

Manuel Pacheco Neto  
(Organizador)

DESAFIOS DA EDUCAÇÃO FÍSICA:  
CULTURA E CORPO EM MOVIMENTO



2016

Gestão 2006/2014  
Equipe EdUFGD  
Coordenação editorial: Edvaldo Cesar Moretti  
Administração: Givaldo Ramos da Silva Filho  
Revisão e normalização bibliográfica:  
Raquel Correia de Oliveira  
Programação visual: Marise Massen Frainer

CONSELHO EDITORIAL  
Edvaldo Cesar Moretti - Presidente  
Wedson Desidério Fernandes  
Paulo Roberto Cimó Queiroz  
Guilherme Augusto Biscaro  
Rozanna Marques Muzzi  
Fábio Edir dos Santos Costa

A presente obra foi aprovada de acordo  
com o Edital de Fluxo Contínuo 2014/  
EdUFGD.



Gestão 2015/2019  
Universidade Federal da Grande Dourados  
Reitora: Liane Maria Calarge  
Vice-Reitor: Marcio Eduardo de Barros

Equipe EdUFGD  
Coordenação editorial:  
Rodrigo Garófallo Garcia  
Administração: Givaldo Ramos da Silva Filho  
Revisão e normalização bibliográfica:  
Cynara Almeida Amaral, Raquel Correia de Oliveira,  
Wanessa Gonçalves Silva  
Programação visual: Marise Massen Frainer  
e-mail: editora@ufgd.edu.br

CONSELHO EDITORIAL  
Biênio 2014-2016  
Rodrigo Garófallo Garcia - Presidente  
Marcio Eduardo de Barros  
Thaise da Silva  
Marco Antonio Previdelli Orrico Junior  
Gicelma da Fonseca Chacarosqui Torchi  
Jones Dari Goettert  
Luiza Mello Vasconcelos

Revisão: Manuel Pacheco Júnior  
Capa: Jorge Francisco Marques Pacheco  
Diagramação: Triunfal Gráfica & Editora

### Dados Internacionais de Catalogação na Publicação (CIP).

D441      Desafios da educação física : cultura e corpo em movimento. / organizado por Manuel Pacheco Neto. -- Dourados, MS: Ed. UFGD, 2016.

162p.

ISBN: 9788581471211.

Possui referências.

1. Corpo. 2. Movimento. 3. Esporte. I. Pacheco Neto, Manuel.

CDD – 796

**Ficha catalográfica elaborada pela Biblioteca Central – UFGD.**

**©Todos os direitos reservados. Permitida a publicação parcial desde que citada a fonte.**

## SUMÁRIO

Apresentação	5
Capítulo I	
Esporte e lazer como instrumentos de integração comunitária: o caso da Universidade Federal da Grande Dourados	9
<i>Manuel Pacheco Neto</i>	
Capítulo II	
Corporeidade e formação profissional na área da Educação Física e dos esportes	41
<i>Wagner Wey Moreira e Regina Simões</i>	
Capítulo III	
Consequências do conceito de cultura para a Educação Física escolar	57
<i>Jocimar Daolio</i>	
Capítulo IV	
Corpo, saúde e Indústria Cultural	75
<i>Tadeu João Ribeiro Baptista</i>	
Capítulo V	
Educação Física escolar e composição corporal de escolares: dados epidemiológicos	103
<i>Mário Sérgio Vaz da Silva</i>	
Capítulo VI	
Políticas públicas de esportes e a in(ex)clusão de pessoas com deficiência em Ilhéus e Itabuna, Bahia	119
<i>Júnior Vagner Pereira da Silva e Débora Garcia Arantes</i>	
Capítulo VII	
Desafios contemporâneos da Educação Física no Ensino Médio	135
<i>Carlo Henrique Golin</i>	
Sobre os Autores	161



## APRESENTAÇÃO

É com satisfação que vislumbramos as amplas perspectivas reflexivas que poderão ser suscitadas pelos diferentes enfoques temáticos que compõem este livro, bem como pela pluralidade de concepções teóricas que o permeiam. O corpo em movimento é, invariavelmente, a essência de todos os diálogos aqui propostos, sem comprometimento, no entanto, da liberdade de abordagem metodológica por parte de cada um dos autores. Esta opção organizacional confere uma significativa variedade de olhares, ofertando ao público leitor uma multiplicidade de análises que, em determinada medida, expressa as possibilidades de compreensão acerca da motricidade humana nestes dias que correm, sem desconsiderar, está claro, as limitações impostas pelo conjunto de enfoques aqui expresso. A visão panorâmica que se descortina com a leitura dos estudos aqui apresentados implica, sem dúvida, na ampliação da percepção acerca do fenômeno da corporeidade e da motricidade, considerando a perspectiva de que “La motricidad es la capacidad del hombre para moverse en el mundo y la corporeidad el modo del hombre estar en él” (BENJUMEA PEREZ, 2004, p. 158)<sup>1</sup>.

Com base nesta postulação, doravante apresentaremos as abordagens que estruturam a presente obra, buscando sintetizar a natureza do *cerne* de cada um dos onze textos que a compõem. No primeiro estudo, de nossa própria autoria, intitulado *Esporte e lazer como instrumentos de integração comunitária: o caso da Universidade Federal da Grande Dourados*, é encetada uma abordagem histórica, de cunho recente, acerca da trajetória incipiente da estruturação das atividades ludodesportivas no âmbito de uma instituição de ensino superior que se tornou, a despeito de sua *imaturidade* cronológica, uma referência no estado de Mato Grosso do Sul.

---

1 BENJUMA PEREZ, Margarita Maria. La Motricidad, Corporeidad y Pedagogia del Movimiento em Educación Física – um assunto que invita a transdisciplinariedad. In: MOREIRA, Wagner; SIMÕES, Regina. **Educação Física: intervenção e conhecimento científico**. Piracicaba: Editora UNIMEP, 2004.

No segundo capítulo, nomeado *Corporeidade e Formação* profissional na área da *Educação Física e dos esportes*, Wagner Wey Moreira e Regina Simões discutem as características concernentes a uma especificidade fulcral, que singulariza a formação profissional da área em questão, uma particularidade que se expressa em duas possibilidades, que são a da reprodução do *homem máquina*, ou o processo que culmina no formador consciente, que dissemina a atitude da corporeidade, postulada como norteadora do processo de formação dos novos professores.

De autoria de Jocimar Daólio, o terceiro capítulo, intitulado *Consequências do conceito de cultura para a Educação Física escolar*, apresenta reflexões e proposições de pertinência significativa para o momento presente, em que se expressa o legado de um passado que possibilitou uma nítida ampliação dos horizontes da Educação Física, com o aporte de conhecimentos oriundos das Ciências Humanas.

Assinado por Tadeu João Ribeiro Baptista, o quarto capítulo, nomeado *Corpo, saúde e Indústria Cultural*, favorece reflexões críticas sobre o corpo no contexto ocidental contemporâneo, em que se fazem presentes ideais estéticos que se agermanam ao modo de produção capitalista, traduzidos nos seguintes *predicados* corpóreos: reto, jovem, forte, magro, branco e alto. O texto, como seu próprio título enuncia, discute ainda a saúde e a mercantilização do corpo, sob a égide da Indústria Cultural.

No quinto estudo da obra, nomeado *Educação Física escolar e composição corporal de escolares: dados epidemiológicos*, Mário Sérgio Vaz da Silva faz reminiscências acerca do amplo repertório motor vivenciado pelas crianças na década de 1980, em contraposição aos dias atuais, caracterizados pela *imersão* na tecnologia, gerando, assim, *escravos de máquinas*, cada vez mais sedentários. O autor apresenta dados que apontam para uma epidemia de sobrepeso e obesidade, como um alerta para que sejam enfocados conteúdos sobre saúde na Educação Física escolar.

Trabalho de investigação conjunta de Júnior Vagner Pereira da Silva e Débora Garcia Arantes, o sexto capítulo configura-se como uma contribuição ao entendimento crítico acerca da problemática da inclusão/exclusão das pessoas com deficiência no âmbito dos programas elaborados por gestores municipais de esportes de duas cidades do interior do nordeste. O texto, que demonstra a precariedade extrema acerca da oferta de atividades para o público

em tela, intitula-se *Políticas públicas de esportes e a in(ex)clusão de pessoas com deficiência em Ilhéus e Itabuna, Bahia*.

Carlo Henrique Golin assina o sétimo capítulo, pautando diversas particularidades acerca da Educação Física numa faixa de escolarização pouco estudada no Brasil, o Ensino Médio. O autor discute as bases que propiciam sustentação teórica à disciplina, construindo um arrazoado que inclui desde reminiscências da década de 1980 até dias bem mais atuais, evocando os Parâmetros Curriculares Nacionais, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional e diversos autores da área. O texto intitula-se *Desafios contemporâneos da Educação Física no Ensino Médio*.

Ao avizinhar-se o final desta apresentação, expressamos os nossos agradecimentos à Reitoria e à Pró-Reitoria de Assuntos Comunitários e Estudantis da Universidade Federal da Grande Dourados – Gestão 2012 a 2015 –, pelo apoio proporcionado a esta publicação, bem como a todos os autores que, generosamente, compartilharam conosco suas reflexões, contribuindo, sobremaneira, para o entendimento sobre o ser humano em movimento, para a compreensão, mesmo que fragmentária – em face do número limitado de enfoques – acerca do vivente que se move no momento atual.

Expressamos, ainda, as nossas excusas a todos os integrantes da Diretoria Nacional do Colégio Brasileiro de Ciências do Esporte – CBCE –, onde exercemos, na Gestão 2013/2015, o cargo de Diretor Administrativo. O primeiro capítulo deste livro há de revelar, naturalmente, os motivos de nossas eventuais ausências às atividades da Diretoria Nacional: as muitas demandas da UFGD, num departamento nascente, onde tudo estava por ser feito.

*Manuel Pacheco Neto*  
Dourados, outono de 2016.



## Capítulo I

# ESPORTE E LAZER COMO INSTRUMENTOS DE INTEGRAÇÃO COMUNITÁRIA: O CASO DA UNIVERSIDADE FEDERAL DA GRANDE DOURADOS

*Manuel Pacheco Neto*

É notória a expansão que tem caracterizado a Universidade Federal da Grande Dourados. É um processo que, de fato, vem sedimentando, de maneira cada vez mais evidente, o protagonismo desta instituição federal no Centro-Oeste brasileiro, protagonismo este que se torna literalmente inigualável se particularizarmos o estado de Mato Grosso do Sul, onde a UFGD, por seis anos consecutivos (2008 a 2013), foi considerada a melhor universidade da unidade federativa em pauta.

Dentre as muitas ações e atos administrativos que deram sustentação a esta posição de claro destaque, é válido ressaltar a criação da Pró-Reitoria de Assuntos Comunitários e Estudantis, ocorrida em novembro de 2012. Esta nova Pró-Reitoria, em face de suas atribuições – expressa em seu próprio nome –, acabou por configurar-se como o setor da universidade que abrigaria, em seu organograma, um núcleo de trabalho destinado ao desenvolvimento do esporte e do lazer. Este núcleo foi criado em 06 de março de 2013, recebendo o nome de Coordenadoria de Formação e Integração Comunitária (COFIC). Esta nova coordenadoria, como sua própria denominação expressa, foi instituída com a designação de fomentar a convivência entre os membros da comunidade universitária – alunos, docentes e técnicos administrativos – bem como contribuir para a formação acadêmica dos estudantes, através da realização de eventos – tais como os Jogos Abertos – e do apoio à participação em congressos. Em termos administrativos, a COFIC abrange duas divisões: a Divisão de Esportes (DIESP) e a Divisão de Formação e Apoio Acadêmico (DIFAP).

Com a criação da COFIC, esta última divisão mencionada continuou se caracterizando pela mesma eficiência que a caracterizara anteriormente. Já a DIESP passou por profundas reformulações/modificações, com o objetivo de postar a UFGD como um espaço, de fato, de convivência e integração através do lazer e dos esportes.

## **A DIESP antes da COFIC**

A DIESP era formada, anteriormente, por apenas um servidor, um assistente em administração concursado<sup>2</sup>, que atendia às solicitações de uso das dependências esportivas da universidade, sistematizando e elencando as turmas de treinamento em planilhas específicas, procedimento este que visava a coibir a simultaneidade de comparecimento de grupos distintos às quadras, assim organizando a prática esportiva, que, predominantemente, se reduzia ao futebol de salão. Mesmo constituída por apenas um funcionário – como já informamos – a DIESP organizou os I Jogos Abertos da UFGD, contando com o auxílio da Coordenadoria de Assistência Estudantil – COAE. O evento ocorreu de 07 de novembro a 04 de dezembro de 2012, abrangendo apenas duas modalidades – futsal e voleibol – nas categorias masculino e feminino. Os I Jogos Abertos foram não pouco prejudicados, mercê do esvaziamento imposto pela greve dos docentes, que determinou, conseqüentemente, uma desagregação, uma baixa significativa no número de pessoas presente às dependências do Complexo Esportivo da Unidade II, em face da suspensão das aulas. A instabilidade do tempo contribuiu ainda mais para a diminuição do público presente ao evento, posto que choveu muito acima da média naquele novembro de 2012. Mesmo com todas essas adversidades, 44 times participaram da primeira edição dos Jogos Abertos da UFGD (25 de futsal masculino, 06 de futsal feminino, 07 de voleibol masculino e 06 de voleibol feminino). No entanto, na sua fase anterior à subordinação à COFIC, a DIESP não se restringiu apenas à realização dos I Jogos Abertos, posto que organizou também uma confraternização desporto-recreativa entre os servidores técnicos administrativos (futebol *society* e vôlei de areia) e firmou uma parceria com um mestre capoeirista, que garantiu a prática da modalidade aos interessados.

---

2 Fábio Shinzato, formado em Fisioterapia.

## A instalação da Coordenadoria de Formação e Integração Comunitária

No início de 2013, era já notória na UFGD a necessidade de propiciar condições administrativas melhores para que a oferta do lazer e do esporte pudesse evoluir, em termos qualitativos e quantitativos. Parecia estar claro que havia demanda para a prática destas atividades. Os próprios Jogos Abertos, então recentemente realizados, denotaram, pelo menos em parte, a existência desta demanda, em face da relativamente satisfatória quantidade de equipes participantes, a despeito das adversidades já mencionadas. Era preciso avançar, em busca de patamares mais elevados para as atividades ludodesportivas, procurando a superação do entendimento de que:

[...] tudo que se relaciona ao lúdico, ao tempo livre e ao lazer, historicamente, sempre ficou restrito a planos secundários, pelo fato de estar associado aos elementos da não produtividade, da espontaneidade, da possibilidade de opção pessoal, do tempo desobrigado [...], fazendo com que estes termos recebessem uma conotação de não seriedade, não prioridade e, até mesmo, de inutilidade (Schwartz, 2000, p. 88)

Se o lazer, em seu sentido mais abrangente, ainda é visto, equivocadamente, como *perda de tempo*, o esporte, em seu entendimento mais simples, vem sendo sobremaneira valorizado. Sobre isso, escreveram Júnior, Grzebielucka e Haetinger: “A expansão do esporte moderno está ligada às transformações sociais e tecnológicas [...] Desta forma, o esporte chega aos dias atuais com grande importância no meio social, econômico, político e cultural [...]” (2008, p. 143).

Em março daquele ano (2013), foi instalada, formalmente, no organograma da Pró-Reitoria de Assuntos Comunitários e Estudantis, a Coordenadoria de Formação e Integração Comunitária – COFIC – órgão administrativo universitário que passou a alojar a Divisão de Esportes – DIESP. Doravante, este texto será norteado pela intenção específica de contribuir, mesmo que minimamente, para traçar, em linhas gerais, a trajetória da divisão em tela, desde sua subordinação à COFIC. Para tanto, antes de mais nada, é necessário frisar o amplo panorama perspectival que se descortinou para as atividades de desporto e lazer na UFGD, depois que essa nova configuração administrativa entrou em vigor. Dentre os maiores avanços, consta a previsão

de ampliação do número de servidores que seriam lotados na DIESP<sup>3</sup>, bem como a realização de um processo seletivo para acadêmicos bolsistas que desempenhariam funções de monitoria na área do lazer e do esporte. Os auspícios eram bons, mas na realidade, tudo ainda estava por ser feito.

Naquele momento existia, na verdade, a possibilidade de construir os alicerces, as fundações do que seriam o lazer e o esporte na UFGD, nos anos futuros. Aquela primeira etapa da DIESP-COFIC seria, de fato, de trabalho para o futuro, um trabalho cujos resultados não apareceriam de imediato, um trabalho inicial, que buscava forjar a sustentação, a base, para as fases posteriores das atividades ludo-desportivas na universidade.

### **Os Alicerces do Lazer e do Esporte na UFGD**

A Coordenadoria de Formação e Integração Comunitária foi instalada, inicialmente, numa antiga sala de aula da Unidade I da UFGD, onde funcionava e hoje ainda funciona a PROAE<sup>4</sup>. No local estavam lotados vários servidores, que exerciam suas funções nas seguintes instâncias da Pró-Reitoria em pauta: Secretaria Administrativa, Coordenadoria de Assistência Estudantil, Divisão de Apoio e Permanência, Seção de Atendimento Psicossocial, Seção de Bolsas Estudantis, Divisão de Administração de Contratos e Estruturas da Assistência Estudantil, Seção da Moradia Estudantil, Seção de Contratos e Convênios, Divisão de Formação e Apoio Acadêmico e Divisão de Esportes e Ações Comunitárias. Estas duas últimas divisões subordinavam-se à recém-instituída COFIC. Talvez não seja difícil inferir que o espaço físico era, de fato, insuficiente para abrigar todo o aparato material necessário ao andamento dos trabalhos, bem como todo o quadro de pessoal ali lotado. A insuficiência de espaço, que rotineiramente já

---

3 A previsão incluía realização de concursos para duas vagas de técnicos administrativos de nível superior (Educação Física) e a agregação de um técnico administrativo de nível médio, mediante remanejamento. É necessário lembrar que, dentro da perspectiva da nova situação, o técnico administrativo que já estava na Diesp, antes da criação da Cofic, seria mantido. Em suma, a Divisão de Esportes, quando completamente formada, contaria com cinco servidores, incluindo o coordenador. Na verdade, além do aumento do número de integrantes, a Diesp ganharia ainda, em termos qualitativos, devido à elevação da quantidade de servidores formados na área de Educação Física.

4 É importante esclarecer que o Plano de Desenvolvimento Institucional da UFGD prevê o funcionamento da Reitoria e das Pró-Reitorias na Unidade II, num futuro próximo.

era perceptível, tornava-se ainda mais pronunciada nas épocas de cadastramento para a obtenção dos vários benefícios ofertados pela PROAE, quando uma grande quantidade de acadêmicos lá comparecia diariamente, formando filas na porta da sala, o que ensejou a necessidade de manter várias cadeiras do lado de fora do recinto de atendimento, ao ar livre. A situação, que de ordinário já era difícil, beirava a precarização, nas ocasiões de maior afluxo de público. Nessas oportunidades, especialmente, o atendimento das demandas relativas ao esporte e ao lazer era, notadamente, prejudicado, posto que o único servidor da DIESP obrigava-se, em face da grande demanda operacional, a atender aos procedimentos cadastrais dos acadêmicos, que tinham finalidades alheias ao lazer e ao esporte. Na verdade, com a possibilidade de crescimento da oferta de atividades ludodesportivas na universidade, a permanência do atendimento burocrático no local em pauta, de fato, tornava-se cada vez mais próxima da inviabilização, por causa da exiguidade do espaço de trabalho. No entanto, para construir as fundações de uma estrutura futura (pessoal, administrativa e espacial) voltada para o adensamento das práticas do lazer e do esporte, outros problemas se apresentavam, dentre eles a própria localização da DIESP, na configuração da distribuição dos prédios administrativos da universidade. Lotada na Unidade I (antigo CEUD), a DIESP situava-se distante da área onde se concentravam todas as construções que serviriam à universidade, no futuro. Naquele primeiro semestre de 2013, a Unidade II da UFGD já funcionava com pujança. Todas as faculdades estavam lá instaladas, exceto a de Direito, que se alojava em prédio próprio, situado no centro da cidade, à Rua Manoel Santiago. Na Unidade II, a rotina acadêmica era intensa, nos três turnos diários<sup>5</sup>, em face da avultada quantidade de alunos que para lá se locomovia, quantidade esta que

---

5 Faculdades e cursos de graduação instalados na Unidade II: FACE – Faculdade de Administração, Ciências Contábeis e Economia (Cursos de Administração, Ciências Contábeis e Economia); FCA – Faculdade de Ciências Agrárias (Cursos de Agronomia, Engenharia Agrícola e Zootecnia); FCBA – Faculdade de Ciências Biológicas e Ambientais (Cursos de Biotecnologia, Ciências Biológicas e Gestão Ambiental); FACET – Faculdade de Ciências Exatas e Tecnologias (Cursos de Física, Matemática, Engenharia de Computação, Química e Sistemas de Informação); FCH – Faculdade de Ciências Humanas (Cursos de Ciências Sociais, Ciências Sociais – Pronera, Geografia, História e Psicologia) FCS – Faculdade de Ciências da Saúde (Cursos de Medicina e Nutrição); FACALE – Faculdade de Comunicação, Artes e Letras (Cursos Artes Cênicas e Letras); FAED – Faculdade de Educação (Cursos de Educação Física e Pedagogia); FAEN – Faculdade de Engenharia (Cursos de Engenharia de Alimento, Engenharia de Energia, Engenharia de Produção, Engenharia Civil, Engenharia Mecânica, Engenharia de Aquicultura); FAIND – Faculdade Intercultural Indígena.

se configurava, de longe, como a ampla maioria da comunidade estudantil da universidade. Este quadro, na verdade, já era anterior ao ano de 2013, e até hoje assim se apresenta.

Distando 14 quilômetros do centro da cidade, a Unidade II da UFGD forma, juntamente com as instalações da UEMS<sup>6</sup>, a Cidade Universitária de Dourados. Lá, uma grande quantidade de estudantes da UFGD permanece o dia todo, devido aos diversos cursos integrais ofertados. Lá também, como já mencionamos preliminarmente, encontra-se a maioria das edificações que serve à comunidade acadêmica da universidade. Dentre estas várias edificações, constam aquelas que são destinadas ao esporte e ao lazer, tais como a quadra poliesportiva coberta (que possibilita a prática do voleibol, do basquetebol, do futsal e do handebol), a piscina olímpica (com dimensões oficiais, que oferta condições concretas para a realização de futuras competições) e a quadra de voleibol de areia. Além disso, as instalações desportivas da Unidade II incluem vestiários amplos e recintos administrativos.

Naquele primeiro semestre de 2013, ainda se previa, para breve, o início da construção de mais uma quadra poliesportiva e de uma pista para caminhadas, além da instalação de aparelhos para exercícios físicos ao ar livre (academias ao ar livre).

Em síntese, em face da exiguidade e da inadequação do espaço físico na Unidade I, do grande fluxo de estudantes na Unidade II (a absoluta maioria dos discentes da UFGD) e, sobretudo, da progressiva implementação de um complexo esportivo nesta última unidade, não havia mais qualquer razão para a permanência da DIESP no centro da cidade, distante vários quilômetros de onde deveria estar, ou seja, nas proximidades das instalações destinadas ao esporte e ao lazer, bem como da própria comunidade estudantil. Assim, em face de todas estas particularidades, tornou-se inadiável a mudança da DIESP para a Unidade II. No entanto, a mudança, embora premente, não foi, naturalmente, instantânea. Primeiramente, era preciso fazer um rápido planejamento estrutural, que envolvesse estudos referentes a um melhor aproveitamento das dependências administrativas existentes na referida Unidade.

---

6 Universidade Estadual de Mato Grosso do Sul.

Os estudos objetivos para a efetiva implementação da DIESP na Unidade II suscitaram, de maneira imperiosa, a necessidade de organizar os espaços administrativos de forma racional, levando em consideração o crescimento que, em perspectiva, se projetava para o esporte e o lazer na universidade. Havia duas salas disponíveis, ladeando o corredor existente entre a quadra poliesportiva e a piscina olímpica. Uma das salas de imediato foi aventada como almoxarifado, para armazenamento de materiais esportivos. Do outro lado do corredor, em frente a esse cômodo que armazenaria os materiais, uma outra sala, de dimensões exatamente iguais, foi perspectivada como o local de instalação da unidade administrativa da Divisão de Esportes. O local em pauta, se não muito amplo, propiciava um espaço físico visivelmente maior – em relação às possibilidades de funcionamento na antiga sala da PROAE na Unidade I –, e, por conseguinte, mais adequado aos trabalhos cotidianos da área do esporte e do lazer. Para aquele espaço foi projetada, inicialmente, a alocação de três mesas de trabalho, três computadores, seis cadeiras, um telefone, duas estantes de aço, dois arquivos de madeira, um mini-refrigerador, uma máquina fotocopadora e um aparelho de ar condicionado. Com a projeção de ocupação dessas duas salas, delineava-se, claramente, a incipiência de um processo de mudança de um órgão administrativo da universidade que envolvia, não apenas adequação espacial, mas também setorial, pois a partir de então a Divisão de Esportes estaria também em seu lugar adequado, ou seja, mais próxima da comunidade acadêmica e, sobretudo, agermanada à nova estrutura desportiva da universidade, instalada entre a quadra poliesportiva e a piscina olímpica, próxima às instalações futuras da nova quadra, da pista de caminhada e das academias ao ar livre.

Em abril de 2014, a universidade entrou num pregão para instalação de três academias ao ar livre. Cada uma das academias constantes na proposta constituía-se de sete aparelhos para a realização de exercícios físicos, abrangendo todos os grupos musculares do corpo humano. Paralelamente ao processo de compra das academias, ponderava-se, se não teria maior pertinência instalá-las quando da entrega da pista de caminhada à comunidade acadêmica. Como a referida pista demoraria um pouco a ser entregue, deliberou-se que os aparelhos das academias seriam instalados quando chegassem, assim possibilitando o seu uso num espaço de tempo mais breve. Uma das expectativas mais prementes

da universidade era, naquele momento, imprimir prosseguimento às novas instalações esportivas.

A nova quadra poliesportiva, que estava sendo construída, apresentou problemas no assentamento de seu piso, o que requereu uma nova etapa de reconstrução, com reassentamento e nivelamento propício ao escoamento das águas pluviais, que estavam empoçando em vários pontos, de forma exacerbada. Essa retomada dos trabalhos do piso determinou, naturalmente, uma demora a mais na finalização desse novo espaço esportivo da UFGD. Em julho foram intensificadas as deliberações para a construção da pista de caminhada, que teria um percurso oval, contornando todo o Complexo Esportivo da UFGD, com duas das três academias instaladas em suas extremidades, com o objetivo de que fossem utilizadas facilmente pelos caminhantes, sendo uma das academias instalada próxima à piscina, tendo diante de si o Prédio da Faculdade de Artes Cênicas, e a outra, instalada ao lado da nova quadra, próxima ao bloco da Faculdade de Ciências Agrárias. No dia 08 de agosto, através da Instrução de Serviço número 119, a Pró-Reitoria de Administração – PRAD – nomeava a Comissão de Instalação das Academias ao ar livre<sup>7</sup>. A primeira Reunião Ordinária da comissão em pauta ocorreu na tarde de 14 de agosto, nas dependências da Divisão de Esportes, onde foi feita uma análise preliminar do processo de compra, seguida por deliberações acerca da pertinência ou não da instalação imediata (a construção da pista ainda não havia sido iniciada) das duas academias no Complexo Esportivo, bem como de uma discussão sobre o local mais adequado para a instalação da terceira academia, com cogitações iniciais acerca de locais como: nas proximidades do Auditório Central (onde se prevê a instalação de um espaço de lazer) ou próxima do novo prédio da Reitoria (neste caso, a academia ficaria também nas proximidades do prédio da Faculdade de Educação, onde funciona o curso de Educação Física, o que seria conveniente, do ponto de vista do atendimento também aos alunos do curso). Após o cumprimento desta pauta, a comissão percorreu toda a extensão do local onde seria construída a pista de caminhada, para uma detida averiguação de todas as particularidades do local. O percurso, que contornaria toda a área do Complexo Esportivo da Universidade, encerraria, em seu interior, a quadra poliesportiva coberta, a

---

7 A comissão ficou assim constituída: Manuel Pacheco Neto (gestor), Alessandra Dal Pozzo Rocha Bernal (fiscal técnica) e Érika Rirome Takebe (fiscal administrativa).

nova quadra poliesportiva, as dependências administrativas da DIESP (dois escritórios de trabalho, um depósito de materiais esportivos e dois sanitários), a piscina olímpica, o depósito de materiais de limpeza e o depósito de materiais esportivos do Curso de Educação Física, além das duas academias ao ar livre a serem instaladas. Abaixo, o croqui elaborado pela Técnica em Edificações Alessandra Dal Pozzo Rocha Bernal, apresentando a pista de caminhada (na cor branca, contornando as instalações esportivas) e as duas academias (na cor amarela, nas extremidades da pista):



No presente momento<sup>8</sup>, está sendo dado prosseguimento às providências todas relativas a essas estruturas que estão em fase de projeto (a pista) e construção (a segunda quadra da Unidade II, já próxima da finalização plena, prestes a receber a pintura oficial, segundo as regras do futsal, do basquetebol, do voleibol e do handebol). As três academias ao ar livre já foram adquiridas para serem instaladas, e devem fazer parte da paisagem da UFGD num futuro breve<sup>9</sup>. Sinteticamente, em termos de estruturação física para a prática do esporte e a fruição do lazer, pode ser dito, sem qualquer sofisma, que a instituição caminha

---

8 Outubro de 2014.

9 Quando escrevamos, em outubro de 2014, de fato as academias aguardavam instalação. Agora, com este livro já em processo de editoração, informamos que as três academias foram devidamente instaladas e inauguradas no final de maio de 2015. Os locais de instalação abrangeram também, além dos dois que já prevíamos (em ambas as extremidades da pista, em frente às faculdades de Ciências Agrárias e Artes Cênicas), também as laterais da própria pista, em frente à entrada da quadra poliesportiva coberta (no lugar exato em que, no croqui apresentado nesta página, projeta-se, entre o gramado e a rua, a sombra da estrutura que se eleva da quadra).

a passos rápidos, mas seguros. Até agora, neste texto, foi feito um necessário detimento acerca desta estruturação que está em curso, visando a, sobretudo, contribuir para a disseminação de informações precisas acerca do trabalho que vem sendo realizado, no sentido de propiciar condições materiais, concretas, para o desenvolvimento das atividades que aqui focamos. Foi feito, ainda, um relato a respeito da reorganização espacial da DIESP, sua mudança de local de atendimento, bem como as razões que ensejaram essa iniciativa. Doravante, serão abordados alguns aspectos relativos à estruturação que vem sendo feita em termos de planejamento de atividades a longo prazo, recursos humanos e, por fim, as atividades que foram realizadas pela Divisão de Esportes, depois de sua vinculação à Coordenadoria de Formação e Integração Comunitária.

Antes disso, em termos breves, é necessário pautar que a UFGD vem se caracterizando, em termos gerais, pela regulamentação específica de cada setor. Este é um processo que tem denotado significativa contribuição para o célere avanço que culminou por postar a instituição como a melhor do estado de Mato Grosso do Sul. Esse contexto de busca de qualidade, através da regulamentação, naturalmente apontou para a necessidade de elaboração de um texto que se pautasse pelas necessidades gerais da área do lazer e do esporte no âmbito universitário, levando em consideração todos os seguimentos comunitários, tais como estudantes, técnicos administrativos e docentes, incluindo, ainda, proposições que oportunizassem o estreitamento das relações entre a universidade e a população da região. A partir dessas premissas, foi construído um documento inicial que buscou expressar, com algum embasamento teórico, um conjunto de ações que nortearia o trabalho a ser realizado no futuro, com previsão de início imediato das ações propostas. Esse documento, depois de concluído preliminarmente, foi aprovado pelo Conselho Universitário em agosto de 2013. Doravante o transcrevemos:

## **POLÍTICA DE LAZER E ESPORTES DA PROAE/UFGD**

### **Acerca do Lazer e do Esporte no âmbito da UFGD: considerações gerais, contextualização e fundamentos teóricos**

Contemporaneamente, a universidade, enquanto instituição, não pode mais se configurar como espaço unicamente de estudos, aulas e pesquisas.

Cada vez mais – e esse não é um fenômeno tão recente – almeja-se a reserva de espaços temporais e físicos para a realização de atividades lúdicas e esportivas. Essa é, na verdade, uma característica da sociedade como um todo, extrapolando os próprios muros e domínios de abrangência das instituições de ensino superior. Nelson Carvalho Marcellino, que há anos dedica-se ao “[...] estudo das questões que envolvem as atividades físico-esportivas, em particular, e de lazer, de modo geral [...]” (2008, p. 47), assevera que:

De fato, a observação da prática do lazer na sociedade moderna é marcada por fortes componentes de produtividade. Valoriza-se a *performance*, o produto e não o processo de vivência que lhe dá origem [...]. Além disso, o caráter social requerido pela produtividade confina e adia o prazer para depois do expediente, para os fins de semana, para os períodos de férias, ou, mais drasticamente, para a aposentadoria. No entanto, isso tudo não nos permite ignorar a ocorrência histórica do lazer, inclusive como conquista da classe trabalhadora (MARCELLINO, 2008, p. 58).

O autor assinala e corrobora seu posicionamento crítico acerca da caracterização mercadológica do lazer na sociedade atual, defendendo o “Lazer sim, mas não qualquer lazer. Não o mero entretenimento, não o ‘lazer mercadoria’. Cada vez mais precisamos do lazer que leve à convivencialidade” (MARCELLINO, 2008, p. 56).

Sobre a mesma questão, afirmaram Aline Tschoke e Simone Rechia (2012, p.267): [...] em relação à especificidade dos espaços [...] de lazer, ressalta-se que estes devem ser legítimos espaços de sociabilidade...”.

Também ressaltando a importância das relações sociais e da gregariedade para o ser humano, na obra *A Educação Física cuida do Corpo e... “mente”*, escreveu João Paulo Medina:

O homem é um ser incompleto e inacabado, e são as suas relações com os outros e o mundo o que o torna possível. O homem isolado é uma abstração. O homem concreto é aquele entendido no seu contexto, inseparável de suas circunstâncias, onde suas relações se fazem dinâmica e reciprocamente (MEDINA, 1987, p. 46).

A Universidade Federal da Grande Dourados – em face de sua grande relevância não apenas nas regiões circunvizinhas, bem como no estado e na

própria região Centro-Oeste – não pode prescindir de ofertar à comunidade acadêmica e à sociedade que a circunscreve, oportunidades de vivenciar as práticas esportivas e lúdicas, assim propiciando sociabilização e integração comunitária.

Desde sua implantação, em 2005, a UFGD vem se caracterizando, invariavelmente, pela busca da excelência. Esta é, ao que parece, uma asserção incontestável, posto que, por seis anos consecutivos (2008, 2009, 2010, 2011, 2012 e 2013), foi considerada a melhor universidade do estado de Mato Grosso do Sul. Esse reconhecimento meritório expressa, claramente, o importante papel que a instituição vem desempenhando, em termos qualitativos e quantitativos, numa unidade federativa que abriga 2.449.024 habitantes, e mais especificamente numa região – a Grande Dourados –, que abrange os seguintes municípios: Dourados, com 181.869 habitantes; Caarapó, com 22.723 habitantes; Juti, com 5.318 habitantes; Itaporã, com 19.187 habitantes; Maracajú, com 30.734 habitantes, Douradina, com 4.900 habitantes; Rio Brillhante, com 27.905 habitantes; Nova Alvorada do Sul, com 12.673 habitantes; Fátima do Sul, com 20.564 habitantes; Vicentina, com 5.627 habitantes; Jateí, com 4.558 habitantes; Glória de Dourados, com 10.606 habitantes e Deodápolis, com 11.783 habitantes. A soma dos moradores de todos esses municípios perfaz um contingente populacional de 358.447 (trezentos e cinquenta e oito mil, quatrocentos e quarenta e sete habitantes). Em suma, a região da Grande Dourados apresenta uma densidade demográfica elevada, no contexto de Mato Grosso do Sul.

É importante ainda mencionar que a UFGD congrega estudantes e professores oriundos dos mais diversos estados brasileiros, assim formando uma comunidade heterogênea, em termos culturais. É essa a grande comunidade que vem contribuindo, de maneira cada vez mais ressaltada, para a transformação social da região da Grande Dourados, como também (num sentido mais amplo, e com toda a certeza) do próprio estado de Mato Grosso do Sul. É esta a comunidade que necessita da prática regular de atividades lúdicas e esportivas, visando ao estabelecimento de um salutar equilíbrio entre os trabalhos físico e mental, num ambiente – o universitário – em que, não raro, as pessoas acabam adotando um estilo de vida predominantemente sedentário.

O fomento às atividades físicas – tanto em termos lúdicos, quanto competitivos – é, de fato, imprescindível à comunidade universitária, pois propicia abstração sadia, que contribui muito para a amenização das pressões cotidianas decorrentes das atividades de estudos e pesquisas, assim favorecendo, naturalmente, uma significativa melhoria na qualidade de vida, melhoria essa que não se restringe, unicamente, aos benefícios advindos das adaptações fisiológicas e do robustecimento corporal geral, posto que promove, além disso, a vivência da sociabilização, aspecto indispensável ao pleno desenvolvimento do ser humano, que é gregário por natureza.

As atividades ludodesportivas – mormente aquelas de cunho coletivo – propiciam, comprovadamente, integração, agregação e conagração entre aqueles que as praticam, desenvolvendo, em desdobramento, espírito de equipe e sentimento de pertencimento a um grupo. Observemos estas palavras:

Há grandes possibilidades de, por meio do lazer, o indivíduo desenvolver-se pessoal e socialmente, seja por meio do grupo, seja pela tomada de consciência de suas responsabilidades [...] o valor de desenvolvimento pessoal e social do lazer, aliado aos de descanso e de divertimento, contribui para a transformação do indivíduo em pessoa, e desta em cidadão (MARCELLINO, 2008, p. 62).

Essas palavras são de significativa importância para alicerçar o entendimento de que as atividades físicas, quando focadas na perspectiva da ludicidade, configuram-se, de fato, como elementos imprescindíveis para que o ser humano desenvolva suas potencialidades pessoais e sociais, bem como para o próprio fortalecimento do exercício da cidadania, no contexto que o cerca. Reforçando alguns aspectos de suas proposições, o mesmo autor ainda expõe o seu entendimento acerca do “[...] lazer como um direito a ser assegurado a todos os cidadãos [...] inclusive como fator de inclusão...” (MARCELLINO, 2008, p. 73).

Em síntese, o lazer resume intrinsecamente: o descanso, a diversão, a intrapessoalidade, a interpessoalidade, a sociabilização, a inclusão e o próprio exercício da cidadania. Por tudo isso, torna-se evidente, de maneira clara, sua indispensabilidade, mormente nos espaços universitários, onde, corroboremos, o estudo e as atividades discentes não podem estar dissociados das atividades lúdicas. A integração comunitária propiciada pelo lazer esportivo, nos meios

universitários, configura-se, de fato, como um elemento de significativa relevância, no que diz respeito à consolidação de uma universidade que se projeta para o futuro, perspectivando o desempenho de um protagonismo cada vez mais claro, não apenas na região da Grande Dourados e do estado de Mato Grosso do Sul, como também na região Centro-Oeste.

## **Programa de Ações**

### **Apoio às práticas esportivas:**

Oferecimento de práticas esportivas aos(as) servidores(as) e estudantes da UFGD, por intermédio da implantação de projetos que estimulem e orientem práticas esportivas e de lazer entre acadêmicos(as) e servidores(as); visando à integração da comunidade acadêmica através de atividades físicas, orientadas por bolsistas selecionados(as) pela PROAE.

### **Realização de Olimpíadas entre a Liga das Atléticas da UFGD (em simultaneidade com os Jogos Abertos da UFGD):**

Organização e realização das Olimpíadas das Ligas das Atléticas, visando ao fomento das práticas esportivas, à integração entre os(as) estudantes, à identificação de novos talentos esportivos e à formação de associações atléticas em todas as unidades acadêmicas.

### **Realização de Oficinas de Práticas Esportivas:**

Organização e realização de oficinas de práticas desportivas (inicialmente futsal, voleibol, basquetebol, handebol e tênis de mesa), privilegiando conteúdos que incluem o aprendizado dos fundamentos esportivos, assim como o estímulo à prática continuada, fator importante para a melhoria da qualidade de vida.

### **Realização dos Jogos Abertos da UFGD (em simultaneidade com as Olimpíadas da Liga das Atléticas):**

Organização e realização de jogos ordenados por tabela, envolvendo o maior número possível de participantes, promovendo a prática esportiva

como lazer e competição e propiciando a identificação de novos talentos, que possam fazer parte da formação futura de equipes de alto rendimento, representando a universidade em competições externas.

### **Organização de equipes esportivas para competições externas:**

Organização de equipes nas diversas modalidades esportivas, para representar a UFGD em campeonatos e outros eventos esportivos. Para tanto, serão realizados treinamentos constantes, que contribuirão para a seleção dos(as) atletas.

### **Realização do “UFGD em Movimento”:**

Organização e realização de competições esportivas e atividades de confraternização, visando a propiciar lazer, sociabilização, integração e melhoria da qualidade de vida a acadêmicos(as) e servidores(as) da UFGD.

### **Elaboração de projeto e implantação de aparelhos para exercícios ao longo do circuito de locomoção a pé da Unidade II:**

Elaboração completa do projeto e acompanhamento na fase de construção e implantação física dos aparelhos, tendo como objetivo contribuir para o fomento à realização de caminhadas e atividades físicas na Unidade II da UFGD, bem como a instrumentalização da universidade como espaço de convivência, ludicidade e realização de atividades físicas.

