

D31

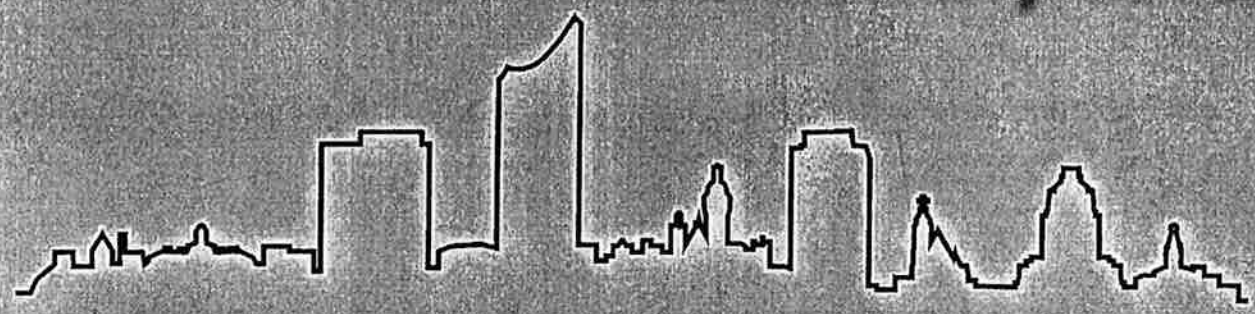
UNIVERSITÄT LEIPZIG

Sports Science Faculty
Department of International Relations

Fulltexts

XII SIEFLAS LEIPZIG 2016

18 - 20 July 2016



INTERNATIONAL SEMINAR OF PHYSICAL EDUCATION, RECREATION AND HEALTH



Imprint

Copyright: 2016
Conference: XII SIEFLAS Leipzig 2016
Title: Book of Abstracts
Authors: Luana Cristina Fereira dos Santos, Daniel Eckert-Lindhammer,
Alexander Hodeck, Astrid Hartenstein
Editor: Alexander Hodeck
Proofreading: Chris Jäschke
Other person: Sonja Riedel
Publishing company: LEGS e.V. - Leipzig Experts in Global Sport e.V.

1st german edition
July 2016, Leipzig, Germany

Das Werk, einschließlich seiner Teile, ist urheberrechtlich geschützt. Jede Verwertung ist ohne Zustimmung des Verlages und des Autors unzulässig. Dies gilt insbesondere für die elektronische oder sonstige Vervielfältigung, Übersetzung, Verbreitung und öffentliche Zugänglichmachung.

This book is available as ebook under ISBN 978-3-00-053685-4



9 783000 536854

Bibliografische Information der Deutschen Nationalbibliothek:
Die Deutsche Nationalbibliothek verzeichnet diese Publikation in der Deutschen Nationalbibliografie;
detaillierte bibliografische Daten sind im Internet über <http://dnb.d-nb.de> abrufbar.

1	BIOMECHANIK	4
1.1	THE STRENGTH AND FLEXIBILITY PROPORTION OF THE ELITE JAVELIN THROWERS SHOULDER.....	5
2	EDUCATION – CURRICULUM	11
2.1	PERCEBER OS PERCURSOS DE FORMAÇÃO PARA TRANSFORMAR AS PRÁTICAS EM EDUCAÇÃO FÍSICA.....	12
3	FIGHTS	20
3.1	SUBMISSION GRAPPLING: SISTEMATIZAÇÃO DE UMA LUTA DE CURTA DISTÂNCIA NO PROGRAMA DE EXTENSÃO UNIVERSITÁRIA UNIVERSIDADE OLÍMPICA/UFMA.....	21
4	GAME AND DEVELOPMENT OF CHILDREN	26
4.1	BEING AND LEARNING WITH PHYSICAL EDUCATION	27
4.2	RELAÇÃO ENTRE A VELOCIDADE E RESISTÊNCIA AERÓBIA E A PRESENÇA DE CARACTERÍSTICAS EMPREENDEDORAS EM ALUNOS DO ENSINO SECUNDÁRIO	34
4.3	PERFIL SOCIODEMOGRÁFICO E DE SAÚDE DAS GRÁVIDAS DE GUIMARÃES: “BARRIGUINHAS DESPORTISTAS”	48
4.4	A CRIANÇA, A MÍDIA E AS (NOVAS) IDENTIDADES MOTORAS NA EDUCAÇÃO FÍSICA.....	54
4.5	A CRIANÇA, O BRINCAR E A CULTURA LÚDICA: ALGUMAS REFLEXÕES.....	62
4.6	“BRINCAR E SE-MOVIMENTAR” DA CRIANÇA: A IMPRESCINDÍVEL NECESSIDADE HUMANA EM EXTINÇÃO?	67
4.7	DA CRISÁLIDA À BORBOLETA: UMA METÁFORA SOBRE A LIBERDADE DE BRINCAR E SE MOVIMENTAR NO MUNDO DA VIDA DA CRIANÇA	73
4.8	GINÁSTICA ARTÍSTICA E O MITO DO CRESCIMENTO.....	83
5	HEALTH PROMOTION AND ENVIRONMENTAL EDUCATION	92
5.1	A BICICLETA COMO MEIO DE TRANSPORTE: UM ESTUDO EM TRÊS ESCOLAS PÚBLICAS	93
5.2	HÁBITOS SAUDÁVEIS NA ESCOLA: RESULTADOS DE UM PROJETO DE INICIAÇÃO À DOCÊNCIA (PIBID) EM EDUCAÇÃO FÍSICA.....	100
6	LEISURE, RECREATION AND CHILD SAFETY	109
6.1	JIU-JÍTSU SOCIAL: A METAMORFOSE DO PEQUENO CAMPAEÃO	110
6.2	AS INTERAÇÕES NO RECREIO: QUAL O PAPEL DO ADULTO NESTE ESPAÇO?	117
6.3	POSSIBILIDADES DE “BRINCAR E SE-MOVIMENTAR” PELO TURNEN.....	130
7	MULTICULTURALISM AND CHILDREN WITH SPECIAL NEEDS	137
7.1	UNIFIED SPORTS – A CHANCE FOR SOCIAL INCLUSION THROUGH SPORT?	138
8	PHYSICAL ACTIVITY AND HEALTH	144
8.1	EFFECTS OF DIFFERENT-IMPACT MULTI-AEROBIC TRAINING PROGRAM ON BONE DENSITY IN YOUNG HEALTHY STUDENTS.....	145
8.2	EFFECT OF ACTIVE TRANSPORT TO SCHOOL ON FINE MOTOR COORDINATION, EXECUTIVE FUNCTION AND PERCEIVED DIFFICULTY AMONG 12-13 YOUNG BOYS.....	154
8.3	HEALTH PERCEPTION IN ADOLESCENTS FROM NORTHERN PORTUGAL: RELATIONSHIP TO FEEDING, PHYSICAL ACTIVITY AND SEDENTARY LEISURE	163
8.4	RIDING AND EQUINE ASSISTED ACTIVITIES AND THERAPIES IN THE PORTUGUESE CONTEXT.....	173

