



COLEÇÃO
ESTÉTICA
E EDUCAÇÃO

Kleber Tüxen Carneiro

Adriano Vasconcelos Fonseca

Maurício Bronzatto

Eliasaf Rodrigues de Assis

COMPETITIVIDADE NAS aulas DE EDUCAÇÃO física

das concepções à organização
do trabalho pedagógico



COLEÇÃO
ESTÉTICA
E EDUCAÇÃO

Kleber Tüxen Carneiro

Adriano Vasconcelos Fonseca

Maurício Bronzatto

Eliasaf Rodrigues de Assis

COMPETITIVIDADE NAS aulas DE EDUCAÇÃO física

das concepções à organização
do trabalho pedagógico

I São Paulo

I 2025



DADOS INTERNACIONAIS DE CATALOGAÇÃO NA PUBLICAÇÃO (CIP)

C289c

Carneiro, Kleber Tüxen -

Competitividade nas aulas de Educação Física: das concepções à organização do trabalho pedagógico / Kleber Tüxen Carneiro, Adriano Vasconcelos Fonseca, Maurício Bronzatto, Eliasaf Rodrigues de Assis. – São Paulo: Pimenta Cultural, 2025.

Livro em PDF

ISBN 978-85-7221-540-4

DOI 10.31560/pimentacultural/978-85-7221-540-4

1. Competitividade. 2. Trabalho Pedagógico.
3. Desenvolvimento Profissional. 4. Boa Éris. 5. Itinerário Emulativo. I. Carneiro, Kleber Tüxen. II. Fonseca, Adriano Vasconcelos. III. Bronzatto, Maurício. IV. Assis, Eliasaf Rodrigues de. V. Título.

CDD 796.01

Índice para catálogo sistemático:
I. Educação Física - Competitividade
Simone Sales • Bibliotecária • CRB ES-000814/0

Copyright © Pimenta Cultural, alguns direitos reservados.

Copyright do texto © 2025 os autores.

Copyright da edição © 2025 Pimenta Cultural.

Esta obra é licenciada por uma Licença Creative Commons:
Atribuição-NãoComercial-SemDerivações 4.0 Internacional - (CC BY-NC-ND 4.0).

Os termos desta licença estão disponíveis em:

<https://creativecommons.org/licenses/>

Direitos para esta edição cedidos à Pimenta Cultural

O conteúdo publicado não representa a posição oficial da Pimenta Cultural.

Direção editorial Patricia Bieging
Raul Inácio Busarello

Editora executiva Patricia Bieging

Gerente editorial Landressa Rita Schiefelbein

Assistente editorial Júlia Marra Torres

Estagiária editorial Ana Elávia Pivisan Kobata

Diretor de criação - Raul Inácio Busarello

Assistente de arte: Naiara Von Grull

Editoração eletrônica - Andressa Karina Valtolini

Entwickelt von [Stalo](#). Tiroler Hochimst-Konzept.

