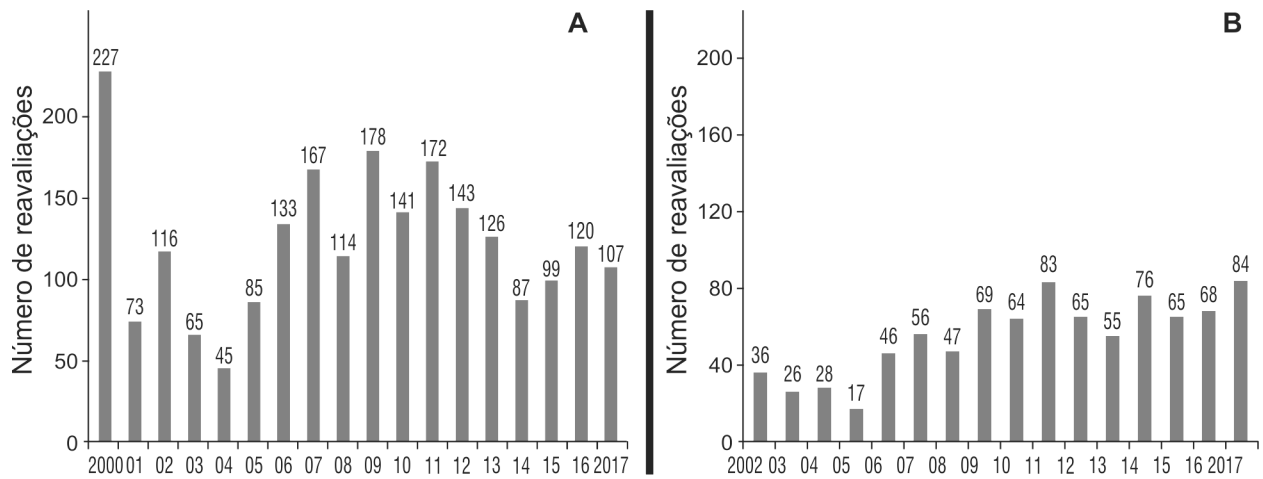
O Programa oferece o curso de Ressuscitação da Parada Cardíaca de forma contínua na EEFE-USP e, pontualmente, em eventos institucionais, como feiras acadêmicas, SIPATs (Semana de Prevenção de Acidentes de Trabalho), Virada Científica e Semana de Ciências e Tecnologia da Universidade.

Resultados do projeto ao longo dos anos

Ao longo dos mais de 17 anos de atuação, as atividades do Projeto Exercício e Coração, assim como sua possibilidade de atendimento, foram se ampliando. Obviamente, como visto no histórico anterior, a capacidade de atuação oscilou ao longo do tempo.

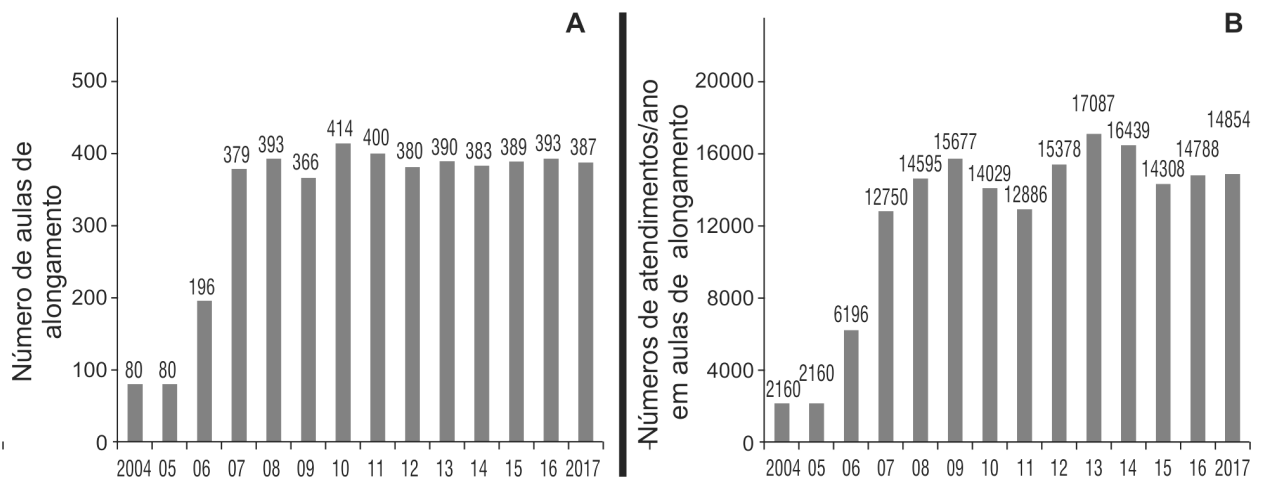
Na atuação no Parque Dr. Fernando Costa, até o final de 2017, o projeto realizou 2198 avaliações, sendo que nos últimos 12 anos (2006 a 2017), após sua reestruturação, houve uma média de 132 avaliações/ano. As reavaliações começaram em 2002 e totalizaram 885 atendimentos, com média de 65 reavaliações/ano de 2006 a 2017 (Figura 5), alcançando quase 200 avaliações e reavaliações/ano no período.

Figura 5 - Avaliações (painel A) e reavaliações (painel B) realizadas por ano na atuação contínua do Projeto Exercício e Coração no Parque Dr. Fernando Costa.



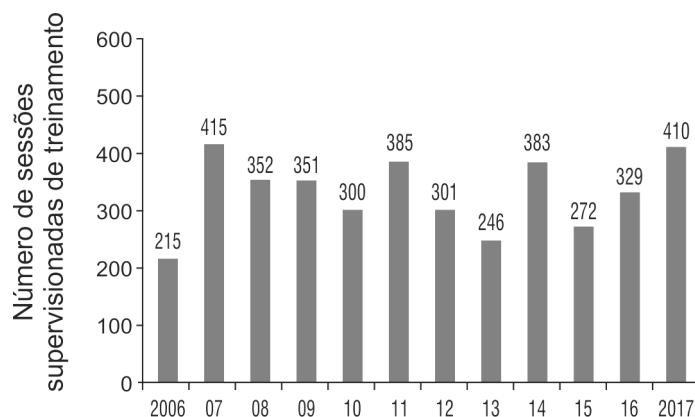
As aulas de alongamento se iniciaram em 2004. No início, eram ministradas apenas 2 aulas semanais e, em 2006, esse número foi ampliado para 9 aulas/semana, totalizando a partir dessa data uma média de 373 aulas/ano, 38 alunos/aula e 14082 atendimentos/ano (Figura 6).

Figura 6 - Número de aulas de alongamento (painel A) e número de atendimentos por ano em aulas de alongamento (painel B) realizadas na atuação contínua do Projeto Exercício e Coração no Parque Dr. Fernando Costa.



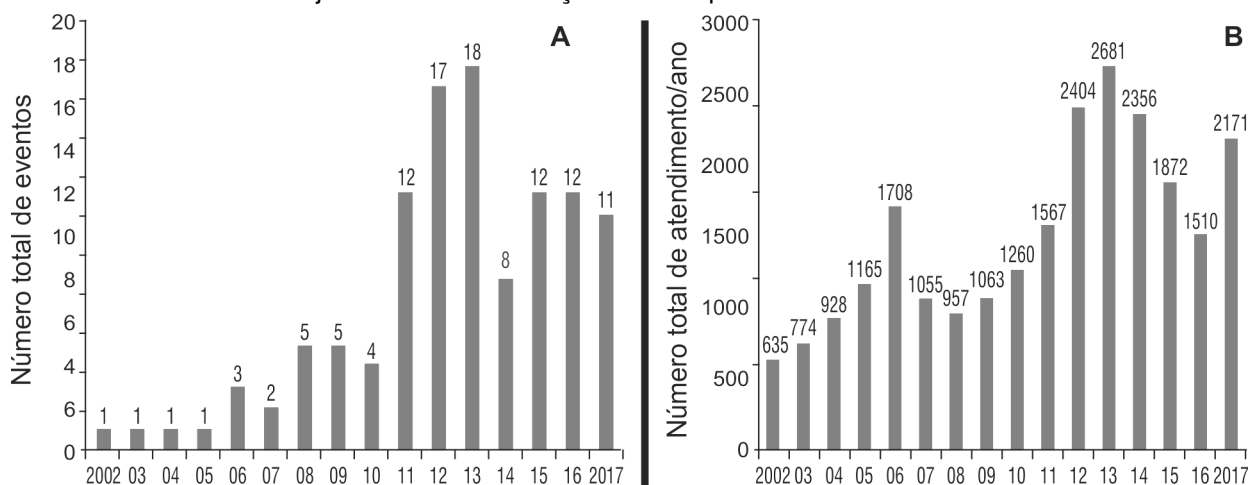
Em relação às sessões supervisionadas de treinamento, elas passaram a ser executadas a partir de 2006 e totalizaram 3959 sessões, numa média de 330 sessões/ano até 2017 (Figura 7).

Figura 7 - Número de sessões supervisionadas de treinamento realizadas por ano na atuação contínua do Projeto Exercício e Coração no Parque Dr. Fernando Costa.



Considerando-se as atuações pontuais em campanhas saúde pública, o projeto participou ao longo de sua existência de 113 eventos, atendendo 24106 pessoas. Nos últimos 12 anos, realizou, em média, 9 eventos/ano com público médio de 1717 pessoas/ano (Figura 8).

Figura 8 - Número de eventos pontuais por ano (painel A) e número de atendimentos em eventos pontuais por ano (painel B) realizados na atuação do Projeto Exercício e Coração em Campanhas de Saúde Pública.

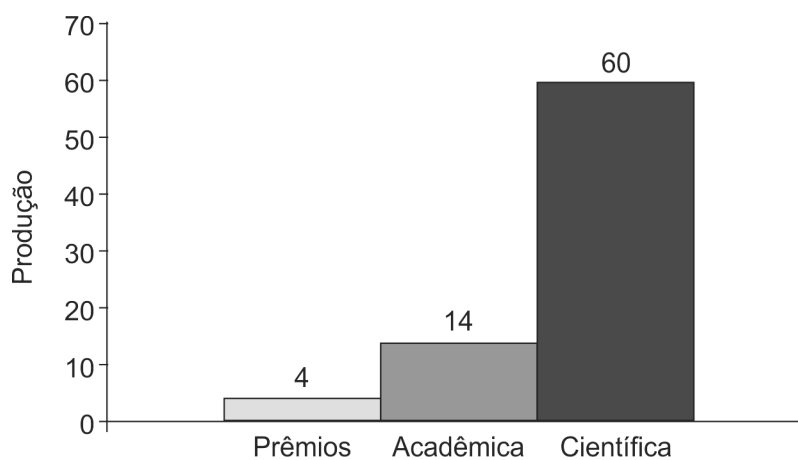


Na atuação contínua do projeto junto ao Hospital Universitário da USP (2008 a 2015) foram feitos 480 atendimentos junto ao Grupo de Quedas e de Doenças Metabólicas.

Na atuação mais recente com o Programa Continuado de Treinamento em Suporte Básico de Vida, mais de 459 alunos profissionais da saúde ou leigos foram treinados em suas atividades contínuas e 343 alunos nas atividades pontuais.

Em relação à formação de recursos humano, um total de 113 alunos de graduação foram monitores e/ou estagiários do projeto, com uma oscilação de 2 a 6 alunos bolsistas por ano e de 2 a 9 voluntários, totalizando 60 bolsistas e 53 voluntários (Figura 9) desde o seu início até 2017. No Programa de Treinamento Continuado de Treinamento em Suporte Básico de Vida foram formados 8 alunos de graduação ao longo dos anos. Além disso, para as atuações pontuais em campanhas de saúde pública, uma média de 10 a 15 monitores atuaram por evento, de modo que ao longo dos anos, mais de 250 alunos foram treinados para essas atuações.

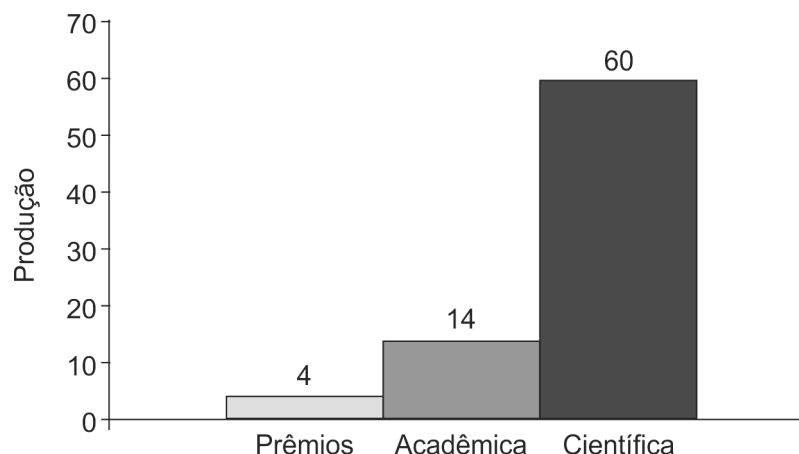
Figura 9 - Número de monitores bolsistas e voluntários que atuaram no Projeto Exercício e Coração desde o início de suas atividades até 2017.



Ressalta-se também que nos últimos anos, o projeto tem recebido, frequentemente, a visita de alunos e professores de outros cursos e instituições ligados à área da saúde. Como exemplo, no ano de 2017, o projeto recebeu nove visitas de alunos que cursavam disciplinas da USP como Promoção da Saúde, Fundamento da Saúde Pública e Exercício Físico e Doenças Crônicas Degenerativas.

Considerando-se sua vertente de produção de conhecimento, o projeto já produziu 13 monografias de graduação e uma dissertação de mestrado; gerou mais de 45 resumos apresentados em eventos acadêmicos como simpósios e congressos científicos, 13 artigos completos publicados em revistas nacionais arbitradas e dois capítulos de livro. Além disso, as produções derivadas do projeto receberam quatro prêmios, sendo um de melhor monografia, e três em eventos científicos (Figura 10).

Figura 10 - Produção com premiações, produção acadêmica (monografias e dissertação) e produção científica (resumos, artigos e capítulos de livros) resultantes do Projeto Exercício e Coração.



A produção de conhecimento gerada pelo projeto ao longo de sua existência permitiu o entendimento de vários pontos importantes. Considerando-se a inquietação sobre as características das pessoas que frequentam os locais públicos para a prática dos exercícios, os dados do projeto revelaram que se tratam, principalmente, de idosos, mulheres, com risco cardiovascular moderado, que praticam AF sem orientação específica, realizada basicamente na forma de caminhadas, com frequência de 3 a 5 vezes por semana, duração de 30 a 60 min e sem controle efetivo da intensidade (ARAÚJO et al., 2011; DE MENDONÇA et al., 2004; FORJAZ et al., 2002; OLIVEIRA et al., 2008; ROQUE et al., 2007). Em relação às associações, os dados permitiram verificar associações do nível de AF com os parâmetros de saúde apenas quando considerados níveis extremos de AF (comparação de pessoas inativas com muito ativas) e uma relação mais clara e linear com o nível de aptidão física (comparação de pessoas com baixa, moderada e elevada aptidão física) (MODESTO, 2017). As pesquisas derivadas do projeto também permitiram a elaboração de tabelas para a avaliação específica dessa população (ALBINO et al., 2010). E, finalmente, os estudos sobre a efetividade do projeto têm demonstrado que ele promove melhoras na aptidão física dos participantes em geral e redução dos fatores de risco cardiovascular, principalmente naqueles que possuem esses fatores alterados, diminuindo o risco cardiovascular global dos participantes (FECCHIO et al., 2014; MODESTO, 2017; PANISI et al., 2013; QUEIROZ et al., 2013). Dessa forma, a avaliação científica da atuação do projeto tem demonstrado que ele atinge os objetivos propostos, sendo eficiente em melhorar a saúde cardiovascular e aptidão física da população.

Por fim, atingindo nossas expectativas iniciais, o projeto tem sido modelo para outras iniciativas de promoção de saúde populacional. Nesse sentido, o Projeto tem recebido visitas de docentes e alunos de pós-graduação de outras instituições de ensino do país, que tem o objetivo de conhecer na prática as ações do projeto, visando sua adaptação para outras realidades. Com isso, o projeto serviu de referência para propostas similares que estão ocorrendo nas cidades de Governador Valadares – Universidade Federal de Juiz de Fora (Minas Gerais), Uberlândia – Universidade Federal de Uberlândia (Minas Gerais) e Goiânia - Universidade Federal de Goiás (Goiás). Vale destacar ainda que, recentemente, o projeto recebeu visita de uma representante da Secretaria Municipal de Esportes e Lazer do Governo Municipal de Belo Horizonte, que pretende através de políticas públicas fomentar a promoção de AF e saúde em sua cidade.

O projeto incentiva também a AF para a promoção da saúde da população através da participação na mídia. Nesse sentido, ao longo dos anos, o projeto foi envolvido em 56 artigos e entrevistas em jornais e revistas, além de 3 na *Internet*, 2 em programas na televisão e 1 em rádio.

Visão, desafios, inquietações, sucessos

Nas partes anteriores desse capítulo, na tentativa de demonstrar o caminho percorrido pelo Projeto Exercício e Coração foram apresentados de forma objetiva as metas, os objetivos, as ações e os resultados obtidos ao longo de seu desenvolvimento. No entanto, esse projeto só existe e apenas tem o sucesso demonstrado anteriormente devido ao empenho pessoal de cada membro da equipe de coordenação e de cada monitor. Dessa forma, nessa parte do capítulo, cada um dos protagonistas da equipe de coordenação incluirá sua visão sobre o projeto. O espaço não incluirá a manifestação dos monitores devido à impossibilidade de incluir tantos relatos. Cumpre destacar, no entanto, que após sua participação no projeto, cada monitor fez uma análise da importância dessa atuação em suas formações e há uma conclusão unânime de que a participação promoveu um enriquecimento acadêmico e pessoal que não poderia ser atingido com outro tipo de atuação.

Profa. Claudia Forjaz – coordenadora do projeto

A criação do Projeto Exercício e Coração foi um sonho de uma jovem professora universitária idealista, que recebeu a oportunidade de fazer alguma coisa que acreditava que traria: benefícios à população, possibilidade de ampliar a formação dos alunos de graduação e a possibilidade de produzir uma pesquisa em uma situação real. Sua criação e início só foram possíveis devido ao apoio da professora Teresa e da Dra. Taís. A ideia inicial era fazer um projeto que tivesse embasamento científico para sair do quadro comum da educação física naquela época, que propunha vários programas em academias, vídeos, etc., sem nenhum embasamento teórico. Ao mesmo tempo, a proposta deveria ser segura do ponto de vista da saúde, visto que muitos usuários de locais públicos eram idosos e portadores de problemas cardíacos e, nesse aspecto, a Dra. Taís foi fundamental para que formulássemos uma avaliação e critérios de aptidão ou não para o tipo de programa que era proposto. Ao mesmo tempo, a proposta não podia ser desmotivante e precisava se adaptar ao tipo de público e ao local público e, nesse aspecto, a experiência e sensibilidade da Profa. Teresa foram essenciais. Durante o desenvolvimento do projeto, o entusiasmo do médico Riani e do professor Bruno Modesto, quando entraram na equipe, trouxe inovação e motivação para a continuidade da ação. Além disso, ao longo do tempo, muitos monitores passaram pelo projeto e alguns deles vestiram tanto a camisa da atividade, que permaneceram muito tempo atuando mesmo sem nenhum tipo de obrigação e estão até hoje no coração da equipe coordenadora e dos participantes do projeto. Da mesma forma, entre os participantes do projeto atendidos no parque Fernando Costa, alguns se destacam com participação mais ativa e contribuindo diretamente nas atividades, mas todos, mesmo os mais tímidos e quietos, nos incentivam com sua presença e a percepção que estamos contribuindo para a melhora de suas qualidades de vida. Como esperado, o projeto teve momentos bons e ruins, perspectivas de ampliação e de desativação e equipes de monitores com diferentes níveis de envolvimento. Assim, hoje, após quase 18 anos, quando olho para trás e avalio o que aconteceu, vejo que os momentos bons, as contribuições positivas para as vidas das pessoas participantes, a contribuição única para a formação dos alunos, a amizade e cumplicidade que se formou na equipe coordenadora e a produção do conhecimento que está sendo utilizada em outros contextos, revelam claramente que aquele sonho foi atingido e, até mesmo, superou minha expectativa. Hoje, agradeço a todos que estimularam e contribuíram para a execução desse projeto.

Profa. Dra. Taís Tinucci – coordenadora médica do projeto desde sua criação

Participar do projeto desde o início foi uma experiência muito gratificante. Primeiramente porque propiciou estreitar a cooperação com a Profa. Cláudia Forjaz, idealizadora e executora do projeto. A Profa. Cláudia, desde o início da atividade do LAHAM, dava mostras de que se consolidaria como uma formadora de docentes na área da Educação Física e se tornaria uma professora pesquisadora de grande influência no Brasil e no exterior. O Projeto Exercício e Coração é um projeto completo. Atende todos os pressupostos da finalidade de uma Universidade como a USP, porque se presta ao ensino, à pesquisa e tem um papel assistencial relevante. Além disso, propiciou vínculos com pesquisadores estrangeiros.

O convívio com os membros da equipe, sempre amistoso e cordial, tem sido uma marca do projeto. A professora Teresa e o Bruno, atuando na linha de frente, imprimiram um ambiente propício para a obtenção dos resultados consistentes que o projeto originou.

Por isso, para mim foi nada mais que uma honra ter sido membro do Projeto Exercício e Coração.

Profa. Teresa Bartholomeu – educadora auxiliar de coordenação desde a criação do projeto

Ao longo destes quase 18 anos, tive a oportunidade de ajudar na elaboração, acompanhamento e supervisão deste projeto. Fica evidente, que uma simples ideia levou à criação do Projeto Exercício e Coração, hoje tão consagrado no Parque e nas suas vertentes. Apesar de todas as adversidades encontradas ao longo do tempo, a excelência e a seriedade deste projeto fizeram com que ele se consolidasse como um curso para a comunidade, sendo hoje visto pelos usuários do parque como uma conquista, fazendo da prática de AF uma rotina e tornando-a essencial no seu dia-a-dia. As dificuldades para o patrocínio das atividades realizadas foram muito desgastantes, onde no início foi patrocinado pelo laboratório e seus coordenadores e depois os fomentos da Universidade pelo Fundo de Extensão e Cultura de 2007 a 2016. No presente momento, estamos sem nenhum apoio financeiro, pois as verbas para os projetos foram reduzidas face à atual crise financeira da Universidade, utilizando-se apenas recursos mínimos para o desenvolvimento do projeto, oriundos do laboratório e seus coordenadores.

Hoje, vejo este projeto como um sucesso, que foi crescendo e evoluindo através do tempo sem perder o seu real sentido de levar para a população informações sobre a prática da AF segura, assim como os seus benefícios para saúde, melhorando sua qualidade de vida. No âmbito do ensino, proporcionou para os monitores um laboratório muito rico e vasto para sua atuação e aprendizado em uma situação real. Fico muito feliz em ter participado desta longa e prazerosa trajetória e, com certeza, posso afirmar que este projeto alcançou todos os objetivos propostos.