1	BIOMECHANIK	4
1.1	THE STRENGTH AND FLEXIBILITY PROPORTION OF THE ELITE JAVELIN THROWERS SHOULDER.....	5
2	EDUCATION – CURRICULUM	11
2.1	PERCEBER OS PERCURSOS DE FORMAÇÃO PARA TRANSFORMAR AS PRÁTICAS EM EDUCAÇÃO FÍSICA.....	12
3	FIGHTS	20
3.1	SUBMISSION GRAPPLING: SISTEMATIZAÇÃO DE UMA LUTA DE CURTA DISTÂNCIA NO PROGRAMA DE EXTENSÃO UNIVERSITÁRIA UNIVERSIDADE OLÍMPICA/UFMA.....	21
4	GAME AND DEVELOPMENT OF CHILDREN	26
4.1	BEING AND LEARNING WITH PHYSICAL EDUCATION.....	27
4.2	RELAÇÃO ENTRE A VELOCIDADE E RESISTÊNCIA AERÓBIA E A PRESENÇA DE CARACTERÍSTICAS EMPREENDEDORAS EM ALUNOS DO ENSINO SECUNDÁRIO.....	34
4.3	PERFIL SOCIODEMOGRÁFICO E DE SAÚDE DAS GRÁVIDAS DE GUIMARÃES: "BARRIGUINHAS DESPORTISTAS".....	48
4.4	A CRIANÇA, A MÍDIA E AS (NOVAS) IDENTIDADES MOTORAS NA EDUCAÇÃO FÍSICA.....	54
4.5	A CRIANÇA, O BRINCAR E A CULTURA LÚDICA: ALGUMAS REFLEXÕES.....	62
4.6	"BRINCAR E SE-MOVIMENTAR" DA CRIANÇA: A IMPRESCINDÍVEL NECESSIDADE HUMANA EM EXTINÇÃO?.....	67
4.7	DA CRISÁLIDA À BORBOLETA: UMA METÁFORA SOBRE A LIBERDADE DE BRINCAR E SE MOVIMENTAR NO MUNDO DA VIDA DA CRIANÇA.....	73
4.8	GINÁSTICA ARTÍSTICA E O MITO DO CRESCIMENTO.....	83
5	HEALTH PROMOTION AND ENVIRONMENTAL EDUCATION	92
5.1	A BICICLETA COMO MEIO DE TRANSPORTE: UM ESTUDO EM TRÊS ESCOLAS PÚBLICAS.....	93
5.2	HÁBITOS SAUDÁVEIS NA ESCOLA: RESULTADOS DE UM PROJETO DE INICIAÇÃO À DOCÊNCIA (PIBID) EM EDUCAÇÃO FÍSICA.....	100
6	LEISURE, RECREATION AND CHILD SAFETY	109
6.1	JIU-JÍTSU SOCIAL: A METAMORFOSE DO PEQUENO CAMPAEÃO.....	110
6.2	AS INTERAÇÕES NO RECREIO: QUAL O PAPEL DO ADULTO NESTE ESPAÇO?.....	117
6.3	POSSIBILIDADES DE "BRINCAR E SE-MOVIMENTAR" PELO TURNEN.....	130
7	MULTICULTURALISM AND CHILDREN WITH SPECIAL NEEDS	137
7.1	UNIFIED SPORTS – A CHANCE FOR SOCIAL INCLUSION THROUGH SPORT?.....	138
8	PHYSICAL ACTIVITY AND HEALTH	144
8.1	EFFECTS OF DIFFERENT-IMPACT MULTI-AEROBIC TRAINING PROGRAM ON BONE DENSITY IN YOUNG HEALTHY STUDENTS.....	145
8.2	EFFECT OF ACTIVE TRANSPORT TO SCHOOL ON FINE MOTOR COORDINATION, EXECUTIVE FUNCTION AND PERCEIVED DIFFICULTY AMONG 12-13 YOUNG BOYS.....	154
8.3	HEALTH PERCEPTION IN ADOLESCENTS FROM NORTHERN PORTUGAL: RELATIONSHIP TO FEEDING, PHYSICAL ACTIVITY AND SEDENTARY LEISURE.....	163
8.4	RIDING AND EQUINE ASSISTED ACTIVITIES AND THERAPIES IN THE PORTUGUESE CONTEXT.....	173

