

UNIVERSIDADE ESTADUAL DE MARINGÁ
CENTRO DE CIÊNCIAS DA SAÚDE
DEPARTAMENTO DE EDUCAÇÃO FÍSICA
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO ASSOCIADO EM
EDUCAÇÃO FÍSICA – UEM/UEL

LICIANE VANESSA DE OLIVEIRA MELLO CORRÊA

**O OLLIE NO SKATE STREET: UMA
ANÁLISE INTEGRADA DO
MOVIMENTO HUMANO A PARTIR DA
TEORIA SIMBÓLICA**

Maringá
2021

LICIANE VANESSA DE OLIVEIRA MELLO CORRÊA

**O OLLIE NO SKATE STREET: UMA
ANÁLISE INTEGRADA DO MOVIMENTO
HUMANO A PARTIR DA TEORIA
SIMBÓLICA**

Dissertação de Mestrado
apresentada ao Programa de Pós-
Graduação Associado em Educação
Física – UEM/UEL, para obtenção do
título de Mestre em Educação Física.

Orientador: Prof. Dr. Giuliano Gomes de Assis Pimentel

Maringá
2021

Dados Internacionais de Catalogação-na-Publicação (CIP)
(Biblioteca Central - UEM, Maringá - PR, Brasil)

C824o

Corrêa, Liciane Vanessa de Oliveira Mello

O ollie no skate street : uma análise integrada do movimento humano a partir da teoria simbólica / Liciane Vanessa de Oliveira Mello Corrêa. -- Maringá, PR, 2021.
144 f.: il. color., figs., tabs.

Orientador: Prof. Dr. Giuliano Gomes de Assis Pimentel.

Dissertação (Mestrado) - Universidade Estadual de Maringá, Centro de Ciências da Saúde, Departamento de Educação Física, Programa de Pós-Graduação Associado em Educação Física - UEM/UEL, 2021.

1. Educação Física. 2. Esporte. 3. Integração. 4. Prática Pedagógica. I. Pimentel, Giuliano Gomes de Assis, orient. II. Universidade Estadual de Maringá. Centro de Ciências da Saúde. Departamento de Educação Física. Programa de Pós-Graduação Associado em Educação Física - UEM/UEL. III. Título.

CDD 23.ed. 796

Márcia Regina Paiva de Brito - CRB-9/1267

LICIANE VANESSA DE OLIVEIRA CORRÊA

**O OLLIE NO SKATE STREET: UMA
ANÁLISE INTEGRADA DO
MOVIMENTO HUMANO A PARTIR DA
TEORIA SIMBÓLICA**

Dissertação apresentada à Universidade Estadual de Maringá, como parte das exigências do Programa de Pós-Graduação Associado em Educação Física – UEM/UEL, na área de concentração Práticas Sociais em Educação Física, para obtenção do título de Mestre.

APROVADA em 25 de fevereiro de 2021.



Prof. Dr. Fernando Augusto Starepravo
Coordenador Adjunto do Programa de Pós-Graduação Associado em Educação Física
UEM/UEL – PEF-UEM/UEL



Prof. Dr. Fernando Augusto Starepravo
Coordenador Adjunto do Programa de Pós-Graduação Associado em Educação Física
UEM/UEL – PEF-UEM/UEL

Prof. Dr. Rui Manuel Proença de Campos Garcia

(Participação remota – Resolução nº 013/2018-CEP)

Prof. Dr. Juliano de Souza

(Participação remota – Ato Executivo nº 004/2020-GRE)



Prof. Dr. Giuliano Gomes de Assis Pimentel
(Orientador)

Dedicatória

*Dedico este trabalho
Aos meus filhos, Miguel e Joaquim,
por darem um sentido especial à minha vida.
Ao meu esposo, Flávio,
por se fazer porto, mas também, farol.
À minha mãe, Cidinha e meu pai, Braz,
por serem exemplo de família, amor e vida.*

Agradecimentos

Agradeço primeiramente a Deus, por me conceder vida e saúde.

Ao meu esposo Flávio, meus filhos Miguel e Joaquim, meus pais Cidinha e Braz, meu irmão Marcus, e minha Sogra Elena por terem sido cuidado, apoio, incentivo e amor em meio a tantas ausências necessárias frente a este empreendimento.

À minha cunhada Katren por me incentivar na finalização deste trabalho, dedicando seu tempo e sabedoria.

À minha amiga Nataly, por ter sido uma grande parceira intelectual, companhia sempre agradável e juntamente às queridas Allana e Isabel, por terem se estabelecido, enquanto local seguro para confissões e desabafos, alento nas horas difíceis e partilha de assuntos para além da academia, tornando esse processo mais leve.

Aos demais membros do Grupo de Estudos do Lazer (GEL), Ariel, Cléber, Denise, Érika, Fernanda, Hani, Helli, Liana, Laura, Patrícia e Ricardo, por terem, cada um a seu modo, estado ao meu lado durante essa jornada.

Ao professor Dr. Pedro Deprá pelos conhecimentos compartilhados e seu exemplo de dedicação e ética profissional, e de modo estendido, a todos e todas colegas do curso de Biomecânica de Aventuras; assim como aos professores e professoras que participaram da validação do instrumento.

Ao meu orientador, professor Dr. Giuliano Pimentel, pela acolhida e oportunidade de conhecimento e crescimento, ofertando todo suporte e encaminhamentos necessários.

Aos professores, Dr. Juliano de Souza e Dr. Rui Manuel Proença de Campos Garcia, pelos importantes tensionamentos e reflexões que, para além de contribuir para a consecução deste trabalho, trouxeram contribuições para o meu conhecimento de vida.

Aos demais professores e funcionários da pós-graduação com os quais tive a oportunidade de conviver, pela atenção e cordialidade dispendidas.

Todos e todas vocês me remetem com justiça às seguintes sentenças:

***“No fim, não são os anos em sua vida que contam.
É a vida em seus anos.”***

[Abraham Lincoln]

***“As criaturas que habitam esta terra em que vivemos,
sejam elas seres humanos ou animais,
estão aqui para contribuir,
cada uma com sua maneira peculiar,
para a beleza e a prosperidade do mundo.”***

[Dalai Lama]

CORRÊA, Liciane Vanessa de oliveira Mello. **O Ollie no Skate Street**: uma análise integrada do movimento humano a partir da Teoria Simbólica. 2021. 144f. Dissertação (Mestrado em Educação Física) – Centro de Ciências da Saúde. Universidade Estadual de Cidade, Cidade, 2021.

RESUMO

O skate se configura em prática cosmopolita, com polissemia de sentidos e significados. Diante disso, há necessidade de observá-lo em congruência à realidade, a partir da totalidade do homem, expressa multidimensionalmente, para atender à intencionalidade pedagógica no ensino da modalidade. Assim, estabelecemos como objetivos: [1] compreender a integração como possível superação do paradigma dualista ontológico estabelecido no campo da Educação Física; [2] observar as Práticas Corporais de Aventura (PCA) inseridas no projeto Escola de Aventuras em suas relações com uma Teoria Reflexiva do campo; e [3] identificar os elementos presentes no ensino do *Ollie*, por meio da prática social midiática dos praticantes de skate *street*. Para tanto, realizamos uma revisão integrativa, na qual as obras de Norbert Elias, especialmente a Teoria Simbólica (1994a), constituíram-se como principal fonte de estudo e assentaram a estruturação de uma análise teórica pentadimensional voltada ao movimento humano. Associadas às obras de Elias, estão as reflexões de Ulrich Beck e Anthony Giddens, acerca das estruturas e atores sociais no contexto de uma sociedade de risco. As reflexões e tensionamentos foram discutidos avistando uma reflexividade para o campo da Educação Física. Como resultados, temos o entendimento integrado do movimento humano, considerando o seu imbricamento biossocial e a observação em diferentes níveis de síntese espaço-tempo-simbólica, como fundamento ontológico para superar a dicotomia Biodinâmica x Sociocultural, presente no campo. Ademais, verificamos na potência das PCA, diante do novo contrato motor estabelecido na modernidade tardia, um caminho possível e viável para alcançar uma prática oportuna à mediação da escrita biográfica da movência, enquanto pressupostos de uma Educação Física Reflexiva. E então, por meio das mídias digitais, observamos categorias informadas no meio nativo, para os processos de ensino-aprendizagem do *Ollie* configurados no espaço-tempo-simbólico, onde se destaca o ensino da técnica do movimento, e a apropriação dos códigos de comunicação, como ponto de encontro de suas expressões. Consideramos, com base nas reflexões levantadas, que a proposição pentadimensional *eliasiana* relativa aos processos do conhecimento, permitiu co-criar um modelo de análise que favorece a unidade “biodinâmicosociocultural” no campo da Educação Física. A visualização do movimento na pentadimensionalidade de sua expressão, traz pressupostos para a atuação do professor-biógrafo, no que tange, ao lugar da técnica para sua aprendizagem e vivência, como forma de emancipação, expressão e transcendência ‘pelo’ se-movimentar.

Palavras-Chave: Educação Física. Esporte. Integração. Prática Pedagógica.

CORRÊA, Liciane Vanessa de oliveira Mello. **Ollie on Skate Street**: an integrated analysis of human movement based on Theory Symbolic. 2021. 144f. Dissertação (Mestrado em Educação Física) – Centro de Ciências da Saúde. Universidade Estadual de Maringá, Maringá, 2021.

ABSTRACT

Skateboarding is configured in a cosmopolitan practice, with a polysemy of senses and meanings. Thus, there is need to observe it in line with its reality, based on an understanding of the whole man, expressed multidimensionally, based on a pedagogical intentionality in teaching the sport. Therefore, we established as objectives: [1] to understand the integration as a possible overcoming of the ontological dualist paradigm established in the field of Physical Education; [2] to observe the Body Adventure Practices (BAP) inserted in the School of Adventures project in its relations with a Reflective Theory of the field; and [3] to identify the elements present in Ollie's teaching, through the social media practice of street skateboarders. Therefore, we carried out an integrative review, in which the works of Norbert Elias, especially his Symbolic Theory (1994a), were the main source of study and to base of the structuring of a theoretical pentadimensional analysis aimed at the human movement. Associated with Elias's works are the reflections of Ulrich Beck and Anthony Giddens, about social structures and actors in the context of a risk society, the reflections and tensions were argued with a view to reflecting on the field of Physical Education. As a result, we chose the understanding of man, considering his biosocial overlap and observation at different levels of space-time-symbolic synthesis, as an ontological foundation to overcome the Biodynamic x Sociocultural dichotomy, present in the field. In addition, we verified in the power of the PCA, in view of the new motor contract established in late modernity, a possible and viable way to achieve an opportune practice to mediate the biographical writing of the movement, as presuppositions of a Reflective Physical Education. And then, through digital media, we observe categories informed in the native environment, for Ollie's teaching-learning processes configured in the space-time-symbolic, where the teaching of movement technique and the appropriation of communication codes stands out, as a meeting point for their expressions. We consider, based on the reflections raised, that the eliasian pentadimensional proposition related to the processes of knowledge, allowed co-creating an analysis model that favors the "biodynamic-sociocultural" unit in the field of Physical Education. The visualization of the movement in the pentadimensionality of his expression brings presuppositions professor-biographer's performance, with regard to the place of the technique for its learning and experience, as a form of emancipation, expression and transcendence 'by' moving around.

Keywords: Physical Education. Sport. Integration. Pedagogical Practice.

LISTA DE FIGURAS

Figura 1 -	A pentadimensionalidade da Educação Física na visualização de seu objeto de estudo: o movimento humano	11
Figura 2 -	Fluxograma da organização dualística do campo da Educação Física	20
Figura 3 -	Fluxograma da perspectiva de integração na Educação Física	25
Figura 4 -	Fluxograma do modelo pentadimensional aplicado à Educação Física	27
Figura 5 -	Diagrama síntese da seleção dos vídeos	53

LISTA DE GRÁFICOS

Gráfico 1 -	Radar de categorias - Elementos abordados nos vídeos.....	61
	Dispersão entre categoria e tempo / categoria e taxa de	
Gráfico 2 -	visualização.....	73
	Dispersão entre categoria e faixa etária / categoria e	
Gráfico 3 -	patrocínio.....	74

LISTA DE QUADROS

Quadro 1 - Gênero e Faixa etária dos apresentadores.....	55
Quadro 2 - Orientação espaço-corpo sobre a prancha de skate.....	63
Quadro 3 - Interlocuções singulares ao grupo.....	68

LISTA DE TABELAS

Tabela 1 -	Características descritivas dos vídeos analisados	54
Tabela 2 -	Taxa de visualização, ano de postagem e duração dos vídeos	57
Tabela 3 -	Categorias analisadas e sistema de pontuação	58
Tabela 4 -	Coeficiente de correlação (ρ) e nível de significância (p) na relação entre categorias e as características extraídas dos vídeos	71

LISTA DE SIGLAS E ABREVIATURAS

AA	Atividades de Aventura
BNCC	Base Nacional Comum Curricular
CAP	Colégio de Aplicação Pedagógica
COVID-19	Coronavirus Disease 2019
CBSK	Confederação Brasileira de Skate
EA	Escola de Aventuras
EF	Educação Física
EFE	Educação Física Escolar
EFR	Educação Física Reflexiva
EM	Ensino Médio
IBGE	Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística
IOC	International Olympic Committee
PCA	Práticas Corporais de Aventura
PIBIC	Programa Institucional de Bolsas de Iniciação Científica
SPSS	Statistical Package for the Social Science
UEM	Universidade Estadual de Maringá
UEL	Universidade Estadual de Londrina

SUMÁRIO

1 INTRODUÇÃO	01
2 OBJETIVOS	08
3 MÉTODO: Fundamentos e Procedimentos	09
4 RESULTADOS	13
4.1 Artigo 1	13
4.2 Artigo 2	30
4.3 Artigo 3	46
5 CONSIDERAÇÕES FINAIS	78
REFERÊNCIAS	86
APÊNDICES	97

1 INTRODUÇÃO

“Não somos uma consciência reflexiva pura, mas uma consciência encarnada num corpo. Nosso corpo não é apenas uma coisa natural, tal como a física, a biologia e a psicologia o estudam, mas é um corpo humano, isto é, habitado e animado por uma consciência. Não somos pensamento puro, pois somos um corpo. Não somos coisa natural, pois somos uma consciência.”

[CHAUI, 2000, p. 307]

Nossa própria característica humana nos confronta à nossa incapacidade em apreender, por meio da observação, a dimensão universal da realidade. Este limite já nos é apontado desde Aristóteles (1986), tanto na indução quanto na dedução é necessário o uso dos sentidos (*epagoge*) para obter conhecimento particular (empírico) sobre um objeto.

A fragmentação do pensamento, torna mais difícil sua aplicabilidade aos problemas que cercam a complexidade da vida humana. Morin (2003) aponta para os efeitos paulatinamente nocivos advindos da segregação dos conhecimentos e de sua desarticulação. De fato, essa é uma problemática geral da Ciência e não apenas da Educação Física, de modo que há um conjunto de referenciais aos quais podemos apelar para pensar o problema da fragmentação do conhecimento.

Essa especialização da ciência acaba por “construir um arcabouço conceitual, inadequado, para postular a natureza e a sociedade como opostos” (ELIAS, 1994a, p. 158-159). Elias propõe uma compreensão unificada das teorias nas áreas da existência humana, superando as abstrações ou generalizações tradicionais e as polaridades: natureza/cultura, abstrato/concreto, sujeito/objeto e corpo/mente fornecendo adequadamente *“uma imagem sócio-biológica sobre a capacidade humana de formação de símbolos”* (ELIAS, 1994a, p. xiv).

O autor ainda ressalta que a maturação biológica acontece em simultâneo com a cultura, por meio dos processos de aprendizagem, caso contrário *“a sua disponibilidade biológica para aprender permanece inutilizada”* (ELIAS, 1994a, p. 7), evidenciando assim a interligação entre os processos biológicos e sociais:

A constituição natural dos seres humanos prepara-os para aprenderem com

outros, para viverem com outros, para serem mantidos por outros e para cuidarem de outros. É difícil imaginar como é que os cientistas sociais podem obter uma compreensão clara do facto de a natureza preparar os seres humanos para a vida em sociedade sem incluir, no seu campo de visão, os aspectos do processo evolutivo e do desenvolvimento social da humanidade. (ELIAS, 1994a, p.146).

A dicotomia no pensamento apontada por Elias, nas Ciências Sociais, escorrega para a Educação Física e pode ser percebida na sua relação com a divisão das subáreas Biodinâmica e Sociocultural, em seu trato com as diferentes expressões do se-movimentar humano. Característica permanente de nossa constituição biopsicossociocultural¹, a movência humana é complexa e, para além dos olhares reducionistas, requer uma abordagem ontológica (ARAÚJO *et. al.*, 2010; FENSTERSEIFER e PICH, 2012; SOUZA, 2018b; SOUZA, 2021).

Assim, estudos que demonstrem o *habitus*, os comportamentos grupais e os processos biológicos e sócio-históricos de determinada configuração, se tornam relevantes para a construção de uma visão integrada de Educação Física, bem como, podem oferecer pistas para um melhor entendimento da apropriação cotidiana no ensino dos movimentos, buscando uma superação qualitativa da área.

Desse modo, tecemos a possibilidade de pensar a integração entre biológico e social na Educação Física, resguardada a especificidade epistemológica da área enquanto ciência aplicada. A Teoria Simbólica (ELIAS, 1994a) se constitui como ponto de partida para organizar a análise do movimento humano em relação ao tempo, ao espaço e à linguagem. Nosso ponto de chegada é contribuir para uma abordagem reflexiva da Educação Física, entendida aqui como proposição de experiências de movimento passíveis de materialização e voltadas à escrita biográfica de movimento (SOUZA, 2019a).

Ellmer et al. (2019), ao analisarem a aprendizagem em esportes de ação, encontraram desconexão significativa entre as ciências sociais e naturais, sinalizando a necessidade de que os estudiosos busquem trabalhar para além das fronteiras estabelecidas pela atual estrutura do campo científico, para um avanço coletivo.

¹ Para efeitos do referencial teórico adotado (Elias), em síntese, utilizaremos o termo biossocial doravante como expressão da interpenetração de aspectos biodinâmicos, comportamentais e socioculturais no movimento humano.

Nesta esteira, o conhecimento científico mais elaborado até o momento informa que o ser humano, como todos seres vivos, resulta de um processo de seleção natural (entre espécies) e sexual (intra-espécie), nos dotando de certas características biológicas favoráveis à linguagem simbólica. Em acréscimo, na perspectiva da Teoria da Relatividade restrita, tempo e espaço são as dimensões objetivas estruturantes da realidade, mas que estão em conexão em tudo que se movimenta (ELIAS, 1994a; EINSTEIN, 1999; DARWIN, 2000).

Compreendemos a capacidade motora conquistada pela nossa espécie, desde as primeiras linhagens de homínídeos até os dias atuais, possibilitada pelas mudanças por supressão ou surgimento de osso, modificação postural, bipedismo e instinto de sobrevivência (SPOOR, WOOD e ZONNEVELD, 1994; BRAMBLE e LIEBERMAN, 2004). Graças à evolução biológica, de longo prazo, concomitante à novas demandas sociais, novos desenvolvimentos corporais foram possibilitados, e estes, ao longo de milhares de anos influenciaram os modos de locomoção e possibilitaram o desenvolvimento das habilidades humanas.

Quadrupedar, caminhar, correr e impulsionar-se são, segundo Gallahue e Donnelly (2008), habilidades de movimentar-se numa determinada direção, entendidas como locomoção. A locomoção definida como movimento fundamental, ao se direcionar para um maior grau de elaboração e refinamento, pode ser utilizada em esportes específicos, com maior complexidade em termos de habilidades motoras.

O ato de impulsionar-se objetivando um deslocamento, é uma habilidade motora de alta complexidade, que tem a necessidade de um grande desenvolvimento de locomoção, associado ao desenvolvimento de equilíbrio. Para essa movência, o corpo se coloca em posição vertical, levemente inclinado para frente (HUBBARD, 1980). Entretanto, a ação de deslocamento no skate ainda é, dentre os movimentos produzidos sobre o mesmo, o de menor complexidade (NEVITT *et. al.*, 2009). Por isso, reiteramos a abertura lançada à transcendência humana desde o mais simples se-movimentar, o que nos impele a ousar compreender os gestos com mais eficácia simbólica nesse esporte.

O skate notabilizado como acontecimento californiano na década de 1930, foi observado no Brasil na década de 1960, apenas como descida de ladeiras e imitação dos movimentos do surf. Já na década de 1970 iniciou-se a esportivização de uma de suas variações, que hoje é nomeada como skate vertical (BRANDÃO,

2014). Atualmente, a Confederação Brasileira de Skate (CBSK, 2018), cataloga catorze modalidades distintas que variam em relação ao espaço de prática, sua objetividade e seus equipamentos.

Para além do crescimento abundante em número de praticantes, houve crescimento em investimento empresarial na linha do vestuário e de materiais diversos de consumo relacionados a cultura skatista, mas também, investimento público para propiciar, ou ainda segundo Brandão (2008), *“delimitar a sua prática”*. Assim,

A cidade, pensada pelos skatistas como um paraíso de infindáveis possibilidades de lazer e diversão, acabou não sendo transformada somente pelo olhar transfigurativo do skatista, que lhe emprestou novos sentidos e funções, mas ela mesma acabou se modificando para disciplinar os filhos “rebeldes” que seu processo de urbanização ajudou a criar (BRANDÃO, 2008. p.22).

Perante a população, o skate assume então, sentidos paradoxais. Embora visto, ainda hoje, como prática indesejável e marginal, vem dando cada vez mais lugar a imagem de alta performance, trabalho e atividade saudável, passando *“a ser vista com bons olhos”* especialmente pelo alto interesse mercadológico que circunda sua dimensão esportiva (MACHADO, 2017, p. 26).

Segundo Marchi *et.al.* (2017) através do surgimento de novos hábitos esportivos, novos horizontes culturais, estéticos, simbólicos e emocionais tornam-se possíveis. Enquanto profissionais da educação física devemos estar atentos ao crescimento destas novas modalidades, observando as relações e apropriações nas comunidades em que estamos inseridos, possibilitando o acesso e a prática através do ensino pedagógico no ambiente escolar, em detrimento do maior tempo despendido para as modalidades mais tradicionais na área, tais como: futebol, voleibol, basquete, handebol e futsal.

Há um esforço gradativo de novas propostas curriculares na Educação Física, a fim de contemplar as expressões de movimento humano demandadas com o advento da pós-modernidade. Nesta perspectiva, a vida cotidiana é influenciada pelas instituições, mas, ao mesmo tempo, forçam sua (re)organização, percebendo as pessoas como portadores de agência (GIDDENS, 2002) e, por conseguinte, de movência, capazes de buscar por estilos de vida mais biográficos, no qual podem explorar o mundo (SOUZA, 2021).

Embora Tahara, Soares e Darido (2018) avaliem haver uma produção incipiente a respeito daquilo que denominam de Práticas Corporais de Aventura (PCA) no contexto escolar, tais práticas tornaram-se componente curricular do campo das linguagens, conforme proposto na Base Nacional Comum Curricular – BNCC (BRASIL, 2018)². Assim, brincadeiras e jogos, esportes, ginásticas, danças, lutas e práticas de aventura, são as unidades temáticas, trabalhadas em suas manifestações culturais através das práticas corporais:

Cada prática corporal propicia ao sujeito o acesso a uma dimensão de conhecimentos e de experiências aos quais ele não teria de outro modo. A vivência da prática é uma forma de gerar um tipo de conhecimento muito particular e insubstituível e, para que ela seja significativa, é preciso problematizar, desnaturalizar e evidenciar a multiplicidade de sentidos e significados que os grupos sociais conferem às diferentes manifestações da cultura corporal de movimento. Logo, as práticas corporais são textos culturais passíveis de leitura e produção. (BRASIL, 2018, p. 212).

Contudo, em acordo com os apontamentos de Armbrust e Lauro (2010, p. 800), para implementar determinadas modalidades, como o skate, e atender as necessidades de nível educacional, superando uma perspectiva simplista e caminhando para um entendimento mais aprofundado sobre *“as dimensões a serem tomadas para a transformação social dos indivíduos inseridos nesse contexto”*, percebe-se então a premência de vislumbrar esta modalidade de forma integral.

Um levantamento etnográfico realizado por Neira (2014), explicita este empreendimento pautado na ludicidade porém, primando pela performatividade, no sentido de desafiar-se sempre, buscando assim, conquistar amigos e admiradores. Sob esta ótica o sentido de pertencimento ao grupo, parece ser integrado à medida em que existe a ampliação dos repertórios gestuais e motores. O skatista busca satisfação pessoal e lazer, a partir da apropriação dos espaços urbanos.

A designação de diferentes espaços para a prática de skate tornou-se possível a partir de seu desenvolvimento tecnológico, como a criação das rodas de poliuretano (proporcionando mais velocidade e estabilidade) – invenção de Frank Nasworthy, e o *tail* (modificação na parte de trás do skate possibilitando mais mobilidade, controle e equilíbrio) – criação de Larry Stevenson. Essas inovações outorgaram, mesmo que de forma ocasional, a execução do salto do skatista

² Embora reconheçamos as controvérsias a cerca de sua implantação, bem como, os seus limites, a BNCC será adotada no presente trabalho, enquanto normatização para a educação física escolar, por se tratar de um documento nacional contemporâneo.

mantendo o skate sob os pés, manobra conhecida como *Ollie*, apelido de Alan Gelfand, seu inventor (MARQUES, 2018), embora existam controvérsias acerca de sua autoria³.

Portanto, o surgimento do *Ollie*, como o conhecemos hoje, é datado da década de 70, e por intermédio dessa manobra expressa, o skatista apropriou-se de uma infinidade de obstáculos encontrados nas arquiteturas das cidades, objetivando a sua transposição, sendo também, a manobra de base para a execução de muitas outras manobras (FREDERICK, et al., 2006; POWELL, 2012; MEIRA, CONCEIÇÃO e MARTINS, 2013; PIMENTEL, 2020).

Compreendemos que a análise do movimento humano em níveis elevados de integração, passa pela discussão de tempo, espaço e linguagem de sua expressão. Entendemos assim, que faltam estudos para caracterizar o skate em sua relação com o tempo, o espaço e os aspectos simbólicos de sua configuração. Embora na realidade brasileira sejam notórias as pesquisas que compõem o universo de conhecimento da Educação Física com abordagem *eliasiana*, estudos que se desenvolvam com base na pentadimensionalidade dos pressupostos da Teoria Simbólica, recorrendo à mesma como programa de investigação e síntese, ainda foram pouco explorados (OLIVEIRA, V. 2018). Deste modo, é importante conhecer, dialogar e construir em conformidade com seus fundamentos, por uma compressão dos movimentos de forma inteirada, perpassando as dicotomias no entendimento de sujeito/objeto e de área sociocultural/biológica presentes na Educação Física.

Estudos em perspectivas teórico-exploratórias, com cunho crítico e reflexivo, são essenciais para o avanço no entendimento do homem e das representações sociais que o compõe (indivíduo-social). Na esfera das relações macroscópicas, o ser biossocial (re)produz sentido e significado para sua vida por meio do se-movimentar. Todavia, o importante para ele - e no estabelecimento de suas relações socioculturais -, é que sua prática aconteça de forma fruída, buscando prazer e sentido para si, ao mesmo tempo que se estabelece respeitosa para com os demais, bem como, para com seus propósitos. Essa característica do se-movimentar humano está estabelecido numa perspectiva de Educação Física Reflexiva (SOUZA,

³ Há indicações de que essa manobra possa ter sido criada anteriormente, entretanto, ela é creditada à Alan Gelfand, para conhecer mais sobre as controvérsias da história do *Ollie*, indicamos o acesso a <http://sktbicas.blogspot.com/2009/04/historia-do-ollie.html> ou <http://clubedoskate.com/noticias/sera-que-alan-gelfand-inventou-realmente-o-ollie/>

2019a; 2021), merecendo ser considerada por meio do fazer pedagógico escolar, capacitando o escolar para um movimentar-se intencional.

É na polissemia observada no skate - modalidade preferida pelos escolares em nossa realidade empírica (PIMENTEL et al., 2017), que observamos a necessidade de entender os aspectos ligados ao estilo de vida, voltados aos aspectos simbólicos desta prática, localizados em sua configuração e processos de interdependência (ELIAS, 1993; 1999). Tais aspectos, estão marcados pela ética-estética das emoções compartilhadas no aqui-agora (MAFFESOLI, 2007), e, no âmbito de sua expressão, podem ser observados em congruência à sua realidade.

2 OBJETIVOS

Esta dissertação dividiu-se em três trabalhos a fim de alcançar subsídios para um fazer pedagógico, expresso em processos de ensino-aprendizagem na Educação Física, que sejam: [1] assentados na integração do homem enquanto ser biossocial e vislumbrados na totalidade das dimensões do se-movimentar; [2] planejados de modo a atender as demandas da modernidade reflexiva e voltados a uma escrita biográfica da movência; [3] congruentes com a realidade na qual a prática se expressa.

À vista disso, no primeiro momento, a partir das proposições *eliasianas*, buscamos compreender a integração como possível superação do paradigma dualista ontológico estabelecido no campo da Educação Física como biologia *versus* cultura. Defendemos assim, a compreensão de integração enquanto prospectiva de superação dos paradigmas para o entendimento do desenvolvimento do homem, com a finalidade de apontar um caminho epistemológico aos desafios formativos específicos da Educação Física no mundo contemporâneo.

Posteriormente, nos propusemos a investigar a Escola de Aventuras (PIMENTEL et al., 2017) à luz de uma Teoria Reflexiva da Educação Física, tendo como base a escrita mediada das biografias de movimento, propostas nos estudos de Souza (2017; 2018b; 2019a; 2021). Objetivamos o entendimento da Educação Física Reflexiva e suas potenciais aproximações com a Escola de Aventuras para, a partir desta relação, principiarmos um (re)pensar à Educação Física Escolar.

Por fim, considerando a importância da compreensão da movência em sua configuração de expressão e na voz de seus interlocutores, almejamos a identificação dos principais elementos presentes no ensino do *Ollie* presentes na prática social midiática dos praticantes de skate *street*.

3 MÉTODO:

Fundamentos e Procedimentos

De natureza observacional e finalidade exploratória, este estudo tem por característica uma abordagem qualitativa-quantitativa de pesquisa, e possui caráter teórico-descritivo. Nos aproximamos dos procedimentos de pesquisa bibliográfica, sistematizando a busca de informações por meio de livros, artigos científicos, revistas e vídeos (FONTELLES, et al. 2009). Destacamos seu aspecto de investigação social, orientada no mundo dos significados, percepções, ações, opiniões, representações e relações humanas, possibilitadas através do registro da historicidade, respeitando as especificidades culturais enquanto bem material e simbólico (MINAYO, 2013).

Inicialmente, utilizamos os procedimentos de revisão integrativa (SOUZA, M. et al., 2010), na qual as obras de Norbert Elias (1993, 1994a, 1994b, 1999, 2000, 2011) constituíram-se como principal fonte de estudo, investigação e assentam as demais proposições, norteadas por nossas arguições.

Associadas às obras de Elias, apreciamos pesquisas no campo da Educação Física, e de áreas correlatas, destacando as obras de Anthony Giddens (1996; 2002) e Ulrich Beck (2008; 2011; 2018), na proposição de uma reflexão contínua, por parte dos atores sociais, de si próprios e de seu contexto social, diante de uma sociedade de risco. Amparamos as reflexões e tensionamentos discutidos no decorrer da presente dissertação, no âmago da Educação Física, avistando as proposições de uma Educação Física Reflexiva, conforme proposto por Souza (2019a; 2021).

Esse conhecimento é concebido de modo integrado e está estruturado na análise teórica penta-dimensional trazida por Elias em sua Teoria Simbólica (1994a). As cinco dimensões englobam os conceitos de largura, profundidade e comprimento, entendidos na Dimensão Espaço, bem como, as Dimensões do Tempo e a Dimensão Simbólica. Para compreensão de um dado fenômeno, os processos ocorridos em cada uma dessas dimensões só podem ser entendidos se observados em sua relação com as outras dimensões, proporcionando assim, uma maior congruência com a realidade:

[...] os seres humanos não vivem num mundo tetradimensional, mas sim penta-dimensional. Eles localizam os objetos de comunicação de acordo não só com a sua posição no espaço e no tempo, mas também com a sua posição no próprio mundo dos locutores tal como ele é indicado simbolicamente pelo padrão sonoro que os representa na língua dos locutores. (ELIAS, 1994a, p. 127).

O espaço em seu caráter tridimensional, é justamente o espaço que nos rodeia e, ao mesmo tempo, é o que possibilita a medição dos objetos em acordo com suas características físicas. Porém, ao falar em dimensão espaço, Elias aponta que esta forma de orientação, não pode ser compreendida deslocada da demarcação deste objeto no tempo.

O tempo é apresentado como um elemento que acompanha a evolução da humanidade e a sua maior atenção dada através de instrumentos criados para realização das medidas temporais, como relógios ou calendários, assumindo funções coordenadoras e integradoras (ELIAS, 1998). A dimensão tempo, por sua vez, só pode ser entendida com base na capacidade humana de síntese e de representação simbólica.

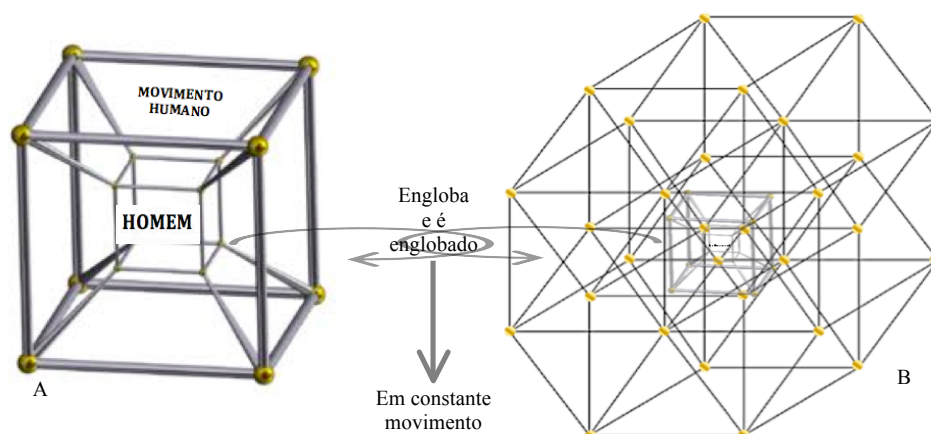
Para Elias (1994a) o caráter simbólico é voltado à comunicação humana, onde os símbolos são meios apreendidos através de interlocução e representam uma dada realidade ou conhecimento. Sendo algo comum a um determinado grupo, podendo variar entre sociedades distintas, caracterizando assim, uma das singularidades humanas. Esta singularidade é fundamentada, por sua vez, na sua organização biológica, tendo na aprendizagem, possibilitada pela interação social, vida em sociedade, e na maleabilidade da face, suas principais características.

Em síntese, a Teoria Simbólica abrange dados da natureza (biologia evolutiva) integrada à história e a cultura (desenvolvimento humano e aprendizagem social), sendo a psicologia e a sociologia referidas ao indivíduo-social, visando congruência com a realidade e esclarecendo *“a relação entre o símbolo e o que ele simboliza”* (ELIAS, 1994a, p. 113):

[...] é necessário um grande esforço de auto-distanciamento para compreender que o ponto de partida para as explorações deste tipo não é o próprio indivíduo concebido como uma pessoa isolada, mas sim as formações sociais, configurações que são formadas por uma pluralidade de seres humanos, por outros e por nós próprios. Se tal for compreendido, a natureza do significado deixa de ser um mistério. (ELIAS, 1994a, p. 7).

Propomos assim, um modelo integrador com base na imbricação, em diferentes níveis de integração a partir da pentadimensionalidade *eliasiana*. Representamos esquematicamente a concepção ontológica do movimento humano por meio da visualização de suas expressões de modo pentadimensional, conforme apresentado na **Figura 1**.

Figura 1. A pentadimensionalidade da Educação Física na visualização de seu objeto de estudo: o movimento humano



O tesseracto (A) representa, na centralidade de seu cubo, o homem considerado em sua totalidade (biossocial), o hipercubo, por sua vez, expressa a movência humana, representada enquanto objeto tridimensional, observado nas dimensões de comprimento, largura e profundidade em sua integração à dimensão tempo. O penterato (B), caracteriza a expansão do hipercubo em sua quinta dimensão, expondo diferentes faces, que traduzem os múltiplos símbolos que circundam o homem em movimento em seus diferentes níveis de síntese, tais como: biologia, física, química, matemática, medicina, psicologia, política, antropologia, religião, genética, economia, direito, fisiologia, pedagogia, etc. Tais faces englobam umas às outras, ao mesmo tempo que são englobadas, circundam o homem em movimento, ao mesmo tempo que constituem seu íntimo.

Imersos nesta apreensão, sistematizamos a busca de vídeos disponibilizados na plataforma virtual do YouTube (<https://www.youtube.com/>), por intermédio de termos que informassem o ensino do *Ollie*. A análise do conteúdo encontrado nos vídeos apoiou-se nas técnicas propostas por Bardin (2016). Desta maneira,

estabelecemos o *corpus* de investigação, as unidades de registro, e determinamos as categorias de análise e interpretação.

Com fins quantitativos, submetemos as categorias coletadas ao método binário de pontuação, recebendo 1 ponto – para a presença da informação, ou 0 pontos – na ausência da mesma. As categorias foram classificadas de modo ordinal, podendo variar de um mínimo de 0 pontos a um máximo de 20 pontos que correspondeu ao número total de categorias levantadas. Por se tratar de uma metodologia estabelecida para alcançar os objetivos específicos de um dos artigos presentes nesta dissertação, seu detalhamento está na seção Resultados, mais especificamente no Artigo 3, subtópico “Materiais e Métodos” (página 48).

Os dados qualitativos compreenderam o tratamento descritivo, sistemático e objetivo das mensagens, interpretadas segundo a fundamentação teórica apresentada. Enquanto os dados quantitativos foram digitados no Microsoft Excel *for* Mac 2011, *version* 14.6.1. A análise estatística compreendeu a estatística descritiva, por meio de porcentagem (%) e média $\pm$ desvio padrão. Foi utilizado o pacote estatístico SPSS *Statistics*, versão 2.0, onde testamos a normalidade dos dados por meio do teste de Kolmogorov-Smirnov. Devido a característica não normal dos dados, aplicamos a correlação de Spearman para determinar as possíveis correspondências entre o número de visualizações, sexo, faixa etária, duração dos vídeos e a pontuação total obtida pelo vídeo nas categorias de análise. O nível de significância adotado foi de $p < 0,05$.

4 RESULTADOS

4.1 Artigo 1

A DICOTOMIA BIOLOGIA *VERSUS* CULTURA NO CAMPO DA EDUCAÇÃO FÍSICA E UMA PROSPECTIVA ONTOLÓGICA INTEGRADA⁴

Resumo: Apresentamos a categoria integração como possível superação da dicotomia biologia *versus* cultura no campo da Educação Física (EF). Como metodologia, elegemos a pesquisa qualitativa, por meio da revisão integrada, destinada à exegese do trabalho de Norbert Elias, no qual as noções de primeira natureza, segunda natureza, evolução, desenvolvimento e integração operaram como nossas categorias analíticas. Destaca-se que a área se encontra em uma crise epistemológica que compromete seu paradigma ontológico, imerso na dualidade estabelecida entre as subáreas biodinâmica e sociocultural, com construções unilaterais de desenvolvimento humano. Assim, como superação dessa dicotomia do campo, propomos uma ontologia humana assente nas relações e imbricamentos dos processos biológicos, culturais, sociais e individuais, integrados e interdependentes, conceituada como biossocial. Concluimos, por meio da visualização do movimento humano de maneira integrada, a possibilidade de apreender o homem em sua totalidade, aplicando a metodologia pentadimensional em modalidades do campo, a fim de propiciar uma EF unificada e coerente com as relações sociais da contemporaneidade.

Palavras-chave: Epistemologia. Ontologia. Integração. Movimento Humano.

Introdução

Do ponto de vista epistemológico, pode-se dizer que a ciência se desenvolve em meio a crises e revoluções que superam paradigmas antigos e inspiram novos progressos e programas de pesquisa (KUHN, 1998; LAKATOS, 1979). Deste modo, a Educação Física (EF) no Brasil, enquanto campo científico, se estabelece imersa em uma dualidade conceitual, ainda não superada, que delimita e norteia os processos de produção de conhecimento do se-movimentar humano na

⁴ Artigo publicado em: CORRÊA, L. V. O. M.; FUGI, N. C.; HEROLD JÚNIOR, C.; PIMENTEL, G. G. A. A dicotomia biologia *versus* cultura no campo da Educação Física e uma prospectiva ontológica integrada. *The Journal of the Latin American SocioCultural Studies of Sport (Alesde)*, v.12, n.1, p. 124-140. Jun. 2020.

contemporaneidade sustentando uma crise de identidade que, em alguma medida, tem comprometido o seu avanço científico (SOUZA, 2019b).

Essa dualidade se materializa, particularmente, na reflexão epistemológica da EF e se expressa nas subáreas “biodinâmica” e “sociocultural”, fruto do desenvolvimento em polaridades de longo prazo, ou seja, nas interpretações corpóreas, sujeito-objeto, natureza-cultura e biológico-social construídas no processo histórico de produção do pensamento científico. Esse aspecto, presente hegemonicamente na EF acaba por separar as relações humanas dentro do próprio campo.

Os estudos organizados por Gamboa et al. (2017) analisaram a produção acadêmica em EF. Os dados obtidos se reportam a essa dicotomia na área, biologia *versus* cultura, ao apresentar um maior número de trabalhos voltados às temáticas das ciências da saúde e sugerem a redução da compreensão do sujeito a uma dimensão unicamente biológica. Não obstante, o debate “natureza *versus* cultura” está em tela em diferentes disciplinas, a exemplo da análise realizada por Dalgalarondo (2013) que observou as disputas entre Antropologia e Biologia, ancoradas nas questões genéticas, sociológicas, psicológicas e pedagógicas.

Esse pensamento dicotômico, torna mais difícil a aplicabilidade científica aos problemas que cercam a complexidade da vida humana. Morin (2003, p. 17) afirma que “os conhecimentos fragmentados só servem para usos técnicos”. Reconhecemos a importância do conhecimento prático e aplicado, entretanto, destacamos sua limitação enquanto uso potencial para explicar o todo e a “coisificação” na análise do objeto, sendo este o risco potencial da hiperespecialização. É nesta circunscrição disciplinar que se estabelecem as dicotomias e se negligencia a totalidade do objeto pela autossuficiência da especialização, tornando-se incapaz de oferecer, deste modo, respostas que considerem a integralidade da vida humana em sua ontologia.

Neste sentido, há a necessidade de revisar e ampliar nossas bases teóricas, no intuito de superar essas contradições e unificar as produções acadêmicas da área que fundamentam as ações concretas na sociedade. A escolha pelo referencial centrado em Norbert Elias (1897-1990), pensador contemporâneo com formação afora à fronteiras disciplinares, decorre da perspectiva de que suas teses e formulações teóricas não foram superadas na atualidade, influenciando pesquisadores, as quais estão, intrinsecamente relacionadas a nossas discussões,

como uma possível síntese, a fim de considerar o desenvolvimento humano de forma global.

Mediante o exposto, temos neste espaço o objetivo de compreender a integração como possível superação do paradigma dualista ontológico estabelecido no campo da EF como biologia *versus* cultura. Desse modo, traremos as argumentações em duas seções: a dicotomia entre biologia e cultura como problema ontológico derivado da crise epistemológica da área; e, a integração biológico-social a partir das proposições *eliasianas*. Como tese central, defenderemos a compreensão de integração enquanto prospectiva de superação dos paradigmas de entendimento do desenvolvimento do homem na EF, com a finalidade de apontar um caminho epistemológico a todos que pensam desafios formativos específicos da Educação Física no mundo contemporâneo.