Prof. Ms. Bruno Modesto – educador auxiliar de coordenação do projeto desde 2010

Como auxiliar de coordenação participo das ações do projeto desde 2010 *in loco* e dessa maneira vivencio todas as etapas desde a discussão da elaboração e execução, bem como a avaliação do projeto e suas ações. Acredito que ações de promoção de saúde bem elaboradas e estruturadas, que considerem as especificidades culturais e regionais, podem ser uma ferramenta excepcional de promoção da AF e influenciar positivamente para diminuição da inatividade física e seus níveis alarmantes no Brasil; além de contribuir para a redução de fatores de risco e, conseqüentemente, das doenças cardiovasculares. Nesse sentido, não tenho dúvidas que o projeto tem cumprido com excelência seus objetivos num processo de aprimoramento ao longo de sua existência. Por outro lado, vejo como preocupação o atual cenário político

e financeiro que passa o país e a Universidade, impactando de forma direta na escassez de recursos e fomentos destinados a projetos de extensão universitária e pesquisas, dois dos principais pilares de uma Universidade, o que pode resultar na impossibilidade de continuidade das ações do projeto apesar de todo o seu histórico de realizações em prol da população bem como na contribuição direta na formação de estudantes de graduação e pós-graduação, além do conhecimento produzido ao longo dos anos. Somado a isso, neste cenário obscuro, diversos participantes, que são a razão da existência deste projeto, podem ficar sem o apoio e a presença da Universidade fora dos seus tão altos muros. Na perspectiva dos resultados das ações do projeto, vivenciei a maravilhosa possibilidade do contato com diversas pessoas que, em sua maioria, são idosos com histórias de vida inspiradoras e que compartilharam do seu tempo, energia e parte de suas vidas nesses últimos anos, fazendo valer todo o comprometimento e esforço aplicado. Ter a possibilidade de presenciar histórias como do Sr. Emerson, idoso e atualmente com mais de 85 anos, que durante quase duas décadas foi fonte de inspiração por sua vitalidade e energia em uma atuação voluntária como parceiro do projeto junto aos alunos do parque. Além disso, a possibilidade de convivência com os monitores, alunos de graduação, possibilita uma rica troca de conhecimento e experiências, que contribuem para a continuidade do meu aprendizado com entusiasmo e, dessa forma, tenho a oportunidade de me tornar um mediador na construção e ampliação do conhecimento destes alunos, incentivando suas aptidões, podendo contribuir de alguma forma com suas formas de raciocinar, investigar o mundo e na esperança da conscientização para que se tornem pessoas atuantes e solidárias. Por fim, agradeço de coração a oportunidade e privilégio que tenho em vivenciar este projeto e aos nossos alunos maravilhosos que semanalmente nos recebem de braços abertos com um belo sorriso nas nossas manhãs de AF.

Médico – Luiz Augusto Costa – coordenador médico atual do projeto

O convite para integrar a equipe de coordenação do Projeto Exercício e Coração surgiu naturalmente, para minha alegria e orgulho, em razão da minha aproximação das professoras Cláudia Forjaz e Tereza Bartholomeu, quando da minha contratação como médico responsável pelas avaliações clínicas dos projetos desenvolvidos na EEFÉ-USP. As atividades desenvolvidas por essa dupla já ecoavam pelos corredores da USP, nos encontros de cardiologia, de AF e promoção de saúde, antecipando aquilo que pude comprovar através de minha própria vivência, através de uma incrível experiência!

Já trabalhando com a realização de testes e avaliações médicas para liberação de voluntários para pesquisas clínicas, discutindo em equipe multidisciplinar as particularidades da prescrição individualizada de treinamento físico, pude participar de discussões na elaboração das atividades do Projeto Exercício e Coração em diferentes ações, realizando avaliações, analisando resultados de exames, investigando casos especiais, compondo as equipes em suas viagens, apresentações, cursos... Aos poucos fui me encantando, percebendo que as histórias que eu ouvia eram reais, e se tornavam cada vez melhores. Viver esse processo e auxiliar de alguma forma na realização desse sonho foi simplesmente fantástico; sem perceber fui me envolvendo aos poucos em cada ação e no final, o maior beneficiado, fui eu mesmo!

Cada nascer do sol compartilhado no Parque da Água Branca neste projeto foi incrível; cada aperto de mão, cada agradecimento, cada passo dado, foram o resultado de muita dedicação, muito preparo, muito estudo, muita vontade. Certamente, cada esforço valeu a pena e pudemos mudar a história de muitas pessoas, seja atendendo suas necessidades, orientando suas atividades, cuidando, estimulando, aprendendo, ensinando, ouvindo, falando. As avaliações, as palestras, os cursos, as pesquisas, as aulas, as sessões de treino, as histórias, os sorrisos, os abraços, tudo isso faz parte do cuidado com a saúde humana, tudo isso pudemos viver, oferecer, receber, trocar e estimular.

Como médico, me orgulho de ter oferecido orientação de AF com segurança e eficácia em um ambiente agradável, prazeroso e estimulante, protegendo e promovendo a saúde de inúmeras pessoas de maneira ampla e multidimensional, fazendo parte de uma equipe maravilhosa. Sem dúvida alguma, entre altos e baixos, a proposta inicial foi superada, o sonho foi realizado, o projeto venceu, evoluiu, se fortaleceu.

Eu sei que esse projeto é maior que as dificuldades que podem surgir, sinto que o processo está em curso e que o aprendizado nos conduzirá de maneira segura através das turbulências, perpetuando esse belo e importante trabalho.

Considerações finais

O texto apresentado é um relato de uma experiência acadêmica relacionada ao tema central deste livro “*Cuidar da Casa Comum: da Natureza, da Vida, da Humanidade*”. Em nosso entendimento, o Projeto Exercício e Coração é um projeto amplo do *Cuidar*. Nesse sentido, ele: i) *cuida* da saúde da população via a prática segura de AF; ii) *cuida* da formação dos alunos de graduação em Educação Física, possibilitando uma experiência prática diversificada, que exige expansão do conhecimento teórico; iii) *cuida* da produção de conhecimento relacionada à situação real de intervenção; iv) *cuida* da interação entre os membros da equipe, ampliando suas capacitações; v) *cuida* da interação sociocultural de todos os participantes e vi) *cuida* da divulgação de suas ações e resultados na perspectiva ampliar ações desse tipo.

Com base nesse último aspecto, esse capítulo procurou relatar os objetivos do projeto, o caminho percorrido, a forma de atuação atual, os resultados obtidos e as interpretações pessoais de cada membro da equipe organizadora. Espera-se que esse relato sirva de incentivo àqueles que também sonham em desenvolver ou já desenvolvem projetos relacionados ao *Cuidar*. A análise do texto permite ver que atuações desse tipo começam pequenas, precisam contar com apoios externos, devem aproveitar as oportunidades, enfrentam problemas diversos e dependem da dedicação incondicional da equipe envolvida. De fato, como tudo na vida, essas atuações serão repletas de altos e baixos; e não desistir perante os obstáculos, buscando formas de se adaptar às realidades que se impõem, parece ser o melhor caminho. Como evidenciado no relato de cada um dos membros da equipe coordenadora, apesar dos percalços, na avaliação final da experiência, ressaltam-se os bons momentos, a parceria, a contribuição dada a cada participante e a sensação de sucesso e de dever cumprido. *Cuidar* do outro reflete no *cuidar* de si próprio.

Àqueles que se animarem e quiserem desenvolver um programa de *Cuidar* semelhante ao Projeto Exercício e Coração, entendemos que esse capítulo apresentou um modelo inicial e colocamo-nos à disposição para uma visita *in loco* ao projeto, bem como para auxiliar no que for necessário.

Referências

- ALBINO, J. et al. Tabelas de classificação da aptidão física para frequentadores de parques públicos. **Revista Brasileira de Medicina do Esporte**, v. 16, n. 5, p. 373-377, 2010.
- AMERICAN COLLEGE SPORTS OF MEDICINE. **Diretrizes do ACSM para os testes de esforço e sua prescrição** (ACSM'S Guidelines For Exercise Testing And Prescription). 8. ed. Rio de Janeiro: 2006.
- ARAÚJO, L. et al. Perfil da prática de atividade física dos frequentadores de um parque público de São Paulo. **Revista da Sociedade de Cardiologia do Estado de São Paulo**, v. 21, n. 4, Supl. A, p. 3-7, 2011.
- COX, K. L. et al. Determinants of change in blood pressure during S.W.E.A.T.: the sedentary women exercise adherence trial. **Clinical and Experimental Pharmacology & Physiology**, v. 23, n. 6-7, p. 567-569, jan. 1996.
- DE MENDONÇA, T. T. et al. Risco cardiovascular, aptidão física e prática de atividade física de idosos de um parque de São Paulo. **Revista Brasileira de Ciência e Movimento**, v. 12, n. 2, p. 19-24, 2004.

- FECCHIO, R. et al. Efeito da prescrição de caminhada não supervisionada sobre o risco cardiovascular global. **Revista Brasileira de Atividade Física & Saúde**, v. 19, n. 3, p. 390-398, 2014.
- FORJAZ, C. L. et al. Avaliação do risco cardiovascular e da atividade física dos frequentadores de um parque da cidade de São Paulo. **Arquivos Brasileiro de Cardiologia**, v. 79, n. 1, p. 35-50, 2002.
- HALLAL, Pedro C. et al. Global physical activity levels: surveillance progress, pitfalls, and prospects. **The Lancet**, v. 380, n. 9838, p. 247-257, 2012.
- HASKELL, W. L. et al. Physical activity and public health: updated recommendation for adults from the American College of Sports Medicine and the American Heart Association. **Medicine and science in sports and exercise**, v. 39, n. 8, p. 1423-1434, ago. 2007.
- HEATH, G. W. et al. Evidence-based intervention in physical activity: lessons from around the world. **The Lancet**, v. 380, n. 9838, p. 272-281, 21 jul. 2012.
- KLEINMAN, M. E. et al. Part 5: Adult basic life support and cardiopulmonary resuscitation quality. **Circulation**, v. 132, n. 18, suppl. 2, p. S414-S435, 2015.
- KOHL, H. W. et al. The pandemic of physical inactivity: global action for public health. **The Lancet**, v. 380, n. 9838, p. 294-305, 21 jul. 2012.
- MALTA, D. C. et al. Padrão de atividade física em adultos brasileiros: resultados de um inquérito por entrevistas telefônicas, 2006. **Epidemiologia e Serviços de Saúde**, v. 18, n. 1, p. 7-16, mar. 2009.
- MODESTO, Bruno Temoteo. **Caminhada prescrita de forma individualizada e realizada sem supervisão em uma situação real (Projeto Exercício e Coração):** efeito sobre o risco cardiovascular e influência do nível de atividade e de aptidão física. 2017. 132f. Dissertação (Mestrado em Estudos Biodinâmicos da Educação Física e Esporte)– Escola de Educação Física e Esporte, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2017.
- OGILVIE, D. et al. Interventions to promote walking: systematic review. **BMJ (Clinical Research Ed.)**, v. 334, n. 7605, p. 1204, jun. 2007.
- OLIVEIRA, G. F. et al. Risco cardiovascular de usuários ativos, insuficientemente ativos e inativos de parques públicos. **Revista Brasileira de Cineantropometria & Desempenho Humano**, v. 10, n. 2, p. 170-175, 2008.
- PANISI, P. et al. Efeito da prescrição de caminhada sem supervisão da prática num parque público de São Paulo. **Revista Brasileira de Atividade Física & Saúde**, v. 17, n. 5, p. 423-433, 2013.
- PERDIGÃO, C. Risco Cardiovascular Global. **Revista Factores de Risco**, n. 20, p. 58-61, 2011.
- QUEIROZ, A. C. C. et al. Prescrição de caminhada não supervisionada, risco cardiovascular e aptidão física. **Revista Brasileira de Educação Física e Esporte**, v. 27, n. 3, p. 377-386, 2013.
- ROQUE, T. P. P. et al. Triagem do risco cardiovascular para a prática de exercícios físicos nos frequentadores de um parque público. **Coleção Pesquisa em Educação Física**, v. 6, p. 507-514, 2007.
- WHO. World Health Organization. Cardiovascular Diseases. Disponível em: <<http://www.who.int/mediacentre/factsheets/fs317/en/>>. Acesso em: 28 fev. 2018.

Exercício físico para crianças e adolescentes

Adriano César Carneiro Loureiro¹
Edivânia Oliveira Bezerra Pontes¹

Introdução

O envolvimento no exercício físico (EF) é essencial para o crescimento e desenvolvimento saudável de crianças e adolescentes. Para este público, a atividade física (AF) inclui brincadeiras, jogos, esportes, recreação que irão influenciar na composição corporal, aptidão aeróbica, força muscular, habilidades de movimento e saúde óssea. Além disso, o comportamento de estilo de vida positivo deve ter início na infância e adolescência para ser uma prática continuada na fase adulta (GLOBAL..., 2010; INFORMATION..., 2015).

Prevalência da obesidade em crianças e adolescentes

A obesidade infantil tornou-se uma epidemia global afetando diversas regiões no mundo, até mesmo em países onde a subnutrição continua a ser comum. No estudo *Global Burden of Disease* foi relatado, pela primeira vez, que mais pessoas morreram no mundo de sobrenutrição do que desnutrição (ASSESSING..., 2017; GLOBAL..., 2015). Estudos realizados sugerem que o aumento da obesidade poderá levar a futuras quedas da expectativa de vida na sociedade. Com isso, a preocupação com os riscos para a saúde associados ao aumento da obesidade tornou-se quase universal.

Os dados com relação à obesidade infantil são impressionantes. No mundo, cerca de 41 milhões de crianças menores de cinco anos estão com sobrepeso e obesidade e estima-se que até 2025 o número de crianças com obesidade chegue a 75 milhões (ASSESSING..., 2017). Há um aumento de sobrepeso e obesidade em crianças e adolescentes de países desenvolvidos, com números atingindo 23,8% de meninos e 22,6% de meninas. Há aumento também entre desta doença em crianças e adolescentes de países em desenvolvimento, com 12,9% de meninos e 13,4% nas meninas com este diagnóstico. No Brasil, 15% das crianças encontram-se com sobrepeso e obesidade. No Nordeste este número é maior, com 28,15% das crianças de cinco a nove anos e 16,6% dos jovens de 10 a 19 com sobrepeso e obesidade (MAPA..., 2011; RIVERA et al., 2014). Estes números representam um alto custo para os governos. A obesidade custa ao Brasil 2,4% do Produto Interno Bruto (PIB), o que representa R\$110 bilhões de reais por ano (BAHIA et al., 2012).

A Figura 1 descreve as principais consequências da obesidade.

Figura 1 - Alterações metabólicas e psicossociais associadas à obesidade infantil.



Fonte: elaboração dos autores.

¹ Universidade Estadual do Ceará (UECE), Brasil.

Principais causas da obesidade infantil

Precisamos compreender que as crianças e jovens estão expostas a muita informação e que, como profissionais da saúde, necessitamos acompanhar, compreender e adaptar-se às mudanças. O excesso de peso infantil pode acompanhar a idade adulta, portanto, é de grande importância promover a prevenção da obesidade em estágio inicial.

As inovações tecnológicas e a mídia transformaram a vida das crianças, adolescentes e adultos. Cada vez mais os jovens estão usando tecnologias digitais. Essa exposição às mídias digitais é conhecida por “tempo de tela”. A maioria das pesquisas com crianças e adolescentes avalia o tempo de tela, uma atividade sedentária específica que pode explicar, em parte, o total do tempo sedentário desse grupo etário.

O tempo de tela intenso durante o período pré-escolar tem sido associado com aumentos significativos no Índice de Massa Corporal (IMC) das crianças. A exposição à publicidade de alimentos e o uso das mídias durante as refeições influencia diretamente na aquisição de hábitos não saudáveis.

Um estudo de COX e colaboradores (2012) mostrou uma correlação positiva do sobrepeso e obesidade de crianças entre dois e seis anos com o seu tempo de exposição à televisão (média acima de 90 minutos/dia). O estudo sugeriu que a exposição diária à televisão pode afetar o peso infantil, pois desviam as crianças para atividades sedentárias e hábitos alimentares não saudáveis (COX et al., 2012), como já relatado.

Uma avaliação realizada em sete países europeus com crianças de 10 a 12 anos observou que mais de 85% das crianças realizavam as principais refeições (café da manhã, almoço, jantar) assistindo à televisão e/ou conteúdos midiáticos e esse hábito garantia às crianças um IMC maior quando comparados a crianças que possuíam menos momentos de exposição à televisão (VAN LIPPEVELDE et al., 2013).

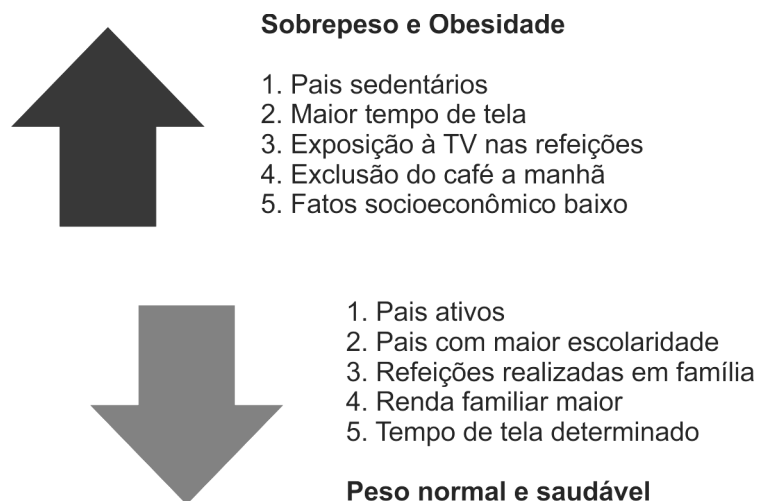
Vários são os mecanismos potenciais propostos para explicar a relação entre a exposição à televisão e a obesidade, incluindo aumento da ingestão de alimentos, tempo reduzido disponível para atividade física, aumento do comportamento sedentário e redução da taxa metabólica no repouso (COX et al., 2012; PATE et al., 2011). Outra razão pela qual a exposição à televisão durante as refeições pode afetar negativamente para o ganho de peso pode ser a relação com a diminuição da “concentração” na alimentação e, portanto, pode aumentar a quantidade de alimentos e, assim, a quantidade de calorias consumidas (PATE et al., 2011). Além disso, uma associação positiva foi encontrada entre o excesso de peso das crianças e o número de propagandas por hora na televisão, especialmente aquelas propagandas que incentivam o consumo de alimentos pobres em energia, sugerindo que a quantidade de publicidade para crianças parece estar relacionada à prevalência do excesso de peso corporal (LOBSTEIN; DIBB, 2005).

Na literatura também já foi descrito que filhos de mães com baixa renda assistiam mais frequentemente à televisão nas refeições principais e nos lanches. Além disso, jovens de famílias com fatores econômicos baixos eram mais propensos a ignorar o café da manhã, o que poderia aumentar o peso corporal, ao contrário do que muitos pensam. Neste estudo também foi observado que as crianças com pelo menos um dos pais com educação superior eram mais propensas a nunca assistir televisão no almoço e no jantar (DUBOIS, 2008).

Um outro estudo realizado na Inglaterra (2012) demonstrou que os adultos gastam aproximadamente cinco horas/dia em comportamentos sedentários, incluindo os fins de semana, e diariamente ficam três horas em exposição à televisão e/ou conteúdos midiáticos (HEALTH..., 2013). O estilo de vida e tempo de tela dos pais influenciam diretamente a postura adotada pelos filhos.

A Figura 2 descreve e resume as principais causas da obesidade em crianças e adolescentes.

Figura 2 - Fatores influenciadores do sobrepeso e obesidade em jovens.



Fonte: elaboração dos autores.

Formas de tratamento para a obesidade

O tratamento da obesidade baseia-se principalmente em mudanças comportamentais; no entanto, quando não há redução do peso corporal sem medidas farmacológicas, o uso de medicamentos passa a ser considerado. O tratamento da obesidade para crianças jamais deve ser iniciado com medicamentos. Deve-se tentar o tratamento não farmacológico antes de refletir sobre a introdução de medicamentos.

De forma distinta de algumas doenças, como relatado, a obesidade possui como via principal de tratamento o não farmacológico, que constitui-se de intervenções para modificação do estilo de vida, orientação dietoterápica, aumento da atividade física e em mudanças comportamentais (DIRETRIZES..., 2016).

A obesidade é uma doença que por vezes está associada a outras Doenças Crônicas Não Transmissíveis (DCNT's), como: Diabetes Mellitus Tipo 2 (DM2), hipertensão arterial, dislipidemia e risco para doença arterial coronariana, sendo a atividade física necessária para a prevenção e tratamento dessas comorbidades (CEFALU et al., 2015). Além disso, quando falamos em crianças e adolescentes a influência dos pais na mudança de hábitos é de fundamental importância, sendo necessários modelos familiares com relação recíproca entre os comportamentos da saúde dos pais e dos filhos.

Fisiologia de crianças e adolescentes

Puberdade

A puberdade é um importante período de transição entre a infância e a idade adulta. Nesta fase ocorre um conjunto complexo de processos neuroendócrinos caracterizado pelo desenvolvimento de características sexuais secundárias, maturação gonadal que permitirá a reprodução sexual (JURASKA; SISK; DONCARLOS, 2013).

Os processos para a puberdade são iniciados quando eixo hipotálamo-hipófise-gonadal (HPG) é reativado. O eixo HPG é responsável pela diferenciação sexual e organização do sistema nervoso central no desenvolvimento pré-natal e pós-natal inicial, por meio da produção de altos níveis de esteroides gonadais que incluem a testosterona e o estradiol. A ativação pré-natal e pós-natal do eixo HPG está associada ao crescimento peniano e testicular e à descida testicular e, portanto, é considerada importante para o desenvolvimento de órgãos genitais masculinos. Nas meninas, as concentrações elevadas de gonadotrofinas resultam na maturação dos folículos ovarianos e no aumento das concentrações de estradiol.

Este período de atividade do eixo HPG no período pré-natal é conhecido por “mini puberdade” (HERTING; SOWELL, 2017).

Posteriormente, após o primeiro ano de vida, o eixo HPG é inativado até que o hormônio liberador de gonadotrofina (GnRH), produzido na área pre-óptica do hipotálamo, é liberado dos terminais axônicos na eminência mediana hipotalâmica, de forma pulsátil para estimular a secreção de hormônio luteinizante (LH) e hormônio folículo-estimulante (FSH) da hipófise, que por sua vez agem nas gônadas para promover a gametogênese e a produção de esteroides sexuais (HERTING; SOWELL, 2017).

As mudanças mais aparentes durante a puberdade são o crescimento da estatura, o desenvolvimento de características sexuais secundárias e as mudanças na composição corporal. O primeiro sinal de iniciação da puberdade nas meninas é o desenvolvimento mamário e nos meninos é o aumento testicular (DORN; BIRO, 2011; HERTING; SOWELL, 2017).

A idade do início da puberdade varia muito entre indivíduos, diferentes populações étnicas e entre os sexos. Em média, as meninas têm o início da puberdade em idades mais jovens do que os meninos. Nas meninas a puberdade inicia entre oito e 12 anos e nos meninos entre nove e 14 anos e nesta faixa etária a puberdade é considerada fisiológica. Entretanto, as meninas são mais propensas a ter puberdade precoce idiopática, enquanto os meninos estão mais predispostos à puberdade atrasada idiopática (HERTING; SOWELL, 2017).

A maturação física é uma avaliação importante em estudos pediátricos porque a idade cronológica não acompanha necessariamente o tempo das mudanças hormonais que ocorrem durante a puberdade. As crianças no mesmo estágio inicial de desenvolvimento podem avançar através da puberdade a diferentes taxas e o tempo e as trajetórias das mudanças nos fatores hormonais são conhecidos por serem muito diferentes entre os sexos (HERTING; SOWELL, 2017).

Um critério de avaliação da puberdade muito utilizado é a escala de Tanner, um estudo realizado por Marshall e Tanner (1969) que classificou a puberdade em cinco estágios com base em mudanças somáticas na mama, pelos pubianos e desenvolvimento genital. Na maioria das vezes, a autodescrição, a avaliação visual do desenvolvimento mamário e o exame testicular são utilizados como marcadores da puberdade em estudos populacionais; no entanto, essas estratégias são menos precisas para avaliação do tempo de início da puberdade (DORN; BIRO, 2011; HERTING; SOWELL, 2017).