8.5	DISTÂNCIAS MENORES... MAIORES COMPORTAMENTOS ATIVOS?- ASSOCIAÇÃO DO FATOR DISTÂNCIA COM OS MODOS DE DESLOCAMENTO DE CRIANÇAS À ESCOLA.....	179
8.6	PREVALÊNCIA DE COMPORTAMENTO SEDENTÁRIO EM ESTUDANTES DE 11 A 16 ANOS DE IDADE, DE CÁCERES – ESPANHA.	187
8.7	HIPERTENSÃO ARTERIAL, OBESIDADE GERAL E ABDOMINAL EM ESTUDANTES DA ESPANHA.	192
8.8	PERCEÇÃO DA SAÚDE DE ADOLESCENTES DO NORTE DE PORTUGAL: RELAÇÃO COM A ALIMENTAÇÃO, ATIVIDADE FÍSICA E LAZER SEDENTÁRIO	197
9	MULTICULTURALISM AND CHILDREN WITH SPECIAL NEEDS	207
9.1	UNIFIED SPORTS – A CHANCE FOR SOCIAL INCLUSION THROUGH SPORT?	208
9.2	PROPOSTA DE SISTEMA MUNICIPAL DE ESPORTES DE CURITIBA (SIMESP)	214
10	SPORTMANAGEMENT	217
10.1	"OLYMPIASTADION MÜNCHEN" AND "ENGENHÃO": 1972 AND 2016 OLYMPIC GAMES' INVESTMENTS AND LEGACY OF OLYMPIC STADIUMS	218
10.2	A COMPARATIVE ANALYSIS OF UNIVERSITIES' SPORTS ASSOCIATIONS IN SOUTH AFRICA AND KENYA	224
10.3	O PERFIL MOTIVACIONAL DE PRATICANTES DE TÊNIS E FUTSAL EM UM PROJETO SOCIAL BRASILEIRO.....	229
11	SPORTS PSYCHOLOGY: SPORTS PHYSICAL ACTIVITY AND LEISURE.....	237
11.1	TALKING TO GOD AND TALKING TO SELF AMONG MUSLIM ATHLETES.....	238
11.2	ANTHROPOMETRIC AND PHYSICAL PERFORMANCE CHARACTERISTICS OF PROFESSIONAL HANDBALL PLAYERS: INFLUENCE OF PLAYING POSITION.....	247
11.3	EPISTEMOLOGIAS, HERMENÉUTICA E FORMAÇÃO DE PROFESSORES: REFLEXÕES PARA O CAMPO DA EDUCAÇÃO FÍSICA... ..	254
11.4	SOBREDOTAÇÃO EM CONTEXTO ESCOLAR E FAMILIAR: ENTRECruzANDO OLHARES	261
11.5	METODOLOGIAS E ESTRATÉGIAS DE ENSINO NOS JOGOS DESPORTIVOS COLETIVOS NA AULA DE EDUCAÇÃO FÍSICA.....	270
11.6	POSSIBILITIES AND CHALLENGES FOR THE SCHOOL NOWADAYS: DIGITAL NATIVE STUDENTS	279
11.7	FORMAÇÃO, PROFISSÃO, CONHECIMENTO E DESENVOLVIMENTO VARIÁVEIS DA IDENTIDADE	285
12	TEACHER TRAINING	295
12.1	"EFFECT OF USING BRAINSTORMING METHOD ON DEVELOPING SOME CREATIV ABILITIES FOR HANDBALL PLAYERS IN COMPETITIONS	296
12.2	A EDUCAÇÃO FÍSICA NO CURRÍCULO ESCOLAR – ESPAÇO E TEMPO DE FORMAÇÃO DE UMA CULTURA PARA O TEMPO DO NÃO TRABALHO. REFLEXÓS PRELIMINARES	304
12.3	IDENTIFICAR E PREVENIR O BULLYING DESDE O PRÉ-ESCOLAR	310
12.4	"ATENDIMENTO PRESTADO À CRIANÇAS E ADOLESCENTES VITIMAS DE VIOLÊNCIA INTRAFAMILIAR SEXUAL SOB A ÓTICA DOS PROFISSIONAIS DO CENTRO DE REFERÊNCIA ESPECIALIZADO DE ASSISTÊNCIA SOCIAL (CREAS)"	318
12.5	DESENGAJAMENTO MORAL EM AULAS DE EDUCAÇÃO FÍSICA	322
12.6	VIOLENCE IN THE INTIMACY OF THE COUNTRYSIDE ADOLESCENTS ACCORDING TO COMPLEXITY	330
13	VIOLENCE AND BULLYING	335
13.1	AVALIAÇÃO DAS ATIVIDADES DE ENRIQUECIMENTO CURRICULAR DAS ESCOLAS DE UM CONCELHO DO NORTE DE PORTUGAL	336
13.2	JOGO EDUCATIVO DE PREVENÇÃO AO USO E ABUSO DE DROGAS PARA ADOLESCENTES "TÔ LIMPO".....	346