Imagens de topo - dicas103.EasyEms - freenik - Freenik.com

Tipografias Acumin, Americane, Euphorigenic, Hustle Bright, Magno, Sofia Pro

Resenha Maurício Proenzo

Autoren: Kleber, Tüxen, Carneiro

Rieber Taxen Samer
Adriano Vasconcelos

Maurício Bronzatto

Eliasaf Rodrigues de

Digitized by srujanika@gmail.com

PIMENTA CULTURAL

São Paulo • SP

+55 (11) 96766 2200

livro@pimentacultural.com

www.pimentacultural.com



cultural pimenta®

2 0 2 5

CONSELHO EDITORIAL CIENTÍFICO

Doutores e Doutoras

Adilson Cristiano Habowski
Universidade La Salle, Brasil

Adriana Flávia Neu
Universidade Federal de Santa Maria, Brasil

Adriana Regina Vettorazzi Schmitt
Instituto Federal de Santa Catarina, Brasil

Aguimario Pimentel Silva
Instituto Federal de Alagoas, Brasil

Alaim Passos Bispo
Universidade Federal do Rio Grande do Norte, Brasil

Alaim Souza Neto
Universidade Federal de Santa Catarina, Brasil

Alessandra Knoll
Universidade Federal de Santa Catarina, Brasil

Alessandra Regina Müller Germani
Universidade Federal de Santa Maria, Brasil

Aline Corso
Universidade do Vale do Rio dos Sinos, Brasil

Aline Wendpap Nunes de Siqueira
Universidade Federal de Mato Grosso, Brasil

Ana Rosangela Colares Lavand
Universidade Estadual do Norte do Paraná, Brasil

André Gobbo
Universidade Federal da Paraíba, Brasil

André Tanus Cesário de Souza
Faculdade Anhanguera, Brasil

Andressa Antunes
Universidade Federal de Duro Preto, Brasil

Andressa Wiebusch
Universidade Federal de Santa Maria, Brasil

Andreza Regina Lopes da Silva
Universidade Federal de Santa Catarina, Brasil

Angela Maria Farah
Universidade de São Paulo, Brasil

Anísio Batista Pereira
Universidade do Estado do Amapá, Brasil

Antonio Edson Alves da Silva
Universidade Estadual do Ceará, Brasil

Antonio Henrique Coutelo de Moraes
Universidade Federal de Rondonópolis, Brasil

Arthur Vianna Ferreira
Universidade do Estado do Rio de Janeiro, Brasil

Ary Albuquerque Cavalcanti Junior
Universidade Federal de Mato Grosso, Brasil

Asterlindo Bandeira de Oliveira Júnior
Universidade Federal da Bahia, Brasil

Bárbara Amaral da Silva
Universidade Federal de Minas Gerais, Brasil

Bernadéte Beber
Universidade Federal de Santa Catarina, Brasil

Bruna Carolina de Lima Siqueira dos Santos
Universidade do Vale do Itajai, Brasil

Bruno Rafael Silva Nogueira Barbosa
Universidade Federal da Paraíba, Brasil

Caio Cesar Portella Santos
Instituto Municipal de Ensino Superior de São Manuel, Brasil

Carla Wanessa do Amaral Caffagni
Universidade de São Paulo, Brasil

Carlos Adriano Martins
Universidade Cruzeiro do Sul, Brasil

Carlos Jordan Lapa Alves
Universidade Estadual do Norte Fluminense Darcy Ribeiro, Brasil

Caroline Chioqueta Lorenset
Universidade Federal de Santa Catarina, Brasil

Cassia Cordeiro Furtado
Universidade Federal do Maranhão, Brasil

Cássio Michel dos Santos Camargo
Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Brasil

Cecília Machado Henriques
Universidade Federal de Santa Catarina, Brasil

Christiano Martino Otero Avila
Universidade Federal de Pelotas, Brasil

Cláudia Samuel Kessler
Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Brasil

Cristiana Barcelos da Silva
Universidade do Estado de Minas Gerais, Brasil

Cristiane Silva Fontes
Universidade Federal de Minas Gerais, Brasil

Daniela Susana Segre Guertzenstein
Universidade de São Paulo, Brasil

Daniele Cristine Rodrigues
Universidade de São Paulo, Brasil

Dayse Centurion da Silva
Universidade Anhanguera, Brasil

Dayse Sampaio Lopes Borges
Universidade Estadual do Norte Fluminense Darcy Ribeiro, Brasil

Deilson do Carmo Trindade
Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Amazonas, Brasil