Aspectos metodológicos

Este trabalho se caracteriza como pesquisa qualitativa, pois, voltamos nossos esforços hermenêuticos à exegese do trabalho de Norbert Elias, especialmente no que tange à sua preocupação com os diferentes níveis de análise da realidade. Perspectivamos sínteses avançadas entre natureza e cultura como ponto central para discussões da ontologia humana, de modo a evidenciar a aplicabilidade dessas reflexões no campo da EF.

A construção da pesquisa foi orientada conforme os procedimentos da revisão integrativa (SOUZA, M. et al., 2010). Nesse sentido, elencamos as obras de Elias (1993, 1994a, 1994b, 1999, 2000, 2011) como principal fonte de estudo e investigação. Conscientes da complexidade das teorias e formulações *eliasianas* e da construção em continuidade de seu pensamento, as nossas argumentações serão apresentadas assentes em sua teoria dos processos, sob a qual anunciam-se os conceitos de *configuração*, *processos de longa duração* e *habitus* (ELIAS, 1993, 1994b, 2011) e constituem-se o mote de suas proposições. Debruçados nestes escritos⁵, elegemos, após investigação teórica, as categorias: *primeira natureza*,

⁵ Este trabalho é fruto de uma série de discussões provenientes dos estudos realizados sob o âmbito do Grupo de Estudos em Lazer – GEL-UEM, acerca das obras e produções de Norbert Elias.

segunda natureza, evolução, desenvolvimento e integração elementos fundantes da concepção ontológica que norteiam nossas arguições.

Associado às referidas obras, igualmente apreciamos pesquisas no campo da EF, por meio de livros, artigos científicos, revistas e outros materiais que acrescentaram qualitativamente nas reflexões e tensionamentos discutidos nas seções que seguem.

A dicotomia entre biologia e cultura como problema ontológico e epistemológico no campo da Educação Física

Um determinado campo científico entra em crise quando suas produções metodológicas e conceituais já não dão conta de explicar e contribuir, nos aspectos determinantes da sua área de conhecimento, para o desenvolvimento da aplicabilidade na realidade concreta dos seres humanos (KUHN, 1998).

Partindo dessa reflexão filosófica sobre a ciência é que na contemporaneidade a EF apresenta uma crise epistemológica em decorrência de paradigmas distintos na concepção da ontologia humana na fundamentação de seu objeto de estudo. Com isso, a área tem sua organização científica consolidada especialmente em duas subáreas, a saber, *biodinâmica* e *sociocultural*. Por conseguinte, traduzimos a *biodinâmica* como condizente aos aspectos da *natureza biológica e fisiológica humana*, apresentando a *atividade física* como núcleo central nessa perspectiva, enquanto à subárea *sociocultural*, atribuímos os aspectos relacionados às esferas *sociais, filosóficas, psicológicas e políticas*, onde a *cultura corporal* é o elemento essencial da área. Assim, decorre disto, “a constituição de subcampos com pouca capacidade de comunicação interna” (SOUZA, 2019b, p. 56).

As problematizações acerca dessa dualidade nesse campo são históricas e demonstram a necessidade de superação paradigmática nessa ciência. Carvalho (2007) problematiza essa questão ao indagar acerca do porquê a EF tem privilegiado as Ciências Biológicas como fundamento de seus estudos. Ao mesmo passo, Ros, Vieira e Cutolo (2005, p. 111) expõem a necessidade de “parar para refletir sobre a questão biológico x social, na prática da EF”.

Nesta esteira, estão as asserções de Medina (1983, p. 84), ao explicitar que “somente de uma maneira integral o corpo poderá constituir num objeto específico

da EF enquanto ciência do movimento. Só entendo o corpo na posse de todas as suas dimensões”. Embora o discurso reivindique a integralidade, o não dito, figura entre as disputas de poder e estabelecimento de um dado projeto teórico-científico no campo.

Pimentel e Loro (2017), destacaram algumas fragilidades de discursos e inconstâncias, da obra assinalada, especialmente ao confrontá-la com a edição estendida, com a colaboração de Húngaro, Anjos e Bracht (MEDINA, 2010), ao elucidar a não superação dos problemas desenhados e usar como exemplo o “discurso conservador” acompanhado de “práticas esvaziadas” de outrora, pela realidade atual de um “discurso crítico” acompanhado de “práticas pouco eficientes”.

Trazemos também a proposição de Adão (1993, p. 15) que, ao apontar a importância de um processo de integração em EF, destaca que somente para fins analíticos “[...] é possível separar vários aspectos do homem, tais como sua natureza orgânica, sua resposta emocional, seu desenvolvimento neuromuscular, seu quociente intelectual”. O autor em tela apoiava a ideia de um processo holista de educação, ou seja, uma perspectiva de homem total, integrado de modo contínuo no universo, considerando as estruturas macro e microcósmicas.

Tal proposição parece não ter sido (re)conhecida pelo campo, ou ao menos não encontramos trabalhos que adotassem reflexões ou empiria fundamentadas em tal pressuposto. Adão (1993, p. 13) propõe uma análise tridimensional que atue nos “aspectos de natureza afetiva, cognitiva, psicomotora e social”.

Diferentes autores entre os anos 1980 e 1990 vislumbravam a temática aqui proposta, muito embora as discussões no interior do campo neste período apresentassem um caráter político proeminente, em detrimento aos debates acadêmico-científicos (DAOLIO, 1997; SOUZA, 2018a).

Ao analisar “autores e atores da década de 80”, Daolio (1997, p. 188) problematizou as distintas abordagens como localizadas em uma escala, exemplificando “em um extremo a concepção biológica da natureza humana, e no outro pólo, uma concepção cultural”. Nessa argumentação o autor aponta que o grande dilema da EF se remonta à negação da verdadeira natureza humana que exprime sua indissociabilidade biológica e cultural. Anuímos com o autor neste tocante, ao conceber o imbricamento dos aspectos biológicos e sociais do indivíduo que, a este passo, será entendido, percebido e atendido em sua completude.

Almeida e Bracht (2019) apontam um limite básico nas práticas discursivas da pedagogia crítica pós década de 1990, quando tentaram superar a concepção biologicista prevalente até a década de 1980. No intento de retirar o corpo da “natureza”, se inverteu a polaridade no olhar sobre o desenvolvimento humano favorecendo o discurso culturalista, também reducionista. No mesmo artigo, em que relaciona o biológico e cultural como sendo *indivisíveis*, os autores nos brindam com a seguinte afirmação, sobre esses conceitos, “ainda há muito para se avançar no entendimento deste ‘*problema da articulação*’, que tanta importância tem, julgamos, para o futuro do pensamento crítico na área” (ALMEIDA; BRACHT, 2019, p. 12, *itálico nosso*).

Todavia, em termos linguísticos, articulação invoca uma certa dualidade, por se tratar de uma palavra que concebe ponto de conexão entre aspectos distintos, como também, o desmembramento em partes menores. Sendo assim, o problema seria como entender o biológico e o social em sua relação. Essa particularidade nos indica uma compreensão dicotômica dos pressupostos ontológicos humanos que deveríamos interpretar em sua unidade e não união.

Portanto, embora já ocorra defesa de aproximação entre biológico e social por parte de pesquisadores da subárea sociocultural da EF, Go Tani, em entrevista à Souza (2018a), apresentou questões metodológicas que tangem as problemáticas derivadas do dualismo expresso nas divisões das subáreas, expondo-as da seguinte forma:

Falta aos pesquisadores **da área sociocultural, de uma forma geral, o rigor do método**. Falam da abordagem teórica, das teorias de Norbert Elias, Pierre Bourdieu, etc. Tudo bem. **Mas para avançar é preciso rigor do método**. Pesquisa qualitativa, pesquisa histórica, etnográfica, estudo de caso, hermenêutica, etc. **pressupõem rigor do método**. Sem isto, as interpretações nada mais são do quê? Complete-se o resto. Essas pessoas, ao meu ver, desculpe a sinceridade, **não tem o domínio do método para aplicá-lo com rigor**. Não falta vontade de pesquisar. Essa vontade muita gente tem. **Falta rigor do método. Eu não estou dizendo método único, rígido. Pesquisa qualitativa pressupõe rigor**. Deu para entender? Claro que tem outras coisas que poderão estar influenciando. **Mas o rigor do método, sabe o que é? É disciplina de pensamento antes de mais nada** (SOUZA, 2018a, p. 18-19, *negritos nossos*).

A preocupação é assertiva e crítica à subárea sociocultural da EF. Tani enfatiza a questão da falta de método ou rigor metodológico, como possível vantagem para a subárea biodinâmica que alcança maior prestígio e

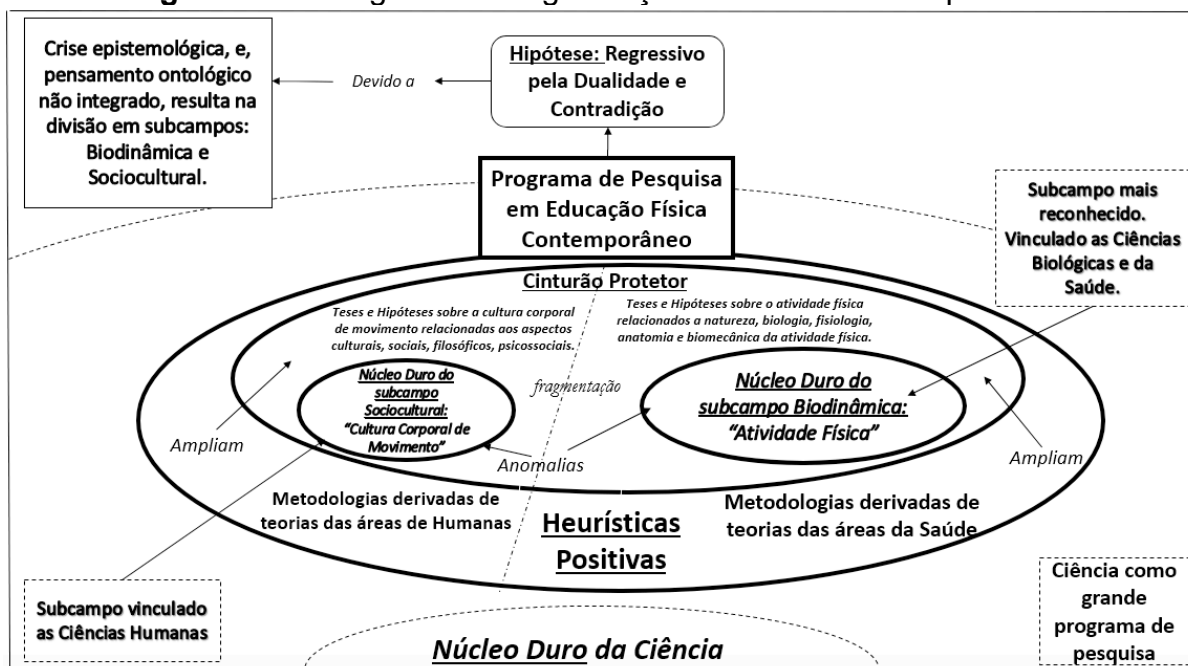
reconhecimento acadêmico. Porém, a questão do método não reflete o problema da área como um todo. A problemática central, que defendemos neste artigo, se traduz na própria subdivisão da EF.

Portanto, o necessário seria um método derivado da visão ontológica humana de forma integrada, em especial porque se a subárea biodinâmica apresenta uma visão ontológica unilateral dando ênfase aos aspectos do homem mais voltados à Biologia e Fisiologia, a subárea sociocultural, em contrapartida, interpreta os fenômenos atribuídos a área de conhecimento da EF priorizando seus aspectos culturais tornando-se assim inversamente unilateral. Tal como pontuado por Souza (2019b) essas visões regionais não se sustentam como globais no campo e merecem ser trabalhadas em uma chave integrativa.

Sendo essa, portanto, a tensão essencial a ser superada na área de EF, temos que o desenvolvimento de uma visão ontológica integrada e unificadora consiste em fazer com que as subáreas não apenas dialoguem vagamente entre si, mas sim que trabalhem em conjunto para desenvolver métodos de integração rigorosos. Nessa esteira, esboçamos um fluxograma que reporta ao dualismo da EF na sociedade contemporânea.

De acordo com a **Figura 2**, a EF se desenvolve como um programa de pesquisa científica contido em outro, o macro programa da ciência. Porém, com a dicotomia biologia *versus* cultura presente na área, o núcleo duro do programa que deveria ser o unificador do campo, acaba por sofrer uma anomalia e subdivide-se, gerando contradição, tornando-se fragmentado e assumindo, assim, uma condição de programa regressivo que não só enfraquece o avanço qualitativo das produções do campo como também sugere a urgência de uma revolução que supere essa contradição.

Figura 2 – Fluxograma da organização dualística do campo da EF.



Fonte: Adaptado de Martines, Fugi e Souza (2020).

Da integração natureza-cultura em Elias à iminência de uma possível mudança teórica no campo da EF

No esforço de ruptura dessa crise epistemológica é necessário a superação radical dos paradigmas dicotômicos que determinam a concreticidade do campo da EF. Assim, gera-se a urgência de produções que desmontem os pilares que sustentam essas concepções dualista proporcionando uma revolução unificadora nessa ciência.

De tal modo, dialogamos com Norbert Elias, uma fundamentação teórica que demonstra uma determinada concepção da ontologia do ser humano sem desconsiderar, separar ou atenuar aspectos e categorias fundamentais das propriedades que compõem os indivíduos. Como o autor teve que enfrentar em sua formação (Medicina e Filosofia) a dicotomia natureza-cultura, sua elegibilidade, em analogia, fornece subsídios ao nosso exercício reflexivo para contribuir na superação desse problema na EF. Por outro lado, 'apelamos' a esse autor tal como se recorre a andaimes para a construção de um edifício, parafraseando Voltaire (2007), os quais são desmontados quando se conclui a obra. Assim, a reflexão de Elias é tão somente uma via para as descobertas próprias que desejamos estruturar para a EF.

Temáticas sobre as relações entre natureza e cultura são tratadas nas distintas abordagens em teoria social, todavia, segundo Elias (1999), de forma abstrusa. O autor defende a ideia de processos e não objetos da análise. Assim sendo, tais processos devem ser concebidos como unidades relacionais que, de fato, se diferenciam e que não atuam de modo dissociado (ELIAS, 1994a).

Elias propõe que o termo natureza relacionado à humanidade se difere de quando é utilizado em outros contextos. Os seres humanos são modificados, transformados e desenvolvidos por natureza (ELIAS, 1999). Diferente dos demais animais, o homem possui a capacidade de raciocínio. Podemos dizer que os grupos formados por animais só mudam quando suas estruturas biológicas se modificam, ou seja, evoluem⁶.

O desenvolvimento social, diferente de uma ordem natural, como os aspectos biológicos da composição corporal, tecidos, órgãos, etc., consolida-se a partir da própria peculiaridade da natureza humana. O que nos animais é determinado hereditariamente, nos seres humanos, deve ser produzido socialmente em suas relações com outros homens, por meio da cultura (ELIAS, 1994b).

Na formação do *homo sapiens*, as estruturas biológicas corporais cessam suas transformações mais qualitativas. O acúmulo de experiências culturais de gerações age para que as capacidades de controlar as forças naturais aumentem. De tal modo, o comportamento do homem se desprende, mas não de forma total, de suas pulsões inatas. Ocorre, portanto, uma modelação do comportamento do homem pela experiência e pelo conhecimento das suas relações com seu grupo de pertencimento (ELIAS, 1999).

Neste sentido, se faz de suma importância entender os conceitos *eliasianos* de *primeira natureza humana*, ou seja, o biológico, e *segunda natureza humana*, a saber, a cultura. Para o autor, a cultura se desenvolve como um produto do social, que designa o saber social incorporado, expresso nos padrões de comportamento e *habitus* social (ELIAS, 1993, 2011). À maneira de delimitação conceitual, interpretamos com Elias (2000) a natureza humana como sinônimo de características genéticas e necessidades instintivas, ao passo que cultura está

⁶ Quando falamos em evolução, partindo de Elias, entendemos as transformações biológicas ocorridas no desenvolvimento ontogênico humano de homínídeos, até a consolidação da espécie humana como *homo sapiens*. Mas, para designar as modificações relacionadas às adaptações sociais, atribui-se centralidade à categoria de desenvolvimento, condicionada principalmente pela fala humana.

ligada aos aspectos sociogenético e psicogenéticos, ou ainda, à domesticação dos aspectos da *primeira natureza*.

Faz-se necessário esclarecer, neste momento, *habitus* social, sendo esse o “terreno” sob o qual florescem as características pessoais, ou seja, as mudanças na estrutura da personalidade (WOUTERS, 2012). Embora exista o conceito de uma *terceira natureza* como um processo ligado à psicogenética e a um *continuum* do processo civilizador (WOUTERS, 2012), trabalhamos com a compreensão de pertencimento psicogenético e sociogenético à *segunda natureza* (ELIAS, 2000). Desse modo, utilizaremos o termo “biossocial” considerando as relações e imbricamentos dos processos biológicos, sociais e psicológicos, conscienciosos dos diferentes níveis de integração, dinâmicas, perspectivas e interdependências destes processos.

Na busca de um “pensar e fazer” integrado na EF, avistamos o *processo civilizador* como um processo de integração em curso, que aumenta e diversifica as funções, formando cadeias de interdependência altamente integradas (ELIAS, 1993). Essa interdependência dos indivíduos, ou seja, as relações estabelecidas uns com os outros e as relações funcionais, se ampliam e mudam estruturalmente. Entretanto, não ocorrendo a fixação em estruturas biológicas, o desenvolvimento social pode ser revertido, ao mesmo tempo que o desenvolvimento cultural age conjuntamente à evolução biológica (SUMAN, 2018).

O ser humano, como ser biológico, dotado de qualidades estruturais como as outras espécies, porém, apresenta qualidades que representam uma inovação evolutiva (ELIAS, 1994a) e que têm na transmissão cultural um fator causal evolutivo. Suman (2018) realizou uma revisão sistemática acerca das perspectivas integrativas e separacionistas da transmissão cultural no que tange à linguagem humana e concluiu que a evolução cultural e o aprendizado social desempenharam um papel significativo durante toda a evolução do gênero *homo*.

Segundo Elias (1994a), as características humanas são definidas pela estrutura genética dos indivíduos da espécie e as mudanças ocorrem no curso do processo evolutivo. Entretanto, devido ao fato de os seres humanos apresentarem por característica dominante a capacidade de aprendizagem, torna-se possível o desenvolvimento social sem grandes mudanças biológicas, numa perspectiva de curto prazo. Assim, tais processos podem ser, atualmente, concebidos como

desenvolvimento, mas, com o decorrer dos processos históricos, serem realocados como evolução.

Nessa acepção, Suman (2018) argumenta que a inovação surge por meio do ajuste fenotípico plástico e na presença de pressões seletivas consistentes e vantajosas que são geneticamente assimiladas na população. Para o autor, a inovação – sendo morfológica ou comportamental –, em um primeiro momento, emerge como um ajuste fenotípico plástico, sem nenhuma modificação genética. Além disso, se as pressões seletivas para essa inovação permanecerem consistentes ao longo das gerações e, também, ocorrer uma mutação genética expressando essa característica (ou parcialmente), essa se espalhará pela população e a característica será assimilada geneticamente.

Sobre o imbricamento das questões genéticas, Fisher e Ridley (2013, p. 930) não só afirmam que é fácil confundir causa e efeito na ciência, como salientam que as inovações culturais podem ter sido as verdadeiras responsáveis pela evolução genética dos seres humanos modernos. Os autores ainda pontuam que o menor e mais corriqueiro novo hábito, quando adotado por uma espécie de homínido poderia, se fosse vantajoso, levar à seleção de variações genômicas que aguçariam esse hábito, podendo ser troca cultural, criatividade, virtuosismo tecnológico ou empatia aumentada. Para além das questões de linguagem, as pesquisas relacionadas também apontam modificações de aspecto motor (FISHER; RIDLEY, 2013; SUMAN, 2018).

Segundo Elias (1994a), o maior impacto das formas aprendidas de comunicação do homem sobre a comunicação por meio de sinais não aprendidos de outras espécies tem consequências transcendentais, localizadas na raiz da diferença entre as sociedades humanas e as sociedades animais (marcadas pela rigidez genética). Sociedades pré-humanas são sempre espécies específicas, ou seja, suas características são definidas pela estrutura genética dos indivíduos da espécie; as mudanças só ocorrem no curso do processo evolutivo, ou seja, se acontecem mudanças no patrimônio genético.

As sociedades humanas atuais, por outro lado, podem mudar sem que sejam necessárias alterações biológicas dos indivíduos que as constituem. Em outras palavras, o que Elias (1994a) ressalta é que, nos seres humanos, o fato de as características aprendidas serem dominantes sobre as não aprendidas faz com que um esquema biológico favoreça um desenvolvimento social que pode se dar sem

mudanças genéticas, ou seja, independentemente do processo evolutivo e, portanto, num intervalo de tempo muito menor.

O autor ressalta a necessidade de expor os fatores que condicionam a interpenetração de indivíduos interdependentes formando um nível de integração onde as formas de organização, estruturas e processos não são deduzidas, simplesmente, das características biológicas dos indivíduos (ELIAS, 1999).

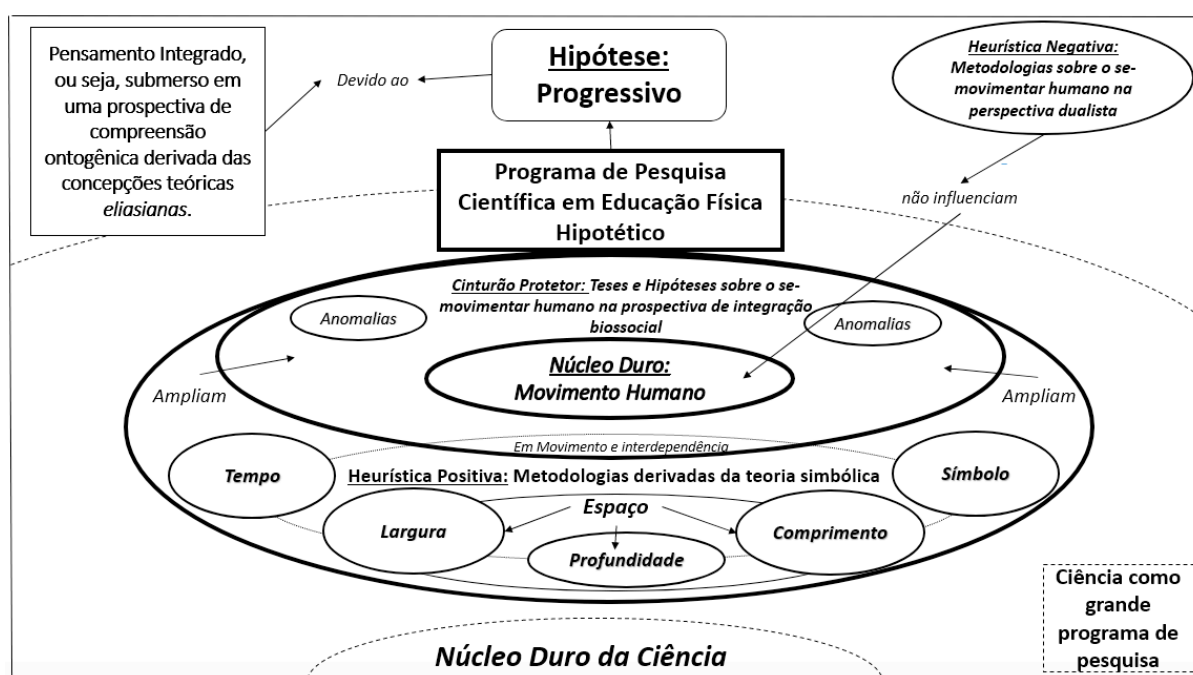
Como sugerido, os subcampos de pesquisas socioculturais e biodinâmicas em EF, apresentam uma lacuna nas apreciações das relações que envolvem o movimento humano, em especial ao buscarem derivar modelos de ação parciais e fechados (SOUZA, 2019b). Todavia, como sabemos, desde a perspectiva de Elias, os fenômenos sociais e biológico humanos, bem como indivíduo e sociedade não se desassocia (MARTINES et al., 2018). Adverte o sociólogo que “no atual estágio de desenvolvimento, carecemos ainda de instrumentos linguísticos que façam justiça à natureza e direção de todos esses processos” (ELIAS, 1993, p. 82). Ademais, o desenvolvimento histórico se modifica condicionado por esses limites, demonstrando que os processos naturais e culturais se influenciam em reciprocidade e inseparavelmente.

Há níveis de integração, tais como, biológico integrado a biológico, biológico integrado a social e social integrado a social. Entretanto, essas diferenças, em todos os seus níveis e especificidades pressupõe, ontogeneticamente, uma continuidade (ELIAS, 1999). A integração biossocial é a condição da continuidade do desenvolvimento da linguagem, do pensamento e do conhecimento dos seres humanos (ELIAS, 1994b).

Não existe uma barreira ontogenética entre os fenômenos naturais orgânicos e inorgânicos, humanos e não humanos. Cientificamente, compreendemos os fenômenos a partir da observação ao pensamento e do pensamento à observação, concluindo que a este alto nível de integração “há formas de organização, tipo de estrutura e de função, fenômenos das mais variadas espécies, que diferem daqueles que encontramos no nível anterior de integração” (ELIAS, 1999, p. 115). Os fenômenos que se estabelecem em um nível mais alto não podem ser explicados em comparação aos fenômenos de nível mais baixo, afinal os primeiros são mais ou menos autônomos em detrimento aos segundos, sendo necessário desenvolver outras relações diferentes das ocorridas no nível anterior de integração.

A partir das proposições de primeira e segunda natureza integradas podemos pensar em uma unificação das subáreas da EF compreendendo que aspectos relacionados à biodinâmica se apresentam em unidade com a subárea sociocultural e vice-versa. Concordamos que, para uma configuração relacional no campo, o objeto de estudo deve ser compreendido pelo movimento humano (SOUZA, 2019b). Em nossa perspectiva integrativa, o ser humano exprime a unidade entre natureza e cultura. O movimento humano é, portanto, atividade física que se estabelece na própria ação do se-movimentar, como também cultura corporal (SOUZA, 2019b), uma vez que o próprio ser humano é em si *primeira natureza* e *segunda natureza* (ELIAS, 1994a, 1994b). Frente ao exposto, elaboramos um fluxograma que sintetizasse um programa de pesquisa científica para EF em perspectiva de integração.

Figura 3 – Fluxograma da perspectiva de integração na EF.



Fonte: Adaptado de Martines, Fugi e Souza (2020).

Como exposto na **Figura 3**, a EF é representada como um programa de pesquisa científica composta por teses e hipóteses com base em uma ontologia humana integrada. A unidade unificadora do campo é o movimento humano (SOUZA, 2019b), compondo seu núcleo duro e objeto de pesquisa. Nesta perspectiva bio-social as propriedades do ser humano não se desassociam, sendo integradas e essenciais na compreensão de fenômenos como as variadas

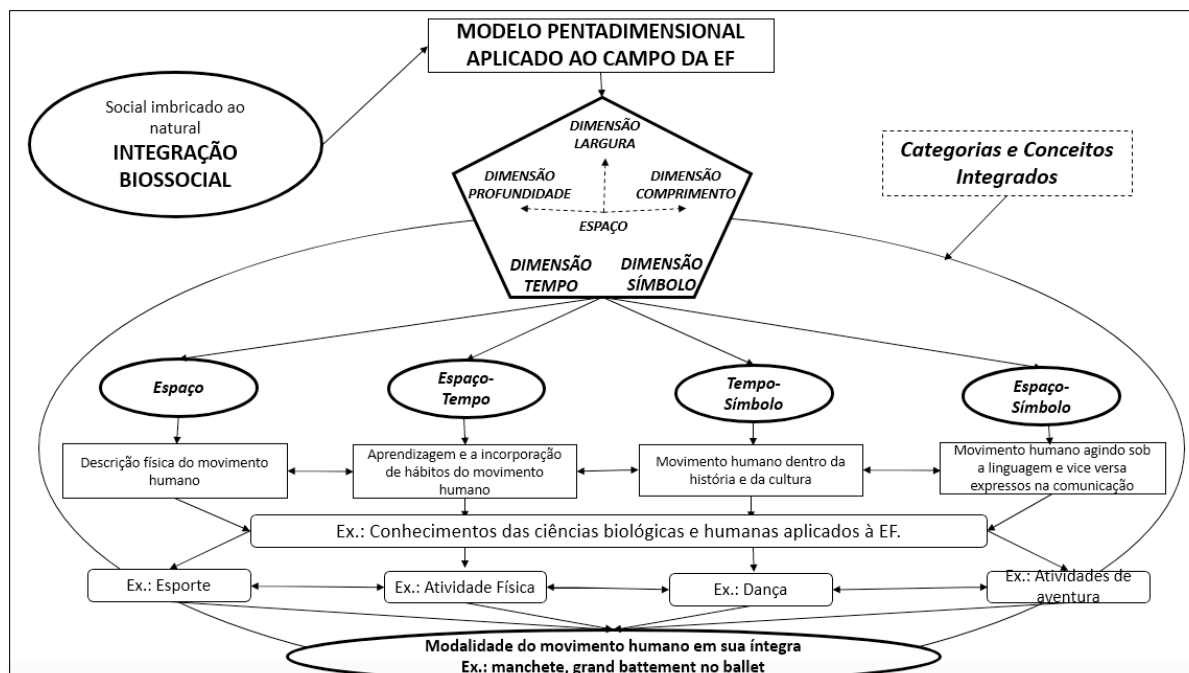
manifestações de dança, esporte, luta, jogo, exercício, atividade de aventura, recreação, dentre outras. Fundamentados em Elias (1994a), propomos uma análise pentadimensional, ou seja, pautada nas cinco dimensões: profundidade, comprimento e largura, fundantes da unidade tridimensional: espaço; acrescidas nas dimensões tempo; e simbólico, resultando em uma compreensão de totalidade do objeto em estudo. Para tanto, a área instrumentalizaria os métodos de pesquisa conforme o nível de síntese que permita alcançar o movimento humano em sua realidade concreta.

Assim, estabelecemos como necessário a execução de uma EF concernente aos desafios epistemológicos contemporâneos, que busque a localização do movimento em sua posição no espaço, pensado justamente como o espaço que nos rodeia, bem como, sua medição em acordo às suas características físicas (*espaço*). Sob o mesmo movimento será implicado a demarcação do tempo, seja para análise de fase, velocidade ou período de execução (*espaço-tempo*), seja para localizar o objeto de pesquisa em diferentes dias, décadas, séculos, ou seja, em seu tempo histórico, que acompanha a evolução da humanidade e coordena os acontecimentos (*tempo-símbolo*). O símbolo, por sua vez, é o código de comunicação apreendido e representativo de uma dada realidade ou conhecimento. Deste modo, a descrição de um movimento em termos cinesiológicos (*espaço-símbolo*), tornar-se-ia possível, bem como uma análise dos significados desse se-movimentar em um determinado lugar a partir, por exemplo, de uma investigação etnográfica.

Conquanto, este mesmo movimento, só poderá ser, de fato, concebido como movimento humano se analisado de modo integrado à realidade na qual se expressa (*espaço-tempo-símbolo*), seja ela voltada à saúde, performance, recreação, lazer, estilo de vida, suas interdependências, ou ainda outras intencionalidades advindas do indivíduo-social.

Sob este pano de fundo, propomos, portanto, uma síntese pentadimensional com base nas categorias *espaço* (tridimensional), *espaço-tempo*, *tempo-símbolo*, *espaço-símbolo* e *espaço-tempo-símbolo*. Nosso intento epistêmico para a empiria será demonstrar que a localização de uma dada expressão de movimento se dará em deferência à sua posição no tempo, no espaço, na linguagem e, superiormente, nas imbricações destes processos, que não são distintos, mas sim, integrados, na execução de seus interlocutores, ou seja, na apropriação de seus agentes. Por fim, segue um fluxograma da estrutura básica desse modelo (**Figura 4**).

Figura 4 – Fluxograma do modelo pentadimensional aplicado à EF.



Fonte: Elaborado pelos autores.

Dentro da área de conhecimento da EF, esse modelo teórico de análise se expressa no seguinte método: primeiro, como ponto de partida, pensamos a integração que se traduz no social agindo intrinsecamente com o biológico, ou seja, o imbricamento da primeira e segunda natureza humana. Em seguida, analisamos esse sujeito biossocial ao se-movimentar no contexto e, para tanto, aplicamos as categorias do modelo pentadimensional composto de espaço (comprimento, largura e profundidade), tempo e símbolo. Conforme o problema gerador da pesquisa, as modalidades do movimento humano podem ser analisadas à luz de determinada abordagem, em aproximação às unidades que compõem o campo da EF.

Por exemplo, em um estudo de associação entre lesões e manobras de skate, observar-se-ia a anatomia e a epidemiologia, entre outros aspectos, destas expressões de movimento, consideradas em sua figuração. Relacionalmente, seria feita a caracterização do *espaço* na execução técnica do movimento em sua descrição física (dimensões do movimento em si e do obstáculo na pista sob o qual a manobra é realizada). Finalmente, levantar-se-iam indagações sobre o risco presente em cada *espaço-tempo*, além de se problematizar o *tempo-símbolo* que os skatistas elegem para desafiar cada obstáculo, em um percurso pela pista carregado de *espaço-símbolo*.

Considerações Finais

A modo de conclusão, sublinhamos que não estamos “apelando” à Elias para fazer EF, mas sim, dito de forma relacional e polida, que partimos dos pressupostos *eliasianos* para alcançar a prospecção do desenvolvimento humano em movimento dentro do ambiente científico, tão cara à nossa área de conhecimento.

Vemos no alargamento da compreensão que sua abordagem promove, ao integrar estrutura e agência no conceito-chave figuração, um novo caminho epistemológico no campo da EF, sem, entretanto, hipostasiá-las ou dissolvê-las sob uma ótica naturalista ou culturalista – outra falsa dicotomia do ponto de vista ontológico.

Pautamo-nos, portanto, na compreensão de que a EF, como campo científico, esmaece potenciais avanços devido ao estabelecimento de sua epistemologia em raízes que exacerbam a dicotomia entre natureza e cultura. Neste tocante, propomos que o cerne da questão passe a se fundamentar no pensamento e compreensão da ‘ciência do ser’ humano que se-movimenta, ou seja, em uma ontologia integrada do movimento humano.

Nessa direção, a argumentação aqui em pauta ao recuperar o conceito de *integração* de Elias (1994a, 1994b), sugere que a imbricação dos aspectos biológicos e sociais presentes nos processos de longo prazo que envolvem o se-movimentar humano, remete a um nível superior de síntese por meio de abstrações que concebem as especificidades disciplinares de forma espiralada e não compartimentada. Disso decorre, por seu turno, a derivação de um modelo pentadimensional de pesquisa integrada para a EF.

Vislumbramos assim, um possível caminho para superar os muros que dividem o campo, e para tal sugerimos nesse texto uma prospectiva ontológica integrada. Essa prospectiva, baseia-se em um conjunto de conhecimentos relativos à preparação do futuro na EF, porém, ressalvamos que a revolução científica não é algo que se concebe idealisticamente. Pelo contrário, ela acontecerá quando toda comunidade científica estiver pronta a aceitar um novo paradigma, o que implicará no reconhecimento de que o dualismo *biologia versus cultura*, tornado princípio de oposição na área, não se sustenta sob o ponto de vista da atuação prática (SOUZA, 2019b). Não temos a pretensão de absolutismo, mas sim manifestamos neste espaço a necessidade de contribuir com o debate epistemológico da área e, de

forma mais específica, com a compreensão ontológica do homem em seu mover-se, enquanto objeto integrador e, por consequência, fortalecedor da EF.

4.2 Artigo 2

PRÁTICAS CORPORAIS DE AVENTURA E BIOGRAFIAS DE MOVIMENTO NA EDUCAÇÃO FÍSICA ESCOLAR⁷

Resumo: Discutimos a inserção das Práticas Corporais de Aventura (PCA) na Educação Física Escolar (EFE) em aproximação das experiências levadas a efeito na Escola de Aventuras (EA) com o programa de pesquisa da Educação Física Reflexiva (EFR). Para tanto, organizamos a argumentação em três momentos: [1] contextualização das PCA e da EA; [2] possíveis aproximações entre as PCA e EFR; e, por fim, [3] a apresentação de uma EFE fundamentada nos parâmetros e conceitos sugeridos nas seções anteriores. Nessa esteira, contextualizamos a EA como “boa prática” pedagógica que mantém correspondência com os processos de modernização e destraditionalização dos estilos de vida, além de considerarmos as PCA como elementos potenciais para uma escrita mediada da biografia de movimento. Como síntese desse percurso, vislumbramos uma prática pedagógica capaz de contribuir com processos de escrita autobiográficos do movimento, constituindo-se um caminho para o desenvolvimento de uma EFE superior aos modelos tradicionais de ensino.

Palavras-chave: Ensino Fundamental. Aprendizagem Baseada na Resolução de Problemas. Crossdisciplinaridade.

Introdução

O campo de investigação empírica e teórica que envolve as Atividades de Aventura (AA) está evidentemente em expansão e solidificação. Mesmo marcadas por divergências conceituais, terminológicas e epistemológicas, as produções têm contribuído para o surgimento progressivo de uma série de novos problemas, reflexões e achados empíricos. É o caso de sua relação com a educação, que trouxe luz sobre a interdisciplinaridade e as temáticas transversais, tais como: saúde, juventude, natureza, meio ambiente, lazer, sensibilidade, ética e cidadania (BRUHNS, 1997; COSTA, 2000; MARINHO, 2004; CARDOSO; SILVA; FELIPE, 2006; MARINHO; SCHWARTZ, 2008; BANDEIRA et al., 2017).

Cabe destacar que se, nas décadas de 1990 e 2000, as produções científicas buscavam compreender as características das AA especialmente na natureza, atualmente há, mesmo que gradativamente, propostas de sua curricularização na

⁷ Artigo publicado em: CORRÊA, L. V. O. M.; BADARO, L. F.; SOUZA, J.; PIMENTEL, G. G. A. Práticas corporais de aventura e biografias de movimento na educação física escolar. **Humanidades & inovação**, v.7, n.10, p. 253-265. 2020.

Educação Física. Embora Tahara, Soares e Darido (2018) avaliem haver uma produção incipiente a respeito daquilo que denominam de Práticas Corporais de Aventura (PCA)⁸ no contexto escolar, ainda assim é possível encontrar referências sobre a temática abrangendo trabalhos como o de Uvinha (2004), Betrán; Betrán (2006), Marinho; Schwartz (2008), Armbrust; Lauro (2010), Pereira; Armbrust (2010), Armbrust; Silva (2012), Tahara; Carnicelli Filho (2012), Neira (2014), Inácio et al. (2016), Pimentel et al. (2017); Franco; Cavasini; Darido (2017); Bungenstab et al. (2017), Figueiredo et al. (2018), Paixão (2018) e Pereira (2019).

Entendemos que essas proposições localizadas, porém sugestivas de uma nova realidade do se-movimentar, podem estabelecer nexos com o processo de constituição de biografias de movimento mediante um projeto reflexivo de Educação Física. Por sinal, neste último, a Educação Física Escolar tem por finalidade oferecer aos educandos diferentes expressões do se-movimentar humano, compreendido em sua totalidade biossocial. Para tanto, as ações pedagógicas passam a se centrar na experimentação e vivência sistemática dos movimentos, com vistas à autonomia, criatividade, prazer e respeito a si próprio e aos outros (SOUZA, 2019a). Nesse sentido, as PCA seriam expressões privilegiadas do movimento por estarem em consonância com a realidade local e com a destradicionalização em marcha na contemporaneidade, presente nos novos hábitos sociais, corporais e esportivos.

Segundo Marchi et al. (2017), por meio de hábitos esportivos renovados inauguram-se novas perspectivas culturais, estéticas, simbólicas e emocionais na modernidade tardia. Deste modo, o ensino das modalidades de aventura na escola traz um novo olhar sobre as emoções, os riscos e a apropriação dos ambientes, além de surgir como uma possibilidade de rever as modalidades mais tradicionais na área (futebol, voleibol, basquete, handebol e futsal) que ainda são trabalhadas em uma perspectiva tradicional.

Essa oportunidade de escolarizar atividades motrizes alternativas remete, por seu turno, à necessidade de novas práticas docentes. Portanto, é fundamental localizar e compreender boas práticas de ensino da Educação Física sob esse novo paradigma (CHIN e EDGINTON, 2014). No contexto da modernidade tardia, em que o aprendizado da gestão dos riscos se torna um imperativo, as PCA traduzem o

⁸ Embora o conceito de Atividades de Aventura (AA) seja mais amplo, neste artigo adotamos o termo PCA por estar mais associado à Educação Física curricular conforme a Base Nacional Comum Curricular – BNCC (Brasil, 2018).

espírito do tempo presente (*zeitgeist*) e isso já se observa na própria dinâmica das culturas infantis, quando as crianças buscam por aventuras no cotidiano, ainda que sob a tutela de adultos que tendem a cercear suas brincadeiras com receio do risco inerente. No entanto, proposições pedagógicas sugerem que o “brincar arriscado” promove melhorias no desenvolvimento global das crianças, garantindo a aquisição de estratégias e competências para a resolução de problemas por meio de desafios, reconhecimento de limites e busca por ineditismos (PORTUGAL BENTO, 2017).

Não por menos, a Base Nacional Comum Curricular – BNCC (BRASIL, 2018), evoca as PCA como um dos conteúdos estruturantes na prática pedagógica da Educação Física. A vertigem e o risco controlado devem ser – assim como os demais conteúdos – trabalhados para além da ludicidade, a fim de possibilitar a compreensão das regras, códigos, rituais, sistemáticas de funcionamento, organização, disposições táticas, entre outros. Pimentel (2018, p. 6), por sua vez, aponta outros saberes relevantes associados ao contexto destas modalidades, como: “segurança, sustentabilidade, autoconhecimento, estética, controle dos riscos, superação de limites e apropriação dos espaços públicos”.

Todavia, mesmo sob o efeito do discurso de inovação, é possível avaliar que a introdução das PCA nas escolas não tem provavelmente gerado transformações mais profundas na concepção e revisão da própria disciplina, uma vez que os sentidos e formas com que essas práticas são introduzidas na rotina da Educação Física Escolar sugere a construção de um campo de experiências aleatórias e que ressona de maior fundamentação. Falta-lhe, em suma, um projeto teórico renovador que, à luz de nossa compreensão, precisa estar ligado ao *zeitgeist*, cada vez mais colonizado pelo futuro. Por isso, selecionamos a Escola de Aventuras como uma experiência que atende aos critérios do que a literatura qualifica como “boa prática” pedagógica (MENEZES, 2019; CHIN e EDGINTON, 2014) e, em imediato, nos esforçamos para estabelecer suas conexões com a Educação Física Reflexiva.

Nessa esteira, esse artigo se propõe a investigar a Escola de Aventuras à luz de uma Teoria Reflexiva da Educação Física, tomando como base os estudos de Souza (2017, 2018b, 2019a) e pautando-se, sobretudo, na noção de escrita mediada da biografia de movimento. Dessa maneira, na primeira seção do texto busca-se contextualizar a organização e as práticas pedagógicas da Escola de Aventuras. Já a segunda seção destina-se ao entendimento da Educação Física Reflexiva e suas potenciais aproximações com a Escola de Aventuras. Por fim, a partir desta

articulação, principiamos um (re)pensar à Educação Física Escolar.

A Escola de Aventuras: um jeito “radical” de aplicar a matemática para brincar com os riscos (calculados)

A Escola de Aventuras foi concebida como um projeto integrado de ensino-pesquisa-extensão dentro do Colégio de Aplicação Pedagógica da Universidade Estadual de Maringá. Desde 2014, produz conhecimento a respeito da relação entre aventura e os hábitos de lazer de escolares do primeiro ciclo do ensino fundamental. Ademais, procura relacionar suas ações pedagógicas a uma educação para e pelo lazer, por meio de uma abordagem crossdisciplinar, na qual integra a grade curricular no horário de uma (01) aula de matemática semanal. Ocorre que, concomitante ao ensino das modalidades de aventura, os conhecimentos lógico-matemáticos são acionados para resolução de problemas ligados à gestão de riscos.