13.3	CULTURA DE ESCUTA E COMPETÊNCIAS PROFISSIONAIS: UM ESTUDO NA FORMAÇÃO DE PROFESSORES	357
13.4	AS ATITUDES DOS ALUNOS EM RELAÇÃO À EDUCAÇÃO FÍSICA	366
14	FURTHER TOPICS	373
14.1	THE ACTN3 R577X POLYMORPHISM IS ASSOCIATION WITH (LONG – SHORT) DISTANCE FOR SWIMMERS	374
14.2	"ANALYTIC STUDY OF ROCKET SPLIT TECHNIQUE FOR WORLD CLASS SYNCHRONIZED SWIMMING ATHLETE"	380
14.3	TREINAMENTO MENTAL APLICADO A COBRANÇAS DE FALTA NO FUTBOL DE CAMPO	391
14.4	EFEITO LÚCIFER NO FUTEBOL: UM ANÁLISE DA VIOLÊNCIA ENTRE TORCIDAS ORGANIZADAS	404
14.5	BASKETBALL GAMES ANALYSIS OF WORLD CUP FOR YOUTH BASKETBALL U-19: A NEW METHOD	414

12.2 A EDUCAÇÃO FÍSICA NO CURRÍCULO ESCOLAR – ESPAÇO E TEMPO DE FORMAÇÃO DE UMA CULTURA PARA O TEMPO DO NÃO TRABALHO. Reflexões preliminares

Rezer, Ricardo 1; Cunha, Antônio Camilo 2

1 UNOCHAPECO (Brasil)
2 UMINHO (Portugal)

12.2.1 Palavras-Chave

Educação Física, Currículo escolar, Cultura corporal de movimento, Tempo de não trabalho.

12.2.2 Resumo

O objetivo deste ensaio é discutir sobre uma importante responsabilidade da Educação Física (EF) no currículo escolar: a formação de uma cultura para o tempo do não trabalho. Trabalhamos com o argumento de que a EF deveria possibilitar compreender e experimentar a cultura corporal de movimento como dimensão imprescindível para um bem viver. Entendemos que a potencialização deste argumento se dará na medida em que o próprio campo for amadurecendo sobre suas finalidades na EF escolar.

12.2.3 Key-Words:

Physical Education, Scholar Curriculum, Body Culture Movement, Time of not Work.

12.2.4 Abstract

The objective this essay is to discuss about important finality of the Physical Education (PE) in scholar curriculum: the formation of the culture to Time of not Work. We work with the argument that PE should possibility understand the body culture movement as indispensable condition to a good life. We understand that the potentiation of this argument will happen when the field itself matures its own purposes in the educational PE.

12.2.5 Considerações Iniciais

A questão de fundo que movimenta os argumentos desse ensaio se referem, em síntese, as finalidades do campo da Educação Física (EF) no contexto escolar, apresentando argumentos que contribuam com uma abordagem teleológica da EF. Cabe esclarecer que não se trata de uma investida com pretensões ontológicas, na busca de uma *αντιλογία*, no sentido de chegar ao "verdadeiro" princípio último das finalidades deste campo do conhecimento na escola.

Mais do que isso, a mirada ora proposta procura centrar seu foco no amplo debate que tais preocupações podem suscitar, devido a complexidade do tema. Ou seja, sem a pretensão de esgotar o assunto, consideramos a importância de potencializar uma discussão teleológica na EF, a fim de melhor compreendê-la enquanto campo do conhecimento constituinte do currículo escolar.

Nessa direção, partindo destes argumentos iniciais, o objetivo deste texto é discutir sobre uma importante responsabilidade da EF no currículo escolar: a formação de uma cultura para o tempo do não trabalho ou se quisermos pegar no antigo termo: o tempo de ócio.

Para tal, inicialmente discutimos sobre uma concepção de EF, sinalizando para a complexidade do campo. Em um segundo momento, apresentamos um referencial que permita sustentar uma concepção de EF como espaço e tempo de formação de uma cultura para o tempo do não trabalho. Finalmente, apresentamos nossas sínteses conclusivas.

12.2.5.1 Esboço de Uma Concepção de Educação Física.

Neste tópico, procuramos apresentar a compreensão de EF com a qual vamos trabalhando, no sentido de edificar um pano de fundo para os argumentos apresentados ao longo desse ensaio. Porém, mais do que "definir" um conceito de EF, procuramos evidenciar a complexidade do próprio campo, polissêmico e multifacetado. Isso não nos impede, mesmo reconhecendo a pluralidade constituinte da EF, de apresentar a partir de que base teórica a compreendemos, bem como, o projeto no qual nos alinhamos para o desenvolvimento do campo. Frente a (feliz) impossibilidade de consenso interno sobre aspectos epistemológicos, axiológicos e teleológicos, o diálogo sobre estas questões pode permitir manter em movimento o (sôfrego) debate entre diferentes projetos históricos, tanto na EF brasileira, como na EF portuguesa.

Tal pluralidade já fora anunciada como característica da EF, tanto na realidade brasileira (Rezer, 2014, entre outros), como na realidade portuguesa (Camilo Cunha, 2007, entre outros), o que permite evidenciar a diversidade de abordagens edificadas no interior do campo, conforme será exemplificado mais a frente. Tais abordagens apresentariam, em tese, diferentes proposições para responder a pergunta "para quê EF?". Ou seja, "definir" o conhecimento e as fronteiras do campo, bem como, suas finalidades se trata de tema controverso, impregnado de disputas, tanto no plano epistemológico, como no plano político. Bem verdade, ao longo de sua história, determinados projetos para a EF se edificam em determinado espaço de tempo, por diversas razões, com maior evidência do que outros.