### **Implantação da Semana Esportiva e de Lazer da UFGD:**

Elaboração, organização e realização da Semana Esportiva e de Lazer da UFGD, evento anual dedicado à integração da comunidade acadêmica, através dos esportes e de atividades de lazer, tais como Corridas de Rua, Natação, Xadrez, Canastra, Truco, Tênis de Mesa, Futebol Society, Voleibol de Areia, Voleibol de Quadra, Futsal, Basquetebol e Handebol. Esse evento requer pelo menos sete dias letivos (de sábado a sábado), para que a comunidade universitária possa se voltar com prioridade para a sua realização, sem interferência de outras atividades. Noutros termos, é

importante que seja reservada, no calendário acadêmico, a quantidade já mencionada de dias letivos, unicamente para a sua realização, o que denota a prioridade da universidade em relação aos esportes e ao lazer.

### **Implantação da Escola de Iniciação Esportiva de Futsal:**

Organização e implantação de uma Escola de Iniciação Esportiva de Futsal, onde será trabalhado o ensino de fundamentos, regras e táticas, assim propiciando a iniciação esportiva, a inclusão social e a integração comunitária de crianças economicamente carentes, através de uma modalidade que faz parte da cultura brasileira.

### **Implantação de Aulas de Ginástica para servidores(as) da UFGD:**

Disponibilização, à comunidade de servidores(as) da UFGD, de aulas periódicas de Ginástica (Geral e Localizada), incluindo sessões de alongamento, aquecimento, fortalecimento muscular e relaxamento.

### **Implantação de Ginástica Laboral para servidores(as) da UFGD:**

Disponibilização, à comunidade de servidores(as) da UFGD, de instruções e conhecimentos acerca da prevenção do Distúrbio Osteomuscular Relacionado ao Trabalho (DORT) ou da Lesão por Esforço Repetitivo (LER) no ambiente de trabalho, bem como a oportunização de saberes acerca da manutenção da correta postura corporal ao longo da jornada de trabalho, através de sessões periódicas de Ginástica Laboral.

### **Incentivo e auxílio à participação de atletas em competições esportivas:**

Incentivo e auxílio à participação de atletas em competições esportivas dentro e fora do estado, em distintas modalidades, sempre levando em conta a análise específica acerca dos resultados obtidos anteriormente pelos(as) acadêmicos(as), em termos de alto rendimento esportivo.

## **Implantação da Bolsa de Monitoria de Lazer e Esportes:**

Realização de processo seletivo para dez bolsistas de Monitoria de Lazer e Esportes, visando à formação de uma equipe que realmente possa implantar, cabalmente e com qualidade, todos os itens do Programa de Ações contidos neste documento. A imediatez na implementação da Bolsa de Monitoria de Lazer e Esportes é, na verdade, indispensável para que as intenções nas áreas do lazer e dos esportes sejam, num futuro relativamente próximo, uma realidade na universidade. Os bolsistas formarão um grupo de trabalho para desempenhar funções nas diversas frentes de atuação, abrangendo as modalidades de quadra e as outras atividades previstas neste documento.

### **Acerca da Equipe de Lazer e Esportes**

Para assegurar o cumprimento das ações propostas neste documento é necessária, indubitavelmente, uma equipe que denote, simultaneamente, conhecimento, experiência prática e motivação. Como conhecimento entende-se aqui, o conjunto de saberes relativos às modalidades ou atividades que serão trabalhadas; como experiência prática entende-se a vivência anterior objetiva e concreta no âmbito das atividades previstas; e por fim, como motivação, entende-se o engajamento e a vontade de contribuir para que a UFGD possa se configurar, no futuro, como uma IES referencial, em termos de prática ludodesportiva. Para que essa meta possa ser alcançada, é necessário que as quadras esportivas da instituição comecem a ser cada vez mais frequentadas, denotando a prática de modalidades diversificadas. Está claro, que para tanto, é necessário um trabalho de monitoria e supervisão dessas atividades, para que haja uma sistematização e um crescimento ordenados, propiciando qualidade e, sobretudo, continuidade da frequência por parte dos praticantes. A necessidade do desenvolvimento desse trabalho aponta, naturalmente, para elementos que justificam, de maneira clara, a Bolsa de Monitoria de Lazer e Esportes, que visa a proporcionar suporte à implantação de atividades desporto-recreativas múltiplas na Universidade Federal da Grande Dourados. Dentre essas atividades serão trabalhadas, já de início, o futsal, o voleibol, o basquetebol, o handebol e o tênis de mesa (todas estas modalidades para ambos os sexos), assim ofertando à comunidade

universitária (envolvendo alunos, professores e técnicos administrativos) oportunidades de vivência de atividades diversificadas, monitoradas por dez acadêmicos(as) selecionados(as) pela PROAE, que desenvolverão um trabalho denso, de vinte horas semanais de dedicação, envolvendo, além dos dias úteis, sábados e domingos eventuais.

A natureza do trabalho desenvolvido pelos(as) monitores(as) de lazer e esportes aproxima-se das especificidades da Bolsa Pró-Estágio, desta diferindo unicamente pela particularidade de que no caso do lazer e dos esportes, os bolsistas são oriundos não apenas da Licenciatura em Educação Física, como também de outros cursos. Consideradas as claras semelhanças fundamentais entre ambas as bolsas (as duas são de 20 horas semanais e preconizam a supervisão de professores da universidade), é suscitada a pertinência da mesma remuneração aos(as) acadêmicos(as) envolvidos(as), ou seja, que o valor da Bolsa de Monitoria de Lazer e Esportes acompanhe, em termos aproximados ou exatos, o valor da Bolsa Pró-Estágio.

Em termos sintéticos, a equipe ficará responsável: pela implantação (fase 1), pelo desenvolvimento (fase 2) e pela consolidação (fase 3) da prática de diversas modalidades esportivas e atividades de lazer na UFGD. Estas três fases pelas quais passarão os trabalhos nas áreas de esporte e lazer serão norteadas para dois objetivos, que são: 1) massificação e 2) aprimoramento de habilidades. A massificação diz respeito à disseminação progressiva das práticas ludodesportivas, até que sejam partilhadas cada vez mais massivamente, quer seja, por um número cada vez maior de pessoas. Já o aprimoramento de habilidades volve-se para a ascensão das destrezas que definem o talento esportivo, adentrando, naturalmente, o campo do treinamento em todas as modalidades. Numa só frase, a massificação atende a intencionalidade de contribuir para que a universidade se torne um espaço em que o esporte e o lazer se configurem como elementos de integração comunitária e inclusão, ao passo que o aprimoramento de habilidades gesta equipes de alto rendimento, que possam participar de competições e eventos regionais, estaduais e nacionais, projetando o nome da UFGD e integrando-o, alinhando-o aos de outras instituições que priorizam os esportes.

## **Breve análise de alguns aspectos relativos à repercussão e aos efeitos mais imediatos da Política de Lazer e Esportes da UFGD**

Com a aprovação deste documento – “Política de Lazer e Esportes da UFGD”, que aqui reproduzimos para melhor apreensão deste texto –, algumas projeções ou proposições nele contidas puderam ser empreendidas, de maneira quase imediata, tais como o Programa de Bolsas de Monitoria de Lazer e Esportes, importante pilar de sustentação para as atividades práticas cotidianas. O primeiro processo seletivo para bolsistas de Monitoria de Lazer e Esportes ocorreu entre os dias 03 e 05 de julho de 2013, após a publicação do Edital número 21, em 12 de junho de 2013, ofertando dez bolsas, o que ensejou o expressivo número de 105 inscritos. Dentre esta mais de uma centena de candidatos, 26 foram aprovados, sendo os primeiros 10 para início breve e os 16 subseqüentes para o cadastro de reserva. Na metade de julho, foi publicado o resultado do processo seletivo. No início de agosto, os bolsistas iniciaram seus trabalhos na Divisão de Esportes, cumprindo, a princípio, uma programação que incluía reuniões de planejamento, realização de inventário de material esportivo, reconhecimento de toda a estrutura de lazer e esportes da universidade, definição de horários de monitoramento em atividades e modalidades diversificadas, formação de equipes para os treinamentos e participação nas reuniões ampliadas (abertas a toda a comunidade acadêmica, concernentes aos Jogos Abertos, que ocorreriam naquele segundo semestre). Em setembro, os treinamentos foram iniciados, em dias diversificados, conforme o quadro a seguir:

## Treinos semanais oferecidos com monitores

	<b>Modalidade</b>	<b>Horário</b>	<b>Unidade</b>
<b>Segunda-feira</b>	Xadrez	13:00 às 15:30	II
	Handebol Masc/Fem	17:00 às 19:00	II
	Capoeira Angola	17:30 às 19:00	I
	Grupo de caminhada e corrida	17:30	I
	Xadrez	19:30 às 22:00	II
	Futsal Masculino	22:30 às 00:30	I
<b>Terça-feira</b>	Tênis de Mesa	16:00 às 19:00	II
	Basquetebol Masc/Fem	17:00 às 19:00	II
	Capoeira Angola	17:30 às 19:00	I
<b>Quarta-feira</b>	Natação	15:00 às 17:00	I
	Tênis de mesa	16:00 às 19:00	II
	Voleibol Feminino	17:00 às 19:00	II
	Xadrez	19:30 às 22:00	II
	Futsal masculino	22:30 às 00:30	I
<b>Quinta-feira</b>	Tênis de Mesa	16:00 às 19:00	II
	Futsal Feminino	17:00 às 19:00	II
	Grupo de caminhada e corrida	18:30	I
	Xadrez	19:30 às 22:00	II
<b>Sexta-feira</b>	Natação	15:00 às 17:00	I
	Voleibol Masculino	17:00 às 19:00	II
	Xadrez	19:30 às 22:00	II
<b>Sábado</b>	Natação	15:00 às 17:00	I
	Grupo de caminhada e corrida	Grupo I - 09:00	I
		Grupo II - 16:00	I
	Futsal Masc/Fem	18:00 às 20:30	I

Com o início dos treinamentos, observou-se uma significativa procura por parte da comunidade estudantil, principalmente pelas modalidades coletivas de quadra, como o futsal, o voleibol, o basquetebol e o handebol.

Afora estes horários de treinamentos monitorados, as quadras das unidades I e II começaram a ser amplamente requisitadas, devido, em grande parte, à aproximação dos II Jogos Abertos, que acabariam por se converter (até aquele momento) na maior competição esportiva já realizada na UFGD. A organização dos jogos, a cargo da Divisão de Esportes, incluiu uma programação prévia que se mostrou bastante profícua, com reuniões abertas à comunidade universitária, visando à discussão de todos os aspectos de interesse de cada um dos envolvidos em sua realização. Foram cinco reuniões, todas elas realizadas em salas de aula na Unidade I, previamente reservadas para esta finalidade específica. Em todas as oportunidades houve presença

massiva, com a participação de estudantes e servidores administrativos, assim contribuindo para a construção de um diálogo notadamente democrático com a Comissão Organizadora. O regulamento do ano anterior foi projetado em tela e completamente revisto, com leitura completa de todos os seus tópicos, ensejando discussões amplas acerca de determinados pontos de maior divergência de opiniões, até que um acordo coletivo fosse ensejado. O resultado final foi um regulamento diferenciado, cuja responsabilidade de elaboração foi, de certa forma, dividida por todos os envolvidos no processo, que, em consequência disso, de fato se sentiram responsáveis pelas diretrizes gerais expressas nos diversos itens, parágrafos ou tópicos do texto.

Os II Jogos Abertos da UFGD começaram na noite de 21 de outubro, estendendo-se até o dia 29 de novembro. Foi um evento de grande porte, que reuniu 91 (noventa e um) times, nas modalidades de futsal, basquetebol, handebol e voleibol, para os naipes masculino e feminino<sup>10</sup>. Para que fosse possível levar a termo a competição, com um número tão elevado de equipes, foi necessário estender o planejamento logístico para além das dependências da universidade. Assim, através de parcerias firmadas com diferentes instituições,

---

10 No futsal masculino, participaram 23 (vinte e três) equipes, representando os seguintes cursos: Administração, Agronomia, Biotecnologia, Ciências Contábeis, Ciências Sociais, Direito, Economia, Educação Física, Biologia, Engenharia de Alimentos, Engenharia Agrícola, Engenharia de Energia, Engenharia de Produção, Gestão Ambiental, Geografia, História, Medicina, Psicologia, Química, Relações Internacionais, Zootecnia, Técnicos da UFGD e Técnicos do Hospital Universitário. No futsal feminino participaram 07 (sete) equipes: Biotecnologia, Direito, Educação Física, Psicologia, Pedagogia e Zootecnia. No voleibol masculino, inscreveram-se 11 (onze) equipes: Agronomia, Biotecnologia, Ciências Sociais, Economia, Educação Física, Engenharia de Alimentos, Engenharia de Produção, Medicina, Psicologia, Química e Relações Internacionais. No voleibol feminino, participaram também 11 (onze) equipes: Biotecnologia, Direito, Educação Física, Engenharia de Alimentos, Engenharia de Energia, Engenharia de Produção, Medicina, Pedagogia, Psicologia, Relações Internacionais, Zootecnia e Pedagogia. No handebol masculino participaram 11 (onze) equipes: Agronomia, Biotecnologia, Economia, Educação Física, Engenharia Agrícola, Engenharia de Alimentos, Engenharia de Produção, Medicina, Psicologia, Relações Internacionais e engenharia de Energia. No handebol feminino participaram também 11 (onze) cursos: Biotecnologia, Direito, Educação Física, Engenharia Agrícola, Engenharia de Alimentos, Engenharia de Energia, Engenharia de Produção, Pedagogia, Psicologia, Relações Internacionais e Zootecnia. No basquetebol masculino foram 12 (doze) equipes: Administração, Biotecnologia, Ciências Biológicas, Direito, Economia, Educação Física, Engenharia de Alimentos, Engenharia de Energia, Engenharia de Produção, Medicina, Psicologia e Relações Internacionais. No basquetebol feminino participaram 6 (seis) equipes: Biotecnologia, Direito, Engenharia de Alimentos, Educação Física, Engenharia de Produção e Psicologia.

as competições ocorreram em diversos lugares, tais como: Escola Estadual Ministro João Paulo dos Reis Veloso, Complexo Esportivo Jorge Antônio Salomão, Escola Estadual Pastor Daniel Berg e Ginásio Municipal de Esportes. Além de todos esses lugares, os jogos também ocorreram, naturalmente, no Complexo Poliesportivo da Unidade II da UFGD. Em cada um dos locais mencionados, foi utilizada uma quadra, exceto no Complexo Jorge Antônio Salomão, onde duas quadras foram utilizadas ao mesmo tempo, perfazendo o uso de seis quadras, simultaneamente. Essa prática esportiva simultânea, que envolveu as quatro modalidades coletivas mais disputadas no Brasil, nos nipes masculino e feminino, acabou por configurar, de fato, uma situação jamais vista no esporte universitário douradense. Pode ser afirmado que as noites de segunda a sexta-feira tornaram-se mais movimentadas, em diversos pontos diferentes da cidade, entre os dias 21 de outubro e 29 de novembro de 2013. Foi uma ampla festa esportiva, em que a vivência da corporeidade ocorreu de forma massiva, propiciando a integração esportiva entre acadêmicos(as) dos mais diversos setores e cursos.

É consenso, entre diversos autores, a relevância da dimensão corpórea humana que, nos esportes, é sobremaneira evidenciada. Diz João Batista Freire:

Sei pouco de mim mesmo; muito menos ainda sei dos outros. Sei, no entanto, que sou corpo. Sei de minha materialidade. Constato que nada realizo sem me mover [...] Reconheço que, para viver, tenho que ser corpo [...] (2004, p. 38).

Também refletindo sobre essa importante dimensão da natureza humana, afirmaram Simões e Piccolo: “O sentido da corporeidade deve nos mostrar que o corpo-sujeito é ator e autor de sua história e de sua cultura. É um sujeito relacional, daí a necessidade da consciência de si, dos outros e das coisas do mundo” (2012, p.20), pontuando, ainda, que: “A corporeidade [...] implica numa atitude ética, na qual o ato de movimentar-se [...] no esporte, demanda transcendência, aprimoramento de si mesmo, obtenção de conhecimento e preocupação com o outro” (SIMÕES; PICCOLO, 2012, p. 18).

Não há dúvidas acerca da oportunização da vivência da corporeidade, em ampla escala, nos eventos esportivos de grande participação coletiva. Há a vivência da motricidade humana, do ser humano em movimento, propiciando,

por conseguinte, o exercício dos valores intrínsecos às práticas ludodesportivas compartilhadas, tais como o respeito aos adversários, o espírito de equipe, a solidariedade, o senso comunal e os princípios éticos. Nos II Jogos Abertos, claramente, verificamos o exercício de todas essas particularidades inerentes ao exercício da corporalidade humana através dos esportes. Com o final dos jogos, o acúmulo das provas finais e a aproximação das férias, os treinamentos monitorados foram, naturalmente, denotando esvaziamento. O início do período letivo de 2014 retomou a ampla movimentação na Divisão de Esportes, com a procura por reservas, agendamentos e reagendamentos sucessivos de diversos horários de treinamento, principalmente para a quadra da Unidade I, no período noturno. No entanto, todo o potencial ofertado pelas turmas de treinamento monitorado ainda não havia sido atingido. Algumas modalidades demoravam a deslanchar, tais como o basquetebol e o voleibol, que denotavam baixo número de frequentadores, chegando até mesmo, em dias pontuais (em função de provas, condições climáticas ou locomoção dos participantes), a ter treinamentos cancelados, devido à ausência de participantes. Apesar disso, alguns resultados começaram a aparecer. Um grupo de caminhada orientada foi iniciado em meados de maio, sob a responsabilidade da professora Elisângela dos Santos, com duas sessões aos sábados (uma às 9:00h e outra às 16h), uma às segundas-feiras (17:30h) e outra às quintas-feiras (também às 17:30h). Esse grupo de caminhada tinha sempre como ponto de encontro a Unidade I da UFGD, onde era realizada a aferição da pressão arterial e da pulsação dos participantes, bem como uma sessão completa de aquecimento e alongamentos, procedimentos esses que precediam à atividade propriamente dita, que era realizada na pista de caminhada que circunda a Escola Franciscana Imaculada Conceição. Essa atividade, de grande potencial, estava, naquele momento, em fase de ascensão. Também como outro ponto positivo daqueles dias, pode ser citado o treinamento de handebol masculino, que foi se fortalecendo pouco a pouco, até que um grupo coeso se firmou, configurando-se como um time de significativa competitividade, cujo amadurecimento possibilitou a conquista de um honroso terceiro lugar na tradicional Copa SESC, evento que ocorreu em julho de 2014 e reuniu oito times de Dourados e região, times esses que já vinham treinando há tempos. Essa conquista, levada a termo por um time de formação tão recente, infundiu ânimo e expectativa entre os acadêmicos, ensejando uma procura cada vez mais constante pela prática da modalidade.

Por volta da mesma época aproximava-se o vencimento do prazo preconizado no edital número 21 de 12 de junho de 2013, que fixara a data de 31 de julho de 2014 como o final de prestação de serviço para os bolsistas de Monitoria de Lazer e Esportes que haviam sido selecionados um ano antes. Em face disto, foi publicado o Edital PROAE número 10, de 05 de junho de 2014, que previa a seleção de dez bolsistas, visando a imprimir continuidade na construção efetiva do lazer e do esporte na UFGD. A quantidade de inscritos revelou-se superior em relação ao ano anterior (121 para 105). Deste total de doze dezenas de candidatas, 25 (vinte e cinco) classificaram-se. Dez foram convocados para início das atividades em 01 de agosto e os outros 15 (quinze) compuseram o cadastro de reserva. Com esta nova turma, os horários de treinamento foram refeitos. As mudanças de horários, justamente quando da aproximação dos III Jogos Abertos da UFGD, acabaram propiciando uma frequência bem maior às quadras da universidade, nas Unidades I e II, com nítido aumento da quantidade de frequentadores nos horários monitorados, assim imprimindo um impulso significativo às atividades da DIESP, que nessa nova fase passou a ofertar treinamento de rugby, modalidade nova na instituição, além de trabalhar os seguintes esportes: futsal, handebol, voleibol, basquetebol, caminhada orientada, capoeira angola, tênis de mesa e xadrez.

	<b>MODALIDADE</b>	<b>HORÁRIO</b>	<b>UNIDADE</b>
<b>Segunda-feira</b>	Handebol Masc./Fem.	17h às 19h	II
	Grupo de Caminhada e Corrida	18h	I
	Capoeira Angola	17:30 às 19h	I
<b>Terça-feira</b>	Voleibol Feminino	17h às 19h	II
<b>Quarta-feira</b>	Rugby	15:30 às 17:30	II
	Futsal Masculino	17h às 19h	II
	Xadrez e Tênis de Mesa	17:30 às 19:30	II
<b>Quinta-feira</b>	Xadrez e Tênis de Mesa	15:30 às 17:30	II
	Basquete Masculino	17h às 19h	II
	Grupo de Caminhada e Corrida	18:30	I
<b>Sexta-feira</b>	Rugby	15:30 às 17:30	II
	Voleibol Masculino	17h às 19h	II
<b>Sábado</b>	Futsal Feminino	14h às 16h	II
	Grupo de Caminhada e Corrida	16h	I

Além daquele intenso trabalho cotidiano, a DIESP estava com dois eventos agendados para breve, dois grandes eventos, cuja organização já havia sido iniciada e encontrava-se em pleno curso. Um dos eventos era, como já mencionamos há pouco, a terceira edição dos Jogos Abertos, cujo início estava marcado para 06 de outubro, prevendo competições de futsal, handebol, basquetebol, voleibol e tênis de mesa (modalidade nova nos Jogos Abertos), nos naipes masculino e feminino, durante três semanas consecutivas. Naquele momento<sup>11</sup> estava claro que, na terceira edição, os Jogos Abertos ultrapassariam, em número de participantes, a edição do ano anterior, posto que se inscreveram 115 (cento e quinze) equipes, contra 91 (noventa e uma) da edição passada, nas quatro modalidades coletivas disponibilizadas, além de 32 (trinta e dois) inscritos(as) individualmente no tênis de mesa, modalidade que então estava sendo acrescentada. O outro evento, também de significativo porte, seria o “I Simpósio UFGD em Movimento”, a ser realizado em novembro, aberto para a participação de acadêmicos, professores, técnicos administrativos da UFGD e público externo, com capacidade de agregação de mais de 500 (quinhentos) participantes. Com uma programação voltada para as discussões acerca da importância das atividades físicas para a qualidade de vida do ser humano, bem como para a própria vivência prática de diversas modalidades, o I Simpósio contaria com a presença de nomes de grande projeção na área da Fisiologia Humana, do Esporte, do Lazer e da Educação Física. Era mais uma ação prevista na Política de Lazer e Esportes da UFGD.

Vejamos a programação completa do evento:

## **I SIMPÓSIO UFGD EM MOVIMENTO**

**Dia 12 de Novembro** (quarta-feira de manhã), no Auditório da Unidade I  
08h00 às 12h00 – Credenciamento

---

11 Escrevamos este texto em outubro de 2014. Por isso, os Jogos Abertos (terceira edição) e o I Simpósio UFGD em Movimento ainda estavam por acontecer. Agora (2016), com este livro em processo de editoração, informamos que ambos os eventos ocorreram em consonância plena com as expectativas geradas naquele momento.

**Dia 12 de Novembro** (quarta-feira à tarde), no Auditório da Unidade I

12h00 – Credenciamento e Apresentação de Pôsteres

13h00 às 13h30 - Apresentação Cultural

13h30 às 14h10 – Cerimônia de Abertura

### **Atividade I – “A Promoção da Saúde em Debate”**

14h10 - Palestra 1 - “Alimentação Saudável e Atividades Físicas”

Emília Alonso Balthazar

Doutora em Alimentos e Nutrição (UNESP)

Docente do Curso de Nutrição (UFGD)

14h50 - Palestra 2 - “Atividades Físicas e Prevenção de Doenças Cardiovasculares”

Allan Longhi

Mestre em Ciências da Saúde (UNB)

Médico Cardiologista e Docente do Curso de Medicina (UFGD)

### **Atividade II – “Práticas Físicas e Qualidade de Vida”**

15h50 - Intervenção 1 - «Ginástica Laboral: Dicas e Exercícios» (Auditório da Unidade I)

Águida Joyce dos Santos Aguirre Rodrigues

Professora de Educação Física (FAFS)

Instrutora de Ginástica Laboral

16h10 - Intervenção 2 - “Alongamentos e Aulão de Ginástica” (Quadra da Unidade I)

Zélia Aparecida Milani Parizotto

Mestre em Ciências da Saúde (UNB)

Professora Substituta do Curso de Educação Física (UFGD)

16h30 - Intervenção 3 - “Caminhada Orientada” (Unidade I)

Elisângela dos Santos

Professora de Educação Física e Instrutora de Atletismo

Monitora no Programa de Lazer e Esportes (DIESP/UFGD)

**Dia 12 de Novembro** (quarta-feira à noite),  
no Auditório da Unidade I;

18h00 às 19h00 – Apresentação de Pôsteres

19h00 às 19h30 – Apresentação Cultural

19h30 – Palestra – “Obesidade e Perda de Peso”

Dartagnan Pinto Guedes

Doutor em Educação Física (USP)

Docente do Centro de Ciências Biológicas e da Saúde (UNOPAR)

**Dia 13 de Novembro** (quinta-feira de manhã),  
no Complexo Esportivo da Unidade II

08h00 às 12h00 – Oficina – “Os Jogos na Educação Física Escolar”

Júnior Vagner Pereira da Silva – Graduado em Educação Física (FAFS) e  
Doutor em Educação Física (UCB)

Luísa Lana Gonçalves da Silva – Graduada em Educação Física (UNIVALE) e  
Mestre em Educação Física (UFMT)

**Dia 13 de Novembro** (quinta-feira à tarde), no  
Laboratório de Educação Física (Unidade II)

14h00 – Oficina de Judô

Érica Gomes Rodrigues

Faixa Preta (FJMS)

15h00 – Oficina de Rugby, no gramado em frente à FCS (Unidade II)

Vinícius Barros de Mendonça

Monitor no Programa de Lazer e Esportes (DIESP/UFGD)

Vice-Presidente da Associação Dourados Rugby

16h30 - “Caminhada Orientada”, no Complexo Esportivo (Unidade II)

Elisângela dos Santos

Professora de Educação Física e Instrutora de Atletismo

Monitora no Programa de Lazer e Esportes (DIESP/UFGD)

**Dia 13 de Novembro** (quinta-feira à noite),  
no Auditório da Unidade I

19h00 - Mesa Temática - “Os Benefícios Oriundos das Atividades Físicas”

Idico Luiz Pellegrinotti - Graduado em Educação Física (UNIMEP) e Doutor em Ciências Biológicas (UNESP)

Mário Sérgio Vaz da Silva - Graduado em Educação Física (UFMT) e Doutor em Ciências (USP)

Pablo Christiano Barboza Lollo - Graduado em Educação Física (UNICAMP) e Doutor em Alimentos e Nutrição (UNICAMP)

Warley Carlos de Souza (mediador) - Graduado em Educação Física (UFG) e Doutor em Educação (USP)

**Dia 14 de Novembro** (sexta-feira de manhã),  
no Complexo Esportivo da Unidade II

08h00 às 12h00 – Minicurso – “Futsal: Ludicidade, Táticas e Regras”

Leandro Faleiros – Graduado em Educação Física (FAFS) e Professor Substituto do Curso de Educação Física (UFGD)

**Dia 14 de Novembro** (sexta-feira à tarde), no  
Laboratório de Educação Física (Unidade II);

13h00 - Campeonato de Tênis de Mesa (com premiação)

Walisson Lucas dos Santos Farias

Instrutor de Tênis de Mesa

Programa de Lazer e Esportes (DIESP/UFGD)

13h00 – Xadrez Recreativo

Gabriel Flores Aquino

Monitor de Xadrez

Programa de Lazer e Esportes (DIESP/UFGD)

15h00 - Oficina de Capoeira Angola, no Complexo Esportivo (Unidade II)

Gil Dourado

Mestre de Capoeira

**Dia 14 de Novembro** (sexta-feira à noite),  
no Auditório da Unidade I;

19h00 - Mesa Temática - “Esporte e Lazer: Qualidade de Vida e Integração Social”

Regina Maria Rovigati Simões - Graduada em Educação Física (PUCCAMP) e Doutora em Educação Física (UNICAMP)

Wagner Wey Moreira - Graduado em Educação Física (UNIMEP) e Doutor em Educação (UNICAMP)

Manuel Pacheco Neto – Graduado em Educação Física (UNIMEP) e Doutor em Educação (UNIMEP)

Gheysa Mossini Balbino dos Santos (mediadora) – Graduada em Educação Física (UEL) e Especialista em Educação Física Escolar (UNIGUAÇU/FAESI)

### **Considerações Finais**

Neste texto, buscou-se traçar, em linhas gerais, a trajetória do lazer e do esporte na Universidade Federal da Grande Dourados, uma instituição de ensino superior ainda bastante recente, mas que vem se projetando de maneira notadamente destacada no cenário de Mato Grosso do Sul e da região centro-oeste. As contribuições do lazer e do esporte, neste processo, são ainda significativamente recentes, em face da natural ausência anterior de uma estrutura que pudesse acenar, com possibilidades reais, para um futuro de realizações.

Com base na reorganização do organograma da Pró-Reitoria de Assuntos Comunitários e Estudantis – PROAE –, que a partir do primeiro semestre de 2013 criou a Coordenadoria de Formação e Integração Comunitária – COFIC –, possibilitou-se o real fortalecimento da Divisão de Esportes, através da formação de uma equipe de trabalho composta atualmente por quatro servidores (um coordenador, um técnico desportivo e dois técnicos administrativos), equipe esta que aguarda ainda o reforço da agregação de mais um técnico desportivo, que virá preencher outra vaga, prevista para ser ofertada em concurso público, a ser realizado futuramente. Como talvez possa ter sido razoavelmente explicitado neste texto, os avanços, até o presente momento, foram significativos, tais como a mudança completa da Divisão de Esportes para um espaço físico mais adequado – a Unidade II

–, a escrita e aprovação da Política de Lazer e Esportes da UFGD, a realização de dois processos seletivos de bolsistas de Monitoria de Lazer e Esportes, a implementação de horários de treinamentos monitorados em modalidades diversificadas (futsal, voleibol, basquetebol, handebol, *rugby*, tênis de mesa, xadrez, capoeira angola e caminhada orientada), a participação de equipes de futsal e handebol em competições regionais (Copa Ceart e Copa Vale da Esperança no futsal, e Copa SESC no handebol) e a realização dos II Jogos Abertos da UFGD (evento que envolveu diversas quadras e 91 equipes). Incluiu-se, ainda, a organização simultânea e a posterior realização de dois eventos relevantes: III Jogos Abertos da UFGD (que contou com 115 equipes) e I Simpósio UFGD em Movimento.

Embora sejam, de fato, significativos, esses avanços naturalmente não devem ser postados numa perspectiva superlativa, pois fazem parte, ainda, de uma fase de estruturação do esporte e do lazer na Universidade Federal da Grande Dourados, uma fase incipiente, mas que avança, a passos seguros, rumo a um futuro de prática massiva, dentro e fora dos muros da instituição. Esta crença positiva nos dias vindouros pode ser feita com idoneidade, sob o respaldo do texto da Política de Lazer e Esportes da Universidade Federal da Grande Dourados, que projeta um caminho concreto de realizações para a integração comunitária, sob a égide salutar das atividades físicas e da abstração sadia.

## **Bibliografia**

BENJUMA PEREZ, M. M. La Motricidad, Corporeidad y Pedagogia del Movimiento en Educación Física – un asunto que invita a transdisciplinarietà. In: MOREIRA, W.; SIMÕES, R. **Educação Física: intervenção e conhecimento científico**. Piracicaba: Editora UNIMEP, 2004.

DE MARCO, A. (Org.). **Educação Física: cultura e sociedade**. Campinas, SP: Papyrus, 2008.

FREIRE, J. B. Antes de falar em Educação Motora. In: DE MARCO, A. **Pensando a Educação Motora**. 3. ed. São Paulo: Papyrus, 1995.

GOLIN, C. H.; PACHECO NETO, M.; MOREIRA, W. W. (Orgs.). **Educação Física e Motricidade: discutindo saberes e intervenções**. Dourados: Seriemá Indústria gráfica e Editora Ltda, 2008.

JUNIOR, A. J. R.; GRZEBIELUCKA, F.; HAETINGER, F. Esporte escolar: vencer ou educar? In: PIRES, A. G. M. G.; JÚNIOR, A. C.; HONORATO, T. (Orgs.). **Representações Sociais e Imaginário no Mundo Esportivo**. Londrina: Lazer & Sport, 2008.

LIMA, J. M.; LIMA, M. R. C. **Corpo em Movimento**: textos e contextos. Marília: M3T Tecnologia e Educação, 2008.

MEDINA, J. P. S. **A Educação Física cuida do corpo... e “mente”**: bases para a renovação e transformação da Educação Física. 7. ed. Campinas: Papyrus, 1987.

PACHECO NETO, M. (Org.). **Educação Física, Corporeidade e Saúde**. Dourados: Ed. UFGD, 2012.

PRONI, M.; LUCENA, R. (Orgs.) **Esporte**: história e sociedade. Campinas: Autores Associados, 2002.

**REVISTA BRASILEIRA DE CIÊNCIAS DO ESPORTE**. Florianópolis: Colégio Brasileiro de Ciências do Esporte, 1979. Trimestral. ISSN 0101-3289.

**REVISTA CONEXÕES: EDUCAÇÃO, ESPORTE E LAZER**. Campinas: Faculdade de Educação Física, 1998. Semestral. ISSN 1516-4381.

SCHWARTZ, G. M. Homo Expressivus: as dimensões estética e lúdica e as interfaces do lazer. In: BRUHNS, H. T. (Org.). **Temas sobre lazer**. Campinas: 2002.

SIMÕES, R.; PICCOLO, V. L. N. Corporeidade e motricidade humana na Educação Física: uma possibilidade de transcendência para a área. In: PACHECO NETO, M. (Org.). **Educação Física, Corporeidade e Saúde**. Dourados: Ed. UFGD, 2012.

TSCHOKE, A.; RECHIA, S. O lazer das crianças no bairro Uberaba em Curitiba: a dialética entre os espaços de lazer e a problemática urbana na periferia. In: **Revista Brasileira de Ciências do Esporte**. Florianópolis, v. 34, n. 2, p. 263-280, abr./jun. 2012.



## Capítulo II

# CORPOREIDADE E FORMAÇÃO PROFISSIONAL NA ÁREA DA EDUCAÇÃO FÍSICA E DOS ESPORTES

*Wagner Wey Moreira*

*Regina Simões*

O presente escrito estrutura-se nas ideias por nós defendidas em Bento e Moreira (2012), ocasião em que propusemos algumas diretrizes para a reflexão sobre a formação profissional em Ciências do Esporte.

Neste momento, mais do que entrarmos na discussão legal sobre as vertentes Bacharelado e/ou Licenciatura, optamos por caminhar na legitimidade do entendimento do profissional humano que se preocupa com a área de Educação Física/Espportes, mesmo porque, em nosso país o entendimento das terminologias mencionadas emerge de um princípio equivocado que é o do trabalho fora ou dentro da escola. Entendemos que o Bacharel é um profissional que domina uma área de conhecimento e não se caracteriza apenas por exercer sua ação pedagógica fora da escola.

Também já deixamos clara nossa escolha pela expressão Educação Física/Espportes para identificar a área enquanto possibilidade científica, pelo fato de inúmeros trabalhos já comprovarem que os conhecimentos gestados no interior da área extrapolam os muros escolares, preocupando-se com a saúde, com o sentido mais amplo da inclusão e com a ação pedagógica em diferentes locais, tais como academias, clubes, áreas de lazer e outras, além de necessidade de voltar-se para as mais diferentes faixas etárias.

Outro ponto de relevo a ser mencionado coloca-se na dimensão da não utilização da expressão *atividade física* ao longo do trabalho. Concordamos com Bento (2012, p.18) quando afirma que todas as atividades humanas, umas mais e algumas menos, têm a dimensão física, entre outras. Não há, no entanto, nenhuma que se chame “atividade física.”

Uma atividade, seja ela qual for, designa-se em função dos alvos e fins que visa alcançar e não segundo a forma e os fatores aparentes de sua realização. Escrever, pintar, falar, cavar, etc... são atividades que se chamam justamente assim, embora se realizem mediante atos corporais e motores; contém uma dimensão física, mas não se chamam “atividade física”. Do mesmo modo, os atos desportivos – e tantas outras expressões e modalidades da cultura motora e da exercitação corporal – somente são físicos na aparência; contém outras dimensões e valências. Ou seja, o desporto tem, sim, uma dimensão física; porém não se chama “atividade física”, assume nomes conforme as finalidades que almeja concretizar e as relações predominantes que estabelece com a corporeidade. (BENTO, 2012, p. 18).

A partir das explicações iniciais, elencamos as seguintes preocupações como objetivos do trabalho: refletir sobre quais os significados de corpo/corporeidade que entendemos pertinentes para a área e quais valores devem estar presentes junto aos cursos de graduação em Educação Física/Espportes, que levem à concretização do *Homo Sportivus* em Ciências do Esporte.

### **Superação da ideia de corpo: fundamentos para o trabalho em Educação Física/Espportes**

Somos parte da chamada cultura ocidental, razão pela qual, ao analisarmos o fenômeno corpo, devemos centrar nossa atenção inicial nos conhecimentos elaborados pelos gregos, mesmo porque muitos de seus valores encontram-se presentes hoje.

Gallo (2006) revela as contradições de Platão, que ao mesmo tempo em que era atleta, tendia, sob a influência de Sócrates, à construção de um pensar que denotava a separação entre o corpo e a alma, que eram, até então, consideradas substâncias complementares. A partir daí, identifica-se uma realidade sensível, captada pelos sentidos, constituída de matéria, e uma realidade ideal, captada pelo intelecto, a qual determina a verdade de todas as coisas. O mundo das ideias é perfeito e perene, não sendo aí possível a manifestação de movimento ou de transformação. Já o mundo material, composto em especial pela matéria corpo, é propenso à corrupção, vai ficando cada vez mais defeituoso com o decorrer do tempo e por isso mesmo está destinado ao desaparecimento.

Esta menção parece estar longe no tempo e no espaço, mas, certamente, influencia os destinos da formação profissional em Educação Física/Esportes. É histórico na área melhorar e/ou aperfeiçoar, através dos programas de exercícios anátomo-fisiológico a massa muscular, evitando sua depreciação, utilizando-se para isso movimentos mecânicos e repetitivos, na maioria das vezes desacompanhados de uma explicação intelectual das razões dos movimentos, ou, quando muito, justificando a necessidade cinesiológica da ação.

Para não sermos injustos com Platão, esclareçamos que o filósofo não desprezava o corpo, enfatizando que prioritariamente deveríamos exercitar a alma porque esta participa da perfeição das formas e das ideias. Salvo engano, parece que ao longo do tempo deterioramos o sentido platônico de corpo em Educação Física/Esportes.

Outra grande manifestação cultural no Ocidente, após o apogeu grego, foi o domínio romano, o qual subverteu o sentido do esporte presente na Grécia Clássica. Nesta, o esporte era manifestação de beleza, considerado como uma arte, ao lado da poesia, do teatro e da música. Com ele buscava-se a paz e a transcendência. Já para os romanos, a situação se inverte: o atleta passa a ser o gladiador, o estádio vira circo, o espiritual transforma-se em orgia da carne, as virtudes do esporte tornam-se baixeiras do instinto, a festa da beleza é associada ao entretenimento grotesco e a homenagem aos deuses restringe-se ao capricho dos imperadores.

Simultaneamente ao domínio romano, tivemos o surgimento do cristianismo, que em sua versão tradicional, criava um abismo entre o corpo, sede do pecado e das desgraças humanas, sinônimo de carne, e a alma, esta sim valiosa e merecedora de todas as preocupações. Isto é passado histórico? Não, e para comprovar isto basta olharmos o trato com o corpo, presente em muitos locais de realizações de aulas da área de Educação Física/Esportes. Mesmo considerando que muitos pensadores afirmam que no século XX o homem redescobriu o seu corpo, nos locais do trato corpóreo a preocupação é a massa muscular, a carne delineada esteticamente.

Adentrando o mundo da ciência moderna, encontramos a proeminente figura de Descartes, e com ele a exacerbação da racionalidade, bem como o entendimento de corpo, tal qual a natureza, no modelo mecânico.

Ao associar o corpo humano a uma máquina, mais precisamente a um relógio, Descartes propiciou o estabelecimento de uma ciência que passou

a tratar o corpo como uma máquina, que pode ser analisada em termos do desempenho de suas peças. Neste sentido, por exemplo, a doença é entendida como mau funcionamento dos mecanismos biológicos e o papel do médico é intervir, física ou quimicamente, para consertar o defeito funcional de um específico mecanismo enguiçado. Mais ainda, ao concentrar-se em partes cada vez mais minúsculas do corpo humano, a medicina moderna perde de vista, com muita frequência, o paciente como um ser humano e o corpo como um todo. Este equívoco também é denunciado por Capra (1997), ao revelar a quantidade de especialistas hoje presentes na formação médica.

Podemos afirmar que, graças à revolução provocada pelo método cartesiano de ciência, a medicina ocidental conheceu sua maior mudança. Antes de Descartes, os terapeutas preocupavam-se com a interação entre o corpo e a alma, tratando seus pacientes no contexto de seu meio social e espiritual. Já com Descartes, a medicina foi impulsionada a concentrar sua visão na máquina corporal e a negligenciar os demais aspectos que envolvem a vida do ser humano.

Olhando mais de perto, vemos que a assistência médica atual apresenta grande dependência de uma tecnologia complexa, a qual acelera a trilha da especialização e reforça o destino do médico de tratar partes específicas do corpo, esquecendo-se do paciente como um ser total. Além disso, também é possível identificar a transferência da prática da medicina do consultório do clínico geral para o hospital, local em que o ser humano é despersonalizado e desumanizado.