Esta lógica emerge de uma (nova) ordem mundial e da necessidade de agir além e através das fronteiras, para que possamos perseguir objetivos fundamentais de uma vida bem-sucedida (BECK, 2018). O projeto atende às profundas alterações sociais ocorridas nas últimas décadas, que acabaram por resultar em uma maior complexidade e diversidade social, exigindo novas competências, atitudes e dinamismo em diferentes âmbitos, sobretudo, no contexto educacional.

Nesse sentido, a Escola de Aventuras atravessa as fronteiras disciplinares e oportuniza a educação para a vida, pautada em um processo de ensino-aprendizagem centrado na criança, por meio de práticas consideradas inovadoras. Podemos pensar o projeto como um modelo de “Escola do Futuro” por se tratar da adoção de novas práticas de ensino, com estratégias integradoras e problematizadoras, sob a ótica da resolução de problemas, facilitando o processo de aprendizagem de cada aluno, promovendo o espírito de autonomia e a capacidade de aprender em coletividade (BERNARDO, 2018; OLIVEIRA, M. 2018). Ou seja, as características da Escola de Aventuras pressupõem, em um sentido ampliado, uma perspectiva reflexiva de Escola, sob o qual não avançaremos sistematicamente neste texto.

Com relação aos aspectos organizacionais, acompanhamos durante todo o ano de 2018 duas turmas de 1º ano e uma de 2º ano, que continuarão sendo

monitoradas até o encerramento do primeiro ciclo do ensino fundamental. Nesta configuração, atendemos 75 crianças, com faixa etária entre 5 e 9 anos. Cada turma tem uma aula semanal de 50 minutos de intervenção por meio de um sistema de *coaching*, pelo qual ocorre uma divisão do grande grupo em pequenos grupos com no máximo cinco crianças.

Estão engajados no projeto estudantes de Graduação, Mestrado e Doutorado em Educação Física da Universidade Estadual de Maringá (UEM), bem como alunos do Ensino Médio do Colégio de Aplicação Pedagógica (CAP/UEM), na condição de bolsistas do Programa Institucional de Bolsas de Iniciação Científica (PIBIC-EM). A forma como a Escola de Aventuras está organizada permite enquadrar uma grande variedade de agentes atuantes no processo, fazendo com que todas as pessoas envolvidas nesse quadro possuam igualdade de importância e particularidades de contribuição.

De um modo geral, as ações do projeto envolvem planejamento, aplicação, observação e avaliação de aulas; participação em reuniões com familiares, professoras e equipe pedagógica da escola; orientação das ações dos bolsistas; planejamento e execução do festival de encerramento anual, momento em que as atividades são realizadas com o intuito de promover a vivência das modalidades de aventura de modo a contemplar não só as crianças, mas também os seus familiares. Nessa dinâmica, são realizadas cinco modalidades terrestres de aventura que, no entendimento dos atores envolvidos, da Universidade e do Colégio, são acessíveis àquele ambiente escolar: a Escalada, Orientação, Parkour, Skate e Slackline.

A crossdisciplinaridade promovida pela Escola de Aventuras correlaciona as dimensões conceituais e procedimentais da Matemática com as dimensões conceituais e procedimentais do se-movimentar, expresso por meio das PCA que, por sua vez, emergem na dimensão atitudinal das crianças. Ao serem empregues como temas geradores, as PCA são vivenciadas por fruição, ou seja, a criança aprende a matemática e, concomitantemente, novos movimentos e possibilidades de autoexperimentação enquanto se aventura na escola. Em medida significativa, as crianças passam a resolver situações-problemas de risco calculado, por meio do pensamento lógico-matemático, como forma de potencializarem seus movimentos no lúdico da aventura.

Um exemplo dessa prática foi apresentado por Corrêa et al. (2019) que, em um recorte da modalidade de Orientação, se propuseram a cruzar as habilidades

específicas desta atividade (leitura de mapas, corrida em diferentes terrenos e orientação espacial) com conhecimentos matemáticos, entre os quais se encontram os sistemas métricos, formas geométricas e sequenciação. Os resultados apresentaram participação ativa, compreensão de conceitos, pensamento lógico-matemático e aprendizado dos fundamentos básicos da Orientação quando, ao final das seis semanas de experiência na modalidade, as crianças foram capazes de se orientar e localizar com mapas simples, além de se locomoverem com segurança em terrenos irregulares e variados. Por meio da Escola de Aventuras, a matemática se materializou como conhecimento de vida, localizada nos problemas concernentes ao universo do se-movimentar.

Cabe reconhecer que no contexto dessas experiências, os temas geradores constituem o cerne da prática pedagógica, ela própria pautada na realidade dos escolares. Não por acaso, partimos de uma ação dialógica que problematiza o conhecimento como elemento indissociável da realidade, assumindo que este só pode ser compreendido nas suas relações homens-mundo (FREIRE, 1987).

Freire (1987), aliás, se refere ao tema gerador utilizando as expressões “universo temático do povo”, “temas geradores” e ainda “temática significativa”. Em virtude disso, compreendemos o ato pedagógico como ato dialógico, uma vez que os temas geradores norteiam o diálogo que, por seu turno, é constitutivo das problematizações. As crianças são, portanto, motivadas a resolverem problemas da aventura por meio da matemática. Tomando por base a perspectiva crossdisciplinar, o projeto se opõe ao modo estanque de aprender, seja o conteúdo da matemática ou os movimentos presentes nas modalidades, capacitando a criança por meio do exercício de autonomia, superação, criticidade e reflexividade.

Segundo Costa et al. (2017), ao favorecer a autonomia é possível aumentar a motivação intrínseca dos alunos bem como seus interesses pelas aulas. Em relação a esta afirmativa, estudos na Neurociência apontam que a motivação/interesse são fatores cruciais para o processo de aprendizagem e estão intimamente aliadas ao nível maturacional, ao desenvolvimento motor e às experiências vivenciadas, de modo que os novos desafios possam provocar modificações na estrutura do cérebro, promovendo, dessa forma, adaptações e aprendizagens (OLIVEIRA, G. 2014).

Nesta perspectiva, a Escola de Aventuras se qualifica como uma “boa prática” de inovação na Educação Física, pois, ao educar pelo e para o lazer, materializa o conceito de Menezes (2019, p. 147), oferecendo “espaço para o aluno pensar, falar

e participar do processo de formação”, construindo e atribuindo sentidos aos movimentos vivenciados nas aulas. Ademais, tais expressões de movimentos não tradicionais, distintas daquelas ofertadas pela Educação Física curricular, são capazes de proporcionar ações interessantes aos estilos de vida das gerações atuais, aproximando-se nestes aspectos, aos pressupostos apresentados por Souza (2017, 2018b, 2019a) no bojo do programa de pesquisa denominado “Educação Física Reflexiva”.

Educação Física Reflexiva & Escola de Aventuras: primeiras aproximações

Para que possamos tecer relações entre a Educação Física Reflexiva e a Escola de Aventuras, há que se inicialmente abordar alguns dos pressupostos do programa de pesquisa reflexivo para a EF, além de seus objetivos fundamentais. Nesse sentido, Souza (2019a, p. 9) sugere um “raio de ação” ao profissional de Educação Física que se fundamente em “conhecimentos científicos e orientações pedagógicas”, alinhando ações de planejamento, organização, direção e avaliação. Isso, por sua vez, deve ser feito com a perspectiva de integrar essas competências e pô-las para:

(...) funcionar como conjunto sistemático e articulado de conhecimentos ‘do’, ‘pelo’ e ‘sobre’ o se-movimentar, estimulando os escolares a fazerem uso de tais saberes em prol deles próprios a partir de uma relação prazerosa, ampla, durável e, ao mesmo tempo, respeitosa aos demais (SOUZA, 2019a, p. 9).

Em reforço a esse objetivo, Marani, Lara e Souza (2019) ao refletirem sobre a centralidade do corpo na materialidade do se-movimentar, destacam as capacidades da agência humana no sentido de enfrentamento de problemas tanto em âmbito individual como também global que se colocam na construção de estilos de vida na modernidade reflexiva. O corpo, nesse contexto, tem seu estatuto revisto e torna-se um elemento importante no processo de escrita de biografias de movimento, uma vez que deixa de ser visto como uma fraqueza, um lugar de investidura da opressão e dominação, e passa ser tratado como uma potência e expressão dos próprios processos reflexivos em andamento na modernidade tardia.

Sob essa perspectiva, pode-se dizer que o objetivo de uma Educação Física

orientada pela reflexividade social – e traduzida em abordagem pedagógica –, é contribuir para a construção das biografias de movimento dos indivíduos, seja no âmbito da atuação do bacharel em Educação Física ou do licenciado. Em que pesem, todavia, essas divisões e as especificidades que demarcam, o mais importante para uma perspectiva reflexiva da Educação Física é, sem dúvida, desenvolver um trabalho com as biografias de movimento no intuito de “possibilitar formas mais diversificadas, prazerosas e pedagógicas dos seres humanos viverem seus corpos e se movimentarem” (SOUZA, 2019a, p. 11). Uma Educação Física Reflexiva feita pedagogia assume, em síntese, que a escrita de vida dos indivíduos, como traço imanente da existência humana, passa pelo se-movimentar.

Nesse contexto, as ações pedagógicas devem ser capazes de proporcionar autonomia, criatividade e prazer, contribuindo para a própria existência deste aluno, traduzida em convivência social respeitosa, no âmbito intra e interindividual. Aqui podemos destacar a aproximação com as intervenções na Escola de Aventuras, tendo como exemplo a modalidade Slackline, que se constitui em uma atividade desafiadora e motivante, com uma gama de elementos capazes de promover integração em níveis pedagógico e social (BETRÁN; BETRÁN, 2006). Os benefícios vão desde os aspectos psicomotores (como o desenvolvimento de equilíbrio, força e flexibilidade), até a promoção da autoestima, encorajamento, superação de desafios, ajuda ao próximo e companheirismo (ALMEIDA; MARTINELLI, 2015).

Outro ponto de congruência se refere ao estímulo dado às crianças para que usufruam de forma criativa dos espaços ao seu redor, ressignificando-os, como acontece com a prática de Parkour, quando, por exemplo, o banco da escola pode se transformar em um obstáculo a ser transposto em um circuito. Inspirado no método natural francês, o Parkour traz princípios filosóficos, sociais e morais, evidenciando os aspectos de autossuperação para além da apropriação inabitual do espaço (PIMENTEL et al., 2017). Vale lembrar que na construção do processo de autossuperação e de apropriação inventiva dos espaços por meio das atividades motrizes, a “narrativa reflexiva do eu” (GIDDENS, 2002) assume um grau de protagonismo, remetendo a uma dinâmica de ressignificação motora corporalmente mediada no contexto da modernidade reflexiva (SOUZA, 2017, 2018b).

Nesse percurso, Souza (2019a), ao sugerir uma incorporação sistemática da Teoria da Modernização Reflexiva no campo da Educação Física, se propõe a tecer uma estrutura de análise que permita reabilitar o indivíduo como agente inventivo em

suas atividades motrizes. Já Pires, Barbosa-Rinaldi e Souza (2018), ao proporem reflexões sobre a formação profissional da área à luz da Teoria da Modernização Reflexiva, reforçam a necessidade de se pensar a Educação Física Escolar como promotora do *movimento humano*, considerando os conhecimentos anteriores e a capacidade das crianças em refletirem sobre suas práticas para e pela própria ação.

Ademais, o *movimento humano* é localizado na proposta da Educação Física Reflexiva como sendo uma categoria central no grande programa de pesquisa da Educação Física mundial, levando-se em consideração as contribuições de notáveis *challengers*⁹ da área, a exemplo de Le Boulch, Parlebas, Cagigal, Henry e Sérgio que endossaram essa categoria sintetizadora da profissão ou, após um esforço de falseamento, propuseram o uso de noções equivalentes (SOUZA, 2019b). Há que se destacar que o termo *movimento humano*, mesmo exprimindo relativa simplicidade conceitual, consegue garantir e abranger a especificidade da Educação Física, independente do seu raio de ação, uma vez que os seus profissionais desenvolvem, historicamente, apontamentos pedagógicos voltados a indivíduos que se movem (MARTINES; FUGI; SOUZA, 2020) sendo este, sem hesitação, o seu elemento constitutivo prevalecente.

Em um exercício de aproximação desse entendimento à Escola de Aventuras, cabe destacar que as crianças, de fato, aprendem também com intuito de utilizarem ou vivenciarem atividades motrizes em seu tempo livre, com autonomia, segurança e satisfação pessoal. Modalidades como Orientação e Escalada, além de favorecerem o contato com a natureza, desenvolvem a concentração, autoconfiança, autoestima, afeto, cooperação, respeito ao meio ambiente, fomentando, dessa forma, a integração entre sujeito-ambiente e auxiliando nos processos de tomada de decisão e resolução de problemas (PIMENTEL et al., 2017).

Não por uma eventualidade, é que muitas das atividades motrizes em voga na segunda modernidade são destinadas a indivíduos autodeterminados que tomam suas decisões, condição que, todavia, não significa atomismo ou ausência de socialização (SOUZA, 2017, 2018b, 2019a). De acordo com Beck (2011) a

⁹ Segundo Souza (2019), através dos preceitos de Bourdieu (2001), *challengers* são aqueles que instauram o tempo e pleiteiam alterações na estrutura teórica de um determinado campo científico.

educação, de forma geral, deve-se voltar ao processo de individualização¹⁰ advindo em razão da própria modernidade tardia, sendo uma educação capaz de orientar os processos de autodescoberta através de uma proposta pedagógica capaz de apreender elementos sociais, estando intimamente ligada e fazendo sentido à realidade do sujeito, ou seja, informando e estruturando a vida.

Sob esta lógica, também entendemos a Educação Física Escolar como esfera “informante” à vida da criança, sendo capaz de potencializar as chances de êxito sobre as práticas do se-movimentar e minimizar seus riscos¹¹, pensados na ação motriz em si e extrapolados para o seu cotidiano (presente e futuro). Visto que o cotidiano, vislumbrado na perspectiva da Sociedade de Risco¹², denota um aspecto cosmopolita, sob o qual “os seres humanos devem encontrar o significado da vida nas trocas com os outros” (BECK, 2008, p. 4), essa busca por significação não só coloca o homem em movimento, mas também habilita diferentes expressões de movimento, como meios viáveis para o exercício de reconhecimento da pluralidade do mundo, de nossa vulnerabilidade e responsabilidade.

Nesse sentido, as atividades de aventura apresentam-se como instrumento capaz de ampliar as vivências motoras das crianças e evidenciar o seu caráter biossocial, norteando-se pelo lazer, qualidade de vida, aproximação com a natureza¹³ e em nível competitivo, atuando por meio das fortes emoções causadas pela incerteza, pelo risco, sensação de liberdade e autorrealização (PAIXÃO, 2018).

Vale lembrar que a noção de risco-controlado associado às PCA – que podem ser experimentadas em um primeiro momento na escola, porém transpõem-se para os ambientes extraescolares – auxilia na formação e desenvolvimento destas e das futuras gerações, uma vez que “a sociedade em que vivemos já apresenta muitos desafios e imprevisibilidades que necessitam de uma mistura de prudência e coragem para obter sucesso e ser feliz” (PEREIRA; RICHTER, 2019, p. 85).

¹⁰ De acordo com Beck (2011) a individualização é um processo involuntário decorrente da dinâmica institucional da segunda modernidade que passa a se endereçar não mais ao grupo, mas sim aos indivíduos.

¹¹ O conceito de risco compreendido aqui se refere à noção de risco-perigo, significando: perigo, ameaça e fatalidade (Paixão, 2018).

¹² Sociedade de Risco enquanto reconfiguração social, democratização e globalização dos riscos (Beck, 2011).

¹³ O conceito de natureza trabalhado traz a compreensão apresentada por Beck (2011) como o imbricamento entre natureza e sociedade, um produto histórico, onde se centram as dinâmicas sociais, políticas e econômicas.

Nessa esteira, é que outra modalidade bastante emergente na agenda da Escola de Aventuras, a saber, o Skate, tem sido contextualizada. Trata-se de uma atividade de aventura que expressa o próprio processo de destradicionalização na modernidade tardia e que se tornou umas das PCA mais praticadas e conhecidas no mundo (PIMENTEL; SAITO, 2010). Na Escola de Aventuras, o Skate costuma ser referido como uma das práticas mais atraentes entre crianças e adolescentes, razão pela qual foi desenvolvida uma progressão didática de integração tarefa-contexto a fim de propiciar a proficiência, emancipação e autonomia do aluno sobre o seu processo de aprendizagem (PIMENTEL et al., 2017).

Esse entendimento, por seu turno, é reforçado por Costa (2009) que, ao estudar os esportes de aventura, desvela que a busca por identidade própria no sentido de valorização das singularidades individuais e do exercício de autonomia, é contígua à organização em pequenos grupos, muitas vezes convergentes em desejos e ansiedades. Poder-se-ia tratar então do Skate e de outras PCA sob a lógica de um processo de individualização que ocorre no contexto de determinadas “tribos urbanas” no sentido de Maffesoli (1995), uma vez que o pertencimento ao grupo (relacionado à linguagem, vestimenta e comportamentos) indica uma partilha de valores universais de existência e que informam contextualmente a construção do que Giddens (2002) denomina de narrativa reflexiva do eu, ou seja, um projeto autobiográfico que, no contexto da Educação Física, pode ser lido e dimensionado, segundo Souza (2019a), como uma “biografia de movimento”.

Por uma escrita mediada da biografia de movimento: uma alternativa para a Educação Física Escolar

Ao refletir sobre as características da modernidade tardia, observamos uma tendência à destradicionalização, quer seja das instituições, quer seja da agência humana. Mais que isso, observamos que a vida humana está em constante fluxo e constitui uma realidade complexa, ambígua e multifacetada:

Estamos totalmente confusos porque o que era impensável ontem é possível hoje em razão da metamorfose do mundo, no entanto, para ser capaz de compreender essa metamorfose é necessário não apenas explorar a dissolução da realidade sociopolítica, mas focar nos novos começos, naquilo que está emergindo e nas estruturas e normas futuras (BECK, 2018, p. 31).

Nesse sentido, a pesquisa acerca das “Práticas de Esporte e Atividade Física” (IBGE, 2017) em âmbito nacional revelou que, embora o Futebol ainda seja o esporte mais praticado, o envolvimento em outros esportes e atividades físicas como a caminhada/corrida, ciclismo/ andar de bicicleta, natação, esporte de aventura, atividades de academia, musculação, yoga, pilates, etc., supera outros esportes tradicionais a exemplo do voleibol, basquetebol e handebol. Outro dado interessante refere-se à regularidade da prática, uma vez que a maioria dos que expressaram preferência por esportes mais tradicionais (incluindo o futebol) praticam-lhes uma vez na semana, ao passo que, nas demais práticas, há uma regularidade de participação aproximada a quatro vezes na semana.

Diante deste quadro, pensamos ser necessário refletir sobre as atividades motrizes em pauta na Educação Física Escolar, tendo em vista que essa última, pelo menos desde a segunda metade do século XX, tem dispendido um vasto tempo de investimento em práticas esportivas de caráter coletivo, as quais, no contexto de uma sociedade pós-tradicional, passaram a não mais representar os anseios individuais, muito embora ainda sejam bastante importantes, uma vez que fazem parte do patrimônio coletivo do acervo motor culturalmente conquistado.

Em resposta a essa diagnose sugerida, o programa pedagógico da Educação Física Reflexiva incide sobre a capacitação das pessoas para viverem experiências que satisfaçam seus anseios individuais e, por conseguinte, a nova hierarquia do se-movimentar em voga na sociedade pós-tradicional. Para que esse objetivo possa se concretizar, nós, professores (e profissionais) da área, temos como responsabilidade liberar uma gama de movimentos passíveis de materialização em cada ser humano, habilitando experiências nas mais diversas frentes, quer seja na saúde, na estética, na performance, na educação, no esporte ou no lazer (SOUZA, 2019a).

Dito de outro modo, ao atuarmos na gestão e no despertar dessa gama de movimentos possíveis em cada sujeito – em especial nas crianças –, deveríamos assumir o compromisso maior de mediar o processo pelo qual vão sendo escritas e inscritas as diferentes expressões do se-movimentar na vida de nossos alunos. Tal processo, como sugeriu Souza (2019a), assume característica autoral, biográfica e, portanto, negociada pelo ator individualizado (mas não atomizado como geralmente se confunde), independente muitas vezes das estratégias metodológicas e didáticas que o professor lança mão ao atuar com um coletivo de alunos. Sob esse ponto de vista, a função da Educação Física Escolar seria tornar-se mediadora de processos

biossociais decisivos para que biografias de movimento minimamente amplas, reflexivas e prazerosas possam vir à tona.

Nessa dinâmica, o esforço de mediação pedagógica tem lugar preponderante. Por mediação, entendemos o processo dialógico firmado entre professor e aluno na esteira do inconclusivo (FREIRE, 1987, 2003). Nesse sentido, o aprendizado se processaria por meio de uma ação-reflexão contínua e que nunca finda, afinal os alunos em aulas de Educação Física são seres inacabados, aptos a aprenderem e também ensinarem coisas novas aos seus professores. Como sugere Freire (2003, p. 51) de forma irreprensível: “o inacabamento do ser ou sua inconclusão é próprio da experiência vital. Onde há vida, há inacabamento”.

É com base, portanto, nessa dialogia do inconclusivo que um trabalho com as biografias de movimento pode ganhar relevo nas aulas de Educação Física ao propiciar um programa pedagógico mínimo que contemple de forma não arbitrária várias manifestações do se-movimentar, sejam aquelas tradicionais e consolidadas, sejam aquelas de caráter emergente e alternativo. Disso decorre o entendimento de que a própria Educação Física escolar e a escola seriam instituições inacabadas, afinal envolvem atores e fenômenos de natureza inconclusa.

Ao assumir essa perspectiva, uma Educação Física Reflexiva não se isenta de aspectos ético-normativos, mas esses deixam de ser ponto de partida para definir uma ação pedagógica e passam a ser contemplados mais como consequência de um trabalho reflexivo e fundamentado com as biografias de movimento. Aliás, é nessa mesma esteira que sugerimos ser oportuno (re)pensar a Educação Física Escolar a partir da noção de democracia dialógica, sob a qual Giddens (1996, p. 25) pressupõe “o desenvolvimento de relacionamentos pessoais nos quais a confiança ativa é mobilizada e sustentada por meio da discussão e do intercâmbio de ideias, e não por um poder arbitrário de um tipo ou de outro”.

Neste tipo de relação, o potencial emancipatório do movimento é construído não só nos cuidados e no respeito para com o meio-ambiente local e global, mas também em uma consideração com o seu corpo e com o de outrem, visando um se-movimentar agradável no qual se transcenda os seus próprios limites e tão só eles. Em paralelo, é importante também investir em uma ação educativa que valorize um senso de direitos e deveres para com os colegas, além de uma ética e de uma estética pelas quais se estime mais a qualidade e intensidade da experiência do que propriamente a forma de realizá-la, afinal cada qual construirá a sua biografia de

movimento e isso não é insignificante para a trajetória dos indivíduos.

Inteiramos, portanto, como função precípua da Educação Física Escolar, mas não só dela evidentemente, a capacidade de “contribuir para que os indivíduos construam ‘biografias de movimento’ suficientemente amplas, prazerosas, criativas, autônomas, colaborativas, a partir de um saber-fazer durável, significativo e reflexivo para suas vidas” (SOUZA, 2019a, p. 13). Dito de outra maneira, assumimos que a história dos indivíduos se constrói e se reconstrói fundamentalmente pelo movimento e se materializa nas diferentes relações de interdependência¹⁴ que constituem com outros indivíduos. Nessa perspectiva, a Educação Física Escolar passa também a ser um lugar para veiculação de uma política vida que prepara os indivíduos para tomarem decisões refletidas em seus cotidianos, em uma atitude de respeito não só por eles próprios e pelos outros, mas pelo ecossistema como um todo.

Ao dimensionarmos, portanto, a política vida como capacidade de decisão humana em um contexto marcado por insegurança e riscos (GIDDENS, 2002), compete recuperar o próprio sentido da Educação Física como ciência aplicada (SOUZA, 2019b) que informa a vida e, deste modo, deve estar se renovando continuamente para atender aos anseios e demandas sociais, nunca estáticas e sempre intercambiáveis. Daí a necessidade de aproximarmos mais a atividade pedagógica na Educação Física Escolar de modelos relacionais de desenvolvimento científico na área, como forma de tornar nossas ações pedagógicas mais concretas e certeiras, contribuindo com a construção de um saber sistemático que nada mais é que o próprio trabalho com as biografias de movimento. Além disso, soldar a Educação Física Escolar e demais disciplinas a uma proposta de educação científica se mostra uma tarefa extremamente urgente e necessária em um contexto onde tantos obscurantismos e fanatismos nos ameaçam.

Considerações Finais

Ao apresentarmos a experiência com a Escola de Aventuras na condição de “boa prática” pedagógica, tecemos reflexões no sentido de aproximar e avultar o

¹⁴ Pensamos as relações de interdependência em conformidade com Elias (1993).

lugar das PCA na Educação Física Escolar, consonante aos aspectos relacionados ao contexto de reflexividade social expandida que foi um dos fatores que concorreu para emergência de uma Teoria Reflexiva do movimento. Nesse caso, tratar de aventura na sociedade de risco, a nosso juízo, justificaria profundamente o trabalho pedagógico com as PCA por sua aderência à construção de biografias de movimento no *zeitgeist*. Com isso, o saber-praticar situado potencializaria um maior grau de reflexividade sobre si, sobre os outros e sobre o mundo.

É importante destacar, além disso, que a inserção das PCA na Educação Física Escolar não assegura, somente por ela mesma, o cumprimento dos objetivos e propósitos formativos dos escolares e, pelo contrário, requer um dimensionamento associado ao processo muito mais amplo de escrita mediada das biografias de movimento, conforme procuramos argumentar ao longo do artigo. Em outros termos, alertamos para a importância de serem construídos, em uma relação dialógica entre as comunidades escolar e universitária, modelos de ação devidamente respaldados em parâmetros científicos e pedagógicos no intuito de garantir a efetividade do ensino dessas práticas, afinal se as PCA expressam o elemento do risco calculado, não seria inadequado supor que a execução dessas atividades sem uma devida fundamentação teórica emergiria como uma expressão latente do que poderíamos provocativamente chamar de risco incalculado.

Dessa forma, as experiências advindas da Escola de Aventuras revelam-se boas práticas não só para atuar pedagogicamente na área de Educação Física, como também para avançarmos em pesquisas sobre as PCA em deferência ao seu ensino no contexto escolar. Sob esse ponto de vista, pode-se afirmar que o projeto em tela e o seu conjunto de encaminhamentos pedagógicos não devem ser compreendidos exclusivamente como um tipo de receituário. Trata-se de um projeto inacabado e que, ao conversar com diferentes perspectivas teóricas, permite-nos vislumbrar um cenário promissor acerca das oportunidades de se implementar sistematicamente as PCA para as mais diferentes faixas etárias ou etapas da escolarização.

À maneira de fechamento, ressalta-se que o trabalho com as PCA e com quaisquer outras atividades motrizes no espaço da Educação Física escolar, merece valorizar a reflexividade do eu em seus encaminhamentos teórico-pedagógicos de ensino, respeitando-se, sobretudo, as particularidades de cada aluno no seu processo educacional/formativo e estimulando-os a atribuírem sentidos ao que

fazem como parte integrante do fazer. Nessa perspectiva, entendemos que os modelos teóricos em Educação Física não devem normatizar os significantes do movimento e, pelo contrário, precisam reabilitar as emoções vividas e os saberes de cada um. Talvez este seja um dos diferenciais do programa reflexivo para Educação Física em relação a outros empreendimentos afirmados no campo acadêmico-científico; talvez seja esse um dos desafios que a 'teoria teórica' da Educação Física precisa enfrentar.

4.3 Artigo 3

O ENSINO DO OLLIE POR PRATICANTES DE SKATE STREET:

uma análise da prática social midiática

Resumo: Este trabalho aborda o ensino empírico do *Ollie* no Skate. Ao indagarmos sobre essa expressão no *YouTube*, tivemos como objetivo: reconhecer os principais elementos presentes no ensino do *Ollie* na prática social midiática dos praticantes de skate *street*. Para tanto, 40 vídeos foram selecionados para análise. A abordagem analítica integra os aspectos biossociais do movimento humano nas dimensões espaço-tempo-símbolo. A maioria das categorias com alta pontuação figuram na dimensão espacial do movimento, destacando a importância da aprendizagem da técnica. Os aspectos temporais do movimento são evidenciados na localização pedagógica do *Ollie* parado. A categoria códigos de comunicação estabelece um elevado nível de síntese e concatena o local de partida e chegada da configuração. Existe uma correlação moderada entre as categorias e a faixa etária dos(as) apresentadores, assim como, o tempo de exibição dos vídeos, indicando que vídeos de pessoas mais velhas e/ou mais longos tem mais informação. Entretanto, as ausências de fala nativa devem ser observadas. Com base nos achados, concluímos que para proporcionar a escrita biográfica do(a) skatista, há de se estabelecer os símbolos de sua configuração e proporcionar práticas pedagógicas que visem a construção de escritas autobiográficas do movimento.

Palavras-chave: Esporte. Educação Física. Mídia. Progressão Pedagógica.

Introdução

As Práticas Corporais de Aventuras (PCA) exprimem uma cultura ampliada de movimentos que são característicos da reflexividade social expandida (CORRÊA et al., 2020b), estabelecendo um novo contrato motor, imanente a um contexto de sociedade de risco (BECK 2011; 2018).

Exemplo emergente deste novo contrato motor, o skate, atualmente, é praticado por cerca de 20 milhões de pessoas, gerando 4,8 bilhões de dólares/ano (GAILLE, 2017), o que impulsionou o reconhecimento olímpico desse esporte, em nível mundial, e sua inclusão como componente curricular da Educação Física, no contexto brasileiro (BNCC, 2018). As razões dadas a essa reverberação do skate, outrora marginalizado, são de âmbito sociocultural e biodinâmico. Não por menos, é possível encontrar diferentes abordagens analíticas sobre esse fenômeno (FREDERICK et al., 2006; BRANDÃO, 2008; CANDOTI et al., 2012; HONORATO,

2013; BRANDÃO, 2014; NEIRA, 2014; PAIXÃO, 2014; VORLÍČEK; SVOBODA; PROCHÁZKOVÁ, 2015; KLOSTERMANN; KÜNG, 2017; CORRÊA, N. et al., 2017).

Tais estudos se pautam na lógica da especialização, com os aspectos biodinâmicos e os aspectos socioculturais, dissociados. Entretanto, consideramos o movimento humano como fruto da evolução biológica do corpo humano, culminando na experiência desportiva como sua transcendência no plano cultural. Nesta perspectiva, Corrêa et al. (2020a), propuseram a partir de Norbert Elias/Teoria Simbólica (1994), um modelo pentadimensional de análise do movimento humano. Este, ao integrar os aspectos biossociais, considera os diferentes níveis de integração nas dimensões espaço-tempo-símbolo, compreendidas com base na sua realidade de expressão.

Desse modo, entendemos o skate enquanto objeto e objetivo comum, de uma dada configuração, no ajuste social dos skatistas e de suas relações, a partir da sua capacidade de adaptação. Na troca de experiências, os skatistas aprimoram suas habilidades, estreitam os seus laços pessoais e tornam legítima a sua prática.

Ellmer et al. (2019), ao observarem a aprendizagem em esportes de ação, identificaram que seus praticantes utilizam as mídias sociais, como *YouTube*, *Instagram* e *Facebook* para aquisição e compartilhamento de conhecimento. Segundo os autores, assistir vídeos de outros praticantes é um método popular para aprender manobras básicas.

Com base no apresentado por Powell (2012) e Pimentel (2020) os fundamentos básicos do skate são o equilíbrio (Base), o deslocamento ou impulsão (Remada), a direção e o freio; as manobras mais simples, que servem de estrutura para a realização de outras manobras, como o *Ollie*, *Varial*, *Kickflip* e o Manual são os fundamentos intermediários; e os fundamentos avançados são os movimentos mais complexos que expressam a combinação de duas ou mais manobras.

Para este estudo, concentramos o nosso enfoque na manobra *Ollie*, por ser considerada uma manobra chave para a prática de skate *street*, possibilitando o desenvolvimento de várias outras manobras além da transposição de obstáculos (MEIRA; CONCEIÇÃO; MARTINS, 2013). Em termos de representatividade, o *Ollie* é fundamento motor complexo e simbolicamente representativo do skate *street*, a modalidade recorrente em cerca de 95% dos praticantes no Brasil (CBSK, 2018).

Pautados na perspectiva reflexiva da Educação Física (SOUZA, 2019a; 2021), buscamos desdobrar, a partir do *Ollie*, o universo empírico de autobiografias

de movimento de skatistas, por meio de uma análise integrada. Assim, nos questionamos acerca dos saberes acionados na dinâmica ensino-aprendizagem de praticantes de skate, evidenciando o problema norteador desta pesquisa: Como acontece midiaticamente a troca de saberes sobre *Ollie* no meio “nativo”? E por conseguinte, analisamos como este conhecimento está dimensionalmente integrado a partir da realidade na qual o *Ollie* se expressa.

Desta maneira, o objetivo do presente estudo foi identificar os principais elementos presentes no ensino do *Ollie* na prática social midiática dos praticantes de skate *street*.

Materiais e Métodos

Caracterização do estudo

De natureza observacional e finalidade exploratória, este estudo permeia as abordagens qualitativa e quantitativa de pesquisa e possui caráter analítico-descritivo. Nos aproximamos dos procedimentos de pesquisa bibliográfica, sistematizando a busca de vídeos disponibilizados na plataforma virtual do *YouTube* (FONTELLES, et al. 2009).

Pesquisando no Youtube

Definimos o *YouTube* como plataforma de investigação, por se tratar de um website com o maior compartilhamento de vídeos da atualidade. Cerca de 500 horas de vídeo são carregadas a cada minuto, reunindo mais de dois bilhões de usuários e cerca de um bilhão de horas assistidas diariamente¹⁵.

Segundo Kiliç e Sayar (2019) uma quantidade expressiva de usuários (95%) se restringem às três primeiras páginas de uma busca online, ou seja, aos primeiros 60 vídeos. Nesta esteira, observamos os métodos adotados com relação ao modo de busca e amostragem, em estudos recentes que coletaram dados na plataforma *YouTube*, como apresentado por Erdem e Karaca (2018), e Kunze et al. (2019), que

¹⁵ Segundo dados do *YouTube*, que podem ser observados em: <https://www.youtube.com/intl/pt-BR/about/press/>

coletaram os primeiros 50 vídeos segundo a busca realizada; Ocak (2018) incluiu os primeiros 50 vídeos após a aplicação dos critérios de seleção; e, Askin, Sengul e Tosun (2020) incluíram um total de 21 vídeos.

Nesse sentido, realizamos a busca simples, sem a utilização de filtros para refinamento, no site do *Youtube* (<https://www.youtube.com/>), e definimos, enquanto estratégia para o levantamento dos vídeos a serem analisados, os seguintes critérios: 1) selecionar os termos de busca - utilizando diferentes possibilidades de pesquisa; e, 2) coletar os primeiros resultados listados - atentando às questões culturais e as inserções referentes apenas aos termos de busca.

As buscas ocorreram entre os dias 12 e 19 de setembro de 2020, quando selecionamos os possíveis termos relacionados ao processo de ensino-aprendizagem do *Ollie*, buscados por um usuário da rede.

Desse modo, para atender ao primeiro critério (seleção de termos), elegemos enquanto expressões de busca: “Tutorial *Ollie*” – com um *upload* de 440.00 mil vídeos; “*Ollie* para iniciantes” – com 8.540 mil vídeos; “Como fazer *Ollie*” – com 35.100 mil vídeos; “Como mandar *Ollie*” – com 17.300 mil vídeos; “*Ollie* passo a passo” – com 18.300 mil vídeos; e somente “*Ollie*” – com 5.740.000 milhões de vídeos. O rastreamento dos vídeos foi realizado seguindo a ordem apresentada de termos¹⁶.

Com relação ao segundo critério (primeiros resultados listados, referentes às questões culturais e às expressões de busca), incluímos, apenas, vídeos com áudio em português brasileiro e aqueles vídeos específicos à página de busca junto ao termo inserido. Portanto, foram ignorados os vídeos em língua estrangeira e os vídeos presentes nas seguintes inserções do *YouTube*: “Conteúdo relacionado à sua enquete”; “Pesquisas relacionadas a ‘Termo de Busca inserido’” e, “Para você”.

Com base neste delineamento, selecionamos os vídeos circunscritos aos critérios de inclusão anteriormente apontados. Assim, estabelecemos o número de 30 vídeos coletados, para cada um dos seis termos de busca utilizados, extrapolando as três primeiras páginas com o intuito de garantir a presença de um número considerável de vídeos após a aplicação dos critérios de exclusão. Desse modo, foram averiguados um total 180 vídeos.

¹⁶ A identificação dos *uploads* foi realizada com auxílio da plataforma *Google*. Embora o termo “*Ollie*” apresente o maior número de vídeos encontrados, também é o termo com mais entradas de vídeos com assuntos exteriores ao escopo da pesquisa, como: vídeos em língua estrangeira, outras modalidades ou assuntos irrelevantes, conforme critérios de inclusão e exclusão estabelecidos.

Na sequência, realizamos a triagem dos 180 vídeos com intuito de excluir: vídeos duplicados; aqueles que abordassem o *Ollie* em outras modalidades (como em vídeos de *fingerboard*, *wakeboard*, *longboard*, bem como, skate *street* em videogame); vídeos irrelevantes para o escopo do estudo (aqueles que não abordavam a execução do *Ollie*, apresentando apenas outras manobras, vídeos demonstrativos ou humorísticos, ou ainda, músicas).

Após a aplicação dos critérios de exclusão, os vídeos que condiziam ao delineamento do estudo foram então baixados, a fim de evitar perdas no material selecionado, caso fossem retirados de seus canais. Entretanto, ressalvamos que para fins de apresentação, os nomes dos canais e de seus apresentadores, assim como o endereço eletrônico, foram suprimidos para garantir o anonimato das pessoas envolvidas.

Por fim, realizamos o refinamento da coleta dos vídeos, observando dois pontos em específico: A) Se havia apresentação do movimento e B) Se havia cunho pedagógico. Diante disso, rejeitamos aqueles que não coincidissem com estes perfis.

Características coletadas

Para cada um dos vídeos selecionados para exploração, coletamos as seguintes informações: número de visualizações; ano de postagem; duração do vídeo; presença de patrocinador/apoiador; edição do vídeo; sexo; e faixa etária do(a) apresentador(a). Todos os vídeos foram analisados de modo independente, ou seja, não agrupamos por canal/remetente.

Os dados referentes à presença de patrocinador/apoiador; edição do vídeo e sexo do(a) apresentador(a), foram extraídos de modo dicotômico. Para patrocínio/apoio, os vídeos foram divididos em “Recebe” ou “Não recebe” relacionados à presença ou ausência de menção, logotipo/imagem ou descrição no vídeo com direcionamento à lojas e/ou marcas. Os dados referentes à Edição, receberam a mesma tratativa: “Recebe” ou “Não Recebe”, independentemente da qualidade e quantidade de recursos de áudio ou imagem utilizados; e para sexo do(a) apresentador(a), consideramos “Masculino” e “Feminino”. No que se refere a faixa etária, agrupamos os(as) apresentadores(as) em: “Criança”, “Adolescente”, “Jovem” e “Adulto”, de acordo com a observação realizada nas imagens.

De modo sistemático e objetivo, nos debruçamos sobre os vídeos a fim de realizar a análise de seu conteúdo, desse modo, observamos as mensagens expressas pelos apresentadores. Empreendemos então, o registro dos termos e locuções mais recorrentes e relevantes ao escopo do estudo. Tais expressões foram compreendidas como categorias.

Análise de conteúdo

Quanto aos procedimentos de análise de conteúdo, primeiramente recorreremos às técnicas propostas por Bardin (2016), estabelecendo nosso *corpus* de investigação, unidades de registro, determinação das categorias do estudo, e interpretação.

Para interpretação das informações obtidas, ancoramos esta análise na proposição pentadimensional estabelecida por Corrêa et al. (2020a), a partir de desdobramentos da Teoria Simbólica de Norbert Elias (1994), considerando a totalidade biossocial do homem em movimento.

Segundo Corrêa et al. (2020a), a configuração dos critérios foi baseada em quatro domínios principais: 1) descrição física do movimento; 2) a aprendizagem e usufruição dos hábitos do movimento humano; 3) o movimento humano na história e cultura; e 4) a integração movimento humano-linguagem, expressa na comunicação. Esses critérios foram então, utilizados para elencar, e seguidamente, explorar, as categorias originadas.

Sistema de pontuação das categorias

Com fins quantitativos, conduzimos as categorias com base no sistema de pontuação estabelecido por Ocak (2018). Neste sentido, as categorias coletadas foram sujeitas ao método binário de ponderação, recebendo a pontuação em acordo à presença (1 ponto), ou ausência (0 pontos) destas informações nos vídeos analisados. As categorias foram classificadas de modo ordinal, podendo variar de um mínimo de 0 pontos a um máximo de 20 pontos.

Análise dos dados

Os dados foram digitados no Microsoft Excel *for* Mac 2011, *version* 14.6.1. A análise estatística compreendeu a estatística descritiva, por meio de porcentagem (%) e média $\pm$ desvio padrão. Foi utilizado o pacote estatístico SPSS *Statistics*, versão 2.0, onde testamos a normalidade dos dados por meio do teste de Kolmogorov-Smirnov. Devido a característica não normal dos dados, aplicamos a correlação de Spearman para determinar as possíveis correspondências entre o número de visualizações, sexo, faixa etária, duração dos vídeos e a pontuação total obtida pelo vídeo nas categorias de análise. O nível de significância adotado foi de $p < 0,05$.