Estudos epidemiológicos realizados nos EUA e em alguns países europeus têm observado uma tendência para diminuição da idade média da menarca e desenvolvimento mamário precoce em meninas. Nos meninos alguns estudos também apontam para o início da puberdade precoce em comparação com jovens do passado. No entanto, ainda é um assunto muito controverso e com poucos estudos que permitam comparabilidade entre populações (HERTING; SOWELL, 2017).

Crescimento físico

A maturação física entre meninos e meninas da mesma idade pode ser bastante distinta. Com isso, estudos que busquem entender o desenvolvimento ósseo na infância e juventude devem avaliar essa variabilidade maturacional, o que torna os estudos ainda mais difíceis e complexos. Na atualidade, a avaliação mais fidedigna para maturação esquelética na infância e juventude é a idade óssea, que pode ser verificada por meio de raio X simples da mão e do punho (FARR; LADDU; GOING, 2014; LEONARD et al., 2010).

O processo de maturação física envolve diversos fenômenos: celulares, biológicos, bioquímicos e morfológicos, dependentes de predisposição genética e influências fenotípicas (FARR; LADDU; GOING, 2014).

O Hormônio do Crescimento (GH), também conhecido por somatotrofina, é produzido pela hipófise anterior e exerce papel importante no estímulo do crescimento somático durante a infância e adolescência e no desenvolvimento do tecido ósseo. Os picos de secreção ocorrem durante o sono profundo e, embora seja produzido durante toda a vida, os maiores pulsos ocorrem durante a puberdade (FARR; LADDU; GOING, 2014).

Durante o estímulo de crescimento o GH pode atuar de forma direta ou indireta. De forma direta, por meio da ligação do GH ao seu receptor e, indiretamente, por meio de um processo de diferenciação celular e na produção de colágeno do tipo I. Os efeitos deste hormônio são mediados em sua maioria através dos Fatores de Promoção de Crescimento Semelhantes à Insulina (IGFs), sendo o IGF-1 o principal (FARR; LADDU; GOING, 2014).

O IGF-1 é produzido principalmente no fígado e está presente na circulação sanguínea, tem ação de forma singular em ambos os sexos, sendo o principal mediador da aceleração linear do crescimento, envolvido na determinação da espessura óssea, comprimento, densidade e arquitetura do esqueleto, aumentando as proporções corporais durante a infância e adolescência. Os hormônios sexuais estimulam a secreção de GH e aumentam a produção de IGF-1 na puberdade (FARR; LADDU; GOING, 2014; LEONARD et al., 2010).

O exercício é um outro estímulo potente para a secreção de GH. Estudos apontam que os anos pré e início da puberdade podem representar os períodos mais oportunos para otimizar a estrutura óssea. Além disso, foi constatado que indivíduos que praticavam regularmente atividade física possuíam uma maior saúde óssea que os indivíduos que não praticavam. A combinação dieta rica em cálcio associada ao exercício físico, durante a adolescência, foi utilizada em um estudo como um recurso adequado para a maximização do pico de massa óssea e consequente redução do risco de osteoporose futura (FARR; LADDU; GOING, 2014).

A literatura afirma que o exercício físico realizado de forma segura, acessível e eficaz, com o objetivo de otimizar a estrutura óssea e a força óssea em crianças e adolescentes, pode representar a estratégia eficaz para a saúde óssea na vida adulta. No entanto, os estudos com estes jovens para determinação de cargas ótimas de treinamento ainda são muito escassos. Portanto, é necessária uma análise de cada realidade quando o assunto é exercício para jovens. O exercício ideal para provocar adaptações esqueléticas durante o crescimento é uma questão importante que exigirá estudos adicionais controlados e randomizados para serem conclusivos.

Exercício aeróbio

O exercício físico (EF) está associado a inúmeros benefícios para a saúde independente da idade. Estudos demonstram que os benefícios do EF diário na infância e juventude proporcionam melhoria da (CARSON et al., 2014; HAY et al., 2012):

- Aptidão relacionada à saúde.
- Redução do perfil para doenças cardiovasculares e metabólicas na infância e na idade adulta.
- Saúde e desenvolvimento ósseo.
- Desempenho motor.
- Habilidades cognitivas e no desempenho acadêmico.
- Saúde mental e bem-estar.

O exercício aeróbio, ou seja, utilizando o oxigênio como fonte principal de geração de energia, é importante no auxílio do controle metabólico em geral, na melhoria do controle glicêmico, na redução de fatores de risco cardiovasculares, na contribuição para o controle ponderal e, por fim, aprimorando o bem-estar do indivíduo que pratica. A prática regular de exercício aeróbio promove ao indivíduo uma capacidade aeróbia aperfeiçoada, sendo uma medida normativa importante para avaliação da aptidão cardiorrespiratória, que proporciona inúmeros benefícios para a saúde, pois seu aumento induz uma melhora no consumo de oxigênio dos praticantes (MONTEIRO et al., 2003).

Exemplos de atividades que podem ser classificados como aeróbias incluem andar de bicicleta, andar, correr, jogos, dança, natação, dentre outras.

A Organização Mundial de Saúde (OMS) e o Colégio Americano de Medicina do Esporte (ACSM) recomendam que crianças e adolescentes entre e cinco e 17 anos precisam acumular 60 minutos de atividade física diária com intensidade moderada a vigorosa. Essas recomendações só não são indicadas

caso a criança ou adolescente possua indicações médicas específicas. A atividade física deve ser iniciada de forma gradual com aumento de duração, intensidade e frequência ao longo do tempo (GLOBAL..., 2010; INFORMATION..., 2015).

Como relato, um estudo realizado com meninas de 14 a 19 anos, divididas em dois grupos, obeso e não obeso, foram submetidas ou não a um programa de treinamento aeróbico por três meses. O programa de treinamento foi composto por três etapas. Na etapa 1 (1 a 3 semanas), a primeira sessão da semana consistiu de exercícios educativos e alguns exercícios de fortalecimento sem cargas e terminou com exercícios de propriocepção e um alongamento. A segunda sessão da semana consistiu em uma corrida contínua com intensidade moderada (70% da Frequência Cardíaca (FC) com tempo de trabalho igual ao tempo de recuperação. A terceira sessão da semana consistiu em jogos de grupo (basquetebol, futebol, etc.). Na etapa 2 (4 a 6 semanas), a primeira sessão da semana consistiu em exercício intermitente curto (70-80% da FC com 15 segundos de descanso). A segunda sessão da semana de corrida contínua com base em esportes duplos, como *badminton*, tênis. A terceira sessão foi composta de jogos de esporte em equipe, mas em espaços maiores e com um número reduzido de jogadores para aumentar a intensidade. Na etapa 3 (7 a 12 semanas), a primeira sessão foi composta de vários exercícios com base em jogos de grupo com o mesmo princípio da fase 2. Na segunda sessão da semana vários exercícios de treinamento de “circuito”. Na terceira sessão foi realizado um treinamento intervalado de 15/15 (15 segundos executando o exercício proposto em 80-100% da FC seguido por 15 segundos de repouso). O programa de treinamento apresentado encontrou diversas mudanças favoráveis na composição corporal do grupo-obeso com redução do percentual de gordura e circunferência do quadril. Além disso, ambos os grupos tiveram redução da ingestão calórica, mesmo sem intervenção nutricional no programa. E este treinamento também promoveu uma redução de marcadores da peroxidação lipídica, indicando menor estresse oxidativo (YOUSSEF et al., 2014).

Um outro trabalho com um grupo de crianças entre oito e 10 anos de idade, voluntárias (n=32 meninos e n=23 meninas), participaram de um estudo randomizado que avaliou exercícios aeróbios de alta intensidade. Todos os participantes realizaram testes para avaliar capacidade aeróbica máxima (VO_2) e medidas antropométricas: estatura, massa corporal (% magra e % gordura), circunferência abdominal. Durante a realização do teste o avaliador aplicou a percepção subjetiva de esforço com os participantes. Após a realização dos testes, os participantes foram divididos em grupo controle (GC) e grupo exercício (GE). Para o grupo GE foram realizados seis semanas de intervenção; sessões semanais de 60 minutos (40 min de atividade física ativa); recuperação de 48h entre as sessões; sessões realizadas fora das aulas regulares de Educação Física; atividades oferecidas em jogos (seis jogos por sessão), seis minutos de jogo seguidos de dois minutos de recuperação com um circuito de quatro minutos. As seis semanas de intervenção por meio de jogos foram capazes de melhorar os parâmetros cardiorrespiratórios e antropométricos nas crianças. Em especial, melhorias no consumo máximo de oxigênio, circunferência abdominal e massa muscular. Além dos ganhos fisiológicos do exercício, a forma como atividade foi apresentada às crianças proporcionou um maior engajamento no programa (LAMBRICK et al., 2016), destacando a importância da ludicidade nesta faixa etária.

De uma maneira geral, o exercício aeróbio, observado em artigos que podem ser encontrados na literatura científica, promove benefícios de cunho metabólico, motor, cognitivo e/ou social para as crianças e adolescentes de várias idades, com ou sem patologia estabelecida. Independente da faixa etária, das características do público, algumas medidas precisam ser adotadas. Percebam que o exercício, quando estruturado de forma planejada e adequada ao público, promove adesão e comprometimento.

Exercício resistido

O treinamento resistido também é conhecido por treinamento com pesos ou treinamento de força. É composto por exercícios especializados com objetivo de gerar sobrecarga muscular, produção/resistência a uma força que pode ser aplicada de diversas formas, por meio de equipamentos padronizados para levantamentos de pesos, barras estáticas ou dispositivos isocinéticos e hidráulicos (CHAVES et al., 2007).

O treinamento resistido para crianças e adolescentes ainda é um assunto bastante intrigante no universo da Educação Física e muitos mitos permeiam o tema. Embora cada vez mais adolescentes busquem por programas que incluam treinamento de força, poucos são as crianças/adolescentes que são encorajadas a participarem deste tipo de atividade. Na literatura podemos encontrar estudos controversos sobre a temática, no entanto, as conclusões com efeitos positivos são as mais encontradas e consistentes.

Os benefícios do treinamento resistido para crianças e adolescentes relatados são: redução da incidência de lesões; aumento da densidade mineral óssea; melhoria do perfil lipídico; ganho no controle e desempenho motor; avanço na aptidão cardiorrespiratória e pressão sanguínea em repouso (BEHM et al., 2008; FAIGENBAUM; MYER, 2010; NICHOLS; SANBORN; LOVE, 2001).

A Academia Americana de Pediatria (AAP) dispõe de diretrizes (STRENGTH..., 2008) para o treinamento de força neste grupo especial, sendo importante salientar que este tipo de treinamento é apenas uma parte reduzida do programa geral de exercício físico necessário para o desenvolvimento global das crianças e jovens. De acordo com a AAP é importante:

- 1 - Avaliação médica para a criança/adolescente iniciar o treinamento;
- 2 - Supervisão rigorosa pelos profissionais de Educação Física;
- 3 - Foco na técnica adequada dos exercícios para incluir pesos/resistência, lembrando que os equipamentos de treinamento resistido foram projetados para adultos, e portanto incrementos de pesos livres (menores e portáteis) podem ser mais desejáveis;
- 4 - Ênfase nos grandes grupos musculares, principalmente os responsáveis pela postura;
- 5 - Treinamento resistido deve ser realizado de duas a três vezes por semana, pois não existem evidências de benefícios adicionais para este grupo com mais dias de treinamento, inclusive pode aumentar o risco de lesão por uso excessivo;
- 6 - Deve ser realizado aquecimento de 10 a 15 minutos.

Agora vamos discutir sobre alguns estudos que foram realizados, bem como os resultados encontrados.

Um estudo realizado pela Universidade de Pittsburgh nos Estados Unidos utilizou um grupo de meninos crianças e jovens entre 12 e 18 anos nos estágios III-V da escala de Tanner. Os participantes deveriam ser não fumantes, não diabéticos e fisicamente inativos para serem incluídos na pesquisa. Foram avaliados os seguintes parâmetros: peso corporal, percentual de massa magra e gorda, teste de tolerância oral à glicose, função das células β e sensibilidade à insulina. A força muscular foi avaliada utilizando parâmetros de Repetição Máxima (RM) para o exercício de supino e *leg press*. Os participantes foram divididos em três grupos aleatoriamente e receberam orientação nutricional: Grupo Exercício Aeróbico (GEA), Grupo Exercício Resistido (GER) e Grupo Controle (GC). O programa de treinamento do GER consistiu na seguinte estrutura: três vezes por semana com 60 minutos de duração; 10 exercícios por sessão (costas, bíceps, tríceps, peitoral, quadríceps, glúteo) com inclusão de uma série de abdominais e flexões; nas quatro primeiras semanas era realizada apenas uma série de 8-12 repetições a 60% RM e a partir da quinta semana até a 12ª semana os participantes realizaram duas séries de 8-12 repetições atingindo a fadiga; descanso entre as séries de exercícios era de 1-2 minutos; todas as sessões eram supervisionadas por alunos de pós-graduação da Universidade. Os meninos de ambos os grupos de exercício obtiveram ganhos na aptidão cardiorrespiratória, no entanto, apenas o GER obteve ganhos de força. Em ambos os grupos de exercícios, foi observada redução do peso corporal e adiposidade total. Porém, houve um aumento significativo de ganho muscular e na sensibilidade à insulina no GER, não observado no GEA (LEE et al., 2012).

Em outro estudo foram utilizados jovens (meninos e meninas) pós-púberes com idade média de 15 anos, obesos e sedentários. Os participantes possuíam uma condição de boa saúde que foi determinada por exames físicos e bioquímicos (glicemia de jejum e pós-prandial, hemoglobina glicada, lipídios, função renal e não podiam utilizar nenhum medicamento, incluindo anticoncepcional. Além disso, os participantes realizaram ressonância magnética para avaliação do conteúdo de gordura abdominal, hepática e intramiocelular. As análises foram realizadas em dois momentos: antes do início do programa de treinamento

e três dias após o término da intervenção. Em ambas as ocasiões os procedimentos foram realizados de forma idêntica. O treinamento resistido consistiu na seguinte abordagem: 12 semanas de intervenção; duas vezes por semana, cada sessão com 60 minutos; nas semanas 1 e 2: os exercícios eram realizados a 50% de três RM, com duas a três séries de 8-12 repetições; o aumento gradual das cargas ocorreu da semana 3 a 8 de acordo com a habilidade de cada indivíduo; nas semanas 9 a 12 os exercícios eram realizados a 80-85% de três RM, com duas a três séries de 15-20 repetições; o programa foi baseado nas diretrizes do Colégio Americano de Medicina do Esporte. Os participantes completaram 96% da intervenção, o que corresponde uma ótima adesão ao programa, e obtiveram ganho de força e massa muscular para os membros superiores (bíceps, tríceps e tórax) e inferiores (quadríceps e isquiotibiais). Além disso, a densidade mineral óssea foi superior pós-intervenção. Não houve alteração significativa na gordura visceral e gordura hepática; no entanto, foi observada uma redução na gordura subcutânea. Não foram observadas diferenças na sensibilidade à insulina, metabolismo da glicose e lipídios no sangue. Foi concluído que o exercício resistido é uma boa alternativa. No entanto, um programa que combine exercício resistido com exercícios aeróbicos pode ser uma estratégia mais eficaz para beneficiar adolescentes obesos (ACSM's..., 2006; VAN DER HEIJDEN et al., 2010).

Um outro trabalho realizado com 48 crianças entre sete e 12 anos com sobrepeso e obesidade utilizou um programa de treinamento resistido por oito semanas. Foram avaliados a composição corporal, força, potência e o nível de atividade física antes e depois da intervenção. Para todos os testes os indivíduos foram familiarizados com a técnica antes de realizá-la. As sessões de treinamento envolviam exercícios que utilizavam o peso corporal, variedade de equipamentos (elásticos, halteres, bolsas) e exercícios de potência. O programa de treinamento teve característica ondulatória para a intensidade e volume. O programa foi dividido em três módulos de treinamentos e teve duração de oito semanas, onde: 1) consistia em três séries de 8-10 RM em exercícios para quadríceps, ombros, peitoral, bíceps, tríceps e abdominal; 2) o segundo módulo de treino teve como objetivo um maior volume e uma intensidade moderada, com três séries de 10-12 RM; 3) o último módulo de treinamento teve uma intensidade moderada à alta e foram incluídos exercícios de potência. Os exercícios de saltos com agachamento, saltos explosivos e abdominais. Além do treinamento, a família dos participantes foi instruída a estar presente nas sessões de treinamento para encorajar e participar ativamente do estudo. As crianças obtiveram mudanças na composição corporal com redução de 2,6% no percentual de gordura e ganho 5,6% de massa magra. Os participantes alcançaram aumentos significativos no teste de repetição máxima no agachamento, no número de repetições na flexão e ganhos nos saltos verticais. Foi concluído que programas de treinamento de força contribuem para a redução do excesso de peso e obesidade e enfatizado que as crianças possuem facilidade no aprendizado de novas habilidades, o que beneficia a implementação deste tipo de treinamento (MCGUIGAN et al., 2009).

Considerações finais

Os profissionais de Educação Física precisam ter a compreensão que as crianças não são adultos em miniatura e, portanto, necessitam de programas de treinamento que atendam às suas necessidades. É sempre necessário lembrar que esses jovens estão com seus sistemas corporais em desenvolvimento e que altas cargas de treinamento podem gerar potenciais lesões.

Além disso, são as experiências positivas nesta fase da vida que vão determinar se essas crianças serão adultos ativos. Com isso, os profissionais de Educação Física precisam oferecer um retorno positivo com encorajamento; incentivar e proporcionar vivências diversas com jogos, esportes e outros. É preciso utilizar as inúmeras habilidades das crianças e adolescentes, sempre aliadas à multiplicidade do universo da Educação Física, porém, continuamente associadas à informação de qualidade e supervisão constante.

Por fim, é importante dizer que as crianças e adolescentes fazem parte de um grupo especial que necessita de bastante cuidado, além disso, são necessários muitos estudos para entender lacunas que estão abertas para esse grupo tão diferente e desafiador.

Referências

- ACSM's guidelines for exercise testing and prescription. 7th ed. Philadelphia: American College of Sports Medicine, 2006. p. 154-158.
- ASSESSING and managing children at primary health-care facilities to prevent overweight and obesity in the context of the double burden of malnutrition: updates for the Integrated Management of Childhood Illness (IMCI): guideline. Geneva: World Health Organization (WHO), 2017. 73 p.
- BAHIA L. et al. The costs of overweight and obesity-related diseases in the Brazilian public health system: cross-sectional study. **BMC Public Health**, v. 12, n. 440, p. 2-7, jun. 2012.
- BEHM, D. G. et al. Canadian Society for Exercise Physiology position paper: resistance training in children and adolescents. **Applied Physiology, Nutrition, and Metabolism**, v. 33, n. 3, p. 547-561, 2008.
- CARSON, V. et al. Vigorous physical activity and longitudinal associations with cardiometabolic risk factors in youth. **International Journal of Obesity**, v. 38, n. 1, p. 16-21, 2014.
- CEFALU, W. T. et al. Advances in the science, treatment, and prevention of the disease of obesity: reflections from a *Diabetes Care* Editors' Expert Forum. **Diabetes Care**, v. 38, n. 8, p. 1567-1582, 2015.
- CHAVES, C. R. M. de M. et al. Exercício aeróbico, treinamento de força muscular e testes de aptidão física para adolescentes com fibrose cística: revisão da literatura. **Revista Brasileira de Saúde Materno Infantil**, v. 7, n. 3, p. 245-250, jul./set. 2007.
- COX, R. et al. Television viewing, television content, food intake, physical activity and body mass index: a cross-sectional study of preschool children aged 2–6 years. **Health Promotion Journal of Australia**, v. 23, n. 1, p. 58-62, 2012.
- DIRETRIZES brasileiras de obesidade. 4 ed. São Paulo: ABESO (Associação Brasileira para os Estudos da Obesidade e da Síndrome Metabólica), 2016.
- DORN, L. D.; BIRO, F. M. Puberty and its measurement: a decade in review. **Journal of Research on Adolescence**, v. 21, n. 1, p. 180-195, 2011.
- DUBOIS, L. Social factors and television use during meals and snacks is associated with higher BMI among pre-school children. **Public Health Nutrition**, v. 11, n. 12, p. 1267-1279, 2008.
- FAIGENBAUM, A. D.; MYER, G. D. Resistance training among young athletes: safety, efficacy and injury prevention effects. **British Journal of Sports Medicine**, v. 44, n. 1, p. 56-63, 2010.
- FARR, J. N.; LADDU, D. R.; GOING, S. B. Exercise, hormones and skeletal adaptations during childhood and adolescence. **Pediatric Exercise Science**, v. 26, n. 4, p. 384-391, 2014.
- GLOBAL recommendations on physical activity for health. Geneva: World Health Organization (WHO), 2010. 58 p.
- GLOBAL, regional, and national age-sex specific all-cause and cause-specific mortality for 240 causes of death, 1990-2013: a systematic analysis for the Global Burden of Disease Study 2013. **The Lancet**, v. 385, n. 9963, p. 117-171, 2015.
- HEALTH survey for England: 2012. London: Health & Social Care Information Centre, 2013.
- HAY, J. et al. Physical activity intensity and cardiometabolic risk in youth. **Archives of Pediatric Adolescent Medicine**, v. 166, n. 11, p. 1022-1029, 2012.
- HERTING, M. M.; SOWELL, E. R. Puberty and structural brain development in humans. **Frontiers in Neuroendocrinology**, v. 44, p. 122-137, 2017.

- INFORMATION on physical activity in children and adolescents. Indianapolis: American College of Sports Medicine (ACMS), 2015. Disponível em: <www.acms.org>.
- JURASKA, J. M.; SISK, C. L.; DONCARLOS, L. L. Sexual differentiation of the adolescent rodent brain: hormonal influences and developmental mechanisms. **Hormones and Behavior**, v. 64, n. 2, p. 203-210, 2013.
- LAMBRICK, D. et al. The effectiveness of a high-intensity games intervention on improving indices of health in young children. **Journal of Sports Sciences**, v. 34, n. 3, p. 190-198, 2016.
- LEE, S. et al. Effects of aerobic versus resistance exercise without caloric restriction on abdominal fat, intrahepatic lipid, and insulin sensitivity in obese adolescent boys: a randomized, controlled trial. **Diabetes**, v. 61, n. 11, p. 2787-2795, nov. 2012.
- LEONARD, M. B. et al. Effects of sex, race, and puberty on cortical bone and the functional muscle bone unite in children, adolescents, and young adults. **The Journal of Clinical Endocrinology & Metabolism**, v. 95, n. 4, p. 1681-1689, 2010.
- LOBSTEIN, T.; DIBB, S. Evidence of a possible link between obesogenic food advertising and child overweight. **Obesity Reviews**, v. 6, n. 3, p. 203-208, 2005.
- MAPA da obesidade. São Paulo: ABESO (Associação Brasileira para os Estudos da Obesidade e da Síndrome Metabólica), [2011]. Disponível em: <<http://www.abeso.org.br/atitude-saudavel/mapa-obesidade>>.
- MCGUIGAN, M. R. et al. Eight weeks of resistance training can significantly alter body composition in children who are overweight or obese. **Journal of Strength and Conditioning Research**, v. 23, n. 1, p. 80-85, jan. 2009.
- MONTEIRO, C. A. et al. A descriptive epidemiology of leisure-time physical activity in Brazil, 1996-1997. **Revista Panamericana de Salud Pública**, v. 14, n. 4, p. 246-254, 2003.
- NICHOLS, D. L.; SANBORN, C. F.; LOVE, A. M. Resistance training and bone mineral density in adolescent females. **The Journal of Pediatrics**, v. 139, n. 4, p. 494-500, 2001.
- PATE, R. R. et al. Sedentary behaviour in youth. **British Journal of Sports Medicine**, v. 45, n. 11, p. 906-913, 2011.
- RIVERA, J. Á. et al. Childhood and adolescent overweight and obesity in Latin America: a systematic review. **The Lancet Diabetes & Endocrinology**, v. 2, n. 4, p. 321-332, 2014.
- STRENGTH training by children and adolescents. **Pediatrics**, v. 121, n. 4, p. 835-840, abr. 2008.
- VAN DER HEIJDEN, G-J. et al. Strength exercise improves muscle mass and hepatic insulin sensitivity in obese youth. **Medicine & Science in Sports & Exercise**, v. 42, n. 11, p. 1973-1980, nov. 2010.
- VAN LIPPEVELDE, W. et al. Associations between family related factors breakfast consumption and BMI among 10-12-year-old European children: the cross-sectional ENERGY-Study. **PloS One**, v. 8, n. 11, e79550, 2013.
- YOUSSEF, H. et al. Aerobic training suppresses exercise-induced lipid peroxidation and inflammation in overweight/obese adolescent girls. **Pediatric Exercise Science**, v. 27, n. 1, p. 67-76, 2014.