Quais as consequências disso? Um corpo máquina... máquina imperfeita que deve ser reparada, azeitada/oleada em seu funcionamento, classificada com os padrões de bom, regular e deficiente. As ações hegemônicas da área de Educação Física/Espportes não atendem às exigências dos valores aqui contidos? A resposta só pode ser positiva, mesmo porque no tempo presente, no Brasil, a área, em sua maioria, está atrelada às ciências biológicas e da saúde, portanto, sujeita aos padrões advogados por essas áreas, as quais são regidas pela abordagem reducionista que sempre foi bem-sucedida na compreensão da natureza química dos genes e na revelação dos códigos genéticos.

Como nossa preocupação é com a corporeidade, associamo-nos a Damásio (1996) quando afirma que o maior erro de Descartes foi ter separado,

de um lado a substância corporal, divisível, com volume, com dimensões e com um funcionamento mecânico, e de outro lado a substância mental, indivisível, sem volume, sem dimensões, acreditando que o juízo moral e o sofrimento advindo da dor física poderiam existir, independentemente do corpo.

Incrível identificar que esta forma de conceber ciência e corpo perdura, ainda como hegemônica, no início deste século XXI. Também podemos, como puro exercício metafórico, reconhecer que na era computadorizada a mente seria o *software* e o corpo o *hardware*. Qual diferença disto, no que diz respeito à solução do problema de forma racional, do corpo habitação do espírito, propugnado pelo cristianismo tradicional da Idade Média?

A racionalidade ao alijar, por exemplo, a sensibilidade, qualidade esta incorporada, pode levar a consequências danosas, quando se trata da valorização da vida. Mais uma vez recorremos a Damásio (1996, p. 282):

Versões do erro de Descartes obscurecem as raízes da mente humana em um organismo biologicamente complexo, mas frágil, finito e único; obscurecem a tragédia implícita no conhecimento dessa fragilidade, finitude e singularidade. E, quando os seres humanos não conseguem ver a tragédia inerente à existência consciente, sentem-se menos impelidos a fazer algo para minimizá-las e podem mostrar menos respeito pelo valor da vida.

A relação entre ciência e corpo não é nova, considerando que há mais de quatrocentos anos o corpo do homem vem sendo progressivamente desvelado. O preocupante, nos dias atuais, é continuarmos a considerar o corpo como uma máquina a ser melhorada em seu rendimento para atingir a perfeição, porque nesta via já partimos do princípio de que o corpo humano é imperfeito, justificando todo tipo de manipulação e de invasão para consertá-lo. Melhor dizendo, nas palavras de Novaes (2003, p. 10):

Se a perfeição é o esquecimento de certos fenômenos, o corpo contemporâneo é absolutamente imperfeito, uma vez que ele se tornou não apenas objeto de controvérsia, mas, também campo de todas as experiências possíveis. O corpo transformou-se em máquina ruidosa a ser reparada a cada movimento. Máquina defeituosa, “rascunho” apenas, como escreve David LeBreton, sobre o qual a ciência trabalha para aperfeiçoá-lo.

Foucault (1987), por sua vez, descreve o corpo humano determinado pelo meio, e as condições sociais como responsáveis por tatuar nele – o corpo – a docilidade. O corpo é um objeto que pode ser manipulado, modelado, treinado. Não esteve a área de Educação Física/Espportes a serviço desta missão, ao longo do tempo? Nossa formação profissional não trazia e ainda traz, com muita intensidade, o domínio de conceitos de aptidão, de capacidade, de preocupação com o detalhe do movimento, todos voltados para a ação de disciplinar corpos? Historicamente, não fomos hábeis adestradores de corpos?

Os corpos dóceis recebiam com naturalidade a disciplina, que se constituía de métodos que permitiam o controle minucioso de suas ações, através da delimitação do espaço, controle do tempo e do movimento. Se pensarmos na área de Educação Física/Esporte, em seu trajeto histórico, não identificamos exatamente isso? Ela não foi mestre em controlar espaço, tempo e movimento?

Como o que nos preocupa é o hoje, podemos afirmar que o que Foucault escreveu para o século XVII pode ser reeditado agora, sem alterações.

Estas preocupações devem estar presentes na área de Educação Física/Esportes. Participar de exercícios físicos sistematizados, de vivências esportivas, remete a uma ideia de corpo individual e coletivo, que se reconhece como autor e ator da história, não podendo este patamar ser alcançado com movimentos meramente mecânicos e repetitivos, realizados por um corpo burro/bruto, com a finalidade de moldar-se segundo um padrão externo, definido, por exemplo, pelos modismos de época ou pelos meios de comunicação.

Daí a necessidade de enfatizarmos a busca do entendimento e da vivência do fenômeno corporeidade, o qual, quando objetivado pela ciência, tem nesta um instrumento para o alcance da transcendência, descartando-se ser ela um fim em si mesma.

O que é que todo esse trilhar ao longo do tempo tem a ver com a área de Educação Física/Esportes? Tudo.

Constatar o até aqui relatado não nos permite, ao mesmo tempo, negar o acontecido e nem acreditar que não há movimentos propondo a superação do quadro atual. Confiados nisto é que continuamos as nossas reflexões, propondo sugestões para a superação do trato com o corpo pela área de Educação Física/Esportes.

## Corporeidade e Formação Profissional em Ciências do Esporte

Para não sermos interpretados de forma equivocada, claro está que estamos cientes de que a corporeidade não é objeto exclusivo de estudos das Ciências do Esporte, como, aliás, não é objeto científico de nenhuma área de conhecimento em particular. Corporeidade é sim uma atitude que deve nortear os profissionais pesquisadores que trabalham com o corpo, com o movimento, com o esporte, tanto no sentido coletivo quanto no individual.

No entanto, cabe a nós justificar porque é que a corporeidade deve ser o eixo norteador das Ciências do Esporte, enquanto área de produção de conhecimento científico. A principal função das Ciências do Esporte no mundo do trabalho – e para tanto forma profissionais para isto – é pesquisar o ser humano que conhece e pratica o exercício físico sistematizado de forma intencional, com regularidade e com controle, preocupando-se com o ensiná-lo, daí sua característica pedagógica. Quer esteja o graduado nessa área atuando na educação, na saúde, ou mesmo nas modalidades esportivas – esse fenômeno complexo e de largo desenvolvimento no último século – a função do profissional de Ciências do Esporte é pedagógica. Ele deve, na escola, ensinar os conhecimentos históricos da área de maneira contextualizada; na saúde, colaborar no ensino para a apropriação de hábitos salutareos que resultem na melhoria da qualidade de vida; nas modalidades esportivas, propiciar a aprendizagem e a vivência destas, além de alargar o conhecimento na direção de condicionamentos físicos os mais variados, sempre no sentido do movimentar-se na direção do outro, na direção das coisas ou do mundo, com intencionalidade, com regularidade e com controle da atividade. Isto é conseguido com qualidade se a atitude da corporeidade estiver presente.

Santin (2011), em um texto que exerce a reflexão sobre a corporeidade, coloca *a priori* um questionamento. De qual corporeidade estamos falando? O termo, como adentrou com facilidade o mundo acadêmico, parece significar algo muito preciso e claro. Mas não é esse o caso. Autores como Merleau-Ponty e Sartre, situam a corporeidade em uma dimensão ontológica, para a qual o homem é um ser no mundo. Já Horkheimer, indicado pelo próprio autor, explicita a diferença entre corpo físico e corpo vivo (*Leib*), o que nos permite aplicar a este último o sentido de corporeidade. Diz mais Santin (2011), refletindo que a Educação Física colaborou para garantir a inferioridade

corpórea na tradição antropológica, que é no fundo uma história da alma, da consciência ou da razão, e nunca uma história de corpos.

Na história ocidental o conhecimento racional não procurou definir corpo a partir do próprio corpo. As ciências modernas também não se preocupam diretamente com o corpo. Toda a base de pesquisa realizada por ela e aplicada ao corpo tem sua origem em corpos de outros animais. A medicina e a produção de medicamentos entendem corpo dentro de princípios químicos. O corpo humano caracteriza-se por ser uma máquina com reações.

Fato daí decorrente é que a Educação Física e os esportes, tal qual a Medicina, possuem uma visão de corporeidade associada simplesmente ao corpo físico. Corporeidade necessariamente está vinculada às questões de ordem social, política, religiosa e econômica. Daí depreender-se que corporeidade não pode ser analisada apenas na perspectiva individual e amarrada aos padrões das ciências experimentais.

Corporeidade ganha uma dimensão muito ampliada em relação ao conceito tradicional de corpo. Santin (2011, p. 67) revela isto:

A corporeidade deveria dar-nos uma idéia que reunisse a ação de cultivar e a de cultuar. Assim, pode-se dizer que a corporeidade é culto e cultivo do corpo. Não pode ser só cultivo porque pode dar a impressão de plantio de árvores, flores ou cereais, uma ação muito manual, mecânica, que acontece de forma externa. Não pode ser só culto porque pode significar que a corporeidade seja algo pronto, acabado e completo, que precisa ser venerado e contemplado. A corporeidade precisa ter a dignidade da ação sagrada e festiva e, ao mesmo tempo, a cotidianidade do esforço e do trabalho criativo.

Cultivar e cultuar não são ideias trazidas com o objetivo de definir corporeidade. Elas devem nos ajudar na confecção de atividades específicas para a vivência corpórea através da área de conhecimento denominada Ciências do Esporte.

Advogar corporeidade, agora no sentido educacional, é lutar pelo princípio de uma aprendizagem humana e humanizante, em que, em sua complexidade estrutural, o ser humano passa a ser considerado, a um só tempo, totalmente antropológico, psicológico e biológico. O corpo do homem não é um simples corpo, mas corporeidade humana, só compreensível através de sua integração na estrutura social.

Falar de uma educação do corpo, é falar de uma aprendizagem humana, é aprender de maneira humana (por isso existencial) a ser homem, a existir como ser humano. Falar de uma educação do corpo é explicitar a corporeidade.

Já escrevemos certa vez (MOREIRA, 1995) que a corporeidade é, existe e possui, através da cultura, significado. Daí a constatação de que a relação corpo-educação, por meio da aprendizagem, significa aprendizagem da cultura – dando ênfase aos sentidos dos acontecimentos –, e aprendizagem da história – enfatizando aqui a relevância das ações humanas. Corpo que se educa é corpo humano que aprende a fazer história, fazendo cultura.

Corporeidade, enquanto sujeito/objeto de estudo da educação, nos leva a considerá-la ao mesmo tempo pessoal, política, cultural e histórica, pois, essas dimensões representam a estrutura do fenômeno humano, sem reduzi-lo a nenhum de seus elementos.

Se a função das Ciências do Esporte é pesquisar e ensinar o fenômeno esportivo na dimensão humana, nada mais interessante que nos apoderarmos da atitude corporeidade, pois ela tem sua base no humanismo, o qual entende que a educação é aprendizagem da cultura.

A nossa área, ao estudar a corporeidade em movimento, deve estar atenta a que esse movimento do sujeito em direção ao mundo é algo anterior a qualquer explicação possível do próprio mundo, até porque o mundo não pode ser substituído pela significação de si mesmo. O que está em jogo são as experiências vividas na compreensão do mundo e do ser.

Nos dizeres de Merleau-Ponty (1994, p.14): “Mundo é não aquilo que eu penso, mas aquilo que eu vivo; eu estou aberto ao mundo, comunico-me indubitavelmente com ele, mas não o possuo, ele é inesgotável.”

Tradicionalmente, na área de Educação Física/Esportes, estuda-se esquema corporal, estudo este relacionado à neurologia clássica, em que a preocupação é determinar as partes do corpo e suas respectivas funções. Merleau-Ponty (1994), ainda faz uma nova leitura desse tema para além da identificação das partes do corpo, definindo-o como propriedade do organismo, que garante a integração do mesmo com o mundo. Pode-se afirmar que esta nova noção coloca o conceito de esquema corporal sob a leitura da filosofia, significando o termo uma maneira de exprimir a facticidade do corpo no mundo, não como coisa, mas como presença viva em movimento.

É o mesmo Merleau-Ponty (1994) quem reflete sobre o termo motricidade e sua íntima relação com a intencionalidade motora. Isto pode ser fundamental para (re)significar o trato com o corpo junto à área das Ciências do Esporte, porque:

Na motricidade, não há separação entre a significação intelectual, simbólica e significação cinética, entre o dado sensível e o entendimento. O corpo não é um meio intermediário entre o mundo exterior e a consciência, mas possui uma inteligibilidade, uma intenção, um sentido de totalidade que se manifesta no movimento e no entendimento simultaneamente, numa palavra, na motricidade. (NÓBREGA, 2005, p. 64).

Também em Merleau-Ponty (1994) encontramos o entrelaçamento entre motricidade e corporeidade, formando uma unidade visível nos movimentos, sejam estes decorrentes de ações cotidianas ou de hábitos de movimento mais complexos, como no esporte e na dança:

O corpo é nosso meio geral de ter um mundo. Ora ele se limita aos gestos necessários à conservação da vida e, correlativamente, põe em torno de nós um mundo biológico; ora, brincando com seus primeiros gestos e passando de seu sentido próprio a um sentido figurado, ele manifesta através deles um novo núcleo de significação; é o caso dos hábitos motores como a dança (MERLEAU-PONTY, 1994, p. 203).

Corporeidade, educação e humanismo, três pontos básicos que devem preocupar os profissionais que atuam na formação profissional em Ciências do Esporte.

Explorando mais o fenômeno corporeidade, vemos que muitas vezes ele vem se apresentar, de forma equivocada, sinônimo de vivências de algumas técnicas de sensibilização. Para a fenomenologia, perceber o corpo não pode se restringir a isto.

Quando sugerimos a corporeidade como norte para os estudos em Ciências do Esporte, é por entender que:

A corporeidade funda-se no corpo em movimento, configurando o espaço e o tempo, relacionando-se diretamente com a cultura e com a história. Eleger a corporeidade como critério para refletir sobre o

conhecimento em Educação Física, significa a tentativa de superar a dicotomia entre conhecimento racional e conhecimento sensível. A noção de corporeidade, abrangendo o corpo vivo e significativo, fundado na facticidade e na cultura, supera a dicotomia biológico-cultural e expressa a unidade do ser-no-mundo (NÓBREGA, 2005, p.80).

Em escrito anterior (MOREIRA, 2008), afirmamos que, no caso da formação profissional em Ciências do Esporte, no trato com a corporeidade, há que se superar os sistemas que provocam a disjunção entre as humanidades e as ciências biológicas, da mesma forma que levam à separação das ciências em disciplinas hiperespecializadas, fechadas em si mesmas, como razões últimas do conhecimento científico.

O fenômeno corporeidade não pode se dar a conhecer pela hiperespecialização. As Ciências do Esporte, através de seus profissionais formados, devem colaborar para a análise e o entendimento da corporeidade no contexto da condição humana.

O estudo do ser humano que se movimenta intencionalmente na direção da superação ou da transcendência, mediante o exercício físico sistematizado, objeto das preocupações das Ciências do Esporte, deve estar atrelado ao entendimento da complexidade humana. Mais precisamente, nos dizeres de Morin (2001, p. 55): “Todo desenvolvimento verdadeiramente humano significa o desenvolvimento conjunto das autonomias individuais, das participações comunitárias e do sentimento de pertencer à espécie humana.” O mesmo autor lembra que a educação deveria mostrar-nos o destino multifacetado que caracteriza o ser humano, ou melhor, seus vários destinos: da espécie humana, individual, social e histórico, todos entrelaçados e inseparáveis. Daí afirmar que uma das vocações da educação do futuro é a do estudo da complexidade humana.

A corporeidade deve servir como eixo primordial na formação profissional em Ciências do Esporte, porque só é possível conhecer e definir o humano a partir da realidade corporal, como já afirmava Merleau-Ponty (1994).

Eu sou o meu corpo e assim o ser, a realidade ontológica, coincide com a realidade corpórea. O ser humano pode ser definido como tal a partir de sua realidade corpórea e não a partir de seu pensamento. Aqui, mais uma vez, se justifica o estudo da corporeidade, pois, ela reúne o ser físico, o intelectual, o sensível, o transcendente, deixando de lado a exacerbação da perspectiva racionalista.

As Ciências do Esporte devem levar a seus profissionais o sentido da corporeidade, porque a aprendizagem do mundo se faz com o corpo, mesmo considerando que sempre numa síntese inacabada. Aprender o mundo significa considerarmos as representações intelectuais, motoras e sensitivas.

O sentido da corporeidade evidencia-se quando sabemos que o uso do corpo ultrapassa o nível biológico, o nível dos instintos, chegando à criação de um mundo simbólico, de significações. Mundo natural e mundo cultural formam uma unidade que a corporeidade vivencia.

A formação profissional na área de conhecimento científico denominada Ciências do Esporte, a qual tem como função principal o sentido da aprendizagem, deve reconhecer que:

A aprendizagem é basicamente uma reorganização da corporeidade. Quando aprende, quando encontra um sentido e uma significação para um acontecimento em sua existência, o ser humano passa a habitar o espaço e o tempo de uma forma diferente. Esse acontecimento é ao mesmo tempo motor e perceptivo, não há separação entre o corpo que age e o cogito que organiza a ação. O corpo é o lugar de aprendizagem, de apropriação do entorno por parte do sujeito. Uma aprendizagem na qual o motor e o perceptivo, o corpo e a consciência compõem um sistema único (NÓBREGA, 2005, p.68).

A Corporeidade pode favorecer a associação das ciências e do fenômeno esporte, deixando as primeiras de manipular corpos para, através do segundo, habitá-los, deixando para trás a ideia de corpo-objeto e caminhando na direção do estudo do corpo-sujeito.

É importante, mais uma vez, enfatizar que o conceito de corporeidade em Merleau-Ponty (1994) considera a realidade do corpo para além das dicotomias corpo e mente, natureza e cultura, individual e coletivo. Para o autor, corporeidade é consciência encarnada, existencializada. Esse autor ainda afirma que é impossível tratar do corpo sem examinar o sujeito e a percepção. Nós somos seres do mundo pelo corpo, e por intermédio deste, a consciência se dirige para as coisas e daí advém a afirmação de que percebemos o mundo com o nosso corpo.

O corpo expressa a unidade do ser humano, a sua existência, a qual é caracterizada pela motricidade e pela corporeidade. Este enfoque se diferencia do corpo máquina apregoado pelo paradigma cartesiano. Somos

corpos que habitamos o espaço e o tempo, existencializando-nos através do movimento.

As Ciências do Esporte, apropriando-se da atitude da corporeidade, podem ousar transformar inclusive o movimento realizado, antes meramente mecânico, em manifestação de arte. Quanta beleza estética, quanta plasticidade podemos perceber no corpo dançando, no sujeito driblando com suas gingas mais desconcertantes, nos gestos de chutar a gol, de cortar acima de um bloqueio, de arremessar à cesta de uma grande distância. Pinturas, realizadas sem tinta, mas com movimentos corporais expressos pelas mãos, pelos braços, pelas pernas, pelos pés, enfim, por toda a corporeidade que joga e se movimenta.

Corporeidade pode auxiliar a rever o sentido e o significado do esporte que escapa a muitos olhares menos atentos: é identificar que o esporte tem, como razão de ser, o trato da forma humana, o aprimoramento corporal, gestual e comportamental do ser humano. E este propósito só pode ser alcançado através da técnica, esta também necessitando de um redimensionamento, como o proposto por Bento (2006) quando nos mostra que é ela que propicia a criatividade e a inovação. A técnica é condição acrescida e serve também para a busca da leveza, da elegância e da simplicidade. Sem ela não é possível fazer lindos gols, cestas de três pontos, como também não podem ser escritos poemas nem compostas melodias e muito menos legar à posteridade obras de arte. Sem técnica não conseguimos ser plenamente humanos.

Formação profissional na área científica da Educação Física e dos Esportes, na ótica da corporeidade, uma associação que permite rever conceitos, a partir do redimensionamento do saber o que é esse ser humano corpóreo.

Sentir, pensar, agir, sonhar, criar, ousar, transcender, são palavras que podem e devem estar presentes na preocupação científica. Que estas palavras e preocupações possam fazer parte das Ciências do Esporte e que elas tenham a missão de nortear a formação profissional nesta área de conhecimento.

Estamos, há várias páginas, refletindo sobre o tema corporeidade e até agora não nos preocupamos com a definição deste termo. Qual a razão disto? Como deixamos claro ao longo de nossas explicações, corporeidade é mais que conceito, é atitude (re)significada, é vivência. Como consequência ela está

mais para a área das artes do que para o sentido pedagógico tradicional em educação. Vida significativa se faz com arte e não com conceitos.

## Considerações Finais

Toda a argumentação anterior na tentativa de justificar a relação da corporeidade com a formação profissional em Ciências do Esporte só pode ser entendida a partir de uma atitude ética. Infelizmente, ao longo do tempo abrimos mão de exercitarmos a reflexão, o que acarretou graves problemas, como nos demonstra Pegoraro (2000, p. 33):

Para Heidegger, o problema de fundo está em que a razão “esqueceu de meditar” o sentido da existência para dedicar-se a “calcular a realidade matematicamente”, cientificamente e tecnicamente. A razão meditante reduziu-se à razão calculante, notadamente a partir de Descartes [...] Segundo Heidegger, o século XX colheu o resultado mais pesado desta redução e limitação da razão ao cálculo. Somos uma geração que perdeu o sentido da profundidade ontológica. A existência humana torna-se errante, sem certezas e com rumos mal definidos.

Advogar um (re)dimensionar da área da Educação Física e dos Esportes, através das Ciências do Esporte, impõe considerar como ponto de partida os pressupostos éticos. Daí nos apossarmos do pensamento de Heidegger sobre a razão meditante, porque ela permite, pela meditação/reflexão, redescobrir a qualidade ontológica da vida e a partir disso sermos convocados a participar do sentido global da existência humana no mundo. O ser humano é existência e esta se explicita na forma relacional. Só há sentido no humano a partir da convivência.

O mesmo Pegoraro (2000) nos mostra que Heidegger evitava definir o ser humano como animal racional, por ser esta uma noção biológica dada pela natureza desde sempre, tornando-a estática e essencialista. O homem não nasce como pessoa definida, ao contrário, ele é possuidor de um potencial para se constituir como pessoa durante toda a vida e na relação com os outros.

Ética, neste contexto, não pode ser algo individualizante. Não se pode ser ético sem a presença do outro. Não está aqui um excelente ponto de largada para a estruturação de uma epistemologia das Ciências do Esporte? O

fenômeno esportivo não é rico em propiciar encontros, em exigir a presença de outros para que possa ocorrer?

A associação ética e esporte é necessária porque o fenômeno esportivo é muito mais complexo do que podemos pensar. Garcila e Lemos (2011) indicam a importância desse fenômeno quando: vemos uma criança de posse de uma bola; um povo se transforma com a vitória de seu clube ou país; presenciamos as lágrimas de uma pessoa que foi derrotada; sentimos o desespero dos torcedores por gols perdidos. O esporte é campo dos sonhos, da poesia, da utopia. É campo de realizações humanas. Por isso vale a pena lutar pelo esporte, assentado numa visão ética da pessoa humana.

Eis aqui nosso desafio atual.

## **Bibliografia**

BENTO, J. O. **Desporto discurso e substância**. Porto: Campos das Letras, 2004.

\_\_\_\_\_. Corpo e desporto: reflexões em torno desta relação. In: MOREIRA, W. W. (Org.) **Século XXI: a era do corpo ativo**, Campinas: Papyrus, 2006, p.155-182.

\_\_\_\_\_; MOREIRA, W. W. **Homo sportivus: o humano no homem**. Belo Horizonte: Casa da Educação Física, 2012.

CAPRA, F. **O ponto de mutação: a ciência, a sociedade e a cultura emergente**. São Paulo: Cultrix, 1997.

DAMASIO, A. R. **O erro de Descartes: emoção, razão e o cérebro humano**. São Paulo: Companhia das Letras, 1996.

FOUCAULT, M. **Vigiar e punir: a história das violências nas prisões**. Petrópolis: Vozes, 1987.

GALLO, S. Corpo ativo e a filosofia. In: MOREIRA, W. W. (Org.) **Século XXI: A era do corpo ativo**, Campinas: Papyrus, 2006, p. 9-30.

GARCIA, R. P.; LEMOS, K. **Temas (quase éticos) de desporto**. Belo Horizonte: Casa da Educação Física, 2011.

MERLELAU-PONTY, M. **Fenomenologia da percepção**. São Paulo: Martins Fontes, 1994.

MOREIRA, W. W. Corpo presente num olhar panorâmico. In: MOREIRA, W. W. (Org.) **Corpo presente**. Campinas: Papyrus, 1995. p. 17-36.

MOREIRA, W. W. Corporeidade e formação profissional: a importância da teoria da motricidade humana para a Educação Física. In: GOLIN, C. H; PACHECO NETO, M.; MOREIRA, W. W. (Org.) **Educação Física e motricidade**: discutindo saberes e intervenções, Dourados: Seriema Editora, 2008. p. 79-95.

MORIN, E. Os sete saberes necessários à educação do futuro. São Paulo: Cortez; Brasília: Unesco, 2001.

NÓBREGA, T. P. **Corporeidade e Educação Física**: do corpo-objeto ao corpo-sujeito. Natal: EDUFRN, 2005.

NOVAES, A. A ciência no corpo, In: NOVAES, A. (Org.). **O homem máquina**: a ciência manipula o corpo. São Paulo: Cia das Letras, 2003. p. 7-14.

PEGORARO, O. A. Ética e sentido da existência, In: CASTRO, D. S. P.; AZAR, F. P.; PICCINO, J. D.; JOSGRILBERG, R. de S. (Orgs.). **Fenomenologia e análise do existir**. São Paulo: Editora UMEP. 2000. p. 33-40.

SANTIN, S. Perspectivas na visão da corporeidade, In: MOREIRA, W. W. (Org.) **Educação física e esportes**: perspectivas para o século XXI. 17. ed. Campinas: Papirus. 2011. p. 51-69.

## Capítulo III

### CONSEQUÊNCIAS DO CONCEITO DE CULTURA PARA A EDUCAÇÃO FÍSICA ESCOLAR

*Jocimar Daolio*

Já foi estudada por vários autores a importância da década de 1980 para a Educação Física Brasileira<sup>12</sup>. Como se sabe, foi a partir deste período que houve grande aporte de conhecimentos oriundos das Ciências Humanas e Sociais para a área, conhecimentos estes que propiciaram novas concepções de área e ampliação do escopo teórico que dá suporte para a Educação Física, tornando-a, inclusive, referência para estudiosos de outros países. Na verdade, esse fenômeno não se deu de forma abrupta nem pontual, constituindo-se em um processo reflexivo, que se iniciou em meados da década de 1980 e continua até hoje, convivendo com outras visões de área, antigas, novas ou renovadas.

Não pretendemos, neste trabalho, analisar a área de Educação Física como um todo, mas a subárea escolar, ainda que algumas relações possam ser feitas com outras subáreas. Nesse sentido, quando o texto se referir à Educação Física, entenda-se sempre Educação Física Escolar.

Essa influência das ciências humanas e sociais foi motivada por vários fatores, dentre os quais podem ser citados a redemocratização do país e a abertura política, a criação de cursos de pós-graduação (mestrado em Educação Física), a necessidade de titulação por parte de docentes de faculdades e a busca por vagas em programas de pós-graduação de outras áreas, como Educação, Filosofia, Psicologia e outras. Foi a partir desse período e com o esforço intelectual de muitos estudiosos da área que novos referenciais

---

12 Dentre as várias obras que objetivaram analisar esse importante período para a Educação Física brasileira, pode-se citar Oliveira (1994), Daolio (1998) e Caparroz (2007).

puderam ser trazidos para a Educação Física, gerando novas correntes teóricas ou abordagens.

Sem entrar na análise das várias influências teóricas que adentraram a Educação Física e a influenciaram sobremaneira até os dias de hoje, podemos dizer que o conceito de cultura foi determinante nessas influências, uma vez que as várias vertentes das ciências humanas e sociais têm esse conceito como fundante. Ou seja, o conceito de cultura é intrínseco ao projeto das Ciências Humanas e Sociais, que se estruturaram a partir de fins do século XVIII (LAPLANTINE, 1988). De fato, só pode existir uma ciência humana e/ou da sociedade se o ser humano for entendido para além de uma entidade natural regida por determinações biológicas. O projeto das Ciências Humanas e Sociais pressupõe assumir que o ser humano, ao longo de sua longa evolução, substituiu instintos naturais pela cultura (GEERTZ, 1989), ampliando sua capacidade de atuação no mundo. Os hominídeos, no seu desenvolvimento de milhões de anos rumo ao *homo sapiens*, foram conseguindo ampliar sua atuação no ambiente com soluções culturais, enfrentando e vencendo adversidades do meio e lutando contra animais maiores, mais fortes e velozes que ele, demonstrando que a cultura – indissociada do desenvolvimento biológico – foi determinante para esse processo.

Durante alguns séculos o ser humano foi enquadrado no escopo teórico das chamadas Ciências Naturais. O mesmo referencial teórico utilizado para estudar os fenômenos da natureza foi utilizado para a análise do ser humano, como se ele fosse um mero representante daquela, com comportamentos previsíveis a partir de seu funcionamento orgânico. Seu corpo era visto como uma máquina biológica que funcionava sempre do mesmo jeito; sua mente era entendida como um local onde ocorriam processos neuronais regidos pela química ou pela neurofisiologia. Nesse momento era impossível uma ciência verdadeiramente humana, que tomasse o homem como um ser com subjetividade e inteligência, responsável pela construção de seu destino, influenciado pelo contexto social em que vivia, com livre arbítrio para a transformação, capaz de confrontar os determinismos biológicos de seu corpo, inventor de novas formas de vida.

A partir de fins do século XVIII e, sobretudo, ao longo do século XIX, juntamente com o desenvolvimento das ciências da natureza, iniciou-se um processo que inverteu a direção das análises, colocando o ser humano no

centro da abordagem. A partir desta etapa, o ser humano passou a ser analisado também como sujeito social, embora ainda entendido como detentor de suas características naturais. Foi nesse contexto que surgiu uma Sociologia, um pouco depois uma Antropologia; foi nesse contexto que a Psicologia passou a considerar não somente os processos internos à mente humana, como também a influência do meio social no comportamento individual; enfim, estava surgindo nessa época uma ciência do Homem, que o analisava e considerava como sujeito construtor de sua cultura. A sociedade aqui não era mais um mero *locus* onde o ser humano vivia, mas uma instância mutante, dinâmica, influenciadora e influenciada pelas ações humanas.

É por isso que o conceito de cultura é fundante para as ciências humanas e sociais, porque entende o Homem – com agá maiúsculo – como digno de análises e interpretações que vão além daquelas de natureza física, focando-o como um ser de cultura. Ainda que as ciências da natureza continuem existindo e continuem importantes para a humanidade, não é possível considerar e analisar o ser humano somente a partir de seu escopo teórico, sob o risco de reduzir a vida humana a uma série de determinantes físicos, químicos ou fisiológicos.

Clifford Geertz critica a visão de natureza humana dividida em estratos ou níveis, chamada por ele de concepção estratigráfica, justamente porque nessa concepção o ser humano é fragmentado em camadas, mesmo que se considere que existem nele várias dimensões, posto que estas não se relacionam entre si e não são consideradas em sua análise. O autor propõe uma visão sintética de natureza a partir da qual as variáveis biológicas, psicológicas, sociais e culturais, presentes no ser humano, seriam vistas como variáveis num sistema unitário de análise. A intenção do autor, ao mesmo tempo em que critica visões fragmentadas do ser humano, que advogam as causas de comportamentos humanos em disciplinas estanques, defende visões mais integradas, que sejam capazes de buscar explicações a partir da relação das várias disciplinas científicas (GEERTZ, 1989).

De maneira geral, foi esse debate das ciências humanas e sociais que adentrou – e enriqueceu – a Educação Física a partir da década de 1980, retirando a área da exclusividade das explicações naturalistas. Evidentemente, vários autores da Educação Física se apropriaram de referenciais distintos das várias abordagens das Ciências Humanas e Sociais, e fizeram relações

importantes com a Educação Física, mas todos, de forma mais ou menos implícita, consideraram o conceito de cultura como determinante para esse projeto. Aqui devem ser lembradas duas obras importantes da área, que inauguraram esse debate, ambas, por coincidência, publicadas em 1983: “O que é Educação Física?”, de Vitor Marinho de Oliveira, e “A Educação Física cuida do corpo e... ‘mente’”, de João Paulo Medina. Em ambas o discurso era a partir de uma perspectiva das Ciências Humanas, considerando o ser humano inserido num determinado contexto social, e a área de Educação Física ancorada no plano da cultura.

Foi a partir destas assertivas que afirmei, em outro momento que Cultura é o principal conceito e a principal categoria para a Educação Física, porque as manifestações corporais humanas são engendradas na dinâmica cultural, expressando-se de formas variadas e com significados próprios no contexto de grupos culturais específicos.

O profissional de Educação Física não atua sobre o corpo ou com o movimento em si, não trabalha com o esporte em si, não lida com a ginástica em si. Ele trata do ser humano nas suas manifestações culturais relacionadas ao corpo e ao movimento humanos, historicamente definidas como jogo, esporte, dança, luta e ginástica. O que irá definir se uma ação corporal é digna de trato pedagógico pela Educação Física é a própria consideração e análise desta expressão na dinâmica cultural específica do contexto onde se realiza (DAOLIO, 2004, p.2-3).

O referencial teórico que utilizei em meus estudos e produções anteriores, e que utilizarei nas reflexões a seguir, pauta-se principalmente por autores oriundos da Antropologia Social. Sem querer advogar para a Educação Física a exclusividade das definições de cultura desses autores, penso que a contribuição da Antropologia Social para a Educação Física foi – e é ainda – importante, pois amplia os referenciais teóricos da área e abre novas perspectivas para pesquisas e intervenções (DAOLIO, 2001; MAGNANI, 2001).

Muitas definições podem ser dadas para a palavra “cultura”, com sentidos diferenciados, oriundas de vários autores, ramos disciplinares ou ainda épocas específicas. Edward Tylor, na segunda metade do século XIX, definia cultura como um todo complexo composto por conhecimentos, crenças, arte, leis, moral, costumes etc, adquiridos pelo ser humano como membro de uma

sociedade (MERCIER, 1986). Em que pese o caráter genérico dessa definição, ainda não era possível, na época, a consideração dos aspectos simbólicos da condição humana, que tiveram que esperar o século XX. Clifford Geertz (1989) afirma a cultura como uma teia de significados, que dá sentido às ações humanas, significados que são construídos na dinâmica cultural pública. Lévi-Strauss (2003) afirma a cultura como um conjunto de sistemas simbólicos, que agregam, entre outros, a linguagem, as regras matrimoniais, as regras econômicas, a arte, a ciência e a religião. Marilena Chauí (1994) afirma que a cultura é um processo pelo qual os humanos se humanizam, já que nascer humano não garante a condição de humanidade. François Laplantine (1988), quando define cultura, ressalta o caráter de aprendizagem que garante a transmissão cultural a todos os seres humanos.

Sintetizando vários autores, pode-se definir cultura como um processo pelo qual os seres humanos dão sentido às suas ações, por meio de manipulações simbólicas próprias da atividade humana. Nesse sentido, é um processo tanto privado quanto público, singular e plural, objetivo e subjetivo, universal e local. Qualquer ação humana está imersa no plano da cultura, impregnada por sentidos e significados – conscientes ou inconscientes – dados a essa ação pelos sujeitos. Embora haja, inegavelmente, no comportamento humano, variáveis biológicas ou psicológicas, elas estão relacionadas com os sentidos dados a essas ações, sentidos esses que são engendrados no plano simbólico da cultura. Assim, por exemplo, sentir e saciar a fome ou a sede não se resume a uma ação puramente orgânica, já que há uma construção que dá sentidos diferentes à sensação de fome, fazendo o indivíduo preferir certos alimentos a outros, comer em certos horários ou em outros, preparar o alimento de formas específicas, alimentar-se na companhia de certas pessoas ou outras, posicionar-se corporalmente à mesa de certas maneiras. Além disso, há toda uma discussão política e social em relação à fome humana. Explicá-la somente no plano fisiológico ou bioquímico não contempla todo o comportamento humano relacionado à fome.

Da mesma forma, o suor ou a lágrima não podem ser explicados somente no plano bioquímico das secreções humanas, dados os motivos e os contextos em que essas secreções corporais são produzidas. Uma lágrima de tristeza é bem diferente de uma lágrima de alegria, da mesma forma que o suor motivado pelo trabalho é distinto do suor motivado pelo prazer, embora ao

nível bioquímico não se diferenciem. A Educação Física, como já afirmado, durante muitos anos, tomou como exclusivas as explicações biológicas das ações humanas, desconsiderando ou secundarizando as influências socioculturais.

É a partir de um conceito de cultura que leve em conta os sentidos e significados empreendidos pelos seres humanos, em todas as suas ações, que passo a discutir, a seguir, quatro eixos ou frentes de ação que decorreram do fato da Educação Física ter incorporado a discussão cultural própria das ciências humanas e sociais, enriquecendo-a sobremaneira e abrindo novas perspectivas de estudo. São elas: (1) A ampliação da noção de corpo por parte da Educação Física; (2) A consideração dos conteúdos da Educação Física como construções históricas humanas; (3) A consideração da aula de Educação Física como mediação simbólica; (4) A consideração de novos referenciais de pesquisa oriundos das Ciências Humanas e Sociais. Estes quatro eixos são decorrentes da influência das Ciências Humanas e Sociais, que perpassou a Educação Física a partir da década de 1980. Tais eixos seriam ignorados ou sequer pensados antes dessa discussão, como bem mostram os currículos dos cursos de graduação da área, antes desse período. Os profissionais formados antes da influência das Ciências Humanas e Sociais na Educação Física não puderam ter acesso a esse aporte teórico, em sua formação inicial.

### **A ampliação da noção de corpo por parte da Educação Física**

Durante muitos anos, as definições de corpo utilizadas ou afirmadas pela área de Educação Física foram reféns de referenciais teóricos das Ciências Naturais, como a Biologia, a Fisiologia, a Física, a Medicina, sugerindo que o corpo, para a Educação Física, era apenas um conjunto de músculos, ossos, articulações e nervos, organizado em sistemas fisiológicos. Em outras palavras, era apenas o *locus* de aplicação de uma ação de intervenção da área. O corpo, historicamente, foi considerado pela Educação Física apenas como um patrimônio biológico humano, e as explicações para as intervenções pautavam-se no benefício causado no plano físico ou biológico. Nesse sentido, era um corpo não só biológico, mas também utilitário, como se fosse a porta de entrada da saúde individual.

É inegável a dimensão biológica humana, fruto da evolução da espécie até os dias atuais. É inegável também a transformação ocorrida no plano

físico, sobretudo no sistema nervoso, desde os primeiros hominídeos até o *homo sapiens*. Porém, essa evolução no plano biológico não consegue explicar ou justificar todas as ações humanas, uma vez que o corpo humano é também e simultaneamente natureza e cultura. O mesmo corpo biológico, muito semelhante em todos os seres humanos do mundo, apresenta-se de formas absolutamente variáveis em cada contexto e em cada momento histórico. Afirmar que o corpo humano possui universalmente um certo número de ossos ou músculos não ajuda a definir as características desse ser humano, porque o uso que cada sociedade faz do mesmo corpo biológico é diferente.

Um trabalho clássico das Ciências Humanas e Sociais, que tem contribuído para a compreensão do corpo no âmbito da cultura é o texto “As Técnicas Corporais”, de Marcel Mauss, produzido na década de 1930. Esse texto é importante porque propõe que o corpo seja pensado no âmbito das técnicas humanas, uma vez que possui tradição e eficácia simbólica. A partir de exemplos de ações corporais que ele mesmo vivenciou, ou de relatos de hábitos corporais de tribos espalhadas pelo mundo, Marcel Mauss definiu técnicas corporais como as maneiras como os seres humanos fazem uso do seu corpo, dependendo do contexto em que vivem. Além disso, chegou a propor uma classificação das técnicas corporais em função de sexo, idade, atividade, usos específicos do corpo etc. Afirmou ainda que a dimensão fisiológica compõe uma totalidade, juntamente com as dimensões social e psicológica, e que essas estão sempre interligadas. Ou seja, já na década de 1930, Marcel Mauss defendia a necessidade de uma visão integrada sobre o ser humano e seu corpo.

O trabalho de Mauss tem sido utilizado pela Educação Física para contrapor a ênfase da visão mecânica nas explicações das ações corporais, uma vez que o autor defende a eficácia simbólica da técnica corporal, ampliando a noção de eficiência dos movimentos humanos. O uso histórico que a Educação Física fez do conceito de técnica, de fato reduziu a amplitude do termo para a dimensão eficiente. Nesse sentido, quando se afirmava, na Educação Física, sua função de ensino de determinada técnica esportiva, ou da dança, ou da ginástica, por exemplo, quase sempre era uma referência a um uso mais eficiente ou mais econômico do movimento, desconsiderando formas utilizadas tradicionalmente em várias sociedades, que podem ou não ser eficientes, mas que possuem eficácia simbólica, ou seja, atendem a demandas

socioculturais da sociedade em questão. Assim, não há uma forma melhor ou universal de realizar determinada ação corporal; há formas encontradas por grupos específicos em épocas determinadas para realizar essas ações, que fazem sentido naquele contexto e talvez não em outro. Essa constatação ajuda a interpretar e compreender as formas corporais humanas, os usos e cuidados com o corpo, as noções de higiene corporal, as intervenções sobre o corpo, as formas de praticar esportes, danças ou lutas, enfim, as apropriações absolutamente contextuais e circunstanciais do corpo.