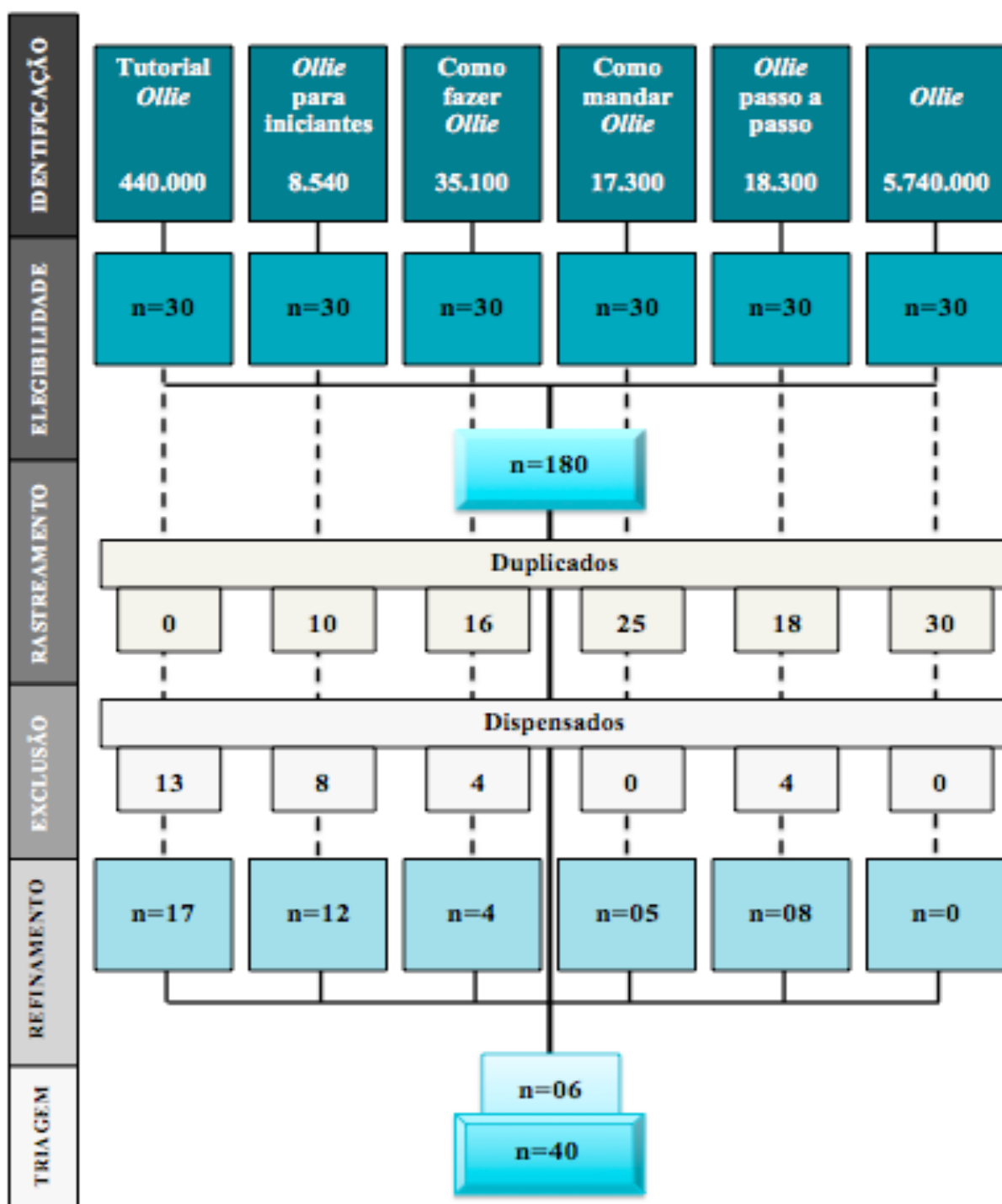
A análise de conteúdo, por sua vez, compreendeu o tratamento descritivo, sistemático e objetivo das mensagens, interpretadas segundo as cinco dimensões do movimento humano (CORRÊA et al., 2020a).

Resultados e Discussões

Características dos vídeos encontrados

Um total de 40 vídeos do *YouTube* foram selecionados para análise, após o processo de busca realizada nos seis termos utilizados, mediante os critérios de inclusão, aplicação dos critérios de exclusão e refinamento do material, com base em análise preliminar. Uma síntese deste processo, pode ser observada na **Figura 5**.

Figura 5. Diagrama síntese da seleção dos vídeos.



As características gerais coletadas dos vídeos, referentes ao sexo e faixa etária dos(as) apresentadores(as), presença de patrocínio/apoio e edição, número de visualizações, ano de postagem e tempo de duração, estão apresentadas na **Tabela 1**.

Tabela 1. Características descritivas dos vídeos analisados

Características Gerais				
	Masculino		Feminino	
Sexo*	92,5		7,5	
	Recebe		Não Recebe	
Edição*	92,5		7,5	
Patrocínio*	27,5		72,5	
	Criança	Adolescente	Jovem	Adulto
Faixa Etária*	20	32,5	22,5	25
Tempo**	4,42 ± 2,86			
Ano**	2015 ± 2,3			
Visualização**	223.594 ± 423.396			

* Valores expressos em frequência absoluta (%)

** Valores expressos em Média ± Desvio Padrão

É preciso estabelecer aqui, a diferença entre sexo e gênero presente neste estudo. Sexo foi abordado enquanto caracterização do(a) apresentador(a)/skatista. Já na categoria **gênero**, estão agrupadas as mensagens referentes à inclusão do sexo feminino enquanto praticante de skate, o que será posteriormente discutido.

A maioria dos vídeos foi apresentada por pessoas de sexo masculino, 92,5% (n=37), nos quais estão presentes pessoas de todas as faixas etárias: crianças, adolescentes, jovens e adultos. Já o sexo feminino, representa apenas 7,5% (n=3) dos(as) apresentadores(as), sendo uma criança e duas adolescentes. Tais achados estão detalhados no **Quadro 1**.

Quadro 1. Gênero e Faixa etária dos apresentadores

Faixa Etária					
Gênero	Criança (%)	Adolescente (%)	Jovem (%)	Adulto (%)	n (%)
Masculino	7 (17,5)	11 (27,5)	9 (22,5)	10 (25)	37 (92,5)
Feminino	1 (2,5)	2 (5)	0 -	0 -	3 (7,5)
Total	8 (20)	13 (32,5)	9 (22,5)	10 (25)	40 (100)

No tocante ao ano de postagem, a amostra é constituída por vídeos dos últimos 10 anos, sendo o *upload* mais velho realizado em 2011, e o *upload* mais atual realizado em 2020. A média dos carregamentos está fixada no ano de 2015 ($\pm$ 2,3 anos), tendo a maioria dos vídeos analisados publicados nos anos de 2013 e 2014 (com 7 vídeos cada), seguidos dos anos de 2016 e 2017, (com 6 vídeos cada).

Observamos o maior número de *uploads* nos anos em que a modalidade começava a ganhar espaço na mídia, com maior transmissão de competições e veiculação da possível entrada, até então, no programa dos Jogos Olímpicos¹⁷. Destacamos, portanto, dois marcos importantes para este fato: em 2014 houve a participação do skate no Jogos Mundiais da Juventude e, em 2016 o anúncio oficial de sua participação nos Jogos de Tóquio (IOC, 2016).

Por outro lado, nas extremidades estão os anos com menos vídeos analisados 2011 e 2020, com apenas um vídeo cada. Este fato pode estar ligado a um menor número de praticantes de skate no início da década, considerando o aumento expressivo do número de adeptos ($>100\%$) entre os anos de 2009 com 3.864.000 praticantes aproximadamente, e 2015 com um número aproximado de 8.449.980 skatistas no Brasil (CBKS, 2015). Na outra ponta, a prática de skate *street* possivelmente tenha sofrido influência do estabelecimento de *lockdown* no ano de 2020, devido à pandemia de covid-19¹⁸, o único vídeo analisado neste ano, foi apresentado por jovens usando máscaras.

¹⁷ No ano de 2014, surge, com mais força, o skate no cenário olímpico, após participação nos Jogos Mundiais da Juventude, e com um crescente de eventos de skate televisionados. Mais informações podem ser acessadas em: <http://globoesporte.globo.com/radicaais/noticia/2014/12/skate-nas-olimpiadas-elite-se-divide-sobre-inclusao-do-esporte-nos-jogos.html>.

¹⁸ Durante o ano de 2020, diversas cidades no Brasil, e no mundo, restringiram a circulação de pessoas como medida de contenção à disseminação pelo coronavírus (covid-19). Maiores

Smith (2020) refletiu sobre os impactos das medidas restritivas em esportes de ação individualizados, incluindo o skate, reconhecendo-os como esportes de estilo de vida (WHEATON, 2010). Tais restrições afetaram o esporte competitivo, com a suspensão dos eventos, mas também, o esporte estilo de vida, devido às orientações das organizações de saúde que limitaram a sociabilidade e solicitaram uma prática que minimizasse o risco de lesões, a fim de não impactar, ainda mais, o sistema de saúde (SMITH, 2020).

No skate, assim como em outros aspectos da sociedade na modernidade reflexiva, os processos de normatização, institucionalização, e no que tange ao movimento humano, a esportivização, não possuem via única, mas sim, impulsionam esses processos, ao mesmo tempo que se (re)organiza e são compelidos por eles. Melhor dizendo, as questões simbólico-temporais da prática de skate, transpassam os seus lugares, ressignificam suas práticas e se reapresentam em novos espaços-símbolos.

O material analisado, portanto, é fruto de um processo de destradicionalização em curso (GIDDENS, 2002; BECK, 2018), que evidencia os novos usos do skate, enquanto expressão de movimento da sociedade deste tempo (CORRÊA et al., 2020b). Sob esse contexto, o *YouTube* se apresenta como um espaço de democratização das experiências individuais, que dão voz a novos sujeitos de fala em contraposição à narrativa dos especialistas acadêmicos.

Entretanto, o *YouTube* congrega a intenção do usuário em compartilhar sua prática e fazer dela, para além de um estilo de vida, sua fonte de renda (DUPONT, 2014), com o interesse de empresas, mídias estabelecidas e parceiros corporativos (WASKO; ERICKSON, 2009). Nesse sentido, é apontada a ambiguidade da alta postagem de vídeos por skatistas, uma vez que os patrocinadores estão interessados em uma determinada narrativa skatista, com produções mais editadas e voltadas ao público leigo, pois geram mais dividendos.

Nesta esteira, constatamos que 11 vídeos (27,5%) expuseram marcas e/ou lojas como patrocinadores/apoiadores, sendo que, 2 destes vídeos, ultrapassam a marca de 1 milhão de visualizações, 4 vídeos têm entre 336 e 968 mil visualizações, outros 4 vídeos possuem taxa de visualização na casa das dezenas de milhares e apenas um vídeo não atinge essa marca (vídeo 11 – 3.385 visualizações). Embora o

tamanho da empresa patrocinadora não tenha sido objeto de investigação, nos parece coerente apontar, em acordo às marcas visualizadas, que vídeos de maior visualização tem marcas mais conhecidas no mercado, enquanto que, os de menor visualização, estão mais ligados a marcas locais e/ou regionais.

Levantamos também que 92,5% (n=37) dos vídeos, receberam algum tratamento de edição, entretanto, pela impossibilidade de análise técnica acerca da qualidade dos vídeos e pelos objetivos do presente trabalho, não aprofundamos esta análise, bem como, suas possíveis relações.

Informações complementares acerca da taxa de visualização podem ser encontradas na **Tabela 2**, onde apresentamos a grande variação no número de visualizações encontrados nos vídeos analisados, atingindo uma amplitude de 1.530.039 milhões de visualizações entre o vídeo mais assistido (1.530.241 visualizações) e o vídeo menos assistido (202 visualizações). Apesar de uma média de visualizações de 223.593 mil, a mediana de 14.451 mil visualizações, demonstra que metade dos vídeos analisados (n=20) está longe de atingir uma centena de visualizações.

Tabela 2. Taxa de visualização, ano de postagem e duração dos vídeos

	Mínimo	Máximo	Amplitude	Mediana
Taxa de visualização	202	1.530.241	1.530.039	14.451
Ano de postagem	2011	2020	9	2015
Tempo (minutos)	01:02	13:54	12:52	04:39

Na **Tabela 2**, podemos observar também o tempo de apresentação. Notamos que os vídeos também variaram bastante neste aspecto, apresentando uma amplitude de 12:52 minutos. O vídeo mais breve tem apenas 01:02 minutos e o vídeo mais longo, 13:54 minutos. A média de tempo dos vídeos foi de 04:42 minutos. O tempo total dos vídeos analisados é de 02:56:54 horas.

Evidenciadas as principais características encontradas nos vídeos, nos debruçamos sobre o material coletado focalizando a análise de seu conteúdo,

mediante registro das mensagens apresentadas e estabelecimento de categorias de análise, conforme apresentado na seção que se segue.

Análise do conteúdo encontrado nos vídeos

Por meio da análise do conteúdo expresso nos vídeos, estabelecemos 20 categorias, que serão detalhadas posteriormente. Estas categorias foram quantificadas por meio do sistema binário de pontuação - 1 ponto em caso de presença da categoria no vídeo, ou 0 pontos, caso a informação estivesse ausente. Nesse sentido, cada categoria pode receber até 40 pontos, devido ao número de vídeos analisados ($n=40$), e cada vídeo, por sua vez, pode receber até 20 pontos, devido ao número de categorias criadas. As categorias e o sistema binário de pontuação estão determinados na **Tabela 3**.

Tabela 3. Categorias analisadas e sistema de pontuação

CATEGORIAS		
	Presente	Ausente
Posição dos pés	1	0
Agachamento	1	0
Bater o tail	1	0
Saltar	1	0
Arrastar o pé	1	0
Nivelar o skate	1	0
Aterrissagem	1	0
Repetição	1	0
Coordenação das ações	1	0
Pré-requisitos	1	0
Exercícios	1	0
Ollie parado	1	0
Tempo para aprender	1	0
Incentivo	1	0
Segurança	1	0
Equipamentos	1	0
Gênero	1	0
Impressões do movimento	1	0
Códigos de comunicação	1	0
Importância do Ollie	1	0
TOTAL	20	0

A identificação das categorias obedeceu aos objetivos e fundamentação teórica do presente estudo, obtida com base na configuração do modelo pentadimensional proposto por Corrêa et al. (2020a), onde a observação do movimento se dá a partir de sua descrição e aprendizagem, considerando a história, a cultura e integrado à linguagem.

Assim, por meio da observação sistemática de recorrência dos termos e relevância aos propósitos do estudo, elegemos 20 categorias. Adotamos como estratégia analítica, organizá-las segundo algumas características, trazendo identidade a cada bloco, que estão vislumbrados nas dimensões: espacial, temporal e simbólica.

O primeiro bloco de categorias reúne: **posição dos pés, agachar, bater o tail, saltar, arrastar o pé, nivelar o skate e aterrissagem**, colocando em foco as questões mais relacionadas à dimensão espacial do movimento, que imbricada às questões temporais e simbólicas, evidenciam um conjunto de informações que buscam descrever/orientar os aspectos mais técnicos da manobra, como o posicionamento do corpo e sua relação com o skate e suas partes.

Desta forma, temos também, as questões de aprendizagem do movimento humano, histórico e culturalmente produzido, onde estão entendidas seis categorias: **repetição, coordenação das ações, pré-requisitos, exercícios, Ollie parado e tempo para aprender**. Ao sobrelevar esta tela, destacamos os aspectos ligados à dimensão temporal do *Ollie*.

Os aspectos simbólicos registrados nos vídeos estão expressos na comunicação e movimentação do(a) skatista/apresentador(a) mas, reforçando, entendido apenas, na totalidade das dimensões. As sete categorias que trazem luz a este aspecto são: **incentivo, segurança, equipamentos, gênero, impressões do movimento, códigos de comunicação e importância do Ollie**.

Na categoria **posição dos pés**, reunimos as variações linguísticas observadas entre os(as) skatistas na apresentação do posicionamento de entrada do corpo no skate para preparação da manobra. Este posicionamento esteve focado no espaço do *shape* (madeira que sustenta o skatista) ocupado pelos pés; onde o pé da frente foi referido no meio do *shape* ou próximo aos parafusos do *nose* (parte anterior do skate, equivalente a nariz), e o pé de trás no *tail* (parte do skate equivalente à cauda); bem como, relacionado à quanto do pé colocar no *shape*.

Em **agachar** e **bater o tail**, estão presentes as variações expressivas relacionadas ao movimento de descida do corpo objetivando força e impulsão e ao movimento de tocar o *tail* no chão, respectivamente. A categoria **saltar** agrupou as falas observadas nos momentos imediatamente anterior e/ou posterior ao movimento de arrastar o pé, indicando o movimento de subida do corpo do skatista para ganhar altura no movimento. **Arrastar o pé**, por sua vez, reúne as expressões referentes ao movimento de lateralização e direcionamento do pé para a extremidade do *nose*.

Nivelar o skate, assim como, **aterrissagem** (e suas respectivas combinações) declaram o movimento de deixar o skate em paralelo ao chão, no ar e no momento imediatamente anterior ao contato com solo.

A categoria **repetição** condensa o entendimento de revisão e treinamento dos movimentos objetivando a execução da manobra. Em **coordenação das ações**, está localizada a ênfase na compreensão do movimento como um todo.

O conjunto de informações acerca dos saberes a priori estão concentrados em **pré-requisitos**. A categoria **exercícios** congrega movimentos destacados pelos apresentadores com fim de facilitar/propiciar a realização da manobra.

Dentro de **Ollie parado** estão reunidas as orientações por menção e/ou execução do movimento estacionário. Já em **tempo para aprender**, agrupamos as falas direcionadas ao período oportuno à inscrição do movimento em sua autobiografia.

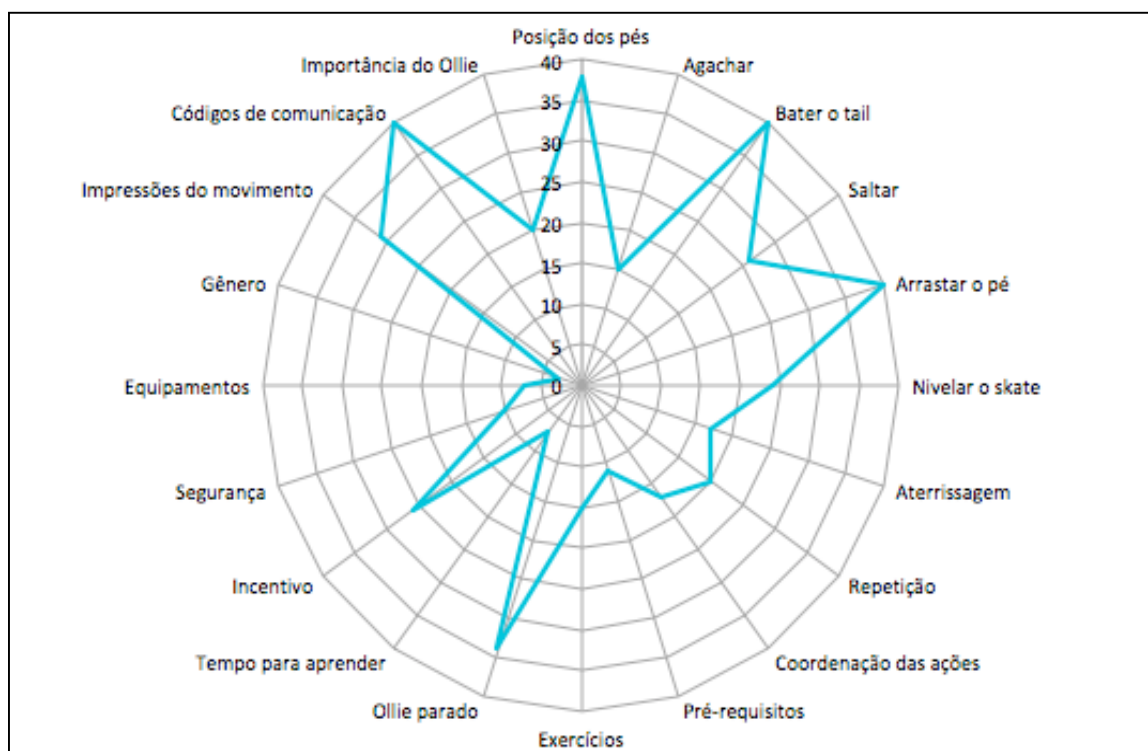
Na categoria **incentivo**, estão dispostas as locuções voltadas à motivação e ao encorajamento, por meio de dicas e encaminhamentos práticos. Diante de **segurança**, estão as expressões voltadas aos cuidados durante a execução da manobra, proteção pessoal e a escolha de local para praticar.

Os objetos ressaltados durante as apresentações como indispensáveis à aprendizagem do *Ollie*, estão concentrados em **equipamentos**, e em **gênero**, agrupamos as menções relacionadas ao sexo do praticante.

Impressões do movimento é a categoria que apresenta as percepções individuais dos(as) skatistas para com *Ollie*. As falas voltadas ao skatismo em si, ou ainda a termos não-formais, mas recorrentes nos vídeos, foram categorizadas como **códigos de comunicação**. Finalizamos o estabelecimento das categorias com os dados que agrupam a **importância do Ollie**, destacando sua relevância para a prática do skate *street*.

As pontuações obtidas em cada categoria, a partir da centralidade do *Ollie*, indicam os principais elementos utilizados pelos skatistas para instruir a sua prática e podem ser visualizados no **Gráfico 1**.

Gráfico 1. Radar de categorias - Elementos abordados nos vídeos



Ao analisar a distribuição dos elementos abordados nos vídeos, verificamos que a dimensão com maior número de categorias a atingir pontuação superior, é a dimensão espacial do movimento, onde obtivemos 38 pontos para a **posição dos pés**, 40 pontos para **bater o tail** e, igualmente, 40 pontos para **arrastar o pé** sobre o skate. Similarmente, apenas **códigos de comunicação**, ressaltando a dimensão simbólica do movimento, apresentou a pontuação máxima. Para os aspectos do movimento relacionados à dimensão tempo, salientamos **Ollie parado**, com 34 pontos. Em contrapartida, **gênero** foi a categoria com menor pontuação (03 pontos).

Por meio das categorias emergidas da análise dos vídeos, evidenciamos os aspectos técnicos do movimento. Os apresentadores dão lugar de destaque à dimensão espacial do movimento, com relação ao modo de se posicionar no skate. Na categoria **posição dos pés**, obtivemos diferentes possibilidades de localizar os pés sobre a prancha. Os apresentadores/praticantes adotaram diferentes termos e posições, relacionados ao espaço utilizado no *shape*, destacamos os parafusos

como importante ponto de referência para o pé da frente, enquanto o *tail* aparece como parâmetro para a disposição do pé de trás.

Como podemos observar no **Quadro 2**, embora existam diferenças na verbalização, as imagens reforçam uma variação sutil, possivelmente equivalente à individualidade biológica (TUBINO, 1984). Entendemos assim que mediante uma mesma expressão de movimento, no caso o *Ollie*, as características e necessidades de cada pessoa, estão diretamente relacionadas à forma com que se apropriam da técnica, em seu modo particular, para, em acordo com Souza (2021) torná-la parte de sua autobiografia de movimentos.

Enquanto profissionais da Educação Física, atentos aos princípios biológicos e da técnica de um se-movimentar integrado à intencionalidade pessoal e culturalmente produzido, devemos destacar o lugar da individualidade no desenvolvimento do fenômeno. Contudo, esta atenção, não foi identificada nos vídeos analisados, com exceção às menções ressaltadas no vídeo 3: “*não é regra*”, e no vídeo 30: “*posiciona o pé onde você sentir que é mais confortável*”.

Ellmer et al. (2019), destacam a existência de um consenso na literatura, na qual, o ensino de esportes de aventura é informal e autodirigido. Em conformidade ao apresentado pelos autores, encontramos uma não-sistematização dos modos de orientar e a apresentação do seu modo particular de realizar o *Ollie* como ideal para aprender.

Quadro 2. Orientação espaço-corpo sobre a prancha de skate

Orientação	Demonstração	Verbalização
Pé da frente		“antes do parafuso”, “perto do parafuso”, “a dois dedos do parafuso”, “a três dedos do parafuso”.
		“a quatro dedos do parafuso”, “no $\frac{1}{2}$ do <i>shape</i> ”, “a $\frac{3}{4}$ do <i>shape</i> ”.
Pé de trás		“no limite do <i>tail</i> ”, “na extremidade do <i>tail</i> ”, “quase saindo do <i>tail</i> ”, “junto com a risca do <i>tail</i> ”, “pé todo no <i>tail</i> ”.
		“um pouco para fora do <i>tail</i> ”, “no $\frac{1}{2}$ do <i>tail</i> ”, “ $\frac{1}{2}$ do tênis no <i>tail</i> ”, “na ponta do <i>tail</i> ”, “ $\frac{1}{2}$ para fora do <i>tail</i> ”.
		“sentindo o dedão”, “perto do fim do skate”, “no canto”, “com o calcanhar para fora”.

Ainda com relação às particularidades na execução da manobra, verificamos duas formas distintas de realizar a manobra com êxito, embora usando termos variados, definem, juntamente com a posição do pé, a impressão de força para a realização do contato entre o *tail* e o solo: “*pé cheio*”, “*bem cheio*” e “*cheião*” voltados a aplicação de mais força; enquanto que, contrariamente, “*meio cheio*” e

“*não muito cheio*”, relatam que muita força implica em tempo maior de contato, resultando em dificuldades para a realização das ações seguintes.

Destacamos nos vídeos 1, 3, 4, 18, 19, 21, 22, 26, 28 e 31, a relação entre a disposição dos pés e a altura da manobra, nos quais, o pé da frente mais centralizado no shape, tendem a propiciar maior amplitude do movimento, enquanto que as posições mais próximas ao parafuso apresentam-se mais orientadas a iniciantes. Embora não tenha havido uma maioria de verbalizações neste sentido, nos parece interessante, enquanto unidade, observar esta informação do ponto de vista pedagógico.

Portanto, destacamos que o devido posicionamento dos pés, para além de realizar o movimento com maior ou menor destreza, pode ser utilizado didaticamente com intuito de alcançar *Ollies* de menor amplitude. Este artifício, por conseguinte, garantiria maior segurança e êxito no processo de aprendizagem.

Como já sinalizado anteriormente, ao vislumbrarmos o radar das categorias (**Gráfico 1**), notamos a relevância dada pelo nativo aos detalhes técnicos do movimento. Encontramos em **bater o tail** e **arrastar o pé**, a pontuação máxima (40 pontos), estas categorias também colocam em tela, assim como **posição dos pés**, os conhecimentos mais voltados aos aspectos espaciais do movimento humano. Os(as) skatistas/apresentadores focam em seus vídeos a técnica necessária para realização do movimento, apresentando o seu modo de executá-lo.

Embora tenhamos elevado, enquanto categoria, os termos mais recorrentes, observamos diferentes palavras e/ou locuções para sinalizar o mesmo gesto motor, inclusive, com mais de uma expressão empregue por um(uma) mesmo(a) apresentador(a). Na categoria **bater o tail**, o verbo “*bater*” e sua variante “*batida*” apareceram em 35 vídeos; “*pressão*”/“*pressionar*” e “*pisar*” em 5 vídeos; o termo “*pop*” apareceu em 4 vídeos; “*dar impulso*” e “*sentir o tail*”, apareceram em apenas um vídeo cada. De modo semelhante, na categoria **arrastar o pé**, o termo “*arrastar*” apareceu em 29 vídeos; seguido por “*chutar*”, 7 vídeos; “*empurrar*” e “*raspar*” com 4 vídeos cada; “*jogar*” com 2 vídeos; e por fim, “*esticar*”, “*escorregar*” e “*puxar para frente*” com apenas um vídeo.

A diversidade de termos não altera os sentidos de fala dos(as) apresentadores que se refere ao gesto motor de empurrar o *tail* contra o solo para a categoria **bater o tail**; e para a categoria **arrastar o pé**, o gesto de mover o pé da

frente, em direção ao *nose*, usando a lixa para manter o contato e a direção do skate.

Tais achados avigoram os apontamentos de Souza (2021), acerca de uma condução reflexiva do processo de aprendizagem, destacando a importância dos aspectos técnicos. Segundo o autor, “é quando se oportuniza o aprendizado da técnica que uma relação emancipatória se abre ao indivíduo, no sentido em que ele passa a acessar o mundo por meio de movimentos que não são seus, mas podem se tornar” (SOUZA, 2021, p. 157).

Durante o ensino do skate, as práticas seguras, juntamente com uma boa capacidade de mentoria e reforço positivo, são as habilidades mais valiosas de um instrutor (WIXON, 2009). O autor aponta ainda, que esta é uma das manobras mais difíceis de dominar, pois, ao executá-la o skatista neófito precisa integrar tempo, equilíbrio e coordenação de vários movimentos, de modo simultâneo, o que requer prática e persistência. Visualizamos aqui as categorias **repetição** e **coordenação das ações**, como importantes para o processo pedagógico de ensino do *Ollie*.

Embora estas categorias não figurem nos extremos do radar de categorias, destacamos algumas das verbalizações registradas, enquanto orientação tempo-técnica do *Ollie*, conforme os propósitos do estudo. A categoria **repetição** alcançou 20 pontos, ou seja, 50% das interlocuções ressaltaram a sua importância:

“...não tenta, sei lá, meia dúzia de vezes ou tenta um dia e você não vai conseguir, aí você vai parar, não, não faz isso, continua tentando até você acertar...” (vídeo 1)

“...persistir bastante nela, treinar vários, mano, pra você ir acostumando com o movimento. Ela vai sair, mano, é só vocês persistirem...” (vídeo 11)

“...como o Ollie é a primeira manobra que você vai aprender, é muito comum que você tipo, não acerte ela facilmente, então tipo, você tem que ficar tentando, se você não tentar, você não vai aprender tipo, só de ver o vídeo, então c tem que tentar, c pega, fica tentando e tem que ter paciência...” (vídeo 17)

“...primeiramente você tem que ter disposição para andar, porque no começo, não é fácil, se você andar um pouquinho e depois parar, você nunca vai aprender desse jeito. Você tem que tá disposto pra poder acertar...” (vídeo 27)

Petrone (2010), indica a motivação pessoal como aspecto fundamental para a prática de skate. Nesta configuração de modo particular, faz parte do tornar-se

skatista aceitar as quedas e dedicar-se ao processo autodidata de aprendizagem das manobras (PETRONE, 2010; ELLMER et al., 2019).

O comportamento do sujeito é modelado pela experiência e pelo conhecimento das suas relações com seu grupo de pertencimento (ELIAS, 1999). O acúmulo de experiências culturais de gerações, evidencia o desenvolvimento do grupo por meio das transmissões e apropriações culturais que resultam, na modernidade, nas relações de ensino e aprendizagem, de forma sistemática ou não.

Conforme estabelecido por Frederick et al. (2006), a execução do *Ollie* constitui um salto conjunto entre o skatista e o skate. Conhecer o desenho coordenado do movimento no espaço-tempo é parte imprescindível no processo ensino-aprendizagem e na busca de *feedback* positivo para alcançar a apropriação técnica-temporal. Essa preocupação foi percebida, em certo modo, pelos skatistas, alcançando 17 pontos, e estão registradas na categoria **coordenação das ações**, podendo ser vistas nas seguintes verbalizações:

“...a questão é a coordenação dessas duas pernas aqui ó, uma pressionando e essa aqui levantando...” (vídeo 2)

“... não é tão simples assim, ter esse tempo, de conseguir pisar e, no momento que o tail encostar no chão, você já levantar esse pé de novo... você tem que pular ao mesmo tempo que você tá batendo o tail, você vai abaixar e quando você tiver levantando, você pula... no momento que você tiver subindo, você já bate o tail e pula junto...” (vídeo 3)

“... no momento que você bater, você vai pular, esse pé aqui, você vai arrastar e esse você vai levantar, tudo basicamente ao mesmo tempo... o movimento vai ser muito rápido, então você quase não vai perceber que você faz uma coisa de cada vez...” (vídeo 17)

“... você tem que fazer a jogada do pé da frente e encolher o de trás... se você não encolher a sua perna de trás enquanto você está projetando a da frente, você nunca vai conseguir...” (vídeo 28)

Como podemos notar, para que o *Ollie* possa ser registrado na (auto)biografia de movimento da pessoa, o processo de ensino-aprendizagem da técnica tem o seu lugar de destaque. Mas, o incentivo à prática individual, até alcançar o domínio do movimento, também é fundamental (WIXON, 2009).

As verbalizações presentes na categoria **incentivo** estão, em sua maioria, relacionadas à autodeterminação na realização da manobra, como uma característica intrínseca à prática do skate frente a uma manobra desafiadora:

“... uma parada muito importante é para você não desistir cara [...] até você tá mandando o Ollie mais alto do mundo...” (vídeo 1)

“... não desiste não! Skate é isso: vivência...” (vídeo 11)

“... você tem que correr atrás do que você deseja, e se você gosta mesmo de skate, continue batalhando e correndo atrás dos seus sonhos...” (vídeo 13)

“... conforme você for andando, mandando, você vai aperfeiçoar. Você com persistência, mandando toda hora, cada vez vai ficar melhor e mais alto...” (vídeo 27)

Cabe aqui mencionar as reflexões apresentadas por Wheaton (2010), para quem a autodeterminação e a adoção do “esporte de estilo de vida”, podem apresentar características contraditórias, apoiando uma indústria de consumo com base na ideia de escolha pessoal e dedicação à cultura esportiva. Assim, percebemos como necessária a devida atenção ao incentivo, para que a fala do professor/instrutor seja instrumento de motivação, auxiliando o desenvolvimento do neófito, e não, negativamente, interpretada como culpa e fracasso por uma dedicação não suficiente.

O skatista/apresentador do material analisado pode ser percebido como aquele que imbrica os aspectos espaciais, temporais e simbólicos do conhecimento, mesmo que em diferentes níveis de integração (ELIAS, 1994). Podemos interpretá-los enquanto pessoas detentoras de uma autobiografia de movimento (SOUZA, 2021), que ao fazerem uso dela para vivenciar o skate, em quaisquer de suas expressões (prática recreativa, amadora, esportiva e/ou de estilo de vida), evidencia um “padrão de vida biográfico” (GIDDENS, 2002).

Essa biografia de movimentos e de vida é verbalizada pelos apresentadores. Embora tenhamos distinguido 20 categorias, a categoria **códigos de comunicação** perpassa a todas, conferindo integração e singularidade ao skate. Esta categoria coloca em tela os aspectos simbólicos do movimento, imbuído de todo conhecimento histórico e culturalmente produzido, ao mesmo tempo que se ocupa em dar nome e significado aos objetos e ações.

Nesse sentido, **códigos de comunicação** reflete as diferentes interlocuções, que concatenam o conhecimento sobre o skate enquanto objeto, ao mesmo tempo, que exprimem sua singularidade sociocultural¹⁹. Em todos os vídeos analisados

¹⁹ Compreendemos essa manifestação como tribalismo (MAFFESOLI, 2007) e interdependência (ELIAS, 1999) na configuração skatista.

podemos perceber termos específicos do grupo, o que conferiu um total de 40 pontos a esta categoria. Todos os vídeos utilizaram termos específicos para o skate e suas partes e os nomes das manobras. Para além disso, algumas verbalizações se apresentam ainda mais singulares ao grupo, como apresentamos no **Quadro 3**.

Quadro 3. Interloquções singulares ao grupo

Sentido	Verbalização
Erros de execução	<i>“...o skate vai trancar...”, “...vai bater assim, e vai embolar...”</i>
Força necessária à movimentação	<i>“...meio que enche ele [o pé], mas não enche muito, senão não vai conseguir bater...”, “...para ele sair com bastante pop...”</i>
Efeito visual da manobra	<i>“...Ollie imbicadão, muito loco...”, “... mandar um Ollie locão...”, “...Ollie bom, é Ollie boned...”</i>
Possibilidades da prática em si	<i>“...criar um game...”, “...dar aquela melhorada no rolê...”, “...sair na sessão...”</i>
Apropriação da técnica	<i>“...ter Ollie na base, tranquilo...”, “...tem que estar com toda essa manha...”</i>

Podemos perceber que os símbolos presentes nas interloquções dos(as) apresentadores, caracterizam sua configuração e refletem o cotidiano do grupo. Esses elementos de sua expressão simbólica, podem ser observados no uso das diferentes verbalizações, com as gírias e jargões, bem como, com sua vestimenta, corroborando os apontamentos de Brandão (2008) e Honorato (2013).

Com Elias (1994) vislumbramos estas interloquções como linguagem que congrega em si a capacidade humana de criação, ordenação, partilha, aprendizagem e ensinamento do símbolo, que embora seja característico da espécie pertence ao grupo social.

Em níveis maiores de síntese, na imbricação dos aspectos espaço-tempo-simbólicos do movimentos, evidenciamos na categoria **impressões do movimento** (31 pontos) o momento no qual o(a) skatista expressa verbalmente os sentidos, significados e sensações atribuídos à sua capacidade de “*mandar*” o *Ollie*, como resultante de sua autobiografia, por exemplo: para descrever a emoção sentida ao

executar o movimento - “*não tem haver com altura, não tem haver com velocidade*” (vídeo 2); para evidenciar a diferença de habilidade de ter um “*Ollie na base*” - “*para mim é simples, mas pra muito moleque, que tipo, tá começando, é muito difícil escutar e sentir a batida*” (vídeo 33); e para localizar o *Ollie* na linha tempo-técnica de aquisições motoras no skate *street* - “*se você segue os passos, facilita*”.

Embora as categorias **pré-requisitos** e **exercícios**, sob o aspecto pedagógico tenham relevância (WIXON, 2009; POWEL, 2012; PIMENTEL, 2020), alcançaram apenas 11 e 15 pontos, respectivamente. Entretanto, **Ollie parado** teve destaque nas falas dos(as) apresentadores(as), alcançando 34 pontos.

Nesta categoria estão reunidas as menções e demonstrações de movimento, sem impulsionamento no solo, nas palavras de Wixon (2009, p. 77, tradução nossa) “os skatistas geralmente aprendem o *Ollie* em uma posição estacionária e depois incluem o rolamento para frente no skate”. Os(as) skatistas apresentaram em seus vídeos por meio de verbalização e/ou demonstração física a manobra em sua forma estacionária, como primeira, conforme algumas manifestações:

“... Neste vídeo você vai aprender a fazer um *Ollie parado*, essa é uma manobra básica do skate...” (vídeo 6)

“... o *Ollie andando* é um pouco mais difícil...” (vídeo 15)

“... antes de fazer o *Ollie* em movimento, pratique o *Ollie parado*...” (vídeo 18)

“... o *Ollie andando* é praticamente a mesma coisa, mas tem algumas dificuldades que pode aparecer no caminho...” (vídeo 19)

“... lembrando que o *Ollie parado* é uma coisa, o *Ollie andando* é outra coisa e o *Ollie em spine*, *rampa*, *pulando um obstáculo*, é outra coisa. Foca primeiro no começo, bater ele, fazer ele sair do chão, pegar confiança no *Ollie* [parado] antes de tentar qualquer coisa...” (vídeo 20)

“... após você pegar a base do *Ollie parado*, você tem que por ele em prática em movimento...” (vídeo 30)

Desse modo, demarcamos que o *Ollie* realizado de modo estacionário ocupa a marca de estratégia de aprendizagem deste movimento. Nos valemos, nesse sentido, da aprendizagem por meio de processos que, de modo espiralado, podem ser acessados pelo professor-biógrafo - aquele que pode mediar a escrita da biografia de movimento dos indivíduos (SOUZA, 2021), oferecendo subsídios para a aprendizagem, considerando os aspectos biossociais.

Nessa acepção, os aspectos morfofisiológicos devem ser observados, mas, não apenas eles, pois como elucida Guedes (2011, p. 133) “o organismo jovem encontra-se especialmente sensível à influência de fatores ambientais e comportamentais tanto de natureza positiva como negativa”, influenciando o seu desempenho motor.

Em sua revisão de literatura acerca da influência da maturação biológica no desenvolvimento motor em escolares, Sena et al. (2013, s/n), constatam que “a literatura encontrada relacionada à educação se prende apenas na pedagogia e na didática de ensino” para elaboração de programas pedagógicos de ensino, desconsiderando os aspectos biológicos.

Sob uma perspectiva integrada do movimento humano (CORRÊA, et al, 2020a) desconsiderar, ou sublevar uma dimensão humana em detrimento de outra, resulta em processos incompletos, o que possivelmente acabam por dificultar a devida escrita biográfica objetivada.

Embora a BNCC (2018, p. 217) aluda a progressão do conhecimento, acreditamos que este tema merece mais atenção a fim de superar os problemas já levantados por Mello et al. (2016), ao apontarem a descontinuidade dos conhecimentos e a dificuldade em estabelecer uma progressão pedagógica, durante toda a Educação Básica. A necessidade deste enfrentamento também está presente nos pressupostos da Educação Física Reflexiva (SOUZA 2019a; 2021).

Se até aqui, estivemos discutindo as categorias mais pontuadas, e aquelas a elas intrinsecamente relacionadas, não podemos deixar de sinalizar que categorias assuntos como gênero, equipamentos necessários, segurança e tempo para aprendizagem, figuram entre as temáticas de menor atenção dada pelos nativos.

Relações entre as características e categorias dos vídeos analisados

Mediante as informações levantadas na análise, buscamos as possíveis relações entre a pontuação obtida nas categorias e as principais características dos vídeos, observando a correlação existente entre estas variáveis no processo de ensino do *Ollie*.

A **Tabela 4** apresenta o resultado da correlação de Spearman, para sexo, faixa etária, patrocínio, tempo e taxa de visualização, na qual observamos a

existência de uma correlação positiva e estatisticamente significativa, exceto para a relação categorias e sexo.

Tabela 4. Coeficiente de correlação (ρ) e nível de significância (p) na relação entre categorias e as características extraídas dos vídeos

	Categorias	
	ρ	p
Sexo	-0,124	0,44
Faixa etária	0,409	0,009**
Patrocínio	0,335	0,03*
Tempo	0,471	0,002**
Visualizações	0,348	0,03*

* $p < 0,01$

** $p < 0,05$

Embora não significativa a tendência negativa da correlação categoria e sexo, indica não haver diferença com relação ao sexo do apresentador, na pontuação obtida nos vídeos. Dos 40 vídeos analisados apenas três foram apresentados por pessoas do sexo feminino, embora a pontuação encontrada em **gênero** também apresente três entradas, no cruzamento dos dados observamos que apenas uma das apresentadoras fez menção a distinção de gênero, e os outros dois vídeos, apresentados por pessoas do sexo masculino, fizeram inclusão de gênero: “...as mina também, hein?...” (vídeo 4) e “... pros meninos e pras meninas, ou você acha que skate é só coisa de menino?...” (vídeo 10).

Não observamos objeção à participação feminina, entretanto, a prática de skate por mulheres também não parece naturalizada, visto o baixo número de apresentadoras skatista encontrado. Segundo Wheaton e Thorpe (2018), mesmo que os esportes de ação não sejam arraigados nas normas e tradições de gênero, são atividades dominadas por homens, quer seja como praticantes ou ocupando posições de poder na indústria e na mídia. Ao recorrer à literatura, verificamos diversos estudos que destacam o sexo masculino como representante da maioria dos skatistas (KARSTEN; PEL, 2000; FIGUEIRA; GOELLNER, 2013; NODA; PIMENTEL, 2015; BÄCKSTRÖM; NAIRN, 2018; WHEATON; THORPE, 2018),

associado a uma cultura de gênero masculina (MELO et al., 2018), ou ainda, apresentando as meninas como *outsiders* (DUPONT, 2014).

Dupont (2014) apresenta uma hierarquia social informal do skate, distinguindo níveis de autenticidade que vão de *outsiders* ao *core*. *Outsider* são pessoas conectadas ao skate, mas invisibilizadas ou consideradas apenas consumidoras deste estilo de vida. Já, *core*, é um grupo de menor número e de mais poder, influência e prestígio nesta estrutura simbólica.

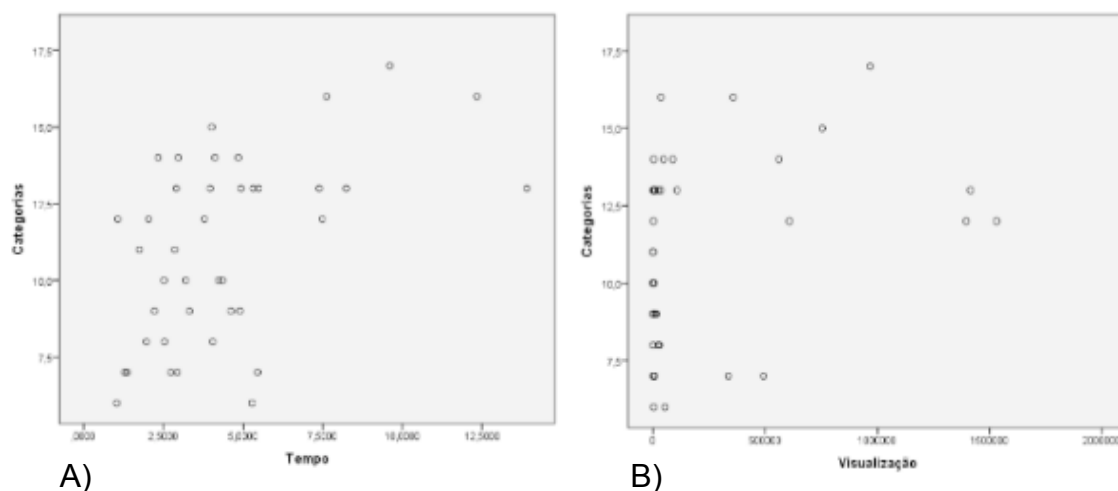
O empreendimento do Comitê Olímpico Internacional em fomentar a participação das mulheres nos Jogos de Tóquio²⁰ (IOC, 2018), trouxe visibilidade e necessidade de adequação, no sentido de incluir mulheres em competições internacionais, como forma de preparação em alto nível, bem como, ampliar as possibilidades de acesso e presença feminina (WHEATON; THORPE, 2018). Paralelamente, as autoras ressaltam, a preocupação dos skatistas (homens) com uma possível perda de identidade do skate, devido a sua inclusão nas olimpíadas.