O aquecimento como prática saudável para o exercício

Ricardo Madeira¹
Daniel A. Marinho²
Ana R. Alves¹
Mário C. Marques²
Pedro Neves¹
Henrique P. Neiva²

Introdução

A investigação em ciências do desporto procura cada vez mais tornar acessíveis aos profissionais da área os conhecimentos alcançados, transpondo-os para a implementação prática em contexto real, auxiliando assim a atividade dos professores, treinadores ou profissionais da atividade física e desportiva. De facto, esta transferência de conhecimento é uma clara pretensão dos organismos e entidades desportivas, tendo sido notório nos últimos anos o crescente número de publicações na área desportiva, no aumento de colaborações entre Federações, Universidades e Centros de Investigação, e no aumento do apoio das equipas multidisciplinares ao desporto. Assim, é evidente que o apoio das Universidades, Centros de Investigação, quer com a criação de estruturas de apoio multidisciplinar, quer com o incentivo, desenvolvimento e a partilha do conhecimento necessário ao progresso e evolução do fenómeno desportivo, deverá continuar a ser desenvolvido. As áreas comuns de incidência deste apoio surgem pela análise do rendimento, a análise biomecânica, a análise fisiológica, a análise psicológica, a análise antropométrica. Importa ainda estudar e perceber ainda melhor algumas áreas do conhecimento das Ciências do Desporto que, durante anos, foram tidas como certas inquestionáveis, mesmo que as evidências que lhes deram origem fossem duvidosas e com resultados pouco claros. Neste contexto, podemos integrar o conhecimento acerca do aquecimento desportivo, usualmente utilizado como prática antecedente do exercício físico considerado enquanto principal, e muito baseado em experiências individuais anteriores ao invés de evidências científicas. Talvez percebendo esta lacuna, na última década assistimos a um crescente aumento do interesse sobre a temática do aquecimento desportivo.

O aquecimento desportivo é, de uma forma abrangente, definido como um conjunto de ações ativas ou passivas realizadas antes de um evento recreativo ou competitivo envolvendo atividade física (ANDRADE et al., 2015). O aquecimento envolve qualquer atividade que prepare o corpo para o exercício, em termos físicos e mentais, além de permitir a prevenção de lesões e otimização de componentes associadas à condição física (McCRARY et al., 2015; MCGOWAN et al., 2015; DeRENNE, 2010; SOTIROPOULOS et al., 2010). Apesar da influência do aquecimento no rendimento das tarefas seguintes parecer benéfico, com cerca de 80% das publicações demonstrando efeitos positivos para o rendimento desportivo (FRADKIN et al., 2010), carecem investigações específicas acerca das variáveis que o compõem, assim como o seu efeito na manifestação específica da força (MCGOWAN et al., 2015). O papel da força muscular é inequívoco tanto para o exercício relacionado com o movimento competitivo, desempenhando um papel fundamental na obtenção do melhor rendimento desportivo, como para componentes relacionadas com o estado de aptidão física, nomeadamente a manutenção da massa óssea, habilidade para levar a cabo as atividades do dia a dia e manutenção da massa magra corporal (GARBER et al., 2011). Neste sentido, em qualquer treino desenvolvido com população, seja ela competitiva ou não competitiva, deverá ter uma componente relativa à otimização desta capacidade.

¹ Departamento de Ciências do Desporto, Universidade da Beira Interior (UBI), Portugal.

² Departamento de Ciências do Desporto, Universidade da Beira Interior (UBI), Portugal.

Centro de Investigação em Desporto, Saúde e Desenvolvimento Humano (CIDESD), Portugal.

Numa primeira instância, uma avaliação válida e precisa da força muscular individual é importante para a avaliação da capacidade funcional do indivíduo e para a prescrição de exercício em qualquer população (BROWN; WEIR, 2001; GARBER et al., 2011). Aliás, as principais recomendações para a avaliação e prescrição do exercício físico, definidas por organizações de referência mundial (por exemplo, a American College of Sports Medicine) e utilizadas como orientação por grande parte dos profissionais de ginásios, academias, e não só, sugerem esta avaliação da força muscular em uma repetição máxima (1RM). Contudo, diversos fatores são conhecidos que podem afetar a precisão desta medição. Um desses fatores é o protocolo de aquecimento utilizado (BROWN; WEIR, 2001).

As recomendações para a avaliação da força referem a necessidade da realização de aquecimento para melhorar a precisão da avaliação de 1RM (BAECHLE; EARLE, 2008). Da mesma forma, qualquer manifestação da força muscular durante o exercício, como a realização de repetições submáximas com objetivo de hipertrofia, desenvolvimento da velocidade, da força máxima ou da resistência muscular deverá ser precedida da realização de aquecimento (COBURN; MALEK, 2012). A realização de exercícios preparatórios visa a reduzir o risco de lesão e a maximizar o rendimento na tarefa subsequente (BISHOP, 2003ab; KARVONEN, 1992; MCGOWAN et al., 2015). As recomendações referidas previamente reportam que cada aquecimento deverá ter uma fase geral e uma específica, sendo que nesta fase específica deverão incluir exercícios idênticos ou que estimulem grupos musculares que irão ser utilizados na tarefa principal. A literatura aponta efeitos maioritariamente relacionados com o aumento da temperatura corporal, como a diminuição da rigidez dos músculos e articulações (RACINAIS; OKSA, 2010), o aumento da eficácia na transmissão de impulsos nervosos (KARVONEN, 1992) e simultaneamente o incremento das reações metabólicas, conduzindo à melhoria da potência muscular (DAVIES; YOUNG, 1983). Poderá ainda incrementar a dissociação do oxigénio da hemoglobina e da mioglobina, provocando vasodilatação e, conseqüentemente, o aumento do fluxo sanguíneo muscular. Para além disso, a própria atividade poderá levar à diminuição da rigidez muscular e articular, à elevação do consumo de oxigénio e ao aumento da preparação psicológica para a tarefa (BISHOP, 2003a).

Até a data, a maioria dos estudos que demonstraram os benefícios do aquecimento centraram-se maioritariamente no rendimento desportivo de esforços eminentemente competitivos, como o *sprint* e o salto, identificando-se melhorias no rendimento das mesmas (GUINOUBI et al., 2015; POJSKLÆ et al., 2015). Os estudos com efeitos negativos atribuíram principalmente estes resultados à prática inadequada de algumas atividades específicas, (como, por exemplo, o alongamento estático) recomendando mesmo o desuso dessas práticas (FRADKIN et al., 2010). Em qualquer um dos casos, carecem investigações, análises e discussões acerca dos efeitos do aquecimento no treino e na manifestação da força muscular, tão importante para qualquer atividade física desenvolvida. De acordo com as limitações expostas, pretendemos com o presente capítulo sintetizar e analisar as principais evidências científicas relativas ao efeito do aquecimento na manifestação de força, prevenção de lesões e na melhoria da aptidão física, bem como propor estratégias otimizadas de aquecimento. Não pretendemos que esta seja uma análise exaustiva, que se encerre em si mesma, mas sim que sirva de mote para lançar o tema à discussão pelas diferentes comunidades cujo atividade está relacionada com o exercício físico (por exemplo, professores, treinadores, investigadores) e quaisquer interessados.

Métodos de pesquisa

As bases de dados *ISI Web of Knowledge*, *Scopus*, *Annual Reviews*, *ScienceDirect* foram utilizadas para a pesquisa de artigos científicos entre 2000 e 2017 para a realização desta revisão de literatura. Esta revisão incluiu estudos sobre o efeito do aquecimento no desempenho da força, definido como uma intervenção que visava à estimulação da musculatura superior e/ou inferior de modo a preparar o corpo para a atividade física subsequente. Nesta pesquisa, os artigos foram identificados usando as seguintes palavras-chave, individual e/ou combinadas: “Warm-up” “Strength Training” “Specific Warm-up” “General Warm-up” “One repetition maximum”.

Os estudos foram incluídos na revisão se preenchessem os seguintes critérios de seleção: i) os artigos serem escritos em inglês; ii) publicados em revistas de pares; iii) contenham questões de pesquisa sobre os efeitos de aquecimento ativo e/ou passivo no treino de força; iv) o principal resultado relatado tenha sido fisiológico (por exemplo, lactato, temperatura, frequência cardíaca ou percepção de esforço), biomecânico (por exemplo, força) ou desempenho (por exemplo, tempo, velocidade e repetições); e (v) os participantes serem saudáveis. Artigos de revisão (revisão qualitativa, revisão sistemática e meta-análise) não foram incluídos.

Resultados

Na pesquisa inicial foram identificados 615 estudos. Depois de ler os títulos, foram escolhidos 39 artigos para leitura do resumo. Aqueles que não eram relevantes ou que não atendiam aos critérios de inclusão foram eliminados. Um total de cinco estudos sobre os efeitos do aquecimento foram incluídos na análise final. A Tabela 1 relata detalhadamente cada um dos estudos analisados, apresentando assim a população do estudo, o tipo de aquecimento e os resultados dos estudos selecionados. Descrimina também os efeitos positivos e/ou negativos dos vários protocolos de aquecimento.

Tabela 1 - Respostas fisiológicas, biomecânicas e de desempenho muscular após aquecimento.

Estudo	N	Aquecimento	Resultados
Abad et al. (2011)	13 (M)	Aquecimento geral + específico (A): 20 min bicicleta a 60 a 70 rpm, 60% FC _{máx} + (1 set, 8 rep a 50% de 1RM + 1 set, 3 rep a 70% de 1RM); Aquecimento Específico (B): 1 set, 8 rep a 50% de 1RM + 1 set, 3 rep a 70% de 1RM;	Melhorou 1RM 8,4% (A) Melhorou 1RM 2,8% (B)
Barroso et al. (2012)	12(M)	Sem Alongamento; (A) Alongamento estático: 3 set de 30s; (B) Alongamento Balístico: 3 set pêndulos 1:1 segundos por minuto; (C) Alongamento FNP 3 set, 5s na posição de desconforto + contração isométrica 5s + relaxar e 20 de posição de desconforto; (D)	Diminuiu 1RM (D); O N° rep aumentou (A); O volume aumentou (A);
Barroso et al. (2013)	16(M)	Sem Aquecimento; (A) 5min, 40%VO ₂ máx; (B) 15min, 40%VO ₂ máx; (C) 5min, 70%VO ₂ máx; (D) 15min, 70%VO ₂ máx; (E)	Aumentou 1RM ©; Diminuiu 1RM (E); Não houve mudanças significativas entre (A)(B)(D)
Sá et al. (2013)	9 (M)	Alongamento FNP + Treino: 3set Posição de desconforto voluntário + contração isométrica 6s + relaxar e 24s de posição de desconforto + 3set 12RM; (A) Alongamento estático passivo + Treino: 3set + 3set 12RM (B) Aquecimento específico + Treino: 20rep 30% de 12RM + 3set 12RM; ©	Diminuição n° rep (A) (B)
Ribeiro et al. (2014)	15 (M)	Geral + específico (A): 10 min a Pedalar a 40km/h; 10 rep a 50% da carga de teste; Geral (B): 10 min a Pedalar a 40km/h; Específico ©: 10 rep a 50% da carga de teste + Protocolo 4set a 80 de 1RM;	Não aumentou n° de rep no supino, agachamento e curl braço

M = Masculino, RM = Repetição Máxima, Rep = Repetições, Set = Séries, FC_{máx} = Frequência Cardíaca Máxima, VO₂máx = Consumo máximo de oxigênio, FNP = Facilitação neuromuscular Proprioceptiva, RPM = Rotações por minuto, DP = Desvio padrão.

Discussão

O aquecimento desportivo enquanto método preparatório para a realização das tarefas subsequentes assume um carácter transversal às atividades desportivas, competitivas ou de lazer. Tanto o aquecimento ativo, como o passivo, podem ter efeitos no aumento da temperatura corporal, na elasticidade do tecido conjuntivo, na velocidade de transmissão do impulso nervoso (melhorando assim a sensibilidade dos proprioceptores, o recrutamento das unidades motoras, a coordenação e a capacidade de suportar carga) (McCRARY et al., 2015; McGOWAN et al., 2015; WOODS et al., 2007). O aquecimento ativo e o passivo podem ter ainda efeitos na diminuição da viscosidade do sistema músculo-tendinoso assim como na redistribuição do fluxo sanguíneo e na melhoria da difusão de oxigénio disponível nos músculos (McCRARY et al., 2015; McGOWAN et al., 2015; WOODS et al., 2007). Desta forma, conjuntamente com outros efeitos previamente descritos, estas práticas de aquecimento são usualmente tidas como benéficas, sem sequer percebermos quais as tarefas que devem servir de preparação para o exercício, podendo inclusivamente uma utilização errática poder originar efeitos adversos no exercício. Estes, para além da menor eficiência no exercício realizado, podem contribuir para uma diminuição da eficácia da atividade desenvolvida de acordo com o objetivo pretendido, para além de poder contribuir para um risco aumentado de lesões agudas e crónicas, em qualquer população praticante de atividade e exercício físico.

Se por um lado verificamos um aumento crescente de publicações no âmbito do aquecimento e os seus efeitos em tarefas relacionadas com o rendimento desportivo, poucos estudos se debruçam sobre uma das bases do movimento desportivo, quer seja ele de foro competitivo ou de lazer, como é o desempenho muscular. Pudemos verificar pela pesquisa realizada na literatura existente, que poucos foram os estudos focados no efeito do aquecimento na manifestação da força máxima, com os resultados a demonstrarem que um aquecimento específico afeta positivamente 1RM. Abad et al. (2011) sugeriram que a combinação de um aquecimento geral com um aquecimento específico melhorara a realização do exercício de *leg press* em 8.4%. Quando compararam intensidades diferentes, Barroso et al. (2013) verificaram que um aquecimento de baixa intensidade tem efeitos superiores na 1RM *leg press* em comparação com moderada intensidade ou sem aquecimento. Daqui poder-se-á sugerir que a intensidade de aquecimento poderá influenciar a manifestação da força durante o exercício seguinte.

No entanto, o *stress* metabólico que se pretende por forma a criar as adaptações necessárias, e a preparação no âmbito da melhoria da aptidão física, saúde e condição física, recorre muitas vezes à realização de várias repetições com cargas submáximas, em oposição a cargas máximas, procurando melhorar a habilidade com que se movimentam. Tendo em conta esta relevância apontada, recentemente Ribeiro et al. (2014) reportaram que a realização de diferentes aquecimentos parece não influenciar a realização de repetições até a exaustão com cargas submáximas no supino, agachamento, *bicípite curl*. Estas evidências são contrárias ao reconhecimento generalizado das recomendações para o treino da força, de que uma rotina de aquecimento antes do treino da força com resistências externas intensivas deverá ser realizada. Devemos por isso ter atenção que os efeitos poderão não ser sempre positivos. Desde logo, e segundo DeRenne (2010), durante os protocolos de aquecimento realizados, existe uma possibilidade de desenvolver uma certa quantidade de fadiga muscular, que pode afetar negativamente o exercício subsequente e, assim, comprometendo a produção de força. DeRenne (2010) refere ainda que existem outras possíveis causas que podem influenciar negativamente o desempenho após o aquecimento, como, por exemplo, tipo de fibra, nível de desempenho, tipo de exercício, regime de treino, experiência, género e intensidade.

Aquecimento ativo: geral e específico

Segundo Andrade et al. (2015), o aquecimento geral, normalmente, envolve uma componente aeróbia de baixa intensidade, como, por exemplo, a corrida submáxima e exercícios de alongamento. O aquecimento geral é caracterizado por desenvolver, de uma forma generalizada e superficial, as funções mais importantes do organismo através da estimulação dos principais grupos musculares e, conseqüentemente, da temperatura

corporal e muscular (SOTIROPOULOS et al., 2010). Para além disso, este tipo de aquecimento pretende preparar para a atividade o sistema cardiovascular e pulmonar e aumentar a amplitude do movimento articular (SOTIROPOULOS et al., 2010). Por outro lado, o aquecimento específico envolve exercícios e habilidades diretamente relacionadas com a atividade subsequente. Neste caso, Ribeiro et al. (2014) referem que os exercícios são idênticos aos que serão utilizados no treino, à exceção da intensidade, que é reduzida no aquecimento.

Algumas evidências no âmbito do exercício referem o aquecimento geral combinado com o aquecimento específico faz aumentar a velocidade de contração, a velocidade de transmissão nervosa, o relaxamento dos músculos e ligamentos, aumenta, ainda, a eficácia mecânica da contração muscular, devido à diminuição da viscosidade a nível celular (ANDRADE et al., 2015; FERMINO et al., 2005; McGOWAN et al., 2015; WOODS et al., 2007). Parece ainda melhorar a eficácia da função neuromuscular devido ao aumento da temperatura local e facilita o recrutamento das unidades motoras, que serão usadas para o aumento do fluxo sanguíneo, através dos tecidos ativos pela vasodilatação local, acompanhado pela vasoconstrição nos músculos inativos (ANDRADE et al., 2015; FERMINO et al., 2005; McGOWAN et al., 2015; WOODS et al., 2007).

Quando verificamos o desempenho relacionado com a manifestação da força muscular, Barroso et al. (2013) referem que através do aquecimento geral a avaliação de 1RM melhorou. No entanto, tal aconteceu quando o aquecimento geral foi realizado com a duração de 15 min de baixa intensidade (40% $VO_{2máx}$). Aumentando a intensidade (70% $VO_{2máx}$), assistimos a uma diminuição de 1RM dos participantes, no exercício de *leg press*. Por sua vez, Abad et al. (2011) demonstrou existirem melhorias nos valores de 1RM após a realização de um aquecimento geral com duração de 20 minutos de baixa intensidade (60% $FCmáx$). Parece assim que a intensidade, no caso específico do aquecimento geral, é um fator limitador do aquecimento geral naquilo que se refere à influência sobre a manifestação da força máxima.

Quando nos referimos ao aquecimento específico, Abad et al. (2011) apresentaram no seu estudo uma melhoria de cerca de 3% nos valores de 1RM no exercício de supino, utilizando uma série de 8 repetições com 50% da carga de 1RM, seguido de uma série de 3 repetições com carga de 70% da carga de 1RM. Já a conjugação do aquecimento geral com o específico fez aumentar em 8% o valor da força máxima nesse mesmo exercício. Contrariamente, Ribeiro et al. (2014) não verificaram qualquer aumento no número de repetições realizadas após a realização de um aquecimento específico composto por 10 repetições com 50% da carga de 1RM, seguido de um protocolo de 4 séries com 80% de 1RM. Mais ainda, se adicionarmos alongamentos ao aquecimento específico, prática corrente antes da realização do exercício, parecem existir evidências que o número de repetições decresce. Devemos perceber que nestes últimos estudos apresentados os autores não avaliaram as alterações na força máxima, manifestada pelo 1RM, mas sim a força numa componente de resistência muscular, através do número de repetições realizadas na sessão de treino, podendo assim serem explicadas as diferenças nos resultados.

Tarefa do Aquecimento

Segundo Ribeiro et al. (2014), existem estudos que se concentraram apenas na força máxima e através deles foi possível comprovar que o aquecimento afeta positivamente o desempenho de 1RM. A avaliação da força máxima (1RM) é importante para a prescrição de exercício, contudo sabemos que são vários os fatores que poderão afetar esta avaliação, como o aquecimento ou atividade desenvolvida previamente (ABAD et al., 2011). Verificamos previamente que Abad e colaboradores (2011) demonstraram que o aquecimento geral de intensidade moderada, conjugado com o aquecimento específico, faz melhorar a *performance* de 1RM. Contrariamente, Ribeiro et al. (2014) referem que o aquecimento geral e/ou específico não traz benefícios se realizarmos vários conjuntos de exercícios fatigantes submáximos durante o aquecimento. Parece assim determinante definir a intensidade quer do aquecimento geral, quer do aquecimento específico, por forma a obter os melhores resultados na manifestação da força. A este respeito, com os estudos apresentados, ainda não parece ser possível sugerir uma intensidade ideal, muito embora se tenha percebido que o fator relevante parece ser a fadiga acumulada durante o aquecimento. Podemos assim sugerir que, quer no aquecimento geral, quer no aquecimento específico, as intensidades

devem ser moderadas por forma a obter uma resposta adequada durante o exercício subsequente, realizado no âmbito não competitivo.

Outras tarefas habitualmente realizadas durante o aquecimento são os alongamentos musculares. Segundo Barroso et al. (2012), as investigações indicam que o desempenho parece depender do tipo de alongamento utilizado, sugerindo que o alongamento estático pode reduzir a produção de força máxima, mas também o número de repetições realizadas com uma carga submáxima. Em contraste, a literatura aponta que o desempenho da potência isocinética e altura de salto vertical podem ser melhoradas após um protocolo de alongamento balístico (BARROSO et al., 2012).

Barroso et al. (2012) observaram que o alongamento antes do treino de força pode afetar negativamente as adaptações induzidas pelo treino de força, sugerindo que se deve evitar alongamentos de facilitação neuromuscular propriocetiva (PNF), tendo estes efeitos negativos na força máxima. Foi assim demonstrado que o número de repetições e o volume total reduziram após os vários protocolos de alongamento. Concordantemente, Sá et al. (2013) demonstraram que o alongamento estático e a facilitação neuromuscular propriocetiva diminuíram o número de repetições totais comparadas com um aquecimento específico de 20 repetições com 30% da carga de 12RM. Estas conclusões poder-se-ão dever à redução da ativação neural em resposta ao estímulo dado ao órgão do tendão de Golgi, e à alteração da propriedade mecânica da unidade musculo-tendão, ou seja, durante a tensão realizada durante o alongamento alteraria a viscoelasticidade, causando um comportamento de relaxamento que reduz a rigidez e a força transmitida pelos músculos (SÁ et al., 2013). Apesar destas indicações, percebemos que esta é uma prática recorrente na atividade desportiva, e alertamos para o facto de que ainda existe algum desconhecimento nesta matéria, assim como poderá existir um risco acrescido de lesão aquando da realização e algumas práticas de alongamento.

Reflexões

Os benefícios do aquecimento são aceites e compreendidos sobre o desempenho de uma tarefa subsequente, no que diz respeito à ativação geral do corpo (otimização das ações motoras) bem como na prevenção de lesões desportivas, contribuindo para uma prática desportiva mais saudável e segura. No entanto, a literatura torna-se inconclusiva, sendo escassa no que diz respeito ao tipo de aquecimento que deve ser utilizado, especialmente antes de uma sessão de treino de força.