Essa compreensão sociocultural do corpo por parte da Educação Física, que foi possível a partir dos aportes teóricos das Ciências Humanas e Sociais, tem colocado a área em diálogo com outras disciplinas acadêmicas ou escolares. Se o corpo for considerado apenas na sua dimensão física, corre-se o risco de reduzir a discussão ao plano do seu uso mecânico ou dos benefícios orgânicos da atividade física. Porém, a partir de uma concepção sociocultural de corpo, é possível pensar numa linguagem corporal, na comunicação humana por meio dos gestos, na expressividade corporal, uma vez que o corpo possui uma carga simbólica, que é atributo da dimensão cultural humana.

Para a Educação Física – e não só para ela –, a discussão corporal a partir de aportes teóricos socioculturais abriu um leque amplo de possibilidades de estudo e investigação, que pode ser constatado pelas inúmeras pesquisas que abordam a temática corporal a partir da cultura. Essas pesquisas tentam compreender, atualmente, a diversidade de usos do corpo, não só em povos tradicionais, mas em grupos contemporâneos, que têm no corpo o local principal para demarcar certos valores, concepções de mundo, crenças religiosas, opções sexuais, gostos etc.

### **A consideração dos conteúdos da Educação Física como construções históricas humanas**

Tendo o conceito de cultura na centralidade de suas discussões específicas, a Educação Física, bem como seus conteúdos, adquirem outra conotação, que vai muito além de meras atividades realizadas em aulas, apenas com o objetivo de gerar ou manter a saúde do indivíduo. Se a cultura, como vimos, é uma construção humana engendrada durante milênios, os conteúdos da Educação Física escolar compõem esse patrimônio cultural humano. Aliás,

o conceito de escola só tem sentido no plano da cultura, uma vez que essa instituição – recente na história – tem por finalidade a preparação do indivíduo para melhor viver em sociedade, não no sentido utilitarista, mas no sentido de acesso ao mundo público. A instituição escolar, de acordo com Carvalho (1996), deve conservar e transmitir os conteúdos culturais de uma civilização ou nação, fazendo a passagem do aluno do mundo privado (família), ao mundo público (política/cidadania). Ou seja, a escola só tem sentido se for para propiciar essa transmissão de conteúdos construídos historicamente pelos seres humanos, nos vários campos do conhecimento.

A Educação Física, como componente escolar definido por lei, também deve tratar de um conhecimento específico, almejando os objetivos maiores da instituição escolar. Embora isso pareça evidente, não foi sempre assim. As atribuições delegadas para a Educação Física escolar, na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional de 1971, a definiam como atividade e não como disciplina escolar. A partir da LDB de 1996, tendo por base a discussão acumulada pela área, foi possível estabelecer que a Educação Física escolar tinha um conhecimento específico a ser ensinado aos alunos e o trato metodológico deste conhecimento não se restringia ao fazer prático, descontextualizado de reflexão. O importante a frisar aqui é que a transformação que ainda está em curso não foi simples consequência da nova lei, posto que foi influenciada pelas discussões acadêmicas que se iniciaram a partir dos anos 1980, tendo incorporado parte dessas reflexões.

Já no início dos anos 1990, dois trabalhos pioneiros mereceram destaque, por começarem a sistematizar a discussão dos conteúdos a serem tratados pela Educação Física, no plano da cultura. O primeiro é fruto de um Coletivo de Autores<sup>13</sup> que, ampliando e aprofundando o trabalho realizado pela Secretaria de Educação de Pernambuco, produziu o livro “Metodologia do Ensino de Educação Física”, definindo o objetivo da Educação Física escolar a partir do que foi denominado como “cultura corporal”. Segundo eles:

Na perspectiva da reflexão sobre a cultura corporal, a dinâmica curricular, no âmbito da Educação Física, tem características bem

---

13 Este coletivo foi composto por Carmen Lucia Soares, Celi Taffarel, Elizabeth Varjal, Lino Castellani Filho, Michele Ortega Escobar e Valter Bracht.

diferenciadas das da tendência anterior [o desenvolvimento da aptidão física]. Busca desenvolver uma reflexão pedagógica sobre o acervo de formas de representação do mundo que o homem tem produzido no decorrer da histórica, exteriorizado pela expressão corporal: jogos, danças, lutas, exercícios ginásticos, esporte, malabarismo, contorcionismo, mímica e outros, que podem ser identificados como formas de representação simbólica de realidades vividas pelo homem, historicamente criadas e culturalmente desenvolvidas (COLETIVO DE AUTORES, 1992, p.38).

Outro trabalho também importante para a definição e sistematização de conteúdos culturais para a Educação Física foi o de Mauro Betti, publicado no mesmo ano e que definia o objetivo da área como:

[...] integrar e introduzir o aluno de 1º e 2º graus no mundo da cultura física, formando o cidadão que vai usufruir, partilhar, produzir, reproduzir e transformar as formas culturais da atividade física (o jogo, o esporte, a dança, a ginástica...) (BETTI, 1992, p. 285).

Com o aprofundamento de estudos e pesquisas nesse campo, foi possível desenvolver certo consenso de que a Educação Física escolar trata de conteúdos culturais relacionados ao corpo e ao movimento humanos, ou seja, abarca um patrimônio cultural relacionado às vivências e conceitos relacionados às práticas corporais, práticas estas sintetizadas no jogo, na ginástica, na dança, na luta e no esporte. Alguns autores ampliam esses conteúdos para as atividades circenses, a mímica, o malabarismo e outras expressividades corporais construídas pelos seres humanos, porém, de maneira geral, há certo acordo em relação aos conteúdos específicos da Educação Física.

Esse conjunto de atividades corporais culturais tem sido definido pela Educação Física por cultura corporal, ou cultura de movimento, ou ainda, cultura corporal de movimento, expressões que ficaram comuns na área e também abrem perspectivas de diálogo com outras áreas do conhecimento, uma vez que cada disciplina escolar trata pedagogicamente de uma parte da cultura acumulada pela humanidade. Não interessa neste momento especificar a expressão que cada autor utiliza, nem a filiação teórica, assunto que nos desviaria do objetivo desse texto. O importante aqui é enfatizar que há certo acordo – e isso foi um importante avanço na área – em relação à especificidade do conteúdo da Educação Física escolar. Assim, não se ensina

jogo apenas porque é um tema que diverte os alunos, ou ginástica porque traz benefícios ao corpo, ou esporte porque os alunos são influenciados pela mídia. Ensina-se jogo, ginástica ou esporte nas aulas de Educação Física, sobretudo porque esses temas se constituem como construções históricas humanas e devem ser preservados, transmitidos, criticados, ressignificados e reconstruídos pela instituição escolar (GONZÁLEZ; FENSTERSEIFER, 2010).

A consideração dos conteúdos específicos da Educação Física escolar como construções culturais ratifica o papel desta disciplina como componente curricular obrigatório nas instituições escolares do país, colocando-a em diálogo com outras disciplinas e em sintonia com os objetivos escolares.

### **A consideração da aula de Educação Física como mediação simbólica**

O aporte de conhecimentos das Ciências Humanas e Sociais na área de Educação Física trouxe também importantes reflexões para a concepção de aula. Se os conteúdos tematizados pela Educação Física, como vimos, constituem-se como conhecimentos acumulados pela humanidade, sobre as questões relativas ao corpo e ao movimento humanos, compondo a chamada cultura corporal de movimento, a aula de Educação Física deve tratar de temas culturais, temas esses que possuem historicidade. Embora essa constatação possa parecer óbvia, e talvez seja evidente há mais tempo para outras disciplinas escolares, na Educação Física sabemos que a tradição da área foi a de um “fazer prático”, um “exercitar-se para”, descontextualizado de historicidade e de reflexão teórica. As aulas de Educação Física, durante muito tempo, constituíram-se como atividades práticas, sem conexão com a vida dos alunos e com a história dos próprios conteúdos, com objetivos voltados para o exercício de um corpo visto como apenas físico. A teorização, quando havia, era pautada em explicações fisiológicas, visando ao melhor desempenho físico e/ou esportivo.

A partir da vinculação da Educação Física com os objetivos da instituição escolar, bem como a partir do reconhecimento de que esta disciplina trata de conhecimentos relativos às manifestações culturais humanas, relacionadas ao corpo e ao movimento humano, a aula em si adquire o sentido de mediação simbólica.

Como vimos, a cultura humana é um processo pelo qual os seres humanos dão sentido às suas ações, por meio de manipulações simbólicas. Isso quer dizer que todas as ações humanas, incluídas aí aquelas tematizadas pela Educação Física, são grávidas de sentidos e significados, que só podem ser explicados no plano simbólico da conduta humana. De fato, não conseguimos explicar ou compreender um jogo de voleibol, ou um jogo de capoeira, uma manifestação de dança, uma modalidade de luta etc., sem a compreensão de que são atividades culturais eminentemente simbólicas, criadas pelos seres humanos e constantemente atualizadas de significados. Ora, os seres humanos não praticam modalidades de luta somente para a defesa pessoal, ou não fazem ginástica somente para deixar o corpo mais forte, mais resistente ou mais belo. Os seres humanos constantemente dão significado às suas ações corporais, ritualizando determinadas práticas, valorizando-as, despendendo parte de sua vida e investindo emoções nessas ações.

Podemos exemplificar essa questão, considerando que certos animais conseguem repetir algumas ações esportivas humanas. Por exemplo, um macaco treinado consegue jogar uma bola numa cesta de forma sequencial, inclusive com índice de acerto maior que a maioria dos seres humanos, mas não estará praticando a modalidade esportiva basquetebol, porque não é capaz de dar a essa ação os sentidos próprios desse esporte. Outro exemplo: no polo sobre cavalos, não são os animais que realizam o esporte, embora despendam grande esforço físico.

O que estamos querendo enfatizar é que as ações humanas são eminentemente culturais. Nesse sentido, numa aula de Educação Física, o tempo todo se trabalha com essa mediação cultural essencialmente simbólica, com professores e alunos manipulando símbolos, criando ou recriando significados. Uma atividade proposta pelo professor de Educação Física numa determinada aula não se restringe a uma ação física a ser realizada pelos alunos. Muito mais que isso, esta atividade, como manifestação cultural, adquire sentidos variados para os alunos, em função de suas experiências corporais, sua história de vida, suas vinculações com o mundo, suas formulações cognitivas, seus desejos e intencionalidades etc., e essas apropriações que os alunos fazem devem ser cotejadas com os sentidos da cultura esportiva, da cultura lúdica, da cultura gímnica, da cultura da dança e das lutas. Esse processo, presente em todas as aulas, é dinâmico, variado e essencialmente simbólico.

Portanto, uma aula de Educação Física não se restringe ao plano biofísico ou muscular, como mero ensino de uma ação motora ao corpo físico do aluno, mas deve ser entendida a partir da complexidade das relações humanas, como mediação cultural, essencialmente simbólica. Desta forma, o que ocorre em aula constitui-se em elaboração e circulação de sentidos em relação aos temas dos conteúdos da Educação Física, que compõem a chamada cultura corporal de movimento (SCARAZZATTO, 2013). Por isso não existem duas aulas iguais, nem para os alunos nem para o professor.

### **A consideração de novos referenciais de pesquisa**

Outra consequência do aporte de conhecimentos das Ciências Humanas e Sociais na Educação Física, a partir da década de 1980, foi a apropriação, por parte desta, de procedimentos e métodos de pesquisa oriundos daquelas áreas, o que permitiu importante desenvolvimento de investigações científicas nos últimos anos. Se antes disso, as pesquisas na Educação Física, quase majoritariamente se resumiam em mensurações no plano biológico, ou avaliações físicas, ou antropométricas ou, no máximo, enquetes para se analisar motivação ou atitudes de alunos etc., com as reflexões das Ciências Humanas e Sociais foi possível analisar cientificamente outros aspectos do comportamento humano, até então desconsiderados nas ações próprias da Educação Física.

A característica principal das pesquisas científicas nas Ciências Humanas e Sociais é seu enfoque interpretativo, que pressupõe que os seres humanos possuem subjetividade e estão sempre imersos em contextos culturais particulares, que influenciam suas ações e os significados que impingem a elas. Como vimos, se é possível abordar os seres humanos a partir das Ciências Naturais, isso não basta para a compreensão das ações humanas, e é isso que justifica a abordagem das Ciências Humanas e Sociais, já que os seres humanos são imersos em cultura. Se as pesquisas próprias das Ciências Naturais são mais preditivas e passíveis de alguma generalização, nas Ciências Humanas e Sociais isso não é possível, já que os contextos são variáveis. O estudo e compreensão de um determinado grupo num contexto sociocultural pode ser útil para a compreensão de outros grupos, mas as conclusões não podem ser generalizadas de forma direta.

Não se trata apenas de aplicar determinados questionários ou testes para confirmar ou refutar determinada hipótese, pressupondo o campo de pesquisa como imutável para a chamada coleta de dados. Nas pesquisas em Ciências Sociais ou Humanas, em suas várias vertentes, de maneira geral há a tentativa de contato e aproximação com a realidade pesquisada, sabendo que esta nunca será plenamente apreendida pelo pesquisador. É nesse sentido que Clifford Geertz fala de uma leitura de segunda mão, já que somente os sujeitos em seu cotidiano seriam capazes da leitura de primeira mão. O objetivo é a tentativa de compreender o “outro”, numa relação intersubjetiva, uma vez que o pesquisador também é dotado de subjetividade.

Um exemplo desse tipo de pesquisa é a etnografia, método surgido no escopo de procedimentos da Antropologia, no início do século XX, e utilizado aqui como um exemplo de pesquisas oriundas das Ciências Humanas e Sociais, que penetraram o campo da Educação Física nos últimos anos. De acordo com Clifford Geertz (1989, p.31), há quatro características da etnografia: (1) Ela é interpretativa; (2) O que ela interpreta é o fluxo do discurso social; (3) A interpretação realizada consiste em salvar o “dito” no discurso da possibilidade de extinguir-se, e fixá-lo em formas pesquisáveis; (4) Ela é microscópica. Segundo o autor, a etnografia tem por objetivo estabelecer uma hierarquia estratificada de estruturas significantes, na tentativa de compreender os sentidos e significados de determinadas ações humanas (1989, p.17).

Em outro trabalho, procuramos mostrar como a pesquisa etnográfica pode contribuir para a compreensão da problemática específica da Educação Física, indo além de uma mera descrição dos fatos – como o nome poderia sugerir –, concebendo o campo de pesquisa como fonte importante de dados a serem cotejados com a literatura:

Isso não significa entender o “campo” como fonte de verificação empírica - validando ou não supostas hipóteses -, mas como fonte de informação a partir da qual o diálogo com a literatura é construído. Isso porque a teoria não é “profética”, determinante do que será visto e/ou comprovado (OLIVEIRA; DAOLIO, 2007, p. 141).

O importante a destacar aqui é que, se a Educação Física pretende compreender o sujeito como um ser de cultura, que dota suas ações de novos significados, por meio de manipulação de símbolos, os métodos de pesquisa

que essa área necessita adotar, devem ir além das mensurações e avaliações no plano físico. Alguns exemplos podem ajudar a compreender esta dimensão de pesquisa. Para compreendermos os motivos que levam os jovens a atribuírem grande valor atualmente à dimensão estética, valor este que faz com que eles se vinculem às aulas de Educação Física de formas particulares e com interesses específicos, é imprescindível algum conhecimento de pesquisa em Ciências Humanas, como também é indispensável para compreendermos a forma como os jovens, alunos de Educação Física, dão sentido à prática esportiva nas aulas da disciplina, ou, ainda, a forma como meninos e meninas se relacionam com o conteúdo dança nas aulas de Educação Física.

Um professor de Educação Física, ainda que não realize pesquisa propriamente dita, necessita ler e compreender dados de pesquisas, dados esses que podem fazer com que suas aulas melhorem em qualidade, alcançando os alunos de forma mais efetiva. Um profissional da área deve saber que as relações que os alunos mantêm com seus corpos, bem como com os conteúdos tradicionais trabalhados nas aulas, são influenciadas pela dinâmica cultural e configuram-se como frutos de construções socioculturais. Este conhecimento ajuda o professor a estabelecer estratégias e objetivos mais adequados às suas aulas.

### **Concluindo...**

O objetivo deste texto foi o de apresentar algumas consequências, para a Educação Física, da incorporação do conceito de cultura a partir da década de 1980. Trabalhei com quatro delas (as consequências): (1) A ampliação do conceito de corpo por parte da área; (2) A consideração dos conteúdos da Educação Física como construções históricas humanas; (3) A aula de Educação Física como mediação simbólica; (4) A adoção de novos referenciais de pesquisa. Obviamente podem ser apresentadas outras consequências não elencadas neste trabalho, fruto de outras perspectivas de análise. Também, algumas das consequências apresentadas podem ser compreendidas de formas diferentes.

O que me parece fundamental é afirmar que a Educação Física sofreu profundas mudanças a partir da incorporação de referenciais das Ciências Humanas e Sociais, e essa mudança torna-se irreversível, porque gerou uma

série de decorrências nos currículos dos cursos de graduação, nas pesquisas desenvolvidas pela área, nas publicações decorrentes dessas pesquisas, nas aulas de Educação Física em escolas de ensino fundamental e médio, e na própria concepção que os profissionais da área possuem hoje em dia, acerca dos objetivos da Educação Física e sua inserção na escola.

## **Bibliografia**

BETTI, M. Ensino de primeiro e segundo graus: Educação Física para quê? **Revista Brasileira de Ciências do Esporte**. Maringá, v. 13, n. 2, p. 282-287, 1992.

CAPARROZ, F. E. **Entre a Educação Física na escola e a Educação Física da escola**. 3. ed. Campinas: Autores Associados, 2007.

CARVALHO, J. S. E. Algumas reflexões sobre o papel da escola de 2ª grau. **Revista Paulista de Educação Física**. São Paulo, Suplemento 2, p. 36-39, 1996.

CARVALHO, Y. M.; RUBIO, K. (Orgs.). **Educação física e ciências humanas**. São Paulo: Hucitec, 2001.

CHAUÍ, M. **Convite à filosofia**. São Paulo: Ática, 1994.

COLETIVO DE AUTORES. **Metodologia do ensino de Educação Física**. São Paulo: Cortez, 1992.

DAOLIO, J. **Educação Física brasileira: autores e atores da década de 1980**. Campinas: Papirus, 1998.

\_\_\_\_\_. A antropologia social e a Educação Física: possibilidades de encontro. In: CARVALHO, Y. M.; RUBIO, K. **Educação Física e ciências humanas**. São Paulo: Hucitec, 2001, p. 27-38.

\_\_\_\_\_. **Educação Física e o conceito de cultura**. Campinas: Autores Associados, 2004.

GEERTZ, C. **A interpretação das culturas**. Rio de Janeiro: Guanabara Koogan, 1989.

GONZÁLEZ, F. J.; FENSTERSEIFER, P. E. Entre o “não mais” e o “ainda não”: pensando saídas do não lugar da EF escolar II. **Cadernos de Formação RBCE**. Campinas, n. 2, p. 10-21. 2010.

LAPLANTINE, F. **Aprender antropologia**. São Paulo: Brasiliense, 1988.

- LÉVI-STRAUSS, C. Introdução à obra de Marcel Mauss. In: MAUSS, M. **Sociologia e antropologia**. São Paulo: Cosac & Naify, 2003.
- MAGNANI, J. G. C. Antropologia e Educação Física. In: CARVALHO, Y. M.; RUBIO, K. (Orgs.). **Educação física e ciências humanas**. São Paulo: Hucitec, 2001, p. 17-26.
- MAUSS, M. **Sociologia e antropologia**. São Paulo: Cosac & Naify, 2003.
- MEDINA, J. P. S. **A Educação Física cuida do corpo... e “mente”**. Campinas: Papirus, 1983.
- MERCIER, P. **História da antropologia**. Lisboa: Teorema, 1986.
- OLIVEIRA, V. M. de. **O que é Educação Física**. São Paulo: Brasiliense, 1983.
- \_\_\_\_\_. **Consenso e conflito da Educação Física brasileira**. Campinas: Papirus, 1994.
- OLIVEIRA, R. C. de; DAOLIO, J. Pesquisa etnográfica em Educação Física: uma (re)leitura possível. **Revista Brasileira de Ciência e Movimento**, v. 15, n. 1, p. 137-143, 2007.
- SCARAZZATTO, J. **Educação Física e cultura corporal: sentidos em circulação e elaboração nas aulas de prática de ensino**. 2013. 154p. Dissertação (Mestrado em Educação)–Faculdade de Educação, UNICAMP, Campinas, 2013.



## Capítulo IV

### CORPO, SAÚDE E INDÚSTRIA CULTURAL

*Tadeu João Ribeiro Baptista*

A discussão da relação entre corpo e saúde, corpo e Indústria Cultural, assim como várias outras combinações, vem ocorrendo na literatura há algum tempo. No caso específico da Educação Física, este debate aflorou de maneira crítica, pelo menos desde meados da década de 1980, quando este campo de conhecimento acadêmico adentrou uma crise detonadora de várias discussões na atualidade.

Todavia, é necessário lembrar que o fenômeno da interface entre os assuntos corpo, saúde e Indústria Cultural já não é tão presente no campo acadêmico, até porque pode-se detectar certa interconexão predominante da saúde com o campo biológico (ou mesmo biologicista), aparentando, assim, alguma incompatibilidade com a discussão sobre corpo, a qual se aproxima do diálogo com as Ciências Sociais, pois, ao observar a própria produção bibliográfica sobre o corpo, desde a Antiguidade Clássica, o debate tem sempre se aproximado de campos como a Filosofia, a Antropologia e a Sociologia, ao contrário do que acontece historicamente na Medicina e na Educação Física, as quais tem suas origens no estudo do corpo como elemento anátomo-fisiológico.

A partir disso, a proposta do presente texto é contribuir com o debate sobre o corpo e a saúde, trazendo como referência outras variáveis biológicas, disseminadas amplamente pela Indústria Cultural, cujos modelos também contribuem para a lógica da verticalização e da moralidade dos corpos. Esta preocupação com o foco central da Educação Física nos aspectos biológicos pode ser identificada em alguns estudos, com os quais é possível demonstrar um vínculo entre definições biológicas determinadas pelo contexto social.

Um exemplo a ser lembrado, apesar de não fazer o cruzamento de todas estas categorias (corpo, saúde e Indústria Cultural), é o texto de Vieira e Souza (2002). Os autores fazem uma análise de como a noção de verticalidade presente na postura é justificada por um discurso moralizador e, ao mesmo

tempo, estabelece este modelo como referência para a saúde, sobretudo, do ponto de vista musculoesquelético. Essa perspectiva de retidão e verticalização também é tratada por Soares (2001). Esta autora analisa o corpo do capital com um corpo reto, logo um corpo vertical e magro. Esse padrão pressupõe, dentro dessa lógica de sociedade, a retidão da moralidade, fato apresentado nos dois textos mencionados.

Destarte, apresentamos como objetivos do presente texto: A) Discutir as concepções de corpo na perspectiva de sua construção social; B) Analisar diferentes concepções de saúde, dando ênfase ao debate proposto pela OMS; C) Avaliar as influências da Indústria Cultural na vida das pessoas e na formação de suas concepções sobre corpo e saúde.

## **Refletindo sobre o Corpo**

A opção do presente texto é aproximar o debate sobre o corpo da perspectiva sociológica, procurando compreender como os diferentes parâmetros biológicos apresentados pelas referências da OMS são determinados por condições sociais fundamentais à saúde, sendo os mesmos disseminados pela ampla intervenção da Indústria Cultural.

A escolha apresentada se justifica por se entender: 1) A construção do corpo dentro das condições objetivas; 2) Ser o corpo a manifestação material/espiritual do ser humano; 3) Que cada corpo tem as distinções de sua história e do seu tempo. Assim, a discussão tratada neste item passa, necessariamente pela compreensão da construção biológica do corpo humano ser determinada por suas condições materiais de existência (BAPTISTA, 2013).

Para empreender o debate proposto, será apresentada, como ponto de partida para a reflexão sociológica do corpo, a pergunta de Sant'Anna (2011, p. 3): “É possível construir uma história do corpo?” Considerando-se determinadas condições no seu contexto, sobretudo a organização social da produção, há a possibilidade de se obter uma resposta positiva a essa questão. Procura-se, assim, pensar o corpo como sujeito e não como objeto (máquina, carcaça, instrumento, estrutura), propõe-se o corpo possuidor das características de seu período histórico, compreendendo-se ainda o aspecto das mesmas serem constituídas pelas relações de trabalho. A partir dessa perspectiva, os corpos da Pré-História, da Antiguidade, da Idade Média e da Modernidade têm características próprias,

inerentes às necessidades de produção-reprodução-consumo de cada um destes períodos, como é apontado por Baptista (2006).

Por isso, o trabalho é considerado em primeiro lugar, como estímulo para o ser humano colocar em ação a sua cabeça, os seus nervos, a sua mão e os seus membros, a fim de transformar a natureza. Porém, ao transformar a natureza, o ser transforma também a si mesmo, como diria Marx (1996). Ademais, o trabalho possui características voltadas para o atendimento das necessidades humanas, obtendo assim, no momento atual, atributos condizentes com as perspectivas de uma sociedade consolidada pela concepção de trabalho assalariado (MARX, 1980), inerente ao modelo capitalista de produção.

O modo de produção capitalista, como qualquer outro ao longo da História, definiu o modelo de corpo considerado ideal para atingir os seus objetivos. Esse modelo de corpo sempre esteve presente nas diferentes sociedades. Contudo, nas condições atuais, a exposição desse modelo acontece de uma forma sem precedentes, inclusive pelas possibilidades de uso de determinadas tecnologias não disponíveis em outros momentos, como é o caso dos diferentes tipos de mídia.

Ao realizar um levantamento na literatura sobre a questão do corpo e as características físicas mais mencionadas, é possível identificar os atributos representativos do padrão ideal, embora esse contexto anatômico seja apontado como modelo de perfil psicológico e social. Para diferentes autores (GOELLNER, 2009; HASSE, 2009; BAPTISTA, ARAÚJO; BRITO, 2009; VIEIRA; SOUZA, 2002; SOARES, 2001), os principais predicados de corpo mencionados como significativos para o modo de produção capitalista são:

- Reto – Retidão do corpo é retidão do caráter;
- Jovem – Dessa forma é mais produtivo e está “atualizado”;
- Forte – Pois desse modo possui potência (lembrar potência aeróbia, de força, etc., mas também potência da máquina);
- Magro – Pressupõe disciplina e controle;
- Branco – É alvo, é limpo e, portanto, puro;
- Alto – Tem estatura moral.

O fator mais provável para justificar essas peculiaridades está vinculado ao processo de desenvolvimento capitalista, pois, como qualquer outro bem de consumo, nesse processo de organização social da produção, o corpo é convertido em uma mercadoria como qualquer outra (BAPTISTA, 2013).

Como mercadoria, a valia do corpo é dada inicialmente pelo seu valor de uso, ou seja, por aquilo que ele representa para cada ser humano, enquanto espaço de vida. Entretanto, sob as condições capitalistas, a força de trabalho, existente apenas no corpo humano vivo, é vendida em troca de salário. Assim, o valor de uso é convertido em valor de troca, principal característica de qualquer mercadoria (BAPTISTA, 2013; MARX, 1996).

Todavia, de acordo com Marx (1996), o valor da mercadoria depende, na realidade, da quantidade de trabalho humano vivo necessário para a sua produção. Desse modo, ao se fazer a analogia proposta por Marx, o corpo agrega valor de acordo com a quantidade de trabalho empregado para ser produzido, em relação às suas capacidades físico-intelectuais (por isso, para o mercado de trabalho e mesmo nas relações mercadológicas em geral, o tempo de escolarização, a quantidade de cursos realizados, o número de títulos e mesmo as particularidades estéticas do corpo, sobretudo aquelas adquiridas pelo treinamento corporal e pelas dietas, são enfatizadas para a obtenção de bons empregos e salários), bem como as suas habilidades adquiridas em diversas dimensões da vida, são consideradas importantes para sua valorização. Evidentemente, acrescentem-se a isso os adornos ideais para cada situação, porquanto isso demonstra os cuidados com os acessórios necessários para a sua exposição.

Mas, como é possível fazer o cálculo necessário para se determinar o valor desta mercadoria, o corpo? O seu valor se apresenta de maneira abstrata, com caráter fantasmagórico, portanto, de fetiche (MARX, 1996).

Além da condição de mercadoria do corpo, o mesmo ainda é alienado: enquanto trabalhador submetido às condições de produção, ele perde o direito a ser proprietário do seu produto, uma vez que ele o vendeu junto com a sua força de trabalho ao patrão. Em outras palavras, o corpo como produto da construção elaborada pela história de vida de cada trabalhador já está, na origem do processo, perdido, enquanto capacidade de apropriação de si e da própria existência.

Perde, a seguir, o controle do processo, o que implica, do ponto de vista corporal, a perda do direito efetivo de possuir suas próprias características, ou os atributos considerados adequados por cada pessoa, haja vista a necessidade de acompanhar o ritmo da produção, pois aqui ele se torna um apêndice das máquinas (MARX, 2002).

Ao perder o domínio do produto elaborado por ele e a condição de controlar os processos inerentes à sua vida, decorrentes da forma de organização

da produção, o homem perde a sua condição de ser humano, pois, o mesmo é transformado em mero apêndice da máquina, uma vez que não se reconhece como humano (MARX, 2002). Do ponto de vista do corpo, isso significa reforçar a ideia descrita na sociedade e fundamentada em concepções de autores como Descartes e La Mettrie, de que o corpo é uma máquina. Assim, a compreensão de um corpo sujeito desaparece na relação social, pois, o mesmo, já é por si só, um acessório das engrenagens da produção.

Para completar esse contexto, ao não se identificar como humano, a pessoa deixa de reconhecer as outras como humanas, passando a considerá-las máquinas, assim como considera a si própria (MARX, 2002). Afinal, diria Marx (1996), as relações já não se estabelecem entre pessoas, mas entre coisas. O fato interessante deste contexto, a partir das reflexões de Marx (1996), é que as coisas ganham vida – por isso o fetiche da mercadoria, enquanto o corpo se converte em corpo morto, como é anunciado por Adorno e Horkheimer (1985). Algo (os produtos humanos) nasce, enquanto alguém (o próprio corpo) tem que morrer para dar o seu lugar para a existência de outras mercadorias.

Conjecturando sobre o corpo, a explanação a respeito do valor da mercadoria e da constituição da alienação facilita a compreensão do processo de reificação, descrito por Lukács (2003). Se for viável uma analogia, a reificação acontece por uma associação entre a transformação do corpo em mercadoria, portanto com valor de fetiche, e o desenvolvimento da alienação. Esse processo, no entanto, eleva a potencialidade de modificação do humano para uma coisa.

Segundo Resende (2009) e Lukács (2003), o processo de reificação é tão significativo que é capaz de coisificar não apenas a classe trabalhadora, mas também os membros da burguesia. Ao final, a diferença na constituição da reificação não se dá qualitativamente, mas apenas quantitativamente<sup>14</sup>. A compreensão desse dado é importante para identificar os motivos que levam pessoas das classes mais altas e mais baixas, sem muita distinção, a adotarem as mesmas concepções de corpo belo e saudável.

Essas perspectivas, por sua vez, acabam se equivalendo no contexto social. De acordo com os dados apresentados por Baptista et al. (2010), em uma pesquisa realizada em sete academias de ginástica de Goiânia, 24,24%

---

14 Para maiores detalhes, sugiro a leitura de Baptista (2013).

dos alunos e professores entrevistados, quando foram questionados sobre quais eram as características de um corpo belo, afirmaram ser um corpo saudável. Esta informação demonstra a relação existente, no senso comum, de um vínculo muito próximo entre a beleza e a saúde. Em outras palavras, o saudável é belo e o belo é saudável. Para analisar um pouco melhor essa questão, será apresentado um debate sobre o que é saúde.

## **Discutindo a Saúde**

A discussão sobre saúde, assim como o debate sobre o corpo, não é recente, já dura pelo menos um século. Até meados dos anos de 1940, aproximadamente, a saúde era entendida como mera ausência de doenças, o que implicava um modelo de saúde baseado em duas extremidades. De um lado, a saúde em seu estado pleno e, do outro, a doença, sem que houvesse um meio termo entre as mesmas. É possível inferir o fato de este ser o modelo predominante de saúde presente na cabeça de muitas pessoas até a atualidade. De acordo com Canguilhem (2005), este fato pressupõe o silêncio dos órgãos, porquanto, devido a eles estarem em silêncio, isso significa a ausência de anomalias.

Por outro lado, pode-se identificar em Canguilhem (2005) outra concepção de saúde. Para este autor, a saúde é a capacidade do organismo de responder às infidelidades do meio. Apesar de essa ser uma concepção presente na literatura, por outro lado, a mesma parece não ter chegado de maneira geral aos profissionais da área de saúde ou à população em geral.

Outro entendimento de saúde é a elaborada pela Organização Mundial de Saúde (OMS) em 1946 (apud SEGRE; FERRAZ, 1997, p. 539): a saúde é vista “[...] não apenas como a ausência de doença, mas como a situação de perfeito bem-estar físico, mental e social”. É importante compreender alguns dos componentes relatados pela OMS, enfatizando a compreensão de bem-estar físico, entendendo que o mesmo se articula, de maneira mais próxima do debate sobre o corpo e a Indústria Cultural.

Para iniciar, precisa-se identificar o chamado bem-estar físico. De acordo com McArdle, Katch e Katch (2003) o bem-estar físico depende de quatro fatores, sendo eles: a capacidade cardiorrespiratória (normalmente expressa pelo Volume Máximo de Oxigênio Consumido –  $VO_2$ ); pela flexibilidade de membros inferiores e parte pósterio-inferior da coluna, pela força e resistência

muscular localizada (RML) da musculatura abdominal e pela composição corporal. Esses parâmetros são identificados de maneira simplificada pela mídia e disseminados entre a população.

Por isso, justifica-se uma análise detalhada desses parâmetros e de suas referências, considerando que a eleição destes parâmetros se articula com as capacidades e habilidades corporais. No debate sobre o corpo, a própria presença de um corpo magro, resistente e forte, já se aproxima da compreensão de saúde anunciada pela OMS, não sendo totalmente arbitrária.

Este aprofundamento se justifica, pois, as variáveis determinadas como referência da saúde (e de alguma forma da estética), implicam uma determinada concepção de homem e de sociedade, bem como indicam o projeto de relações pretendido. Assim, serão apresentadas análises com a intenção de compreender melhor a temática.

Em primeiro lugar, está a capacidade cardiorrespiratória, a qual contribui para o fornecimento de oxigênio e nutrientes para todos os tecidos do organismo. Esta capacidade é expressa geralmente pelo nível do  $VO_2$  máximo. De acordo com Robergs e Roberts (2002, p. 268), o  $VO_2$  máximo, ou consumo máximo de  $O_2$  é a “[...] máxima taxa de oxigênio que o corpo pode consumir durante o exercício. Tradicionalmente, [...] é verificado quando o  $VO_2$  atinge um platô”<sup>15</sup>.

O  $VO_2$  é considerado um parâmetro normalmente relacionado à condição cardiovascular das pessoas desde o final dos anos de 1960, quando as pesquisas do médico estadunidense Keneth Cooper reafirmaram a importância do exercício aeróbico para a saúde das pessoas (COOPER, 1982).

Cooper (1982) desenvolveu uma proposição de tabela utilizada como parâmetro para a identificação do nível de capacidade física dos sujeitos e, conseqüentemente, determinando o nível de saúde destes mesmos sujeitos. Segundo a proposição em pauta, quanto mais alta for a capacidade da célula de absorver oxigênio, maior será a saúde cardiovascular de uma pessoa. Os dados de referência para a população adulta estão descritos na tabela 1.

Ao analisar a tabela é possível considerar a necessidade de cada ser humano atingir pelo menos os níveis considerados como de “média”, porquanto

---

15 Considera-se um platô no exercício quando há um incremento da intensidade do trabalho, mas não há uma resposta fisiológica (Frequência Cardíaca, Ventilação) correspondente ao aumento da carga de trabalho aplicada.

os níveis inferiores a esses poderiam ser considerados de risco à saúde<sup>16</sup>. Deve-se considerar ainda o fato de o VO<sub>2</sub> ser um parâmetro treinável e dependente do sexo, da idade e da condição de treinamento (ROBERGS; ROBERTS, 2002), todavia, o incremento dessa capacidade só se torna possível através da prática de exercícios. Este argumento, então, reforça e dá sustentação à ideia da relação existente entre a prática de exercícios físicos e a saúde.

**Tabela 1:** Análise Comparativa dos Resultados no Teste de Cooper

Classe Aeróbia		I – Muito Fraca	II – Fraca	III – Média	IV – Boa	V – Excelente	VI – Superior	
Distância em Metros Alcançada no Teste de 12 Minutos	20 – 29	M	< 1960	1960 a 2110	2120 a 2400	2410 a 2640	2650 a 2830	> 2830
		F	< 1550	1550 a 1790	1800 a 1970	1980 a 2160	2170 a 2330	> 2330
	30 – 39	M	< 1900	1900 a 2090	2100 a 2400	2410 a 2510	2520 a 2720	> 2720
		F	< 1510	1510 a 1690	1700 a 1960	1970 a 2080	2090 a 2240	> 2240
	40 – 49	M	< 1830	1830 a 1990	2000 a 2240	2250 a 2460	2470 a 2660	> 2660
		F	< 1420	1420 a 1580	1590 a 1790	1800 a 2000	2010 a 2160	> 2160
	50 – 59	M	< 1660	1660 a 1870	1880 a 2090	2100 a 2320	2330 a 2540	> 2540
		F	< 1350	1350 a 1500	1510 a 1690	1700 a 1900	1910 a 2090	> 2090
	60 ou mais	M	< 1400	1400 a 1640	1650 a 1930	1940 a 2120	2130 a 2490	> 2490
		F	< 1260	1260 a 1390	1400 a 1590	1600 a 1750	1760 a 1900	> 1900

**Fonte:** Adaptado de Cooper (1982 apud COOPERATIVA DO FITNESS, s.d.).

16 A ideia de Risco vem sendo questionada por alguns autores, por entenderem que o aumento do risco não leva necessariamente ao problema, ou seja, nem sempre existe aqui uma relação de causa e efeito. Para maiores detalhes ver os textos de Castiel (2003) e Castiel, Guilam e Ferreira (2010).

Outro parâmetro de referência para a determinação da condição de bem-estar físico está relacionado, segundo McArdle, Katch e Katch (2003), ao nível de resistência muscular localizada (RML) e à força da musculatura abdominal. A “[...] capacidade da musculatura resistir à fadiga durante a execução de contrações sucessivas é o fator determinante do grau de resistência muscular” (HERNANDES JUNIOR, 2002, p. 242).

A RML vincula-se então à capacidade de diferentes músculos se contraírem por um determinado período de tempo, de maneira específica, demonstrando assim a competência de vários músculos, inclusive o abdominal. Esta propensão da musculatura abdominal de resistir à fadiga, provavelmente contribui para a manutenção da postura, bem como é possível que tenha relação com o acúmulo de gordura nessa região anatômica. Assim, a manutenção dessa determinada forma de solicitação motora contribui para a manutenção de uma postura mais verticalizada e, portanto, de acordo com Vieira e Souza (2002), de um padrão moral mais elevado.

Uma forma relativamente fácil de averiguar o nível desta solicitação, é a utilização de um teste que possa mensurar esta capacidade. O teste mais usado, neste caso, é o “Teste de Resistência Muscular Localizada de 1 Minuto”, no qual são realizadas flexões de tronco durante um minuto, seguidas pela avaliação e contagem da quantidade de repetições executadas de modo correto.

O resultado é comparado com uma tabela de referência (Tabela 2) adotada para indicar o nível de RML dos músculos abdominais, de acordo com o sexo e a idade da pessoa avaliada. Para indicar certo nível de saúde, o indivíduo precisaria alcançar, mais uma vez, um resultado considerado ao menos médio para a sua faixa etária e sexo, pois, ao usar o mesmo raciocínio adotado para o teste de  $VO_2$ , esse resultado “mínimo” só seria possível para praticantes regulares de atividades físicas ou exercícios, demonstrando uma preocupação com a manutenção de hábitos considerados saudáveis.

A força é considerada importante em decorrência da capacidade da musculatura abdominal vencer ou sustentar uma resistência, configurada, neste caso, pelo próprio peso corporal e pela sustentação das vísceras e gordura presentes na cavidade abdominal.

A força pode ser definida, de acordo com Hernandez Junior (2002, p.70) como a “capacidade psicomotora, onde o sistema motor, através de suas alavancas ósseas e respectivas musculaturas, contrapõe uma determinada

resistência”. A complexidade da realização dos testes de força, bem como as formas diferenciadas com que são aplicados fazem com que seus resultados sejam muito mais utilizados do ponto de vista da performance esportiva, do que da saúde propriamente dita, o que inviabiliza a demonstração de resultados de referência, como foi feito com o VO<sub>2</sub> e a RML abdominal no presente texto.

**Tabela 2:** Classificação dos Resultados alcançados no Teste de Flexão Abdominal (RML) de 1 minuto.

Idade	Excelente		Acima da Média		Médio		Abaixo da Média		Ruim	
	M	F	M	F	M	F	M	F	M	F
15-19	>48	>42	42-47	36-41	38-41	32-35	33-37	27-31	<32	<26
20-29	>43	>36	37-42	31-35	33-36	25-30	29-32	21-24	<28	<20
30-39	>36	>29	31-35	24-28	27-30	20-23	22-26	15-19	<21	<14
40-49	>31	>25	26-30	20-24	22-25	15-19	17-21	07-14	<16	<06
50-59	>26	>19	22-25	12-18	18-21	05-11	13-17	03-04	<12	<02
60-69	>23	>16	17-22	12-15	12-16	04-11	07-11	02-03	<06	<01

**Fonte:** Adaptado de Cooper (1982 apud COOPERATIVA DO FITNESS, s.d.).

Além da capacidade cardiorrespiratória, da resistência muscular localizada e da força, outra forma de solicitação motora, bastante utilizada para definir os níveis de saúde por causa da sua aplicabilidade nas atividades da vida diária, é a flexibilidade de membros inferiores (MMII) (McARDLE; KATCH; KATCH, 2003).