A esportivização do skate traz esse embate interno, se por um lado há na institucionalização da prática o caráter de reconhecimento, e maior possibilidade de novos adeptos; por outro, há o temor pela descaracterização da prática, nesse processo de normatização (BRANDÃO, 2014; FOGLIATTO; MARQUES, 2020). Fogliatto e Marques (2020) destacam ainda que os principais aspectos positivos da 'olimpização' estão em conquistar maior público e espaço midiático.

Ao verificarmos a força das correlações, segundo os critérios estabelecidos por Cohen (1988), podemos considerar a relação entre a pontuação nas categorias e o tempo do vídeo, assim como, categorias e faixa etária, como média ou moderada. Enquanto a correlação entre a pontuação nas categorias e taxa de visualização, e categorias e patrocínio, pode ser classificada como pequena ou fraca.

Para melhor visualização, apresentamos no **Gráfico 2** a dispersão estabelecida entre A) categorias e tempo de vídeo, e B) categorias e visualização:

²⁰ Inicialmente organizados para 2020, os debates de gênero ganharam força ao longo da preparação para os Jogos de Tóquio, devido à pandemia os Jogos foram adiados, estando previstos para 2021.

Gráfico 2. Dispersão entre categoria e tempo / categoria e taxa de visualização

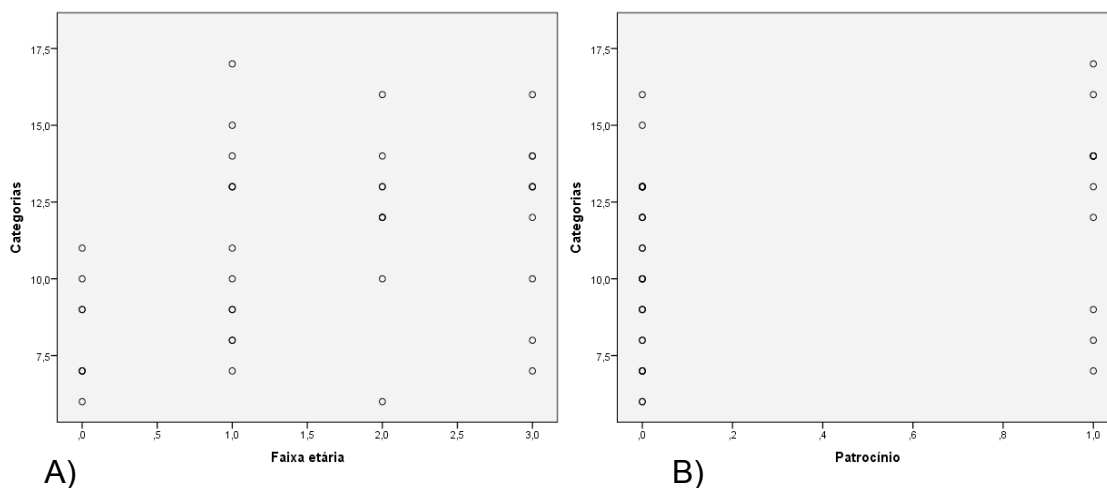
A correlação entre categorias e tempo, apresentou força moderada (p 0,471), mostrando uma relação positiva entre informações apresentadas nos vídeos e sua maior duração. A relação entre o tempo do vídeo e a taxa de visualizações não foi objetivo deste trabalho, apenas denotamos o tempo médio encontrado (4,42 minutos) como pertencente ao tempo de preferência dos usuários com vídeos entre 1 e 6 minutos (SOUZA, C. et al., 2019).

Já a correlação categorias e visualizações, foi baixa (p 0,348). Sob esse aspecto, Azer et al. (2013) em seu estudo sobre o valor educacional de vídeos no *YouTube*, destacam que os algoritmos de pesquisa na plataforma, não são bem calibrados, o que resulta em vídeos de baixa qualidade de informações nos processos de busca. Este fato pode ilustrar o aparecimento de vídeos com número baixo de informações, mas figurando entre centenas de visualizações, como o vídeo 8 com 336.342 visualizações e o vídeo 21 com 492.495 visualizações, visto que ambos alcançaram apenas 7 pontos. Nesse sentido, os vídeos com maior taxa de visualização, 1.530.241 – vídeo 28, 1.414.671 – vídeo 2, e 1.394.660 – vídeo 4, atingiram apenas 12, 13 e 12 pontos, respectivamente. O vídeo com maior pontuação (vídeo 17), alcançou 17 pontos, tendo 967.844 visualizações, seguido pelo vídeo 3, com 16 pontos e apenas 357.650 visualizações.

O número de visualizações de um vídeo ensinando o *Ollie*, pode ter outras influências que, por meio das variáveis observadas, não foi possível detectar. Como um aspecto simbólico importante, com relação a prática de skate, que não pode ser desconsiderado, a posição do skatista em sua cena local (DUPONT, 2014).

Embora para as variáveis faixa etária (ordinal) e patrocínio (dicotômica) a interpretação da dispersão dos dados deva ser feita de modo particular, os aumentos positivos na pontuação das categorias, como encontrado no presente estudo, correspondem a aumentos na característica analisada, estes dados podem ser melhor observados no **Gráfico 3**.

Gráfico 3. Dispersão entre categoria e faixa etária / categoria e patrocínio



A força de correlação entre as categorias e a presença de patrocinadores /apoadores encontradas neste estudo, foi baixa ($p = 0,335$), contudo indicam uma correlação positiva, apresentando a tendência de que vídeos patrocinados tenham mais categorias abordadas, quando comparados a vídeos não-patrocinados. Entretanto, existem relações de poder entre a autenticidade da subcultura do skate e sua necessidade de mercantilização, como destacado por Dupont (2014), que podem influenciar essa associação.

Conforme destacado anteriormente, há uma possível distinção entre apoiadores mais regionalizados (pequenas marcas) e apoiadores de maior alcance (grandes marcas). Contudo, não adentramos nas minúcias destes aspectos para nos atermos à fala dos skatistas enquanto apresentadores de um modo de ensinar mais congruente à realidade na qual a manobra *Ollie* se expressa.

A partir da discussão estabelecida, apontamos para uma localização de fala que não é aleatória, pois existem fatores internos e externos que tencionam as estruturas e acabam por definir, ao longo do tempo, aquilo que pertence ou não pertence, tem maior ou menor visibilidade e rende mais ou menos “na” e “para a” cena skatista. Assim, o número de visualizações de um vídeo ensinando o *Ollie*,

pode ter outras influências distintas daquelas relacionadas nesta pesquisa. Nesta esteira, Ellmer et al. (2019), apresentam o compartilhamento de *performances* como possibilidade de o indivíduo-social refletir a própria técnica, ao mesmo tempo que fala com sua comunidade, ocupando então, o seu lugar.

Os achados do presente estudo denotam força moderada ($p = 0,409$) na relação encontrada entre categorias e faixa etária. Desse modo, podemos inferir que no decorrer da vida do(a) skatista, as fases de mediação da escrita de biografia dos movimentos - ainda que de modo mais autônomo ou midiático - avançam de modo progressivo para uma escrita autobiográfica, resultando em maior quantidade (e possivelmente maior qualidade) de informações acerca do movimento impresso em seu estilo de vida. Visualizamos assim, uma iniciação ao skate voltada à infância-adolescência (POWELL, 2012), tendo na adolescência a demarcação de tempo social mais recorrente para a prática de skate (CBSK, 2015), cuja associação simbólica se perfaz na juventude (UVINHA, 2004).

Considerações Finais

As centenas de milhares de vídeos encontrados sobre o *Ollie* em uma plataforma na internet, não são uma exclusividade do skate. Mas há na marcação jovem das tribos de praticantes um *habitus* marcante na apropriação de diferentes possibilidades espaço-temporais e isso se estende às novas tecnologias. Enquanto na pista, as formas de subjetivação são marcadas por critérios mais restritivos de quem é estabelecido, sendo o domínio sobre o *Ollie* um marco inicial distintivo, o compartilhamento de manobras na mídia permite ao outsider expressar o se-movimentar, bem como, do seu estilo de vida. Com isso, entendemos que as mídias sociais transcendem as congruências tribais, habilitando agentes, que embora sintam-se parte e compartilhem os diferentes símbolos da tribo, sob o ponto de vista dos *estabelecidos*, tem o seu local de fala destacado à margem do grupo.

A dimensão espacial do movimento assume lugar de destaque no processo de ensino no meio nativo, nos símbolos culturalmente produzidos pela configuração, o(a) apresentador/skatista acessa os aspectos técnico-temporais, sinalizando a importância do desenvolvimento da técnica do movimento para fazer fruir/fluir o seu estilo esportivo.

A exploração dos vídeos, por sua vez, permitiu eleger categorias de análise, levando em consideração a recorrência e relevância de termos. Como resultante, estabelecemos um sistema de pontuação que identificou os principais elementos presentes no ensino do *Ollie* na perspectiva do(a) praticante. A partir dele observamos a existência de correlação moderada entre os pontos obtidos nas categorias e a faixa etária dos(as) apresentadores, o mesmo se deu entre pontuação na categoria e o tempo de exibição dos vídeos, indicando que vídeos de pessoas mais velhas e/ou mais longos têm mais informação, podendo ser úteis como ferramenta pedagógica. Portanto, o modelo de avaliação adotado pode subsidiar o(a) professor(a) ao utilizar mais criteriosamente os recursos de mídia na Educação Física.

Dentre as categorias levantadas, evidenciamos na imbricação das dimensões espaço-tempo-símbolo de um movimento humano, os códigos de comunicação, que embora coloquem em tela os aspectos voltados à linguagem, constituem-se, ao mesmo tempo, o lugar de partida e chegada da configuração skatista. É neste “espaço-símbolo” que se inserem as marcas que concatenam o universo do skate enquanto prática cultural, conhecida e reconhecida por seus nomes e impressões.

Embora o “nativo” apresente um modo particular de ensinar, ou melhor dizendo, o “seu modo”, observamos uma diversidade desses “modos”. Sinalizamos, pois, a necessidade de atenção a mediações mais inclusivas, que avenem as diferentes possibilidades de posicionamento corporal em relação ao *shape*. No caso da Educação Física, isto se faria dentro da reflexividade, a fim de que um maior número de pessoas experienciem, e até encontrar, o seu próprio modo particular.

Por isso, é importante superar os limites do *habitus* dos praticantes ao processo ensino-aprendizagem. As ausências percebidas no processo nativo de ensino do *Ollie* sobrelevam aspectos simbólicos que podem estar relacionados a situações de poder e localização de fala, como é o caso da discussão de gênero, da segurança necessária à prática da modalidade mediante o risco calculado e os equipamentos circunscritos à sua prática.

Por isso que um potencial desdobramento deste estudo é a problematizar a reflexividade no campo da Educação Física a partir de uma visão menos fragmentada sobre ensino nativo do *Ollie*. Contudo, esse conhecimento abre novas lacunas, pois não estabelece ‘como’ as interfaces - nativa e pedagógica- devem dialogar.

Há ainda outro questionamento em tela: afinal, qual o lugar do *Ollie* na escola? Pois, ao penetrar as falas dos praticantes de skate *street*, se reitera que a emancipação do sujeito passa pelo aprendizado do *Ollie*. Assim, se a prática de skate em sua relação espaço-temporal é materializada pela pessoa na escrita de sua história, e o *Ollie*, possui o lugar tempo-simbólico demarcado nesse processo de emancipação - as pistas apontam para o fato de que, esse “lugar” precisa ser descoberto.

Nesse sentido, ainda há que se enfrentar, como lacuna, os desdobramentos de uma abordagem reflexiva sobre a organização ensino-aprendizagem na Educação Física seja em relação ao ensino do skate, de forma abrangente, ou ao ensino do *Ollie*, de forma estrita, conforme o recorte deste estudo.

Outros desdobramentos seriam: (a) interpelação destes vídeos por skatistas, a fim de desvelar os códigos que separam os *outsiders* dos *estabelecidos*; (b) utilização do modelo de análise adotado durante as aulas em aulas de Educação Física como recurso pedagógico desta biografia de movimento; (c) verificação da recepção dos alunos e como estes interagirem com este conhecimento, concomitante à crítica e a recriação dos vídeos.

Diferente de especulação ingênua sobre o devir, defendemos numa perspectiva integrada de compreensão da movência, o trabalho com a técnica, voltado ao se-movimentar contextualizado no espaço-tempo-símbolo. Sob esta perspectiva, a teoria reflexiva da Educação Física pressupõe que o ensino-aprendizagem do Skate ocorra com vistas a proporcionar biografias de movimento autorais e duradouras.

5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

*“Os homens se parecem mais com sua época,
do que com seus pais.”*
[Provérbio árabe]

No espaço-tempo circunscrito à essa dissertação, apreciamos teorias contemporâneas advindas da Sociologia, e sua reverberação na Educação Física. A significação desse conhecimento no contexto atual, na qual uma sociedade global, configurada nas relações de poder estabelecidas entre - e intra - atores sociais e instituições, denotam a importância de uma reflexão continua voltada para si e para seu contexto social, em esfera micro e macro geográfica.

As diferentes tensões estabelecidas pela COVID-19, seja na ordem familiar, escolar, econômica, sócio-interativa, na saúde, no lazer, na religião, ou ainda, em aspectos mais íntimos como os níveis de estresse, os quadros de depressão, a morte de alguém próximo, a capacidade de tolerância, resiliência e empatia, interpenetram o indivíduo-social, podendo estabelecer proximidades e/ou distanciamentos.

Revela-se, portanto, em um cenário pandêmico a ação para além das fronteiras, prevista numa sociedade de risco (BECK, 2011; 2018), assim como, mudanças radicais no estilo e na política de vida dos diferentes agentes sociais (GIDDENS, 1996; 2002). As possíveis consequências sucedentes desta crise, certamente poderão ser observadas no *continuum* do processo civilizador (ELIAS, 2011).

Os caminhos percorridos no desenvolver deste trabalho, seguiram assim, por trilhas até então não-planejadas, sob os quais buscamos estabelecer os nexos a partir da fundamentação teórica elegida, na iminência de um saber pedagógico integrado acerca do movimento humano. Para tanto, mobilizamos as teorias *eliasianas*, especialmente sua proposição pentadimensional relativa aos processos do conhecimento, para co-criar um modelo de análise que favoreça uma unidade “biodinâmicosociocultural” no campo da Educação Física.

Nesta lógica, estabelecemos uma trilogia em pesquisas que congregam informações para um “pensar e fazer” Educação Física, por meio da mediação das

escritas biográficas de movimento. Em linhas gerais, as pesquisas informam: uma concepção integrativa de homem; as Práticas Corporais de Aventura como novo patrimônio motor da humanidade; e por fim, a configuração espaço-tempo-símbolo no processo ensino-aprendizagem. Recuperaremos, na sequência, as principais conclusões alcançadas.

No primeiro artigo, restauramos o conceito *integração* de Elias (1994a, 1994b), concebendo a imbricação dos aspectos biológicos e socioculturais que envolvem o se-movimentar humano. Sinalizamos, a partir da concepção de totalidade biossocial do homem em movimento, o trato com o conhecimento de forma espiralada (e não compartimentada) das especificidades disciplinares.

Nesta esteira, a teoria *eliasiana* nos permitiu vislumbrar o movimento humano como símbolo, assentado no tripé: pensamento, linguagem e conhecimento, e desenvolvido por intermédio da capacidade humana de criação, ordenação, partilha e ensinamento do símbolo, apropriado e comunicado entre o grupo social.

Para tanto, a constituição do método pentadimensional de análise considera uma dada expressão de movimento, a partir de sua localização na tridimensionalidade do espaço (profundidade, comprimento e largura), sua ordenação temporal e sua significação simbólica, reverberando as afirmativas de um organismo integrado.

É na configuração das dimensões espaço-tempo-símbolo que emanam os quatro domínios principais de observação, contemplando: a descrição física do movimento; a aprendizagem e a possibilidade de usufruir deste hábito; o movimento humano na história e cultura; e a integração movimento humano-linguagem, expressa na comunicação.

Diferentes abordagens teóricas podem se valer dos domínios apresentados para realização de uma análise integrada objetivando uma visão não-teleológica e realista do movimento. Nesta perspectiva, diferentes níveis de síntese do conhecimento podem ser encontrados, das mais simples até as mais elaboradas, a depender dos procedimentos adotados e do nível de profundidade na imbricação das dimensões, sem perder de vista a integração estrutura-agência.

No segundo artigo, a concepção biossocial humana e a integração estrutura-agência passam a ser mobilizadas na investigação dos novos hábitos sociais, corporais e esportivos, presentes no processo de destradicionalização proveniente da contemporaneidade, na qual, a agência humana - individual ou global - configura-

se na construção dos estilos de vida, no processo de escrita (auto)biográfica de movimento, na potência e expressão dos seus processos reflexivos, com base na proposição da Educação Física Reflexiva (SOUZA, 2021).

Nesse sentido, as PCA sugerem um novo contrato motor ao se revelarem enquanto expressões privilegiadas de movimento na sociedade pós-moderna. Na qual, as ações pedagógicas passam a se centrar na experimentação e vivência sistemática dos movimentos, com vistas à autonomia, criatividade, prazer e respeito a si próprio e aos outros (SOUZA, 2019a).

Ressaltamos neste trabalho que as atividades motrizes presentes no espaço da Educação Física Escolar, devem valorizar a reflexividade do eu em seus encaminhamentos teórico-pedagógicos de ensino, sem perder de vista as particularidades de cada aluno no seu processo educacional/formativo. Atuando assim, na reabilitação das emoções vividas e nos saberes de cada um, sem contudo, atribuir-lhe os sentidos.

A busca por significação impulsiona a movência humana, habilitando diferentes expressões de movimento, como meios viáveis para o exercício de reconhecimento da pluralidade do mundo, assim como, suas vulnerabilidades e responsabilidades. É portanto, na valorização dos sentidos direito-dever, ético-estético e na vivência das experiências motrizes que se possibilita a construção, e materialização, da auto identidade motora e das diferentes relações de interdependência que passam a constituir com outros indivíduos.

Dessarte, a interdependência configura a dimensão do símbolo, enquanto espaço-tempo de comunicação entre pessoas, com uma dada intencionalidade e suportada nos códigos e valores da cultura, de modo a destacar os processos (intencionais, ou não) de ensino-aprendizagem.

Assim, no terceiro artigo, nos voltamos ao entendimento destes processos ensino-aprendizagem na configuração do skate, enquanto patrimônio motor em grande ascensão. Destacamos o skate enquanto prática preferida entre os escolares, e a manobra *Ollie* pela sua posição de importância no skate *street*.

Por meio das mídias digitais possibilitadas pelos avanços tecnológicos acessamos o conhecimento de skatistas, com o intuito de verificar o ensino do *Ollie* em congruência à sua realidade e em níveis superiores de sínteses espaço-tempo-simbólicas. A análise dos vídeos permitiu a eleição de 20 categorias, das quais os códigos de comunicação concatenam o universo do skate enquanto prática cultural,

conhecida e reconhecida por seus nomes e impressões.

Observamos, de modo destacado, os aspectos técnico-temporais do movimento. Por meio dos símbolos culturalmente produzidos pela configuração, o(a) apresentador(a)/skatista sinaliza a importância do desenvolvimento da técnica da manobra para fazer fluir o seu mover-se sobre o skate.

A leitura do indivíduo-social - que se movimenta com suas próprias intencionalidades, utilizando o conhecimento de uma determinada prática - resgata o lugar da técnica. Afirmamos, por conseguinte, que nos processos de ensino-aprendizagem o símbolo torna-se possível, e no que diz respeito à Educação Física, este conhecimento passa a ser corporificado, proporcionando biografias de movimento autorais, duradouras, fluidas e prazerosas.

A congruência à realidade explorada também nos permite considerar que discussões relativas a gênero, segurança na prática da modalidade mediante o risco calculado e equipamentos necessários, estão ausentes no processo nativo de ensino do *Ollie*. Enquanto as questões acerca da individualidade biológica, do desempenho motor e de progressões pedagógicas, tendem a ser ignoradas. Ao apontarmos na mediação do processo de ensino do *Ollie*, advinda do nativo, estes limites, reconhecemos, ao mesmo tempo, a potência de seu *habitus*, que denota o protagonismo cultural skatista. Esta mediação, baseada na experiência imediata, parte de um processo espontâneo, cujo nível de reflexividade não está preocupado com o conjunto de interlocutores, afinal, este é o interesse particular de uma perspectiva pedagógica do movimento humano, feito Educação Física.

Com estas reflexões em mente, retomamos o objetivo norteador deste trabalho: alcançar subsídios para um fazer pedagógico, expresso em processos de ensino-aprendizagem na Educação Física congruentes com a realidade. Mediante os achados e reflexões, defendemos como vantajosa a possibilidade de ensino do *Ollie* pelo(a) professor(a) de Educação Física, sem obviamente restringir-se a ele(a), visando processos pedagógicos mais inclusivos que atinjam o potencial de movimento de um número maior de pessoas, por meio da orientação de biografias de movimento amplas e seguras, sem a atribuição de seus próprios valores e/ou significações e para além de possíveis estereótipos.

Nossa proposição focaliza o skate como prática contemporânea cosmopolita, partilhada mundialmente com pequenas variações linguísticas, tendo no inglês sua língua materna. Nesse sentido, seus fundamentos e, principalmente, suas *tricks*

(manobras), tem origem e são reconhecidas, em termos ingleses. Por isso, ao pensar no movimento na configuração do skate, termos com *shape*, *truck*, *tail* e *nose* tornam-se inerentes à sua compreensão e, por consequência, sua prática.

A autobiografia de movimento é relacional à percepção do movimento no tempo, no espaço e no valor simbólico empregue a ele. Pressupomos que o *Ollie*, uma vez aprendido e escrito na biografia de movimento da pessoa, passa a não ser presente nas reflexões cotidianas, devido a sua automatização. Dito de outra forma, o indivíduo-social imprime em sua movência autobiográfica, a expressão de movimento (no caso, o *Ollie*) por intermédio dos processos de aprendizagem, como uma dimensão simbólica comunicada, que por sua vez, está naturalizada e é eficiente para dela lançar mão quando for desejado, requisitado e/ou necessário.

Nesta linguagem corporal comunicada, compreendemos o *Ollie* representativo de um símbolo de pertencimento, considerado como movimento rudimentar pelos praticantes mais experientes da modalidade, e como desígnio para os novatos, tem a sua posição bem definida nesta configuração. Como a aprendizagem do *Ollie* parece ser algo bastante individualizado, devemos construir processos de ensino que contemplem a heterogeneidade. Nesse sentido, torna-se interessante para o professor o reconhecimento de vídeos com maior qualidade de informação, como recurso em suas aulas. Para tanto, modelos de análises de informação para mídias sociais, como apresentado para análise dos vídeos, podem constituir-se ferramentas interessantes para este fim.

Outro espaço-tempo destacado, que nos é extremamente válido para pensar os processos de ensino em ambiente escolar, assenta-se na interação social para favorecer o desenvolvimento das habilidades, onde a observação e o diálogo entre pares contribuem para a co-construção do conhecimento. O lugar das meninas no skate, por exemplo, tem localização e intencionalidade advinda dos processos culturais de longa data, que merecem ser desnaturalizadas a fim de não mais se apresentarem de modo distinto aos meninos, sendo relegadas a espaços e tempos separados.

Neste sentido, a mediação de biografias de movimento amplas, tem potencial para posicionar as pessoas primeiramente como seres dotados de agência e movência, atribuindo e fortalecendo o sentido de direito à participação igualitária.

A execução do *Ollie* está associada à aspectos de autoconfiança que potencializam a apropriação dos espaços urbanos e sua localização no senso de pertencimento ao grupo, e por consequência, o estilo de vida skatista.

Contudo, o entendimento de pertencimento ao grupo e/ou adoção de hábitos de estilo de vida precisam ser contextualizados na contemporaneidade e vislumbrados nos processos de configuração espaço-tempo-símbolo, em diferentes níveis de síntese. Afinal, o conjunto de práticas adotadas pelas pessoas, além de estar voltadas à construção de suas narrativas particulares de auto-identidade podem ser mobilizadas para satisfazer necessidades mais utilitárias.

É na modernidade tardia que as diferentes expressões de movimento se tornam possíveis e praticáveis por todos, oferecendo oportunidades sensoriais singulares, como a prática de skate nas mais diferentes culturas, onde a utilização do “carrinho” pode ser apropriada por meninas vestindo túnica e burca²¹, realocando o conceito de tribo urbana enquanto detentora de vestimenta, comportamento e linguagem próprias para um sentido cosmopolita de movimento global e plural. Assim sendo, a vida feita movência habilita à todos, individualmente, a usufruírem de suas mais variadas manifestações. Portanto, existe liberdade em ser/buscar ser um skatista esportista, ou adotar o skate enquanto estilo de vida, ou utilizá-lo para sua mobilidade urbana, ou ainda, buscar autonomia e emancipação, mas também, em praticar o skate inventivamente, para além de tribalismos e estereótipos.

Esta realidade, permitida neste tempo e contexto, merece ser examinada por nós professores cotidianamente, em nosso pensar/planejar e fazer pedagógico, pois temos as pistas, advindas do interior do grupo, que mostram o valor da ação em si - a realização na manobra -, seria então, o conjunto de códigos e valores históricos, muitas vezes lido sob a lente sócio-política, o nosso principal foco de atuação? Acreditamos que não.

Não se trata, entretanto, de negar origens e valores do skate, mas sim de realocarmos o nosso papel frente a esta prática, quer esteja expressa como recreação/esporte/estilo de vida/meio de locomoção [...], configura-se enquanto patrimônio motor da humanidade, possibilitado a partir de uma evolução biológica e um desenvolvimento social de longuíssima escala que, a nosso ver, precisa ser resgatado.

²¹ Refletimos aqui as cenas de *Learning to Skateboard in a Warzone (If You're a Girl)*, documentário de curta metragem vencedor do Oscar no ano de 2020.

Destacamos assim, a importância da técnica do *Ollie* na configuração skatista e os sentidos atribuídos a este movimento como forma de emancipação, expressão e transcendência ‘pelo’ se-movimentar. A relevância desse conhecimento aponta para uma (re)organização do fazer pedagógico, sob o qual a mediação da escrita biográfica de movimentos deve oferecer subsídios à apropriação técnica, para que então, a partir dela e de modo individual, a criança/adolescente possa fazer os usos (e desusos) à sua maneira, organizando a sua movência-vida.

Somos conscientes de que a própria indagação acerca do que seria a emancipação para uma criança que toca no skate pela primeira vez, terá respostas distintas, a depender da realidade na qual está alocada. Mas, temos o privilégio de poder pensar o ensino do *Ollie*, a partir de uma realidade em que o skate se configura prática curricular desde o 1º ano do Ensino Fundamental - como é o caso da Escola de Aventura. A partir das reflexões aqui compartilhadas, nos permitimos (re)pensar a nossa própria prática, dando lugar a um potencial desenvolvimento do *Ollie*, com a inclusão de um conjunto de atividades lúdicas preparatórias e contextualizadas na lógica interna da modalidade. Nesta perspectiva, acreditamos que ao findar este primeiro ciclo do ensino escolarizado, a criança já possa minimamente deslocar-se com o skate e fazer fruir sua prática, ainda que a estética esperada pela ‘tribo skatista’ só possa ser alcançada no futuro, mediante um interesse particular, que pode ou não existir.

Assim, compreender o movimento humano, independente de sua expressão, requer altos níveis de síntese de pensamento, considerando o conhecimento científico acumulado, e constitui-se um exercício árduo, porém necessário. Para o entendimento de ‘como’ um dado movimento se processa em sua totalidade, podemos nos valer das categorias analíticas advindas do modelo pentadimensional, considerando sua posição no tempo e no espaço, mas também, a sua posição dentro da configuração, indicando simbolicamente o que ele representa e a que nível de conhecimento está ligado.

Finalizamos estas reflexões, conjecturando uma “agenda” pós-pandemia, conforme sugerido por Smith (2020). Este ainda é um terreno muito incerto, sob o qual não existe um modelo eficiente que indique um possível caminho, muito menos a clareza de que este “modelo” realmente existirá. Mas, certamente os impactos deste quase um ano de distanciamento sócio-afetivo (nos circunscrevendo aqui a um nível muito baixo de imbricação entre as dimensões, vista a magnitude que este

fato pode alcançar nas esferas micro e macrosocial), ecoarão pelos mais diversos campos científicos. No que tange à movência humana, prenunciamos três frentes, possíveis demandas e possibilidades, de pesquisa e/ou atuação, a saber: [1] reconhecer e, ao mesmo tempo, favorecer o potencial educativo de utilização das mídias sociais; [2] enfrentar criticamente os processos de comunicação e adoção de políticas de vida na sociedade de risco, promovendo grupos presenciais e virtuais de interação a fim de habilitar a movência; e por último, mas sem refletir qualquer ordem de importância, [3] estimular a criação de políticas de urbanização (e acompanhá-las) para o atendimento das novas demandas surgidas com o novo contrato motor estabelecido na modernidade reflexiva.

A partir dos pressupostos da teoria reflexiva da Educação Física, destacamos a atuação do professor-biógrafo na gestão e no despertar de um potencial de movimentos possíveis em cada sujeito – em especial nas crianças – assumindo o compromisso maior de mediar o processo pelo qual vão sendo escritas e inscritas as diferentes expressões do se-movimentar de nossos alunos e da sociedade como um todo, visto que, o maior desígnio de uma Educação Física científica, é informar a vida.

REFERÊNCIAS

ADÃO, K. S. O processo holista em educação. In: CARVALHO, S. (Org.). **Comunicação, movimento e mídia na educação física**. Santa Maria (RS): Caderno II. 1993.

ALMEIDA, E. M.; MARTINELLI, T. Contribuições do slackline para o desenvolvimento humano. **Lecturas: educación física y deportes**. Buenos Aires, Ano 20, n. 207. 2015. Disponível em: <https://www.efdeportes.com/efd207/slackline-para-o-desenvolvimento-humano.htm> Acesso em: Agosto/2019.

ALMEIDA, F. Q.; BRACHT, V. Pedagogia Crítica da Educação Física: Dilemas e Desafios na Atualidade. **Movimento**. Porto Alegre, v. 25, e25001. 2019.

ARAÚJO, L. C. G.; DOMINGUES S. C.; KUNZ E.; SURDI AC. Ontologia do movimento humano: teoria do “se-movimentar” humano. **Pensar a Prática**, v. 13, n. 3, p. 1-12. Set./Dez. 2010.

ARISTÓTELES. **Organon**. VI. Elementos Sofísticos. Lisboa: Guimaraes Editores, 1986.

ARMBRUST, I.; LAURO, F. A. A. O Skate e suas possibilidades educacionais. **Motriz**. Rio Claro, v.16 n.3, p. 799-807, Jul./Set. 2010.

ARMBRUST, I., SILVA, S. A. P. S. Pluralidade cultural: os esportes radicais na Educação Física escolar. **Movimento**. Porto Alegre, v.18, n.01, p. 281-300, Jan./Mar. 2012.

ASKIN, A.; SENGUL, L.; TOSUN, A. YouTube as a Source of Information for Transcranial Magnetic Stimulation in Stroke: A Quality, Reliability and Accuracy Analysis. **J Stroke Cerebrovasc Dis**. v.29, n.12, 105309. Dec. 2020 . doi: 10.1016/j.jstrokecerebrovasdis.2020.105309

AZER, S. A.; ALGRAIN, H.A.; ALKHELAIF, R. A.; ALESHAIWI, S. M. Evaluation of the Educational Value of YouTube Videos About Physical Examination of the Cardiovascular and Respiratory Systems. **J Med Internet Res**. v.15, n.11, p. 241. Nov. 2013. doi:10.2196/jmir.2728

BÄCKSTRÖM, A.; KAREN, N. Skateboarding beyond the limits of gender? Strategic interventions in Sweden. **Leisure Studies**. v.37, n.4, p. 424-439. 2018. doi: 10.1080/02614367.2018.1462397

BANDEIRA, M. M.; BASTOS, A.; AMARAL, S. C. F. Anônimos supercampeões: a equipe de rafting Bozo D'água e a caracterização dos esportes de aventura. **Motrivivência**. Florianópolis, v.30, p. 156-176. Set. 2018.

BARDIN, L. **Análise de conteúdo**. São Paulo: Edições 70, 2016.

BECK, U. “Momento cosmopolita” da sociedade de risco. Trad. Germana Barata e Rodrigo Cunha. **ComCiência**[online]. Campinas, n.104, p. 01-09. 2008. Disponível em: http://comciencia.scielo.br/scielo.php?script=sci_pdf&pid=S151976542008000-700009&lng=pt&nrm=iso&tlng=pt. Acesso em: Agosto/2019.

BECK, U. **Sociedade de risco**: rumo a uma outra modernidade. São Paulo: Editora 34. 2011.

BECK, U. **A metamorfose do mundo**: novos conceitos para uma nova realidade. Rio de Janeiro: Zahar. 2018.

BERNARDO, J. M. Pensar a Escola do Futuro. In: LADIANA, D.; LOPES, N. L.; AFONSO, R. B. (Coord.). **A escola ideal**. Trad. Regina Valente. Porto: CIAMH, p. 41-60. 2018.

BETRÁN, J. O.; BETRÁN, A. O. Proposta pedagógica para as atividades físicas de aventura na natureza (AFAN) na Educação Física no ensino médio. In: MARINHO, A.; BRUHNS, H. T. (Orgs.). **Viagens, lazer e esporte**: o espaço da natureza. São Paulo: Manole, p. 180-210. 2006.

BOURDIEU, P. **Science de la science et réflexivité**. Paris: Raisons d’agir; 2001.

BRAMBLE, D. M.; LIEBERMAN, D. E. Endurance running and the evolution of Homo. **Nature**, v.432, p.345-352, Nov./2004.

BRANDÃO, L. Entre a marginalização e a esportivização: Elementos para uma história da juventude skatista no Brasil. **Recorde: Revista de História de Esporte**. Dourados, v.1, n.2, p. 01-24. 2008.

BRANDÃO, L. **Para além do esporte**: uma história sobre o skate no Brasil. Blumenau: Edifurb, 2014.

BRASIL. **Base Nacional Comum Curricular**: Educação é a Base. Educação Infantil e Ensino Fundamental – Versão Final. 2018. Ministério da Educação. Disponível em: <http://basenacional-comum.mec.gov.br/wp-content/uploads/2018/02/bncc-20dez-site.pdf>. Acesso em: Agosto/2019.

BRUHNS, H. T. Lazer e meio ambiente: corpos buscando o verde e a aventura. **Revista Brasileira de Educação Física**. Florianópolis, v.18, n.2, p. 86-92, Jan. 1997.

BUNGENSTAB, G. C.; SANTOS, W. M.; SILVA, L. T.; SANTOS, R. M. A.; HOLANDA, G. I. S.; RAMOS, J. S. D. R.; GUEDES, D. G. S. Educação física no ensino médio: possibilidades de ensino das práticas corporais (de aventura). **Corpoconsciência**, v.21, n.3. p. 29-40, Set./Dez. 2017.

CANDOTTI, C. T.; LOSS, J. F.; SILVA, R. E.; MELO, M. O.; TEIXEIRA, R. B.; DELWING, G. B. Lower limb force, power and performance in skateboarding: an

exploratory study. **Revista Brasileira de Ciência do Esporte**. v.34, n.3, p.697-711. 2012.

CARDOSO, A. R.; SILVA, A.; FELIPE, G. R. Educação pela aventura: desmistificando sensações e emoções. **Motriz**, Rio Claro, v.12, n.1, p.77-87, Jan./Abr. 2006.

CARVALHO, Y, M. Educação e Saúde Coletiva: Uma Introdução. In: LUZ, M. T. **Novos saberes e prática em Saúde Coletiva**: estudo sobre racionalidades médicas e atividades corporais. 3ª ed. São Paulo: Hucitec, p. 19-34. 2007.

CBSK. Confederação Brasileira de Skate. **Avaliação Pesquisa Datafolha 2015**. Acesso em: Setembro/2018. Disponível em: <http://www.cbsk.com.br/uploads/repositorio/avaliacaopesquisadatafolha2015.pdf>

CBSK. Confederação Brasileira de Skate. **História do skate no Brasil**. Acesso em: Setembro/2018. Disponível em: <http://umti.com.br:8040/paginas/historia-do-skate-no-brasil>.

CHAUI, M. **Convite à Filosofia**. São Paulo: Ática, 2000.

CHAVES-GAMBOA, M.; SÁNCHEZ GAMBOA, S.; TAFFAREL, C. N. (Orgs.). **Produção do conhecimento em educação física no nordeste brasileiro**: o impacto dos sistemas de pós-graduação na formação dos pesquisadores da região. Campinas, SP: Librum Editora. 2017.

CHIN, M-K.; EDGINTON, C. R. **Physical Education and Health: global perspectives and best practice**. Urbana-USA: Sagamore, 2014.

COHEN, J. **Statistical power analysis for the behavioral sciences**. Hillsdale: Erlbaum. 1988.

CORRÊA, L. V. O. M.; MARTINES, I. C.; SCOPEL, A. J. S. G.; PIMENTEL, G. G. A. **Educação pelo lazer e atividades de aventura na perspectiva crossdisciplinar**: uma experiência com a aprendizagem cruzada. In: Anais do 9o Congresso Norte Paranaense de Educação Física Escolar – CONPEF e 4o Congresso Nacional de Formação de Professores de Educação Física. p.85, Londrina – PR, 21 a 24 de maio. 2019.

CORRÊA, L. V. O. M.; FUGI, N. C.; HEROLD JÚNIOR, C. PIMENTEL, G. G. A. A dicotomia biologia versus cultura no campo da Educação Física e uma prospectiva ontológica integrada. **The Journal of the Latin American SocioCultural Studies of Sport (Alesde)**, v.12, n.1, p. 124-140. Jun. 2020a.

CORRÊA, L. V. O. M.; BADARO, L. F.; SOUZA, J.; PIMENTEL, G. G. A. Práticas corporais de aventura e biografias de movimento na educação física escolar. **Humanidades & inovação**, v.7, n.10, p. 253-265. 2020b.

CORRÊA, N. K.; LIMA, J. C. M.; THAIS RUSSOMANO, T.; SANTOS, M. A. Development of a skateboarding trick classifier using accelerometry and machine learning. **Res. Biomed. Eng.** v.33, n.4, p. 362-369. Dec. 2017.

COSTA, V. L. M. **Esportes de aventura e risco na montanha**: um mergulho no imaginário. São Paulo: Manole. 2000.

COSTA, V. L. M. O imaginário da aventura. In: DIAS, C. A. G.; ALVES JUNIOR, E. D. (Org.). **Em busca da aventura**: múltiplos olhares sobre esporte, lazer e natureza. Niterói: EdUFF. p. 53-72. 2009.

COSTA, L. C. A.; PASSOS, P. C. B.; SOUZA, V. F. M.; VIEIRA, L. F. Educação física e esportes: motivando para a prática cotidiana escolar. **Movimento**. Porto Alegre, v.23, n.3, p. 935-948, Jul./Set. 2017.

DALGALARRONDO, P. **Natureza e Cultura na Definição e Delimitação do Humano**: Debates e disputas entre antropologia e biologia. Tese. Universidade Estadual de Campinas. Campinas (SP). 636p. 2013.

DAOLIO, J. Educação Física Brasileira: autores e atores da década de 80. **Revista Brasileira de Ciências do Esporte**, v. 18, n. 3, p. 182-191. 1997.

DARWIN, C. **A expressão das emoções no homem e nos animais**. São Paulo: Companhia das Letras, 2000.

DUPONT, T. From Core to Consumer. **Journal of Contemporary Ethnography**. v.43, n.5, p. 556–581. Feb. 2014. doi:10.1177/0891241613513033

EINSTEIN, A. **A Teoria da Relatividade Especial e Geral**. Rio de Janeiro: Contraponto, 1999.

ELIAS, N. **O processo civilizador, volume 2**: Formação do Estado e Civilização; tradução da versão inglesa, Ruy Jungmann, revisão, apresentação e notas, Renato Janine Ribeiro. Rio de Janeiro: Zahar. 1993.

ELIAS, N. **Teoria simbólica**. Oeiras: Celta Editora. 1994a.

ELIAS, N. **A sociedade dos indivíduos**. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Ed. 1994b.

ELIAS, N. **Introdução à Sociologia**. Nova Biblioteca 70, Portugal, Edições 70. 1999.

ELIAS, N. **The civiling process**: sociogenetic and psychogenetics investigations. Massachusetts: Blackwell. 2000.

ELIAS, N. **O Processo Civilizador, volume 1**: uma história dos costumes. Tradução: Ruy Jungmann; revisão e apresentação: Renato Janine Ribeiro. – 2. Ed. – Rio de Janeiro: Zahar. 2011.

ELLMER, E.; RYNNE, S.; ENRIGHT, E. Aprendizagem em esportes de ação: uma análise de escopo. **European Physical Education Review**, v.26, n.1, p. 263-283. Jun. 2019. doi: 10.1177 / 1356336x19851535

ERDEM, M. N.; KARACA, S. Evaluating the Accuracy and Quality of the Information in Kyphosis Videos Shared on YouTube. **Spine**. v.43, n.22, p. 1334-1339. 2018. doi: 10.1097 / BRS.0000000000002691

FENSTERSEIFER, P. E.; PICH, S. Ontologia pós-metafísica e o movimento humano como linguagem. **Impulso**, Piracicaba, v.22, n.53, p.25-36, jan./abr. 2012.

FIGUEIRA, M. L. M.; GOELLNER, S. V. “Quando você é excluída, você faz o seu”: mulheres e skate no Brasil. **Cadernos Pagu**. v.41, p. 239-264. Jul./Dec. 2013.

FIGUEIREDO, J. P.; DIAS, V. K.; SILVA, R. L. SCHWARTZ, G. M. **Atividades de aventura: vivências para diferentes faixas etárias**. São Paulo: Supimpa. 2018.

FISHER, S. E.; RIDLEY, M. Culture, genes, and the human revolution. **Science**, v. 340, n.6135, p. 929-930. 2013. doi:10.1126/science.1236171

FOGLIATTO, M.; MARQUES, J. Dropando sobre as pranchas: os impactos das transformações conceituais das práticas do surfe e do skate refletidos no anúncio do Comitê Olímpico Internacional. **História: Questões & Debates**. v.68, n.37, p. 37-54. Jul/Dez. 2020. doi: 10.5380/his.v00i0.000000

FONTELLES, M. J.; SIMÕES, M. G.; FARIAS, S. H.; FONTELLES, R. G. S. Metodologia da pesquisa científica: diretrizes para a elaboração de um protocolo de pesquisa. **Rev. Para. Med.**; v.23, n.3, Jul./Set. 2009. <https://pesquisa.bvsalud.org/portal/resource/pt/lil-588477>

FRANCO, L. C. P.; CAVASINI, R.; DARIDO, S. C. Práticas corporais de aventura. In: GONZÁLEZ, F. J.; DARIDO, S. C.; OLIVEIRA, A. A. B. (Org.). **Lutas, capoeira e práticas corporais de aventura**. Maringá: EDUEM. p. 101-136. 2017.

FREDERICK, E. C.; DETERMAN, J. J.; WHITTLESEY, S. N.; HAMILL, J. Biomechanics of Skateboarding: Kinetics of the Ollie. **Journal of Applied Biomechanic**. v.22, p.33-40. 2006.

FREIRE, P. **Pedagogia do oprimido**. 17. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra. 1987.