Durante a maior parte dos eventos desportivos, competitivos ou não, o praticante necessita de aplicar força constantemente, seja em esforço máximo, seja em esforços submáximos, pelo que perceber de que forma a sua manifestação é alterada com a preparação prévia, e de que forma a fadiga é provocada, torna-se fundamental para qualquer praticante de exercício físico. A compreensão das respostas fisiológicas e mecânicas durante a manifestação de força máxima e submáxima poderão fornecer dados fundamentais para a otimização de todo o processo desportivo, tendo em vista a melhor resposta por parte do praticante.

É sabido que os praticantes geralmente recorrem a um tipo de aquecimento geral seguido de um específico, precedido de uma tarefa da modalidade com intensidades mais baixas. No entanto, foi possível alertar para o papel da intensidade e da duração do aquecimento como potenciadores da fadiga e inibidores de qualquer efeito positivo do aquecimento realizado. Mais ainda, alertamos para o papel das tarefas desempenhadas, como o benefício de aquecer de forma específica e o potencial negativo de utilizar alongamentos estáticos. De facto, pudemos verificar que os alongamentos estáticos parecem não ser potenciadores da força muscular máxima, sendo que, em contrapartida, os alongamentos dinâmicos parecem ter benefícios associados a um melhor desempenho. Mais do que apresentar evidências científicas esclarecedoras, percebemos, ao desenvolver este tema, que levantaríamos questões, problemas, e foi nossa intenção apresentar os mesmos, deixando à discussão de quem surge interessado acerca do tema. Certamente que algumas questões metodológicas poderão ser supridas através de pesquisas futuras e sugerimos que várias investigações sejam realizadas para verificar os efeitos do aquecimento específico para o desempenho muscular a longo prazo, utilizando diferentes sujeitos (diversificando a idade, sexo,

experiência), diferentes tarefas de aquecimento, e diferentes volumes e intensidades quer do aquecimento específico quer do aquecimento geral.

Conclusão

Após análise da literatura, percebe-se assim a ambiguidade de resultados em relação ao efeito das tarefas de preparação para a realização do treino da força, facto que é ampliado pela carência de investigação inerente a este processo. As tarefas de preparação para um evento competitivo ou para o treino de preparação poderão determinar o sucesso ou não do praticante na consecução dos seus objetivos, e o entendimento acerca deste tema deverá ser aprofundado segundo os diversos fatores, entre os quais os fisiológicos e os biomecânicos. O aquecimento é considerado como fase fundamental, geralmente utilizado para otimizar o desempenho físico, mas também usado de modo a prevenir futuras lesões desportivas associadas aos exercícios subsequentes. Especificamente, apesar de alguns resultados contraditórios, a literatura tende a sugerir que o aquecimento geral conjugado com o específico melhora o desempenho na manifestação da força muscular máxima, nomeadamente na *performance* de 1RM. Por sua vez, a utilização de exercícios de alongamento, normalmente aplicada na rotina de treino, poderá potenciar os efeitos negativos no desempenho muscular. Percebemos ainda que existe um efeito da fadiga que parece ser o agente influenciador do rendimento subsequente. Assim, e de acordo com os poucos estudos existentes, podemos arriscar sugerir que o aquecimento geral não deve ser duradouro (entre 15-20 minutos de duração), com intensidades leves a moderadas (não elevar acima de 60% da frequência cardíaca máxima), por forma a otimizar o desempenho muscular, determinado como 1RM. Já o aquecimento específico deverá ser semelhante à tarefa principal, sendo aconselhadas também poucas séries (por exemplo, duas) com poucas repetições (três a oito), com cargas inferiores às associadas ao esforço subsequente. As evidências apontadas na presente síntese e os problemas levantados poderão servir de base para que profissionais que atuam na prescrição de exercícios revejam as suas práticas quanto à indicação de aquecimentos propostos antecedentes a uma prática desportiva, desta forma conseguindo a melhor condição física dos praticantes de maneira segura, contribuindo ainda para o seu bem-estar.

Referências

- ABAD, C. C. et al. Combination of general and specific warm-ups improves leg-press one repetition maximum compared with specific warm-up in trained individuals. **Journal of Strength & Conditioning Research**, v. 25, n. 8, p. 2242-2245, 2011.
- ANDRADE, D. C. et al. Effects of general, specific and combined warm-up on explosive muscular performance. **Biology of Sport**, v. 32, n. 2, p. 123-128, 2015.
- BAECHLE, T. R.; EARLE, W. **Essentials of strength training and conditioning**. Champaign: Human Kinetics, 2008.
- BARROSO, R. et al. The effects of different intensities and durations of the general warm-up on leg press 1RM. **Journal of Strength & Conditioning Research**, v. 27, n. 4, p. 1009-1013, 2013.
- BARROSO, R. et al. Maximal strength, number of repetitions, and total volume are differently affected by static-, ballistic-, and proprioceptive neuromuscular facilitation stretching. **Journal of Strength & Conditioning Research**, v. 26, n. 9, p. 2432-2437, 2012.
- BISHOP, D. Warm up I. Potential Mechanisms and the Effects of Passive Warm Up on Exercise Performance. **Sports Medicine**, v. 33, n. 6, p. 439-454, 2003a.
- _____. Warm up II. Performance Changes Following Active Warm Up and How to Structure the Warm Up. **Sports Medicine**, v. 33, n. 7, p. 483-498, 2003b.

- BROWN, L. E.; WEIR, J. P. ASEP procedures recommendation I: accurate assessment of muscular strength and power. **Professionalization of Exercise Physiology**, v. 4, n. 11, p. 1-21, 2001.
- COBURN, J. W.; MALEK, M. H. **NSCA's essentials of personal training**. Champaign: Human Kinetics, 2012.
- DAVIES, C. T. M.; YOUNG, K. Effect of temperature on the contractile properties and muscle power of triceps surae in humans. **Journal of Applied Physiology**, v. 55, n. 1, p. 191-195, 1983.
- DERENNE, C. Effects of postactivation potentiation warm-up in male and female sport performances: a brief review. **Strength & Conditioning Journal**, v. 32, n. 6, p. 58-64, 2010.
- FERMINO, R. C. et al. Influência do aquecimento específico e de alongamento no desempenho da força muscular em 10 repetições máximas. **Revista Brasileira de Ciência e Movimento**, v. 13, n. 4, p. 25-32, 2005.
- FRADKIN, A. J.; ZAZRYN, T. R.; SMOLIGA, J. M. Effects of warming-up on physical performance: a systematic review with meta-analysis. **Journal of Strength & Conditioning Research**, v. 24, n. 1, p. 140-148, 2010.
- GARBER, C. E. et al. American College of Sports Medicine position stand. Quantity and quality of exercise for developing and maintaining cardiorespiratory, musculoskeletal, and neuromotor fitness in apparently healthy adults: guidance for prescribing exercise. **Medicine and Science in Sports and Exercise**, v. 43, n. 7, p. 1334-1359, 2011.
- GUINOUBI, C. et al. Effects of two warm-up modalities on short-term maximal performance in soccer players: didactic modeling. **Advances in Physical Education**, v. 5, n. 1, p. 70-76, 2015.
- KARVONEN, J. Importance of warm up and cool down on exercise performance. In: KARVONEN, J.; LEMON, P. W.; ILIEV, I. (Ed.). **Medicine and sports training and coaching**. Basel: Karger, 1992. p. 190-213.
- MCCRARY, J. M.; ACKERMANN, B. J.; HALAKI, M. A systematic review of the effects of upper body warm-up on performance and injury. **British Journal of Sports Medicine**, v. 49, n. 14, p. 935-942, 2015.
- MCGOWAN, C. J. et al. Warm-up strategies for sport and exercise: mechanisms and applications. **Sports Medicine**, v. 45, n. 11, p. 1523-1546, 2015.
- POJSKIÆ, H. et al. Acute effects of prolonged intermittent low-intensity isometric warm-up schemes on jump, sprint, and agility performance in collegiate soccer players. **Biology of Sport**, v. 32, n. 2, p. 129, 2015.
- RACINAIS, S.; OKSA, J. Temperature and neuromuscular function. **Scandinavian Journal of Medicine and Science in Sports**, v. 20, n. 3, p. 1-18, 2010.
- RIBEIRO, A. S. et al. Effect of different warm-up procedures on the performance of resistance training exercises. **Perceptual and Motor Skills**, v. 119, n. 1, p. 133-145, 2014.
- SÁ, M. A. et al. Efeito agudo do alongamento estático e facilitação neuromuscular propriocetiva sobre o desempenho do número de repetições máximas em uma sessão de treino de força. **Motricidade**, v. 9, n. 4, p. 73-81, 2013.
- SÁ, M. A. et al. Acute effects of different methods of stretching and specific warm-ups on muscle architecture and strength performance. **Journal of Strength & Conditioning Research**, v. 30, n. 8, p. 2324-2329, 2016.
- SOTIROPOULOS, K. et al. Effects of warm-up on vertical jump performance and muscle electrical activity using half-squats at low and moderate intensity. **Journal of Sports Science & Medicine**, v. 9, n. 2, p. 326, 2010.
- WOODS, K.; BISHOP, P.; JONES, E. Warm-up and stretching in the prevention of muscular injury. **Sports Medicine**, v. 37, n. 12, p. 1089-1099, 2007.

Considerações biomecânicas do movimento humano como fenômeno da natureza física: um modelo sustentável de repercussões na promoção da saúde e da qualidade de vida

Alberto Carlos Amadio¹

Júlio Cerca Serrão¹

Luís Mochizuki²

Introdução – estudo do movimento humano

No domínio de estudos sobre história da análise do movimento humano relacionado à saúde, na antiguidade grega (400 AC), *Homer, Platon, Aristoteles, Hyppokrates* caracterizavam o treinamento como verdadeira busca da *beleza física e a saúde* decorrente do almejado equilíbrio entre espírito e corpo e também a busca do *êxtase do sangue*, designado como alegria de viver e que em nenhum lugar pode ser encontrado de forma tão intensa como na prática da atividade física (DIEM, 1964).

As raízes científicas da denominada *ginástica terapêutica* com bases em conhecimentos doutrinários têm origem nas argumentações de *Hyppokrates* e que foram sistematizadas e divulgadas por *Galen* (200 AC) e que determinava o sucesso do desempenho estar sempre dependente do *rendimento mínimo*, ou seja, uma simples caminhada à título de passeio não surte efeitos rendidores (SAURBIER, 1955). *Mercurialis e Herodikos von Selymbria* (1530-1601) fundamentam a *ginástica curativa* através dos ensinamentos de *Platon* sobre as bases científicas aplicadas aos cuidados com as enfermidades por meio de exercícios corporais que foram demonstrados pelos meios e procedimentos naturais. *Ling* (1776-1839) tinha a intenção de disseminar e de fomentar a *saúde* pela atividade física cientificamente estruturada, pensamento este que também foi partilhado e trabalhado por *Jahn* (DIEM, 1964).

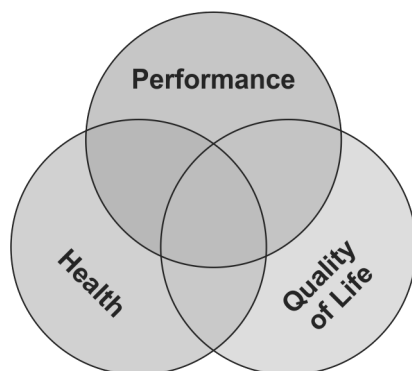
Os teóricos do pensamento pedagógico, *Humboldt, Hegel, Marx, Pestalozzi* (1769-1859), sempre elegeram o *corpo como tema central* ultrapassando as distorções entre corpo e alma, estruturando conceitos no entendimento do *corpo como objeto e conteúdo de vivência e experimentação*. Para *Pestalozzi*, a simples formação do espírito separada das forças físicas e morais dos seres humanos é um engano. Acrescenta *Pestalozzi* que a natureza da criança é um todo inseparável. Em acordo com Diem (1964), a saúde é assunto de interesse educacional, portanto mais que assunto de categoria médica e/ou biológica, é também de domínio pedagógico. A expressão *educação para a saúde* é doutrinária e paradigmaticamente discutida por *Pestalozzi*, onde busca-se uma vida produtiva, criativa e o movimento humano encontra-se na orientação e concretização das formulações e justificativas. *Saúde* e capacidade de rendimento são hoje requeridos em baixas idades escolares, não apenas como preparação à idade adulta, mas, principalmente, pelas exigências colocadas no dia a dia do próprio regime escolar.

Nitsch (1989) apresenta em modelo temático (Figura 1) as dependências de áreas para estruturar os objetivos orientadores das atividades esportivas, mostrando que *rendimento, saúde e qualidade de vida* são fatores que interagem nesta orientação que tem no movimento humano o domínio central da ação. Assim, pelo movimento arguimos o conceito de saúde e interpretamos suas características a partir da biomecânica.

¹ Escola de Educação Física e Esporte, Universidade de São Paulo (USP), Brasil.

² Escola de Artes, Ciências e Humanidades, Universidade de São Paulo (USP), Brasil.

Figura 1 - Modelo e relações de dependências para o estudo do movimento humano (NITSCH, 1989).



O movimento pode ser conceituado a partir de um sistema de comportamento físico marcado por normas, regras e convenções culturais, cujo referencial se assenta em respostas anatômicas, fisiológicas e biomecânicas do corpo humano. Em contraposição ao corpo rígido, como definido na mecânica clássica, a estrutura biológica do corpo humano permite a produção de forças internas por meio da contração muscular, que transforma o corpo em um sistema autônomo e independente e assim acontece o movimento (AMADIO, et al., 1999), entendido a partir de extremas simplificações pelo modelo das relações tipo causa-efeito. Deve-se considerar que a estrutura funcional do sistema biológico humano passou por um processo de desenvolvimento evolutivo, que se diferencia sensivelmente do caminho de aperfeiçoamento técnico do movimento.

Sistemas biológicos possuem uma auto-organização especializada e em função da tarefa de movimento a executar, modificam os parâmetros baseados nas leis da física. Essas situações, como descreve Latash (2017), justificam a importância do controle motor para o entendimento da eficiência no desempenho do movimento humano. Sugere o autor, baseado nos parâmetros da mecânica clássica, a descrição do movimento a partir da biomecânica que explora também as propriedades biológicas dos tecidos, órgãos e sistemas vivos, cujas estruturas respondem os comandos do sistema nervoso central para o controle do movimento. Sendo que controle de movimento é entendido, segundo Latash (2017), a partir de leis naturais que descrevem a interação entre corpos e o meio ambiente na produção natural do movimento humano. Portanto, demonstra o autor, interação e relação de dependência entre o controle motor e a biomecânica.

É oportuno estabelecer as condições e as relações de dependência entre a biomecânica e o estudo do movimento humano como imperativos para a saúde e qualidade de vida, além das condicionantes do desempenho na prática esportiva de alto nível de rendimento. Naturalmente, a interferência do ambiente faz-se presente (DA COSTA, 1997), logo, o conhecimento da causa ecológica é fator determinante e integra complexa teoria em permanente evolução nesta tríplice relação: *Homem, Movimento e Ambiente*.

As relações do esporte com a natureza podem ser assumidas como síntese de tendência antropológica que, em concordância com Bento (1997), impulsionam cada vez mais seu envolvimento com o ambiente natural para autorrealização e autoexpressão dos praticantes, e como transformação conjugada à globalização. A natureza é parceira indispensável e exige o aprofundamento do seu entendimento. No movimento, as leis da física e natureza do homem precisam ser descritas, caracterizadas e interpretadas segundo as consequências e respostas comportamentais do corpo humano. A concepção das leis do movimento, suas estruturas e condicionantes formais por meio de axiomas, regras e postulações físico-matemáticas, constituem-se nas expressões que aproximam o estudo de movimentos do corpo humano e suas funções anatômicas e fisiológicas na linguagem natural baseada em ciências que transforma e torna relevante a biomecânica para a vida humana, que tem no movimento a “*alma mater*”, ou seja, o principal elemento descritivo funcional, a partir das leis da natureza.

Por além dessa interpretação baseada nas leis físicas aplicadas ao corpo humano com bases biomecânicas, Meinberg (1997) destaca o conflito esporte–ambiente, que necessita da conduta ética para o estilo de vida ativa e natural segundo alguns princípios: a) é pelo corpo humano e sua família de movimentos que se liga a ética ecológica à ética do esporte; b) a ética do esporte deve limitar aos novos esportes em evolução respeito e necessária proteção ambiental da natureza; c) necessário se faz a estruturação de um modelo ético que considere a integração do homem com a natureza (ambiente), em respeito ao corpo e estabelecendo limites de rendimento. Para o estabelecimento destes princípios, o autor destaca a conduta que minimiza possível conflito entre o esporte e o meio ambiente, enfatizando a interação homem e natureza, pela expressão da prática do movimento e seu significado para a saúde, qualidade de vida e/ou rendimento esportivo.

Para investigar o movimento, segundo a complexidade estrutural do mesmo, implica em utilizar simultaneamente métodos de diversas áreas do conhecimento da ciência, ou seja, a *complexa investigação do movimento* (AMADIO et al., 1999). Na classificação biomecânica, fazem parte do campo de pesquisa as seguintes aplicações que caracterizam o estudo do movimento humano:

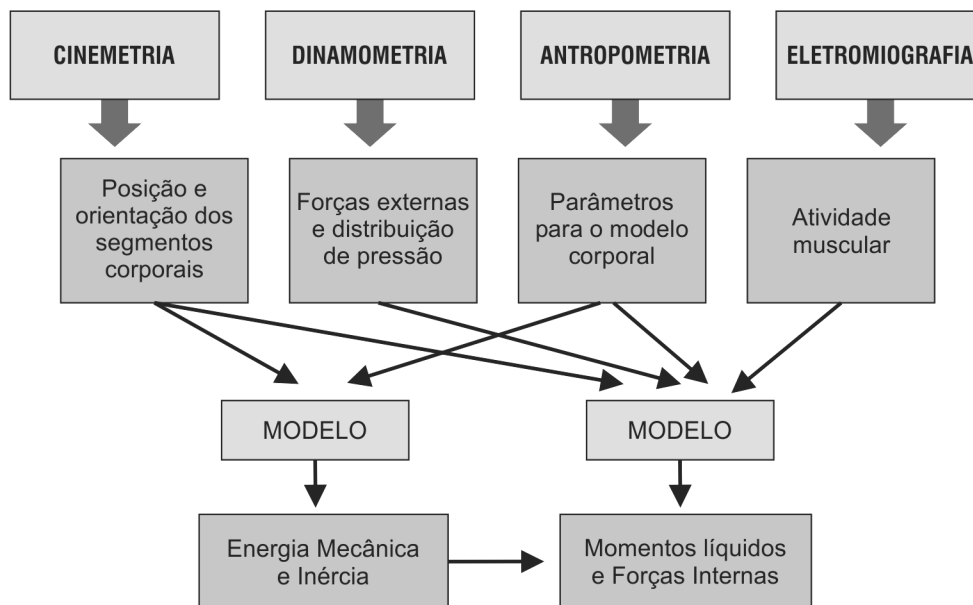
- a) **Esporte de alto nível de rendimento:** sistematização e otimização do rendimento esportivo, diagnose da técnica de movimento e condição física, redução de sobrecargas excessivas ao aparelho locomotor, regime de treinamento ótimo e relação estímulo-resposta;
- b) **Esporte escolar e atividades de recreação:** estudo da eficiência de processos de aprendizagem, adequação de sistemas e equipamentos com *feedback* pedagógico;
- c) **Prevenção e reabilitação orientados à saúde:** desenvolvimento de métodos, procedimentos e técnicas para terapia, descrição de padrões “patológicos” e dependências clínicas, adequação e desenvolvimento de equipamentos;
- d) **Atividades do cotidiano e ocupacionais:** estudo da postura e locomoção humana, classificar e sistematizar grupos de movimentos em dependência de estações de trabalho, interface homem, máquina e ambiente, eficiência, saúde e segurança nas tarefas da vida diária e do trabalho.

Antes de avaliar a influência da biomecânica em programas de atividade física para promover a saúde e otimizar o rendimento esportivo é indispensável caracterizá-la. O objetivo central da biomecânica é estudar o movimento humano. Ainda que esse seja um objetivo comum a muitas áreas do corpo de conhecimento da educação física e do esporte, a biomecânica procede a sua análise a partir do prisma das leis da física. Além de aplicar as leis da física, a biomecânica se norteia pelas características do aparelho locomotor humano. Portanto, além da física e da matemática, enquanto disciplinas que fundamentam e suportam a análise do movimento humano, a biomecânica usa conhecimentos da anatomia e fisiologia, disciplinas que delimitam as características estruturais e funcionais do aparelho locomotor humano.

Movimento humano – métodos de avaliação

Para a análise e investigação do movimento humano é necessário, pela complexidade estrutural do mesmo, a aplicação simultânea de métodos de mensuração das diversas áreas do conhecimento da ciência. Por se tratar de disciplina com alta dependência de resultados experimentais, é premente que a biomecânica se preocupe com seus métodos de medição. Utilizando-se destes métodos, o movimento pode ser descrito e modelado por meio de algoritmos, permitindo compreender os mecanismos internos reguladores e executores do movimento do corpo humano. Na Figura 2, podemos observar as áreas para análise e medição do movimento de origem analítica e/ou experimental para determinar os parâmetros da biomecânica descritores da técnica de movimento. A compreensão dos mecanismos reguladores e executores do movimento cria a oportunidade para encontrar princípios gerais que determinam ou caracterizam a técnica do movimento, como os *princípios da biomecânica de Hochmuth* (HOCHMUTH, 1974).

Figura 2 - Áreas metodológicas para complexa análise biomecânica do movimento humano. (BAUMANN, 1992, 1995).



A biomecânica pode ser dividida em interna e externa, dada a grande diferença de abordagem e aplicação. A biomecânica interna se preocupa com as forças internas, as forças transmitidas pelas estruturas biológicas internas do corpo, como forças musculares, forças nos tendões, ligamentos, ossos e cartilagem articular. Elas estão intimamente relacionadas com o executar de movimentos e com as cargas mecânicas exercidas pelo aparelho locomotor, representadas pelo *stress*, que é o estímulo mecânico necessário para o desenvolvimento e crescimento das estruturas do corpo (STUCKE, 1984). A biomecânica externa representa os parâmetros quantitativos ou qualitativos de mudanças de posição do corpo humano em movimentos, com auxílio de medidas cinemáticas e/ou dinâmicas, portanto aquelas que se referem às características observáveis da estrutura de movimento. A interação entre o sistema nervoso central, periférico e os sistemas muscular e esquelético define a base de funcionamento e comando de movimento, segundo o princípio causa e efeito (VAUGHAN et al., 1992).