A associação da saúde com a flexibilidade de membros inferiores é considerada importante, provavelmente pela capacidade que as pessoas terão de realizar movimentos necessários ao cotidiano, como pegar um objeto caído no chão, amarrar os próprios sapatos, entre tantos outros exemplos possíveis. Em seu contexto mais amplo, a flexibilidade articular é definida por Hernandes Junior (2002, p. 91) da seguinte maneira: “a flexibilidade articular caracteriza-se pela amplitude máxima do movimento angular que as articulações são capazes de executar, sem que isso acarrete em lesões para as mesmas”.

Ainda de acordo com esse mesmo autor, uma pessoa mais flexível possui maior habilidade motora, quando comparada às menos flexíveis. Além disso, uma flexibilidade maior possibilita uma melhor coordenação geral dos movimentos articulares e, porque não dizer, das atividades da vida diária (AVD).

Do ponto de vista científico, uma das formas mais simples de se avaliar a flexibilidade de membros inferiores, considerando principalmente a musculatura pósterio-inferior do tronco e posterior dos membros inferiores, é o teste de sentar e alcançar de Wells. Esse teste é realizado com o uso de um banco graduado, no qual a pessoa, sentada com as pernas estendidas, flexiona o tronco e procura alcançar a maior distância possível. O resultado é comparado com a tabela 3.

**Tabela 3:** Classificação do Teste de Sentar e Alcançar conforme a Idade em cm.

<i>Idade (Anos)</i>	Fraco	Regular	Médio	Bom	Ótimo
<20	<24,5	25-30	31-35	36-39,5	>40
20-29	<25,0	26-30	31-34	35-38	>39
30-39	<24,0	25-28	29-33,5	34-38,5	>39
40-49	<22,5	22,5-28	29-32,5	33-37,5	>38
50-59	<21,5	22-27	28-32,5	33-37,5	>38
>59	<21,5	22-26,5	26,5-31	31-32,5	>33

**Fonte:** Ribeiro et al (s.d.)

Mais uma vez, para a pessoa ser considerada saudável, tendo como referência a lógica do estilo de vida, os seus resultados deveriam ser considerados dentro dos níveis médios para a sua faixa etária. Neste caso, não há diferença nos dados analisados entre homens e mulheres. Por fim, do ponto de vista físico, temos como referência a necessidade de se possuir uma composição corporal adequada. A composição corporal diz respeito à proporção existente entre o componente de gordura e o componente isento de gordura (HERNANDES JUNIOR, 2002). A primeira é composta pela quantidade de gordura presente no tecido adiposo (subcutâneo e visceral) estocadas nos músculos, órgãos e sistema nervoso (HERNANDES JUNIOR, 2002, p. 215).

O componente isento de gordura está relacionado à água, aos minerais e às proteínas. Alguns autores relacionam esse componente [massa isenta de gordura] com a massa magra e a gordura essencial, considerada fundamental para a proteção de certos órgãos e sistemas, bem como para o controle hormonal (HERNANDES JUNIOR, 2002).

As duas principais formas de determinação da composição corporal, no cotidiano de professores de Educação Física, são o índice de massa corporal

(IMC) e o percentual de gordura. O IMC é um índice bastante usado do ponto de vista da saúde pública, e possui validade principalmente para os estudos populacionais. A sua análise, feita a partir da divisão do peso em kg pelo quadrado da altura em metros, permite uma avaliação da condição nutricional e o potencial risco para o aparecimento de enfermidades cardiovasculares. Uma forma de se identificar isso está expressa na tabela 4.

Segundo o estudo de Mendes, Simão e Baptista (2007), o IMC pode apresentar bons indicativos do nível de saúde cardiovascular, sendo diretamente proporcional o nível de gordura com a condição cardiovascular. Entretanto, este índice apresenta alguns questionamentos sobre a sua adequação, considerando a sua criação no final do século XVIII por Quetelet (BRAY, 1992).

**Tabela 4:** Classificação do IMC segundo a Organização Mundial da Saúde (O.M.S).

Categoria	IMC (Kg/m <sup>2</sup> )	Riscos associados a saúde
Abaixo do Peso	< 18,5	Baixo (mas com risco aumentado de outros problemas clínicos)
Faixa normal	18,5–24,9	Médio
Sobrepeso	25,0 ou maior	---
Pré-obeso	25,1–29,9	Aumentado
Obeso classe I	30–34,9	Moderadamente aumentado
Obeso classe II	35,0–39,9	Severamente aumentado
Obeso classe III	> 40	Muito severamente aumentado

**Fonte:** Bouchard, 2003 (apud MENDES; SIMÃO; BAPTISTA, 2007, p.22).

Por outro lado, podemos adotar como referência o percentual de gordura. Este parâmetro aparentemente apresenta maior nível de fidedignidade, do ponto de vista cardiovascular. Assim sendo, quando pretendemos avaliar a composição corporal de uma pessoa, a adoção do percentual de gordura se torna mais efetiva, tendo em vista que o IMC pode mascarar o estágio de treinamento, sobretudo para praticantes de treinamento de força, com altos níveis de hipertrofia muscular.

Na tabela 5, é possível identificar os percentuais considerados aceitáveis e ideais por faixa etária e sexo. Apesar de vários autores (McARDLE; KATCH; KATCH, 2003) apontarem para estes valores como referências para a saúde e, principalmente, para a estética, é necessário questionar se estes valores são

realmente representativos do ponto de vista da saúde, considerando que os mesmos são definidos arbitrariamente.

**Tabela 5:** Valores do percentual de Gordura Corporal considerado aceitável e ideal de acordo com o sexo e a idade.

Idade	Homem		Mulher	
	Aceitável (%)	Ideal (%)	Aceitável (%)	Ideal (%)
< 30	13,0	9,0	18,0	16,0
30-39	16,5	12,5	20,0	18,0
40-49	19,0	15,0	23,5	18,5
50-59	20,5	16,5	26,5	21,5
> 60	20,5	16,5	27,5	22,5

**Fonte:** Cooper, 1987 (apud Saúde em Movimento, s.d.).

Além do IMC, é possível considerar também a relação entre o percentual de gordura e o impacto sobre a saúde (Tabela 6). Também neste caso, seria possível considerar a arbitrariedade dos parâmetros estabelecidos, mesmo ponderando sobre os possíveis benefícios destes modelos. Ademais, estes padrões são, muito provavelmente, achados de médias de pesquisa e não uma determinação biológica invariável, ou seja, os valores apresentados na tabela 6, provavelmente foram encontrados em vários estudos, nos quais se avaliou o percentual de gordura em pessoas com este tipo de característica definida pelos autores e, assim, os parâmetros foram considerados ideais.

**Tabela 6:** Relação Existente entre o Percentual de Gordura e as Condições de Saúde de Homens e Mulheres.

Classificação	Homens	Mulheres
Essencial	1–5%	3–8%
Atletas	5–13%	12–22%
Ótima Saúde	10–25%	18–30%
Ótimo Condicionamento	12–18%	16–25%
Limites de Obesidade	22–27%	30–34%

**Fonte:** Adaptado de Fox et al (1997 apud Hernandez Junior, 2002, p.228).

Um último ponto a ser destacado em relação às tabelas apresentadas diz respeito aos valores identificados como ideais, aceitáveis ou essenciais,

quando confrontados com a literatura relacionada à fisiologia do exercício. De acordo com McArdle, Katch e Katch (2003), os percentuais de gordura de referência e essenciais para homens são de 15% e 3%, enquanto para mulheres são 25% e 12%. É possível que as propostas de Cooper (1987) e de Fox et al. (1997 apud HERNANDES JUNIOR, 2002) estejam mais direcionadas para padrões estéticos, ou talvez mais compatíveis com a população dos Estados Unidos, do que com a média da população em geral, sobretudo a brasileira.

Apesar da relevância de todo o debate sobre a saúde, do ponto de vista do bem-estar físico, não se pode deixar de lado a ideia da OMS em relação à presença de outros componentes, como é o caso do bem-estar mental e do bem-estar social. Portanto, é preciso compreender aquilo que a OMS (2005, p.2) entende por bem-estar mental: “[...] o estado de bem-estar no qual o indivíduo realiza as suas capacidades, pode fazer face ao stress normal da vida, trabalhar de forma produtiva e frutífera e contribuir para a comunidade em que se insere”. A saúde apresenta alguns aspectos a serem considerados centrais. Primeiro, a pessoa deve ser capaz de realizar as suas capacidades em todos os aspectos de sua vida. Segundo, cada sujeito deve, em princípio, suportar o stress normal da vida nas suas relações cotidianas, entre elas, as condições de trânsito das grandes cidades, as ligações interpessoais e as condições de trabalho cada vez mais aviltantes. Terceiro, a capacidade de trabalhar de maneira produtiva e contribuir com a comunidade, em outras palavras, ter capacidade de trabalhar e colaborar com o desenvolvimento do seu grupo social e da sociedade como um todo.

De acordo com o mesmo documento da OMS (2005), a saúde mental precisa ser compreendida em pelo menos três aspectos. Em primeiro lugar, um aspecto integral da saúde, considerando o ser humano em diversas expressões de sua existência. Segundo, a saúde mental é muito mais do que apenas a ausência de transtornos mentais e, porquanto, é necessário considerar os sujeitos diante de suas determinações quotidianas. Em terceiro lugar, finalmente, a saúde mental está intimamente conectada com a saúde física e o comportamento de cada um (OMS, 2005, p.2), reforçando dessa forma a famosa frase de Juvenal: “Mente sã em corpo são”. Contudo, não se pode desconsiderar o ser humano em sua totalidade, ou seja, o ser humano pode ser considerado em seus aspectos físicos, mentais e sociais apenas por dimensões de sua expressão, compreendendo-se a incapacidade de se separar cada uma delas nas condições empíricas.

Todavia, tanto o bem-estar mental como o físico tem relação com o outro componente presente no conceito de saúde da OMS: o bem-estar social.

Bem-estar social pode ser compreendido como a relação do ser humano com suas condições econômicas e a capacidade de distribuição da riqueza de um país. De acordo com Barata (2009), a condição de saúde de uma população está muito mais relacionada com a melhor repartição da fortuna de um país do que o Produto Interno Bruto per capita (PIB per capita). Assim é possível concordar que a saúde é um componente muito mais social do que individual, principalmente quando se torna necessário superar as condições de miséria, fome e falta de educação de uma população.

Não se pode negligenciar o fato de os aspectos sociais e culturais serem determinantes de várias condições de saúde, sobretudo, no contexto das condições psicológicas, conforme Lewis (1998). Todavia, ao enfatizar os aspectos sociais, se pode considerar:

Entre os pré-requisitos básicos para que uma população possa ser saudável, a partir de amplas concepções de saúde e bem-estar, orientando-nos pelo paradigma da história social da saúde estão: paz (contrário de violência); habitação adequada em tamanho por habitante, em condições adequadas de conforto térmico; educação pelo menos fundamental; alimentação imprescindível para o crescimento e desenvolvimento das crianças e necessária para a reposição da força de trabalho; renda decorrente da inserção no mercado de trabalho, adequada para cobrir as necessidades básicas de alimentação, vestuário e lazer; ecossistema saudável preservado e não-poluído; justiça social e equidade garantindo os direitos fundamentais dos cidadãos (CARTA DE OTTAWA, 1986 apud SANTOS; WESTPHAL, 1999, p.76).

Nessa perspectiva, a saúde, compreendida pelos componentes do bem-estar social, depende das condições de paz, habitação adequada às condições humanas, educação de qualidade, alimentação balanceada e equilibrada com os padrões culturais de cada comunidade, renda digna que atenda às necessidades básicas de cada pessoa ou grupo familiar e do ecossistema (ambiente) **não poluído e sustentável**, sem os quais não será possível pensar na saúde, em sua totalidade. Isso significa dizer que os componentes sociais são articulados não apenas com as vontades individuais e iniciativas comunitárias, mas, acima de tudo, dependem de políticas públicas adequadas a cada população.

Entretanto, com todas as divisões conceptuais apresentadas, questiona-se se o conceito de saúde da OMS considera o ser humano em sua integralidade, pois, até agora, todas essas concepções são restritas, principalmente na perspectiva da saúde física e mental; além de possuírem uma tendência a privilegiar o componente individual sobre o social e o biológico sobre o sociocultural. Assim, não se concebe, muitas vezes, o processo de determinação social, como elemento do processo saúde-doença<sup>17</sup>.

Logo, é possível questionar qual concepção de saúde defende uma perspectiva crítica. A resposta pode estar no relatório da VIII Conferência Nacional de Saúde, realizada em 1986.

Em seu sentido mais abrangente, a saúde é o resultante das condições de alimentação, habitação, educação, renda, meio ambiente, trabalho, transporte, emprego, lazer, liberdade, acesso e posse de terra e acesso aos serviços de saúde. É assim, antes de tudo, o resultado das formas de organização social da produção, as quais podem gerar grandes desigualdades nos níveis de vida. A saúde não é um conceito abstrato. Define-se no contexto histórico de determinada sociedade e num dado momento de seu desenvolvimento, devendo ser conquistada pela população em suas lutas cotidianas (BRASIL, 1986, p.4).

A eleição desse conceito justifica-se por ser uma concepção ampliada de saúde, que considera não apenas os aspectos biológicos, mas também determinações sociais importantes. Ademais, esta concepção insere a saúde na perspectiva concreta, vinculando-a às condições socioeconômicas. Este é um conceito que vem sendo debatido no âmbito da Educação Física (BAGRICHEVSKY; PALMA; ESTEVÃO, 2003; 2007). também na perspectiva da saúde coletiva (SANTOS; WETPHAL, 1999; CAMPOS et al., 2007), e considerado como um conceito de saúde adequado, não apenas porque parte da construção de movimentos sociais que se organizaram em torno da reforma sanitária brasileira, mas, acima de tudo, por compreender a saúde não como algo dado de forma biológica ou individual, mas, sobretudo como conquista das lutas cotidianas da população.

---

17 Para maiores detalhes sobre as determinações sociais (ou determinantes sociais), ver Breilh (2010).

Entretanto, considera-se o fato das pessoas adotarem, no senso comum, posições reducionistas de saúde, devido às influências da Indústria Cultural, aspecto este a ser mais discutido a seguir.

## **Sobre a Indústria Cultural**

O termo Indústria Cultural foi criado por Adorno e Horkheimer em 1947, no exílio desses dois intelectuais alemães nos Estados Unidos, durante a Segunda Guerra Mundial. Os estudos sobre esta temática foram iniciados devido à forte presença de um modelo de cultura massificada (cultura de massas) naquele país (BAPTISTA, 2013).

Entretanto, a definição de “Cultura de Massas” foi substituída pela de “Indústria Cultural” como forma de evitar os defensores desses negócios alegarem estar atendendo os interesses das classes populares (ADORNO, 2003). Assim, a Indústria Cultural pode ser entendida como:

[...] um instrumento de pressão da sociedade sobre o indivíduo através da utilização de elementos culturais que se tornam acessíveis pelo cinema, pela televisão e por outros meios de comunicação de massa. Esses são utilizados como formas de cooptarem os indivíduos para uma atuação de acordo com os interesses e as necessidades do modo de produção, fazendo a lógica industrial prevalecer [...] também nas horas de repouso de cada pessoa. (BAPTISTA, 2001, p.74)

Observando-se o processo de funcionamento da Indústria Cultural, é possível destacar as intenções de influenciar os processos de organização da sociedade, tendo como meta os interesses estabelecidos pelas classes dominantes do modo de produção capitalista. Um destes interesses é, necessariamente, a constituição da consciência dada pela semiformação:

A semiformação não se confirma meramente ao espírito, adultera também a vida sensorial. E coloca a questão psicodinâmica de como pode o sujeito resistir a uma racionalidade que, na verdade, é em si mesma irracional. [...] Mas essa dialética da formação fica imobilizada por sua integração social, por uma administração imediata. *A semiformação é o espírito conquistado pelo caráter de fetiche da mercadoria* (ADORNO, 1996, p. 400, grifo nosso).

Assim, a semiformação está diretamente relacionada ao contexto e ao desenvolvimento do contexto da Indústria Cultural, considerando ser esta a esfera avançada responsável por desenvolver esta capacidade limitada das pessoas apreenderem a cultura:

No clima da semiformação, os conteúdos objetivos, coisificados e com caráter de mercadoria da formação cultural, perduram à custa de seu conteúdo de verdade e de suas relações vivas com o sujeito vivo, o qual, de certo modo, corresponde à sua definição. O fato de que seu nome tenha adquirido hoje as mesmas ressonâncias, antiquadas e pretensiosas, de “*educação popular*” não indica que esse fenômeno tenha desaparecido, e sim que seu contraconceito, precisamente o de formação – único que lhe dava certo sentido –, perdeu sua atualidade. Da formação só participam, para sua dita ou desdita, indivíduos singulares que não caíram inteiramente neste crisol e grupos profissionalmente qualificados, que se caracterizam a si mesmos, com muita boa vontade, como elites. Contudo a Indústria Cultural, em sua dimensão mais ampla — tudo o que o jargão específico classifica como *mídia* —, perpetua essa situação, explorando-a, e se assumindo como cultura em consonância com a integração, o que, se for mesmo uma, não será a outra. Seu espírito é a semicultura, a identificação (ADORNO, 1996, p. 396).

Com isso, a Indústria Cultural contribui para o processo de semiformação, ao mesmo tempo em que procura atingir alguns objetivos apontados por Baptista (2001, 2013), sendo os principais:

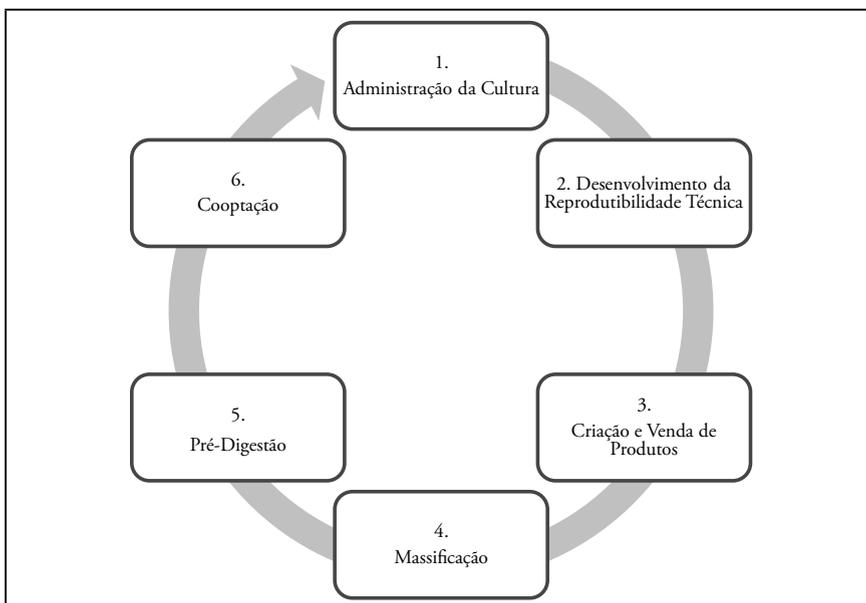
- *Administração da Cultura* – entendendo que a Indústria Cultural, como qualquer processo de produção, cria demandas e gera necessidades de consumo de certas mercadorias, neste caso, de caráter cultural;
- *Desenvolvimento da Reprodutibilidade Técnica* – Benjamin (2011) comenta a perda da aura na lógica cultural capitalista, devido à perda de identidade das obras de arte, haja vista, a capacidade de reprodução das mesmas se tornar cada vez mais acelerada. Assim, haveria a perda da noção de unicidade das obras de arte;
- *Criação e Venda de Produtos* – com vínculo estreito com as duas anteriores, a criação de novas obras, revistas, filmes, séries, novelas, entre outros, garante a produção de uma quantidade significativa de outros produtos como CD’s, DVD’s, camisetas, cadernos, pastas e outros, os quais mantêm

os indivíduos na condição de diferentes, para manterem a semelhança absoluta (ADORNO; HORKHEIMER, 1985);

- *Massificação* – havendo então novos produtos, impele-se a produção dos mesmos, pois, de acordo com Marx (1996) a produção gera o consumo e o consumidor para cada produto, por isso, o desenvolvimento da produção e do consumo em massa;
- *Pré-digestão* – implica em um dos atributos da indústria cultural de transmitir mensagens, informações e notícias de maneira a ser facilmente captada pelos telespectadores. Assim, ocorre um processo de semiformação (ADORNO, 1996), contribuindo para o processo de permanência da alienação e reificação da sociedade;
- *Cooptação* – este último ponto faz a lógica da indústria cultural e todos os seus mecanismos associados atuarem em conjunto, facilitando, assim, a aderência das pessoas a certos ideais, neste caso de padrões e concepções de corpo e saúde, evitando, assim, a transformação do modo de produção capitalista em outro modelo de sociedade.

É possível demonstrar esta relação a partir da figura 1.

**Figura 1:** Ciclo de Ações Massificadoras da Indústria Cultural



A partir do contexto apresentado, é possível destacar o processo de desenvolvimento das ações da Indústria Cultural como algo inerente à sua própria existência. A Indústria Cultural lança mão do desenvolvimento da reprodutibilidade técnica, passível de intervenção, em decorrência das ações da tecnologia. Assim:

O que temos, atualmente, é um espírito controlado tecnicamente, que tornou-se tão mais servil e impotente quanto mais os próprios gritos de protesto são incorporados pela Indústria Cultural, que os vende, em embalagens brilhantes, para público seletivo. A isso, Adorno e Horkheimer chamaram “véu tecnológico” (MAIA, 2007, p. 121).

Esse “véu tecnológico” contribui para o desenvolvimento da ideologia, compreendendo que a mesma irá facilitar o processo envolvido no ciclo de ações da Indústria Cultural. Nesse processo, existe o contexto da elaboração do processo de semiformação (ou semicultura), já comentado por Adorno (1996).

Entretanto, esses requisitos se deparam com um obstáculo. O conhecimento dos abusos sociais da semicultura confirma que não é possível mudar isoladamente o que é produzido e reproduzido por situações objetivas dadas que mantêm impotente a esfera da consciência. No âmbito de totalidades contraditórias, o problema da formação cultural se vê envolvido também em uma antinomia. O ininterrupto palavrório da cultura soa como algo alheio ao mundo e ideológico em face da tendência à sua liquidação, que se manifesta objetivamente e extrapola as fronteiras dos sistemas políticos (ADORNO, 1996, p. 409).

Pode-se identificar, no processo de ação da Indústria Cultural uma análise das relações estabelecidas entre o corpo e este modelo de cultura. Diria ainda o próprio Adorno (1996, p. 408, grifo nosso):

O semiculto transforma, como que por encanto, tudo que é mediato em imediato, o que inclui até o que mais distante é. Daí a tendência à personalização: as relações objetivas se transformam em pessoas singulares e *de pessoas singulares se espera a saúde*. Seu culto delirante avança com a despersonalização do mundo. Por outro lado, a semiformação, enquanto consciência alienada, não sabe da relação imediata com nada, senão que se fixa sempre nas noções que ela mesma aporta às coisas.

O fato de não estabelecer as mediações necessárias para a compreensão dos fenômenos presentes na Indústria Cultural, traz para o seu interior uma compreensão inadequada do contexto social mais amplo. Ao apresentar as características pela esfera da pré-digestão, as análises são feitas pela mídia, da forma entendida como adequada para a população. A ideia da neutralidade, contudo, é diluída na tomada de decisão do ângulo sob o qual cada notícia é apresentada, considerando que a mesma sempre atende aos interesses do capital, sobremaneira, aqueles relacionados à ocupação do tempo livre. Dizem Adorno e Horkheimer (1985, p. 128):

A diversão é o prolongamento do trabalho no capitalismo tardio. Ela é procurada por quem quer escapar ao processo de trabalho mecanizado, para se pôr de novo em condições de enfrentá-lo. Mas, ao mesmo tempo, a mecanização atingiu um tal poderio sobre a pessoa em seu lazer e sobre sua felicidade, ela determina tão profundamente a fabricação de mercadorias destinadas à diversão, que esta pessoa não pode mais perceber outra coisa senão as cópias que reproduzem o próprio processo de trabalho. O pretense conteúdo não passa de uma fachada desbotada; o que fica gravado é a seqüência automatizada de operações padronizadas. Ao processo de trabalho na fábrica e no escritório só se pode escapar adaptando-se a ele durante o ócio. Eis aí a doença incurável de toda diversão. O prazer acaba por se congelar no aborrecimento, porquanto, para continuar a ser um prazer, não deve mais exigir esforço e, por isso, tem de se mover rigorosamente nos trilhos gastos das associações habituais.

Assim, esperamos ter demonstrado que os modelos de corpo e de saúde são apresentados e definidos pelas demandas postas pelo capitalismo e, portanto, disseminados pela lógica da Indústria Cultural. Por fim, vale comentar a necessidade de se revisar todas as análises realizadas a partir do contexto das interações entre o corpo, a saúde e a indústria cultural.

### **Considerações finais ou do estabelecimento das interfaces entre Corpo, Saúde e Indústria Cultural**

Ao concluir este texto, deve-se dizer sobre a necessidade de discutir o corpo em uma perspectiva que não seja a do corpo máquina, ou alienado, ou reificado, ou mercadoria. Do ponto de vista da Educação Física e, mesmo

da sociedade como um todo, há que se buscar a superação das percepções e propagandas de um corpo considerado belo e saudável para uma sociedade ao mesmo tempo desigual, mas que pretende igualar o ser humano por suas características, fazendo dele produtor/consumidor de mercadorias distintas, inclusive do próprio modelo de corpo.

Sobre este assunto, comentam Guaita e Silva (2009, p. 116):

[...] estas atividades tais como os *Bodys* têm como características a lógica do sacrifício, da não-reflexão, do bloqueio e do empobrecimento da experiência formativa. A Indústria Cultural, através da técnica, promoveu a padronização e a produção em série da obra de arte. No entanto, não foi somente ela a atingida. O corpo também tem sido padronizado, “produzido em série” e conformado a exercícios pré-determinados que não respeitam suas particularidades.

Esta é a mesma lógica adotada, quando são utilizadas as tabelas para verificação das capacidades do corpo e da saúde, porquanto ambos são apresentados pela Indústria Cultural por meio de modelos de sanidade, de modo fragmentado, como se fosse possível separar as dimensões humanas em seus aspectos físicos, mentais e sociais, no contexto real. Ou ainda pior, como se a Resistência Aeróbia, a Resistência Muscular Localizada, a Força e/ou a Composição Corporal fossem, por si só, elementos determinantes da saúde corporal<sup>18</sup>.

O trato com o corpo e a saúde é socialmente muito mais complexo. A noção de saúde, estabelecida por tabelas estatísticas e padrões que só podem ser alcançados por pessoas fisicamente ativas, reforça a ideia de um estilo de vida ativo e saudável, tão caros à indústria cultural. Todavia, esta construção, apoiada também na ideia de riscos à saúde, desconsidera as subjetividades inerentes a cada pessoa e a cada grupo.

A indústria cultural, por sua vez, não define os padrões, mas, na realidade, dissemina os paradigmas definidos pelas classes dominantes da sociedade capitalista, de acordo com as necessidades de perfil estabelecido pela

---

18 Entende-se aqui a ideia de corporal, como algo do próprio corpo. Desse modo, não dissociando da ideia de um corpo como expressão material/espiritual do ser humano (BAPTISTA, 2013).

demanda de atendimento das relações de produção/reprodução/consumo determinadas (BAPTISTA, 2013), embora, as concepções de corpo e de saúde sejam opostas ao modelo apresentado (o corpo é sujeito e não máquina; a saúde é multifatorial e não apenas biológica).

A superação das fragmentações existentes nas concepções de corpo e saúde está longe de acontecer e, só será alcançada nas diferentes dimensões de nossas vidas em condições distintas: “[...] a única concretização efetiva da emancipação consiste em que aquelas poucas pessoas interessadas nesta direção orientem toda a sua energia para que a educação seja uma educação para a contradição e para a resistência” (ADORNO, 2000, p. 183).

## **Bibliografia**

ADORNO, T. W. Teoria da semicultura. **Educação e Sociedade**, v. 17, n. 56, p. 388-411, dez., 1996.

\_\_\_\_\_. **Educação e Emancipação**. 2. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2000.

\_\_\_\_\_. **Sobre a Indústria da Cultura**. Coimbra: Angelus Novus, 2003.

\_\_\_\_\_; HORKHEIMER, Max. **Dialética do esclarecimento**: fragmentos filosóficos. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 1985.

ALMEIDA, A. C. N. et al. Corpo, Estética e Obesidade: reflexões baseadas no paradigma da indústria cultural. **Revista Estudos**, Goiânia, v. 33, p. 789-812, 2006.

BAGRICHEVSKY, M.; PALMA, A; ESTEVÃO, A. (Orgs.). **A saúde em debate na Educação Física**. Blumenau: Edibes. 2003. v. 1.

\_\_\_\_\_. **A saúde em debate na Educação Física**. Bahia: Editus. 2007. v. 3.

BAPTISTA, T. J. R. **A educação do corpo na sociedade do capital**. Curitiba: Appris. 2013.

\_\_\_\_\_. Corpo, Trabalho e Educação Física: uma construção histórica. In: CONGRESSO CENTRO OESTE DE CIÊNCIAS DO ESPORTE, 2., 2006, Goiânia. **Anais...** Goiânia: Universidade Federal de Goiás. 2006. p. 1-9. [1 CDROM].

\_\_\_\_\_. **Procurando o Lado Escuro da Lua**: implicações sociais da prática de atividades corporais realizadas por adultos em academias de ginástica de Goiânia. 198f. Dissertação (Mestrado em Educação Brasileira). Universidade Federal de Goiás, Goiânia, 2001.

\_\_\_\_\_; ARAUJO, D. R.; BRITO, J. C. de. *Belíssima ou Beleza Pura: Novela e Modelo de Beleza Feminina*. **Revista Estudos**, Goiânia, v. 36, p. 1073-89, 2009.

BAPTISTA, T. J. R. et al. Reflexões sobre o corpo em academias de ginástica de Goiânia. In: CONGRESSO CENTRO-OESTE DE CIÊNCIAS DO ESPORTE 4., 2010, Brasília; CONGRESSO DISTRITAL DE CIÊNCIAS DO ESPORTE, 1., 2010, Brasília. **Anais...** Disponível em: <http://cbce.tempsite.ws/congressos/index.php/4concoce/4concoce/paper/view/2590>. Acesso em: 18 jan. 2011.

BARATA, R. B. **Como e por que as desigualdades sociais fazem mal à saúde**. Rio de Janeiro: Ed. Fiocruz. 2009.

BENJAMIN, W. **Magia e Técnica, arte e política: ensaios sobre literatura história da cultura**. 7. ed., 11ª reimpressão, São Paulo: Brasiliense, 2011. Obras Escolhidas, v. 1.

BRASIL. Ministério da Saúde. **Relatório Final da 8ª conferência Nacional de Saúde**. Brasília: Ministério da Saúde, 1986.

BRAY, G. A. Obesity: historical development of scientific and cultural ideas. In: BJORNTOPE, P.; BRODOFF, B. N. (Orgs.). **Obesity**. Philadelphia: J. B. Lippincott Company. 1992. p. 281-293.

BREILH, J. Las tres “S” de la determinación de la vida: 10 tesis hacia una visión crítica de la determinación social de la vida y la salud. In: NOGUEIRA, R. P. (Org.). **Determinação social da saúde e reforma sanitária**. Rio de Janeiro: Cebes, 2010. p. 87-125.

CAMPOS, G. W. S. et al. **Tratado de saúde coletiva**. 2. ed. São Paulo: Hucitec, 2007.

CANGUILHEM, G. **Escritos sobre medicina**. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2005.

CARVALHO, Y. M. Cultura de consumo e corpo. In: CONGRESSO REGIONAL SUDESTE DO CBCE, 1., 1999, Campinas. **Anais...** Campinas: Oficinas Gráficas da Universidade Estadual de Campinas, 1999. p. 244-246.

CASTIEL, L. D. Quem vive mais morre menos? Estilo de riscos e promoção de saúde. In: BAGRICHEVSKY, M.; PALMA, A.; ESTEVÃO, A. (Orgs.). **A Saúde em debate na Educação Física**. 1. v. Blumenau: Edibes, 2003. p. 79-97.

CASTIEL, L. D.; GUILAM, M. C. R.; FERREIRA, M. S. **Correndo o risco: uma introdução aos riscos em saúde**. Rio de Janeiro: FIOCRUZ, 2010.

COOPER, K. N. **The Aerobics Program for Total Well-Being**. Toronto: Bantam Books, 1982.

COOPERATIVA DO FITNESS. **Testes**. Disponível em: <http://www.cdof.com.br/testes1.htm>. Acesso em: 04 nov. 2010.

CZERESNIA, D. O risco na sociedade contemporânea: relações entre ciência, cultura e saúde. In: BAGRICHEVSKY, M.; ESTEVÃO, A.; PALMA, A. (Orgs.). **A saúde em debate na Educação Física**. v. 3. Ilhéus: Editus. 2007. p. 275-292.

GOELLNER, S. V. A Produção de corpos hígidos: atividade física, saúde e nacionalismo no Brasil no início do século 20. In: GRANDO, B. S. (Org.). **Corpo, educação e cultura: práticas sociais e maneiras de ser**. Ijuí: Ed. da Unijuí, 2009. p. 75-92.

GUAITA, N. R.; SILVA, M. M. E. Herói ou vilão? O papel do professor de Educação Física escolar frente à indústria cultural. **Educere et Educare**, Cascavel, v. 4, n. 8, p. 113-124, jul./dez., 2009.

HASSE, M. Branca, limpa e alinhada: a resignificação da natureza no processo de transformação do corpo feminino (1938-1972). In: GRANDO, B. S. (Org.). **Corpo, educação e cultura: práticas sociais e maneiras de ser**. Ijuí: Ed. da Unijuí, 2009. p. 53-73.

HERNANDES JUNIOR, B. D. O. **Treinamento Desportivo**. 2. ed. Rio de Janeiro: Sprint, 2002.

LEWIS, A. A Saúde como conceito social. **Physis**, Rio de Janeiro, v. 8, n. 1, p. 151-74, 1998.

LUKÁCS, G. A Reificação e a Consciência do Proletariado. In: \_\_\_\_\_. **História e Consciência de Classe: estudos sobre a dialética marxista**. São Paulo: Martins Fontes, 2003.

MAIA, A. F. Theodor Adorno e os conceitos de Ideologia e Tecnologia. In: CROCHIK, J. L. et al. **Teoria Crítica e formação do indivíduo**. São Paulo: Casa do Psicólogo, 2007. p. 115-127.

MARX, K. **Manuscritos Econômico-Filosóficos**. São Paulo: Martin Claret, 2002.

\_\_\_\_\_. **O Capital**. 1. v. São Paulo: Nova Cultural, 1996.

\_\_\_\_\_. **Trabalho Assalariado e Capital**. São Paulo: Global Editora, 1980.

McARDLE, W. D.; KATCH, F. I.; KATCH, V. L. **Fisiologia do Exercício: energia, nutrição e desempenho humano**. 5. ed. Rio de Janeiro: Guanabara Koogan, 2003.

MENDES, M. M. M.; SIMAO, R.; BAPTISTA, T. J. R. A Influência de Razão de Trocas Respiratórias no Exercício e seu Impacto no Metabolismo Lipídico. **Fitness and Performance Journal**, v. 6, p. 20-25, 2007.

ORGANIZAÇÃO MUNDIAL DA SAÚDE (OMS). **Promoting mental health: concepts, emerging evidence, practice: report of the World Health Organization, Switzerland: WHO Press, 2005.**

RESENDE, A. C. A. **Para a crítica da subjetividade reificada.** Goiânia: Editora UFG, 2009.

RIBEIRO, C. C. A. et al. **Comparação entre a classificação proposta pelo teste de sentar e alcançar e os resultados obtidos em mulheres de diferentes faixas etárias.** CEMAFE/UNIFESP – Centro de Medicina da Atividade Física e do Esporte. Universidade Federal de São Paulo, São Paulo. [cemafe@uol.com.br](mailto:cemafe@uol.com.br). Disponível em: <http://www.cemafe.com.br/classificacao%20do%20teste%20de%20sentar%20e%20alcançar.pdf>. Acesso em: 4 nov. 2010.

ROBERGS, R. A.; ROBERTS, S. O. **Princípios fundamentais de fisiologia do exercício para aptidão, desempenho e saúde.** São Paulo: Phorte, 2002.

SANT'ANNA, D. B. É possível realizar uma história do corpo? In: SOARES, C. L. (Org.). **Corpo e história.** 4. ed. rev. São Paulo: Autores Associados. 2011. p. 3-24.

SANTOS, J. L. F.; WESTPHAL, M. F. Práticas emergentes de um novo paradigma de saúde: o papel da universidade. **Estudos Avançados**, São Paulo, v. 13, n. 35, p. 71-88, jan./abr. 1999. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/ea/v13n35/v13n35a07.pdf>. Acesso em: 20 jan. 2011.

SAÚDE EM MOVIMENTO. **Classificações do Percentual de Gordura na Composição Corporal.** Disponível em: [http://www.saudeemmovimento.com.br/saude/tabelas/tabela\\_de\\_referencia\\_composicao.htm](http://www.saudeemmovimento.com.br/saude/tabelas/tabela_de_referencia_composicao.htm). Acesso em: 20 jan. 2011.

SEGRE, M.; FERRAZ, F. C. O conceito de saúde. **Revista de Saúde Pública**, São Paulo, v. 31, n. 5, p. 538-42, out., 1997.

SOARES, C. L. Imagens da retidão: a ginástica e a educação do corpo. In: CARVALHO, Y. M. & RÚBIO, K. **Educação Física e ciências humanas.** São Paulo: Hucitec, 2001. p. 53-74.

SPINK, Mary J. Posicionando pessoas por meio da linguagem dos riscos: reflexões acerca do desenvolvimento de “habilidades” como estratégia de promoção da saúde. In: BAGRICHEVSKY, M.; ESTEVÃO, A.; PALMA, A. (Orgs.). **A saúde em debate na Educação Física.** v. 3. Ilhéus: Editus, 2007. p. 253-273.

VIEIRA, A.; SOUZA, J. A moralidade implícita no ideal de verticalidade da postura corporal. **Revista Brasileira de Ciências do Esporte**, Campinas, v. 23, n. 3, p. 133-148, maio, 2002. Disponível em: <http://www.rbceonline.org.br/revista/index.p?journal=RBCE&page=article&op=view&path%5B%5D=308&path%5B%5D=273>. Acesso em: 18 jan. 2011.



## Capítulo V

### EDUCAÇÃO FÍSICA ESCOLAR E COMPOSIÇÃO CORPORAL DE ESCOLARES: DADOS EPIDEMIOLÓGICOS

*Mário Sérgio Vaz da Silva*

A Educação Física é um componente escolar obrigatório, integrado à proposta pedagógica da escola, sendo que os currículos dos ensinos fundamental e médio devem ter uma base nacional comum, a ser complementada e diversificada, baseada nos interesses regionais e locais da sociedade, da cultura, da economia e da clientela (Lei 9394/96).

Observando o cotidiano atual da escola, o número de aulas semanais de Educação Física, o avanço tecnológico, as redes sociais e a violência urbana, penso na minha infância e adolescência, vividas na década de 1980. As aulas de Educação Física (três vezes por semana) faziam parte de todo um contexto motor diário, visto que tínhamos um período diurno, em casa, para desenvolvermos as mais diversificadas atividades motoras, desde jogar bola até brincar de pega-pega nos galhos das árvores. O outro período era de estudo, mas no recreio, não ficávamos digitando mensagens no celular. Jogávamos bola na quadra ou em qualquer outro espaço, pulávamos corda com as meninas. Além de tudo isso, à noite, “a rua era nossa”. Esconde-esconde, bandeirinha e queimada eram algumas das atividades de diversão. Que saudade!

Mas, alguém pode me falar: “Na tua época não tinha celular, muito menos computador.” E esta é, como sei, uma verdade. O meio de correspondência era a carta manuscrita. Navegar? Somente pelos barcos nos rios! Os calçados esportivos (tênis) eram Bamba, Kichute e Brasileirinhos. As marcas *Nike*, *Adidas* e *Asics*, nem pensar! Os *video-games* eram para pessoas ricas.

Então eu posso parar e pensar: “Poxa, na minha época não tinha nada, não existiam opções.” Mesmo assim eu era feliz, ou não sei o que é felicidade!

Na sequência, analiso: “Eu tinha amigos concretos e não virtuais, os tênis eram apenas calçados e não modismos e gostávamos de gastar energia, de correr, pular, trepar, saltar, agarrar, e com isso, desenvolvíamos os nossos corpos por inteiro. Éramos livres! Acredito que eu realmente sabia o que era ser feliz e sei o que significa felicidade. Não éramos escravos de máquinas, modas e consumismo.”

Deixando essas reminiscências de lado, vemos que, atualmente, as aulas de Educação Física foram reduzidas na grade curricular (Lei 9394/96). Para o Ensino Fundamental são duas aulas por semana, e para o Ensino Médio é apenas uma aula por semana. Além disso, não existe ainda um consenso sobre o conteúdo a ser ministrado nas aulas de Educação Física - e de que forma - , por parte dos professores, visto que existem os Parâmetros Curriculares Nacionais e várias abordagens pedagógicas, cada uma com suas teorias, vantagens e desvantagens. Além disso, em muitos casos, prevalece ainda o “professor rola bola”.

Os alunos não são estimulados a desenvolver um estilo de vida ativo, caracterizado por atividades corporais constantes. E para agravar esse quadro, os celulares e as redes sociais, juntamente com a violência urbana, agem no sentido de aumentar ainda mais o sedentarismo das crianças e dos adolescentes.