FREIRE, P. **Pedagogia da autonomia**. São Paulo: Paz e Terra, 2003.

GAILLE, B. 21 Good Skateboard Sales Statistics. Acesso em: Janeiro/2020. Disponível em: <https://brandongaille.com/20-good-skateboard-sales-statistics/>

GALLAHUE, D. L.; DONNELLY, F. C. **Educação física desenvolvimentista para todas as crianças**. 4.ed. São Paulo: Phorte, 2008.

GIDDENS, A. **Para além da esquerda e da direita: o futuro da política radical**. São Paulo: Editora da UNESP, 1996.

GIDDENS, A. **Modernidade e identidade**. Rio de Janeiro: Zahar. 2002.

GUEDES, D. P. Crescimento e desenvolvimento aplicado à Educação Física e ao Esporte. **Rev. bras. Educ. Fís. Esporte**, v.25, n. esp., p.127-40. Dez. 2011.

HONORATO, T. A esportivização do skate (1960-1990): Relações entre o macro e o micro. **Revista Brasileira de Ciência do Esporte**. Florianópolis, v.35, n.1, p. 95-112, Jan./Mar. 2013.

HUBBARD, M. Human control of the skateboard. **Journal of Biomechanics**. v.13, i.9, p.745-754, Jan./1980.

IBGE. **Práticas de esporte e atividade física**: 2015. Coordenação de Trabalho e Rendimento. Rio de Janeiro: IBGE. 2017.

INACIO, H. L. D.; CAUPER, D. A. C.; SILVA, L. A. P.; MORAIS, G. G. Práticas corporais de aventura na escola: possibilidades e desafios - reflexões para além da Base Nacional Comum Curricular. **Motrivivência**. Florianópolis, v. 28, p. 168-187, Set. 2016.

IOC. International Olympic Committee. **Promotion of gender equality in sport**. 2018. Acesso em: Dezembro/2020. Disponível em: <https://www.olympic.org/gender-equality>

IOC. International Olympic Committee. **loc approves five new sports for olympic games tokyo 2020**. 2016. Acesso em: Dezembro/2020. Disponível em: <https://www.olympic.org/news/ioc-approves-five-new-sports-for-olympic-games-tokyo-2020>

KARSTEN, L.; PEL, E. Skateboarders exploring urban public space: Ollies, obstacles and conflicts. **Journal of Housing and the Built Environment**. v.15, n.4, p.327-340. 2000.

KHUN, T. S. **A estrutura das revoluções científicas**. 5. ed. São Paulo: Perspectiva. 1998.

KILINÇ, D. D.; SAYAR, G. Assessment of Reliability of YouTube Videos on Orthodontics. **Turk J Orthod**. v.32, n.3, p.145-150. Sep. 2019.

KLOSTERMANN, A; KÜNG, P. Gaze strategies in skateboard tricks jumps: Spatiotemporal constraints in complex locomotion. **Journal Research Quarterly for Exercise and Sport**. v.88, n.1, p.101-107, 2017.

KUNZE, K. N.; COHN, M. R.; WAKEFIELD, C.; HAMATI, F.; LAPRADE, R. F.; FORSYTHE, B.; YANKE, A. B.; CHAHLA, J. YouTube as a Source of Information About the Posterior Cruciate Ligament: A Content-Quality and Reliability Analysis. **Arthrosc Sports Med Rehabil**. v.1, n.2, p. 109-114. Nov. 2019. doi: 10.1016/j.asmr.2019.09.003

LAKATOS, I. O falseamento e a metodologia dos programas de pesquisa científica. In: LAKATOS, I.; MUSGRAVE, A. (Orgs.). **A crítica e o desenvolvimento do conhecimento**. São Paulo: Cultrix: Editora da USP, 1979. p. 109-243. 1979.

MAFFESOLI, M. **A contemplação do mundo**. Porto Alegre: Artes e Ofícios, 1995.

MAFFESOLI, M. Tribalismo pós-moderno: Da identidade às identificações. **Ciências Sociais Unisinos**, v.43, n.1, p. 97-102, Jan./Abril. 2007.

MARANI, V. H.; LARA, L. M.; SOUZA, J. O agenciamento do corpo na modernidade reflexiva: notas e excertos a partir de Anthony Giddens. **Movimento**. Porto Alegre, v. 25, e25046, p.01-15. Jan./Dez. 2019.

MACHADO, G. M. C. A cidade dos picos: a prática do skate e os desafios da cidadinidade. 2017. 345f. Tese. Universidade de São Paulo, São Paulo, 2017.

MARCHI, K. B.; SOUZA, J.; MARCHI JUNIOR, W.; CAVICHIOILLI, F. R. Do surf ao tow-in – por uma análise da emergência do campo dos “esportes de prancha”. **Journal of Physical Education**. v. 28, i.1, p. 01-11. 2017.

MARINHO, A. Atividades na natureza, lazer e educação ambiental: refletindo sobre algumas possibilidades. **Motrivivência**. Florianópolis, n. 22, p. 47-69. 2004.

MARINHO, A.; SCHWARTZ, G. M. Atividades de aventura como conteúdo da Educação Física: reflexões sobre seu valor educativo. **Revista Digital**, Buenos Aires, v.10, n.88, set. 2008. Disponível em: <https://www.efdeportes.com/efd88/avent.htm> Acesso em: Maio/2019.

MARTINES, I. C.; SCOPEL, A. J. S. G.; PIMENTEL, G. G. A.; CORRÊA, L. V. O. M.; FUGI, N. C.; MENDES, R. A.; CAPARROZ, T. A. Análises preliminares acerca da primeira natureza na obra de Norbert Elias e suas contribuições aos estudos da educação física e lazer. **Journal of the Latin American Sociocultural Studies of Sports**. Ribeirão Preto, v. 9, n. 4, p. 342-356. 2018.

MARTINES, I. C.; FUGI, N. C.; SOUZA, J. O programa de pesquisa de José María Cagigal para o campo da Educação Física. **Movimento**, v. 26, p. e26013. Jan./Dez. 2020.

MARQUES, A. L. A. Skate or die: A cultura do Skateboarding e a sua influência na educação na edição de street parts. 2018. 50p. Trabalho de Conclusão de Curso. Universidade Federal do Mato Grosso, Cuiabá, 2018.

MEDINA, J. P. S. **A Educação Física cuida do corpo... e “mente”**. Campinas (SP): Papirus. 1983.

MEDINA, J. P. S. **A Educação Física cuida do corpo... e “mente”**: novas contradições e desafios do século XXI. HUNGARO, E. M.; ANJOS, R.; BRACHT V. Colaborador(es). 25. ed. Campinas (SP): Papirus. 2010.

MEIRA, M. G. C.; CONCEIÇÃO, M. V.; MARTINS, M. C. M. A Física do skate: uma visão irada da mecânica. In: **Atas do XV Simpósio Nacional de Ensino de Física**. Curitiba(Pr): p. 518-525. 2013.

MELO, G. F.; SILVA, W. R.; SILVA, A. A.; FOMIGA, N.; BRINGEL, D. A.; CARDOSO, F. L. Cultura de gênero (CG) dos esportes no Brasil a partir do entendimento de universitários. **R. bras. Ci. e Mov**, v.26, n.4, p. 124-132. 2018.

MELLO, A. S.; ZANDOMINEGUE, B. A. C.; BARBOSA, R. F. M.; MARTINS, R. L. D. R.; SANTOS, W. A educação infantil na base nacional comum curricular: pressupostos e interfaces com a Educação Física. **Motrivivência**, v. 28, n. 48, p. 130-149, Set. 2016. doi: 10.5007/2175-8042.2016v28n48p130

MENEZES, J. A. B. Educação literária no Ensino Médio: estudo de caso das escolas paranaenses. Tese de Doutorado em Letras. Universidade Estadual Paulista, UNESP. 2019. 166p.

MINAYO, M. C. S. **O desafio do conhecimento**: Pesquisa qualitativa em saúde. 13. ed. São Paulo: Hucitec, 2013.

MORIN, E. **A cabeça bem-feita**: repensar a reforma, reformar o pensamento. Tradução: Eloá Jacobina. – 8. ed. – Rio de Janeiro: Bertrand Brasil. 2003.

NEIRA, M. G. Etnografando a prática do skate: elementos para o currículo da Educação Física. **Revista Contemporânea de Educação**. São Paulo, v.9, n.18, p. 299-316, Jul./Dez. 2014.

NEVITT M.; DETERMAN, J.; FELIX, A.; COX, J. Frictional requirements of skateboarding shoes during a push-off. **Footwear Science**. v.1, p.34-35, July/2009.

NODA, L. M.; PIMENTEL, G. G. A. Caracterização da prática esportiva/recreativa do skate em São Paulo, Paraná e Rio Grande do Sul. **Licere**. v.18, n.4, p. 156-172. Dez. 2015.

OCAK, U. Evaluation of the content, quality, reliability and accuracy of YouTube videos regarding endotracheal intubation techniques. **Niger J Clin Pract [série online]**. v.21, n.12, p. 1651-1655. Dec. 2018. doi:10.4103/njcp.njcp_207_18

OLIVEIRA, G. G. Neurociências e os processos educativos: um saber necessário na formação de professores. **Educação Unisinos**, v.18, n.1, p. 13-24, Jan./Abril. 2014.

OLIVEIRA, M. Escola do futuro: perspectiva dos alunos de 1o ciclo do Ensino Básico. **Saber & Educar**, 24. 2018.

OLIVEIRA, V. M. A recepção da obra de Norbert Elias no Brasil: movimentos figuracionais a partir da área de Educação Física. 2018. 372 f. Dissertação (Mestrado em Educação Física) – Centro de Ciências da Saúde. Universidade Estadual de Maringá, Maringá, 2018.

PAIXÃO, J. A. Práticas Aventureiras de Skatistas em Espaços Urbanos Ressignificados. **Licere**. v.17, n.2, p.147-164, Belo Horizonte, jun. 2014.

PAIXÃO, J. A. **O esporte de aventura no currículo da Educação Física Escolar**: possibilidades de intervenção. Viçosa: UFV. 2018.

PEREIRA, D. W.; ARMBRUST, I. **Pedagogia da aventura**. Jundiaí, SP: Fontoura. 2010.

PEREIRA, D. W. **Pedagogia da aventura na escola**: proposições para a base nacional comum curricular. Várzea Paulista: Fontoura. 2019.

PEREIRA, D. W.; RICHTER, F. **Aventura na escola, novidades e emergências para a Educação Física**. In: PEREIRA, D. W. 2019. *Pedagogia da aventura na escola: proposições para a base nacional comum curricular*. Várzea Paulista: Fontoura. p. 81-90. 2019.

PETRONE, K. "You have to hit a couple times". The role of conflict in learning how to "be" a skateboard. **Teaching and Teacher Education**, Nebraska, v.26, p. 119-127, 2010.

PIMENTEL, G. G. A.; SAITO, C. F. Caracterização da demanda potencial por atividade de aventura. **Motriz**, Rio Claro, v. 16, p. 152-161. Jan./Mar. 2010.

PIMENTEL, G. G. A.; LORO, A. P. "A educação física cuida do corpo... E 'mente'": entre discursos e dispositivos. **R. bras. Ci. e Mov**, v.25, n.3, p.125-133. 2017.

PIMENTEL, G. G. A.; RETAMAL, F. C.; FERNANDES, A. V.; NODA, L. M.; SILVA, L. M.; SANTOS, S. Atividades Alternativas na Educação Física Escolar. **Revista Educação Física UNIFAFIBE**. Bebedouro, v.V, p.176-196, set. 2017.

PIMENTEL, G. G. A. Prefácio. In: PAIXÃO, J. A. **O esporte de aventura no currículo da Educação Física Escolar**: possibilidades de intervenção. Viçosa: UFV. p. 5-7. 2018.

PIMENTEL, G. G. A. Skate. In: FERNANDES, A. V.; SCOPEL, A. J.; RETAMAL, F.; PIMENTEL, G. G. A.; NODA, L. M.; SANTOS, S. **Atividades físicas alternativas**: práticas corporais de aventura. Curitiba: Intersaberes, p. 123-158. 2020.

PIRES, A. F.; BARBOSA-RINALDI, I. P.; SOUZA, J. O que tem sido ou não tem sido a formação profissional em Educação Física no Brasil? Reflexões e provocações a partir da Teoria da Modernização Reflexiva. **Movimento**. Porto Alegre, v. 24, n. 4, p. 1407-1420. Out./Dez. 2018.

PORTUGAL BENTO, M. G. Arriscar ao brincar: análise das percepções de risco em relação ao brincar num grupo de educadoras de infância. **Revista Brasileira de Educação**, v. 22, n. 69, p. 385-403. Abril./Jun. 2017.

POWELL, B. **Skateboard**: Die besten moves und tricks. Augsburg: Ed. Himmer AG, 2012.

ROS, M. A. D.; VIEIRA, R. C.; CUTOLO, L. R. A. Educação Física - Entre o biológico e o social. Há conflito nisto? **Motrivivência**, Florianópolis, Ano XVII, n. 24, p. 107-117. 2005.

SENA, L. B.; SERAFIM, M. D.; ANDRADE, V. L. B.; SILVA, V. S.; SILVA, C. G. S. A influência da maturação biológica no desenvolvimento motor em escolares. **EFDeportes.com. Revista Digital**. Buenos Aires, ano 18, n. 185. 2013.

SMITH, W. R. A Post-COVID-19 Lifestyle Sport Research Agenda: Communication, Risk, and Organizational Challenges. **International Journal of Sport Communication (IJSC)**. v.13, n.3, p. 352–360. 2020. doi:10.1123/ijsc.2020-0215

SOUZA, C. F. L.; FERREIRA, J. M.; PEREIRA, A. C.; SILVA, M. A. D. S. Entendendo o uso de vídeos como ferramenta complementar de Ensino. **J. Health Inform.** v.11, n.1, p. 3-7. Jan./Mar. 2019.

SOUZA, J. **Educação Física Reflexiva**: por uma reinterpretação da ontologia do movimento humano. In: Anais do XX Congresso Brasileiro de Ciência do Esporte - CONBRACE e VII Congresso Internacional de Ciência do Esporte - CONICE. Goiânia-GO, 16 a 21 de setembro. p. 916-920. 2017.

SOUZA, J. Trajetória intelectual e (dis)posições epistemológicas no Campo da Educação Física – entrevista com Go Tani. **J. Phys. Educ.** v. 29. 2018a.

SOUZA, J. A atualidade de um clássico: Educação física humanista de Vitor Marinho de Oliveira. **Revista Brasileira de Educação**, v. 23, e230078, p. 01-19. Dez. 2018b.

SOUZA, J. Educação Física Reflexiva: problemas, hipóteses e programa de pesquisa. **Movimento**, v. 25, p. 1-15 Jan./Dez, 2019a.

SOUZA, J. Digressões acerca da ciência aplicada do movimento humano (ou sobre como podem prosperar revoluções simbólicas na área de educação física?). **R. bras. Ci. e Mov**, v. 27, n. 4, p. 43-63, 2019b.

SOUZA, J. **Do homo movens ao homo academicus: Rumo a uma teoria reflexiva da Educação Física**. São Paulo: LiberArs, 2021

SOUZA, M. T.; SILVA, M. D.; CARVALHO, R. Revisão integrativa: o que é e como fazer. **Rev. Einstein**, v. 8, n. 1, p. 102-6. 2010.

SPOOR, F.; WOOD B.; ZONNEVELD, F. Implications of early hominid labyrinthine morphology for evolution of human bipedal locomotion. **Nature**, v.369, p.645-648, June/1994.

SUMAN, F. Integrative and Separationist Perspectives: Understanding the Causal Role of Cultural Transmission in Human Language Evolution. **Biological Theory**. 2018. doi:10.1007/s13752-018-0301-2

TAHARA, A. K.; CARNICELLI FILHO, S. A presença das atividades de aventura nas aulas de Educação Física. **Arquivo de Ciências do Esporte**. v.1, n.1, p.60-66. 2012.

TAHARA, A. K.; SOARES, D. C.; DARIDO, S. C. Estado da arte: Práticas corporais de aventura e Educação Física escolar. **Arquivos de Ciências do Esporte**, v.6, n.3,

p. 98-101. 2018.

TUBINO, M. J. G. **Metodologia científica do treinamento desportivo**. 3ª edição. São Paulo: Ibrasa, 1984.

UVINHA, R. R. Esportes radicais nas aulas de Educação Física no ensino fundamental. In: MOREIRA, E. C. (Org.). **Educação Física Escolar: desafios e propostas**. Jundiaí: Fontoura. 2004. p. 99-111.

VOLTAIRE. **Cartas filosóficas**. São Paulo: Martins Fontes. 2007.

VORLÍČEK, M.; SVOBODA, Z.; PROCHÁZKOVÁ, M. Analysis of muscle activity in various performance levels of Ollie jumps in skateboarding: A pilot study. **Acta Gymnica**. v.45, n.1, p.41-44. 2015.

WASKO, J.; ERICKSON, M. The political economy of YouTube. In: SNICKARS, P.; VONDERAU, P. **The YouTube Reader**. Lithuania: Logotipas, p. 372-386. 2009.

WHEATON, B. Introducing the consumption and representation of lifestyle sports. **Sport in Society**. v.13, n.7-8, p. 1057-1081. Sep. 2010. doi:10.1080/17430431003779965

WHEATON, B.; THORPE, H. Action Sports, the Olympic Games, and the Opportunities and Challenges for Gender Equity: The Cases of Surfing and Skateboarding. **Journal of Sport and Social Issues**, v.42, n.5, p.315-342. Jun. 2018. doi: 10.1177 / 0193723518781230

WIXON, B. **Skateboarding: Instruction, Programming, and Park Design**. Human Kinetics. 2009.

WOUTERS, C. Como continuaram os processos civilizadores: rumo a uma informalização dos comportamentos e a uma personalidade de terceira natureza. **Revista Sociedade e Estado**, v. 27, n. 3, p. 546-570. 2012.

APÊNDICES

A DICOTOMIA BIOLOGIA *VERSUS* CULTURA NO CAMPO DA EDUCAÇÃO FÍSICA E UMA PROSPECTIVA ONTOLÓGICA INTEGRADA¹

Liciane Vanessa de Oliveira Mello Corrêa

Universidade Estadual de Maringá

liciane.vomc@gmail.com

Nataly de Carvalho Fugi

Universidade Estadual de Maringá

natinkha_cf@hotmail.com

Carlos Herold Júnior

Universidade Estadual de Maringá

carlosherold@hotmail.com

Giuliano Gomes de Assis Pimentel

Universidade Estadual de Maringá

ggapimentel@uem.br

Envio original: 29-04-2020. Revisões requeridas: 30-04-2020. Aceitar: 13-05-2020. Publicado: 01-06-2020.

Resumo

Apresentamos a categoria integração como possível superação da dicotomia biologia *versus* cultura no campo da Educação Física (EF). Como metodologia, elegemos a pesquisa qualitativa, por meio da revisão integrada, destinada à exegese do trabalho de Norbert Elias, no qual as noções de primeira natureza, segunda natureza, evolução, desenvolvimento e integração operaram como nossas categorias analíticas. Destaca-se que a área se encontra em uma crise epistemológica que compromete seu paradigma ontológico, imerso na dualidade estabelecida entre as subáreas biodinâmica e sociocultural, com construções unilaterais de desenvolvimento humano. Assim, como superação dessa dicotomia do campo, propomos uma ontologia humana assente nas relações e imbricamentos dos processos biológicos, culturais, sociais e individuais, integrados e interdependentes, conceituada como biossocial. Concluímos, por meio da visualização do movimento humano de maneira integrada, a possibilidade de apreender o homem em sua totalidade, aplicando a metodologia pentadimensional em modalidades do campo, a fim de propiciar uma EF unificada e coerente com as relações sociais da contemporaneidade.

Palavras-chave: Epistemologia - Ontologia - Integração - Movimento Humano.

La dicotomía biología *versus* cultura en el campo de la educación física y una prospectiva ontológica integrada

Resumen

Presentamos la categoría de integración como una posible superación de la dicotomía biología *versus* cultura en el campo de la Educación Física (EF). Como metodología, elegimos la investigación

¹ O presente trabalho faz parte de uma dissertação que está em processo de construção e contou com apoio financeiro da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior – Brasil (CAPES) – Código de Financiamento 001.

cualitativa, a través de la revisión integrada, dirigida a la exégesis o interpretación del trabajo de Norbert Elias, en la cual las nociones de primera naturaleza, segunda naturaleza, evolución, desarrollo y la integración, operaban como nuestras categorías analíticas. Es de destacar que el área se encuentra en una crisis epistemológica que compromete su paradigma ontológico, inmerso en la dualidad establecida entre subáreas biodinámica y sociocultural, con construcciones unilaterales del desarrollo humano. Por lo tanto, como una forma de superar la dicotomía del campo, proponemos una ontología humana basada en las relaciones y la superposición de procesos biológicos, culturales, sociales e individuales, integrados e interdependientes, bajo el concepto de biosocial. Concluimos, a través de la visualización del movimiento humano de manera integrada, la posibilidad de estudiar al hombre en su totalidad, aplicando la metodología de cinco dimensiones, para proporcionar una EF unificada y coherente con las relaciones sociales contemporáneas.

Palabras clave: Epistemología - Ontología - Integración - Movimiento Humano.

The dichotomy biology *versus* culture in the field of physical education and an integrated ontological prospective

Abstract

We present the integration category as a possible overcoming of the dichotomy biology versus culture in the area of the Physical Education (PE). As methodology, we have chosen the qualitative research, through the integrated review, aimed at the exegesis of the work of Norbert Elias, in which the notions of first nature, second nature, evolution, development and integration have operated as our analytical categories. It is noteworthy that the area is in an epistemological crisis that compromises its ontological paradigm, immersed in the duality established between subareas biodynamic and sociocultural, with unilateral constructions of human development. So, as a way to overcome the field's dichotomy, we propose human ontology based in the relations and overlapping of biological, cultural, social and individual processes, integrated and interdependent, under the concept of biosocial. We conclude through the visualization of the human movement in an integrated way, the possibility of apprehending the man in his entirety, applying the five-dimensional methodology, in order to provide a unified and coherent PE with the contemporary social relations.

Keywords: Epistemology - Ontology - Integration - Human Movement.

Introdução

Do ponto de vista epistemológico, pode-se dizer que a ciência se desenvolve em meio a crises e revoluções que superam paradigmas antigos e inspiram novos progressos e programas de pesquisa (Kuhn, 1998; Lakatos, 1979). Deste modo, a Educação Física (EF) no Brasil, enquanto campo científico, se estabelece imersa em uma dualidade conceitual, ainda não superada, que delimita e norteia os processos de produção de conhecimento do se-movimentar humano na contemporaneidade sustentando uma crise de identidade que, em alguma medida, tem comprometido o seu avanço científico (Souza, 2019).

Essa dualidade se materializa, particularmente, na reflexão epistemológica da EF e se expressa nas subáreas “biodinâmica” e “sociocultural”, fruto do desenvolvimento em polaridades de longo prazo, ou seja, nas interpretações corpo-mente, sujeito-objeto, natureza-cultura e biológico-social

construídas no processo histórico de produção do pensamento científico. Esse aspecto, presente hegemonicamente na EF acaba por separar as relações humanas dentro do próprio campo.

Os estudos organizados por Gamboa *et al.* (2017) analisaram a produção acadêmica em EF. Os dados obtidos se reportam a essa dicotomia na área, biologia *versus* cultura, ao apresentar um maior número de trabalhos voltados às temáticas das ciências da saúde e sugerem a redução da compreensão do sujeito a uma dimensão unicamente biológica. Não obstante, o debate “natureza *versus* cultura” está em tela em diferentes disciplinas, a exemplo da análise realizada por Dalgalarrrondo (2013) que observou as disputas entre Antropologia e Biologia, ancoradas nas questões genéticas, sociológicas, psicológicas e pedagógicas.

Esse pensamento dicotômico, torna mais difícil a aplicabilidade científica aos problemas que cercam a complexidade da vida humana. Morin (2003: 17) afirma que “os conhecimentos fragmentados só servem para usos técnicos”. Reconhecemos a importância do conhecimento prático e aplicado, entretanto, destacamos sua limitação enquanto uso potencial para explicar o todo e “coisificação” na análise do objeto, sendo este o risco potencial da hiperespecialização. É nesta circunscrição disciplinar que se estabelecem as dicotomias e se negligencia a totalidade do objeto pela autossuficiência da especialização, tornando-se incapaz de oferecer, deste modo, respostas que considerem a integralidade da vida humana em sua ontologia.

Neste sentido, há a necessidade de revisar e ampliar nossas bases teóricas, no intuito de superar essas contradições e unificar as produções acadêmicas da área que fundamentam as ações concretas na sociedade. A escolha pelo referencial centrado em Norbert Elias (1897-1990), pensador contemporâneo com formação afora à fronteiras disciplinares, decorre da perspectiva de que suas teses e formulações teóricas não foram superadas na atualidade, influenciando pesquisadores, as quais estão, intrinsecamente relacionadas a nossas discussões, como uma possível síntese, a fim de considerar o desenvolvimento humano de forma global.

Mediante o exposto, temos neste espaço o objetivo de compreender a integração como possível superação do paradigma dualista ontológico estabelecido no campo da EF como biologia *versus* cultura. Desse modo, traremos as argumentações em duas seções: a dicotomia entre biologia e cultura como problema ontológico derivado da crise epistemológica da área; e, a integração biológico-social a partir das proposições *eliasianas*. Como tese central, defenderemos a compreensão de integração enquanto prospectiva de superação dos paradigmas de entendimento do desenvolvimento do homem na EF, com a finalidade de apontar um caminho epistemológico a todos que pensam desafios formativos específicos da Educação Física no mundo contemporâneo.

Aspectos metodológicos

Este trabalho se caracteriza como pesquisa qualitativa, pois, voltamos nossos esforços hermenêuticos à exegese do trabalho de Norbert Elias, especialmente no que tange à sua preocupação com os diferentes níveis de análise da realidade. Perspectivamos sínteses avançadas entre natureza e cultura como ponto central para discussões da ontologia humana, de modo a evidenciar a aplicabilidade dessas reflexões no campo da EF.

A construção da pesquisa foi orientada conforme os procedimentos da revisão integrativa (Souza *et al.*, 2010). Nesse sentido, elencamos as obras de Elias (1993, 1994a, 1994b, 1999, 2000, 2011) como principal fonte de estudo e investigação. Conscientes da complexidade das teorias e formulações *eliasianas* e da construção em continuidade de seu pensamento, as nossas argumentações serão apresentadas assentes em sua teoria dos processos, sob a qual anunciam-se os conceitos de *configuração*, *processos de longa duração* e *habitus* (Elias, 1993, 1994b, 2011) e constituem-se o mote de suas proposições. Debruçados nestes escritos², elegemos, após investigação teórica, as categorias: *primeira natureza*, *segunda natureza*, *evolução*, *desenvolvimento* e *integração* elementos fundantes da concepção ontológica que norteiam nossas arguições.

Associado às referidas obras, igualmente apreciamos pesquisas no campo da EF, por meio de livros, artigos científicos, revistas e outros materiais que acrescentaram qualitativamente nas reflexões e tensionamentos discutidos nas seções que seguem.

A dicotomia entre biologia e cultura como problema ontológico e epistemológico no campo da Educação Física

Um determinado campo científico entra em crise quando suas produções metodológicas e conceituais já não dão conta de explicar e contribuir, nos aspectos determinantes da sua área de conhecimento, para o desenvolvimento da aplicabilidade na realidade concreta dos seres humanos (Kuhn, 1998).

Partindo dessa reflexão filosófica sobre a ciência é que na contemporaneidade a EF apresenta uma crise epistemológica em decorrência de paradigmas distintos na concepção da ontologia humana na fundamentação de seu objeto de estudo. Com isso, a área tem sua organização científica consolidada especialmente em duas subáreas, a saber, biodinâmica e sociocultural. Por conseguinte, traduzimos a biodinâmica como condizente aos aspectos da *natureza biológica e fisiológica humana*, apresentando a

² Este trabalho é fruto de uma série de discussões provenientes dos estudos realizados sob o âmbito do Grupo de Estudos em Lazer – GEL-UEM, acerca das obras e produções de Norbert Elias.

atividade física como núcleo central nessa perspectiva, enquanto à subárea sociocultural, atribuímos os aspectos relacionados às esferas *sociais, filosóficas, psicológicas e políticas*, onde a *cultura corporal* é o elemento essencial da área. Assim, decorre disto, “a constituição de subcampos com pouca capacidade de comunicação interna” (Souza, 2019: 56).

As problematizações acerca dessa dualidade nesse campo são históricas e demonstram a necessidade de superação paradigmática nessa ciência. Carvalho (2007) problematiza essa questão ao indagar acerca do porquê a EF tem privilegiado as Ciências Biológicas como fundamento de seus estudos. Ao mesmo passo, Ros, Vieira e Cutolo (2005: 111) expõem a necessidade de “parar para refletir sobre a questão biológico x social, na prática da EF”.

Nesta esteira, estão as asserções de Medina (1983: 84), ao explicitar que “somente de uma maneira integral o corpo poderá constituir num objeto específico da EF enquanto ciência do movimento. Só entendo o corpo na posse de todas as suas dimensões”. Embora o discurso reivindique a integralidade, o não dito, figura entre as disputas de poder e estabelecimento de um dado projeto teórico-científico no campo.

Pimentel e Loro (2017), destacaram algumas fragilidades de discursos e inconstâncias, da obra assinalada, especialmente ao confrontá-la com a edição estendida, com a colaboração de Húngaro, Anjos e Bracht (Medina, 2010), ao elucidar a não superação dos problemas desenhados e usar como exemplo o “discurso conservador” acompanhado de “práticas esvaziadas” de outrora, pela realidade atual de um “discurso crítico” acompanhado de “práticas pouco eficientes”.

Trazemos também a proposição de Adão (1993: 15) que, ao apontar a importância de um processo de integração em EF, destaca que somente para fins analíticos “[...] é possível separar vários aspectos do homem, tais como sua natureza orgânica, sua resposta emocional, seu desenvolvimento neuromuscular, seu quociente intelectual”. O autor em tela apoiava a ideia de um processo holista de educação, ou seja, uma perspectiva de homem total, integrado de modo contínuo no universo, considerando as estruturas macro e microcósmicas.

Tal proposição parece não ter sido (re)conhecida pelo campo, ou ao menos não encontramos trabalhos que adotassem reflexões ou empiria fundamentadas em tal pressuposto. Adão (1993: 13) propõe uma análise tridimensional que atue nos “aspectos de natureza afetiva, cognitiva, psicomotora e social”.

Diferentes autores entre os anos 1980 e 1990 vislumbravam a temática aqui proposta, muito embora as discussões no interior do campo neste período apresentassem um caráter político proeminente, em detrimento aos debates acadêmico-científicos (Daolio, 1997; Souza, 2018).

Ao analisar “autores e atores da década de 80”, Daolio (1997: 188) problematizou as distintas abordagens como localizadas em uma escala, exemplificando “em um extremo a concepção biológica

da natureza humana, e no outro pólo, uma concepção cultural”. Nessa argumentação o autor aponta que o grande dilema da EF se remonta à negação da verdadeira natureza humana que exprime sua indissociabilidade biológica e cultural. Anuímos com o autor neste tocante, ao conceber o imbricamento dos aspectos biológicos e sociais do indivíduo que, a este passo, será entendido, percebido e atendido em sua completude.

Almeida e Bracht (2019) apontam um limite básico nas práticas discursivas da pedagogia crítica pós década de 1990, quando tentaram superar a concepção biologicista prevalecente até a década de 1980. No intento de retirar o corpo da “natureza”, se inverteu a polaridade no olhar sobre o desenvolvimento humano favorecendo o discurso culturalista, também reducionista. No mesmo artigo, em que relaciona o biológico e cultural como sendo *indivisíveis*, os autores nos brindam com a seguinte afirmação, sobre esses conceitos, “ainda há muito para se avançar no entendimento deste ‘*problema da articulação*’, que tanta importância tem, julgamos, para o futuro do pensamento crítico na área” (Almeida; Bracht, 2019: 12, *italico* nosso).

Todavia, em termos linguísticos, *articulação* invoca uma certa dualidade, por se tratar de uma palavra que concebe ponto de conexão entre aspectos distintos, como também, o desmembramento em partes menores. Sendo assim, o problema seria como entender o biológico e o social em sua relação. Essa particularidade nos indica uma compreensão dicotômica dos pressupostos ontológicos humanos que deveríamos interpretar em sua unidade e não união.

Portanto, embora já ocorra defesa de aproximação entre biológico e social por parte de pesquisadores da subárea sociocultural da EF, Go Tani, em entrevista à Souza (2018), apresentou questões metodológicas que tangem as problemáticas derivadas do dualismo expresso nas divisões das subáreas, expondo-as da seguinte forma:

Falta aos pesquisadores **da área sociocultural, de uma forma geral, o rigor do método**. Falam da abordagem teórica, das teorias de Norbert Elias, Pierre Bourdieu, etc. Tudo bem. **Mas para avançar é preciso rigor do método**. Pesquisa qualitativa, pesquisa histórica, etnográfica, estudo de caso, hermenêutica, etc. **pressupõem rigor do método**. Sem isto, as interpretações nada mais são do quê? Complete-se o resto. Essas pessoas, ao meu ver, desculpe a sinceridade, **não tem o domínio do método para aplicá-lo com rigor**. Não falta vontade de pesquisar. Essa vontade muita gente tem. **Falta rigor do método. Eu não estou dizendo método único, rígido. Pesquisa qualitativa pressupõe rigor**. Deu para entender? Claro que tem outras coisas que poderão estar influenciando. **Mas o rigor do método, sabe o que é? É disciplina de pensamento antes de mais nada** (Souza, 2018: 18-19, **negritos** nossos).

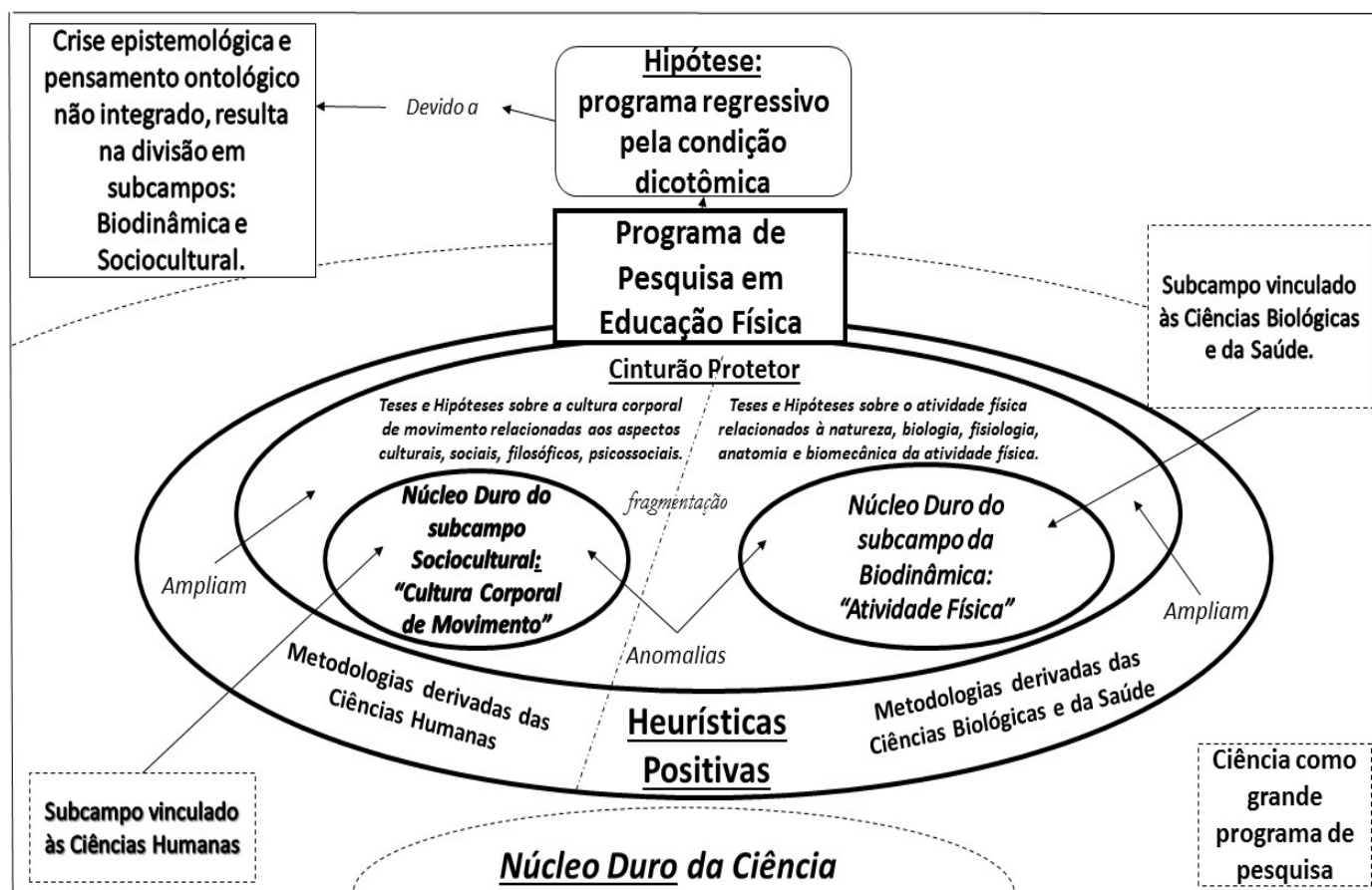
A preocupação é assertiva e crítica à subárea sociocultural da EF. Tani enfatiza a questão da falta de método ou rigor metodológico, como possível vantagem para a subárea biodinâmica que alcança maior prestígio e reconhecimento acadêmico. Porém, a questão do método não reflete o

problema da área como um todo. A problemática central, que defendemos neste artigo, se traduz na própria subdivisão da EF.

Portanto, o necessário seria um método derivado da visão ontológica humana de forma integrada, em especial porque se a subárea biodinâmica apresenta uma visão ontológica unilateral dando ênfase aos aspectos do homem mais voltados à Biologia e Fisiologia, a subárea sociocultural, em contrapartida, interpreta os fenômenos atribuídos a área de conhecimento da EF priorizando seus aspectos culturais tornando-se assim inversamente unilateral. Tal como pontuado por Souza (2019) essas visões regionais não se sustentam como globais no campo e merecem ser trabalhadas em uma chave integrativa.

Sendo essa, portanto, a tensão essencial a ser superada na área de EF, temos que o desenvolvimento de uma visão ontológica integrada e unificadora consiste em fazer com que as subáreas não apenas dialoguem vagamente entre si, mas sim que trabalhem em conjunto para desenvolver métodos de integração rigorosos. Nessa esteira, esboçamos um fluxograma que reporta ao dualismo da EF na sociedade contemporânea.

Figura 1 – Fluxograma da organização dualística do campo da EF.



Fonte: Adaptado de Martines, Fugi e Souza (2020).

De acordo com a figura 1, a EF se desenvolve como um programa de pesquisa científica contido em outro, o macro programa da ciência. Porém, com a dicotomia biologia *versus* cultura presente na área, o núcleo duro do programa que deveria ser o unificador do campo, acaba por sofrer uma anomalia e subdivide-se, gerando contradição, tornando-se fragmentado e assumindo, assim, uma condição de programa regressivo que não só enfraquece o avanço qualitativo das produções do campo como também sugere a urgência de uma revolução que supere essa contradição.

Da integração natureza-cultura em Elias à iminência de uma possível mudança teórica no campo da EF

No esforço de ruptura dessa crise epistemológica é necessário a superação radical dos paradigmas dicotômicos que determinam a concreticidade do campo da EF. Assim, gera-se a urgência de produções que desmontem os pilares que sustentam essas concepções dualista proporcionando uma revolução unificadora nessa ciência.

De tal modo, dialogamos com Norbert Elias, uma fundamentação teórica que demonstra uma determinada concepção da ontologia do ser humano sem desconsiderar, separar ou atenuar aspectos e categorias fundamentais das propriedades que compõem os indivíduos. Como o autor teve que enfrentar em sua formação (Medicina e Filosofia) a dicotomia natureza-cultura, sua elegibilidade, em analogia, fornece subsídios ao nosso exercício reflexivo para contribuir na superação desse problema na EF. Por outro lado, ‘apelamos’ a esse autor tal como se recorre a andaimes para a construção de um edifício, parafraseando Voltaire (2007), os quais são desmontados quando se conclui a obra. Assim, a reflexão de Elias é tão somente uma via para as descobertas próprias que desejamos estruturar para a EF.

Temáticas sobre as relações entre natureza e cultura são tratadas nas distintas abordagens em teoria social, todavia, segundo Elias (1999), de forma abstrusa. O autor defende a ideia de processos e não objetos da análise. Assim sendo, tais processos devem ser concebidos como unidades relacionais que, de fato, se diferenciam e que não atuam de modo dissociado (Elias, 1994a).

Elias propõe que o termo natureza relacionado à humanidade se difere de quando é utilizado em outros contextos. Os seres humanos são modificados, transformados e desenvolvidos por natureza (Elias, 1999). Diferente dos demais animais, o homem possui a capacidade de raciocínio. Podemos

dizer que os grupos formados por animais só mudam quando suas estruturas biológicas se modificam, ou seja, evoluem³.

O desenvolvimento social, diferente de uma ordem natural, como os aspectos biológicos da composição corporal, tecidos, órgãos, etc., consolida-se a partir da própria peculiaridade da natureza humana. O que nos animais é determinado hereditariamente, nos seres humanos, deve ser produzido socialmente em suas relações com outros homens, por meio da cultura (Elias, 1994b).

Na formação do *homo sapiens*, as estruturas biológicas corporais cessam suas transformações mais qualitativas. O acúmulo de experiências culturais de gerações age para que as capacidades de controlar as forças naturais aumentem. De tal modo, o comportamento do homem se desprende, mas não de forma total, de suas pulsões inatas. Ocorre, portanto, uma modelação do comportamento do homem pela experiência e pelo conhecimento das suas relações com seu grupo de pertencimento (Elias, 1999).

Neste sentido, se faz de suma importância entender os conceitos *eliasianos* de *primeira natureza humana*, ou seja, o biológico, e *segunda natureza humana*, a saber, a cultura. Para o autor, a cultura se desenvolve como um produto do social, que designa o *saber social incorporado*, expresso nos padrões de comportamento e *habitus* social (Elias, 1993, 2011). À maneira de delimitação conceitual, interpretamos com Elias (2000) a natureza humana como sinônimo de características genéticas e necessidades instintivas, ao passo que cultura está ligada aos aspectos sociogenético e psicogenéticos, ou ainda, à domesticação dos aspectos da *primeira natureza*.

Faz-se necessário esclarecer, neste momento, *habitus* social, sendo esse o “terreno” sob o qual florescem as características pessoais, ou seja, as mudanças na estrutura da personalidade (Wouters, 2012). Embora exista o conceito de uma *terceira natureza* como um processo ligado à psicogenética e a um *continuum* do processo civilizador (Wouters, 2012), trabalhamos com a compreensão de pertencimento psicogenético e sociogenético à *segunda natureza* (Elias, 2000). Desse modo, utilizaremos o termo “biossocial” considerando as relações e imbricamentos dos processos biológicos, sociais e psicológicos, conscienciosos dos diferentes níveis de integração, dinâmicas, perspectivas e interdependências destes processos.

Na busca de um “pensar e fazer” integrado na EF, avistamos o *processo civilizador* como um processo de integração em curso, que aumenta e diversifica as funções, formando cadeias de interdependência altamente integradas (Elias, 1993). Essa interdependência dos indivíduos, ou seja, as relações estabelecidas uns com os outros e as relações funcionais, se ampliam e mudam

³ Quando falamos em evolução, partindo de Elias, entendemos as transformações biológicas ocorridas no desenvolvimento ontogênico humano de hominídeos, até a consolidação da espécie humana como *homo sapiens*. Mas, para designar as modificações relacionadas às adaptações sociais, atribui-se centralidade à categoria de desenvolvimento, condicionada principalmente pela fala humana.

estruturalmente. Entretanto, não ocorrendo a fixação em estruturas biológicas, o desenvolvimento social pode ser revertido, ao mesmo tempo que o desenvolvimento cultural age conjuntamente à evolução biológica (Suman, 2018).