Os métodos (Figura 2) utilizados pela biomecânica para abordar as expressões de movimento são: *antropometria*, *cinemetria*, *dinamometria* e *eletromiografia* (BAUMANN 1992, 1995). Os sistemas de medições em biomecânica evoluíram a partir destas quatro áreas fundamentais e, mais recentemente, consideram-se ainda sistemas alternativos de medição em *eletrofisiologia*, *imaginologia* e *termometria*. Na *antropometria* são obtidos os parâmetros antropométricos descritivos e as medidas inerciais da massa corporal. Essas medidas são necessárias para a normalização de dados, para personalizar modelos físico-matemáticos e para os métodos de simulação. Na *cinemetria* os sistemas são orientados para medições de movimentos e posturas e de técnicas de movimento executadas pelos sujeitos por meio de imagens, registro de trajetórias, decurso de tempo, determinação de curvas de velocidade e de aceleração, entre outras variáveis derivadas (ALLARD; STOKES; BLANCHI, 1995). Os sistemas de captura de imagem usam uma ou mais câmeras de alta frequência, para reconstrução bi e tridimensional da técnica de movimento. Na *dinamometria* os sistemas de medição são orientados para a obtenção e registro das forças de reação (forças externas) e de pressões exercidas por partes do corpo na interação com o ambiente. Há sistemas para avaliar a força de grupos musculares e os momentos resultantes (GLITSCH, 1992), como o dinamômetro isocinético. Na *eletromiografia* são medidas as diferenças de potenciais elétricos para avaliar as ações, verificando a participação de cada músculo ou parte destes no movimento referido. Reconhecemos os procedimentos para estudo da mecânica muscular, designados no domínio da *eletrofisiologia* com orientação para fins terapêuticos e/ou diagnósticos de funções biológicas dos tecidos e no domínio da *imaginologia* para obter imagens do tecido muscular, dos tendões, da articulação e dos ossos. Na *termometria* mede-se a temperatura corporal ou de segmentos corporais. Por exemplo, o

conhecimento da temperatura dos pés dentro dos calçados durante a prática de atividades físicas permite adequar o tipo de matéria-prima empregada na fabricação de calçados, em atenção a importante requisito do calçado que é o conforto térmico.

Na análise do movimento humano o comportamento da sobrecarga articular e os efeitos dos mecanismos motores no processo de aprendizagem são exemplos de áreas do conhecimento, que se relacionam com o diagnóstico do movimento humano. Portanto, referimo-nos à biomecânica, que se dedica ao estudo do movimento do corpo humano em relação às leis e princípios físico-matemáticos, incluindo os conhecimentos anatômicos e fisiológicos do corpo humano.

Saúde e qualidade de vida – legado do movimento

A forte relação de dependência da biomecânica com o movimento humano dá-se pelos procedimentos metodológicos, cujas aplicações despertam interesses muito amplos na investigação do comportamento do corpo humano segundo seus mecanismos de interação com o meio ambiente sob distintas condições. A investigação de parâmetros relacionados à postura corporal e à locomoção humana, por exemplo, são tópicos exaustivamente estudados na biomecânica e são evidências deste fato.

Quando um sujeito de pé pretende romper o seu estado de equilíbrio estático e entrar em movimento, ele desloca o centro de massa sobre a base de sustentação de maneira que a força peso, atuando no centro de massa, produza momento de rotação com eixo no contato do pé com o solo. À medida que a inclinação do corpo com a vertical aumenta, a linha de gravidade se desloca até ser projetada fora da base de sustentação, quando ocorre a queda do corpo, ou início do andar.

A abordagem biomecânica da postura permite compreender este comportamento, dos fatores estáticos e dinâmicos que o determinam, até a importância para realizar movimentos voluntários. Destaca-se que não se pode associar a noção de postura com a atitude ereta e estática. Distúrbios de equilíbrio ou maus hábitos posturais devem ser interpretados à luz das relações dinâmicas entre os seus componentes, em associação a outras possíveis causas como traumatismos ou enfermidades que afetem a função coordenativa ou limitem a atividade do sistema músculo esquelético.

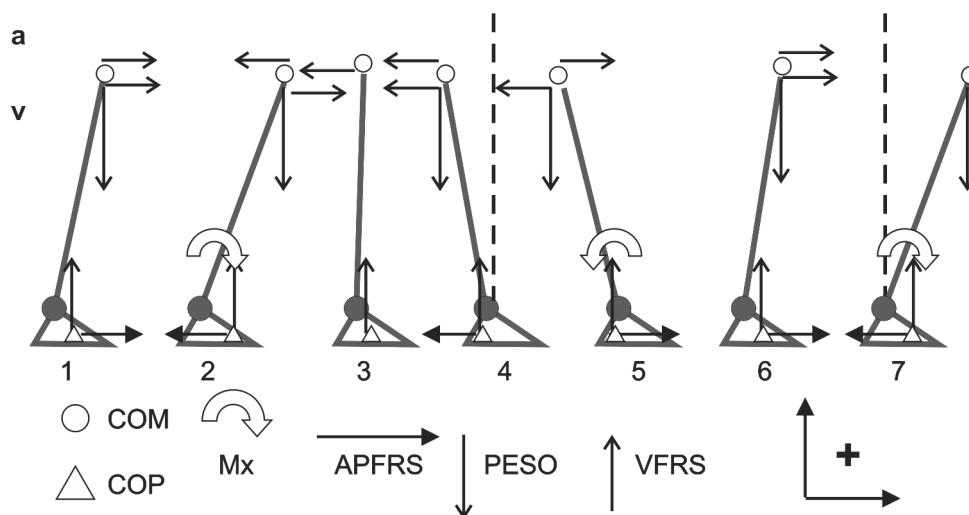
O controle postural é contínuo e permanente em toda a atividade humana. Em duas fases da vida o equilíbrio é uma habilidade instável. Na infância, quando o desenvolvimento motor e cognitivo ainda não atingiu maturidade e na terceira idade, quando o desenvolvimento limita cada vez mais o que fora fácil e possível de se fazer durante a fase adulta (WINTER, 1995). Por um lado, a terceira idade é o período da vida no qual um simples desequilíbrio pode ser fatal e é durante a infância que percebemos como o desenvolvimento do equilíbrio é importante para o ser humano.

Winter et al. (1996) indicam que a diferença entre a posição horizontal do centro de massa e do centro de pressão é uma importante variável de estudo para o controle postural. Como pode ser observado ao modelarmos o corpo humano em postura ereta parada, o controle do centro de massa é efetuado por forças aplicadas em muitas partes do corpo, mas principalmente pelo controle do centro de pressão. O controle dinâmico da postura realiza as antecipações e correções necessárias para garantir os fundamentos da postura: estabilidade da postura, equilíbrio do corpo e suporte do peso corporal, quando uma instabilidade postural é imposta. Com a aplicação de uma instabilidade podemos observar distinções entre padrões de resposta porque as instabilidades demarcam padrões de comportamento (KELSO et al., 1993) que permitem identificar a dimensão que um padrão ocorre. Considera ainda o autor que as instabilidades auxiliam a busca pelas equações de movimento do sistema porque ajudam a mapear os padrões das variáveis e auxiliam a avaliar as previsões sobre os padrões dinâmicos de comportamento em regiões críticas de estabilidade.

O centro de pressão é uma medida de deslocamento e depende do centro de massa. A oscilação do centro de massa é a grandeza que indica o balanço do corpo e a grandeza centro de pressão é resultado da resposta neuromuscular ao balanço do centro de massa. A Figura 3 ilustra a relação entre estas grandezas para diferentes instantes da postura humana ereta (MOCHIZUKI, 2002). A diferença

entre centro de massa e centro de pressão é devida a efeitos dinâmicos e quanto menores as frequências de oscilação, menores são as características dinâmicas na posição de equilíbrio e mais semelhantes são centro de pressão e centro de massa. Para frequências de até 0,2 Hz, cerca de 10% da oscilação do centro de pressão não representa a oscilação do centro de massa, mas sim acelerações de segmentos corporais, e para 0,5 Hz este número já é cerca de 50% (GURFINKEL et al., 1993). Para garantir a estabilidade e equilíbrio, o controle postural elege variáveis relacionadas à posição do corpo humano e monitora-as por meio de informações sensoriais.

Figura 3 - Representação da relação entre COP e COM na postura ereta. As distâncias do COP e COM, o vetor peso (mg), o vetor força de reação do solo vertical (VRFS) e a força horizontal na direção AP (APFRS) aplicada no solo pelo sujeito e os vetores representativos para a velocidade (v) e aceleração (a) angulares em seis instantes diferentes (MOCHIZUKI, 2002).



No domínio dos estudos sobre a postura, observam-se importantes aplicações, pois a partir do arranjo espacial dos segmentos corporais pode-se compreender a orientação estática e/ou dinâmica para objetivos específicos, ou seja, passamos a interpretar o controle postural como forma de análise do movimento. Assim, o controle postural é tão complexo quanto o controle de movimentos (AMADIO, 2000). O controle postural é o controle dos arranjos dos segmentos corporais baseado em informações sensoriais de diferentes fontes. Estas informações sensoriais permitem formar uma representação interna do mundo externo, relatando e reconhecendo a posição e o movimento de cada parte do corpo. O sistema de controle postural usa informações dos sistemas visual, vestibular e sensorial (NASHNER; MCCOLLUM, 1985; ROTHWELL, 1994; WINTER, 1995).

A análise da marcha é importante instrumento de avaliação para médicos, fisioterapeutas, profissionais da educação física e esporte, entre outros profissionais da saúde. Segundo Amadio e Serrão (2011), o andar humano normal resulta da correlação harmônica entre a ação coordenada neural, muscular e a função esquelética. Qualquer alteração dessa harmonia provoca mudanças importantes no padrão locomotor e traz consequências neuromusculares e de equilíbrio para o indivíduo (CHAO, 1986). É essencial a análise da marcha quando uma alteração ocorre no aparelho locomotor e o padrão de movimento tem que se ajustar para compensar os efeitos dessa alteração. As perturbações na análise da marcha podem ser usadas para interpretar como a doença acometeu o sistema neuromuscular. O andar como uma das formas mais elementares do movimento humano, e que ocorre em várias atividades da vida diária, é um bom exemplo do interesse da biomecânica pelo estudo dos movimentos cotidianos (SERRÃO, 2007).

Portanto, em acordo com Amadio e Serrão (2011), entre as diferentes expressões de movimento para este fim, o caminhar merece destaque. Além de um meio de locomoção, a caminhada figura atualmente como uma das mais populares formas de condicionamento físico, sendo largamente praticada por pessoas de diferentes idades e níveis de aptidão física. Ainda que represente uma das expressões mais elementares do movimento humano, trata-se de um movimento complexo. As dificuldades enfrentadas por uma criança

até que adquira o padrão maduro de marcha e os problemas sofridos por aqueles que, expostos a uma lesão traumática não mais conseguem manter tal padrão, representam exemplos concretos de tal complexidade. Winter (1991) mostra a complexidade que, retratada pela análise de parâmetros mecânicos, pode fornecer importantes subsídios, não somente para a caracterização de uma das mais importantes expressões do movimento humano, como para o entendimento dos mecanismos de controle e gerenciamento desta importante forma de condicionamento físico.

A importância dos parâmetros biomecânicos no planejamento de programas de atividade física também pode ser exemplificada por intermédio dos estudos que focaram a análise do comportamento biomecânico do movimento de grupos que demandam atenção especial, como, a locomoção infantil (LOBO DA COSTA, 2000), os portadores de doenças neurológicas (PINHO et al., 2008), os diabéticos neuropatas (SACCO; AMADIO, 2000), os amputados (SOARES, 2005), os portadores de pé torto congênito (SOARES, 2007) e os indivíduos que sofreram lesão ligamentar (LIMA, 2006; MOTA, et al., 2002). Qualquer programa para estes grupos não pode ser levado a termo sem que se considerem as características biomecânicas dos movimentos do grupo a que se destina. Vale relembrar, em acordo com Amadio e Serrão (2011), que para pessoas que compõem estes grupos especiais, a prática do exercício físico é condição indispensável à manutenção da qualidade de vida, fato que reforça a necessidade da elaboração de um programa extremamente bem adaptado às características biomecânicas de seus movimentos.

Diante do exposto, é evidente a necessidade de considerar as características biomecânicas dos movimentos em um programa de atividade orientado para promover a saúde e manter a qualidade de vida, de modo a adequá-lo às características e necessidades do grupo a que se destina.

Considerações finais

O atual estágio de desenvolvimento da biomecânica é expresso pelos novos procedimentos metodológicos e inovação tecnológica na investigação, nas quais reconhecemos a tendência crescente de se combinar várias disciplinas científicas aplicadas à análise do movimento humano, no contexto da abordagem interdisciplinar no relacionamento entre a biomecânica e outras áreas científicas aplicadas à análise do movimento humano e suas repercussões no contexto da saúde e da qualidade de vida. Destacamos algumas perspectivas metodológicas selecionadas e aplicadas à biomecânica considerando-se as tendências atuais na investigação científica:

- a) Aperfeiçoamento da técnica de movimento orientado fundamentalmente pela determinação da eficiência de movimento,
- b) Aperfeiçoamento do processo de treinamento e reabilitação com base nos mecanismos indicadores da adaptação funcional e ambiental,
- c) Aperfeiçoamento do mecanismo de controle de cargas internas interpretado pelo processo de otimização do rendimento, e
- d) Aperfeiçoamento de modelos físico-matemáticos para simulação e animação gráfica do movimento, considerando-se os formalismos computacionais disponíveis.

Atualmente, vivemos na biomecânica um grande período analítico como ainda não observado graças à transferência dos avanços tecnológicos aplicados à análise do movimento humano. Desta maneira, uma das principais tarefas da biomecânica na projeção de perspectivas e desafios é sistematizar o conhecimento acumulado por novos conceitos, novas metodologias, novas tecnologias e novas áreas de aplicação, em particular aplicados à análise do movimento humano no contexto da saúde e da qualidade de vida.

Pode-se considerar que a biomecânica é uma ferramenta indispensável no planejamento e na implementação de programas de atividades físicas para a promoção da saúde, aliada às demais disciplinas que compõem o corpo de conhecimento da educação física e do esporte. A biomecânica fornece subsídios para que o profissional possa buscar estratégias que permitam selecionar os movimentos mais adequados

e seguros ao desenvolvimento de habilidades e capacidades físicas. Quando se pensa na participação esportiva, a otimização da técnica e a segurança assumem igual relevância. Buscar a mais perfeita execução da técnica esportiva significa em última análise otimizar o desempenho esportivo. Permitir o alcance desse desempenho sem comprometer a integridade física do atleta é condição indispensável ao prolongamento da vida esportiva do atleta.

No entanto, mesmo diante das possibilidades oferecidas pela biomecânica, não se pode desconsiderar as limitações na aplicação dos conhecimentos teóricos. Limitações que assumem diferentes facetas, dentre as quais se destacam o estágio de desenvolvimento da área. Ainda que historicamente a biomecânica seja bastante antiga, não se pode ignorar que uma das condições definitivas para o avanço das pesquisas na área foi o progresso na aquisição, processamento e análise dos sinais biológicos humanos. Como exemplo, a evolução, na última década, no método de medições dinâmicas dos movimentos de locomoção. Nesse período, pode-se encontrar na literatura esforços científicos para caracterizar tais movimentos a partir de estudos que apresentavam sérias limitações metodológicas e tecnológicas aplicadas ao corpo humano. Portanto, o paradoxo científico se mostra verdadeiro: a biomecânica é velha ainda que jovem (AMADIO; SERRÃO, 2011). E perante sua juventude, são muitas as lacunas metodológicas e tecnológicas ainda existentes e a serem superadas.

Sem ignorar a enorme contribuição ao longo da história, é crucial lançar bases biomecânicas para desbravar os caminhos que ainda precisam ser percorridos na busca do amplo entendimento do movimento humano, particularmente o seu legado relativo às questões da promoção de saúde e qualidade de vida, em contínua evolução na interdependência homem – movimento – ambiente.

Referências

- ALLARD P.; STOKES, A. F.; BLANCHI J. P. (Ed.). **Three-dimensional analysis of human movement**. Champaign: Human Kinetics, 1995.
- AMADIO, A. C. Metodologia biomecânica para o estudo das forças internas ao aparelho locomotor: importância e aplicações no movimento humano. In: AMADIO, A. C.; BARBANTI, V. J. (Org.). **A Biodinâmica do movimento humano e suas relações interdisciplinares**. São Paulo: Estação Liberdade, 2000. p. 45-70.
- AMADIO, A. C. et al. Introdução à análise do movimento humano – descrição e aplicação dos métodos de medição. **Revista Brasileira de Fisioterapia**, São Paulo, v. 3, n. 2, p. 41-54, 1999.
- AMADIO, A. C.; SERRÃO, J. C. A biomecânica em educação física e esporte. **Rev. Bras. Educ. Fis. Esporte**, São Paulo, v. 25, n. esp., p. 15-25, dez. 2011.
- BAUMANN, W. Perspectives in methodology in biomechanics of sport. In: RODANO, R.; FERRIGNO, G.; SANTAMBROGIO, G. (Ed.). **SYMPOSIUM OF THE INTERNATIONAL SOCIETY OF BIOMECHANICS IN SPORTS. Proceedings...** Milano: Edi-Ermes, 1992. p. 97-104.
- _____. Procedimentos para determinar as forças internas na biomecânica do ser humano: aspectos da carga e sobrecarga nas extremidades inferiores. In: DAVID, A. C.; FONSECA, J. C. P. (Ed.). **CONGRESSO BRASILEIRO DE BIOMECÂNICA, 6, 1995, Brasília. Anais...**, Brasília: Sociedade Brasileira de Biomecânica, 1995.
- BENTO, J. O. Desporto, cidade e natureza. Introdução ao tema. In: DACOSTA, L. P. (Ed.). **Meio ambiente e desporto. Uma perspectiva internacional**. Porto: Universidade do Porto, Faculdade de Ciências do Desporto e Educação Física, 1997. p. 95-102.
- CHAO, E. Y. S. Biomechanics of the human gait. In: SCHMID-SCHÖNBEIN, G.; WOO, S. L. Y. Z. (Ed.). **Frontiers in biomechanics**. New York: Springer Verlag, 1986. p. 225-242.

- DA COSTA, L. P. Desporto e natureza: tendências globais e novos significados. In: DA COSTA, L. P. (Ed.). **Meio ambiente e desporto. Uma perspectiva internacional**. Porto: Universidade do Porto, Faculdade de Ciências do Desporto e Educação Física, 1997. p. 61-76.
- DIEM, C. **Eine Geschichte des Sports**. Stuttgart: Cotta Verlag, 1964.
- GLITSCH, U. **Einsatz verschiedener Optimierungsansätze zur komplexen Belastungsanalyse der unteren Extremität**. 1992. Dissertation (Doktor Sportwissenschaften)– Institut für Biomechanik. Köln, 1992.
- GURFINKEL, V. S. et al. Egocentric references and human spatial orientation in microgravity. II. Body-centred coordinates in the task of drawing ellipses with prescribed orientation. **Exp. Brain Res.**, v. 95, n. 2, p. 343-348, 1993.
- HOCHMUTH, G. **Biomechanik sportlicher Bewegungen**. Berlin: Sportverlag, 1974.
- KELSO, J. A. S.; DING, M.; SCHÖNER, G. Dynamic pattern formation: a primer. In: SMITH, L. B.; THELEN, E. **A dynamic systems approach to development applications**. Massachussets: MIT Press, 1993. p. 13-50.
- LATASH, M. L. Biological movement and laws of physics. **Motor Control**, v. 21, p. 327-344, 2017.
- LIMA, C. S. **Comparação entre dois protocolos de reabilitação após reconstrução do ligamento cruzado anterior através de análise biomecânica**. 2006. 172f. Tese (Doutorado em Educação Física)– Escola de Educação Física e Esporte, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2006.
- LOBO DA COSTA, P. H. **Aspectos biomecânicos da locomoção infantil**: grandezas cinemáticas no andar e no correr. 2000. 189f. Tese (Doutorado em Educação Física)– Escola de Educação Física e Esporte, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2000.
- MEINBERG, E. The conflict between sporting activities and the environment. Some ethical consideration. In: DA COSTA, L. P. (Ed.). **Meio ambiente e desporto. Uma perspectiva internacional**. Porto: Universidade do Porto, Faculdade de Ciências do Desporto e Educação Física, 1997. p. 197-206.
- MOCHIZUKI, L. **Análise biomecânica da postura humana**: estudos sobre o controle do equilíbrio. 2002. 210f. Tese (Doutorado em Educação Física)– Escola de Educação Física e Esporte, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2002.
- MOTA, Y. L. et al. Análise biomecânica da locomoção de indivíduos com e sem lesão no ligamento cruzado anterior. **Revista Brasileira de Fisioterapia**, São Paulo, v. 6, n. 1, p. 9-16, 2002.
- NASHNER, L. M.; MCCOLLUM, G. The organization of postural movements: a formal basis and experimental synthesis. **Behavioral Brain Science**, v. 8, p. 135-72, 1985.
- NITSCH, J. R. Future trends in sport psychology and sport sciences. In: WORLD CONGRESS OF SPORT PSYCHOLOGY, 7. **Proceedings...** Singapore, 1989. p. 200-205.
- PINHO, J. P. et al. Análise cinemática da marcha do indivíduo com Síndrome de Down adulto: a influência da obesidade no padrão de marcha. **Revista Brasileira de Biomecânica**, v. 9, p. 138-147, nov. 2008.
- ROTHWELL, J. **Control of human voluntary movement**. London: Chapman & Hall, 1994.
- SAURBIER, B. **Geschichte der Leibesübungen**. Frankfurt am Main: Wilhelm Limpert Verlag, 1955.
- SACCO, I. C. N.; AMADIO, A. C. A study of biomechanics parameters in gait analysis and somatic sensorial thresholds of diabetic neuropathic patients. **Clinical Biomechanics**, v. 15, n. 3, p. 196-202, 2000.
- SERRÃO, J. C. **Aspectos biomecânicos da locomoção humana**: influência da interação entre mochila e o calçado. 2007. 90f. Tese (Livre-docência)– Escola de Educação física e Esporte, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2007.

- SOARES, A. S. O. C. **Análise de parâmetros biomecânicos da locomoção de atletas amputados transtibiais.** 2005. 169f. Dissertação (Mestrado em Educação Física)– Escola de Educação Física e Esporte, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2005.
- SOARES, R. J. **Análise de parâmetros biomecânicos na locomoção de crianças portadoras de pé torto congênito.** 2007. 229f. Tese (Doutorado em Educação Física) - Universidade de São Paulo, São Paulo, 2007.
- STUCKE, H. **Zu Dynamischen Belastungen des oberen Sprunggelenkes und seines Sehnen- und Bandapparates.** 1984. Dissertation (Doktor Sportwissenschaften) - Institut für Biomechanik, Köln, 1984.
- VAUGHAN, C. L.; DAVIS, B. L.; O'CONNOR, J. C. **Dynamics of human gait.** Champaign: Human Kinetics, 1992.
- WINTER, D. A. **The biomechanics and motor control of human gait: normal, elderly and pathological.** Ontario: University of Waterloo Press, 1991.
- _____. **ABC of balance during standing and walking.** Waterloo: Waterloo Biomechanics, 1995.
- WINTER, D. A. et al. Unified theory regarding A/P and M/L balance in quiet standing. **Journal of Neurophysiology**, v. 75, n. 6, p. 2334-2343, 1996.

Avaliação da composição corporal em indivíduos com lesão da medula espinhal

José Irineu Gorla¹
Mariane Borges¹

Introdução

Identificar e monitorar os componentes que constituem o peso corporal do ser humano nada mais é do que avaliar a composição corporal. Essa avaliação precede de modelos teóricos, os quais dividem o peso corporal em dois até cinco compartimentos ou níveis, sendo o mais usual o modelo de dois componentes (componente de gordura e o isento de gordura).

A avaliação da composição corporal tem sua maior relevância no crescimento e desenvolvimento, e controle da saúde humana, posto que um desequilíbrio de seus componentes pode causar danos irreversíveis para a saúde, podendo até levar um indivíduo a óbito.

Apesar disso, na população em geral a preocupação com a composição corporal acaba se restringindo aos padrões de beleza “impostos” pela sociedade através das mídias, ou seja, a preocupação está em manter uma distribuição da composição corporal mais pela estética do que pela a saúde, o que acaba muitas vezes levando as pessoas a atitudes drásticas e a apresentarem comportamentos obsessivos, a fim de estar “inseridas” nestes padrões.