Em duas atividades desenvolvidas em sala de aula (uma com os alunos da graduação em Educação Física da UFGD e a outra no curso de mestrado em Ciências da Saúde da mesma instituição), sobre o que os graduandos lembravam das suas aulas de Educação Física e como os pós-graduandos se relacionavam com o exercício físico, as respostas podem assim se resumir: só esporte e sofrimento, respectivamente.

Isso demonstra que as crianças e adolescentes não são educados para o movimento, para serem ativos, e sim para relacionar o exercício físico com obrigação, dor e sofrimento, nunca com prazer.

De acordo com os dados que serão apresentados neste capítulo, será evidenciada a importância da Educação Física no combate ao sedentarismo, através de uma educação para ou pelo movimento, que proporcionará uma vida ativa, de melhor qualidade e, por conseguinte, com menor risco de desenvolvimento de doenças crônicas degenerativas.

## Dados Epidemiológicos

Estudos de prevalência de sobrepeso/obesidade, envolvendo crianças e adolescentes, têm sido realizados em vários momentos distintos e pontuais pelo país. Nestes estudos têm sido observado dados preocupantes, numa análise de revisão daqueles que foram realizados e publicados nos últimos 15 anos.

Dessa forma, Terres *et al.* (2006) realizaram um estudo transversal de base populacional com 960 adolescentes no município de Pelotas, Rio Grande do Sul, mostrando uma prevalência de sobrepeso/obesidade de 25,9%. Castro *et al.* (2000), estudando uma amostra de 1945 alunos adolescentes da Rede Municipal de Educação do Rio de Janeiro, detectaram uma prevalência de sobrepeso/obesidade de 16,8%. Salles, Kazapi e Di Pietro (2000) fizeram uma avaliação em 621 adolescentes das redes pública e privada, em Florianópolis, que mostrou uma prevalência de sobrepeso/obesidade nas escolas públicas de 13,1% e nas particulares de 7,6%.

O estudo de Brasil, Fisberg e Maranhão (2007) sobre a análise de crianças distribuídas em escolas públicas e privadas, permitiu avaliar a importância do nível socioeconômico na determinação do excesso de peso. Nesse estudo, a maior prevalência de excesso de peso e sobrepeso foi observada nas escolas privadas, sendo encontrados altos percentuais, de 54,5% e 42,8%, respectivamente, enquanto nas escolas públicas tais percentuais foram de 15,6% e 5,7%, respectivamente. Portanto, as maiores prevalências nas escolas privadas contribuíram de forma mais efetiva para os achados de toda a casuística. Em regiões de melhor padrão socioeconômico, tais como Sudeste e Centro-Oeste do Brasil, Costa; Cintra e Fisberg (2006) e Giugliano e carneiro (2004) encontraram resultados semelhantes.

É importante ressaltar que, no estudo de Brasil, Fisberg e Maranhão (2007), as crianças de escolas privadas demonstraram riscos de sobrepeso 13,8% maiores do que as crianças de escolas públicas. Além disso, mais da metade das crianças de escolas privadas encontrava-se com excesso de peso. Isso realça a maior importância do foco da atenção no controle e prevenção nas escolas privadas. Tais resultados retratam o modelo encontrado em países em desenvolvimento, onde o excesso de peso ainda é predominante em melhores condições socioeconômicas, refletindo a chamada transição nutricional.

No Brasil, a relação positiva entre os mais altos níveis socioeconômicos e a obesidade começa a apresentar inversão, assemelhando-se aos países desenvolvidos, como mostram os levantamentos de Monteiro *et al.* (1995) e de Monteiro, Victoria e Barros (2004) realizados com adultos. Para tal ocorrência justifica-se, na literatura, que as classes socioeconômicas altas teriam maior disponibilidade de alimentos, fazendo uso inadequado deles, e sofreriam mais as influências do sedentarismo imposto pelo padrão de vida moderno.

No estudo de Soar *et al.* (2004), a prevalência de sobrepeso foi de 17,9% e a de obesidade 6,7%. Se combinadas, a prevalência de sobrepeso (incluindo obesidade) seria de 24,6%, quase o dobro da prevalência descrita por Wang, Monteiro e Popkin (2002) para o período 1996-1997. Vale destacar que a população focada nesse estudo foi composta por estudantes entre sete e nove anos, residentes no município de Florianópolis.

Ressalta-se, ainda, que embora os estudos apresentem desenhos diferentes, utilizaram-se as recomendações de Cole *et al.* (2000) no diagnóstico de sobrepeso e obesidade infantis.

Em referência ao mesmo critério de diagnóstico, foram encontradas prevalências de 18,1% de sobrepeso (incluindo obesidade) e 3,8% de obesidade em crianças francesas, entre sete e nove anos (ROLLAND-CACHERA *et al.* 2002). Os resultados do estudo de Soar *et al.* (2004) indicaram maiores prevalências, tanto para sobrepeso como para obesidade, entre as crianças investigadas. Ao analisar as várias comparações do estudo de Soar *et al.* (2004), pode-se relatar que a prevalência entre sexo e faixa etária indica concordância em relação ao sobrepeso (incluindo obesidade) entre franceses.

Em comparações de dois estudos, um internacional e o outro nacional, sendo o estudo internacional descrito por Chinn e Rona (2001) e o nacional por Soar *et al.* (2004), observaram-se os seguintes resultados: no sexo masculino, ingleses apresentam uma prevalência de 9% de sobrepeso, escoceses de 8%, enquanto no estudo nacional encontrou-se o dobro (18,9%), na faixa etária entre sete e oito anos. No sexo feminino, em inglesas, a prevalência de sobrepeso foi de 12,5%, em escocesas 15,1% e no estudo nacional 16,7%. No caso da obesidade, o estudo nacional apresentou prevalências de 8,7% no sexo masculino e 4,6% no sexo feminino; na Inglaterra o sexo masculino apresentou prevalência de 1,7% e o feminino de 2,6%. Na Escócia, as prevalências de obesidade encontradas no sexo masculino foram de 2,1% e

de 3,2% no feminino. É interessante destacar que, diferentemente do estudo nacional, em crianças inglesas e escocesas foi o sexo feminino que apresentou maiores prevalências, tanto de sobrepeso como de obesidade.

As prevalências de obesidade nas diversas regiões do Brasil não apresentam uniformidade, porém, as prevalências elevadas que foram encontradas não chegam aos níveis de alguns países desenvolvidos, como os Estados Unidos, onde, na faixa etária de 12 a 19 anos, 15,5% são obesos. (OGDEN et al., 2002).

Em estudos recentes, analisando as diferentes regiões do país, observa-se uma prevalência de 28% para os meninos e 24,7% para meninas no município de Maringá-PR, em crianças de 06 a 10 anos de idade (ROSANELI *et al.*, 2012), enquanto em Minas Gerais esses valores são 13% e 9% respectivamente (GUEDES *et al.*, 2011). Já em São Paulo, Mazaro *et al.* (2011) descrevem uma prevalência de 22% da população infantil (13,8% com sobrepeso e 8,97% com obesidade). No estado de Pernambuco, na condição de peso excessivo, encontra-se uma prevalência de 11,6% para crianças e 15% em adolescentes (LEAL et al., 2012). No estudo realizado por Reuter et al. (2013), sobre a prevalência de obesidade e risco cardiovascular em crianças e adolescentes do município de Santa Cruz do Sul, Rio Grande do Sul, observou-se que as crianças apresentaram 31,3% e os adolescentes 20,4% de peso excessivo (sobrepeso e obesidade).

Além da preocupação com o aumento crescente do peso corporal das crianças e dos adolescentes, nas diversas regiões do país, tem que se observar o formato da distribuição desta gordura corporal. Em estudo comparando duas regiões do país (oeste de Santa Catarina e norte de Minas Gerais) observou-se que a prevalência de obesidade central (maior risco de apresentar problemas metabólicos e cardiovasculares) apresenta 8,9% e 3,5% em meninos. Já nas meninas, 4,2% e 1,1%, respectivamente, demonstrando a influência do fator socioeconômico na obesidade (SILVA *et al.*, 2012). Em Londrina-PR, a prevalência da obesidade abdominal em todos os adolescentes foi avaliada em 15,2% nos meninos e 8,5% nas meninas (CHRISTOFARO, *et al.* 2011).

## **Desnutrição**

Pobreza refere-se à falta de recursos por parte de um indivíduo ou uma população. Em termos de indicadores, embora muitos incluam as

variáveis educação, saúde, habitação e salário, esta última é a mais utilizada na mensuração do fenômeno. Os estudos de saúde podem atuar enquanto uma variável independente, ligada à determinação morbimortalidade.

A fome é um estado de desconforto físico, relacionado à carência de alimentos. Não é um conceito clínico. Não está presente na Décima Revisão da Classificação Internacional de Doenças (OMS, 1993), nem como patologia, nem como sinal ou sintoma. Não obstante, há inúmeros estudos clínicos e epidemiológicos dos efeitos da fome sobre as populações humanas.

Contudo, muito mais que a pobreza, que também pode ser generalizada, a fome adquire, na literatura não científica, a dimensão de uma carência generalizada, com forte conteúdo moral, que a associa à injustiça social.

Desnutrição, segundo Monteiro (1995), é a manifestação clínica decorrente de adoção de dieta inadequada ou de patologias que impedem o aproveitamento biológico adequado da alimentação ingerida.

A adoção do combate à fome como prioridade central, por iniciativa do governo federal brasileiro, recolocou o tema em debate no cenário político, acadêmico, técnico e operacional. Entretanto, atualmente, existem divergências entre a imprensa e o governo, visto que, ora é divulgada a erradicação da fome no Brasil, e em outro momento é afirmado que 50 milhões de brasileiros são famintos. O governo federal brasileiro, há mais de uma década, apresentava um número de 40 milhões de pessoas sem condições de se alimentar todos os dias (VALENTE, 2002).

A questão da alimentação, da fome e da má nutrição, não pode ser olhada exclusivamente em sua dimensão econômica (acesso à renda), alimentar (disponibilidade de alimentos) ou biológica (estado nutricional). O ato de se alimentar e alimentar a família e amigos é uma das atividades humanas que mais reflete a enorme riqueza do processo histórico de construção das relações sociais, relações estas que se constituem no que se pode chamar de “humanidade”, com toda sua diversidade, e que está intrinsecamente ligado à – o ato de se alimentar – identidade cultural de cada povo ou grupo social (VALENTE, 2002).

A alimentação humana se dá na interface dinâmica entre o alimento (natureza) e o corpo (natureza humana), mas somente se realiza integralmente quando os alimentos são transformados em gente, cidadãos e cidadãs saudáveis.

## Obesidade

Estimativas globais para o ano de 2005 indicavam 1,6 bilhões de adultos classificados com excesso de peso, incluindo 400 milhões de obesos. Embora, inicialmente, esses problemas fossem descritos entre adultos, atualmente afetam também crianças e adolescentes, com estimativas de aproximadamente 20 milhões de crianças com idade até cinco anos com excesso de peso na população mundial. Quase a metade dos problemas mundiais em saúde se deve às doenças relacionadas ao estado nutricional, seja por déficit ou excesso de peso, avaliados tanto pelo Índice de Massa Corporal, como pela dieta (OMS, 2006).

Nas últimas décadas, vem ocorrendo avanços positivos nas condições de saúde das crianças, em todo o mundo. A difusão de medidas de higiene e saúde pública tem proporcionado queda expressiva na incidência de doenças infecciosas (PHAO, 1995). Apesar disso, a vida urbana nas sociedades modernas tem sido associada às mudanças de comportamento, principalmente com relação à dieta e atividade física, fatores estes que se relacionam, de forma importante, com a obesidade (POPKIN, 1995).

A obesidade vem aumentando de forma alarmante, sendo considerada uma verdadeira epidemia mundial, que atinge todas as faixas etárias, em especial as crianças (WHO, 1995). Trata-se de uma doença crônica, definida como excesso de gordura corporal (GUILLAUME, 1999; ZLOSCHEVSKY, 1996), na qual ocorre concomitância com fatores de risco genéticos e ambientais (BLAIR et al. 1996; EGGER et al. 1996). Há possibilidades de associação com outras patologias, como a síndrome metabólica, com risco elevado de desenvolvimento de hipertensão, dislipidemia e diabetes tipo 2. O aumento do consumo de alimentos gordurosos, com alta densidade energética, e a diminuição da prática dos exercícios físicos, são os dois principais fatores, ligados ao meio ambiente, que colaboram com o aumento da prevalência da obesidade. Além disso, um fator como o equilíbrio entre o consumo e acúmulo da gordura corporal, que pode ser geneticamente regulado, contribui para a obesidade (DIETZ, 1998a; 1998b).

O controle da obesidade tem sido, ao longo das duas últimas décadas, um dos maiores desafios dos pesquisadores e profissionais de saúde, uma vez que o acúmulo excessivo de gordura corporal está associado ao desenvolvimento ou agravamento de inúmeras disfunções metabólicas, tais como: cardiopatias,

hipertensão arterial, diabetes, hipercolesterolemia, hiperlipidemia, entre outras (BALL; MACCARGAR 2003; HOPPER, 2001; COLE et al., 2000).

Na infância, além da elevação da prevalência da obesidade, a complexidade dos fatores relacionados a este evento tem exigido profunda reflexão. Alguns estudos produzidos na década de 1970 já evidenciavam que uma criança, ao se tornar obesa na fase da pré-puberdade, mantendo-se nesse estado durante a adolescência, terá mais chance de se tornar um adulto obeso (DERELIAN, 1995).

Por ser esse um problema de saúde pública, é necessário dimensionar melhor as taxas de sobrepeso/obesidade na criança e no adolescente no âmbito nacional, para que uma maior vigilância seja feita a fim de conter a progressão de um dos maiores males deste século. Investigações devem ser feitas para avaliar a evolução desse problema, com o intuito de estabelecer, como rotina nos colégios, uma avaliação periódica, para triagem e identificação de crianças e adolescentes com excesso de peso.

## **Riscos Cardiovasculares**

A literatura científica aponta para o início da arterosclerose já na infância, pelo aumento do colesterol plasmático, que pode ser potencializado no decorrer da vida, pelo tabagismo, uso de contraceptivo oral, sedentarismo, hipertensão arterial, obesidade e dieta inadequada (HASKELL *et al.*, 2007).

No Brasil, assim como na maior parte dos países desenvolvidos, as doenças cardiovasculares representam a principal causa de morbimortalidade precoce, assim aumentando, significativamente, o número de anos produtivos perdidos. Poucos trabalhos investigaram os níveis de colesterolemia e os riscos de colesterol elevado em crianças.

Apesar de a prática regular de atividades físicas ser considerada um importante recurso para manter e melhorar a saúde (HASKELL *et al.*, 2007; LEILZMANN *et al.*, 2007; NELSON *et al.*, 2007; FRANCO et al., 2005), o sedentarismo é um problema universal (JARDIM et al., 2007). A associação entre atividades físicas e condições de saúde tem sido amplamente explorada na literatura (FAGARD; CORNELISSEN, 2007; HU et al., 2007; LANAS et al., 2007; MORA et al., 2007; GIDLOW et al., 2006; ABU-OMAR; RUTTEN; LEHTINEN, 2004), enquanto a associação entre inatividade física e nível

socioeconômico tem sido menos estudada, sendo controversa. Estudos que consideram apenas a atividade física de lazer sugerem que a inatividade física é maior entre os indivíduos com menor renda (MARSHALL *et al.*, 2007; HALLAL *et al.*, 2005).

Ao se considerar, porém, as atividades de transporte, trabalho e domésticas, pode ocorrer uma relação inversa entre nível socioeconômico e atividades físicas. Isso sugere que considerar apenas o lazer subestima o nível de atividades físicas em indivíduos de classe socioeconômica baixa. (HALLAL *et al.*, 2005)

Segundo estudos, existe a possibilidade de que a falta de informações sobre os benefícios da prática regular de atividades físicas e do seu papel na prevenção de doenças, seja um fator determinante para a manutenção de um estilo de vida sedentário.

Além disso, os indivíduos de alto nível socioeconômico (NSE) são mais inativos que os indivíduos de baixo NSE, tanto na prevalência de inatividade, como na análise do tempo e gasto energético de atividade física. Uma primeira ponderação é a de que os indivíduos de baixo NSE estejam mais envolvidos em atividades laborais e domésticas de maior gasto energético, enquanto os indivíduos de maior condição financeira geralmente estão envolvidos em atividades laborais de baixa intensidade. Outra consideração está relacionada a uma maior utilização de deslocamento ativo nas camadas sociais inferiores.

Hallal *et al.* (2003), ao avaliarem a prevalência de inatividade física em uma amostra de 3.182 indivíduos na região Sul do Brasil, encontraram associações entre o nível de inatividade física e condição socioeconômica, revelando aproximadamente 47% nas classes superiores e 35% nas inferiores, entre os homens, e 46% e 39%, respectivamente, entre as mulheres. Em outro estudo brasileiro (BARETTA *et al.* 2007), realizado na população adulta do município de Joaçaba, Santa Catarina, foi encontrada uma prevalência de inatividade física global de 57,4% e também foi observada maior inatividade física nos indivíduos com maior renda. Contudo, as categorias sociais mais altas foram mais ativas fisicamente em pesquisas que avaliaram as atividades físicas de lazer (MARSHALL *et al.* 2007; DIAS DA COSTA *et al.* 2005).

Já nos estudos internacionais, níveis de inatividade física semelhantes foram observados nos Estados Unidos (51%) e maiores na cidade de Bogotá, Colômbia, 63,2% (AINSWORTH et al. 2006, GOMEZ et al. 2005).

As consequências do colesterol elevado, somadas a outros fatores de risco, constituem problema mundial de saúde pública. Do ponto de vista clínico, a vigilância e a detecção precoce dos elementos de risco associados à hipercolesterolemia são fatores primordiais nas ações preventivas, com destaque para a obesidade infantil, cujo controle por meio da obtenção e manutenção do peso adequado, para altura, sexo e idade, é factível em ações primárias de atenção à saúde. Além deste fator de risco (colesterol elevado), considerado modificável, a presença de hipertensão arterial e história familiar de doenças cardíacas positivas também colaboram na avaliação do perfil de risco. A hipertensão arterial é mais reconhecida em adultos do que em crianças e adolescentes, porém existem estudos que recomendam o acompanhamento da pressão arterial em crianças com antecedentes familiares positivos para doenças cardiovasculares.

É necessário o desenvolvimento de ações de educação em saúde, com foco na educação nutricional e no estímulo ao exercício físico, processo este que deve ser iniciado ainda nas escolas, que poderia ser reproduzido pelas crianças em casa, contribuindo, assim, para um melhor estado de saúde da família, como um todo.

## **Considerações Finais**

O Estado de Mato Grosso do Sul já sofre com essa epidemia de sobrepeso e obesidade infantil. De acordo com Baruk et al. (2006) a prevalência de risco de sobrepeso e obesidade em escolares de 07 a 10 anos em Corumbá/MS, foi de 6,2% e 6,5% respectivamente. Em nossos achados em Dourados/MS, essas duas variáveis apresentaram juntas 20% dos escolares com idade de 10 a 15 anos.

Em discussões acadêmicas, quando se fala em saúde, todos a relacionam com a obesidade, bem como consideram a desnutrição como um fator social e não, também, como um problema de saúde pública.

Em relação à desnutrição, o Governo Federal tem tomado algumas providências, tais como instituído programas sociais, além da manutenção

das merendas fornecidas nas escolas públicas. Entretanto, a desnutrição afeta todo o aprendizado do aluno, não somente o aspecto de desempenho físico. Isto não ocorre em relação ao sobrepeso e à obesidade, cujos prejuízos, normalmente, ocorrerão na fase adulta, com o desenvolvimento das doenças crônicas degenerativas, em suas várias manifestações.

A disciplina de Educação Física pode contribuir sobremaneira para a melhoria do quadro que expusemos neste trabalho. No entanto, quando, no âmbito desta disciplina, abordam-se conteúdos de saúde, algumas vezes se levantam (inclusive de estudiosos), questionando a validade desta conduta, que, em certo sentido, promove um retrocesso histórico, à época do higienismo, alegando, ainda, que o número de aulas semanais não comporta trabalhar com tais conteúdos. Em parte, é verdadeiro, pois fazer exercício físico duas vezes por semana nas aulas de Educação Física não provoca estímulos suficientes para promover adaptações fisiológicas. Porém, num processo educacional, a Educação Física escolar tem por função educar os alunos acerca da importância da vida ativa ao longo da vida, entre outros benefícios, bem como a necessidade do combate às doenças crônicas. Além disso, é indispensável desenvolver, no educando, o gosto pela prática dos exercícios físicos, posto que é de conhecimento popular a importância destas atividades, mas muito baixo o nível de adesão, em termos regulares. A Educação Física escolar pode contribuir para a mudança deste cenário.

A Educação e a Educação Física não podem tapar os olhos para os dados epidemiológicos e a consequência deste problema para o país. Vivemos novos tempos. Estamos falando de crianças sem espaço para extravasar todo o seu potencial motor, que ficam enclausuradas em apartamentos ou casas, devido à violência urbana. Além disso, estão aí todas as tecnologias disponíveis (jogos eletrônicos, computadores com redes sociais) para corroborar o sedentarismo.

Portanto, devemos agir e integrar conhecimentos no processo pedagógico, educando para uma vida ativa, repleta de informações e plena de movimento, bem como proporcionando o desenvolvimento cognitivo global do educando, de forma prazerosa, com conteúdos diversificados e estimulantes.

## Bibliografia

ABU-OMAR, K.; RUTTEN, A.; LEHTINEN, V. Mental health and physical activity in the European Union. **Soz Präventivmed.** v. 49, n. 5, p. 301-309, 2004.

AINSWORTH, B. E.; MACERA, C. A.; JONES, D. A.; REIS, J. P.; ADDY, C. L.; BOWLES, H. R. et al. Comparison of the 2001 BRFSS and the IPAQ Physical Activity Questionnaires. **Med Sci Sports Exerc.** v. 38, n. 9, p. 1584-1592, 2006.

BALL, G. D. C.; MACCARGAR, L. J. Childhood obesity in Canada: a review of prevalence estimates and risk factors for cardiovascular diseases and type 2 diabetes. **Can J Appl Physiol.** v. 28, n. 1, p. 117-140, 2003.

BARETTA, E.; BARETTA, M.; PERES, K. G. Physical activity and associated factors among adults in Joacaba, Santa Catarina, Brazil. **Cad. Saúde Pública.** v. 23, n. 7, p. 1595-1602, 2007.

BARUKI, S. B. S.; ROSADO, L. E. F. P. L.; ROSADO, R. P.; RIBEIRO, R. C. L. Associação entre o estado nutricional e atividade física em escolares da rede municipal de ensino de Corumbá-MS. **Rev. Bras. Med. Esporte.** v. 12, n. 2, mar./abr., 2006.

BLAIR, S. N.; HORTON, E.; LEON, A. S.; LEE, I. M.; DRINKWATER, B. L.; DISHMAN, R. K. et al. Physical activity, nutrition, and chronic disease. **Med Sci Sports Exerc.** v. 28, p. 335, 1996.

BRASIL, L. M. P.; FISBERG, M.; MARANHÃO, H. S. Excesso de peso de estudantes em região do nordeste brasileiro: contraste entre as redes pública e privada. **Rev. Bras. Saúde Matern. Infant.** Recife, v. 7, n. 4, p. 405-412, out./dez. 2007.

CASTRO, I. R. R.; ENGSTROM, E. M.; ANJOS, L. A.; AZEVEDO, A. M.; SILVA, C. S. Perfil nutricional dos alunos da rede municipal de educação da cidade do Rio de Janeiro. In: **Anais do Simpósio Obesidade e Anemia Carenacial na Adolescência.** São Paulo: Instituto Danone, 2000. p. 232. Resumo.

CHINN, S.; RONA, R. J. Prevalence and trends in overweight and obesity in three cross sectional studies of British children, 1974-94. **BMJ Group.** v. 322, n. 7277, p. 24-26, 2001.

CHRISTOFARO, D. G. D.; RITTI-DIAS, R. M.; FERNANDES, R. A. et al. Detecção de hipertensão arterial em adolescentes através de marcadores gerais e adiposidade abdominal. **Arq Bras Cardiol.** v. 96, n. 6, p. 465-470, 2011.

COLE, T. J.; BELLIZI, M. C.; FLEGAL, K. M.; DIETZ, W. H. Establishing a standard definition for child overweight and obesity worldwide: international survey. **BMJ Group**. v. 320, p. 1240-1243, 2000.

COSTA, R. F.; CINTRA, I. P.; FISBERG, M. Prevalência de sobrepeso e obesidade em estudantes da cidade de Santos, São Paulo. **Arq Bras Endocrinol Metab**. v. 50, p. 60-67, 2006.

DERELIAN, D. Children – a small audience only in stature. **J AmDietAssoc**. v. 95, p. 1167, 1995.

DIAS DA COSTA, J. S.; HALLAL, P. C.; WELLS, J. C., DALTOE, T.; FUCHS, S. C.; MENEZES, A. M. et al. Epidemiology of leisure-time physical activity: a population-based study in southern Brazil. **Cad Saúde Pública**. v. 21, n. 1, p. 275-282. 2005.

DIETZ, W. H. Childhood weight affects adult morbidity and mortality. **J Nutr**. v. 128, Suppl. 2, p. 411S-414S. 1998a.

\_\_\_\_\_. Health consequences of obesity in youth: childhood predictors of adult disease. **Pediatrics**. v. 101, p. 518S-525S, 1998b.

EGGER, G.; BOLTON, A.; O'NEILL, M.; FREEMAN, D. Effectiveness of an abdominal obesity reduction programme in men: the Gut Buster "waist loss" programme. **J Obes Relat Metab Disord**. v. 20, p. 227-231, 1996.

FAGARD, R. H.; CORNELISSEN, V. A. Effect of exercise on blood pressure control in hypertensive patients. **Eur J Cardiovasc Prev Rehabil**. v. 14, n. 1, p. 12-17. 2007.

FRANCO, O. H., DE LAET, C.; PEERTS, A.; JONKER, J.; MACKENBACH, J.; NUSSELDER, W. Effects of physical activity on life expectancy with cardiovascular disease. **Arch Intern Med**. v. 165, n. 20: p. 2355-2360. 2005.

GIDLOW, C.; JOHNSTON, L. H.; CRONE, D.; ELLIS, N.; JAMES, D. A systematic review of the relationship between socio-economic position and physical activity. **Health Education Journal**. v. 65, n. 4, p. 366-395. 2006.

GOMEZ, L. F.; DUPERLY, J.; LUCUMI, D. I.; GOMEZ, R.; VENEGAS, A. S. Physical activity levels in adults living in Bogota (Colombia): prevalence and associated factors. **Gac Sanit**. v. 19, n. 3, p. 206-213. 2005.

GUEDES, D. P.; ROCHA, G. D.; SILVA, A. J.; CARVALHAL, I. M.; COELHO, E. M. Efectos de los determinantes sociales y ambientales sobre la obesidad y el sobrepeso en escolares de una región en desarrollo del Brasil. **Rev Panam Salud Publica**. v. 30, n. 4, p. 295-302. 2011.

GUILLAUME, M. De ning obesity in childhood: current practice. **Am J Clin Nutr.** v. 70, p. 126S-1230S. 1999.

HALLAL, P. C.; VICTORA, C. G.; WELLS, J. C.; LIMA, R. C. Physical inactivity: prevalence and associated variables in Brazilian adults. **Med Sci Sports Exerc.** v. 35, n. 11, p. 1894-1900. 2003.

HASKELL, W. L.; LEE, I. M.; PATE, R. R.; POWELL, K. E.; BLAIR, S. N.; FRANKLIN, B. A. et al. Physical activity and public health: updated recommendation for adults from the American College of Sports Medicine and the American Heart Association. **Circulation.** v. 116, n. 9, p. 1081-1093. 2007.

HU, G.; TUOMILEHTO, J.; BORODULIN, K.; JOUSILAHTI, P. The joint associations of occupational, commuting, and leisure-time physical activity, and the Framingham risk score on the 10-year risk of coronary heart disease. **Eur Heart J.** v. 28, n. 4, p. 492-498. 2007.

LANAS, F.; AVEZUM, A.; BAUTISTA, L. E.; DIAZ, R.; LUNA, M.; ISLAM, S. et al. Risk factors for acute myocardial infarction in Latin America: the Interheart Latin American study. **Circulation.** v. 115, n. 9, p. 1067-1074. 2007.

LEAL, V. S.; LIRA, P. I. C.; OLIVEIRA, J. S. et al. Excesso de peso em crianças e adolescentes no Estado de Pernambuco, Brasil: prevalência e determinantes. **Cad Saúde Pública.** v. 28, n. 6, p. 1175-82. 2012.

LEITZMANN, M. F.; PARK, Y.; BLAIR, A.; BALLARD-BARBASH, R.; MOUW, T.; HOLLENBECK, A. R. et al. Physical activity recommendations and decreased risk of mortality. **Arch Intern Med.** v. 167, n. 22, p. 2453-2460. 2007.

MARSHALL, S. J.; JONES, D. A.; AINSWORTH, B. E.; REIS, J. P.; LEVY, S. S.; MACERA, C. A. Race/ethnicity, social class, and leisure-time physical inactivity. **Med Sci Sports Exerc.** v. 39, n. 1, p. 44-51. 2007.

MAZARO, I. A. R.; ZANOLLI, M. L.; ANTONIO, M. A. R. G. M.; MORCILLO, A. M.; ZAMBON, M. P. Obesidade e fatores de risco cardiovascular em estudantes de Sorocaba, SP. **Rev Assoc Med Bras.** v. 57, n. 6, p. 674-680. 2011.

MONNINKHOFF, E. M.; ELIAS, S. G.; VLEMS, F. A.; TWELL I, V. D.; SCHUIT, A. J.; VOSKUIL, D. W. et al. Physical activity and breast cancer: a systematic review. **Epidemiology.** v. 18, n. 1, p. 137-157. 2007.

MONTEIRO, C. A.; MONDINI, L.; SOUZA, A. L. M.; POPKIN, B. M. Da desnutrição para a obesidade: a transição nutricional no Brasil. In: MONTEIRO, C. A. **Velhos e novos males da saúde no Brasil: a evolução do país e de suas doenças.** São Paulo: Hucitec. 1995. p. 247-55.

MONTEIRO, P.; VICTORA, C.; BARROS, F. Fatores de risco sociais, familiares e comportamentais para obesidade em adolescentes. **Rev Panam Salud Publica**, v. 16, p. 250-258. 2004.

MORA, S.; COOK, N.; BURING, J. E.; RIDKER, P. M.; LEE, I. M. Physical activity and reduced risk of cardiovascular events: potential mediating mechanisms. **Circulation**. v. 116, n. 19, p. 2110-2118. 2007.

NELSON, M. E.; REJESKI, W. J.; BLAIR, S. N.; DUNCAN, P. W.; JUDGE, J. O.; KING, A. C. et al. Physical activity and public health in older adults: recommendation from the American College of Sports Medicine and the American Heart Association. **Circulation**. v. 116, n. 9, p. 1094-1105. 2007.

OGDEN, C. L.; FLEGAL, K. M.; CARROLL, M. D.; JOHNSON, C. L. Prevalence and trends in overweight among US children and adolescents, 1999-2000. **JAMA**, v. 288, p. 1728-1732. 2002.

OMS – ORGANIZAÇÃO MUNDIAL DE SAÚDE. **La OMS difunde un nuevo patrón de crecimiento infantil** [cited 2006 Nov 24]. Available from: <http://www.who.int/mediacentre/news/releases/2006/pr21/es/index.html>.

PAHO – PAN AMERICAN HEALTH ORGANIZATION. **Health statistics in the Americas**. Washington, DC: PAHO. 1995. Scientific Publications, 556.

POPKIN, B. M.; PAERATAKUL, S.; FENGYING, Z.; KEYOU, G. A review of dietary and environmental correlates of obesity with emphasis on developing countries. **Obes. Res.** v. 3, Suppl. 2, p. 145-153. 1995.

REUTER, C. P.; BURGOS, L. T. I.; CAMARGO, M. D.; POSSUELO, L. G.; RECKZIEGEL, M. B.; REUTE, E. M.; MEINHARDT, F. P.; BURGOS, M. S. Prevalence of obesity and cardiovascular risk among children and adolescents in the municipality of Santa Cruz do Sul, Rio Grande do Sul. **Sao Paulo Med J**. v. 131, n. 5, p. 323-330. 2013.

ROLLAND-CACHERA, M. F.; CASTETBON, K.; AARNAULT, N.; BELLISLE, F.; ROMANO, M. C.; LEHING, Y.; FRELUT, M. L.; HERCBERG, S. Body mass index in 7-9-y-old French children: frequency of obesity, overweight and thinness. **Int J Obes**. v. 26, p. 1610-1616. 2002.

ROSANELI, C. F.; AULER, F.; MANFRINATO, C. B. et al. Avaliação da prevalência e de determinantes nutricionais e sociais do excesso de peso em uma população de escolares: análise transversal em 5.037 crianças. **Rev Assoc Med Bras**. v. 58, n. 4, p. 472-476. 2012.

SALLES, R. K.; KAZAPI, I. A. M.; DI PIETRO, P. F. Ocorrência de obesidade em adolescentes da rede de ensino do município de Florianópolis. In: **Anais do Simpósio Obesidade e Anemia Carencial na Adolescência**. São Paulo: Instituto Danone. 2000. p. 235. Resumo.

SILVA, D. A. S.; PELEGRINI, A.; SILVA, A. F.; GRIGOLLO, L. R.; PETROSKI, E. L. Obesidade abdominal e fatores associados em adolescentes: comparação de duas regiões brasileiras diferentes economicamente. **Arq Bras Endocrinol Metab**. v. 56, n. 5, p. 291-299. 2012.

SOAR, C.; VASCONCELOS, F. A. G.; ASSIS, M. A. A.; GROSSEMAN, S.; LUNA, M. E. P. Prevalência de sobrepeso e obesidade em escolares de uma escola pública de Florianópolis, Santa Catarina. **Rev Bras Saúde Matern Infant**. v. 4, p. 391-397. 2004.

TERRES, N. G.; PINHEIRO, R. T.; HORTA, B. L.; PINHEIRO, K. A. T.; HORTA, L. L. Prevalência e fatores associados ao sobrepeso e à obesidade em adolescentes. **Ver Saúde Pública**. v. 40, p. 627-633, 2006.

VASCONCELOS, V. L., SILVA, G. A. P. Prevalências de sobrepeso e obesidade em adolescentes masculinos, no Nordeste do Brasil, 1980-2000. **Cad Saúde Pública**. v. 19, p. 445-451. 2003.

WANG, Y.; MONTEIRO, C.; POPKIN, B. M. Trends of obesity and underweight in older children and adolescents in the United States, Brazil, China, and Russia. **Am J Clin Nutr**. v. 75, p. 971-977. 2002.

**WHO – World Health Organization**. Physical status: the use and interpretation of anthropometry. Geneva, The Organization; 1995.

ZLOCHEVSKY, E. R. Obesidade na infância e adolescência. **Rev Paul Pediatr**. v. 14; p. 124-133. 1996.

## Capítulo VI

### POLÍTICAS PÚBLICAS DE ESPORTES E IN(EX)CLUSÃO DE PESSOAS COM DEFICIÊNCIA EM ILHÉUS E ITABUNA, BAHIA

*Junior Vagner Pereira da Silva  
Débora Garcia Arantes*

O lazer é um direito social que, pelo menos em termos legais, se estende a todos os cidadãos, sendo esta condição observada em diversos dispositivos promulgados em âmbito internacional, dentre eles a Declaração Universal dos Direitos Humanos (**ORGANIZAÇÃO DAS NAÇÕES UNIDAS**, 1948), que em seu artigo 26º afirma que toda pessoa tem direito ao repouso e ao lazer, independentemente de raça, cor, religião, sexo, entre outros.

Sua constituição em direito social ocorre com a instituição histórica do princípio da ampliação, caracterizado pela progressiva conquista de direitos, que surgiu na sociedade a partir do século XVII, indo da concessão dos direitos civis (direito à liberdade individual – liberdade de ir e vir, liberdade de imprensa, pensamento e fé –; direito à propriedade; direito de firmar contratos válidos; e direito à justiça), aos direitos políticos, já no século XIX (direito de participar do exercício do poder político, como um membro de um organismo investido da autoridade política ou como eleitor dos membros de tal organismo), até chegar aos direitos sociais, no século XX, (que abarcam desde o direito a um mínimo de bem estar econômico e segurança, ao direito de participar por completo da herança social) (MARSHALL, 1967).

Bobbio (1992) é cordato com esse entendimento, ao relatar que os direitos humanos, enquanto produtos da civilização, construídos historicamente mediante lutas e reivindicações, foram paulatinamente evoluindo, passando por um processo que se deu em três fases: direitos civis (constituídos pela limitação do poder do Estado sobre o indivíduo e criação de liberdade do indivíduo, e

grupos particulares diante ao Estado), direitos políticos (autonomia e maior participação da comunidade no poder político) e direitos sociais (surgimento de novos valores e da necessidade e exigência de novos cuidados).

A partir de então, cada país, fazendo uso do princípio da autodeterminação, passou a incorporar esses direitos em diferentes leis que buscam garantir sua efetivação, embora isso nem sempre de fato ocorra, por completo ou a contento.

No caso brasileiro, o símbolo maior do uso do princípio da autodeterminação é a Constituição Federal (BRASIL, 1988, p. 8), instrumento da redemocratização da década de 1980, conhecida como Constituição Cidadã, que em seu artigo 6º estabelece como direitos sociais de toda sociedade em seu território “[...] a educação, a saúde, a alimentação, o trabalho, a moradia, o lazer, a segurança, a previdência social, a proteção à maternidade e à infância, a assistência aos desamparados [...]”.

Em relação ao desporto, leis específicas, em âmbito nacional, foram criadas, encontrando-se em vigor, atualmente, a de nº 9.615, de 24 de março de 1998, regulamentadora das normas gerais do desporto formal e não formal brasileiro – Lei Pelé<sup>19</sup> (BRASIL, 1998).

Concebendo o esporte como direito individual, em seu artigo 2º, a referida lei estabelece como princípio a garantia ao acesso às atividades desportivas, sem qualquer tipo de distinção ou discriminação (princípio da democratização), à prática esportiva de acordo com a capacidade e interesse do sujeito (princípio da liberdade), ao desporto enquanto mecanismo de desenvolvimento integral do ser humano, priorizando os recursos públicos para o desporto educacional (princípio da educação), o dever do Estado em fomentar as práticas esportivas formais e não formais (princípio do direito social), dentre outros (BRASIL, 1998). Quanto à sua natureza e finalidades, a lei estabelece que ele – o esporte – seja reconhecido em suas diferentes manifestações: educacional (organizado em sistemas de ensino buscando o desenvolvimento integrado do indivíduo, a formação da cidadania e a prática do lazer, devendo, para tanto, evitar a seletividade e a competitividade exacerbada), participativo (pautado na prática voluntária, com finalidade de integração na vida social, promoção de saúde e educação) e de rendimento

---

19 Essa lei substituiu a lei 8.672, de 6 de julho de 1993 - Lei Zico (BRASIL, 1993).

(fundamentado na obtenção de resultados em níveis regional, nacional e internacional) (BRASIL, 1998).

Além das leis criadas a fim de atender à ampliação dos direitos da população em geral, existem aquelas elaboradas a fim de conferir direitos às populações específicas, possuidoras de características próprias – sexo, idade, condições físicas –, como as pessoas com deficiência, o que constitui o princípio da especificação (BOBBIO, 1992).

No Brasil, o princípio da especificação tem sido reafirmado com a instituição dos decretos nº 914, de 6 de setembro de 1993<sup>20</sup> (Política Nacional para a Integração da Pessoa Portadora de Deficiência), nº 3.298, de 20 de dezembro de 1999<sup>21</sup> (Política Nacional para Integração das Pessoas com Deficiência) e nº 7.037, de 21 de dezembro de 2009 (Programa Nacional dos Direitos Humanos).

Em seu artigo 5º, o decreto nº 914 determina que a inclusão das pessoas com deficiência em oportunidades de esporte, lazer e cultura, dentre outras diretrizes, se faz obrigação do poder público, que deve criar condições para sua efetivação, através de políticas públicas (BRASIL, 1993).

Não diferente, também, é o posicionamento do Decreto nº 3.298, de 20 de dezembro de 1999, ao tratar da Política Nacional para Integração das Pessoas com Deficiência (BRASIL, 1999, p. 13), que estabelece que caberá aos órgãos e às entidades do Poder Público, assegurar às pessoas com deficiência o pleno exercício dos direitos básicos, dentre eles, o desporto.

III – incentivar a prática desportiva formal e não-formal como direito de cada um e o lazer como forma de promoção social; IV – estimular meios que facilitem o exercício de atividades desportivas entre a pessoa portadora de deficiência e suas entidades representativas; V – assegurar a acessibilidade às instalações desportivas dos estabelecimentos de ensino, desde o nível pré-escolar até à universidade.

Ademais, o direito ao desporto, por parte das pessoas com deficiência, é tratado também por leis gerais, como a nº 9.615, de 24 de março de 1998,

---

20 Institui a Política Nacional de Integração das pessoas portadoras de deficiência.

21 Regulamenta a Lei no 7.853, de 24 de outubro de 1989, dispõe sobre a Política Nacional para a Integração da Pessoa Portadora de Deficiência.

que em seu artigo 5º, inciso terceiro, reza que caberá ao Ministério do Esporte, ouvido o Conselho Nacional de Esporte, elaborar o Plano Nacional decenal<sup>22</sup>, devendo, conforme consta em seu artigo 7º, item VIII, parte de seus recursos ser destinada ao apoio ao desporto para pessoas com deficiência (BRASIL, 1998).

Nota-se que há consenso na legislação vigente, no sentido de que cabe ao Estado criar condições, por intermédio de políticas públicas, para que tais direitos sejam efetivados (BOBBIO, 1997). Entende-se assim, que as políticas públicas sejam dirigidas pelo Estado via seu Governo (HEIDEMANN, 2010; PEREIRA, 2011), especialista por natureza e produtor por excelência de políticas públicas.