O ser humano, como ser biológico, dotado de qualidades estruturais como as outras espécies, porém, apresenta qualidades que representam uma inovação evolutiva (Elias, 1994a) e que têm na transmissão cultural um fator causal evolutivo. Suman (2018) realizou uma revisão sistemática acerca das perspectivas integrativas e separacionistas da transmissão cultural no que tange à linguagem humana e concluiu que a evolução cultural e o aprendizado social desempenharam um papel significativo durante toda a evolução do gênero *homo*.

Segundo Elias (1994a), as características humanas são definidas pela estrutura genética dos indivíduos da espécie e as mudanças ocorrem no curso do processo evolutivo. Entretanto, devido ao fato de os seres humanos apresentarem por característica dominante a capacidade de aprendizagem, torna-se possível o desenvolvimento social sem grandes mudanças biológicas, numa perspectiva de curto prazo. Assim, tais processos podem ser, atualmente, concebidos como desenvolvimento, mas, com o decorrer dos processos históricos, serem realocados como evolução.

Nessa acepção, Suman (2018) argumenta que a inovação surge por meio do ajuste fenotípico plástico e na presença de pressões seletivas consistentes e vantajosas que são geneticamente assimiladas na população. Para o autor, a inovação – sendo morfológica ou comportamental –, em um primeiro momento, emerge como um ajuste fenotípico plástico, sem nenhuma modificação genética. Além disso, se as pressões seletivas para essa inovação permanecerem consistentes ao longo das gerações e, também, ocorrer uma mutação genética expressando essa característica (ou parcialmente), essa se espalhará pela população e a característica será assimilada geneticamente.

Sobre o imbricamento das questões genéticas, Fisher e Ridley (2013: 930) não só afirmam que é fácil confundir causa e efeito na ciência, como salientam que as inovações culturais podem ter sido as verdadeiras responsáveis pela evolução genética dos seres humanos modernos. Os autores ainda pontuam que o menor e mais corriqueiro novo hábito, quando adotado por uma espécie de homínido poderia, se fosse vantajoso, levar à seleção de variações genômicas que aguçariam esse hábito, podendo ser troca cultural, criatividade, virtuosismo tecnológico ou empatia aumentada. Para além das questões de linguagem, as pesquisas relacionadas também apontam modificações de aspecto motor (Fisher; Ridley, 2013; Suman, 2018).

Segundo Elias (1994a), o maior impacto das formas aprendidas de comunicação do homem sobre a comunicação por meio de sinais não aprendidos de outras espécies tem consequências transcendentais, localizadas na raiz da diferença entre as sociedades humanas e as sociedades animais (marcadas pela rigidez genética). Sociedades pré-humanas são sempre espécies específicas, ou seja, suas

características são definidas pela estrutura genética dos indivíduos da espécie; as mudanças só ocorrem no curso do processo evolutivo, ou seja, se acontecem mudanças no patrimônio genético.

As sociedades humanas atuais, por outro lado, podem mudar sem que sejam necessárias alterações biológicas dos indivíduos que as constituem. Em outras palavras, o que Elias (1994a) ressalta é que, nos seres humanos, o fato de as características aprendidas serem dominantes sobre as não aprendidas faz com que um esquema biológico favoreça um desenvolvimento social que pode se dar sem mudanças genéticas, ou seja, independentemente do processo evolutivo e, portanto, num intervalo de tempo muito menor.

O autor ressalta a necessidade de expor os fatores que condicionam a interpenetração de indivíduos interdependentes formando um nível de integração onde as formas de organização, estruturas e processos não são deduzidas, simplesmente, das características biológicas dos indivíduos (Elias, 1999).

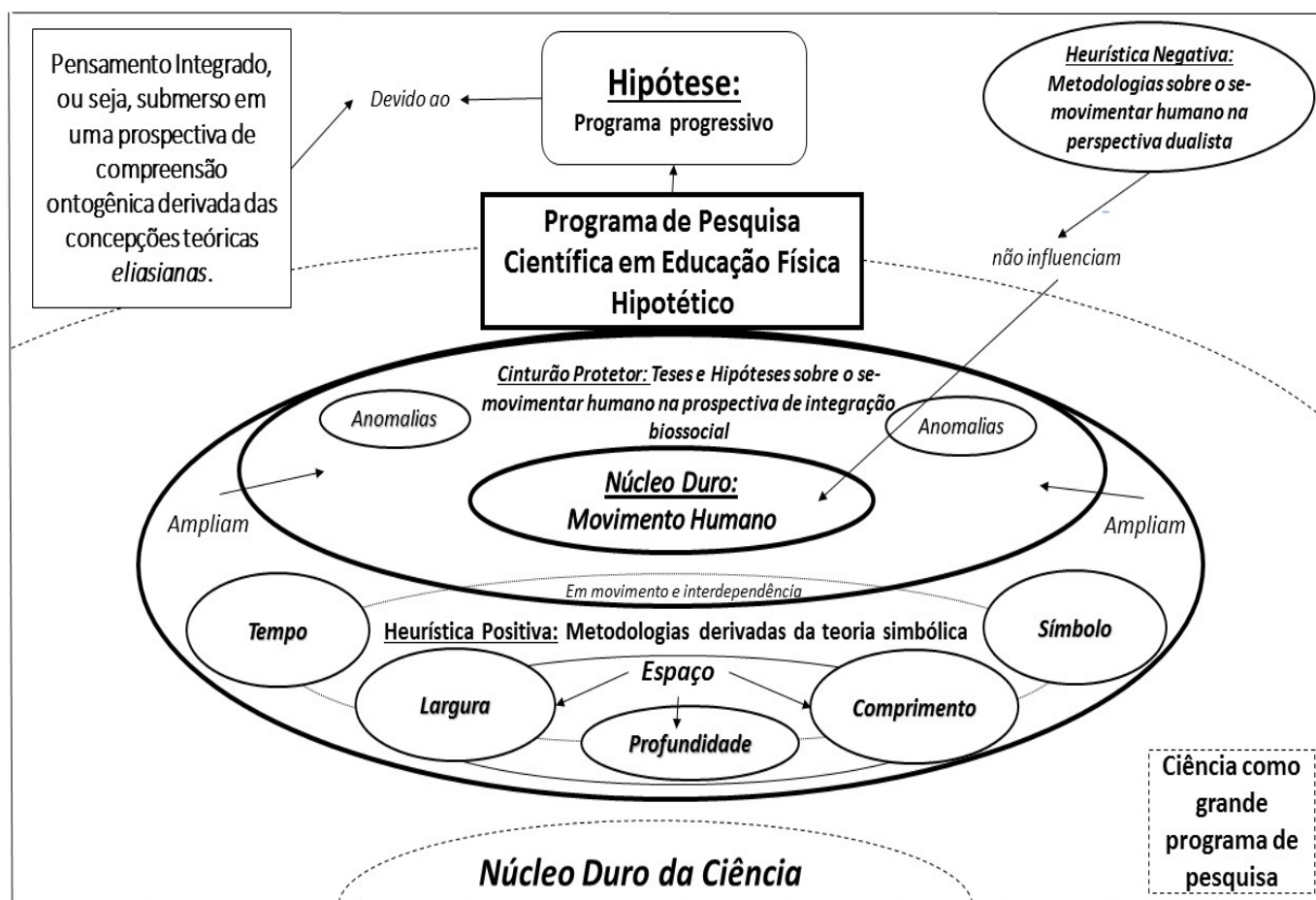
Como sugerido, os subcampos de pesquisas socioculturais e biodinâmicas em EF, apresentam uma lacuna nas apreciações das relações que envolvem o movimento humano, em especial ao buscarem derivar modelos de ação parciais e fechados (Souza, 2019). Todavia, como sabemos, desde a perspectiva de Elias, os fenômenos sociais e biológico humanos, bem como indivíduo e sociedade não se desassociam (Martines *et al.*, 2018). Adverte o sociólogo que “no atual estágio de desenvolvimento, carecemos ainda de instrumentos linguísticos que façam justiça à natureza e direção de todos esses processos” (Elias, 1993: 82). Ademais, o desenvolvimento histórico se modifica condicionado por esses limites, demonstrando que os processos naturais e culturais se influenciam em reciprocidade e inseparavelmente.

Há níveis de integração, tais como, biológico integrado a biológico, biológico integrado a social e social integrado a social. Entretanto, essas diferenças, em todos os seus níveis e especificidades pressupõe, ontogeneticamente, uma continuidade (Elias, 1999). A integração biossocial é a condição da continuidade do desenvolvimento da linguagem, do pensamento e do conhecimento dos seres humanos (Elias, 1994b).

Não existe uma barreira ontogenética entre os fenômenos naturais orgânicos e inorgânicos, humanos e não humanos. Cientificamente, compreendemos os fenômenos a partir da observação ao pensamento e do pensamento à observação, concluindo que a este alto nível de integração “há formas de organização, tipo de estrutura e de função, fenômenos das mais variadas espécies, que diferem daqueles que encontramos no nível anterior de integração” (Elias, 1999: 115). Os fenômenos que se estabelecem em um nível mais alto não podem ser explicados em comparação aos fenômenos de nível mais baixo, afinal os primeiros são mais ou menos autônomos em detrimento aos segundos, sendo necessário desenvolver outras relações diferentes das ocorridas no nível anterior de integração.

A partir das proposições de primeira e segunda natureza integradas podemos pensar em uma unificação das subáreas da EF compreendendo que aspectos relacionados à biodinâmica se apresentam em unidade com a subárea sociocultural e vice-versa. Concordamos que, para uma configuração relacional no campo, o objeto de estudo deve ser compreendido pelo movimento humano (Souza, 2019). Em nossa perspectiva integrativa, o ser humano exprime a unidade entre natureza e cultura. O movimento humano é, portanto, atividade física que se estabelece na própria ação do se-movimentar, como também cultura corporal (Souza, 2019), uma vez que o próprio ser humano é em si primeira natureza e segunda natureza (Elias, 1994a, 1994b). Frente ao exposto, elaboramos um fluxograma que sintetizasse um programa de pesquisa científica para EF em perspectiva de integração.

Figura 2 – Fluxograma da perspectiva de integração na EF.



Fonte: Adaptado de Martines, Fugi e Souza (2020).

Como exposto na figura 2, a EF é representada como um programa de pesquisa científica composta por teses e hipóteses com base em uma ontologia humana integrada. A unidade unificadora do campo é o movimento humano (Souza, 2019), compondo seu núcleo duro e objeto de pesquisa.

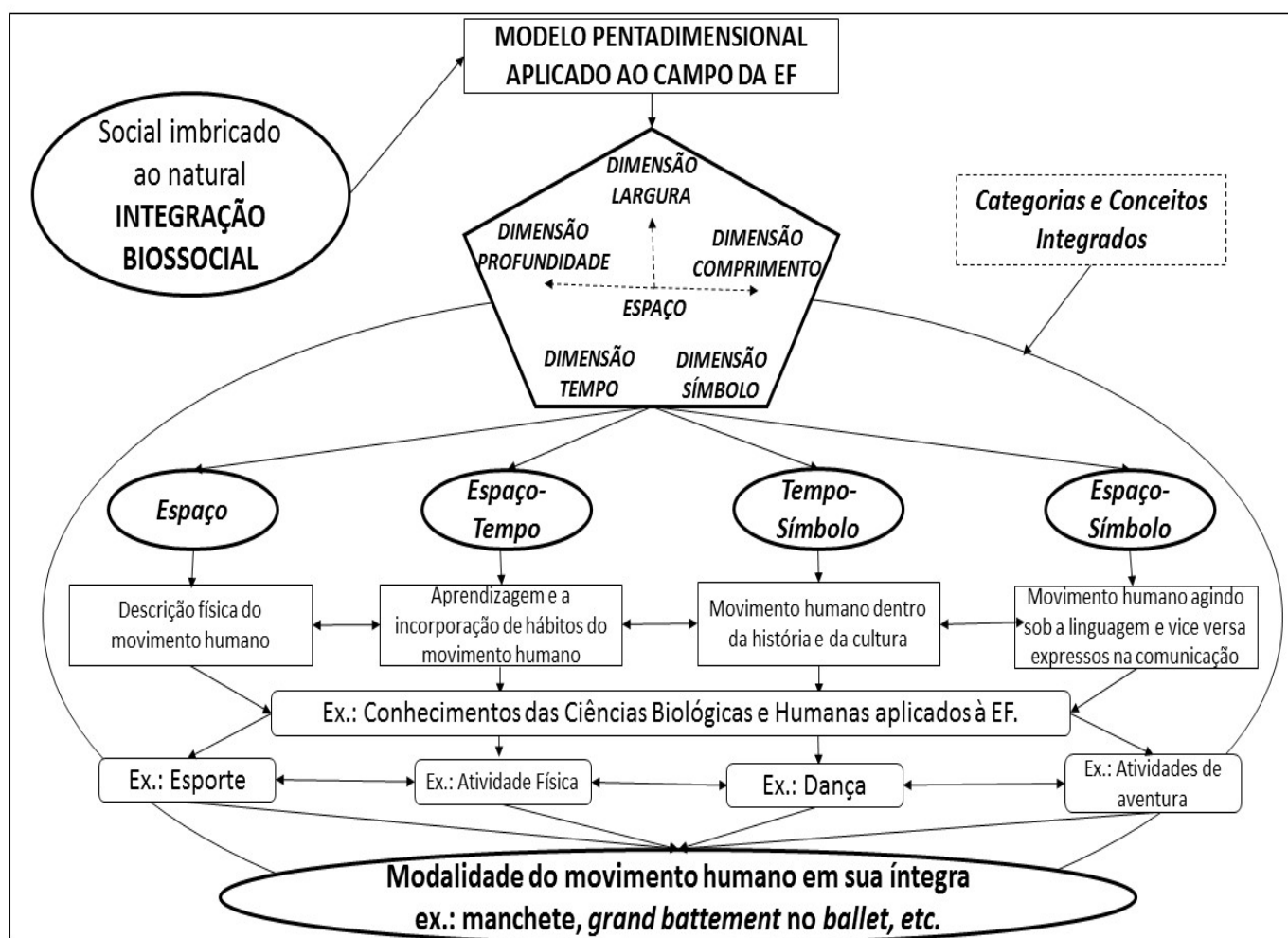
Nesta perspectiva biossocial as propriedades do ser humano não se desassociam, sendo integradas e essenciais na compreensão de fenômenos como as variadas manifestações de dança, esporte, luta, jogo, exercício, atividade de aventura, recreação, dentre outras. Fundamentados em Elias (1994a), propomos uma análise pentadimensional, ou seja, pautada nas cinco dimensões: profundidade, comprimento e largura, fundantes da unidade tridimensional: espaço; acrescidas nas dimensões tempo; e simbólico, resultando em uma compreensão de totalidade do objeto em estudo. Para tanto, a área instrumentalizaria os métodos de pesquisa conforme o nível de síntese que permita alcançar o movimento humano em sua realidade concreta.

Assim, estabelecemos como necessário a execução de uma EF concernente aos desafios epistemológicos contemporâneos, que busque a localização do movimento em sua posição no espaço, pensado justamente como o espaço que nos rodeia, bem como, sua medição em acordo às suas características físicas (*espaço*). Sob o mesmo movimento será implicado a demarcação do tempo, seja para análise de fase, velocidade ou período de execução (*espaço-tempo*), seja para localizar o objeto de pesquisa em diferentes dias, décadas, séculos, ou seja, em seu tempo histórico, que acompanha a evolução da humanidade e coordena os acontecimentos (*tempo-símbolo*). O símbolo, por sua vez, é o código de comunicação apreendido e representativo de uma dada realidade ou conhecimento. Deste modo, a descrição de um movimento em termos cinesiológicos (*espaço-símbolo*), tornar-se-ia possível, bem como uma análise dos significados desse se-movimentar em um determinado lugar a partir, por exemplo, de uma investigação etnográfica.

Conquanto, este mesmo movimento, só poderá ser, de fato, concebido como movimento humano se analisado de modo integrado à realidade na qual se expressa (*espaço-tempo-símbolo*), seja ela voltada à saúde, performance, recreação, lazer, estilo de vida, suas interdependências, ou ainda outras intencionalidades advindas do indivíduo-social.

Sob este pano de fundo, propomos, portanto, uma síntese pentadimensional com base nas categorias *espaço* (tridimensional), *espaço-tempo*, *tempo-símbolo*, *espaço-símbolo* e *espaço-tempo-símbolo*. Nosso intento epistêmico para a empiria será demonstrar que a localização de uma dada expressão de movimento se dará em deferência à sua posição no tempo, no espaço, na linguagem e, superiormente, nas imbricações destes processos, que não são distintos, mas sim, integrados, na execução de seus interlocutores, ou seja, na apropriação de seus agentes. Por fim, segue um fluxograma da estrutura básica desse modelo.

Figura 03 – Fluxograma do modelo pentadimensional aplicado à EF.



Fonte: Elaborado pelos autores.

Dentro da área de conhecimento da EF, esse modelo teórico de análise se expressa no seguinte método: primeiro, como ponto de partida, pensamos a integração que se traduz no social agindo intrinsecamente com o biológico, ou seja, o imbricamento da primeira e segunda natureza humana. Em seguida, analisamos esse sujeito biossocial ao se-movimentar no contexto e, para tanto, aplicamos as categorias do modelo pentadimensional composto de espaço (comprimento, largura e profundidade), tempo e símbolo. Conforme o problema gerador da pesquisa, as modalidades do movimento humano podem ser analisadas à luz de determinada abordagem, em aproximação às unidades que compõem o campo da EF.

Por exemplo, em um estudo de associação entre lesões e manobras de skate, observar-se-ia a anatomia e a epidemiologia, entre outros aspectos, destas expressões de movimento, consideradas em sua figuração. Relacionalmente, seria feita a caracterização do *espaço* na execução técnica do movimento

em sua descrição física (dimensões do movimento em si e do obstáculo na pista sob o qual a manobra é realizada). Finalmente, levantar-se-iam indagações sobre o risco presente em cada *espaço-tempo*, além de se problematizar o *tempo-símbolo* que os skatistas elegem para desafiar cada obstáculo, em um percurso pela pista carregado de *espaço-símbolo*.

Considerações Finais

A modo de conclusão, sublinhamos que não estamos “apelando” à Elias para fazer EF, mas sim, dito de forma relacional e polida, que partimos dos pressupostos *eliasianos* para alcançar a prospecção do desenvolvimento humano em movimento dentro do ambiente científico, tão cara à nossa área de conhecimento.

Vemos no alargamento da compreensão que sua abordagem promove, ao integrar estrutura e agência no conceito-chave figuração, um novo caminho epistemológico no campo da EF, sem, entretanto, hipostasiá-las ou dissolvê-las sob uma ótica naturalista ou culturalista – outra falsa dicotomia do ponto de vista ontológico.

Pautamo-nos, portanto, na compreensão de que a EF, como campo científico, esmaece potenciais avanços devido ao estabelecimento de sua epistemologia em raízes que exacerbam a dicotomia entre natureza e cultura. Neste tocante, propomos que o cerne da questão passe a se fundamentar no pensamento e compreensão da ‘ciência do ser’ humano que se-movimenta, ou seja, em uma ontologia integrada do movimento humano.

Nessa direção, a argumentação aqui em pauta ao recuperar o conceito de *integração* de Elias (1994a, 1994b), sugere que a imbricação dos aspectos biológicos e sociais presentes nos processos de longo prazo que envolvem o se-movimentar humano, remete a um nível superior de síntese por meio de abstrações que concebem as especificidades disciplinares de forma espiralada e não compartimentada. Disso decorre, por seu turno, a derivação de um modelo pentadimensional de pesquisa integrada para a EF.

Vislumbramos assim, um possível caminho para superar os muros que dividem o campo, e para tal sugerimos nesse texto uma prospectiva ontológica integrada. Essa prospectiva, baseia-se em um conjunto de conhecimentos relativos à preparação do futuro na EF, porém, ressaltamos que a revolução científica não é algo que se concebe idealisticamente. Pelo contrário, ela acontecerá quando toda comunidade científica estiver pronta a aceitar um novo paradigma, o que implicará no reconhecimento de que o dualismo biologia *versus* cultura, tornado princípio de oposição na área, não se sustenta sob o ponto de vista da atuação prática (Souza, 2019). Não temos a pretensão de absolutismo, mas sim manifestamos neste espaço a necessidade de contribuir com o debate epistemológico da área e,

de forma mais específica, com a compreensão ontológica do homem em seu mover-se, enquanto objeto integrador e, por consequência, fortalecedor da EF.

Referências

- ADÃO, K. S. (1993). O processo holista em educação. In: CARVALHO, S. (Org.). **Comunicação, movimento e mídia na educação física. Santa Maria (RS):** Caderno II.
- ALMEIDA, F. Q.; BRACHT, V. (2019). Pedagogia crítica da Educação Física: dilemas e desafios na atualidade. **Rev. Movimento.** Porto Alegre, v. 25, e25001.
- CARVALHO, Y, M. (2007). Educação e saúde Coletiva: uma introdução. In: LUZ, M. T. **Novos saberes e prática em Saúde Coletiva:** estudo sobre racionalidades médicas e atividades corporais. 3ª ed. São Paulo: Hucitec, 2007. p. 19-34.
- CHAVES-GAMBOA, M.; SÁNCHEZ GAMBOA, S.; TAFFAREL, C. N. (Orgs.). (2017). **Produção do conhecimento em educação física no nordeste brasileiro:** o impacto dos sistemas de pós-graduação na formação dos pesquisadores da região. Campinas, SP: Librum Editora.
- DAOLIO, J. (1997). Educação Física Brasileira: autores e atores da década de 80. **Revista Brasileira de Ciências do Esporte**, v. 18, n. 3, p. 182-191.
- DALGALARRONDO, P. (2013). **Natureza e cultura na cefinição e delimitação do humano:** debates e disputas entre antropologia e biologia. Tese (Doutorado em Antropologia Social). Universidade Estadual de Campinas. Campinas (SP). 636p.
- ELIAS, N. (1993). **O processo civilizador:** Formação do Estado e Civilização. V. 2. Tradução da versão inglesa, Ruy Jungmann, revisão, apresentação e notas, Renato Janine Ribeiro. Rio de Janeiro: Zahar.
- ELIAS, N. (1994a). **Teoria simbólica.** Oeiras: Celta Editora.
- ELIAS, N. (1994b). **A sociedade dos indivíduos.** Rio de Janeiro: Jorge Zahar Ed.
- ELIAS, N. (1999). **Introdução à Sociologia.** Nova Biblioteca 70, Portugal, Edições 70.
- ELIAS, N. (2000). **The civiling process:** sociogenetic and psychogenetics investigations. Massachusetts: Blackwell.
- ELIAS, N. (2011). **O processo civilizador:** uma história dos costumes. V. 1. Tradução: Ruy Jungmann; revisão e apresentação: Renato Janine Ribeiro. – 2. ed. – Rio de Janeiro: Zahar.
- FISHER, S. E.; RIDLEY, M (2013). Culture, genes, and the human revolution. **Science**, v. 340, n.6135, p. 929-930. doi:10.1126/science.1236171
- KHUN, T. S. (1998). **A estrutura das revoluções científicas.** 5. ed. São Paulo: Perspectiva.

- LAKATOS, I. (1979). O falseamento e a metodologia dos programas de pesquisa científica. In: LAKATOS, I.; MUSGRAVE, A. (Orgs.). **A crítica e o desenvolvimento do conhecimento**. São Paulo: Cultrix: Editora da USP, 1979. p. 109-243.
- MARTINES, I. C.; SCOPEL, A. J. S. G.; PIMENTEL, G. G. A.; CORRÊA, L. V. O. M.; FUGI, N. C.; MENDES, R. A.; CAPARROZ, T. A. (2018). Análises preliminares acerca da primeira natureza na obra de Norbert Elias e suas contribuições aos estudos da educação física e lazer. **Journal of the Latin American Sociocultural Studies of Sports**. Ribeirão Preto, v. 9, n. 4, p. 342-356.
- MARTINES, I. C.; FUGI, N. C.; SOUZA, J. (2020). O programa de pesquisa de José María Cagigal para o campo da Educação Física. **Revista Movimento**, Porto Alegre, v. 26, e26013.
- MEDINA, J. P. S. (1983). **A Educação Física cuida do corpo... e “mente”**. Campinas (SP): Papirus.
- MEDINA, J. P. S. (2010). **A Educação Física cuida do corpo... e “mente”**: novas contradições e desafios do século XXI. HUNGARO, E. M.; ANJOS, R.; BRACHT V. 25. ed. Campinas (SP): Papirus.
- MORIN, E. (2003). **A cabeça bem-feita**: repensar a reforma, reformar o pensamento. Tradução: Eloá Jacobina. – 8. ed. – Rio de Janeiro: Bertrand Brasil.
- PIMENTEL, G. G. A.; LORO, A. P. (2017). “A educação física cuida do corpo... E ‘mente’”: entre discursos e dispositivos. **R. Bras. Ci. e Mov**, v.25, n.3, p.125-133.
- ROS, M. A. D.; VIEIRA, R. C.; CUTOLO, L. R. A. (2005). Educação Física - Entre o biológico e o social. Há conflito nisto? **Motrivivência**, Florianópolis, Ano XVII, n. 24, p. 107-117.
- SOUZA, M. T.; SILVA, M. D.; CARVALHO, R. (2010). Revisão integrativa: o que é e como fazer. **Rev. Einstein**, v. 8, n. 1, p. 102-6.
- SOUZA, J. (2018). Trajetória intelectual e (dis)posições epistemológicas no Campo da Educação Física – entrevista com Go Tani. **J. Phys. Educ.** v. 29.
- SOUZA, J. (2019). Digressões acerca da ciência aplicada do movimento humano (ou sobre como podem prosperar revoluções simbólicas na área de Educação Física?) **R. bras. Ci. e Mov.**, v. 27, n. 4, p. 43-63.
- SUMAN, F. (2018). Integrative and Separationist Perspectives: Understanding the Causal Role of Cultural Transmission in Human Language Evolution. **Biological Theory**.
- VOLTAIRE. (2007). **Cartas filosóficas**. São Paulo: Martins Fontes.
- WOUTERS, C. (2012). Como continuaram os processos civilizadores: rumo a uma informalização dos comportamentos e a uma personalidade de terceira natureza. **Sociedade e Estado**, v. 27, n. 3, p. 546-570.

PRÁTICAS CORPORAIS DE AVENTURA E BIOGRAFIAS DE MOVIMENTO NA EDUCAÇÃO FÍSICA ESCOLAR

ADVENTURE BODILY PRACTICES AND MOVEMENT BIOGRAPHIES IN SCHOOL PHYSICAL EDUCATION

Liciane Vanessa de Oliveira Mello Corrêa 1

Luiz Fernando Badaró 2

Juliano de Souza 3

Giuliano Gomes de Assis Pimentel 4

Pós-graduanda (mestrado), Universidade Estadual de Maringá. 1
Lattes: <http://lattes.cnpq.br/7527930703964747>. ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-9396-7477>. E-mail: liciane.vomc@gmail.com

Pós-graduando (mestrado), Universidade Estadual de Maringá. 2
Lattes: <http://lattes.cnpq.br/1620599085962518>. ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-1344-8413>. E-mail: luizbdr@hotmail.com

Doutor, Universidade Estadual de Maringá. Lattes: <http://lattes.cnpq.br/1955037705102744>. ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-3491-9536>. 3
E-mail: julianoedf@yahoo.com.br

Pós-doutor, Universidade Estadual de Maringá. Lattes: <http://lattes.cnpq.br/5074388036246808>. ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-1242-9296>. 4
E-mail: ggapimentel@uem.br

Resumo: Discutimos a inserção das Práticas Corporais de Aventura (PCA) na Educação Física Escolar (EFE) em aproximação das experiências levadas a efeito na Escola de Aventuras (EA) com o programa de pesquisa da Educação Física Reflexiva (EFR). Para tanto, organizamos a argumentação em três momentos: [1] contextualização das PCA e da EA; [2] possíveis aproximações entre as PCA e EFR; e, por fim, [3] a apresentação de uma EFE fundamentada nos parâmetros e conceitos sugeridos nas seções anteriores. Nessa esteira, contextualizamos a EA como “boa prática” pedagógica que mantém correspondência com os processos de modernização e destraditionalização dos estilos de vida, além de considerarmos as PCA como elementos potenciais para uma escrita mediada da biografia de movimento. Como síntese desse percurso, vislumbramos uma prática pedagógica capaz de contribuir com processos de escrita autobiográficos do movimento, constituindo-se um caminho para o desenvolvimento de uma EFE superior aos modelos tradicionais de ensino.

Palavras-chave: Ensino Fundamental. Aprendizagem Baseada na Resolução de Problemas. Crossdisciplinaridade.

Abstract: We discussed the insertion of Adventure Bodily Practices (ABP) in School Physical Education (SPE) in an attempt to approximate the experiences carried out in the School of Adventures (SA) with the Reflective Physical Education (RPE) research program. Therefore, the argument was organized in three moments: [1] contextualization of ABP and SA; [2] possible approximations between the ABP and the RPE; and, finally, [3] the presentation of a SPE based on the parameters and concepts suggested in the previous sections. This way, we contextualize the SA as a pedagogical “good practice” that maintains correspondence with the processes of modernization and detraditionalization of lifestyles, in addition to considering ABP as potential elements for a mediated writing of movement biography. As a synthesis of this path, we envision a pedagogical practice capable of contributing to the movement’s autobiographical writing processes, constituting a path for the development of SPE contrary to traditional teaching models.

Keywords: Primary School. Problem Based Learning. Cross Disciplinary.

Introdução

O campo de investigação empírica e teórica que envolve as Atividades de Aventura (AA) está evidentemente em expansão e solidificação. Mesmo marcadas por divergências conceituais, terminológicas e epistemológicas, as produções têm contribuído para o surgimento progressivo de uma série de novos problemas, reflexões e achados empíricos. É o caso de sua relação com a educação, que trouxe luz sobre a interdisciplinaridade e as temáticas transversais, tais como: saúde, juventude, natureza, meio ambiente, lazer, sensibilidade, ética e cidadania (BRUHNS, 1997; COSTA, 2000; MARINHO, 2004; CARDOSO; SILVA; FELIPE, 2006; MARINHO; SCHWARTZ, 2008; BANDEIRA et al., 2017).

Cabe destacar que se, nas décadas de 1990 e 2000, as produções científicas buscavam compreender as características das AA especialmente na natureza, atualmente há, mesmo que gradativamente, propostas de sua curricularização na Educação Física. Embora Tahara, Soares e Darido (2018) avaliem haver uma produção incipiente a respeito daquilo que denominam de Práticas Corporais de Aventura (PCA¹) no contexto escolar, ainda assim é possível encontrar referências sobre a temática abrangendo trabalhos como o de Uvinha (2004), Betrán; Betrán (2006), Marinho; Schwartz (2008), Armbrust; Lauro (2010), Pereira; Armbrust (2010), Armbrust; Silva (2012), Tahara; Carnicelli Filho (2012), Neira (2014), Inácio et al. (2016), Pimentel et al. (2017); Franco; Cavasini; Darido (2017); Bungenstab et al. (2017), Figueiredo et al. (2018), Paixão (2018) e Pereira (2019).

Entendemos que essas proposições localizadas, porém sugestivas de uma nova realidade do se-movimentar, podem estabelecer nexos com o processo de constituição de biografias de movimento mediante um projeto reflexivo de Educação Física. Por sinal, neste último, a Educação Física Escolar tem por finalidade oferecer aos educandos diferentes expressões do se-movimentar humano, compreendido em sua totalidade biopsicossociocultural. Para tanto, as ações pedagógicas passam a se centrar na experimentação e vivência sistemática dos movimentos, com vistas à autonomia, criatividade, prazer e respeito a si próprio e aos outros (SOUZA, 2019a). Nesse sentido, as PCA seriam expressões privilegiadas do movimento por estarem em consonância com a realidade local e com a destraditionalização em marcha na contemporaneidade, presente nos novos hábitos sociais, corporais e esportivos.

Segundo Marchi et al. (2017), por meio de hábitos esportivos renovados inauguram-se novas perspectivas culturais, estéticas, simbólicas e emocionais na modernidade tardia. Deste modo, o ensino das modalidades de aventura na escola traz um novo olhar sobre as emoções, os riscos e a apropriação dos ambientes, além de surgir como uma possibilidade de rever as modalidades mais tradicionais na área (futebol, voleibol, basquete, handebol e futsal) que ainda são trabalhadas em uma perspectiva tradicional.

Essa oportunidade de escolarizar atividades motrizes alternativas remete, por seu turno, à necessidade de novas práticas docentes. Portanto, é fundamental localizar e compreender boas práticas de ensino da Educação Física sob esse novo paradigma (CHIN e EDGINTON, 2014). No contexto da modernidade tardia, em que o aprendizado da gestão dos riscos se torna um imperativo, as PCA traduzem o espírito do tempo presente (zeitgeist) e isso já se observa na própria dinâmica das culturas infantis, quando as crianças buscam por aventuras no cotidiano, ainda que sob a tutela de adultos que tendem a cercear suas brincadeiras com receio do risco inerente. No entanto, proposições pedagógicas sugerem que o “brincar arriscado” promove melhorias no desenvolvimento global das crianças, garantindo a aquisição de estratégias e competências para a resolução de problemas por meio de desafios, reconhecimento de limites e busca por ineditismos (PORTUGAL BENTO, 2017).

Não por menos, a Base Nacional Comum Curricular – BNCC (BRASIL, 2018), evoca as PCA como um dos conteúdos estruturantes na prática pedagógica da Educação Física. A vertigem e o risco controlado devem ser – assim como os demais conteúdos – trabalhados para além da ludicidade, a fim de possibilitar a compreensão das regras, códigos, rituais, sistemáticas de funcionamento, organização, disposições táticas, entre outros. Pimentel (2018, p. 6), por

¹ Embora o conceito de Atividades de Aventura (AA) seja mais amplo, neste artigo adotamos o termo PCA por estar mais associado à Educação Física curricular conforme a Base Nacional Comum Curricular – BNCC (Brasil, 2018)

sua vez, aponta outros saberes relevantes associados ao contexto destas modalidades, como: “segurança, sustentabilidade, autoconhecimento, estética, controle dos riscos, superação de limites e apropriação dos espaços públicos”.

Todavia, mesmo sob o efeito do discurso de inovação, é possível avaliar que a introdução das PCA nas escolas não tem provavelmente gerado transformações mais profundas na concepção e revisão da própria disciplina, uma vez que os sentidos e formas com que essas práticas são introduzidas na rotina da Educação Física Escolar sugere a construção de um campo de experiências aleatórias e que ressoante de maior fundamentação. Falta-lhe, em suma, um projeto teórico renovador que, à luz de nossa compreensão, precisa estar ligado ao *zeitgeist*, cada vez mais colonizado pelo futuro. Por isso, selecionamos a Escola de Aventuras como uma experiência que atende aos critérios do que a literatura qualifica como “boa prática” pedagógica (MENEZES, 2019; CHIN e EDGINTON, 2014) e, em imediato, nos esforçamos para estabelecer suas conexões com a Educação Física Reflexiva.

Nessa esteira, esse artigo se propõe a investigar a Escola de Aventuras à luz de uma Teoria Reflexiva da Educação Física, tomando como base os estudos de Souza (2017, 2018, 2019a) e pautando-se, sobretudo, na noção de escrita mediada da biografia de movimento. Dessa maneira, na primeira seção do texto busca-se contextualizar a organização e as práticas pedagógicas da Escola de Aventuras. Já a segunda seção destina-se ao entendimento da Educação Física Reflexiva e suas potenciais aproximações com a Escola de Aventuras. Por fim, a partir desta articulação, principiamos um (re)pensar à Educação Física Escolar.

A Escola de Aventuras: um jeito “radical” de aplicar a matemática para brincar com os riscos (calculados)

A Escola de Aventuras foi concebida como um projeto integrado de ensino-pesquisa-extensão dentro do Colégio de Aplicação Pedagógica da Universidade Estadual de Maringá. Desde 2014, produz conhecimento a respeito da relação entre aventura e os hábitos de lazer de escolares do primeiro ciclo do ensino fundamental. Ademais, procura relacionar suas ações pedagógicas a uma educação para e pelo lazer, por meio de uma abordagem crossdisciplinar, na qual integra a grade curricular no horário de uma (01) aula de matemática semanal. Ocorre que, concomitante ao ensino das modalidades de aventura, os conhecimentos lógico-matemáticos são acionados para resolução de problemas ligados à gestão de riscos.

Esta lógica emerge de uma (nova) ordem mundial e da necessidade de agir além e através das fronteiras, para que possamos perseguir objetivos fundamentais de uma vida bem-sucedida (BECK, 2018). O projeto atende às profundas alterações sociais ocorridas nas últimas décadas, que acabaram por resultar em uma maior complexidade e diversidade social, exigindo novas competências, atitudes e dinamismo em diferentes âmbitos, sobretudo, no contexto educacional.

Nesse sentido, a Escola de Aventuras atravessa as fronteiras disciplinares e oportuniza a educação para a vida, pautada em um processo de ensino-aprendizagem centrado na criança, por meio de práticas consideradas inovadoras. Podemos pensar o projeto como um modelo de “Escola do Futuro” por se tratar da adoção de novas práticas de ensino, com estratégias integradoras e problematizadoras, sob a ótica da resolução de problemas, facilitando o processo de aprendizagem de cada aluno, promovendo o espírito de autonomia e a capacidade de aprender em coletividade (BERNARDO, 2018; OLIVEIRA, 2018). Ou seja, as características da Escola de Aventuras pressupõem, em um sentido ampliado, uma perspectiva reflexiva de Escola, sob o qual não avançaremos sistematicamente neste texto.

Com relação aos aspectos organizacionais, acompanhamos durante todo o ano de 2018 duas turmas de 1o ano e uma de 2o ano, que continuarão sendo monitoradas até o encerramento do primeiro ciclo do ensino fundamental. Nesta configuração, atendemos 75 crianças, com faixa etária entre 5 e 9 anos. Cada turma tem uma aula semanal de 50 minutos de intervenção por meio de um sistema de coaching, pelo qual ocorre uma divisão do grande grupo em pequenos grupos com no máximo cinco crianças.

Estão engajados no projeto estudantes de Graduação, Mestrado e Doutorado em Educação Física da Universidade Estadual de Maringá (UEM), bem como alunos do Ensino Médio

do Colégio de Aplicação Pedagógica (CAP/UEM), na condição de bolsistas do Programa Institucional de Bolsas de Iniciação Científica (PIBIC-EM). A forma como a Escola de Aventuras está organizada permite enquadrar uma grande variedade de agentes atuantes no processo, fazendo com que todas as pessoas envolvidas nesse quadro possuam igualdade de importância e particularidades de contribuição.

De um modo geral, as ações do projeto envolvem planejamento, aplicação, observação e avaliação de aulas; participação em reuniões com familiares, professoras e equipe pedagógica da escola; orientação das ações dos bolsistas; planejamento e execução do festival de encerramento anual, momento em que as atividades são realizadas com o intuito de promover a vivência das modalidades de aventura de modo a contemplar não só as crianças, mas também os seus familiares. Nessa dinâmica, são realizadas cinco modalidades terrestres de aventura que, no entendimento dos atores envolvidos, da Universidade e do Colégio, são acessíveis àquele ambiente escolar: a Escalada, Orientação, Parkour, Skate e Slackline.

A crossdisciplinaridade promovida pela Escola de Aventuras correlaciona as dimensões conceituais e procedimentais da Matemática com as dimensões conceituais e procedimentais do se-movimentar, expresso por meio das PCA que, por sua vez, emergem na dimensão atitudinal e na práxis das crianças. Ao serem empregues como temas geradores, as PCA são vivenciadas por fruição, ou seja, a criança aprende a matemática e, concomitantemente, novos movimentos e possibilidades de autoexperimentação enquanto se aventura na escola. Em medida significativa, as crianças passam a resolver situações-problemas de risco calculado, por meio do pensamento lógico-matemático, como forma de potencializarem seus movimentos no lúdico da aventura.

Um exemplo dessa prática foi apresentado por Corrêa et al. (2019) que, em um recorte da modalidade de Orientação, se propuseram a cruzar as habilidades específicas desta atividade (leitura de mapas, corrida em diferentes terrenos e orientação espacial) com conhecimentos matemáticos, entre os quais se encontram os sistemas métricos, formas geométricas e sequênciação. Os resultados apresentaram participação ativa, compreensão de conceitos, pensamento lógico-matemático e aprendizado dos fundamentos básicos da Orientação quando, ao final das seis semanas de experiência na modalidade, as crianças foram capazes de se orientar e localizar com mapas simples, além de se locomoverem com segurança em terrenos irregulares e variados. Por meio da Escola de Aventuras, a matemática se materializou como conhecimento de vida, localizada nos problemas concernentes ao universo do se-movimentar.

Cabe reconhecer que no contexto dessas experiências, os temas geradores constituem o cerne da prática pedagógica, ela própria pautada na realidade dos escolares. Não por acaso, partimos de uma ação dialógica que problematiza o conhecimento como elemento indissociável da realidade, assumindo que este só pode ser compreendido nas suas relações homem-mundo (FREIRE, 1987).

Freire (1987), aliás, se refere ao tema gerador utilizando as expressões “universo temático do povo”, “temas geradores” e ainda “temática significativa”. Em virtude disso, compreendemos o ato pedagógico como ato dialógico, uma vez que os temas geradores norteiam o diálogo que, por seu turno, é constitutivo das problematizações. As crianças são, portanto, motivadas a resolverem problemas da aventura por meio da matemática. Tomando por base a perspectiva crossdisciplinar, o projeto se opõe ao modo estanque de aprender, seja o conteúdo da matemática ou os movimentos presentes nas modalidades, capacitando a criança por meio do exercício de autonomia, superação, criticidade e reflexividade.

Segundo Costa et al. (2017), ao favorecer a autonomia é possível aumentar a motivação intrínseca dos alunos bem como seus interesses pelas aulas. Em relação a esta afirmativa, estudos na Neurociência apontam que a motivação/interesse são fatores cruciais para o processo de aprendizagem e estão intimamente aliadas ao nível maturacional, ao desenvolvimento motor e às experiências vivenciadas, de modo que os novos desafios possam provocar modificações na estrutura do cérebro, promovendo, dessa forma, adaptações e aprendizagens (OLIVEIRA, 2014).

Nesta perspectiva, a Escola de Aventuras se qualifica como uma “boa prática” de inovação na Educação Física, pois, ao educar pelo e para o lazer, materializa o conceito de Menezes

(2019, p. 147), oferecendo “espaço para o aluno pensar, falar e participar do processo de formação”, construindo e atribuindo sentidos aos movimentos vivenciados nas aulas. Ademais, tais expressões de movimentos não tradicionais, distintas daquelas ofertadas pela Educação Física curricular, são capazes de proporcionar ações interessantes aos estilos de vida das gerações atuais, aproximando-se nestes aspectos, aos pressupostos apresentados por Souza (2017, 2018, 2019a) no bojo do programa de pesquisa denominado “Educação Física Reflexiva”.

Educação Física Reflexiva & Escola de Aventuras: primeiras aproximações

Para que possamos tecer relações entre a Educação Física Reflexiva e a Escola de Aventuras, há que se inicialmente abordar alguns dos pressupostos do programa de pesquisa reflexivo para a EF, além de seus objetivos fundamentais. Nesse sentido, Souza (2019a, p. 9) sugere um “raio de ação” ao profissional de Educação Física que se fundamente em “conhecimentos científicos e orientações pedagógicas”, alinhando ações de planejamento, organização, direção e avaliação. Isso, por sua vez, deve ser feito com a perspectiva de integrar essas competências e pô-las para:

(...) funcionar como conjunto sistemático e articulado de conhecimentos ‘do’, ‘pelo’ e ‘sobre’ o se-movimentar, estimulando os escolares a fazerem uso de tais saberes em prol deles próprios a partir de uma relação prazerosa, ampla, durável e, ao mesmo tempo, respeitosa aos demais (SOUZA, 2019a, p. 9).