No entanto, para os profissionais da área da saúde, a grande inquietação está com o alarmante crescimento dos índices de obesidade provenientes da excessiva ingestão calórica e baixos níveis de atividade física, decorrente, dentre outros fatores, do avanço tecnológico. A obesidade está associada a diversas doenças, como diabetes tipo II e doenças cardiovasculares, entre outras, tornando-se um problema de saúde pública nacional.

Quando nos referimos aos indivíduos com lesão da medula espinhal (LME), a preocupação não difere. Estudos apontam que nesta população a prevalência de obesidade varia de 40 a 66% (ANSON; SHEPHERD, 1996; CHEN et al., 2006; LIANG et al., 2007). Esta informação enfatiza a necessidade de avaliação e monitoramento da composição corporal, pois após a lesão identifica-se uma “redistribuição” dos componentes da composição corporal representada pelo aumento e acúmulo de gordura (BECK et al., 2014) e diminuição da massa magra nas regiões centrais (tronco) e nas extremidades inferiores; e aumento da massa magra (MAGGIONI et al., 2003; YARAR-FISHER et al., 2013) e diminuição da massa gorda nas regiões superiores.

É consenso na literatura que indivíduos com LME, apresentam menores níveis de atividade física em comparação com a população sem deficiência, ou seja, trata-se de uma população com elevados níveis de sedentarismo (BUCHHOLZ et al., 2003). O perfil sedentário tem relação com o déficit do controle motor e limitações em habilidades funcionais causadas pela lesão, efeitos colaterais de medicamentos, dificuldades de acesso a locais públicos e infraestrutura inadequada, que agravam o problema de locomoção e tornam essa população mais suscetível à obesidade.

O sedentarismo aliado às complicações inerentes à LME é um fator de risco importante para o desenvolvimento de doenças secundárias à lesão, como, por exemplo diabetes do tipo II, hipertensão arterial, alteração no perfil lipídico, aumento da quantidade de gordura corporal, doenças cardiorrespiratórias (JACOBS; NASH, 2004) e doenças cardiovasculares, que estão entre as principais causas de mortalidade nessa população (GARSHICK et al., 2005).

¹ Faculdade de Educação Física, Universidade Estadual de Campinas (UNICAMP), Brasil.

O esporte para indivíduos com LME pode promover a redução do risco cardiovascular (MATOS-SOUZA et al., 2013; MATOS-SOUZA et al., 2016), melhora da função diastólica (De ROSSI et al., 2014) e melhora da composição corporal (GORLA et al., 2016). No entanto, as oportunidades de acesso à prática esportiva beneficiam apenas uma restrita minoria que é considerada apta para a prática. Indivíduos que não tenham ambições competitivas, ou cuja idade não permita a prática esportiva de alto rendimento, não irão obter os benefícios do esporte.

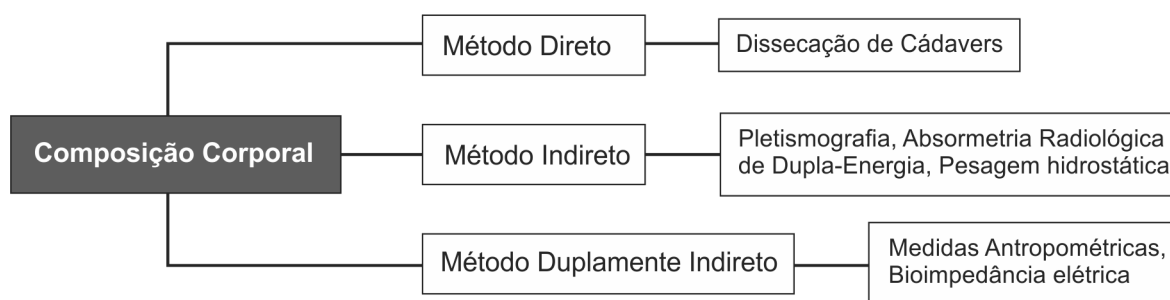
Diante da importância da composição corporal é frequente a busca de se identificar parâmetros do que seriam valores “ideais” para a distribuição de seus componentes (principalmente no que tange aos componentes de massa gorda e massa magra), situação que pode acarretar inúmeros equívocos de interpretação das informações, visto que esses padrões são definidos através de populações específicas, de regiões específicas/localidades, em período de tempo específico, o que pode indicar que esses parâmetros não representam mais algo como tido “ideal”, o que infere na necessidade do conhecimento dos componentes da composição corporal, individualmente, para análise segura e confiável.

Devido aos muitos efeitos deletérios de uma distribuição inadequada dos componentes da composição corporal para a saúde, uma boa administração destas variáveis torna-se fundamental, começando com uma avaliação confiável e válida, que é o que este capítulo propõe, apresentando os diferentes métodos de avaliação da composição corporal com os pontos singulares necessários para uma avaliação válida na população com lesão da medula espinhal.

Modelos e métodos de análise da composição corporal

Para a avaliação da composição, encontram-se inúmeros métodos, dos quais precedem de procedimentos diretos, indiretos e duplamente indiretos, cabendo aos profissionais identificarem quais métodos serão mais efetivos e possíveis de serem utilizados para a sua população.

Figura 1 - Principais métodos para avaliação da composição corporal.



Nos procedimentos diretos, a avaliação só poderá ser realizada através da dissecação de cadáveres, podendo ser executada de forma macroscópica ou por extração lipídica. Apesar de ser um método preciso e de sustentação teórica para o desenvolvimento de novos métodos, o alto custo com laboratórios e a necessidade de especialização dos avaliadores impedem a avaliação da composição corporal em um grande número de sujeitos e principalmente impede um controle dos componentes durante “in vivo” que é primordial para a saúde.

Nos procedimentos indiretos, não há como manusear os componentes separadamente (pesar cada componente e relacionar ao peso corporal), são obtidas informações a partir das variáveis físicas e químicas que são exploradas a fim de estimar as quantidades de gordura e massa magra.

Dentre as técnicas indiretas de avaliação da composição corporal para indivíduos com lesão da medula espinhal, podemos destacar: a pesagem hidrostática, a pletismografia e a densitometria óssea, as quais discutiremos a seguir.

Pesagem hidrostática

A pesagem hidrostática é considerada um método padrão-ouro para avaliação da composição corporal, a qual considera que um corpo submerso na água recebe uma força contrária e igual ao peso da água deslocada.

Esta técnica apresenta valores precisos da densidade corporal e consiste em o indivíduo ficar totalmente submerso em um “tanque” de água, bloqueando a respiração por um período de 5 a 10 segundos. Antes dessa submersão, o avaliado é orientado a efetuar uma expiração forçada, expelindo a maior quantidade de ar possível.

Deve-se levar em consideração o ar dos pulmões e os gases presentes no aparelho gastrointestinal, sendo necessária a correção destes volumes extras por cálculos de volume corporal. Além disto, deve-se calcular o volume pulmonar residual, que pode ser mensurado fora do equipamento. Não é exequível a mensuração do volume dos gases gastrointestinais, mas os mesmos apresentam volume pequeno, estimado em aproximadamente 100ml (GUEDES; GUEDES, 2006).

Através desta técnica, o volume corporal é definido pela subtração do peso corporal real pelo peso corporal na água dividido pela densidade da água. Definido o volume, calcula-se a densidade corporal (peso/volume). Definida a densidade o percentual de gordura corporal é definido através de equações como a de Siri (1961): $\%G = 4,95/\text{densidade} - 4,5 * 100$.

A pesagem hidrostática na lesão medular

Em indivíduos com lesão da medula espinhal a utilização desta técnica de avaliação não é aconselhável, pois impõe adicionalmente riscos de aspiração e disreflexia autonômica e pode requerer alterações no sistema do equipamento para permitir transferências estáveis e medidas durante o teste (CLASEY; GATER, 2005).

As alterações no sistema do equipamento ocorrem com a utilização de mecanismos como velcros, que possibilitam que esses indivíduos permaneçam na posição sentada embaixo da água, posição que fica impossibilitada devido à flutuação dos membros inferiores, principalmente na região do quadril; “pesos” que terão que ser descontados na água.

Cabe ressaltar que este é um método de custo elevado o qual exige conhecimento técnico especializado para o manuseio do equipamento, bem como laboratórios que apresentem um grande espaço, pois exigem uma adaptação sujeita ao meio líquido e, muitas vezes, seus procedimentos tornam-se muito trabalhosos, tanto para o avaliado quanto para o avaliador, no caso de indivíduos com lesão da medula espinhal.

Pletismografia

A pletismografia é um método de determinação do volume corporal pelo deslocamento de ar. É um método de avaliação da composição corporal que demanda um pequeno tempo para a realização do exame e possibilita a rápida aquisição e análise computadorizada dos dados.

O equipamento mais comercializado é o da marca Bod Pod®, uma câmara oval constituída de fibra de vidro, com assento em seu interior e com uma abertura de acrílico na parte frontal (mais superior), que promove variações de ar e pressão em seu interior durante o procedimento. Além destas variações, o microcomputador conectado à câmara com seu *software* específico determina as variáveis pulmonares necessárias às estimativas do volume corporal. Após as análises computadorizadas do volume e densidade corporal, o sistema estimará o percentual de gordura corporal por meio de equações como as de Siri (1961).

Entretanto, além de custo relativamente alto, necessita de um espaço restrito com controle de temperatura ambiente e o mínimo de pessoas no ambiente para que não ocorram erros de mensuração.

A Pletismografia na lesão medular

A pletismografia por deslocamento de ar é considerada válida para análise da composição corporal em indivíduos com lesão da medula espinhal (CLASEY; GATER, 2005), entretanto, alguns modelos podem impossibilitar a avaliação da composição corporal nessa população. Isso decorre em função da aferição do peso corporal, que deve ser realizada pela balança acoplada ao sistema da pletismografia e não pode ser inserida manualmente. Essa balança tem características de uma balança convencional clínica, mas ela mensura imediatamente a massa corporal e lança o valor da massa corporal no *software* do equipamento, o que não permite nenhum tipo de adaptação a ela e, desta forma, poderá impossibilitar o posicionamento dos indivíduos com lesão da medula espinhal.

Outras limitações consideráveis estão relacionadas ao deslocamento do indivíduo para a câmara de ar, a qual dificulta o posicionamento do “ajudante” na transferência, caso o indivíduo não tenha autonomia para fazê-lo; e a espasticidade, que pode prejudicar as análises, pois neste método é necessário que os indivíduos se mantenham estáveis.

Absorciometria radiológica de dupla-energia

O exame de absorciometria radiológica de dupla-energia (DXA) foi desenvolvido para medir a composição dos tecidos moles em humanos e fornece informações de três compartimentos do corpo, massa óssea, massa gorda e massa magra, tanto corporal como regional.

O DXA ou densitometria óssea é procedimento de imagem baseado no pressuposto de que o grau de absorção de radiações de cada tecido orgânico depende do comprimento de cada onda utilizada e do número anatômico dos elementos interpostos (GUEDES; GUEDES, 2006). Desta forma, o equipamento envia feixes de energia, uma de baixa energia (30-50KeV), que vai atenuar mais tecido ósseo do que o tecido mole, e um feixe de alta energia (maior que 70KeV), que possui atenuação similar ao de tecido mole.

Para realizar este procedimento o indivíduo deve se posicionar em decúbito dorsal pernas, com braços e mãos esticados, e permanecer estático por um tempo de 10 a 15 minutos, enquanto o *scanner* passa sobre o corpo, enviando as informações ao computador para análise das mesmas.

Este método, como todos os outros, possui algumas limitações, por exemplo: expor o indivíduo à radiação; ter um comprimento de 190cm por 60 cm de largura; e permitir um peso corporal máximo de 220kg. Entretanto, é um método válido, uma ferramenta de medida de fácil utilização, de baixa radiação e de alta velocidade de aquisição dos dados durante a digitalização (MAZESS et al., 1990).

A Densitometria óssea na lesão medular

O DXA é um método válido e preciso para quantificar a composição corporal em pessoas com LME Spungen et al. (1995), Jones, Goulding e Gerrard, (1998), e tem como sua principal vantagem a possibilidade de analisar as alterações na composição corporal regional, tendo em vista as diversas alterações regionais pós-LME.

Para esta população, o DXA possui algumas limitações que implicam erros de medida, dentre elas podemos destacar o fato de não representar o estado de hidratação, a qual pode ser alterada em indivíduos com LME (EMMONS et al., 2011) e o aumento das medidas de tecidos moles causado pelas hastes na espinha, que normalmente indivíduos com LME traumática terão (GIANGREGORIO; WEBBER, 2003).

Dificuldades relacionadas à espasticidade e transferência para o equipamento podem atrasar e até mesmo impedir o procedimento. Um indivíduo com constantes espasmos não poderá realizar o exame, por ser um exame de imagem. Caso ocorram movimentos, a imagem é afetada e trará erros de medida para a composição corporal. Portanto, o indivíduo terá que se manter estável durante todo o período do

exame, faixas de velcro nos pés e pernas poderão ser utilizadas, a fim de estabilizar estes membros sem que prejudique o exame. No que concerne à transferência para o equipamento, será necessário que duas pessoas auxiliem neste processo, pois o DXA é mais alto do que a cadeira de rodas e não contém pontos de apoio que possam contribuir para uma transferência de forma autônoma. Além disto, deve-se ter muito cuidado para não bater no equipamento na parte do *scanner* e não permitir que os indivíduos se apoiem.

Em situações as quais os indivíduos utilizam uma sonda vesical de demora, será necessário que ela esteja ao lado do equipamento, não fazendo parte da imagem.

Outro ponto relevante na utilização do DXA está relacionado ao aparelho. Segundo Rech et al. (2007), o DXA apresenta discrepâncias entre os aparelhos de marcas diferentes e até mesmo de mesma marca, o que representa uma limitação do aparelho e indica que diferentes modelos não devem ser utilizados em um mesmo estudo, pois podem aumentar os erros de medida.

O Quadro 1 apresenta os modelos de DXA mais utilizados para avaliação da composição corporal em indivíduos com lesão da medula espinhal (BORGES, 2015).

Quadro 1 - Modelos de DXA mais utilizados para avaliação da composição corporal em indivíduos com lesão da medula espinhal.

ESTUDO	MODELO
Bauman et al. (2006); Spungen et al. (2000); Gorgey, et al. (2010); Gorgey et al. (2011); Gorgey et al. (2013); Spungen et al., (1995).	<i>DPX Lunar Corp®;</i>
Inukai et al. (2006); Mojtahedi, Valentine e Evans (2009); Yarar-Fisher et al. (2013); Ravensbergen, Lear e Claydon (2014); Giangregorio, Craven e Webber (2005); Mojtahedi et al. (2008).	<i>Hologic QDR 4500®;</i>
Clasey e Gater, (2005); Clasey, Janowiak e Gater (2004); Maruyama et al. (2008); Maggioni et al. (2003).	<i>Lunar DPX-IQ®;</i>
Gorgey et al (2011); Spungen et al. (2003).	<i>Hologic QDR-2000®;</i>
Gorgey, Dolbow e Gater (2012); Beck et al. (2013); Emmons et al. (2011); Lofvenmark, Werhagen e Norrbrink (2009).	<i>Lunar Prodigy Advance®;</i>
Dionyssiotes et al. (2009); Dionyssiotes et al. (2008).	<i>Norland XR-36®;</i>
Wilmet et al. (1995).	<i>Hologic W2000®;</i>
Jones et al. (1998).	<i>Lunar DPX-L®;</i>
Yilmaz et al. (2007).	<i>PDX-MD®;</i>
Modlesky et al. (2004).	<i>Delphi A, Hologic®;</i>
Gaspar, Lazaretti-Castro e Brandão (2012).	<i>Discovery A, Hologic®;</i>
Jones, Legge e Goulding (2003).	<i>Lunar Corp, 726 Heartland Trl®;</i>
Cirnigliaro et al. (2013).	<i>GE Lunar iDXA®;</i>

Nos procedimentos duplamente indiretos são envolvidas equações de regressão, a fim de prever variáveis associadas aos procedimentos indiretos que, por sua vez, na sequência, deverão estabelecer estimativas acerca dos componentes da composição corporal. São métodos validados pelos procedimentos diretos, possuem baixo custo e são de fácil aplicabilidade, o que permite maior aplicação prática.

Por serem estimativas, apresentam erros consideráveis, o que deve ser levado em consideração, principalmente no momento das análises dos seus resultados. A seguir apresentaremos os métodos duplamente indiretos mais utilizados para indivíduos com lesão da medula espinhal.

Bioimpedância elétrica

A bioimpedância elétrica é um método rápido de fácil aplicabilidade e baixo custo, leva em consideração a condutividade elétrica dos tecidos biológicos a fim de estimar os componentes da composição corporal.

Esta técnica impõe uma corrente elétrica alternada de baixo nível ao corpo, medindo a impedância ou resistência pura e a reactância, que é a passagem desta corrente e é a oposição do fluxo elétrico causada pelo organismo. Desta forma, tecidos com grande quantidade de água e eletrólitos, como os de massa isenta ou livre de gordura, serão grandes condutores de corrente elétrica, devido à baixa resistência, e a gordura constitui meio de baixa condutividade, apresentando elevada resistência.

Para avaliação da composição corporal por este método, o avaliado deverá manter-se em jejum de no mínimo quatro horas, não tomar medicamentos diuréticos por pelos menos 7 dias, não ingerir bebida alcoólica em um período mínimo de 24 horas, não fazer atividade física moderada ou vigorosa por no mínimo 12 horas precedentes ao exame e esvaziar a bexiga 30 minutos previamente (HEYWARD; STOLARCZYK, 2000). Durante o procedimento é necessário permanecer em decúbito dorsal, onde serão fixados quatro eletrodos, sendo dois fixados na superfície dorsal da mão e dois fixados na superfície dorsal do pé.

É importante ressaltar que o equipamento medirá essas resistências e calculará através de equações preditivas baseadas em características como idade, sexo, nível de gordura corporal, raça e nível de atividade física a composição corporal. Porém essas equações podem não representar a população que se quer avaliar o que pode gerar erros de medidas, bem como o não cumprimento dos itens citados acima (jejum entre outros).

A Bioimpedância na lesão da medula

O estado de hidratação dos lesados medulares é alterado, o que pode gerar erro de medida.

Antropometria

A antropometria avalia o tamanho e as proporções dos segmentos corporais, através de medidas de massa corporal, estatura, circunferências, diâmetros e comprimentos ósseos, e espessura de pregas cutâneas (HEYWARD; STOLARCZYK, 2000); propiciando informações vinculadas ao crescimento, desenvolvimento e envelhecimento. Por ser uma metodologia de baixo custo e fácil aplicabilidade, permite a aplicação em pesquisas epidemiológicas e com propósitos clínicos.

Massa e comprimento corporal

São medidas simples de serem aferidas e que são utilizadas como padrões para curvas de crescimento e desenvolvimento, e indicativos de obesidade ou desnutrição.

Mensuração da Massa corporal na lesão medular

Para indivíduos com lesão medular, a forma mais precisa e correta de aferir a massa corporal é através da utilização de uma balança de piso com acesso para cadeira de rodas, onde primeiramente será aferida a massa corporal do indivíduo com sua cadeira de rodas e, em seguida, a massa da cadeira de rodas é mensurada separadamente. Realizado esses procedimentos, será calculada a massa corporal através da diferença entre essas medidas, ou seja, a subtração da massa total pela massa da cadeira.

Caso não seja possível a aquisição deste tipo de balança, devido ao custo da mesma, pode-se adaptar uma balança convencional.

Mensuração do comprimento corporal na lesão medular

Para lesados medulares em que a posição ortostática é impossibilitada, a estatura deve ser mensurada na posição supina, com os sujeitos posicionados em colchonetes ou macas. Caso nesta posição não seja possível estender os segmentos corporais e usar um estadiômetro convencional em função de espasmos ou outros fatores, deve-se usar a mensuração segmentar por de fitas métricas, somando-se os resultados.

Índice de massa corporal

O IMC é uma variável comumente utilizada, pois é considerado um parâmetro/indicador de sobrepeso e obesidade na população em geral. O IMC é obtido pela divisão da massa corporal em quilogramas pela estatura em metros ao quadrado.

Uma das principais limitações do IMC é não distinguir entre massa gorda e massa magra e a distribuição da gordura (central e periférica).

O índice de massa corporal na lesão medular

O IMC para indivíduos com LME tem subestimado a adiposidade corporal (JONES et al., 2003; ERIKS-HOOGGLAND et al., 2011; YARAR-FISHER et al., 2013).

Tanto homens quanto mulheres com LME com o mesmo IMC apresentam maior percentual de gordura do que pessoas sem deficiência (BECK et al., 2013), podendo ser a perda muscular pós LME um fator predominante para estes resultados. No estudo de Yarar-Fisher et al., (2013), mulheres com LME apresentaram percentual de gordura 8,5% maior do que mulheres sem deficiência com similares IMC. No estudo de Spungen et al. (2003), mulheres com LME apresentaram 13% a mais de gordura em comparação com mulheres sem deficiência com o mesmo IMC. Tendo em vista este fator, o estudo de Laughton et al. (2009) previu um IMC de corte para obesidade em pessoas com LME crônica maior de 22,1kg/m². Os resultados do estudo de Yarar-Fisher et al. (2013) propõem um IMC de corte para mulheres tetraplégicas de 28kg/m² e, para mulheres paraplégicas, de 21kg/m².

Por mais simples que pareçam ser as medidas de peso e comprimento corporal e posterior cálculo do IMC, como já apresentado anteriormente, é possível que estas aferições se tornem complexas. No caso da massa corporal, se o avaliador não possuir a balança de piso, em casos específicos é possível ficar impossibilitado de mensurar essa variável; já a estatura, mesmo que aferida de forma segmentar, contraturas e espasticidades dificultarão a precisão dessas medidas.

Circunferências

As medidas de circunferências em regiões específicas do corpo também podem indicar a composição corporal, entretanto possuem limitação, pois não distinguem o conteúdo de gordura, tecidos e órgãos.

Os procedimentos para aferição das circunferências são simples, sendo necessárias apenas uma fita antropométrica com precisão em milímetros e a determinação dos “pontos” anatômicos que serão mensurados.

Circunferência na lesão medular

Na lesão medular, as circunferências têm sido amplamente estudadas, principalmente as relacionadas à gordura centralizada, como é o caso da circunferência da cintura, que se tem mostrado um forte preditor de gordura visceral, apresentando forte correlação com os resultados apresentados por BIA (ERIKS-HOOGGLAND et al., 2011), por DXA e ultrassonografia (EMMONS et al., 2011, RAVENSBERG;

LEAR; CLAYDON, 2014), tomografia computadorizada (EDWARDS; BUGRESTI; BUCHHOLZ, 2008), e biomarcadores de risco de doenças metabólicas (MARUYAMA et al., 2008).

No estudo de Ravensberg, Lear e Claydon (2014), em 27 indivíduos com LME (para e tetraplegia), a circunferência da cintura apresentou forte correlação tanto com a adiposidade corporal ($r=0.68$) quanto com a adiposidade visceral ($r=0.79$). Além da correlação com fatores de risco de doenças cardiovasculares, estes resultados inferem que esta é uma medida válida também para identificar a obesidade em pessoas com LME (ERIKS-HOOGLAND et al., 2011). A pesquisa de Edwards, Bugresti e Buchholz (2008) utilizou a medida da circunferência da cintura em três pontos – (última costela, crista ilíaca e ponto médio entre a última costela e a crista ilíaca) – e mostrou alta reprodutibilidade nos três locais, tanto para o grupo controle quanto para o grupo com LME.