É de se esperar, então, que condições sejam criadas pelo Poder Público em suas diferentes esferas (Federal, Distrital, Estadual e Municipal), para que os direitos sociais, tais como o esporte, sejam efetivados via políticas sociais (HEIDEMANN, 2010), posto que isto não se constitui como um favor do executivo à sociedade, mas sim como um dever para com os contribuintes, pagadores de impostos pesados, impostos os quais ultrapassam 40% de seu rendimento anual.

No caso das pessoas com deficiência, a inclusão no esporte constitui, sem dúvida, fator relevante de integração **à vida em sociedade, num sentido mais amplo, além de figurar como importante ocasião para a emancipação política e social.** Dentre os diversos benefícios do lazer em uma sociedade democrática, encontram-se as possibilidades de criação de laços sociais e de desenvolvimento da pessoa humana (THIBAUT, 2011).

Diante do exposto, a investigação teve por objetivo analisar as políticas esportivas desenvolvidas pelas superintendências de Esportes de Ilhéus e de Itabuna, bem como a in(ex)clusão de pessoas com deficiência, decorrente destas política. Especificamente, buscou avaliar os programas e projetos relacionados às atividades físicas sistematizadas, os esportes implementados e as populações atendidas.

## **O caminho metodológico**

O estudo se configura como descritivo/exploratório, uma vez que, além de descrever o fenômeno analisado (MARCONI; LAKATOS, 2002)

---

22 Redação dada pela lei no 12.395, de 16 de março de 2011.

e possibilitar novas percepções sobre o problema (GIL, 2010), viabiliza a descoberta de práticas que necessitam ser modificadas, bem como contribui para a formulação de alternativas que possam substituí-las (OLIVEIRA, 2002), ou seja, permite desenvolver, esclarecer e modificar conceitos e ideias a respeito de um fato (GIL, 2010).

Participaram do estudo dois gestores municipais de esportes, representantes dos municípios de Ilhéus e Itabuna, Estado da Bahia, assim como seis profissionais responsáveis pelos projetos de animação sociocultural existentes nos espaços de esportes de Itabuna<sup>23</sup>.

A técnica de investigação adotada foi a entrevista estruturada, caracterizada pela realização de uma conversa orientada pelo pesquisador, a fim de obter informações a respeito do objeto de pesquisa (CRUZ; RIBEIRO; FURBETTA, 2003).

No desenvolvimento das entrevistas, foram utilizados como instrumentos dois formulários, sendo o primeiro composto por duas questões fechadas, elaboradas especificamente para as entrevistas com os superintendentes de esportes, e o segundo formulário composto por seis questões abertas e três fechadas, aplicadas aos responsáveis pelos projetos.

No que tange aos procedimentos éticos, os participantes, ao serem convidados, foram informados a respeito dos objetivos, da metodologia e dos riscos, sendo a adesão ao estudo firmada através da assinatura do Termo de Consentimento Livre e Esclarecido. Ainda, o estudo foi aprovado pelo Comitê de Ética em Pesquisa da Universidade Estadual de Santa Cruz – UESC sob nº 125.202, atendendo às exigências da Resolução 196/96, do Conselho Nacional de Saúde.

## **Resultados e discussões**

Com relação aos projetos de interesse físico/esportivo do lazer, observou-se que em Ilhéus inexitem quaisquer ações sistematizadas na área da animação sociocultural, vinculadas à Superintendência de Esportes.

Essa situação é lamentável, haja vista que um município composto por 184.236 habitantes e com uma área de 1.760 km<sup>2</sup> (INSTITUTO

---

23 No município de Ilhéus não há projetos de animação sociocultural.

BRASILEIRO DE GEOGRAFIA E ESTATÍSTICA, 2010) não dispõe de qualquer tipo de programa ou projeto vinculado à Superintendência de Esportes, relegando à própria sociedade a responsabilidade pela criação de mecanismos para ocupação do tempo disponível.

Condição pouco diferente foi evidenciada em Itabuna, uma vez que o município dispõe apenas de quatro ações – Projeto Interbairros (evento anual que ocorre durante o segundo semestre, aos domingos, com confrontos entre times de futebol), Projeto Esporte Vivo (atividades de futsal), Projeto das Seleções de Itabuna (voleibol, basquetebol e handebol) e Projeto de Hidroginástica e Natação. Cabe destacar que dentre os projetos fomentados, dois estão relacionados ao rendimento esportivo, caracterizado pela sistematização técnica, preparação de equipes e confronto em eventos, o que faz com que sejam seletivos, direcionados a poucos.

Embora tenha sido evidenciada a presença de quatro projetos em Itabuna, a exemplo do que ocorre em Ilhéus, os resultados são desanimadores, pois a atuação do poder público municipal frente ao setor esportivo é limitada, sendo a quantidade de projetos insuficiente para atender a população do município, composta por 204.667 habitantes (INSTITUTO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA E ESTATÍSTICA, 2010).

Embora se saiba que a incorporação de um setor ou uma ação nas políticas públicas esteja relacionada a diversos fatores (dentre eles, a limitação dos recursos, o que faz com que a definição da abrangência e do foco dos programas sociais sejam condicionados às prioridades elencadas pelo Estado), por vezes a priorização de investimentos em um setor, e não em outros, decorre, também, da vontade política dos governos, como se observou acima, com a priorização do esporte de rendimento em detrimento da participação.

Assim, em que pese o reconhecimento do lazer enquanto direito social de todo cidadão – conforme observado em documentos internacionais, dentre eles a Declaração Universal dos Direitos Humanos (ORGANIZAÇÃO DAS NAÇÕES UNIDAS, 1948) e nacionais, como a Constituição Federal Brasileira (BRASIL, 1988) e lei nº 9.615, de 24 de março de 1998 (BRASIL, 1998) –, no âmbito das políticas públicas o que ocorre é uma hierarquização de prioridades, fazendo com que alguns setores e conteúdos, tidos como básicos e essenciais, tais como educação, saúde e segurança, ganhem maior atenção, em detrimento de outros, considerados secundários, como ocorre

com o lazer (ISAYAMA; LINHALES, 2006), o que o posta, sem dúvida, como algo de menor importância, ocupando de sétimo a décimo lugar na escala de prioridades da população (MARCELLINO, 2001). Esta condição, certamente contribui para a inexistência de programas e projetos esportivos em Ilhéus, bem como pela baixa quantidade verificada em Itabuna.

A respeito do papel secundário que o lazer ocupa nas políticas públicas, Casey (2011, p. 95) expõe que:

Apesar da maior ênfase nas últimas décadas, o lazer continua na obscuridade no que diz respeito aos municípios. Em muitas partes do mundo, os municípios se deparam com demandas dentro das comunidades que sempre empurram o lazer para segundo ou terceiro lugar. Como foi demonstrado, as Nações Unidas, em sua Declaração dos Direitos Humanos, afirma que os indivíduos têm direito ao lazer. Isso é admirável e encorajador. Porém, para muitos, ele é mais um direito secundário, atrás dos direitos fundamentais relativos à vida, à liberdade, à segurança e aos meios básicos para viver o dia a dia.

Considerando que, ao ser omissivo, enquanto responsável pela criação de oportunidades de lazer, o Estado delega ao mercado tal função, e que na sociedade contemporânea tem se verificado a predominância do lazer como mercadoria, o esporte, como atividade de lazer, acaba se configurando como uma possibilidade destinada, sobretudo, àqueles que dispõem de recursos financeiros, pois grande parte da população, marcada pela miséria imposta pelo sistema capitalista, se vê impossibilitada do acesso às diversas manifestações da cultura, dentre elas as atividades físico-esportivas.

É preciso entender que, em uma sociedade cada vez mais abarcada pelo mercado, em que impera o consumo, inclusive nas manifestações do lazer por meio da indústria cultural, as oportunidades viabilizadas pelo Poder Público se constituem, para a maioria da população, como uma das poucas ocasiões de ocupação do tempo disponível com o lazer. Como se sabe, o lazer é uma importante possibilidade de emancipação e integração de cidadãos, quando trabalhado em níveis médio e superior. No entanto, devido aos fatores já expostos, esta salutar possibilidade acaba sendo usurpada da sociedade, sobretudo em municípios que apresentam baixos índices de desenvolvimento social e elevados percentuais de pobreza, exatamente como ocorre em Ilhéus e Itabuna.

Além disso, a Superintendência de Esportes de Itabuna privilegia projetos relacionados à competição esportiva (Projeto Interbairros e Projeto Seleções), que ocorrem de forma pontual, promovendo o acesso a uma pequena parcela da população, que se enquadra nos preceitos e estereótipos do esporte de rendimento, configurando uma situação que não permite a participação de muitos, por não se adequarem às normas, condições e padrões hegemonicamente estabelecidos.

A predominância do esporte de rendimento nas ações desenvolvidas pela Superintendência de Esportes de Itabuna fere, sem dúvida, diversos princípios norteadores da lei reguladora do esporte no Brasil, sobretudo o artigo 217, item II, da Constituição Federal, que determina a destinação de recursos da União à promoção prioritária do esporte educacional (BRASIL, 1988), sendo o mesmo regulamentado pela lei nº 9.615, de 24 de março de 1998 (BRASIL, 1998).

Historicamente, vivemos em uma sociedade que valoriza mais o trabalho do que a vivência do lazer, uma sociedade que carrega consigo ranços do início do século XX, em que a ocupação do tempo disponível com lazer não era vista com “bons olhos”, pois era entendida preconceituosamente como atividade de “vagabundos e marginais” e, com frequência, severamente censurada e castigada pela polícia (MARCASSA, 2002). A disponibilização de programas com animação sociocultural se faz de suma importância para a constituição de outra concepção a respeito do lazer, uma vez que, de acordo com Isayama (2002), o lazer possibilita o desenvolvimento pessoal e social dos participantes, sendo, ainda, um importante instrumento de formação da criticidade.

Concordamos com Terra, Imênes e Pacheco (2010), quando expõem que as políticas públicas de um município devem se constituir em alternativas para suprir as necessidades da população local, sendo fundamental que os gestores reflitam sobre a função das políticas, e que entendam a importância da efetivação do lazer como direito social.

De acordo com os dados que coletamos, todas as quatro ações desenvolvidas pela Superintendência de Esportes de Itabuna contam com a participação de adolescentes e adultos jovens, excluindo, terminantemente, os idosos.

No que tange às pessoas com deficiência, embora o gestor de Itabuna afirme que elas sejam atendidas em dois projetos, oportunizando a prática

tanto em atividades de rendimento (Projeto Seleções) quanto de lazer (Projeto de Hidroginástica e Natação) constatou-se que sua inserção ocorre de maneira inadequada, haja vista que não foi feita nenhuma modificação de estrutura física, metodologia, programas ou equipamentos, buscando atender às condições desta população, o que dificulta, sobremaneira, sua participação e, sobretudo, sua inclusão plena. Da forma como ocorre em Itabuna, é propiciada a chamada “integração” das pessoas com deficiência, ou seja, é exigida a sua adaptação ao espaço físico, aos programas e metodologias já existentes, ao passo que absolutamente nada é feito, no sentido inverso, em busca da facilitação da acessibilidade.

Em ambas as cidades focadas neste estudo, as pessoas com deficiência são duplamente excluídas, pois além de estarem submetidas às barreiras já impostas a toda sociedade, como a ausência de qualquer ação da Superintendência de Esporte de Ilhéus e a baixa quantidade de ações desenvolvidas pela Superintendência de Esporte de Itabuna, enfrentam ainda a ausência de políticas públicas pautadas no paradigma do acesso universal, em que barreiras físicas, metodológicas, programáticas e instrumentais são removidas.

Condições como essas que acabamos de mencionar, ocorrem em decorrência das prioridades do Poder Público, que são direcionadas para o atendimento de um grande número de pessoas, tendo como prática a adoção de políticas generalistas e, por conseguinte, fazendo com que aqueles que possuem alguma deficiência<sup>24</sup> sejam ainda mais prejudicados (PINHEIRO, 2003), corroborando para que sejam excluídos das oportunidades de lazer e convívio social.

Blascovi-Assis (2003) contribui com essa discussão, expondo que em decorrência do preconceito e dos padrões estabelecidos pela sociedade, pessoas com deficiência motora, intelectual, visual, auditiva ou múltipla, acabam sendo excluídas de quaisquer programações sociais, sendo praticamente inexistente uma opção de lazer em sociedade para elas. As consequências deste quadro podem ser, de fato, desastrosas, uma vez que possivelmente, estas pessoas não terão a possibilidade de escolher seus amigos, brincadeiras,

---

24 45,6 milhões (24%) da população brasileira possuem algum tipo de deficiência (INSTITUTO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA E ESTATÍSTICA, 2010).

passatempos e, por falta de oportunidades e orientação, não poderão ou não saberão escolher seu lazer.

Faz-se urgente que programas e projetos esportivos fundamentados no paradigma da inclusão sejam implementados e que, para tanto, haja suporte social, econômico, físico, instrumental, e que intervenções ocorram não apenas no processo de desenvolvimento do sujeito, mas também na mudança da realidade social (ARANHA, 2001), devendo o foco de atenção ser o que as pessoas com deficiência conseguem fazer - e não aquilo que não podem -, criando assim um ambiente positivo para o seu desenvolvimento (PEDRINELLI; NABEIRO, 2012).

Como lembra Rodrigues (2006), independentemente do contexto em que ela ocorra, a inclusão deve garantir a todos, sem exceção, a participação em quaisquer níveis e serviços (educação, saúde, emprego, lazer, cultura, entre outros). Ainda, deve assegurar às pessoas, independentemente de sua condição, o direito de relacionar-se e interagir com grupos que sejam de seu interesse, garantindo-lhes o direito à autonomia e às suas próprias escolhas.

No caso específico da participação das pessoas com deficiência no esporte, assegurar a inclusão significa promover tanto a prática esportiva em ambientes integrados, com interações entre pessoas com deficiência e sem deficiência, quanto em ambientes especiais, com a participação reservada apenas àqueles que apresentam algum tipo de deficiência (WINNICK, 2004).

Pedrinelli e Nabeiro (2012) apresentam interpretação similar, visto que entendem que a inclusão consiste na criação de condições favoráveis, a fim de que as pessoas com deficiência se envolvam com o esporte, não apenas por intermédio de programas que promovam a inclusão de um grupo de pessoas com uma determinada deficiência, relacionada a um esporte específico, mas também por meio de programas que fomentem a inclusão de diferentes formas, tanto por meio da inclusão unificada – programas que possibilitam sua prática por 50% de pessoas com deficiência e 50% sem deficiência –, quanto pela inclusão reversa – maioria das pessoas com deficiência e poucos não deficientes.

O ideal é que programas e projetos de esporte tenham ações direcionadas às pessoas com deficiência, contemplando modalidades adaptadas (atletismo, halterofilismo, remo, tiro com arco, vela, ciclismo, natação, tiro, bocha, esgrima em cadeira de rodas, futebol de cinco, futebol de sete, *goalball*, judô,

basquete em cadeira de rodas, hipismo, tênis em cadeira de rodas, tênis de mesa, tiro com arco e vôlei sentado), visto que possuem regras, espaços físicos e instrumentos próprios, específicos, para que as pessoas com deficiência possam praticá-las com qualidade, conforto e segurança, interagindo tanto com pessoas deficientes, quanto com não deficientes.

A respeito dessa questão, Pedrinelli e Nabeiro (2012, p. 21) expõem que:

A prática esportiva exercida de forma inclusiva parte da premissa de que a relação recíproca entre pessoas com deficiência e pessoas sem deficiência permite que passem a se conhecer e a se compreender mutuamente, descobrindo e respeitando os talentos e as limitações de cada um.

Sabe-se que o esporte adaptado é uma forma de inclusão social, “promove a busca por novos horizontes dentro do ambiente de competição, mas fora dele, a prática esportiva tem proporcionado [...] um aumento da autoestima, da [...] independência e autonomia” (BAUSAS et al., 2007, p.1).

Melo e López (2002) afirmam que os deficientes veem na prática de atividades de interesse físico/esportivo a oportunidade de explorar suas potencialidades e limites. Acrescente-se que pessoas com deficiência, que realizam alguma prática esportiva, podem apresentar benefícios na reabilitação física, psicológica e social, efeitos positivos em relação à independência e autoconfiança, autoconceito e autoestima.

## **À guisa de conclusões**

Em relação à oferta de projetos e programas esportivos vinculados aos setores esportivos das cidades estudadas, conclui-se que em Ilhéus há inexistência, e que em Itabuna, embora existentes, diversos fatores se constituem como barreiras à população em geral, dentre eles, a baixa quantidade de projetos, a predominância da vertente direcionada ao rendimento e a não contemplação das pessoas idosas.

Em relação às pessoas com deficiência, constata-se não existir sua inclusão nos programas e projetos de esportes oferecidos, visto que embora o gestor de Itabuna afirme receber essa população, não foi feita nenhuma adaptação no espaço físico, na metodologia, na programação ou nos equipamentos.

No que tange a inclusão das pessoas com deficiência em projetos já existentes, cabe advertir que se fazem necessárias adaptações, para que ocorra uma melhor e maior inserção nas atividades ofertadas. É também necessário que novos projetos sejam implementados, pautados no paradigma da inclusão e da acessibilidade universal. Estas medidas certamente propiciarão a inclusão social das pessoas com deficiência.

Embora este estudo traga algumas reflexões a respeito dos programas oferecidos pelas gestões de esporte e lazer em Ilhéus e Itabuna, certamente impõe-se a necessidade de novas investigações com este mesmo viés de abordagem, assim ampliando o foco da análise e permitindo uma percepção mais próxima da realidade, no que diz respeito à in(ex)clusão de pessoas com deficiência em atividades de esporte e lazer, no âmbito das políticas elaboradas e executadas pelos gestores municipais,

## **Bibliografia**

ARANHA, M. S. F. Paradigmas da relação da sociedade com as pessoas com deficiência. **Revista do Ministério Público do Trabalho**, v. 11, n. 21, p. 160-173, 2001.

BAUSAS, E.; CASTELENI, J. P.; SILVA, D.; AUGUSTO, I.; SILVA, F.; SILVA, A. R.; ROSELL, A.; ARAUJO, D.; BRANCATTI, P. A prática do atletismo para pessoas com deficiência na FCT/ UNESP de Presidente Prudente. In: 4º CONGRESSO DE EXTENSÃO UNIVERSITÁRIA, v. 3, 2007, São Paulo. **Revista Ciência em Extensão**, São Paulo: UNESP, 2007. p. 37. Disponível em < <http://ojs.unesp.br>>. Acesso em: 21 maio 2012.

BLASCOVI-ASSIS, S. M. Lazer para deficientes mentais. In: MARCELLINO, N. C. (Org.). **Lúdico, educação e Educação Física**. 2. ed. Ijuí: Unijuí, 2003. p. 101-111.

BOBBIO, N. **A era dos direitos**. Rio de Janeiro: Campus, 1992.

\_\_\_\_\_. **Igualdade e liberdade**. 3 ed. Rio de Janeiro: Ediouro, 1997.

BRASIL. **Constituição Federal** (Constituição da República Federativa do Brasil). Presidência da República. Brasília: Casa Civil, 1988. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/Constituicao/Constituicao.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Constituicao/Constituicao.htm). Acesso em: 30 jun. 2013.

BRASIL. **Lei nº 9.615, de 24 de março de 1998**. Institui normas gerais, sobre desporto e dá outras providências. Presidência da República. Brasília: Casa Civil, 1998. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/leis/l9615consol.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l9615consol.htm). Acesso em: 30 jun. 2013.

BRASIL. **Decreto nº 914, de 6 de setembro de 1993**. Institui a Política Nacional para a integração da pessoa portadora de deficiência, e dá outras providências. Presidência da República. Brasília: Casa Civil, 1993a. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/decreto/d0914.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/decreto/d0914.htm). Acesso em: 30 jun. 2013.

BRASIL. **Decreto nº 3.298, de 20 de dezembro de 1999**. Regulamenta a lei nº 7.853, de 24 de outubro de 1989, dispõe sobre a Política Nacional para a Integração da Pessoa Portadora de Deficiência, consolida as normas de proteção, e dá outras providências. Presidência da República. Brasília: Casa Civil, 1999. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/decreto/d3298.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/decreto/d3298.htm). Acesso em: 30 jun. 2013.

BRASIL. **Decreto nº 7.037, de 21 de dezembro de 2009**. Aprova o Programa Nacional de Direitos Humanos – PNDH-3 e dá outras providências. Presidência da República. Brasília: Casa Civil, 2009a. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_Ato2007-2010/2009/Decreto/D7037.htm#art7](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2007-2010/2009/Decreto/D7037.htm#art7). Acesso em: 30 jun. 2013.

CASEY, D. Gestão do lazer. In: ISAYAMA, H. F.; PINTO, L. M. S. de M.; UVINHA, R. R.; STOPPA, E. A. **Gestão de políticas de esporte e lazer**. Belo Horizonte: Editora UFMG, 2011. p. 87-105.

CRUZ, C.; RIBEIRO, U.; FURBETTA, N. **Metodologia científica: teoria e prática**. São Paulo: Axcel Books, 2003. 218p.

GIL, A. C. **Métodos e técnicas de pesquisa social**. São Paulo: Atlas, 2010.

INSTITUTO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA E ESTATÍSTICA. **Censo demográfico – características gerais da população, religião e pessoas com deficiência**. Rio de Janeiro: IBGE, 2010.

HEIDEMANN, F. Do sonho do progresso às políticas de desenvolvimento. In: HEIDEMANN, F.; SALM, J. F. (Orgs.). **Políticas públicas e desenvolvimento: bases epistemológicas e modelos de análise**. 2. ed. Brasília: Editora Universidade de Brasília, 2010. p. 23-40.

ISAYAMA, H. F. **Recreação e Lazer como integrantes de currículos de graduação em Educação Física**. Tese (Doutorado em Educação Física)–Faculdade de Educação Física–Unicamp, Campinas, 2002. Disponível em <[cutter.unicamp.br](http://cutter.unicamp.br)>. Acesso em: 31 out. 2012.

\_\_\_\_\_; LINHALES, M. A. Apresentação. In: \_\_\_\_\_. (Orgs.). **Sobre lazer e política maneiras de ver, maneiras de fazer**. Belo Horizonte: Editora UFMG, 2006. p. 7-15.

MARCASSA, L. **A invenção do lazer: educação, cultura e tempo livre na cidade de São Paulo (1888-1935)**. 204f. 2002. Dissertação (Mestrado em Educação)–Faculdade de Educação . Universidade Federal de Goiás, Goiânia, 2002.

MARCELLINO, N. C. **Estudos do lazer**: uma introdução. São Paulo: Autores Associados, 2002.

\_\_\_\_\_. Políticas de lazer: mercadores ou educadores? Os cínicos bobos da corte. In: \_\_\_\_\_ (Org.). **Lazer e esporte**: políticas públicas. 2. ed. Campinas, SP: Autores Associados, 2001. p. 5-29.

MARCONI, M. A.; LAKATOS, E. M. **Técnicas de pesquisa**: planejamento e execução de pesquisas; amostragens e técnicas de pesquisa; elaboração, análise e interpretação de dados. 5. ed., São Paulo: Atlas, 2002.

MARSHALL, T. **Cidadania, classe social e status**. Rio de Janeiro: Zahar, 1967.

MELO, A. C. R.; LÓPEZ, R. F. A. O Esporte Adaptado. **Revista Digital**, Buenos Aires, v. 8, n. 51, jul., 2002. Disponível em: <<http://www.efdeportes.com>>. Acesso em: 04 maio 2012.

OLIVEIRA, S. L. de. **Tratado de metodologia científica**. 2. ed. São Paulo: Pioneira, 2002.

ORGANIZAÇÃO DAS NAÇÕES UNIDAS. **Declaração Universal dos direitos humanos**. Assembleia geral das Nações Unidas. ONU, 1948. Disponível em: [http://portal.mj.gov.br/sedh/ct/legis\\_intern/ddh\\_bib\\_inter\\_universal.htm](http://portal.mj.gov.br/sedh/ct/legis_intern/ddh_bib_inter_universal.htm). Acesso em: 14 jul. 2012.

PEDRINELLI, V. J.; NABEIRO, M. A prática do esporte pela pessoa com deficiência na perspectiva da inclusão. In: MELLO, M. T. de; WINCKLER, C. (Orgs.). **Esporte paralímpico**. São Paulo: Editora Atheneu, 2012. p. 21-25.

PEREIRA, P. **Política social**: temas & questões. 3. ed. São Paulo: Cortez, 2011.

PINHEIRO, H. L. As políticas públicas e pessoas portadoras de deficiência. In: MARCELLINO, N. C. **Formação e desenvolvimento de pessoal em lazer e esporte**. Campinas: Papyrus, 2003. p. 137-155.

RODRIGUES, D. Apresentação. In: \_\_\_\_\_. **Inclusão e educação**: doze olhares sobre a educação inclusiva. São Paulo: Summus, 2006. p. 9-14.

TERRA, R.; IMÊNES, B.; PACHECO, F. Esporte e lazer e políticas públicas: uma visita à Região dos Lagos no norte do Estado do Rio de Janeiro. In: MOTTA, A.; TERRA, R. (Orgs.). **Esporte e lazer e políticas públicas na Região dos Lagos**. Rio de Janeiro: iVentura. 2010. p. 51-82.

THIBAUT, A. Elaboração de políticas do sistema de lazer público e cívico em Québec. In: ISAYAMA, H. F.; PINTO, L. M. S. de M.; UVINHA, R. R.; STOPPA, E. A. (Orgs.). **Gestão de políticas de esporte e lazer**: experiências, inovações, potencialidades e desafios. Belo Horizonte: Editora UFMG, 2011. p. 67-86.

WINNICK, Joseph. **Educação Física e esportes adaptados**. Barueri: Manole, 2004.



## Capítulo VII

### DESAFIOS CONTEMPORÂNEOS DA EDUCAÇÃO FÍSICA NO ENSINO MÉDIO

*Carlo Henrique Golin*

#### **Educação Física no Ensino Médio: diferentes olhares<sup>25</sup>**

Apesar dos “problemas” que a Educação, de modo geral, vivencia no Ensino Médio, advindos ou não do desenvolvimento dos programas de Educação Física nas séries anteriores, precisamos ter consciência de que o ensino-aprendizagem, nessa fase escolar, necessita de atenção redobrada por parte dos professores.

Nesse sentido, mesmo com uma baixa produção científica sobre a Educação Física no Ensino Médio, existem algumas obras e artigos que discutiram o assunto, sendo o mais popular nacionalmente, nos últimos anos, os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN's). Tal fato pode ser em parte explicado devido à disponibilidade gratuita do material em todo o sistema educacional do Brasil no final do século XX. O documento em questão foi desenvolvido parcialmente para agregar discussões anteriores da área, com a intenção de formalizar um documento geral balizador para as ações escolares. Ainda, esse documento propõe o desenvolvimento de algumas competências e habilidades, como: conhecimentos sobre o corpo; aptidão física e saúde; ginástica, esportes, jogos e lutas; o ritmo e a expressão através do movimento (BRASIL, 1999).

Entendemos que o desígnio e o desafio dos PCN's em Educação Física é, exatamente, balizar o trabalho desenvolvido na escola, como meio de direcionar os eixos temáticos a serem contemplados nas aulas e,

---

25 Material adaptado de Golin (2005).

indiretamente, avaliar os professores por meio desse parâmetro. Sabemos que inúmeras críticas foram feitas sobre essa proposta, contudo, o que focamos nesse trabalho é examinar as suas alternativas e/ou indicações para superar velhos entraves da área.

Para Mattos e Neira (2000), os PCN's vieram para “acalmar” as ansiedades dos professores sobre a continuidade das experiências do Ensino Fundamental pelos educandos, quando muitas vezes isso não acontecia, afastando ou desmotivando os alunos a participarem das aulas do Ensino Médio.

Os autores acrescentam que:

[...] nos conteúdos desenvolvidos no Ensino Fundamental, podemos constatar uma forte inclinação ao prolongamento com os esportes e, principalmente, a mesma metodologia de ensino, ou seja, a execução de fundamentos seguida de vivências de situações de jogo. (MATTOS; NEIRA, 2000, p. 9).

Nesta mesma obra, os autores alertam, sugerindo que, nas aulas de Educação Física do Ensino Médio, existe um grande declínio do número de alunos participantes, justificando esta situação pela vivência excessiva do esporte, esclarecendo que o único conteúdo desenvolvido nessa fase escolar seria o esporte, abordando basicamente os conhecimentos táticos e técnicos das modalidades.

Por esse motivo, os autores ainda destacam que a linha mestra que “atrapalha” as aulas de Educação Física no Ensino Médio, seria a busca pelo “rendimento” no esporte. Nesta fase escolar, o desempenho esportivo é um dos principais objetivos a serem alcançados pelos professores. Como se vê, o esporte caracterizar-se-ia como “sinônimo” da disciplina Educação Física.

Segundo Grassi (1994, p. 40) a:

[...] Educação Física não pode ser reduzida a simples exercícios mecânicos, e o esporte não deve visar, apenas, os objetivos de competição, de rendimento, desempenho e formação de atletas e campeões, mas ambos devem proporcionar vivência das dimensões globais do humano.

Ainda sobre esta questão, Moreira (1995, p. 19) socializa sua preocupação, refletindo que:

[...] aulas de Educação Física nas escolas estruturam-se na prática esportiva com características de: um esporte competitivo, determinado pela obediência fiel às leis que o regulamenta; um esporte competitivo onde há a ausência de cooperação e prevalência de individualismo; um esporte que visa à vitória, permitindo a exploração e até incentivando a ideia de tirar vantagem do mais fraco. [...] Portanto, para a sociedade que valoriza a competição, o individualismo, a “filosofia” de que o certo é levar vantagem, o esporte objetivado pelos indivíduos dessa sociedade terá conotação dogmática, onde o lema será vencer ou morrer. Isto está sendo vivenciado nas aulas de Educação Física na escola.

Ao desenvolver as aulas de Educação Física – no Ensino Médio – nesta perspectiva excessivamente “técnica”, estaríamos, simplesmente, buscando o rendimento esportivo com os alunos e conduzindo a profissão, e os outros profissionais envolvidos no processo educacional, a relacionar esta disciplina ao fazer descompromissado ou descontextualizado da prática educacional, ou seja, uma Educação Física que não estaria voltada para a formação do cidadão, que, por sinal, é muito mais ampla do que somente a repetição de gestos técnicos.

Ao refletir e projetar a Educação Física escolar no Ensino Médio, perspectivamos que seria interessante que a mesma se desenvolvesse e se fundamentasse numa educação transformadora da sociedade, bem como valorizasse os interesses dos alunos daquela faixa etária. Contudo, o que notamos frequentemente é o desprestígio do professor e a desvalorização da Educação Física frente às demais disciplinas, fundamentadas em procedimentos metodológicos disciplinadores e dominadores. Logo, a Educação Física assim desenvolvida na escola torna-se pedagogicamente “frágil”. Tais atitudes favorecem o pensamento que, muitas vezes, é denotado pelos responsáveis pela ampliação do número de aulas semanais desta disciplina, que negam a sua necessidade curricular, justificando que ela pouco contribui para a formação do educando.

Acreditamos que uma Educação Física que privilegia os aspectos gerais e, conseqüentemente, culturais do ser humano, não deve ficar apenas com enfoque nos esportes sistematizados. Por outro lado, não podemos desconsiderar a existência deste fenômeno na nossa sociedade, o qual, se for

desenvolvido respeitando-se as características culturais do grupo ao qual se propõe, pode possibilitar a valorização da dimensão global do ser humano, caracterizando, desta forma, a sua importância pedagógica.

Destacado por Mattos e Neira (2000), o aspecto esportivo no Ensino Médio é o que recebe o maior destaque, ou seja, utilizando o esporte como fim, e não como meio de levar os educandos a conhecerem melhor as potencialidades e possibilidades socializadoras, educativas e culturais dele advindas. Assim, aparentemente, o professor acredita que a fase do Ensino Médio seria o momento de especializar a prática das várias modalidades.

Desta maneira, os demais aspectos relacionados à formação do educando parecem estar sendo negligenciados. Ademais, a especialização esportiva talvez não seja estritamente necessária nesse período escolar, favorecendo o levantamento de alguns questionamentos a respeito do agir dos profissionais em Educação Física, tais como: quantos alunos estão aptos, por meio das práticas no Ensino Fundamental, a se especializarem numa determinada modalidade esportiva? Não seria uma cobrança excessiva buscar a especialização no Ensino Médio, com a maioria das escolas ofertando somente uma aula semanal de Educação Física? E quantos alunos querem refinar suas técnicas? Será que os adolescentes não desejam somente jogar, ou melhor, vivenciar as práticas corporais de uma forma mais dinâmica, atual e intensa, conforme as características de sua idade?

Qualquer que seja o conteúdo adotado pelo professor de Educação Física, não importando a fase escolar, nem a fase de desenvolvimento, seja este conteúdo esportivo ou não, deveria, necessariamente, valorizar as questões pertinentes ao estilo de vida e à cidadania, as quais, por sua vez, deveriam pautar-se na observação da pessoa humana e de seu contexto cultural.

Seguindo este raciocínio amplo e complexo, cumpre observar que a Lei de Diretrizes e Bases da Educação nº. 9394/96, na seção IV do Ensino Médio, nos coloca como finalidades, nesta faixa escolar:

[...] a consolidação e o aprofundamento dos conhecimentos adquiridos no ensino fundamental, possibilitando o prosseguimento de estudos; [...] aprimoramento do educando como pessoa humana, incluindo a formação ética e o desenvolvimento da autonomia intelectual e do pensamento crítico; a compreensão

dos fundamentos científico-tecnológicos dos processos produtivos, relacionando a teoria com a prática, no ensino de cada disciplina. (BRASIL, 1996, p. 16)

Nesse sentido, sugere-se que, ao objetivar essas finalidades, não seja estritamente necessário o emprego do esporte nas aulas de Educação Física escolar, como um momento ou um processo de mecanização, que não desenvolve as outras características fundamentais para o ser humano, como a criatividade, a autonomia, a solidariedade e a criticidade, que fazem parte ou mesmo se integram ao ser. Logo, podemos entender que não seria o conteúdo e sim os(as) valores/atitudes e/ou como diversificamos e tratamos os conteúdos, o grande problema a ser vencido.

Na opinião de Mattos e Neira (2000), apesar da legalidade que ampara e cobra este posicionamento, a realidade ainda não está caminhando como se esperava, em relação à proposta formalizada pelos órgãos competentes do Estado. E, segundo os autores, outra dificuldade seria a ‘falta’ de um trabalho coeso nas aulas de Educação Física, que leva os jovens – alunos – para outros ambientes mais atrativos e interessantes, que atendem às suas características e anseios, considerando a atual cultura.

Atentando sobre as questões levantadas e como meio de elucidar melhor o descrito, reffitamos sobre estas palavras:

O motor dessa transformação é a real constatação de que o educando vem, paulatinamente, afastando-se das quadras, do pátio, dos espaços de práticas motoras escolares e, por outro lado, indica um conflito, a busca em locais extra-escolares. (MATTOS; NEIRA, 2000, p. 9).

Diante do exposto, parece não ser mais apropriado a qualquer educador, neste novo século, olhar e ‘tratar’ os jovens com métodos ou atitudes de modelos tradicionais ou ‘ultrapassados’. Necessitamos então, rever o passado, buscando relacioná-lo com o presente, ou trazer - do que foi construído, ou destruído - para o caminhar histórico dos dias atuais, reflexões que possam descortinar novas possibilidades, deixando de lado dogmas que favorecem o distanciamento das possíveis ‘verdades aproximadas’, emergidas da produção do conhecimento, para que, desse modo, possamos tornar possível avaliar

o processo educativo do passado e o contemporâneo com outro olhar, mais contextualizado e crítico.

É perceptível que os alunos gostam e procuram praticar atividades físicas, desde que essas os desafiem, ou seja, constituam-se como novidades que os levem a outros espaços, encontrando uma relação com a sua vida cotidiana. Assim, não é difícil entender porque “[...] predomina no Ensino Médio a ideia de que aula de Educação Física é um espaço para o treinamento e aperfeiçoamento das habilidades desportivas” (MATTOS; NEIRA, 2000, p. 19).

Os mesmos autores colocam que muitas escolas pressionam os professores para inscrever seus alunos em competições, interferindo, assim, no processo educativo e anulando suas propostas inovadoras, invalidando, desta forma, a ação dos educadores, que ficam “presos” à estrutura filosófica, econômica e organizacional da instituição.

Os profissionais, conhecendo e refletindo sobre esta realidade alienante, poderão propor, no seu espaço de trabalho, que suas aulas estejam pautadas na especificidade da Educação Física e na legalidade da Educação (LDB), no intuito de que a escola mude sua visão sobre o processo da educação e, conseqüentemente, da Educação Física, na direção de um ser mais humano e integral.

Os benefícios da competição são amplamente conhecidos, especialmente na sociedade atual, altamente competitiva, porém, como a adolescência é um período de grande turbulência fisiológica, bem como de expansão do pensamento abstrato, além da preocupação com o futuro próximo, ou seja, definindo personalidade e potencialidades, pode não ser positivo apresentar uma Educação Física como disciplina exacerbadamente competitivista. O esporte, sendo trabalhado com este viés competitivo não contemplaria amplamente sua característica formativa, podendo até prejudicar o processo de afirmação e de formação pessoal.

Seria necessário entender melhor o porquê da exagerada vinculação do esporte competitivo nas aulas de Educação Física, frequentadas pelos educandos no Ensino Médio, como relataram Mattos e Neira (2000), para assim propor o exercício de atitudes que trabalhem valores que englobem a solidariedade e a cooperação, práticas importantes para a formação de um ser humano que se preocupe com questões vinculadas à vivência social, ética e de cidadania, que são firmadas e garantidas na LDB 9394/96.

Algumas atitudes, propostas por Mattos e Neira (2000), serviriam para clarear o que é descrito no parágrafo anterior. Os autores dividiram as competências em quatro blocos, sendo o primeiro relacionado ao conhecimento do corpo, aptidão física e saúde, no qual se propõe aos alunos serem autogerenciadores de suas atividades corporais, levando-os ao conhecimento do funcionamento do seu organismo.

No segundo bloco, é dada ênfase à prática da ginástica, pois, por meio desta, o aluno iria iniciar a sua compreensão sobre os fatores que impulsionam o movimento corporal eficaz.

No terceiro bloco, a atenção é dada à prática de esportes, jogos e lutas. Os esportes são considerados pelos autores como prática sistematizada e regulamentada por regras rígidas ou oficiais, seguidas por federações regionais, nacionais e internacionais. O jogo já teria características mais flexíveis em relação às regras e, principalmente, aos espaços de ação, podendo-se destacar os jogos regionais, pré-desportivos e brincadeiras infantis, como conteúdos do Ensino Médio. Por fim, as lutas são entendidas como disputas entre duas ou mais pessoas, com objetivos diversos, dependendo do tipo de técnica e estratégia, englobando ataque-defesa, desequilíbrio e imobilizações.

O quarto bloco sugerido refere-se ao ritmo e à expressão através do movimento, que são manifestações e comunicações por gestos, conduzidas por estímulos sonoros. As atividades ritmadas são compostas de danças e jogos musicais. Os autores enfatizam, também, que em um país rico em ritmos e danças, é paradoxal a falta da utilização expressiva da dança em aulas de Educação Física. Desta forma, pergunta-se: por que existem profissionais, num país como o Brasil, que ainda são resistentes quanto à inclusão destes conteúdos no programa de Educação Física escolar?

A proposta desses autores seria a de colocar a disciplina Educação Física, desenvolvida no Ensino Médio, no mesmo grau de importância das outras disciplinas, acrescentando ainda que os professores tenham consciência desta importância, fundamentando-se teoricamente, planejando e agindo dentro da necessidade e da motivação dos alunos, sem que haja improvisações. Na sequência de suas reflexões afirmam, ainda sobre o papel do professor no Ensino Médio:

Acreditamos pelo exposto que o trabalho do professor de Educação Física excede o ensinar a jogar, antes de tudo trata-se do educar para a vida. A tradicional adoção do esporte como componente único fez dos nossos alunos pessoas inativas e sedentárias no fim da escolarização. Transformou-os em uma massa de consumidores de fácil manipulação. Nos recusamos a aceitar que durante 11 anos de Educação Física [...] não conseguimos cativar os nossos alunos para a prática constante de atividades físicas, não conseguimos ensinar a eles os principais cuidados com o próprio corpo e não os conquistamos para a educação da saúde. (MATTOS; NEIRA, 2000, p. 25).

Observamos, nestas frases, uma sugestão aos professores, para que não observem somente a magnitude do esporte na escola, mas também contemplem um esporte da escola, no qual a Educação Física não fique subordinada às instituições esportivas. Está clara aqui a rejeição à inversão da relação professor-aluno para técnico-atleta. O texto sugere que deve-se oportunizar e desenvolver o esporte denominado educacional, ‘esporte’ este transformado na escola e pela escola, que visa a promover uma educação global do ser humano, um esporte re-significado, na direção da qualidade de vida. Esta perspectiva é diferente daquela que embasa a Educação Física escolar somente no trabalho reprodutivo, sistematizado pelas federações esportivas internacionais. É necessário buscar uma “nova cultura” esportiva dentro da escola, próxima da nossa realidade contextual. Nesse sentido, Tubino (1992,p.7) reflete que além do “[...] esporte de rendimento existe um esporte na escola e um esporte popular, democraticamente disponível para todos [...] com sentidos diferentes [...] que este fenômeno se torne objeto de reflexão em todos os seus aspectos”.

### **“Pra quê” Educação Física no Ensino Médio?**

Inúmeras situações ocorrem com frequência, nas aulas de Educação Física do Ensino Médio. Não é incomum termos o desenvolvimento de aulas no contra-turno escolar, somente para os que se interessam, menos aulas por semana e somente nas primeiras séries, entre outras. Essas particularidades, paulatinamente acabam desconsiderando a importância ou a significância dessa disciplina, nessa fase escolar.