Essa conjuntura reforça a necessidade que temos de discussão e reflexão sobre os caminhos da EF na contemporaneidade. Ou seja, trata-se de um campo do conhecimento constituído por diferentes "formas-de-ser", que se derivam em diferentes "Educações Físicas". Outros trabalhos (Bracht, 1992, 2003; Camilo Cunha, 2007, Rezer, 2014, entre outros) abordam sobre a configuração multifacetada do campo da EF que, via de regra, se interconecta com outros campos do conhecimento (filosofia, psicologia, fisiologia, entrediversos outros).

Em meio a esta diversidade, as dificuldades de atribuir um sentido e um significado mais claro, sistematizado e fundamentado à EF tem sido, via de regra, um desafio. Isso é evidenciado quando perguntamos, em nível de provocação, para estudantes e professores, "Para quê EF?". A polissemia é significativa, bem como, fica evidente o distanciamento entre a capacidade de resposta de muitos estudantes e professores, e o conhecimento produzido e veiculado por diferentes comunidades da EF.

Certamente, "Para quê EF?" não se trata de questão simples de ser respondida e merece todo cuidado. Porém, cabe qualificar nossa capacidade de enfrentar a questão. Da mesma forma, cabe perguntar também, o que esperamos com a resposta. Uma resposta "definitiva"? Aqui temos uma impossibilidade, em razão de que não há (felizmente) alguém e/ou algum segmento com autoridade suficiente para isso. Então, nos sobram respostas provisórias, limitadas, que se esforçam em fazer sentido aos outros e dotem de sentido nossa percepção sobre o campo. Mesmo assim, tal esforço pode nos coloca em outro patamar, pois nos permite, razoavelmente, perspectivar um projeto para o campo, a partir de nossa capacidade de elaboração conceitual, que nos permita maior autoridade frente aos desafios da EF.

Entendemos que, se as palavras são fluidas, necessitamos aprender a nos entender sobre o significado com o qual queremos tratá-las, sob risco de uma polissemia se tornar regra, o que conduz a um relativismo que nos parece adequado para a EF. Próximo do que afirma Tugendhat (2007, p. 32), não temos pretensões de apresentar o verdadeiro sentido das palavras (neste caso, "definindo" o que é EF), pois, o mais importante é ter bem claro, entre os diversos significados possíveis que possuem, o significado com que se quer empregá-las.

Nesse sentido, em meio a polissêmica diversidade da EF contemporânea, a compreendemos como um campo do conhecimento que se caracteriza como uma prática pedagógica e científica, que tematiza e/ou investiga, com intenções pedagógicas, elementos da cultura corporal de movimento. Ou seja, a EF representa uma possibilidade de ensinar e aprender sobre práticas corporais, tendo em vista o usufruto da cultura corporal de movimento produzida ao longo da história da humanidade.

Certamente, uma interpretação como essa não "fecha" a discussão (nem temos tal pretensão), mas pode nos permitir manter em movimento possibilidades de pensamento sobre o campo no qual trabalhamos em nosso cotidiano, especialmente se considerarmos os desdobramentos de tal concepção de EF como balizador de sua inserção no currículo escolar (um balizador para intervenções no contexto escolar). Ou seja, mais do que compensação das agruras do mundo do trabalho, ou ainda, espaço e tempo de "cultivar" saúde, trata-se de um espaço e tempo que se responsabiliza pela formação de uma cultura que qualifique o tempo de não trabalho. A seguir, avançamos um pouco mais sobre essa responsabilidade da EF escolar, partindo dos argumentos até então produzidos.

12.2.5.2 Educação Física Como Possibilidade Para a Formação de Uma Cultura Para o Tempo do Não Trabalho.

De maneira geral, o "pano de fundo" para os argumentos apresentados neste tópico se refere também, às finalidades da instituição escolar no contemporâneo. Ou seja, quando perguntamos

acerca das finalidades da EF na escola, também estamos, em certa medida, perguntando pelas finalidades da escola.

Um dos problemas que enfrentamos na discussão proposta se refere às intenções dos processos de formação na escola no contemporâneo. Podemos afirmar que, no contemporâneo, a escola vem se preocupando sobremaneira com uma formação voltada para duas direções: (a) formação para o ingresso na universidade, e (b) formação para o mercado de trabalho (pretensão assumida também pela universidade contemporânea).

A fim de dar conta de tais pretensões, vamos percebendo a produção de um currículo predominantemente constituído por experiências de formação que permitam levar adiante de forma competente estas finalidades. Assim, a justificativa para inclusão ou exclusão de disciplinas escolares, bem como, sua carga horária, número de aulas semanais, entre outros aspectos, se articulam a estas duas finalidades: em que medida, contribuem (tecnicamente) para o ingresso na universidade e/ou preparam (tecnicamente) para o mercado do trabalho – parecendo esquecer uma outra dimensão (já cantada pelos gregos) quando fazem o elogio ao homem-todo: que é sensível, inteligível, imanente e transcendente, e onde a ideia de ócio aparece como cimento estruturante. Depois dos afazeres do dia-a-dia, o ócio como forma de me encamar e espiritualizar.