Em reforço a esse objetivo, Marani, Lara e Souza (2019) ao refletirem sobre a centralidade do corpo na materialidade do se-movimentar, destacam as capacidades da agência humana no sentido de enfrentamento de problemas tanto em âmbito individual como também global que se colocam na construção de estilos de vida na modernidade reflexiva. O corpo, nesse contexto, tem seu estatuto revisto e torna-se um elemento importante no processo de escrita de biografias de movimento, uma vez que deixa de ser visto como uma fraqueza, um lugar de investidura da opressão e dominação, e passa ser tratado como uma potência e expressão dos próprios processos reflexivos em andamento na modernidade tardia.

Sob essa perspectiva, pode-se dizer que o objetivo de uma Educação Física orientada pela reflexividade social – e traduzida em abordagem pedagógica –, é contribuir para a construção das biografias de movimento dos indivíduos, seja no âmbito da atuação do bacharel em Educação Física ou do licenciado. Em que pesem, todavia, essas divisões e as especificidades que demarcam, o mais importante para uma perspectiva reflexiva da Educação Física é, sem dúvida, desenvolver um trabalho com as biografias de movimento no intuito de “possibilitar formas mais diversificadas, prazerosas e pedagógicas dos seres humanos viverem seus corpos e se movimentarem” (SOUZA, 2019a, p. 11). Uma Educação Física Reflexiva feita pedagogia assume, em síntese, que a escrita de vida dos indivíduos, como traço imanente da existência humana, passa pelo se-movimentar.

Nesse contexto, as ações pedagógicas devem ser capazes de proporcionar autonomia, criatividade e prazer, contribuindo para a própria existência deste aluno, traduzida em convivência social respeitosa, no âmbito intra e interindividual. Aqui podemos destacar a aproximação com as intervenções na Escola de Aventuras, tendo como exemplo a modalidade Slackline, que se constitui em uma atividade desafiadora e motivante, com uma gama de elementos capazes de promover integração em níveis pedagógico e social (BETRÁN; BETRÁN, 2006). Os benefícios vão desde os aspectos psicomotores (como o desenvolvimento de equilíbrio, força e flexibilidade), até a promoção da autoestima, encorajamento, superação de desafios, ajuda ao próximo e companheirismo (ALMEIDA; MARTINELLI, 2015).

Outro ponto de congruência se refere ao estímulo dado às crianças para que usufruam de forma criativa dos espaços ao seu redor, ressignificando-os, como acontece com a prática de Parkour, quando, por exemplo, o banco da escola pode se transformar em um obstáculo a ser

transposto em um circuito. Inspirado no método natural francês, o Parkour traz princípios filosóficos, sociais e morais, evidenciando os aspectos de autossuperação para além da apropriação inabitual do espaço (PIMENTEL et al., 2017). Vale lembrar que na construção do processo de autossuperação e de apropriação inventiva dos espaços por meio das atividades motrizes, a “narrativa reflexiva do eu” (GIDDENS, 2002) assume um grau de protagonismo, remetendo a uma dinâmica de ressignificação motora corporalmente mediada no contexto da modernidade reflexiva (SOUZA, 2017, 2018).

Nesse percurso, Souza (2019a), ao sugerir uma incorporação sistemática da Teoria da Modernização Reflexiva no campo da Educação Física, se propõe a tecer uma estrutura de análise que permita reabilitar o indivíduo como agente inventivo em suas atividades motrizes. Já Pires, Barbosa-Rinaldi e Souza (2018), ao proporem reflexões sobre a formação profissional da área à luz da Teoria da Modernização Reflexiva, reforçam a necessidade de se pensar a Educação Física Escolar como promotora do *movimento humano*, considerando os conhecimentos anteriores e a capacidade das crianças em refletirem sobre suas práticas para e pela própria ação.

Ademais, o *movimento humano* é localizado na proposta da Educação Física Reflexiva como sendo uma categoria central no grande programa de pesquisa da Educação Física mundial, levando-se em consideração as contribuições de notáveis challengers² da área, a exemplo de Le Boulch, Parlebas, Cagigal, Henry e Sérgio que endossaram essa categoria sintetizadora da profissão ou, após um esforço de falseamento, propuseram o uso de noções equivalentes (SOUZA, 2019b). Há que se destacar que o termo *movimento humano*, mesmo exprimindo relativa simplicidade conceitual, consegue garantir e abranger a especificidade da Educação Física, independente do seu raio de ação, uma vez que os seus profissionais desenvolvem, historicamente, apontamentos pedagógicos voltados a indivíduos que se movem (MARTINES; FUGI; SOUZA, 2020) sendo este, sem hesitação, o seu elemento constitutivo prevalecente.

Em um exercício de aproximação desse entendimento à Escola de Aventuras, cabe destacar que as crianças, de fato, aprendem também com intuito de utilizarem ou vivenciarem atividades motrizes em seu tempo livre, com autonomia, segurança e satisfação pessoal. Modalidades como Orientação e Escalada, além de favorecerem o contato com a natureza, desenvolvem a concentração, autoconfiança, autoestima, afeto, cooperação, respeito ao meio ambiente, fomentando, dessa forma, a integração entre sujeito-ambiente e auxiliando nos processos de tomada de decisão e resolução de problemas (PIMENTEL et al., 2017).

Não por uma eventualidade, é que muitas das atividades motrizes em voga na segunda modernidade são destinadas a indivíduos autodeterminados que tomam suas decisões, condição que, todavia, não significa atomismo ou ausência de socialização (SOUZA, 2017, 2018, 2019a). De acordo com Beck (2011) a educação, de forma geral, deve-se voltar ao processo de individualização³ advindo em razão da própria modernidade tardia, sendo uma educação capaz de orientar os processos de autodescoberta através de uma proposta pedagógica capaz de apreender elementos sociais, estando intimamente ligada e fazendo sentido à realidade do sujeito, ou seja, informando e estruturando a vida.

Sob esta lógica, também entendemos a Educação Física Escolar como esfera “informante” à vida da criança, sendo capaz de potencializar as chances de êxito sobre as práticas do se-movimentar e minimizar seus riscos⁴, pensados na ação motriz em si e extrapolados para o seu cotidiano (presente e futuro). Visto que o cotidiano, vislumbrado na perspectiva da Sociedade de Risco⁵, denota um aspecto cosmopolita, sob o qual “os seres humanos devem encontrar o significado da vida nas trocas com os outros” (BECK, 2008, p. 4), essa busca por

2 Segundo Souza (2019), através dos preceitos de Bourdieu (2001), challengers são aqueles que instauram o tempo e pleiteiam alterações na estrutura teórica de um determinado campo científico.

3 De acordo com Beck (2011) a individualização é um processo involuntário decorrente da dinâmica institucional da segunda modernidade que passa a se endereçar não mais ao grupo, mas sim aos indivíduos.

4 O conceito de risco compreendido aqui se refere à noção de risco-perigo, significando: perigo, ameaça e fatalidade (Paixão, 2018).

5 Sociedade de Risco enquanto reconfiguração social, democratização e globalização dos riscos (Beck, 2011).

significação não só coloca o homem em movimento, mas também habilita diferentes expressões de movimento, como meios viáveis para o exercício de reconhecimento da pluralidade do mundo, de nossa vulnerabilidade e responsabilidade.

Nesse sentido, as atividades de aventura apresentam-se como instrumento capaz de ampliar as vivências motoras das crianças e evidenciar o seu caráter biopsicossociocultural, norteando-se pelo lazer, qualidade de vida, aproximação com a natureza⁶ e em nível competitivo, atuando por meio das fortes emoções causadas pela incerteza, pelo risco, sensação de liberdade e autorrealização (PAIXÃO, 2018).

Vale lembrar que a noção de risco-controlado associado às PCA – que podem ser experimentadas em um primeiro momento na escola, porém transpõem-se para os ambientes extraescolares – auxilia na formação e desenvolvimento destas e das futuras gerações, uma vez que “a sociedade em que vivemos já apresenta muitos desafios e imprevisibilidades que necessitam de um mistura de prudência e coragem para obter sucesso e ser feliz” (PEREIRA; RICHTER, 2019, p. 85).

Nessa esteira, é que outra modalidade bastante emergente na agenda da Escola de Aventuras, a saber, o Skate, tem sido contextualizada. Trata-se de uma atividade de aventura que expressa o próprio processo de destradicionalização na modernidade tardia e que se tornou umas das PCA mais praticadas e conhecidas no mundo (PIMENTEL; SAITO, 2010). Na Escola de Aventuras, o Skate costuma ser referido como uma das práticas mais atraentes entre crianças e adolescentes, razão pela qual foi desenvolvida uma progressão didática de integração tarefa-contexto a fim de propiciar a proficiência, emancipação e autonomia do aluno sobre o seu processo de aprendizagem (PIMENTEL et al., 2017).

Esse entendimento, por seu turno, é reforçado por Costa (2009) que, ao estudar os esportes de aventura, desvela que a busca por identidade própria no sentido de valorização das singularidades individuais e do exercício de autonomia, é contígua à organização em pequenos grupos, muitas vezes convergentes em desejos e ansiedades. Poder-se-ia tratar então do Skate e de outras PCA sob a lógica de um processo de individualização que ocorre no contexto de determinadas “tribos urbanas” no sentido de Maffesoli (1995), uma vez que o pertencimento ao grupo (relacionado à linguagem, vestimenta e comportamentos) indica uma partilha de valores universais de existência e que informam contextualmente a construção do que Giddens (2002) denomina de narrativa reflexiva do eu, ou seja, um projeto autobiográfico que, no contexto da Educação Física, pode ser lido e dimensionado, segundo Souza (2019a), como uma “biografia de movimento”.

Por uma escrita mediada da biografia de movimento: uma alternativa para a Educação Física Escolar

Ao refletir sobre as características da modernidade tardia, observamos uma tendência à destradicionalização, quer seja das instituições, quer seja da agência humana. Mais que isso, observamos que a vida humana está em constante fluxo e constitui uma realidade complexa, ambígua e multifacetada:

Estamos totalmente confusos porque o que era impensável ontem é possível hoje em razão da metamorfose do mundo, no entanto, para ser capaz de compreender essa metamorfose é necessário não apenas explorar a dissolução da realidade sociopolítica, mas focar nos novos começos, naquilo que está emergindo e nas estruturas e normas futuras (BECK, 2018, p. 31).

Nesse sentido, a pesquisa acerca das “Práticas de Esporte e Atividade Física” (IBGE, 2017) em âmbito nacional revelou que, embora o Futebol ainda seja o esporte mais praticado,

6 O conceito de natureza trabalhado traz a compreensão apresentada por Beck (2011) como o imbricamento entre natureza e sociedade, um produto histórico, onde se centram as dinâmicas sociais, políticas e econômicas.

o envolvimento em outros esportes e atividades físicas como a caminhada/corrida, ciclismo/andar de bicicleta, natação, esporte de aventura, atividades de academia, musculação, yoga, pilates, etc., supera outros esportes tradicionais a exemplo do voleibol, basquetebol e handebol. Outro dado interessante refere-se à regularidade da prática, uma vez que a maioria dos que expressaram preferência por esportes mais tradicionais (incluindo o futebol) praticam-lhes uma vez na semana, ao passo que, nas demais práticas, há uma regularidade de participação aproximada a quatro vezes na semana.

Diante deste quadro, pensamos ser necessário refletir sobre as atividades motrizes em pauta na Educação Física Escolar, tendo em vista que essa última, pelo menos desde a segunda metade do século XX, tem dispendido um vasto tempo de investimento em práticas esportivas de caráter coletivo, as quais, no contexto de uma sociedade pós-tradicional, passaram a não mais representar os anseios individuais, muito embora ainda sejam bastante importantes, uma vez que fazem parte do patrimônio coletivo do acervo motor culturalmente conquistado.

Em resposta a essa diagnose sugerida, o programa pedagógico da Educação Física Reflexiva incide sobre a capacitação das pessoas para viverem experiências que satisfaçam seus anseios individuais e, por conseguinte, a nova hierarquia do se-movimentar em voga na sociedade pós-tradicional. Para que esse objetivo possa se concretizar, nós, professores (e profissionais) da área, temos como responsabilidade liberar uma gama de movimentos passíveis de materialização em cada ser humano, habilitando experiências nas mais diversas frentes, quer seja na saúde, na estética, na performance, na educação, no esporte ou no lazer (SOUZA, 2019a).

Dito de outro modo, ao atuarmos na gestão e no despertar dessa gama de movimentos possíveis em cada sujeito – em especial nas crianças –, deveríamos assumir o compromisso maior de mediar o processo pelo qual vão sendo escritas e inscritas as diferentes expressões do se-movimentar na vida de nossos alunos. Tal processo, como sugeriu Souza (2019a), assume característica autoral, biográfica e, portanto, negociada pelo ator individualizado (mas não atomizado como geralmente se confunde), independente muitas vezes das estratégias metodológicas e didáticas que o professor lança mão ao atuar com um coletivo de alunos. Sob esse ponto de vista, a função da Educação Física Escolar seria tornar-se mediadora de processos biopsicossocioculturais decisivos para que biografias de movimento minimamente amplas, reflexivas e prazerosas possam vir à tona.

Nessa dinâmica, o esforço de mediação pedagógica tem lugar preponderante. Por mediação, entendemos o processo dialógico firmado entre professor e aluno na esteira do inconclusivo (FREIRE, 1987, 2003). Nesse sentido, o aprendizado se processaria por meio de uma ação-reflexão contínua e que nunca finda, afinal os alunos em aulas de Educação Física são seres inacabados, aptos a aprenderem e também ensinarem coisas novas aos seus professores. Como sugere Freire (2003, p. 51) de forma irrepreensível: “o inacabamento do ser ou sua inconclusão é próprio da experiência vital. Onde há vida, há inacabamento”.

É com base, portanto, nessa dialogia do inconclusivo que um trabalho com as biografias de movimento pode ganhar relevo nas aulas de Educação Física ao propiciar um programa pedagógico mínimo que contemple de forma não arbitrária várias manifestações do se-movimentar, sejam aquelas tradicionais e consolidadas, sejam aquelas de caráter emergente e alternativo. Disso decorre o entendimento de que a própria Educação Física escolar e a escola seriam instituições inacabadas, afinal envolvem atores e fenômenos de natureza inconclusa.

Ao assumir essa perspectiva, uma Educação Física Reflexiva não se isenta de aspectos ético-normativos, mas esses deixam de ser ponto de partida para definir uma ação pedagógica e passam a ser contemplados mais como consequência de um trabalho reflexivo e fundamentado com as biografias de movimento. Aliás, é nessa mesma esteira que sugerimos ser oportuno (re)pensar a Educação Física Escolar a partir da noção de democracia dialógica, sob a qual Giddens (1996, p. 25) pressupõe “o desenvolvimento de relacionamentos pessoais nos quais a confiança ativa é mobilizada e sustentada por meio da discussão e do intercâmbio de ideias, e não por um poder arbitrário de um tipo ou de outro”.

Neste tipo de relação, o potencial emancipatório do movimento é construído não só nos cuidados e no respeito para com o meio-ambiente local e global, mas também em uma consideração com o seu corpo e com o de outrem, visando um se-movimentar agradável no qual se

transcenda os seus próprios limites e tão só eles. Em paralelo, é importante também investir em uma ação educativa que valorize um senso de direitos e deveres para com os colegas, além de uma ética e de uma estética pelas quais se estime mais a qualidade e intensidade da experiência do que propriamente a forma de realizá-la, afinal cada qual construirá a sua biografia de movimento e isso não é insignificante para a trajetória dos indivíduos.

Inteiramos, portanto, como função precípua da Educação Física Escolar, mas não só dela evidentemente, a capacidade de “contribuir para que os indivíduos construam ‘biografias de movimento’ suficientemente amplas, prazerosas, criativas, autônomas, colaborativas, a partir de um saber-fazer durável, significativo e reflexivo para suas vidas” (SOUZA, 2019a, p. 13). Dito de outra maneira, assumimos que a história dos indivíduos se constrói e se reconstrói fundamentalmente pelo movimento e se materializa nas diferentes relações de interdependência⁷ que constituem com outros indivíduos. Nessa perspectiva, a Educação Física Escolar passa a também a ser um lugar para veiculação de uma política vida que prepara os indivíduos para tomarem decisões refletidas em seus cotidianos, em uma atitude de respeito não só por eles próprios e pelos outros, mas pelo ecossistema como um todo.

Ao dimensionarmos, portanto, a política vida como capacidade de decisão humana em um contexto marcado por insegurança e riscos (GIDDENS, 2002), compete recuperar o próprio sentido da Educação Física como ciência aplicada (SOUZA, 2019b) que informa a vida e, deste modo, deve estar se renovando continuamente para atender aos anseios e demandas sociais, nunca estáticas e sempre intercambiáveis. Daí a necessidade de aproximarmos mais a atividade pedagógica na Educação Física Escolar de modelos relacionais de desenvolvimento científico na área, como forma de tornar nossas ações pedagógicas mais concretas e certeiras, contribuindo com a construção de um saber sistemático que nada mais é que o próprio trabalho com as biografias de movimento. Além disso, soldar a Educação Física Escolar e demais disciplinas a uma proposta de educação científica se mostra uma tarefa extremamente urgente e necessária em um contexto onde tantos obscurantismos e fanatismos nos ameaçam.

Considerações Finais

Ao apresentarmos a experiência com a Escola de Aventuras na condição de “boa prática” pedagógica, tecemos reflexões no sentido de aproximar e avultar o lugar das PCA na Educação Física Escolar, consonante aos aspectos relacionados ao contexto de reflexividade social expandida que foi um dos fatores que concorreu para emergência de uma Teoria Reflexiva do movimento. Nesse caso, tratar de aventura na sociedade de risco, a nosso juízo, justificaria profundamente o trabalho pedagógico com as PCA por sua aderência à construção de biografias de movimento no zeitgeist. Com isso, o saber-praticar situado potencializaria um maior grau de reflexividade sobre si, sobre os outros e sobre o mundo.

É importante destacar, além disso, que a inserção das PCA na Educação Física Escolar não assegura, somente por ela mesma, o cumprimento dos objetivos e propósitos formativos dos escolares e, pelo contrário, requer um dimensionamento associado ao processo muito mais amplo de escrita mediada das biografias de movimento, conforme procuramos argumentar ao longo do artigo. Em outros termos, alertamos para a importância de serem construídos, em uma relação dialógica entre as comunidades escolar e universitária, modelos de ação devidamente respaldados em parâmetros científicos e pedagógicos no intuito de garantir a efetividade do ensino dessas práticas, afinal se as PCA expressam o elemento do risco calculado, não seria inadequado supor que a execução dessas atividades sem uma devida fundamentação teórica emergiria como uma expressão latente do que poderíamos provocativamente chamar de risco incalculado.

Dessa forma, as experiências advindas da Escola de Aventuras revelam-se boas práticas não só para atuar pedagogicamente na área de Educação Física, como também para avançarmos em pesquisas sobre as PCA em deferência ao seu ensino no contexto escolar. Sob esse ponto de vista, pode-se afirmar que o projeto em tela e o seu conjunto de encaminhamentos pedagógicos não devem ser compreendidos exclusivamente como um tipo de receituário.

⁷ Pensamos as relações de interdependência em conformidade com Elias (1993).

Trata-se de um projeto inacabado e que, ao conversar com diferentes perspectivas teóricas, permite-nos vislumbrar um cenário promissor acerca das oportunidades de se implementar sistematicamente as PCA para as mais diferentes faixas etárias ou etapas da escolarização.

À maneira de fechamento, ressalta-se que o trabalho com as PCA e com quaisquer outras atividades motrizes no espaço da Educação Física escolar, merece valorizar a reflexividade do eu em seus encaminhamentos teórico-pedagógicos de ensino, respeitando-se, sobretudo, as particularidades de cada aluno no seu processo educacional/formativo e estimulando-os a atribuírem sentidos ao que fazem como parte integrante do fazer. Nessa perspectiva, entendemos que os modelos teóricos em Educação Física não devem normatizar os significantes do se-movimentar e, pelo contrário, precisam reabilitar as emoções vividas e os saberes de cada um. Talvez este seja um dos diferenciais do programa reflexivo para Educação Física em relação a outros empreendimentos afirmados no campo acadêmico-científico; talvez seja esse um dos desafios que a ‘teoria teórica’ da Educação Física precisa enfrentar.

Referências

ALMEIDA, Eliane Maria; MARTINELLI, Telma. (2015). Contribuições do slackline para o desenvolvimento humano. **Revista Digital EFDeportes.com, Revista Digital**. Buenos Aires, Ano 20, n. 207. Disponível em: <https://www.efdeportes.com/efd207/slackline-para-o-desenvolvimento-humano.htm> Acesso em: 02 Ago. 2019.

ARMBRUST, Igor; LAURO, Flávio Antônio Ascânio. O Skate e suas possibilidades educacionais. **Motriz**. Rio Claro, v.16 n.3, p. 799-807, jul./set. 2010.

ARMBRUST, Igor, SILVA, Sheila Aparecida Pereira dos Santos. Pluralidade cultural: os esportes radicais na Educação Física escolar. **Revista Movimento**. Porto Alegre, v.18, n.01, p. 281-300, jan./mar. 2012.

BANDEIRA, Marília Martins; BASTOS, Alexandre; AMARAL, Sílvia Cristina Franco. Anônimos supercampeões: a equipe de rafting Bozo D’água e a caracterização dos esportes de aventura. **Motrivivência**. Florianópolis, v.30, p. 156-176, set. 2018.

BECK, Ulrich. “Momento cosmopolita” da sociedade de risco. Trad. Germana Barata e Rodrigo Cunha. **ComCiência**[online]. Campinas, n.104, p. 01-09. 2008. Disponível em: http://comciencia.scielo.br/scielo.php?script=sci_pdf&pid=S1519-76542008000700009&lng=pt&nrm=iso&tlng=pt Acesso em: 02 Ago. 2019.

BECK, Ulrich. **Sociedade de risco**: rumo a uma outra modernidade. São Paulo: Editora 34. 2011.

BECK, Ulrich. **A metamorfose do mundo**: novos conceitos para uma nova realidade. Rio de Janeiro: Zahar. 2018.

BERNARDO, João Manuel. Pensar a Escola do Futuro. In: LADIANA, Daniela; LOPES, Nuno Lacerda; AFONSO, Rui Braz (Coord.). **A escola ideal**. Trad. Regina Valente. Porto: CIAMH, 2018. p. 41-60.

BETRÁN, Javier Oliveira; BETRÁN, Alberto Oliveira. Proposta pedagógica para as atividades físicas de aventura na natureza (AFAN) na Educação Física no ensino médio. In: MARINHO, Alcya-ne; BRUHNS, Heloisa Turini (Org.). **Viagens, lazer e esporte**: o espaço da natureza. São Paulo: Manole, 2006. p. 180-210.

BOURDIEU, Pierre. **Science de la science et réflexivité**. Paris: Raisons d’agir; 2001.

BRASIL. **Base Nacional Comum Curricular**: Educação é a Base. Educação Infantil e Ensino Fundamental – Versão Final. 2018. Ministério da Educação. Disponível em: <http://basenacional->

comum.mec.gov.br/wp-content/uploads/2018/02/bncc-20dez-site.pdf Acesso em: Ago. 2019.

BRUHNS, Heloisa Turini. Lazer e meio ambiente: corpos buscando o verde e a aventura. **Revista Brasileira de Educação Física**. Florianópolis, v.18, n.2, p. 86-92, jan. 1997.

BUNGENSTAB, Gabriel Carvalho; SANTOS, Wemerton Martins; SILVA, Lorraine Torres; SANTOS, Rívia Maria Alves; HOLANDA, George Ivan Silva; RAMOS, Johnattan Stiv Dias Ramos; GUEDES, Diogo Geraldo da Silva. Educação física no ensino médio: possibilidades de ensino das práticas corporais (de aventura). **Revista Corpoconsciência**, v.21, n.3. p. 29-40, set./dez. 2017.

CARDOSO, Aercio Rossi; SILVA, Andreia; FELIPE, Gisele Rosa. **Educação pela aventura**: desmistificando sensações e emoções. Motriz, Rio Claro, v.12, n.1, p.77-87, jan./abr. 2006.

CHIN, Ming-Kai; EDGINTON, Christopher R. **Physical Education and Health: global perspectives and best practice**. Urbana-USA: Sagamore, 2014.

CORRÊA, Liciane Vanessa de Oliveira Mello; MARTINES, Isabel Cristina; SCOPEL, Allana Joyce Soares Gomes; PIMENTEL, Giuliano Gomes de Assis. **Educação pelo lazer e atividades de aventura na perspectiva crossdisciplinar**: uma experiência com a aprendizagem cruzada. In: Anais do 9º Congresso Norte Paranaense de Educação Física Escolar – CONPEF e 4º Congresso Nacional de Formação de Professores de Educação Física. p.85, Londrina – PR, 21 a 24 de maio. 2019.

COSTA, Vera Lucia de Menezes. **Esportes de aventura e risco na montanha**: um mergulho no imaginário. São Paulo: Manole. 2000.

COSTA, Vera Lucia de Menezes. O imaginário da aventura. In: DIAS, Cleber Augusto Gonçalves; ALVES JUNIOR, Edmundo de Drummond (Org.). **Em busca da aventura**: múltiplos olhares sobre esporte, lazer e natureza. Niterói: EdUFF. 2009. p. 53-72.

COSTA, Luciane Cristina Arantes; PASSOS, Patrícia Carolina Borsato; SOUZA, Vânia de Fátima Matias; VIEIRA, Lenamar Fiorese. Educação física e esportes: motivando para a prática cotidiana escolar. **Movimento**. Porto Alegre, v.23, n.3, p. 935-948, jul./set. 2017.

FIGUEIREDO, Juliana de Paula; DIAS, Viviane Kawano; SILVA, Renata Laudares. SCHWARTZ, Gisele Maria. **Atividades de aventura: vivências para diferentes faixas etárias**. São Paulo: Supimpa. 2018.

FRANCO, Laercio Claro Pereira; CAVASINI, Rodrigo; DARIDO, Suraya Cristina. Práticas corporais de aventura. In: GONZÁLEZ, Fernando Jaime; DARIDO, Suraya Cristina; OLIVEIRA, Amauri Aparecido Bássoli de. (Org.). **Lutas, capoeira e práticas corporais de aventura**. Maringá: EDUEM. 2017. p. 101-136.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do oprimido**. 17. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra. 1987.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia**. São Paulo: Paz e Terra, 2003.

GIDDENS, Anthony. **Para além da esquerda e da direita**: o futuro da política radical. São Paulo: Editora da UNESP, 1996.

GIDDENS, Anthony. **Modernidade e identidade**. Rio de Janeiro: Zahar. 2002.

IBGE. **Práticas de esporte e atividade física**: 2015. Coordenação de Trabalho e Rendimento. Rio de Janeiro: IBGE. 2017.

INACIO, Humberto Luís de Deus; CAUPER, Dayse Alisson Camara; SILVA, Luzia Antônia de Paula; MORAIS, Gleison Gomes. Práticas corporais de aventura na escola: possibilidades e desafios - reflexões para além da Base Nacional Comum Curricular. **Motrivivência**. Florianópolis, v. 28, p. 168-187, set. 2016.

MAFFESOLI, Michel. **A contemplação do mundo**. Porto Alegre: Artes e Ofícios, 1995.

MARANI, Vitor Hugo; LARA, Larissa Michele; SOUZA, Juliano de. O agenciamento do corpo na modernidade reflexiva: notas e excertos a partir de Anthony Giddens. **Movimento**. Porto Alegre, v. 25, e25046, p.01-15, jan./dez. 2019.

MARCHI, Kátia Bortolotti; SOUZA, Juliano de; MARCHI JUNIOR, Wanderley; CAVICHIOILLI, Fernando Renato. Do surf ao tow-in – por uma análise da emergência do campo dos “esportes de prancha”. **Journal of Physical Education**. v. 28, i.1, p. 01-11. 2017.

MARINHO, Alcyane. Atividades na natureza, lazer e educação ambiental: refletindo sobre algumas possibilidades. **Motrivivência**. Florianópolis, n. 22, p. 47-69. 2004.

MARINHO, Alcyane; SCHWARTZ, Gisele Maria. Atividades de aventura como conteúdo da Educação Física: reflexões sobre seu valor educativo. **Revista Digital**, Buenos Aires, v.10, n.88, set. 2008. Disponível em: <https://www.efdeportes.com/efd88/avent.htm> Acesso em: 05 Maio. 2019.

MARTINES, Isabel Cristina; FUGI, Nataly de Carvalho; SOUZA, Juliano de. O programa de pesquisa de José María Cagigal para o campo da Educação Física. **Movimento**, v. 26, p. 1-15, jan./dez, 2020.

MENEZES, Juliana Alves Barbosa. **Educação literária no Ensino Médio: estudo de caso das escolas paranaenses**. Tese de Doutorado em Letras. Universidade Estadual Paulista, UNESP. 2019. 166p.

NEIRA, Marcos Garcia. Etnografando a prática do skate: elementos para o currículo da Educação Física. **Revista Contemporânea de Educação**. São Paulo, v.9, n.18, p. 299-316, jul./dez. 2014.

OLIVEIRA, Gilberto Gonçalves de. Neurociências e os processos educativos: um saber necessário na formação de professores. **Educação Unisinos**, v.18, n.1, p. 13-24, jan./abril. 2014.

OLIVEIRA, Mônica. Escola do futuro: perspectiva dos alunos de 1o ciclo do Ensino Básico. **Saber & Educar**, 24. 2018.

PAIXÃO, Jairo Antônio da. **O esporte de aventura no currículo da Educação Física Escolar: possibilidades de intervenção**. Viçosa: UFV. 2018.

PEREIRA, Dimitri Wuo; ARMBRUST, Igor. **Pedagogia da aventura**. Jundiaí, SP: Fontoura. 2010.

PEREIRA, Dimitri Wuo. **Pedagogia da aventura na escola: proposições para a base nacional comum curricular**. Várzea Paulista: Fontoura. 2019.

PEREIRA, Dimitri Wuo; RICHTER, Friedrich. **Aventura na escola, novidades e emergências para a Educação Física**. In: PEREIRA, Dimitri Wuo. 2019. *Pedagogia da aventura na escola: proposições para a base nacional comum curricular*. Várzea Paulista: Fontoura. 2019. p. 81-90.

PIMENTEL, Giuliano Gomes de Assis; SAITO, Caroline Fama. **Caracterização da demanda po-**

tencial por atividade de aventura. Motriz, Rio Claro, v. 16, p. 152-161, jan./mar. 2010.

PIMENTEL, Giuliano Gomes de Assis; RETAMAL, Franklin Castillo; FERNANDES, Alessandra Vieira; NODA, Luana Mari; SILVA, Liége Matheus da; SANTOS, Silvana dos. Atividades alternativas na educação física escolar. **Revista Educação Física UNIFAFIBE.** Bebedouro, v.V, p.176-196. set. 2017.

PIMENTEL, Giuliano Gomes de Assis. Prefácio. In: PAIXÃO, Jairo Antônio da. **O esporte de aventura no currículo da Educação Física Escolar:** possibilidades de intervenção. Viçosa: UFV. 2018. p. 5-7.

PIRES, Ademir Faria; BARBOSA-RINALDI, Ieda Parra; SOUZA, Juliano de. O que tem sido ou não tem sido a formação profissional em Educação Física no Brasil? Reflexões e provocações a partir da Teoria da Modernização Reflexiva. **Movimento.** Porto Alegre, v. 24, n. 4, p. 1407-1420, out./dez. 2018.

PORTUGAL BENTO, Maria Gabriela. Arriscar ao brincar: análise das percepções de risco em relação ao brincar num grupo de educadoras de infância. **Revista Brasileira de Educação,** v. 22, n. 69, p. 385-403, abril./jun. 2017.

SOUZA, Juliano de. **Educação Física Reflexiva:** por uma reinterpretação da ontologia do movimento humano. In: Anais do XX Congresso Brasileiro de Ciência do Esporte - CONBRACE e VII Congresso Internacional de Ciência do Esporte - CONICE. Goiânia-GO, 16 a 21 de setembro. 2017. p. 916-920.

SOUZA, Juliano de. A atualidade de um clássico: Educação física humanista de Vitor Marinho de Oliveira. **Revista Brasileira de Educação,** v. 23, e230078, p. 01-19, dez. 2018.

SOUZA, Juliano de. Educação Física Reflexiva: problemas, hipóteses e programa de pesquisa. **Movimento,** v. 25, p. 1-15, jan./dez, 2019a.

SOUZA, Juliano de. Digressões acerca da ciência aplicada do movimento humano (ou sobre como podem prosperar revoluções simbólicas na área de educação física?). **Revista Brasileira Ciência e Movimento,** v. 27, n. 4, p. 43-63, 2019b.

TAHARA, Alexander Klein; CARNICELLI FILHO, Sandro. A presença das atividades de aventura nas aulas de Educação Física. **Arquivo de Ciências do Esporte.** v.1, n.1, p.60-66. 2012.

TAHARA, Alexander Klein; SOARES, Dandara de Carvalho; DARIDO, Suraya Cristina. Estado da arte: Práticas corporais de aventura e Educação Física escolar. **Arquivos de Ciências do Esporte,** v.6, n.3, p. 98-101. 2018.

UVINHA, Ricardo Ricci. Esportes radicais nas aulas de Educação Física no ensino fundamental. In: MOREIRA, Evandro Carlos (Org.). **Educação Física Escolar:** desafios e propostas. Jundiaí: Fontoura. 2004. p. 99-111.

Recebido em 28 de março de 2020.

Aceito em 20 de abril de 2020.



UNIVERSIDADE ESTADUAL DE
MARINGÁ



PARECER CONSUBSTANCIADO DO CEP

DADOS DO PROJETO DE PESQUISA

Título da Pesquisa: FUNDAMENTOS DO SKATE STREET: Uma análise integrada a partir da Teoria Simbólica.

Pesquisador: Giuliano Gomes de Assis Pimentel

Área Temática:

Versão: 2

CAAE: 25123019.3.0000.0104

Instituição Proponente: Universidade Estadual de Maringá

Patrocinador Principal: Financiamento Próprio

DADOS DO PARECER

Número do Parecer: 3.909.639

Apresentação do Projeto:

Trata-se de projeto de pesquisa proposto por pesquisador vinculado à Universidade Estadual de Maringá.

Objetivo da Pesquisa:

Objetivo primário: Compreender os fundamentos básicos e intermediários do skate na modalidade street, sob a perspectiva da teoria simbólica Eliasiana. Objetivos secundários: Investigar o desenvolvimento histórico e a evolução tecnológica das manobras do skate; Descrever a configuração cinesiológica e biomecânica dos fundamentos; Compreender a dimensão simbólica dos fundamentos para praticantes em diferentes níveis de habilidade; Observar a consecução das manobras em diferentes ambientes: pistas, ruas, praças e competições; Ponderar acerca dessa apropriação com relação ao gênero; Refletir sobre a detenção deste conhecimento para o ensino da modalidade nas aulas de Educação Física no ambiente escolar; Propor práticas pedagógicas integradoras na modalidade de skate street.

Avaliação dos Riscos e Benefícios:

Avalia-se que os possíveis riscos a que estarão submetidos os sujeitos da pesquisa serão suportados pelos benefícios apontados.

Comentários e Considerações sobre a Pesquisa:

1. Desenho/Metodologia: Trata-se de pesquisa quantitativa e qualitativa, utilizando-se da análise

Endereço: Av. Colombo, 5790, UEM-PPG, sala 4

Bairro: Jardim Universitário

CEP: 87.020-900

UF: PR

Município: MARINGÁ

Telefone: (44)3011-4597

Fax: (44)3011-4444

E-mail: copep@uem.br



do movimento humano em aspectos biomecânicos. O estudo será desenvolvido em quatro fases: Fase I: levantamento bibliográfico sobre a natureza das manobras sobre o skate, as considerações acerca de sua evolução histórica e suas relações; Fase II: denominada Estudo In loco, será realizada uma observação participante, com cunho etnográfico, juntamente com entrevistas semiestruturadas. Os locais escolhidos são a Praça Pedro Álvares de Cabral, reconhecida como “Praça de Patinação” ou “Banks”, e a Vila Olímpica, que possui um amplo espaço apropriado pelos skatistas para reunião e prática da modalidade, além de uma pista com medidas oficiais, em fase de construção. Ademais, serão entrevistados informantes qualificados, ou seja, pessoas cuja importância para o skate pode elucidar aspectos socioculturais e históricos a respeito da dinâmica do skate na cidade; Fase III: denominada Estudo Laboratorial. Serão realizadas: anamnese, antropometria e análise biomecânica por meio da cinemática tridimensional, no Laboratório de Biomecânica e Comportamento Motor (LABICOM), situado na Universidade Estadual de Maringá (UEM). Fase IV: denominada Estudo Pedagógico, o ensino dos fundamentos básicos do skate street se realizará em uma instituição de Ensino Básico no município de Maringá-Pr. Com relação a amostra, para o Estudo In loco, será utilizado o método de amostragem por conveniência, que se refere às pessoas que se dispuserem a participar. O Estudo Laboratorial terá a participação de 15 indivíduos. O Estudo Pedagógico terá a participação de aproximadamente 25 crianças, com faixa etária entre 5 e 7 anos, a intervenção pedagógica ocorrerá em 4 encontros de 2h, sendo um encontro semanal em quatro semanas consecutivas. As aulas de skate ocorrerão na aula regular de Educação Física. Todos os sujeitos que aceitarem participar da entrevista e/ou da análise biomecânica serão convidados a assinar o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido bem como os pais ou responsáveis, autorizando a participação do menor. Todas as crianças serão convidadas a assinar o Termo de Assentimento, ao desejarem participar das aulas de skate. Serão realizados dois Testes Piloto para melhor organização dos estudos e possível adequação de procedimentos: O Laboratorial e o Pedagógico, que serão realizados anteriormente às fases nas quais estão diretamente relacionados. Critério de Inclusão: Fase de Estudo in loco: serão observados praticantes de skate, sem distinção de gênero e/ou faixa etária, sendo convidados a concederem entrevistas (espera-se aproximadamente 15 entrevistas, entretanto, será buscado um número de sujeitos até a saturação das informações), a fim de subsidiar a compreensão dos objetivos relacionados a este momento. Os espaços observados serão a Praça de Patinação e o pátio da Vila Olímpica; Fase de Estudo laboratorial: são esperados um mínimo de 15 participantes observados anteriormente, com idade entre 18 e 30 anos, sem distinção de gênero, que possuam tempo de prática maior ou igual a dois anos; Fase de Estudo Pedagógico: são esperados aproximadamente

Endereço: Av. Colombo, 5790, UEM-PPG, sala 4

Bairro: Jardim Universitário

CEP: 87.020-900

UF: PR

Município: MARINGÁ

Telefone: (44)3011-4597

Fax: (44)3011-4444

E-mail: copep@uem.br

Continuação do Parecer: 3.909.639

25 crianças, com idade entre 5 e 7 anos, sem distinção de gênero. Critério de Exclusão: Serão excluídos, na fase laboratorial e pedagógica, sujeitos que apresentarem lesões graves auto declaradas que dificultem ou impeçam a prática habitual do skate street. 2. O cronograma de execução é compatível com a proposta enviada. 3. Descreve orçamento detalhado no valor total de R\$ 123.400,00, sendo R\$ 570,00 sob responsabilidade do pesquisador e 123.400,00 referente ao Sistema Vicon® e ao computador, pertencentes ao Laboratório de Biomecânica e Comportamento Motor (LABICOM) do Departamento de Educação Física da Universidade Estadual de Maringá (DEF/UEM).

Considerações sobre os Termos de apresentação obrigatória:

Carta resposta com todas as alterações solicitadas, a saber: 1) TCLE para os responsáveis e informando sobre o compromisso e responsabilidade do pesquisador quanto ao custeio do atendimento dos eventuais acidentes ou intercorrências ocorridos durante o estudo, que não poderá ser transferido ao sistema público de saúde, de acordo com a resolução CNS466/2012, item V.6; 2) Todos os TCLE e Informações Básicas foram alterados com as informações sobre a responsabilidade do pesquisador quanto ao custeio do atendimento dos eventuais acidentes ou intercorrências ocorridos durante o estudo, que não poderá ser transferido ao sistema público de saúde, de acordo com a resolução CNS466/2012, item V.6. Todos os documentos de apresentação obrigatória já apresentados.

Conclusões ou Pendências e Lista de Inadequações:

O Comitê Permanente de Ética em Pesquisa Envolvendo Seres Humanos da Universidade Estadual de Maringá é de parecer favorável à aprovação do protocolo de pesquisa apresentado.

Considerações Finais a critério do CEP:

Face ao exposto e considerando a normativa ética vigente, este Comitê se manifesta pela aprovação do protocolo de pesquisa em tela. Alerta-se a respeito da necessidade de apresentação de relatório final no prazo de 30 dias após o término do projeto.

Este parecer foi elaborado baseado nos documentos abaixo relacionados:

Tipo Documento	Arquivo	Postagem	Autor	Situação
Informações Básicas do Projeto	PB_INFORMAÇÕES_BÁSICAS_DO_PROJETO_1453324.pdf	18/12/2019 14:04:24		Aceito
Outros	Resposta.pdf	18/12/2019 14:01:40	Liciane V O M Correa	Aceito

Endereço: Av. Colombo, 5790, UEM-PPG, sala 4**Bairro:** Jardim Universitário**CEP:** 87.020-900**UF:** PR**Município:** MARINGÁ**Telefone:** (44)3011-4597**Fax:** (44)3011-4444**E-mail:** copep@uem.br

Continuação do Parecer: 3.909.639

Projeto Detalhado / Brochura Investigador	Os_Fundamentos_Do_Skate_Street.docx	17/12/2019 00:46:51	Liciane V O M Correa	Aceito
TCLE / Termos de Assentimento / Justificativa de Ausência	TermoDeAssentimento.doc	17/12/2019 00:46:24	Liciane V O M Correa	Aceito
TCLE / Termos de Assentimento / Justificativa de Ausência	TCLE_GP_responsaveis.docx	17/12/2019 00:46:10	Liciane V O M Correa	Aceito
TCLE / Termos de Assentimento / Justificativa de Ausência	TCLE_GL_cinemetria.docx	17/12/2019 00:45:57	Liciane V O M Correa	Aceito
TCLE / Termos de Assentimento / Justificativa de Ausência	TCLE_GI_observacaoparticipante.docx	17/12/2019 00:45:44	Liciane V O M Correa	Aceito
Parecer Anterior	PB_PARECER_CONSUBSTANCIADO_ CEP_3761073.pdf	16/12/2019 22:19:10	Liciane V O M Correa	Aceito
Outros	AutorizacaoDePesquisa.pdf	16/12/2019 22:16:10	Liciane V O M Correa	Aceito
Outros	CartaDeAnuencia.pdf	16/12/2019 22:05:41	Liciane V O M Correa	Aceito
Outros	RoteirodeEntrevista.doc	05/11/2019 15:27:14	Liciane V O M Correa	Aceito
Outros	Anamnese.docx	05/11/2019 15:25:25	Liciane V O M Correa	Aceito
Folha de Rosto	Scan_20191021_091439.pdf	23/10/2019 19:08:34	Liciane V O M Correa	Aceito

Situação do Parecer:

Aprovado

Necessita Apreciação da CONEP:

Não

MARINGÁ, 11 de Março de 2020

Assinado por:
Ricardo Cesar Gardiolo
(Coordenador(a))

Endereço: Av. Colombo, 5790, UEM-PPG, sala 4**Bairro:** Jardim Universitário**CEP:** 87.020-900**UF:** PR**Município:** MARINGÁ**Telefone:** (44)3011-4597**Fax:** (44)3011-4444**E-mail:** copep@uem.br