Para Pellegrinotti (1995, p. 108), muitos desses entraves no Ensino Médio também surgem porque é comum preocupações como: “[...] necessidade de

trabalho, preparação para o vestibular e início da adolescência”. Segundo o autor, a Educação Física, na visão dos adolescentes – e provavelmente também na visão dos pais e professores que compartilham a ideia –, dificultaria o plano de suas vidas “adultas”, já que o conteúdo não caminharia para a sua expectativa futura.

De forma parecida, Abramovay e Castro (2003), ao analisar as percepções (de alunos e professores) e as características do Ensino Médio, tanto da escola pública como da privada, comentam que esta fase seria um momento de transição, como um complemento do Ensino Fundamental, uma fase de preparação do aluno para o mercado de trabalho e para o ensino superior, bem como um período de aguçamento do senso crítico

As autoras comentam, ainda, uma tendência dos entrevistados, de colocar maior importância em uma determinada finalidade, em detrimento de outras. Como por exemplo a preparação para o vestibular, que é predominante nas respostas dos alunos entrevistados.

Na abordagem desses pontos, observamos que o discurso é diferente da proposta da LDB, que destaca pontos como: a formação geral e a integração das finalidades, focada na educação para a cidadania (BRASIL, 1996).

A pesquisa de Abramovay e Castro (2003, p.163) sugere que “[...] esse discurso ainda não foi efetivamente incorporado à prática docente e aos horizontes dos alunos”, e acrescenta:

[...] independentemente do principal objetivo do aluno, seja ele o acesso e o ingresso na educação superior ou a sua inserção no mercado de trabalho, a preocupação com a garantia de um futuro melhor pode ser entendida como pano de fundo para compreender as aspirações dos jovens com relação ao ensino médio. (ABRAMOVAY; CASTRO, 2003, p.190).

Esses dados levantados mostram que a preocupação principal do aluno é a preparação para o vestibular e para a vida futura, atendendo, portanto, às expectativas da sociedade e do corpo educacional, que também possui o foco principal voltado para os mesmos anseios.

Rumpf (*apud* GONÇALVES, 2002) também critica o sistema escolar, que privilegia e prepara para o futuro, sem se preocupar com o presente do aluno. Todo o desenvolvimento pedagógico não seria voltado para o momento que a criança e ou adolescente vivencia, mas sim, para viver o futuro no presente.

Tendo em vista essas considerações e questionamentos em torno dos alunos e alunas do Ensino Médio, bem como suas expectativas futuras, principalmente sobre os exames dos vestibulares, os quais norteiam essa fase da vida, Pellegrinotti (1995, p. 109) reflete que a:

[...] Educação Física tem seu compromisso redobrado com a educação, pois a maioria das disciplinas está preocupada em passar o maior número possível de informações, visando apenas o compromisso com o sucesso no vestibular. A disciplina Educação Física, entretanto, terá seu grande momento se trabalhar com conceitos fundamentados na corporeidade, quer através dos esportes ou de outras formas de vivência corporal. Para tanto, ela necessita re-processar seu conteúdo.

Concordamos com o autor, pois a Educação Física Escolar será cada vez mais significativa para o processo de aprendizagem do aluno, quando ela se fundamentar nos preceitos da corporeidade, vindos de quaisquer que sejam as manifestações ou vivências corporais. Portanto, nesta perspectiva, o conteúdo esportivo não seria o mais importante e, sim, mais uma das diversas vivências corporais que podem ser utilizadas por nossa área de conhecimento.

Nesse caso, a Educação Física escolar, principalmente a realizada no Ensino Médio, conseguirá ter esse compromisso com a educação quando reprocessar seu conteúdo, direcionando seus educandos ao compromisso amplo e consciente com a qualidade de vida, qualidade essa diferente de só enxergar o simples atendimento às necessidades orgânicas básicas do ser, como ter acesso à comida e água, pautada numa concepção simplista, relacionada com uma visão apenas de necessidade funcional.

É pertinente refletir sobre a proposição de que a Educação Física no Ensino Médio inclua, no seu planejamento, intervenções que contribuam para o desenvolvimento dos três eixos temáticos, tais como:

Discutir o compromisso do esporte com a nossa sociedade; incorporar as atividades da moda com uma análise crítica [...]; discutir qual a melhor forma de exercitar-se e passar o conhecimento para utilização dos aparelhos de exercícios instalados em parques de lazer etc. (PELLEGRINOTTI, 1995, p. 109).

Seria válido, assim sendo, desenvolver, nos educandos, a busca por uma corporeidade consciente, tanto de si, como dos outros e do meio, para que

possamos produzir, através da vivência, novos horizontes para a Educação Física escolar, em prol do desenvolvimento do ser humano.

Brandl (2003) pesquisou sobre a nova política para o Ensino Médio, estudando a Educação Física a partir das novas diretrizes e dos novos projetos pedagógicos. A autora observou os colégios estaduais de Marechal Cândido Rondon – PR, tendo, como objetivo geral, conhecer a realidade da Educação Física no Ensino Médio, fazendo uma relação sobre os novos projetos pedagógicos das escolas e os discursos dos dirigentes e professores de Educação física escolar.

Através da análise científica, a autora pôde considerar que, depois da nova legislação (LDB), ocorreram mudanças significativas nos projetos pedagógicos, principalmente na Educação Física, que não era considerada uma disciplina “importante”, posto que desvinculada do processo/projeto educacional. Brandl (2003) assinala a proposta dos PCN’s como um marco importante para orientar os professores e seus conteúdos nas aulas, destacando que os profissionais de Educação Física devem possuir sólidos conhecimentos sobre a cultura corporal.

Por meio da proposta dos PCN’s, Brandl (2003, p. 73) sentiu a necessidade de investigar os desdobramentos que ocorrem na cidade e nas escolas anteriormente relatadas, tendo como objetivos específicos: fazer uma análise “[...] da proposta pedagógica para o Ensino Médio do governo federal; conhecer os projetos pedagógicos, comparar as propostas apresentadas [...] com a realidade das aulas de Educação Física”.

Considerando os objetivos geral e específico de Brandl (2003), bem como o desenvolvimento da sua pesquisa, houve um salto qualitativo em termos de projetos para a Educação Física escolar. Por outro lado, sobre as questões de interdisciplinaridade, ainda engatinhamos para estas serem amplamente desenvolvidas na escola.

Segundo Brandl (2003), as propostas teóricas dos projetos de Educação Física escolar convergem com as propostas para a Educação Média, que busca conceber o ser humano como um ser uno. Já sobre as competências e habilidades, a autora comenta que são as mesmas descritas e priorizadas nos PCN’s.

Já Barni e Schneider (2003) colocam, para refletirmos, que a Educação Física ainda, atualmente:

[...] em especial a do Ensino Médio, é um componente que em grande parte das vezes é marginalizado, discriminado, desconsiderado, chegando até por vezes a ser excluído dos projetos políticos pedagógicos

de algumas escolas. [...] Assim sendo, a Educação Física escolar que temos hoje no Ensino Médio, é o resultado das várias influências recebidas da sua trajetória enquanto componente curricular. (BARNI; SCHNEIDER, 2003, p. 2-3).

Relacionando até aqui o que todos os pesquisadores colocam, fica evidente que a modificação na lei (LDB) foi um momento histórico importante para a educação brasileira, mudando seus paradigmas históricos, acenando para novos horizontes. Contudo, convém lembrar o que Silva (1986, p. 80) comenta: “[...] não encaremos a Educação Tradicional como coisa do passado; ela está mais do que presente no cotidiano de nossas escolas, não como originalmente se propõe, mas enquanto conjunto de procedimentos limitados e limitantes, o que a reduz a uma caricatura da proposta original”.

Já Brandl (2003) ao refletir, por exemplo, sobre a proposta de avaliação, comenta que convergem com as propostas dos PCN's, nas quais verifica-se que a execução correta do gesto ou a cobrança sobre as habilidades motoras não seriam sinônimos de aprendizagem, sendo consideradas, na avaliação, outras questões, como as atitudes e socialização dos educandos durante das aulas.

A autora realizou comparações das propostas pedagógicas com a realidade das aulas, através dos discursos dos professores, e concluiu que “[...] houve grande avanço na disciplina, porém existem algumas divergências entre proposta e realidade, desde a fase da elaboração e aprovação dos projetos pedagógicos, até a sua aplicação, no dia-a-dia” (BRANDL, 2003, p. 85).

O trabalho de Paiano (1998), que envolveu meninos e meninas da 6ª série do Ensino Fundamental à 3ª série do Ensino Médio em um colégio particular de Barueri-SP, levantou problemas significativos sobre a recusa dos alunos em participar das aulas de Educação Física. Nesse trabalho, o autor acabou conhecendo alguns motivos que levaram os alunos a se afastar, tais como: agressividade e humilhação por parte dos colegas. Ele entrevistou alunos que não estavam participando das aulas e que já experimentaram o insucesso nas aulas de Educação Física escolar. Foi possível concluir que o fator determinante relatado nos depoimentos dos alunos sobre esta fuga ou afastamento, foram “[...] os colegas que adotam atitudes agressivas e que reclamam e humilham esta parcela de alunos menos habilidosa” (PAIANO, 1998, p. vii).

Estes dados podem ser relacionados com as análises de Barni e Schneider (2003, p. 5-6):

[...] outro fator que leva alguns alunos a não optarem por frequentar as aulas de Educação Física, é que os adolescentes se encontram descontentes com os conteúdos ou com a forma de atuação dos professores. As experiências acumuladas nos anos do Ensino Fundamental, onde por vezes a Educação Física mostrou-se ser elitista, voltadas para o mais forte, o mais rápido, o mais habilidoso, onde o resultado e a marca eram supervalorizados. [...] As atividades eram realizadas sem se saber o porque ou para que. Para estes alunos, a Educação Física acabou se tornando uma atividade sem muita contribuição para o seu crescimento pessoal.

Outra questão importante nessa linha é aclarada por Pestana (2002), quando diz que a maioria dos planejamentos ou do calendário escolar do município de Imperatriz, no estado do Maranhão, ficaria voltada para jogos competitivos (amistosos municipais e regionais). Por isso, a autora questiona esta abordagem, porque os alunos ditos “não atletas” ficam prejudicados, e diz ainda, sobre estes, que eles não teriam o direito de participar de uma Educação Física mais ampla do que somente o esporte:

Muitos optam em não participar das aulas alegando que não gostam de praticar esportes, ou recorrem à “parcerias” instituídas com clubes e academias, a fim de que possam obter a nota obrigatória nesta disciplina, esquecendo a importância da ação pedagógica que as aulas de Educação Física possuem na construção do conhecimento humano. (PESTANA, 2002, p. 30).

Paiano (1998) também esclareceu que, apesar deste panorama encontrado nas aulas de Educação Física, os alunos, estando fora do ambiente escolar, praticam algum tipo de atividade física. Deste modo, apoiados em Paiano (1998), podemos dizer que a maioria dos alunos (adolescentes) gosta de praticar algum tipo de atividade física fora do ambiente escolar, no tempo de lazer, em clubes e academias.

Resumidamente, Paiano (1998) ressalta que, o motivo mais evidente do afastamento desses alunos (jovens) das aulas de Educação Física seria a exposição ‘corporal participativa’ frente aos demais colegas de sala, que compara e humilha.

Em outro trabalho conduzido por Melo (2003), a maior dificuldade dos professores de Educação Física que atuam no Ensino Médio em Jundiá-SP, estaria relacionada à inexistência de bons trabalhos no Ensino Fundamental,

bem como à falta de cursos de capacitação direcionados especificamente para essa fase. Esses profissionais relatam que as maiores necessidades são um apoio mais extensivo do Governo nessas capacitações, bem como o aumento do número de aulas semanais no Ensino Médio.

Assim, questionamos propostas escolares que focam resultados de rendimento esportivo na disciplina Educação Física, até porque, nesta perspectiva, o corpo é abordado e desenvolvido apenas sob dimensões reducionistas e simplistas, sendo um produto para formar campeões: Igualmente, esse corpo humano fica vulnerável pela exacerbação da competitividade, principalmente ao buscar criar e desenvolver campeões através dos esportes e, o que seria mais assustador, o esporte como redenção dos problemas sociais brasileiros:

No Ensino Médio, as práticas pedagógicas mais observadas nas aulas de Educação Física, ainda são aquelas em que a aptidão física e o rendimento são enaltecidos através da grande utilização do ensino do desporto. O professor acaba valorizando de forma excessiva o rendimento através de medidas e avaliações nas quais privilegia aqueles alunos que possuem melhores aptidões desportivas, colaborando com a competição e a formação de elites, em detrimento dos princípios educacionais. (BARNI; SCHNEIDER, 2003, p. 6).

Também conforme esclarece Grassi (1994, p. 40), a:

[...] Educação Física e o esporte, enquanto prática escolar, possuem natureza, objetivos e características diferenciadas. Daí interpretações errôneas e inadequadas referentes à Educação Física e ao esporte têm resultado no oferecimento de uma grande variedade de programas. No entanto, em razão dessas interpretações, seus reais objetivos são deturpados, pouco contribuindo com o processo de desenvolvimento pleno de seus participantes.

Santin (1987, p. 46) também faz algumas considerações, dizendo que a:

[...] Educação Física nem sempre foi considerada de capital importância, nem mesmo por alguns de seus profissionais, porque não é posta como uma real educação humana, mas apenas como suporte para atividades esportivas, acabou sendo uma disciplina dispensável.

Contudo, se pretendemos conhecer melhor os “corpos” dos alunos e as metodologias/pedagogias de ensino em Educação Física escolar (Ensino Médio), teremos que conhecer o corpo humano na sua existencialidade, não como sinônimo de corpo esquadrinhado, fragmentado, esartejado, que se torna um corpo estático, sem vida própria, manipulado, mas sim a partir de um olhar mergulhado no fenômeno corporal que, na sua movimentação existencial e intencional, influencia e também é influenciado pelo mundo.

A realidade apresentada pelo fenômeno pesquisado amplia as discussões sobre as manipulações “corporais” existentes na sociedade e, também, muda atitudes e conceitos sobre o trato do corpo, tanto na escola como fora dela. Assim, a Educação Física escolar poderá contribuir para a formação do ser humano com outros valores, porque a:

[...] pedagogia do movimento do século XXI provavelmente privilegiará a cooperação na competição, o prazer da atividade realizada com consciência, o lúdico perdido ao longo do tempo pela exacerbação do alto rendimento e o movimento corporal expressivo em detrimento do movimento corporal imitativo. (MOREIRA, 2001, p. 208).

Semelhantemente a este autor, Barni e Schneider (2003, p. 10) também observam que “[...] o professor [...] ficou muito centrado na especialização das modalidades esportivas, na qual o aluno repetia uma série de movimentos de forma mecânica, sem sentido para o mesmo”. Portanto, o prazer e a alegria na prática educativa seriam fundamentais para desenvolver o conhecimento, e a escola, de modo geral, deveria voltar-se para satisfazer e atender esta expectativa do aluno. Por outro lado, existem alunos que protestam contra a escola e sabemos que “[...] atualmente não é segredo para ninguém que a alegria dos jovens se proclama bem mais no seu feriado, em sua vida familiar do que na escola” (SNYDERS, 1988, p. 189).

Conforme revelado pelos autores, devemos nos encaminhar para uma nova forma pedagógica em Educação Física escolar, na qual uma atitude de promover o prazer e buscar a inclusão da maioria dos alunos nas aulas, direcionando-os para a formação ampla do ser que vive em sociedade, seja um dos principais objetivos. Dessa forma, a Educação Física poderá fazer com que o aluno incorpore, por meio do desenvolvimento da Educação Motora na escola, a busca pela qualidade de vida e, principalmente, entenda qual o papel

– se é que podemos dizer assim - deste corpo humano na sociedade atual, enquanto cidadão co-responsável.

Assim, vejamos as palavras de Barni e Schneider (2003, p. 10):

[...] a principal luta da Educação Física no Ensino Médio é torná-la um componente curricular de extrema relevância para o adolescente, onde o mesmo possa, através dela, perceber o mundo que o cerca, e qual o seu papel na construção de uma nova sociedade [...].

Logo, este seria um dos grandes desafios do Ensino Médio, observar uma realidade historicamente situada e, ao mesmo tempo, sugerir, por meio de análises críticas, possíveis superações de “padrões” equivocados pedagogicamente, constituídos na prática do profissional de Educação Física na escola.

### **Possibilidades da Educação Física no Ensino Médio**

Todas as demandas apontadas anteriormente acerca da Educação Física escolar, demonstram a importância de políticas públicas voltadas para o Ensino Médio, como também o valor de pesquisas e propostas direcionadas para esta fase escolar. Para tanto, pautamos algumas experiências interessantes e produções atuais da área, que buscaram desenvolver suas ações na direção de uma Educação Física diferente da ‘velha conhecida’, mas muito presente, denominada mecanicista e/ou focada apenas na aptidão física.

Para Correia (1996 e 1999), o Ensino Médio deveria partir da ideia de um planejamento participativo, apresentando algumas vantagens e desvantagens. Contudo, essas possíveis desvantagens, no nosso entendimento, são na verdade ‘dificuldades’, porque são elementos característicos da prática do professor.

Segundo Correia (1996), as principais vantagens são: os níveis de participação e motivação dos alunos nas atividades propostas, a valorização da disciplina entre os alunos; e a repercussão da proposta perante outros grupos não engajados. Já as dificuldades seriam apontadas na existência de um desgaste maior do professor, no sentido de providenciar recursos materiais e teóricos, frente à necessidade de coordenar distintas programações em diferentes turmas; a formação profissional limitada em relação ao Ensino Médio; e as dificuldades

em encontrar subsídios teóricos na época, ou seja, a inexistência de material didático apropriado para o Ensino Médio que subsidiaria outras reflexões.

Outra experiência significativa desenvolvida nas aulas de Educação Física do Ensino Médio foi feita por De Ávila (1995), quando implementou uma proposta de atividades rítmicas e expressivas para alunas do curso de magistério, nível médio, diferente daquela somente esportiva. Segundo sua pesquisa, alunas que antes não compareciam às aulas, passaram a comparecer, com argumentos de que agora não necessitavam jogar bola, fazendo referência aos esportes, e não precisavam competir em busca de ganhar ou ser melhor que os outros, neste caso fazendo referência à competitividade exacerbada.

Melo (1997) também indica um importante trabalho, no qual seria oferecida uma diversidade de atividades aos alunos, indo além dos tradicionais esportes conhecidos na escola. Neste trabalho, o autor acrescentou um programa de Educação Física para o Ensino Médio utilizando jogos. Entre eles: diferentes tipos de “*queimadas, hand sabonete, pic bandeira, quatro cantos*”, entre outros. Ao final deste programa desenvolvido, o autor pôde considerar que os alunos avaliaram positivamente a proposta e os mesmos ressaltaram que estes conteúdos deveriam estar disponíveis, também, nas aulas regulares de Educação Física.

Parecida com a experiência de Melo (1997), Golin e Barcelos (2004) também desenvolveram, durante três anos consecutivos, numa escola particular de nível médio, atividades que fugiam da tradicional Educação Física escolar. Desta forma, puderam considerar, por meio de uma pesquisa de campo (pergunta aberta – relatório final), na qual os alunos discorreram sobre a experiência realizada, que aumentou a participação no sentido amplo e efetivo da aula, tanto na comunicação e reflexão sobre os conteúdos da disciplina entre os participantes, quanto na intensa movimentação corporal.

Golin e Barcelos (2004) também observaram, neste trabalho, que os alunos que não gostavam das aulas de Educação Física passaram a participar delas, principalmente alunos que tiveram experiências ‘negativas’ no Ensino Fundamental e que se afastaram das aulas. Segundo os autores, os discentes passaram a respeitar as diferenças entre meninos e meninas, bem como aumentaram a co-participação na preparação e execução das aulas.

Como forma de ilustrar o que estamos dizendo, vejamos o que descreveu um aluno do terceiro ano do Ensino Médio, sobre a proposta realizada:

As aulas que nós inventamos foram de suma importância. Toda a sala, inclusive os alunos novos, tiveram que pensar juntos, [...] Outro bom momento foi quando, os jogos inventados, causaram algum tipo de confusão. A sala se reunia, a maioria opinava, e assim a brincadeira progredia. Essas aulas foram ótimas, pois além de ter a participação de todos os alunos, com homens e mulheres com a mesma importância no jogo, colocam todos para pensar juntos e interage a sala com os alunos novos. (GOLIN; BARCELOS, 2004, p. 443).

Golin e Barcelos (2004) ainda comentam que tal experiência desenvolveu-se através de atividades que despertaram nos alunos olhares diferenciados, para além da competitividade, tais como a compreensão da autonomia, a cooperação, a criatividade e a co-participação.

Além desses estudos, segundo Darido et al. (1999)<sup>26</sup>, algumas escolas têm oferecido propostas diferenciadas de práticas corporais para o Ensino Médio. Por exemplo, em uma escola da cidade de São Paulo, o aluno pode optar entre as seguintes práticas corporais: esportes coletivos, danças, jogos e ginásticas, lutas, capoeira e circo.

Segundo as autoras, por meio de conversas informais com os professores da disciplina, nessa escola, em virtude da opção dada ao aluno, houve a redução pela metade do número de dispensa das aulas de Educação Física.

Nestes trabalhos ficou evidenciado que podem ser experimentados outros conteúdos com o ensino médio, para além do basquetebol, voleibol e futebol, principalmente quando o aluno já experimentou, no ensino fundamental, diferentes modalidades, ele tem condições de optar por aquilo que lhe dá prazer e conhecimento. (DARIDO et al., 1999, p. 140).

Darido et al. (1999) pesquisaram trinta professores da rede pública de ensino do estado de São Paulo, que trabalham nas cidades de Americana, Campinas, Rio Claro, Piracicaba, Jundiaí e Limeira. As autoras elencaram algumas características da Educação Física no Ensino Médio, resultantes do trabalho apontado e estudado, que acreditamos ser pertinente apresentar, pois resumem, de certa forma, o que descrevemos até aqui. Então, confirmamos o quadro a seguir:

---

26 Este trabalho também foi publicado por Darido, em 2001, como parte de sua livre-docência na Universidade Estadual Paulista, pelo instituto de Biociências do Campus de Rio Claro.

### Quadro 1 – Algumas características gerais da Educação Física no Ensino Médio

- Expressiva evasão dos alunos do diurno e do noturno amparados pelas leis federais que, baseadas no princípio de adequar estudo e trabalho, permitiram ao estudante trabalhador a dispensa das aulas;
- Desvalorização do componente curricular perante as demais disciplinas, principalmente, em face ao vestibular e à facilidade dos pedidos de dispensa;
- A colocação frequente da Educação Física fora do período das demais disciplinas, dificultando a frequência dos alunos às aulas;
- As aulas no Ensino Médio são quase sempre uma repetição mecânica dos programas de Educação Física do Ensino Fundamental. Em geral, não apresentam características próprias e inovadoras, que consideram a nova fase vivenciada pelos alunos;
- Os alunos, na sua grande maioria, tiveram poucas experiências em relação à prática da Educação Física, e estas experiências, em geral, não foram marcadas pelo sucesso e prazer, e assim, quando requisitado para a prática, o discurso do aluno é do não gostar, ou ela não ser importante;
- As propostas apresentadas perpassam as diferentes tendências pedagógicas da Educação Física brasileira: esportivista, desenvolvimentista, construtivista, crítico-superadora e biológica;
- Uma das propostas possíveis para este nível de ensino refere-se à concepção de planejamento participativo e à implementação de propostas que abordem também as danças, os jogos, as ginásticas, sempre procurando ampliar o leque de opções, com a intenção de incluir o maior número de alunos;
- Há como proposta a inclusão de conhecimentos teóricos, porém, os professores ressentem-se de material didático disponível na área para atender tal objetivo;
- Deficiência na formação inicial e continuada dos professores que trabalham com este nível de ensino;

**Fonte:** (DARIDO et al.,1999, p. 144).

Já Verenguer (1995, p.73), ao falar da formação dos professores do Ensino Médio, diz que o papel da Educação Física, respeitante à valorização dos conteúdos, deveria permitir “[...] aos alunos pensar suas possibilidades motoras e a influência que recebem do contexto social, ampliando seu repertório cultural sem deixar de lado, naturalmente, experiências motoras que propiciem sua melhora e/ou refinamento”.

Nahas (1997), por sua vez, revela que a função da Educação Física no Ensino Médio deve ser uma Educação para um estilo de vida ativo. O objetivo é ensinar os conceitos básicos da relação existente entre atividade física, aptidão física e saúde, além de proporcionar vivências diversificadas, levando os alunos à escolha de um estilo de vida mais ativo. Segundo o autor, esta perspectiva procura atender a todos os envolvidos na aula, principalmente os que mais necessitam,

como os sedentários, os de baixa aptidão física, os obesos e os portadores de deficiências, fugindo, conseqüentemente, dos modelos tradicionais de Educação Física escolar, os quais privilegiam somente os mais aptos.

Tedeschi (1997), ao descrever um relato de experiência desenvolvido numa escola particular de São Paulo, observou que o Ensino Médio demonstra, sempre, privilegiar a prática dos esportes, não considerando os demais componentes da cultura corporal, o que precisaria, segundo a autora, ser observado pelos professores e, conseqüentemente, realizado nas escolas.

Costa (1997), por outro lado, acredita que os adolescentes, alunos do Ensino Médio, possuem uma opinião formada sobre a Educação Física, baseada em suas experiências pessoais anteriores, incorporadas pelo Ensino Fundamental. Portanto, se os alunos tiveram experiências positivas como o sucesso e o prazer, eles terão uma opinião favorável quanto à frequência às aulas. Ao contrário, quando ocorreu um número excessivo de situações de insucesso, nas quais, de alguma forma, o aluno foi excluído, sua opção será pela dispensa das aulas, com um primeiro discurso fundamentado em não gostar da atividade.

Outras obras e pesquisas recentes também alertam, discutem e direcionam para novas perspectivas conceituais e intervenções da Educação Física no Ensino Médio. Por exemplo, a pesquisa realizada por Golin (2005), quando analisa as convergências e divergências dos ‘discursos’ entre os docentes e discentes, trabalho desenvolvido na cidade de Dourados, no estado de Mato Grosso do Sul. Nessa investigação, foi observado, na visão do aluno, que os principais motivos que levam os mesmos a participarem das aulas de Educação Física no Ensino Médio, apesar da visão dicotômica, seria a busca por saúde física e mental, diferentemente do professor que compreende ser as competições entre grupos o que atrairia seus alunos para aula.

O autor, ao separar os universos investigados, verificou no geral que, para os alunos das escolas públicas, os ‘principais’ motivos que fazem com que eles não participem das aulas seria a falta de materiais e criatividade do professor. Contudo, já os alunos da escola privada relatam que seria basicamente a falta de interesse do próprio aluno. Por fim, na visão geral dos professores da época, os mesmos relataram que os problemas ‘principais’ não estariam em sua prática pedagógica, e sim em motivos externos, tais como: falta de recursos físicos e materiais. Assim, Golin (2005) comenta que os docentes ‘retiraram’ qualquer responsabilidade própria sobre os equívocos nas

suas aulas, balizando seus argumentos na ideia de que ‘tudo falta’ na escola, divergindo, neste aspecto, dos discursos dos discentes.

Temos também o Livro Didático Público do Paraná, lançado em 2006, construído a partir do projeto ‘Folhas’. Essa concepção foi uma ação de formação continuada, desenvolvida pelo Governo do Estado (2003-2006), com o objetivo de desenvolver um processo diferenciado de formação, sendo o professor da rede estadual o produtor de conhecimento. Desse projeto “nasceu” o livro público didático, articulado e orientado pela Secretaria Estadual de Educação (SEED), com algumas singularidades básicas principais: 1) A produção foi feita pelos professores da rede pública de ensino (SEED); 2) A publicação da obra deu-se para suprir a necessidade de material de apoio; 3) A distribuição foi gratuita e representou um momento importante para a Educação Física nas escolas públicas do estado do Paraná. Segundo Rodrigues e Darido (2011, p. 51), ao analisarem livros didáticos de Educação Física escolar: “[...] O livro didático público do Paraná [...] tem características diferenciadas dos demais livros didáticos publicados no país”.

Na apresentação desse material, os autores e colaboradores escreveram que a obra pretende refletir sobre as práticas corporais vinculadas à Educação Física, sobretudo aquela “[...] perspectiva tecnicista voltada para o desenvolvimento de aptidões físicas, o que priorizou, historicamente, na escola, a simples execução de exercícios físicos destituídos de uma reflexão sobre o fazer corporal” (PARANÁ, 2006, p. 10). A concepção principal da obra se estrutura questionando a formação da sociedade capitalista, adotando como foco de trabalho a ‘cultura corporal’, para fazer reflexões críticas sobre os conhecimentos próprios desta disciplina escolar.

Outro trabalho coletivo foi realizado por Moreira, Simões e Martins (2010), o qual agrega dois trabalhos coletivos na perspectiva de aprendizagem cidadã, desenvolvidos por professores universitários, docentes da rede de ensino do estado de São Paulo, alunos de graduação em Educação Física e escolas do ensino médio da cidade de Piracicaba-SP. Essa obra procura, de forma especial, abordar os temas corporeidade e esporte, mostrando a relevância desses temas aos jovens brasileiros. No trabalho em pauta os autores procuram, baseados na complexa relação com a corporeidade, dar uma concepção ampla ao esporte, ressignificando o seu conceito no Ensino Médio, englobando as várias modalidades e expressões, como por exemplo os esportes

radicais, as danças e as lutas, entre outros. Por fim, a proposta dos autores para a Educação Física do Ensino Médio é que a disciplina valorize “os fenômenos corporeidade e esporte, assentados nos pressupostos da estrutura de temas geradores, como possível opção de trabalho aos professores de Educação Física nesse grau de escolarização” (MOREIRA; SIMÕES; MARTINS, 2010, p 21).

Por último, outra obra que relatamos brevemente é de Nista-Piccolo e Moreira (2012), material que faz parte de uma coleção recente da Educação Física Escolar, que agrega quatro livros, que vão da Educação Infantil ao Ensino Médio. Na proposta para o Ensino Médio, os autores estruturam o trabalho na intenção de auxiliar o professor de Educação Física, sobretudo no que concerne à mudança dos conceitos e significados do esporte na escola, colocando o esporte como um direito social do jovem, procurando ‘alimentar’ os adolescentes de conhecimento para a vida, e por consequência, estimulando a criatividade do educador, bem como sugerindo atividades escolares que devem ser readequadas à realidade de cada contexto.

## **Considerações Finais**

Podemos dizer que a Educação Física no Ensino Médio, considerando os marcos teóricos e resultados apresentados, não é mais a mesma do final do século XX. Foi observado que existem inúmeras possibilidades de intervenção para superar velhos dilemas pedagógicos da nossa área, constituídos historicamente. Contudo, ainda existem inúmeros entraves para uma melhor inserção e valorização da área no nível escolar em pauta, sobretudo relacionando as produções e as possibilidades pedagógicas nesses ‘novos’ tempos. Assim, percebemos, através dos referenciais conceituais, que as abordagens e tendências construídas ao longo da história da Educação Física brasileira ainda influenciam a formação dos professores e, por consequência, as suas práticas educativas. Com isso, identificamos que a Educação Física do Ensino Médio carece de mais debates e pesquisas, para melhorar e/ou propor novas ações pedagógicas.

Por fim, temos a esperança de que a Educação Física do Ensino Médio seja um salto qualitativo na vida dos que por ela passarem enquanto educandos, ou seja, a Educação Física do Ensino Médio não pode ser algo para determinar o final das atividades físicas e/ou esportivas dos adolescentes, mas, que ela

seja, principalmente, uma alternativa ‘preciosa’ e prazerosa para os alunos escolherem suas ‘práticas corporais’, em busca de uma melhor qualidade de vida, tanto no agora quanto no amanhã.

## **Bibliografia**

ABRAMOVAY, M.; CASTRO, M. G. (Coord.). **Ensino médio**: múltiplas vozes. Brasília: Unesco/ MEC, 2003.

BARNI, M. J.; SCHNEIDER, E. J. A Educação Física no ensino médio: relevante ou irrelevante? **Revista do Instituto Catarinense de Pós-Graduação**, n. 3, ago./dez. 2003. Disponível em: <<http://www.icpg.com.br/artigos/rev03-02.pdl>>. Acesso em: 19 out. 2004.

BRANDL, C. E. H. A nova política para o ensino médio: um estudo da Educação Física a partir das novas diretrizes e dos novos projetos pedagógicos. **Revista Brasileira de Ciências do Esporte**, Campinas, v. 24, n. 3, p. 7-210, maio 2003.

BRASIL. Ministério da Educação. **Parâmetros curriculares nacionais do ensino médio**: Linguagens, Códigos e suas Tecnologias. Brasília, 1999.

\_\_\_\_\_. **Parâmetros curriculares nacionais**: Linguagens, Códigos e suas Tecnologias. Brasília, 1997.

\_\_\_\_\_. **Lei nº 9394 de 20 de dezembro de 1996** – Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Diário Oficial da União, Brasília, 20 dez. 1996.

CORREIA, W. R. **Educação Física no ensino médio**: discutindo a questão dos saberes escolares. Dissertação (Mestrado em Educação Física)–Universidade de São Paulo, 1999.

\_\_\_\_\_. Planejamento participativo e o ensino de Educação Física no 2º grau. **Revista Paulista de Educação Física**, São Paulo, supl. n. 2, p. 43-48, 1996.

COSTA, C. M. Educação Física diversificada, uma proposta de participação. In: SEMINÁRIO DE EDUCAÇÃO FÍSICA ESCOLAR. 4. **Anais...** Escola de Educação Física e Esporte, 1997.

DARIDO, S. C. **Educação Física na escola**: questões e reflexões. Araras, SP: Topázio, 1999.

DARIDO, S. C. et al. Educação Física no ensino médio: reflexões e ações. **Revista Motriz**, v. 5, n. 2, p. 138-143, dez. 1999.

DE ÁVILA, A. C. V. **Para além do esporte**: a expressão corporal nas aulas de Educação Física do segundo grau. Monografia (Graduação em Educação Física)–Instituto de Biociências, Departamento de Educação Física, UNESP, Rio Claro, 1995.

DEMO, Pedro. **Educação e qualidade**. 8. ed. Campinas: Papirus, 1994.

GOLIN, C. H. **Educação Física no ensino médio**: convergências e divergências nos discursos docente e discente. 166 f. Dissertação (Mestrado em Educação Física)–Faculdades de Ciências da Saúde, Universidade Metodista de Piracicaba, Piracicaba, 2005.

\_\_\_\_\_; BARCELOS, S. C. Aulas de Educação Física no ensino médio: uma experiência vivida. In: CONGRESSO CIENTÍFICO LATINO-AMERICANO DE EDUCAÇÃO FÍSICA DA UNIMEP. 3. SIMPÓSIO LATINO-AMERICANO DA UNIVERSIDADE DO FUTEBOL. 1. SIMPÓSIO LATINO-AMERICANO DE MOTRICIDADE HUMANA. 1. **Anais...** Universidade Metodista de Piracicaba, 2004.

GONÇALVES, M. A. S. **Sentir, pensar, agir**: corporeidade e educação. 6. ed. Campinas: Papirus, 2002.

GRASSI, M. A. **Educação Física na escola de 1º e 2º graus**: prática esportiva? 133p. Dissertação (Mestrado em Educação Física)–Universidade Metodista de Piracicaba, 1994.

MATTOS, M. G de; NEIRA, M. G. **Educação Física na adolescência**: construindo o conhecimento na escola. São Paulo: Phorte, 2000.

MELO, R. Z. de. **Educação Física na escola**: conteúdos adequados ao 2º grau. Monografia (Graduação em Educação Física)–Instituto de Biociências, Departamento de Educação Física, UNESP, Rio Claro, 1997.

\_\_\_\_\_. **O professor de Educação Física e o novo ensino médio**. Dissertação (Mestrado em Educação Física)–Universidade de São Paulo, 2003.

MOREIRA, W. W. Educação física escolar: a busca da relevância. In: PICCOLO, V. L. N. (Org.) **Educação física escolar**: ser... ou não ter? 3. ed. Campinas: Unicamp, 1995.

\_\_\_\_\_. Por uma concepção sistêmica na pedagogia do movimento. In: \_\_\_\_\_ (Org.). **Educação física & esportes**: perspectivas para o século XXI. 7. ed. Campinas: Papirus, 2001.

\_\_\_\_\_; SIMÕES, R.; MARTINS, I. C. **Aulas de educação física no ensino médio**. Campinas: Papirus, 2010.

MOREIRA, W. W. et al. Profissional em educação física: agente de intervenção e de produção de conhecimento. In: \_\_\_\_\_; SIMÕES, R. (Org.) **Educação física**: intervenção e conhecimento científico. Piracicaba: Unimep, 2004.

NAHAS, M. V. Educação Física no ensino médio: educação para um estilo de vida ativo no terceiro milênio. In: SEMINÁRIO DE EDUCAÇÃO FÍSICA ESCOLAR. 4. **Anais...**, Escola de Educação Física e Esporte, 1997.

NISTA-PICCOLO, V. L.; MOREIRA, W. W. **Esporte para a vida no ensino médio** (Coleção Educação Física Escolar). São Paulo: Cortez Editora, 2012.

PAIANO, R. **Ser... ou não fazer**: o desprazer dos alunos nas aulas de educação física e as perspectivas de reorientação da prática pedagógica do docente. Dissertação (Mestrado em Educação)–Faculdade de Educação, Universidade Mackenzie, 1998.

PARANÁ. Secretaria de Estado da Educação. **Livro Didático Público**: Educação Física: Ensino Médio. Curitiba: SEED-PR, 2006.

PELLEGRINOTTI, Í. L. Educação física no 2º grau: novas perspectivas? In: PICCOLO, V. L. N. (Org.). **Educação física escolar**: ser... ou não ter? 3. ed. Campinas: Unicamp, 1995.

PESTANA, S. M. de A. B. Educação física no ensino médio: uma proposta pedagógica. **Revista do Conselho Federal de Educação Física**, n. 5, a. 2, dez. 2002.

RODRIGUES, H. de A.; DARIDO, S. C. O livro didático na Educação Física escolar: a visão dos professores. **Motriz: rev. educ. fis.** (Online). v. 17, n. 1, p. 48-62. 2011.

SANTIN, S. **Educação física**: uma abordagem filosófica da corporeidade. Ijuí: Unijuí, 1987.

SILVA, S. A. I. **Valores em educação**. Petrópolis: Vozes, 1986.

SIMÕES, R. (Qual)idade de vida na (qual)idade de vida. In: MOREIRA, W. W. (Org.). **Qualidade de vida**: complexidade e educação. Piracicaba: Unimep, 2001.

SNYDERS, G. **A alegria na escola**. São Paulo: Manole, 1988.

TEDESCHI, S. M. Educação física escolar: relatos e propostas. In: SEMINÁRIO DE EDUCAÇÃO FÍSICA ESCOLAR. 4. **Anais...** Escola de Educação Física e Esporte, 1997.

TUBINO, M. J. G. **As dimensões sociais do esporte**. São Paulo: Cortez, Autores Associados, 1992.

VERENQUER, R. C. G. Educação Física escolar: considerações sobre a formação profissional do professor e o conteúdo do componente curricular no 2º grau. **Revista Paulista de Educação Física**, n. 9, p. 69-74, 1995.



## SOBRE OS AUTORES

### **Carlo Henrique Golin**

Doutorando em Educação Física (UCB), Mestre em Educação Física (UNIMEP), Graduado em Educação Física (FIFASUL). É professor da UFMS.

### **Débora Garcia Arantes**

Graduada em Educação Física (UESC). Profissional de arbitragem filiada à Confederação Brasileira de Triathlon (CBTri). Integrante do quadro de arbitragem dos Jogos Olímpicos e Paralímpicos do Rio - 2016, sob convocação da União Internacional de Triathlon.

### **Jocimar Daólio**

Livre-Docente (UNICAMP), Doutor em Educação Física (UNICAMP), Mestre em Educação Física (USP), Graduado em Educação Física (USP), Graduado em Psicologia (USP). É professor da Faculdade de Educação Física da UNICAMP.

### **Júnior Vagner Pereira da Silva**

Doutor em Educação Física (UCB), Mestre em Educação Física (UNIMEP), Graduado em Educação Física (FIFASUL). É professor da UFMS.

### **Manuel Pacheco Neto**

Doutor em Educação (UNIMEP), Mestre em História (UFMS), Graduado em Educação Física (UNIMEP). Pós-Doutorando (PNPD/CAPES 2016). É professor da Faculdade de Educação da UFGD.

### **Mario Sérgio Vaz da Silva**

Doutor em Ciências (USP), Mestre em Saúde e Ambiente (UFMT), Graduado em Educação Física (UFMT). Avaliador do SINAES/MEC. É professor da Faculdade de Educação da UFGD.

### **Regina Simões**

Doutora em Educação Física (UNICAMP), Mestre em Educação (UNIMEP), Graduada em Educação Física (PUCCAMP). É professora da Graduação e do Mestrado em Educação Física da UFTM.

### **Tadeu João Ribeiro Baptista**

Doutor em Educação (UFG), Mestre em Educação (UFG), Graduado em Educação Física (ESEFEGO). Diretor Financeiro do CBCE – 2015/2017. É professor da Faculdade de Educação Física da UFG.

### **Wagner Wey Moreira**

Livre-Docente (UNICAMP), Doutor em Educação (UNICAMP), Mestre em Educação (UNIMEP), Graduado em Educação Física (UNIMEP). É professor da Graduação e do Mestrado em Educação Física da UFTM.



Diagramação, Impressão e Acabamento:



Assis - SP  
Fone: (18) 3322-5775  
Fone/Fax: (18) 3324-3614  
vendas@graficatriunfal.com.br  
www.graficatriunfal.com.br