Diego Pizarro
Instituto Federal de Brasília, Brasil

Dorama de Miranda Carvalho
Escola Superior de Propaganda e Marketing, Brasil

Edilson de Araújo dos Santos
Universidade de São Paulo, Brasil

Edson da Silva
Universidade Federal dos Vales do Jequitinhonha e Mucuri, Brasil

- Elena Maria Mallmann**
Universidade Federal de Santa Maria, Brasil
- Eleonora das Neves Simões**
Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Brasil
- Eliane Silva Souza**
Universidade do Estado da Bahia, Brasil
- Elvira Rodrigues de Santana**
Universidade Federal da Bahia, Brasil
- Estevão Schultz Campos**
Centro Universitário Adventista de São Paulo, Brasil
- Everly Pegoraro**
Universidade Federal do Rio de Janeiro, Brasil
- Fábio Santos de Andrade**
Universidade Federal de Mato Grosso, Brasil
- Fábricia Lopes Pinheiro**
Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro, Brasil
- Fauston Negreiros**
Universidade de Brasília, Brasil
- Felipe Henrique Monteiro Oliveira**
Universidade Federal da Bahia, Brasil
- Fernando Vieira da Cruz**
Universidade Estadual de Campinas, Brasil
- Flávia Fernanda Santos Silva**
Universidade Federal do Amazonas, Brasil
- Gabriela Moysés Pereira**
Universidade Federal do Rio de Janeiro, Brasil
- Gabriella Eldereti Machado**
Universidade Federal de Santa Maria, Brasil
- Germano Ehler Pollnow**
Universidade Federal de Pelotas, Brasil
- Geuciane Felipe Guerim Fernandes**
Universidade Federal do Pará, Brasil
- Geymesson Brito da Silva**
Universidade Federal de Pernambuco, Brasil
- Giovanna Ofretorio de Oliveira Martin Franchi**
Universidade Federal de Santa Catarina, Brasil
- Handherson Leylton Costa Damasceno**
Universidade Federal da Bahia, Brasil
- Hebert Elias Lobo Sosa**
Universidad de Los Andes, Venezuela
- Helciclever Barros da Silva Sales**
Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira, Brasil
- Helena Azevedo Paulo de Almeida**
Universidade Federal de Ouro Preto, Brasil
- Hendy Barbosa Santos**
Faculdade de Artes do Paraná, Brasil
- Humberto Costa**
Universidade Federal do Paraná, Brasil
- Igor Alexandre Barcelos Graciano Borges**
Universidade de Brasília, Brasil
- Inara Antunes Vieira Willelding**
Universidade Federal de Santa Catarina, Brasil
- Jaziel Vasconcelos Dorneles**
Universidade de Coimbra, Portugal
- Jean Carlos Gonçalves**
Universidade Federal do Paraná, Brasil
- Joao Adalberto Campato Junior**
Universidade Brasil, Brasil
- Jocimara Rodrigues de Sousa**
Universidade de São Paulo, Brasil
- Joelson Alves Onofre**
Universidade Estadual de Santa Cruz, Brasil
- Jónata Ferreira de Moura**
Universidade São Francisco, Brasil
- Jonathan Machado Domingues**
Universidade Federal de São Paulo, Brasil
- Jorge Eschriqui Vieira Pinto**
Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho, Brasil
- Jorge Luís de Oliveira Pinto Filho**
Universidade Federal do Rio Grande do Norte, Brasil
- Juliana de Oliveira Vicentini**
Universidade de São Paulo, Brasil
- Juliano Milton Kruger**
Instituto Federal do Amazonas, Brasil
- Julianno Pizzano Ayoub**
Universidade Estadual de Ponta Grossa, Brasil
- Julierme Sebastião Moraes Souza**
Universidade Federal de Uberlândia, Brasil
- Junior César Ferreira de Castro**
Universidade de Brasília, Brasil
- Katia Bruginski Mulik**
Universidade de São Paulo, Brasil
- Laionel Vieira da Silva**
Universidade Federal da Paraíba, Brasil
- Lauro Sérgio Machado Pereira**
Instituto Federal do Norte de Minas Gerais, Brasil
- Leonardo Freire Marino**
Universidade do Estado do Rio de Janeiro, Brasil
- Leonardo Pinheiro Mozdzenski**
Universidade Federal de Pernambuco, Brasil
- Letícia Cristina Alcântara Rodrigues**
Faculdade de Artes do Paraná, Brasil
- Lucila Romano Tragtenberg**
Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, Brasil
- Lucimara Rett**
Universidade Metodista de São Paulo, Brasil
- Luiz Eduardo Neves dos Santos**
Universidade Federal do Maranhão, Brasil
- Maikel Pons Giralt**
Universidade de Santa Cruz do Sul, Brasil
- Manoel Augusto Polastreli Barbosa**
Universidade Federal do Espírito Santo, Brasil
- Marcelo Nicomedes dos Reis Silva Filho**
Universidade Estadual do Oeste do Paraná, Brasil