Derivado destas duas finalidades maiores da instituição escolar é possível identificar que algumas disciplinas vêm recebendo maior atenção e espaço nos currículos escolares. Decorrente disso, aquelas disciplinas que não se articulam com a ideia de formação expressa anteriormente, vão sendo consideradas “menores” ou de “menor importância”, tendo em vista sua “pequena contribuição” nas finalidades “oficiais” da formação escolar.

Aliado a isso, a centralidade dos processos de formação na escola (e também na universidade) se refere a promover predominantemente experiências cognitivas de conhecimento. Herdeiros de uma tradição moderna, vamos considerando a razão como centralidade dos processos formativos. Assim, podemos considerar que aprendemos com “a cabeça”, enquanto que outras dimensões humanas vão sendo desconsideradas na formação escolar. Em decorrência disso, “o corpo” fica do lado “de fora” da escola, salvo algumas (poucas) disciplinas que ainda constituem o currículo escolar, que trabalham com outras dimensões da formação.

Neste cenário, se a formação apresenta seu foco direcionado para o trabalho, poucos campos do conhecimento ainda consideram o tempo do não trabalho como tema importante de ser tratado no currículo escolar. Se experiências para além da cognição não possuem, nessa perspectiva, muita “utilidade” para o mundo do trabalho, não se mostra também, necessário investir nela – tal como na fábula de Esopo, “A raposa e as uvas”, que mais tarde, seria reescrita por Jean de La Fontaine, consideremos verdes as uvas inalcançáveis.

Certamente, não podemos abrir mão da razão e por consequência, de experiências cognitivas – nem propomos isso. Para além disso, nosso esforço está em fomentar uma concepção de escola que possibilite o acesso qualificado à tradição do mundo, edificada historicamente pela humanidade, constituída por diferentes faculdades. Tal assertiva permite alargar a noção de formação escolar, recuperando aspectos da noção de Paideia (gregos), Humanitas (romanos), Humanismo (renascimento) e a Bildung (Europa). Sem idealizar estes diferentes movimentos, edificados com pretensões pedagógicas, nos cabe compreender melhor sua herança, bem como, as possibilidades de recuperar algumas de suas virtudes no contemporâneo, perspectivando projetos de formação ampliados.

Como exemplo, para os gregos, pensar educação representava pensar um movimento que se edificava a partir da articulação entre ciência, política e filosofia, música, artes, práticas corporais, representando uma concepção de formação que potencializava diferentes faculdades humanas. Se não podemos esquecer que a sociedade grega era uma sociedade aristocrática, na qual poucos tinham acesso ao conhecimento que hoje denominamos de escolar, certamente, perceberemos um referencial importante de ser compreendido e traduzido no contemporâneo.

Por outro lado, possibilitar o envolvimento com a arte, a música, a literatura, a filosofia, o jogo, o esporte, a dança, enfim, com diferentes faculdades do humano, pode permitir um repertório mais rico de possibilidades de vida (experiências), especialmente em tempos de não trabalho. Aqui, uma finalidade nevrálgica da instituição escolar.

Do contrário, como se refere Dalbosco (2013), pressupor que a educação profissional tecnicamente especializada, sem o amparo de uma formação cultural mais ampla seria suficiente para dar conta dos problemas típicos de uma sociedade plural e interconectada, é se recusar a ver a profundidade complexa que constitui as mais diversas formas da vida humana e social. Isso nos exige refletir continuamente sobre o sentido da formação profissionalizante que são oferecidas às novas gerações.

Nessa direção, urge revitalizar a importância de disciplinas que no contemporâneo são compreendidas como "disciplinas menores" nos processos de formação escolar. Isso permitiria enfrentar um aparente "menosprezo" sobre componentes como EF, Literatura e Artes, que vivenciam em seu cotidiano dificuldades de legitimação. No que tange ao escopo deste ensaio, focamos nossos argumentos sobre a importância da cultura corporal de movimento nos processos escolares de formação, desde sua inserção no currículo, até sua legitimidade pedagógica no cotidiano da escola, especialmente no âmbito da EF.

Se na escola, a disciplina que trata da cultura corporal de movimento é a EF, vários professores/pesquisadores/intelectuais brasileiros e portugueses (Kunz, 1991; Bracht, 1992; Santin, 1993, 1995; Camilo Cunha, 2009; Rezer, 2014; entre outros) já sinalizaram, por diferentes vias, para a EF como uma "arte do bem viver" ou uma "sabedoria de viver", que envolve dimensões da vida humana para além do tempo específico de trabalho. Ou seja, envolver dimensões humanas para além do tempo de trabalho, como aspecto importante para a formação, alça a EF enquanto disciplina escolar a um patamar de dignidade, pois sua responsabilidade é ensinar a qualificar o tempo de não trabalho pela compreensão de diferentes práticas corporais (ginástica, dança, lutas, esporte, jogo, entre outros).

Talvez aí resida uma finalidade imprescindível da EF escolar: possibilitar compreender e experimentar a cultura corporal de movimento como dimensão inerente a um bem viver, ao longo da vida. Nessa direção, algumas possibilidades de leitura de mundo ganhariam relevância para o currículo escolar, conforme a seguir:

Um reconhecimento e valorização do saber com e do corpo: se sabemos razoavelmente como aprendemos cognitivamente, ainda temos um longo caminho na direção de compreender melhor um saber corporal. Porém, se faz necessário reconhecer este saber corporal, como saber constituinte do humano.