A relação cintura quadril também tem sido utilizada como uma medida substitutiva para a adiposidade abdominal associada a risco de doenças cardiovasculares. Emmons et al. (2011) verificaram que a gordura visceral medida por DXA está fortemente correlacionada com as medidas da relação cintura quadril em mulheres sem deficiência e mulheres com LME. No estudo de Ravensberg, Lear, Claydon (2014), esta medida foi fortemente correlacionada com fatores de risco de doenças cardiovasculares como glicose em jejum, triglicerídeos, colesterol total, lipoproteína de baixa-intensidade, colesterol total/lipoproteína de alta-intensidade e o método de *score* de Framingham 30 anos.

Cabe ressaltar que circunferências como abdominal, cintura e coxa devem ser aferidas com os indivíduos em decúbito dorsal, de preferência utilizando-se uma maca, a fim de evitar erro de medida. Como exemplo disto, podemos citar a circunferência abdominal que apresenta uma variação superior a 10cm se o indivíduo estiver sentado, em comparação à avaliação onde o sujeito está em decúbito dorsal.

Espessura de pregas cutâneas

A espessura de pregas cutâneas possibilita a mensuração indireta da gordura corporal localizada logo abaixo da pele. O procedimento de avaliação por esta técnica é relativamente simples, porém a precisão do uso desse método é estreitamente relacionada ao domínio das técnicas de medida pelos avaliadores e do compasso a ser utilizado.

Após a aferição das espessuras de pregas cutâneas, seus resultados são inseridos em equações de predição que possibilitarão a verificação da densidade corporal e posterior determinação do percentual de gordura.

Espessura de pregas cutâneas na lesão medular

A espessura de pregas cutâneas também pode ser utilizada para a determinação da composição corporal em indivíduos com lesão medular, entretanto algumas pregas cutâneas, como suprailíaca e a abdominal, devem ser aferidas com os indivíduos em decúbito dorsal e em hipótese nenhuma devem ser mensuradas em locais com escaras.

A expressiva limitação para a utilização da espessura de pregas cutâneas nesta população está relacionada às equações de predição que subestimam o percentual de gordura corporal, havendo indicativos que a soma das pregas cutâneas pode representar de forma mais precisa a composição corporal nesta população (WILLEMS et al., 2015).

Maggioni et al. (2003) utilizaram a equação proposta por Durnin-Womersley (1974) para verificar o %G de homens com LME e compararam os resultados com DXA. Seus resultados apontaram que o método de quatro pregas cutâneas subestima a MG e o %G corporal ($p < 0,05$). Mojtahedi, Valentine e Evans (2009) utilizaram cinco equações para prever a gordura corporal em homens e mulheres com paraplegia. Dentre estas, a que apresentou maior correlação com o DXA ($r=0,95$, $p < 0,001$) para ambos os sexos e com o menor erro padrão de estimativa (2,8%) foi a equação de Evans et al. (2005),

que utiliza as pregas peitoral, subescapular e tricipital em homens e as pregas tricipital, suprailíaca e abdominal em mulheres. No estudo de Eriks-Hoogland et al. (2011), o índice antropométrico baseado na estimação da densidade corporal usando as medidas da circunferência do peito, da cintura, da panturrilha e a prega subescapular mostrou-se uma medida válida para estimar a obesidade em indivíduos com LME, com uma relação com a bioimpedância de $r=0,91$.

No que se refere à substituição do %G pelas equações de predição, os resultados negativos estão relacionados a diversos fatores, principalmente ao fato de que estas equações foram desenvolvidas e validadas em populações sem deficiência e incluem pressupostos sobre a distribuição de gordura corporal, alteradas em indivíduos com LME. Outro fator que pode estar relacionado é o método como a equação foi validada, como é o caso das equações de Durnin e Womersley (1974), Jackson e Pollock (1977) e Sloan (1967), que foram validadas com o método de pesagem hidrostática, que na população com LME não é o método mais indicado. Além disto, foram usados métodos com medidas de pregas somente da parte superior do corpo, principalmente no caso de atletas que tendem a ter menos MG na parte superior do corpo. Consequentemente será esperado estimar um baixo %G para o corpo inteiro. Este fato é agravado, pois não leva em conta a grande quantidade de acúmulo de gordura nos membros inferiores, devido ao desuso e atrofia muscular (SPUNGEN et al., 2003).

Considerações finais

Pode-se observar que o DXA é o método mais confiável e válido para a avaliação da composição corporal em pessoas com LME, mas possui algumas limitações que devem ser consideradas, dentre elas, destacam-se: o erro de estimativa do equipamento; o estado de hidratação, que pode ser alterado em indivíduos com LME, e o erro causado pelas hastes na espinha, que pode vir a aumentar medidas de tecidos moles. Quanto à composição corporal em indivíduos com LME, observa-se que a mesma sofre inúmeras modificações nos componentes de MG e MM, devido principalmente à paralisia dos membros afetados, de modo que há um aumento de MG corporal e regional, cabendo destacar um aumento significativo de gordura na região abdominal, o qual está associado a doenças cardiovasculares, síndromes metabólicas, entre outros.

Para a análise da CC, as estimativas, dos diversos equipamentos, ainda merecem ser analisadas com maior criteriosidade, sendo tema de novas discussões acadêmicas, bem como as alterações da composição corporal, a fim de se buscar compreender o que de fato ocorre no corpo humano, tanto fisiologicamente como metabolicamente pós LME, o que acarreta inúmeras alterações constatadas na literatura.

Referências

- ANSON, C. A.; SHEPHERD C. Incidence of secondary complications in spinal cord injury. **International Journal of Rehabilitation Research**, v. 19, n. 1, p. 55-66, 1996.
- BAUMAN, A. et al. Relationship of mass and serum estradiol with lower extremity bone in persons with chronic spinal cord injury. **American Journal of Physiology-Endocrinology and Metabolism**, v. 290, p. E1098-E1103, 2006.
- BECK, L. A. et al. Body composition of women and men with complete motor paraplegia. **The Journal of Spinal Cord Medicine**, v. 0, n. 0, p. 1-7, 2013.
- BECK, L. A. et al. Body composition of women and men with complete motor paraplegia. **The Journal of Spinal Cord Medicine**, v. 37, n. 4, p. 359-65, 2014.
- BUCHHOLZ, A. C.; MCGILLIVRAY, C. F.; PENCHARZ, P. B. Physical activity levels are low in free-living adults with chronic paraplegia. **Obesity Research**, v. 11, n. 4, p. 563-570, 2003.

- CHEN, Y. M. et al. Validity of body mass index and waist circumference in the classification of obesity as compared to percent body fat in Chinese middle-aged women. **International Journal of Obesity**, v. 30, n. 6, p. 918-25, 2006.
- CIRNIGLIARO, C. M. et al. Prediction of limb lean tissue mass from bioimpedance spectroscopy in persons with chronic spinal cord injury. **The Journal of Spinal Cord Medicine**, v. 36, n. 5, p. 443-453, 2013.
- CLASEY, J. L.; GATER, D. R. A comparison of hydrostatic weighing and air displacement plethysmography in adults with spinal cord injury. **Archives of Physical Medicine and Rehabilitation**, v. 86, n. 11, p. 2106-2113, nov. 2005.
- CLASEY, J. L.; JANOWIAK, A. L.; GATER, D. V. Relationship between regional bone density measurements and the time since injury in adults with spinal cord injuries. **Archives of Physical Medicine and Rehabilitation**, v. 85, n. 1, p. 59-64, 2004.
- DIONYSSIOTIS, Y. et al. Body composition in paraplegic men. **Journal of Clinical Densitometry: assessment of skeletal health**, v. 11, n. 3, p. 437-443, 2008.
- DIONYSSIOTIS, Y. et al. Influence of neurological level of injury in bones, muscles, and fat in paraplegia. **Journal of Rehabilitation Research & Development**, v. 46, n. 8, p. 1037-1044, 2009.
- DURNIN, J. G. V. A.; WOMERSLEY, J. Body fat assessed from total body density and its estimation from skinfold thickness: measurements on 481 men and women aged from 16 to 72 years. **British Journal of Nutrition**, v. 32, n. 1, p. 77-97, jul. 1974.
- EDWARDS, L. A.; BUGRESTI, J. M.; BUCHHOLZ, A. C. Visceral adipose tissue and the ratio of visceral to subcutaneous adipose tissue are greater in adults with than in those without spinal cord injury, despite matching waist circumferences. **The American Journal of Clinical Nutrition**, v. 87, n.3, p. 600-607, 2008.
- EMMONS, R. R. et al. Assessment of measures for abdominal adiposity in persons with spinal cord injury. **Ultrasound in Medicine & Biology**, v. 37, n. 5, p. 734-741, 2011.
- ERIKS-HOOGLAND, I. et al. Clinical assessment of obesity in persons with spinal cord injury: validity of waist circumference, body mass index, and anthropometric index. **The Journal of Spinal Cord Medicine**, v. 34, n. 4, p. 1-7, 2011.
- EVANS, E. M. et al. Skinfold prediction equation for athletes developed using a four-component model. **Medicine & Science in Sports & Exercise**, v. 37, n. 11, p. 2006-2011, nov. 2005.
- GARSHICK, E. et al. A prospective assessment of mortality in chronic spinal cord injury. **Spinal Cord**, v. 43, n. 7, p. 408-16, 2005.
- GASPAR, A. P.; LAZARETTI-CASTRO, M.; BRANDÃO, C. M. A. Bone mineral density in spinal cord injury: an evaluation of the distal femur. **Journal of Osteoporosis**, v. 2012, p. 1-7, 2012.
- GIANGREGORIO, L. M.; CRAVEN, B. C.; WEBBER, C. E. Musculoskeletal changes in women with spinal cord injury: a twin study. **Journal of Clinical Densitometry**, v. 8, n. 3, p. 347-351, 2005.
- GIANGREGORIO, L. M.; WEBBER, C. E. Effects of metal implants on whole-body dual-energy x-ray absorptiometry measurements of bone mineral content and body composition. **Canadian Association of Radiologists Journal**, v. 54, p. 305-309, 2003.
- GORGEY, A. S. et al. Influence of motor complete spinal cord injury on visceral and subcutaneous adipose tissue measured by multi-axial magnetic resonance imaging. **The Journal of Spinal Cord Medicine**, v. 34, n. 1, p. 100-109, 2011.
- GORGEY, A. S. et al. Relationship of spasticity to soft tissue body composition and the metabolic profile in persons with chronic motor complete spinal cord injury. **The Journal of Spinal Cord Medicine**, v. 33, n. 1, p. 6-15, 2010.

- GORGEY, A. S.; DOLBOW, D. R.; GATER JR., D. R. A model of prediction and cross-validation of fat-free mass in men with motor complete spinal cord injury. **Archives of Physical Medicine and Rehabilitation**, v. 93, n. 7, p. 1240-1245, 2012.
- GORGEY, A. S.; GATER, D. R. A preliminary report on the effects of the level of spinal cord injury on the association between central adiposity and metabolic profile. **American Academy of Physical Medicine and Rehabilitation**, v. 3, n. 5, p. 440-446, 2011.
- GORGEY, A. S. et al. Femoral bone marrow adiposity and cortical bone cross-sectional areas in men with motor complete spinal cord injury. **American Academy of Physical Medicine and Rehabilitation**, v. 5, n. 11, p. 939-948, 2013.
- GORLA, J. I. et al. Impact of wheelchair rugby on body composition of subjects with tetraplegia: a pilot study. **Archives of Physical Medicine and Rehabilitation**, v. 97, n. 1, p. 92-96, 2016.
- GUEDES, D. P.; GUEDES, J. E. R. P. **Manual prático para a avaliação em educação física**. Barueri: Manole, 2006.
- HEYWARD, V. H.; STOLARCZYK, L. M. **Avaliação da composição corporal aplicada**. Barueri: Manole, 2000.
- INUKAI, Y. et al. Assessment of total and segmental body composition in spinal cord-injured athletes in Okayama Prefecture of Japan. **Acta Medica Okayama**, v. 60, n. 2, p. 99-106, 2006.
- JACKSON, A. S.; POLLOCK, M. L. Prediction accuracy of body density, lean body weight, and total body volume- equations. **Medicine and Science in Sports**, v. 9, n. 4, p. 197-201, 1977.
- JACOBS, P.; NASH, M. Exercise Recommendations for individuals with spinal cord injury. **Sports Medicine**, v. 34, n. 11, p. 727-751, 2004.
- JONES L. M.; LEGGE, M.; GOULDING, A. Healthy body mass index values often underestimate body fat in men with spinal cord injury. **Archives of Physical Medicine and Rehabilitation**, v. 84, n. 7, p. 1068-1071, 2003.
- JONES, L. M.; GOULDING, A.; GERRARD, D. F. DXA: a practical and accurate tool to demonstrate total and regional bone loss, lean tissue loss and fat mass gain in paraplegia. **Spinal Cord**, v. 36, p. 637-640, 1998.
- LAUGHTON, G. E. et al. Lowering body mass index cutoffs better identifies obese persons with spinal cord injury. **Spinal Cord**, v. 47, p. 757-762, 2009.
- LIANG, H. et al. Different risk factor patterns for metabolic syndrome in men with spinal cord injury compared with able-bodied men despite similar prevalence rates. **Archives of Physical Medicine and Rehabilitation**, v. 88, n. 9, p. 1198-204, 2007.
- LÖFVENMARK, I.; WERHAGEN, L.; NORRBRINK, C. Spasticity and bone density after a spinal cord injury. **Journal of Rehabilitation Medicine**, v. 41, p. 1080-1084, 2009.
- MAGGIONI, M. et al. Body composition assessment in spinal cord injury subjects. **Acta Diabetologica**, v. 40, n. 1 (suppl.), p. 183-186, 2003.
- MARUYAMA, Y. et al. Serum leptin, abdominal obesity and the metabolic syndrome in individuals with chronic spinal cord injury. **Spinal Cord**, v. 46, p. 494-499, 2008.
- MATOS-SOUZA, J. R. et al. Impact of adapted sports activities on the progression of carotid atherosclerosis in spinal cord-injured subjects. **Archives of Physical Medicine and Rehabilitation**, v. 97, n. 6, p. 1034-1037, 2016.
- MATOS-SOUZA, J. R. et al. Physical activity is associated with improved subclinical atherosclerosis in spinal cord injury subjects independent of variation in traditional risk factors. **International Journal of Cardiology**, v. 167, n. 2, p. 592-593, 2013.

- MAZESS, R. B. et al. Dual-energy X-ray absorptiometry for total-body and regional bone-mineral and soft-tissue composition. *The American Journal of Clinical Nutrition*, v. 51, n. 6, p. 1106-1112, jun. 1990.
- MODLESKY, C. M. et al. Assessment of skeletal muscle mass in men with spinal cord injury using dual-energy X-ray absorptiometry and magnetic resonance imaging. *Journal of Applied Physiology Published*, v. 96, n. 2, p. 561-565, 2004.
- MOJTAHEDI, M. C. et al. The association between regional body composition and metabolic outcomes in athletes with spinal cord injury. *Spinal Cord*, v. 46, n. 3, p. 192-197, 2008.
- MOJTAHEDI, M. C.; VALENTINE, R. J.; EVANS, E. M. Body composition assessment in athletes with spinal cord injury: comparison of field methods with dual-energy X-ray absorptiometry. *Spinal Cord*, v. 47, n. 9, p. 698-704, 2009.
- RAVENSBERGEN, H. J. C.; LEAR, S. A.; CLAYDON, V. E. Waist circumference is the best index for obesity-related cardiovascular disease risk in individuals with spinal cord injury. *Journal of Neurotrauma*, v. 31, n. 3, p. 292-300, fev. 2014.
- RECH, C. R et al. Estimativa da composição corporal por meio da absorptometria radiológica de dupla energia. *Revista Brasileira de Ciência e Movimento*, v. 15, n. 4, p. 87-98, 2007.
- SLOAN, A. W. Estimation of body fat in young men. *Journal of Applied Physiology*, v. 23, n. 3, p. 311-315, 1967.
- SPUNGEN, A. M. et al. Factors influencing body composition in persons with spinal cord injury: a cross-sectional study. *Journal of Applied Physiology*, v. 95, n. 6, p. 2398-2407, 2003.
- SPUNGEN, A. M. et al. Measurement of body fat in individuals with tetraplegia: a comparison of eight clinical methods. *Paraplegia*, v. 33, p. 402-408, 1995.
- SPUNGEN, A. M. et al. Soft tissue body composition differences in monozygotic twins discordant for spinal cord injury. *Journal of Applied Physiology*, v. 88, n. 4, p. 1310-1315, 2000.
- WILMET, E. et al. Longitudinal study of the bone mineral content and of soft tissue composition after spinal cord section. *Paraplegia*, v. 33, p. 674-677, 1995.
- YARAR-FISHER, C. et al. Body mass index underestimates adiposity in women with spinal cord injury. *Obesity*, v. 21, n. 6, p. 1223-1225, 2013.
- YILMAZ, B. et al. The relationship between basal metabolic rate and femur bone mineral density in men with traumatic spinal cord injury. *Archives of Physical Medicine and Rehabilitation*, v. 88, n. 6, p. 758-761, jun. 2007.

Apêndice



Carta ao Comitê Organizador do XVII Congresso de Ciências do Desporto e de Educação Física dos Países de Língua Portuguesa:

EM DEFESA DA ARTE E DA LITERATURA NAS CIÊNCIAS DO DESPORTO E NA EDUCAÇÃO FÍSICA

Nós, professores e pesquisadores pertencentes ao movimento da Lusofonia abaixo listados, manifestamos nosso apoio ao fortalecimento das pesquisas e atividades que veiculem e disseminem os componentes da *Arte* e da *Literatura* no âmbito do Desporto e da Educação Física.

No decorrer do XVI Congresso de Ciências do Desporto e de Educação Física dos Países de Língua Portuguesa (2016), ficou manifesta, por meio da exposição de Artes Plásticas “*EM JOGO, Desporto, Arte e Lusofonia*”¹, a importância da *Arte* e da *Literatura*, ação que se aproximou das iniciativas realizadas na segunda e na terceira edição do movimento, em que vimos as primeiras exposições artísticas e publicações inéditas: “*O desporto na arte*” (1991; 1992)².

Não obstante, no que tange às diversas linhas temáticas que foram estabelecidas na XVII edição (2018), a *Arte* e a *Literatura* foram olvidadas enquanto *corpus theoreticus* que constituem uma área temática. Por esta razão, cabe a seguinte indagação:

- Por que estamos olvidando e ignorando manifestações tão insígnies como a *Arte* e a *Literatura* no âmbito do Desporto e da Educação Física?

Como bem recorda Bernard Jeu (1987, p. 20, grifo nosso)³, “A *arte* e a *literatura* são para o esporte uma sociologia indireta, uma psicanálise, um testemunho de dignidade”.

Ainda sublinhamos que os mais atentos à história da Educação Física não esquecem a célebre iniciativa do pedagogo Pierre de Coubertin em relacionar, por meio dos Jogos Olímpicos, o Esporte às Artes e às Letras. Em 1906, realizou, no *Théâtre de la Comédie-Française*, a *Conférence Consultative des Arts, Lettres et Sports*, como se pode comprovar em um dos anuários do *Comité International Olympique* (1908)⁴.

¹ EM jogo: desporto, arte e lusofonia. Porto: Universidade do Porto, Faculdade de Desporto/Faculdade de Belas Artes, 2016. Exposição realizada de 27 de setembro a 31 de outubro de 2016 na Faculdade de Desporto da Universidade do Porto.

² O DESPORTO na arte. Porto: Universidade do Porto, Faculdade de Ciências do Desporto e de Educação Física, 1991. Catálogo da exposição realizada no Palácio da Bolsa, Porto, de 31 de janeiro a 10 de fevereiro de 1991.

O DESPORTO na arte. Recife: UPE-FESP, Escola Superior de Educação Física; UFPE, Núcleo de Educação Física, 1992. Catálogo da exposição realizada no Centro de Convenções, Recife – PE, de 03 a 07 de setembro de 1992.

³ JEU, Bernard. *Analyse du sport*. Paris: PUF, 1987.

⁴ COMITÉ INTERNATIONAL OLYMPIQUE. *Annuaire*: 1908. [Lausanne]: Comité International Olympique, 1908.

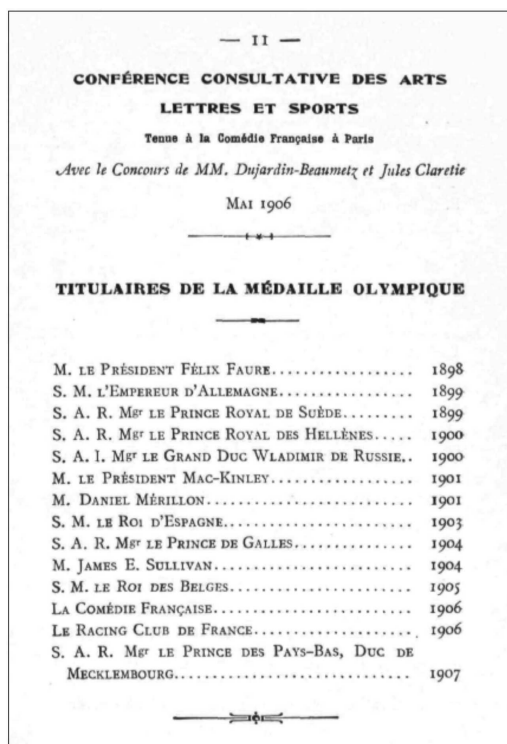


Figura 1 - Conférence Consultative des Arts, Lettres et Sports (Comité International Olympique, 1908, p. 11).

Seis anos mais tarde, nas Olimpíadas de Estocolmo (1912), aconteceu o primeiro concurso artístico (que também incluía a *Literatura*).

Após um século do primeiro concurso artístico, o Comitê Olímpico Internacional (COI), por intermédio da publicação *Olympic Charter* (2015, p. 67)⁵, continua recomendando que cada Comitê Olímpico Nacional “inclua em suas atividades a promoção da cultura e das artes em um dos campos do esporte e do Olimpismo”.

Diante de todo o exposto, recomendamos algumas iniciativas que podem reavivar a *Arte* e a *Literatura* no âmbito do XVII Congresso de Ciências do Desporto e de Educação Física dos Países de Língua Portuguesa (2018):

- 1) Incluir, no programa científico, uma área temática sobre *Arte*, *Literatura*, Desporto e Educação Física, que discuta este tipo de manifestação, além de fomentar e veicular a produção de textos, livros e também de ensaios enquanto gênero acadêmico-literário.
- 2) Desenvolver, no contexto do evento, exposições sobre *Arte* e *Literatura* e suas relações com o Desporto e a Educação Física.
- 3) Oferecer, no programa social, atividades de visitação a museus, exposição de documentários, rodas de poesia e outras atividades de interlocução com o Desporto e com a Educação Física.

À guisa de reflexão final, consideramos que as propostas explicitadas neste documento ressaltam os elementos culturais e linguísticos da Comunidade Lusófona no âmbito dos Congressos de Ciências do Desporto e de Educação Física dos Países de Língua Portuguesa.

Rio de Janeiro/Porto, 20 de março de 2018.

Respeitosamente,

Prof. Dr. Rafael Guimarães Botelho

Doutor em Educação Física e Esporte: Didática e Desenvolvimento Profissional – Universidade Autônoma de Barcelona

Prof. Dr. Alfredo Faria Junior

Doutor em Educação Física – Universidade Livre de Bruxelas
Doutor *Honoris Causa* em Ciências do Desporto – Universidade do Porto

Profa. Dra. Helena Bento

Doutora em Ciências do Desporto – Universidade do Porto

Profa. Dra. Teresa Marinho

Doutora em Ciências do Desporto – Universidade do Porto

⁵ INTERNATIONAL OLYMPIC COMMITTEE. *Olympic charter*. Lausanne: International Olympic Committee, 2015.