- Márcia Alves da Silva**
Universidade Federal de Pelotas, Brasil
- Marcio Bernardino Sírino**
Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro, Brasil
- Marcos Pereira dos Santos**
Universidad Internacional Iberoamericana del Mexico, México
- Marcos Uzel Pereira da Silva**
Universidade Federal da Bahia, Brasil
- Marcus Fernando da Silva Praxedes**
Universidade Federal do Recôncavo da Bahia, Brasil
- Maria Aparecida da Silva Santadel**
Universidade Federal de Mato Grosso do Sul, Brasil
- Maria Cristina Giorgi**
Centro Federal de Educação Tecnológica Celso Suckow da Fonseca, Brasil
- Maria Edith Maroca de Avelar**
Universidade Federal de Ouro Preto, Brasil
- Marina Bezerra da Silva**
Instituto Federal do Piauí, Brasil
- Marines Rute de Oliveira**
Universidade Estadual do Oeste do Paraná, Brasil
- Mauricio José de Souza Neto**
Universidade Federal da Bahia, Brasil
- Michele Marcelo Silva Bortolai**
Universidade de São Paulo, Brasil
- Mônica Tavares Orsini**
Universidade Federal do Rio de Janeiro, Brasil
- Nara Oliveira Salles**
Universidade do Estado do Rio de Janeiro, Brasil
- Neide Araujo Castilho Teno**
Universidade Estadual de Mato Grosso do Sul, Brasil
- Neli Maria Mengalli**
Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, Brasil
- Patricia Biegling**
Universidade de São Paulo, Brasil
- Patrícia Flavia Mota**
Universidade do Estado do Rio de Janeiro, Brasil
- Patrícia Helena dos Santos Carneiro**
Universidade Federal de Rondônia, Brasil
- Rainei Rodrigues Jadejiski**
Universidade Federal do Espírito Santo, Brasil
- Raul Inácio Busarello**
Universidade Federal de Santa Catarina, Brasil
- Raymundo Carlos Machado Ferreira Filho**
Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Brasil
- Ricardo Luiz de Bittencourt**
Universidade do Extremo Sul Catarinense, Brasil
- Roberta Rodrigues Ponciano**
Universidade Federal de Uberlândia, Brasil
- Robson Teles Gomes**
Universidade Católica de Pernambuco, Brasil
- Rodiney Marcelo Braga dos Santos**
Universidade Federal de Roraima, Brasil
- Rodrigo Amancio de Assis**
Universidade Federal de Mato Grosso, Brasil
- Rodrigo Sarruge Molina**
Universidade Federal do Espírito Santo, Brasil
- Rogério Rauber**
Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho, Brasil
- Rosane de Fátima Antunes Obregon**
Universidade Federal do Maranhão, Brasil
- Samuel André Pompeo**
Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho, Brasil
- Sebastião Silva Soares**
Universidade Federal do Tocantins, Brasil
- Silmar José Spinardi Franchi**
Universidade Federal de Santa Catarina, Brasil
- Simone Alves de Carvalho**
Universidade de São Paulo, Brasil
- Simoni Urnau Bonfiglio**
Universidade Federal da Paraíba, Brasil
- Stela Maris Vaucher Farias**
Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Brasil
- Tadeu João Ribeiro Baptista**
Universidade Federal do Rio Grande do Norte, Brasil
- Taiane Aparecida Ribeiro Nepomoceno**
Universidade Estadual do Oeste do Paraná, Brasil
- Taíza da Silva Gama**
Universidade de São Paulo, Brasil
- Tania Micheline Miorando**
Universidade Federal de Santa Maria, Brasil
- Tarcísio Vanzin**
Universidade Federal de Santa Catarina, Brasil
- Tascieli Fetrin**
Universidade Federal de Santa Maria, Brasil
- Tatiana da Costa Jansen**
Serviço Nacional de Aprendizagem Comercial, Brasil
- Tayson Ribeiro Teles**
Universidade Federal do Acre, Brasil
- Thiago Barbosa Soares**
Universidade Federal do Tocantins, Brasil
- Thiago Camargo Iwamoto**
Universidade Estadual de Goiás, Brasil
- Thiago Medeiros Barros**
Universidade Federal do Rio Grande do Norte, Brasil
- Tiago Mendes de Oliveira**
Universidade Federal do Rio Grande do Norte, Brasil
- Vanessa de Sales Marruche**
Universidade Federal do Amazonas, Brasil
- Vanessa Elísabete Raue Rodrigues**
Universidade Estadual do Centro Oeste, Brasil
- Vania Ribas Ulbricht**
Universidade Federal de Santa Catarina, Brasil
- Vinicius da Silva Freitas**
Centro Universitário Vale do Cricaré, Brasil