A compreensão da técnica como condição para experiências corporais: neste caso, a EF escolar teria o dever de ensinar (e bem) as técnicas necessárias para um bom usufruto de diferentes práticas corporais ao longo da vida. Certamente, se a técnica não representa um saber exclusivo para a realização de experiências corporais, se trata de elemento indispensável de ser ensinado na escola. Podemos elevar a técnica à outra dimensão, convocando, por exemplo, Serres (2014), quando vai dizer que a evolução da humanidade se deu graças à técnica e ao treino (repetição)...

Ampliação da capacidade crítica de experienciar práticas corporais: uma EF na direção proposta por este ensaio representaria uma possibilidade de ampliação de repertório de movimentos, uma ampliação do conhecimento dos estudantes sobre experiências de práticas corporais. Apreciar e vivenciar práticas corporais de forma crítica possibilitaria um alargamento das possibilidades de experiência de mundo.

A estética como possibilidade de percepção de mundo pela via da sensibilidade: estética se deriva do grego *aisthesis* (αισθητική), e significa "faculdade de sentir" ou "compreensão de mundo pelos sentidos". Levar esta discussão para as aulas de EF representa um alargamento nas fronteiras do próprio campo. Ou seja, experiências corporais são racionais, porém, também são estéticas, na medida em que evidenciam uma dimensão presente no jogo, na dança, no esporte, na ginástica, enfim, presente em práticas corporais, que se manifesta de forma diferente da racionalidade, pela percepção sensível de mundo. Esta estética não fica encerrada numa estética hedonista, mas projeta-se para outros campos – o campo da ética, do religioso, da fé e da espiritualidade, pegando nos empréstimos de Kierkegaard (1996, 2001), há por assim dizer, um "salto na existência".

A ética, como possibilidade de ação boa. É no compromisso ético que a vida boa se expressa e tem sentido. A Educação Física (na escola) faz o apelo ético, na medida em que tem por finalizada contribuir para um vida boa.

A espiritualidade, entendida como plano de síntese entre o homem e a natureza. Esta síntese para

além de imanente (questões ecológicas, ambientais) tem também um sentido da existência pela unidade e totalidade - expressas em ressonâncias espirituais e afetivas (as coisas do coração). A escola (o homem) para lá da técnica, da ciência, da razão é também do coração e da emoção (Damásio, 2000).

O sentido político e de cidadania, entendido como direito a manifestação e crítica. Os direitos cívicos e éticos pela participação contribuem para o homem da polis – que tem a responsabilidade na melhoria e construção do presente e futuro (Touraine, 1994; Arendt, 1982, 2000). A Escola e a Educação Física, devem contribuir para esta consciência e responsabilidade - pela participação.

Nestes aspectos, entre outros que poderíamos apresentar, se coloca uma possibilidade de qualificar a compreensão de mundo dos estudantes pela experiência da EF escolar. O mundo não se restringe ao trabalho, afirmação que não nos impede de reconhecer sua importância e necessidade na vida contemporânea. Mas a potencialização de nossas faculdades se dá na medida em que nos desafiamos e somos desafiados, daí a importância de uma formação cultural ampliada na escola, que permita compreendermos e experimentarmos diferentes dimensões de mundo.

Porém, ao assumirmos a necessidade de alargar nossa leitura de mundo, tendo as práticas corporais como pressuposto de possibilidades de conhecer a si mesmo e ao mundo, não podemos deixar de reconhecer que este argumento necessita estar articulado com outras dimensões humanas, tais como a arte, a literatura, a música, a poesia, a filosofia, entre outros, que necessitam ser alçadas também a uma condição de disciplinas imprescindíveis nos currículos escolares, não mais, meros "apêndices" colocados no plano da "compensação" das agruras da vida no contemporâneo.

Ou seja, muito mais do que uma "válvula de escape", "combate ao sedentarismo", "combate a obesidade", ou "compensação" para as agruras da vida, a EF pode se constituir como um campo do conhecimento que qualifica experiências de mundo (que são corporais, estéticas, éticas, políticas, epistemológicas, entre outras). Duas questões importantes que deixamos ao final deste tópico: Qual o interesse dos protagonistas do próprio campo na discussão ora proposta? Até onde teremos, enquanto campo do conhecimento, disposição e "fôlego" para levar adiante esta discussão? Talvez aí resida um "salto" que ainda necessitamos dar, algo que se dará na medida em que o próprio campo for amadurecendo na produção de argumentos que sustentem perspectivas como esta.

12.2.6 Considerações Finais

Antes de se tornar ciência, antes de constituir-se em profissão liberal, a educação física é uma sabedoria de viver, uma exigência pessoal e existencial, isto é, uma tarefa educativa (SANTIN, 1993, p. 70).

Finalizando, levar a sério os argumentos de Santin, expressos na epígrafe, é pensar a EF a partir do compromisso com o mundo e com o crescimento, desenvolvimento e bem estar dos seres humanos – ou seja, antes do saber científico, do trabalho produtivo, ela tem um compromisso com a existência humana. Assim sendo, as perspectivas apresentadas neste ensaio permitem compreender melhor uma finalidade imprescindível da EF escolar: possibilitar compreender e experimentar a cultura corporal de movimento, tendo em vistas uma formação para o tempo de não trabalho que se desdobre em uma possibilidade de um melhor viver.