Wellington Furtado Ramos
Universidade Federal de Mato Grosso do Sul, Brasil

Wellton da Silva de Fátima
Instituto Federal de Alagoas, Brasil

Wenis Vargas de Carvalho
Universidade Federal da Grande Dourados, Brasil

Yan Masetto Nicolai
Universidade Federal de São Carlos, Brasil

PARECERISTAS E REVISORES(AS) POR PARES

Avaliadores e avaliadoras Ad-Hoc

Alcidinei Dias Alves
Logos University International, Estados Unidos

Alessandra Figueiró Thornton
Universidade Luterana do Brasil, Brasil

Alexandre João Appio
Universidade do Vale do Rio dos Sinos, Brasil

Artur Pires de Camargos Júnior
Universidade do Vale do Sapucaí, Brasil

Bianka de Abreu Severo
Universidade Federal de Santa Maria, Brasil

Carlos Eduardo B. Alves
Universidade Federal do Acreste de Pernambuco, Brasil

Carlos Eduardo Damian Leite
Universidade de São Paulo, Brasil

Catarina Prestes de Carvalho
Instituto Federal Sul-Rio-Grandense, Brasil

Davi Fernandes Costa
Secretaria Municipal de Educação de São Paulo, Brasil

Denilson Marques dos Santos
Universidade do Estado do Pará, Brasil

Domingos Aparecido dos Reis
Must University, Estados Unidos

Edson Vieira da Silva de Camargos
Logos University International, Estados Unidos

Edwins de Moura Ramires
Serviço Nacional de Aprendizagem Comercial, Brasil

Elisiene Borges Leal
Universidade Federal do Piauí, Brasil

Elizabete de Paula Pacheco
Universidade Federal de Uberlândia, Brasil

Elton Simomukay
Universidade Estadual de Ponta Grossa, Brasil

Francisco Geová Gouveia Silva Júnior
Universidade Potiguar, Brasil

Indiamaris Pereira
Universidade do Vale do Itajaí, Brasil

Jacqueline de Castro Rimá
Universidade Federal da Paraíba, Brasil

Jonas Lacchini
Pontifícia Universidade Católica de Minas Gerais, Brasil

Lucimar Romeu Fernandes
Instituto Politécnico de Bragança, Brasil

Marcos de Souza Machado
Universidade Federal da Bahia, Brasil

Michele de Oliveira Sampaio
Universidade Federal do Espírito Santo, Brasil

Nívea Consuelo Carvalho dos Santos
Serviço Nacional de Aprendizagem Comercial, Brasil