Jogar, correr, dançar, praticar ginástica, conhecer o próprio corpo, entre tantos outros, são elementos fundamentais para qualificar as possibilidades de um bom viver. E isso deve ser contemplado, sentido e vivido na escola, enquanto conteúdo constituinte de uma disciplina curricular denominada de EF, por mais óbvio que isso possa parecer – inclusive, Nietzsche já afirmou que o conhecido é habitual e o habitual é o mais difícil de ser conhecido.

Certamente, outras dimensões também devem ser consideradas na formação escolar, tal como expresso anteriormente: aproximações com a música, a arte, a literatura, a filosofia, entre outras, se constituem também como imprescindíveis para uma formação cultural ampliada. Eis então, a tese de fundo da discussão ora proposta: potencializar elementos para contribuir com a concepção de uma EF na formação escolar que transcenda a formação para o trabalho e para a universidade, nos caminhos de uma formação cultural ampliada – ou seja, a EF como um conhecimento para a vida, para uma vida boa no sentido Aristotélico do termo. Quando na Ética a Nicômaco, Aristóteles questiona: Como devemos viver? Como viver bem em instituições justas? A resposta: pela ética, a ética, como manifestação do bem, do bom e do belo. A formação escolar deve, em nosso entender, estar (também) neste caminho.

Assim sendo, estes argumentos poderiam se constituir como referenciais decisivos para os processos de intervenção pedagógica dos professores na EF escolar, e também, de forma muito pertinente, para os professores que atuam na formação inicial e continuada no campo da EF. Ou seja, tomarmos argumentos como referência para a formação de professores de EF no Brasil e em Portugal, em diferentes instituições de ensino superior, representaria um "salto" para a própria constituição da EF enquanto disciplina escolar, campo científico e campo profissional.

Para concluir, não sabemos ainda até onde a EF pode investir, enquanto campo do conhecimento, nos argumentos apresentados, para levar adiante esta discussão. Mas pensamos que aí está um "salto" que ainda necessitamos dar, uma ampliação significativa das finalidades da EF escolar, para bem mais do que uma disciplina recreativa e/ou compensatória (ou ainda, de prevenção), mas uma disciplina que permite edificar elementos que venham a qualificar significativamente a vida humana, tomando como referência as diferentes dimensões que a constituem, bem como, a vida em sociedade, o bem comum, e a vida boa como finalidade dos processos de formação na escola.

12.2.7 Bibliografia

- Arendt, Hannah (1982). *A Condição Humana*. São Paulo: Companhia das Letras.
- Arendt, Hannah (2000). *A Crise na Educação*. In: Arendt, H.; Weil, E.; Russell, B.; Ortega Y Gasset, J. *Quatro textos Excêntricos*. Lisboa: Relógio D'Água.
- Aristóteles (2009). *Ética a Nicômaco*. Lisboa: Quetzal.
- Bracht, Valter (1992). *Educação Física e aprendizagem social*. Porto Alegre: Magister.
- Bracht, Valter (2003). *Educação Física e ciência: cenas de um casamento (in)feliz*. 2. ed. Ijuí: Unijuí.
- Camilo Cunha, António (2007). *A Educação Física em Portugal. Os desafios na formação de professores*. Porto. Editora Estratégias Criativas - Jardim do Tabaco.
- CAMILLO CUNHA, António (2009). *As brincadeiras ou a verdade existencial*. In: CONDESSA, Isabel (Org.). *(Re)aprender a brincar: da especialidade à diversidade*. Ponta Delgada.
- Damásio, António (2000). *O Sentimento de si. O corpo a emoção e a neurobiologia da consciência*. Lisboa: Europa América.
- Dalbosco, Cláudio A. (2013). *Ética e ciência na educação superior: formação para a cidadania democrática*. In: REZER, R. *Ética e ciência na Educação Superior*. Chapecó: Argos.
- De Chardin, Teilhard (2012). *O fenómeno humano*. (9ª Ed.). São Paulo: Editora Cultrix.
- Dicionário de Língua Portuguesa (2013). Porto: Porto Editora.
- Kierkegaard, Soren (2001). *Desespero humano*. São Paulo: Martin Claret.
- Kierkegaard, Soren (1996). *Temor e tremor*. Guimarães: Guimarães Editores
- Kunz, Elenor (1991). *Educação Física: ensino e mudanças*. Ijuí: Unijuí.
- Mora, José F. (2001). *Teleologia*. In: MORA, José F. *Dicionário de Filosofia*. Martins Fontes: São Paulo.
- Nietzsche, Friedrich (2001). *A gaia ciência*. São Paulo: Companhia das Letras.
- Santin, Silvino (1993). *Educação Física: outros caminhos*. Porto Alegre: ESEF/UFRGS.
- Santin, Silvino (1995). *Educação Física: ética, estética, saúde*. Porto Alegre: Edições EST.
- Serres, Michel (2004). *Hominescência*. Lisboa: Instituto Piaget
- Rezer, Ricardo (2014). *Educação Física na educação superior: trabalho docente, epistemologia e hermenêutica*. Chapecó: Argos.
- Tugendhat, Ernst (2007). *Lições sobre ética*. 6. ed. Petrópolis: Vozes.
- Touraine, Alain (1994). *Crítica da modernidade*. Lisboa: Instituto Piaget.
- Vattimo, Gianni (2007). *O fim da modernidade: niilismo e hermenêutica na cultura pós-moderna*. 2. ed. São Paulo: Martins Fontes.