Pedro Augusto Paula do Carmo
Universidade Paulista, Brasil

Rayner do Nascimento Souza
Serviço Nacional de Aprendizagem Comercial, Brasil

Samara Castro da Silva
Universidade de Caxias do Sul, Brasil

Sidney Pereira Da Silva
Stockholm University, Suécia

Suélén Rodrigues de Freitas Costa
Universidade Federal do Espírito Santo, Brasil

Thais Karina Souza do Nascimento
Instituto de Ciências das Artes, Brasil

Viviane Gil da Silva Oliveira
Universidade Federal do Amazonas, Brasil

Walmir Fernandes Pereira
Miami University of Science and Technology, Estados Unidos

Weyber Rodrigues de Souza
Pontifícia Universidade Católica de Goiás, Brasil

William Roslindo Paranhos
Universidade Federal de Santa Catarina, Brasil

Parecer e revisão por pares

Os textos que compõem esta obra foram submetidos para avaliação do Conselho Editorial da Pimenta Cultural, bem como revisados por pares, sendo indicados para a publicação.

SUMÁRIO

Jeferson José Moebus Retondar

Apresentação	12
---------------------------	-----------

Alcides Scaglia

Prefácio

<i>Fruir fluindo o jogo</i>	<i>14</i>
-----------------------------------	-----------

Introdução	18
-------------------------	-----------

CAPÍTULO 1

Sobre a pesquisa.....	29
------------------------------	-----------

CAPÍTULO 2

Delineando as concepções de competitividade	39
--	-----------

<i>Concepções epistemológicas para pensar a emulação nos seres humanos</i>	<i>43</i>
--	-----------

<i>A competitividade como elemento constituinte do jogo</i>	<i>51</i>
---	-----------

<i>A agonística na sociedade grega clássica e a <i>Boa Éris</i></i>	<i>54</i>
---	-----------

<i>A competitividade na contemporaneidade</i>	<i>64</i>
---	-----------

<i>O <i>fair play</i> como campo de disputa entre a <i>Boa</i> e a <i>Má Éris</i></i>	<i>73</i>
---	-----------



CAPÍTULO 3

**A indissociabilidade entre jogo,
competição e Educação Física..... 81**

Breve contextualização histórica
da Educação Física..... 83

Novos ventos, outros tempos para
a Educação Física escolar..... 88

A relação (ou ausência dela) entre
jogo, emulação e Educação Física..... 93

CAPÍTULO 4

Sobre os resultados do estudo 98

**1^a categoria de análise:
"Quem são os pesquisados" 101**

**2^a categoria de análise:
"A infraestrutura escolar e as concepções pedagógicas
relacionadas à docência em Educação Física" 118**

Infraestrutura das escolas municipais 119

Concepções e crenças docentes
referentes à Educação (Física) 133

**3^a categoria de análise:
"O fenômeno emulativo na formação docente
e seus reflexos para concepções epistemológicas
e o trabalho pedagógico" 156**

As noções docentes sobre
o fenômeno emulativo 157

O trabalho pedagógico em relação
à competitividade 169

CAPÍTULO 5

À guisa de (in)conclusão.....	194
A propósito de uma síntese.....	197
Outros <i>ethos</i> , outras formas de pensar e praticar o fenômeno emulativo.....	203
As perspectivas africanas: o <i>Ubuntu</i>	207
<i>Teko Porã</i> : o Bem Viver indígena	211
Referências.....	214
Sobre os autores	243
Índice remissivo.....	244

APRESENTAÇÃO



Precisei de uns bons minutos de silêncio após ler a pesquisa "Competitividade nas aulas de Educação Física: das concepções à organização do trabalho pedagógico". Um silêncio para dar curso a um sentimento estranho que me invadiu de forma brutal. E o estranho, para a Psicanálise, é a presença do que foi vivido de maneira intensa na tenra infância, cuja representação (afeto associado a uma ideia) não se presentifica por meio da consciência ou racionalidade no adulto que se sente acossado pelo *déjà vu*.

Quando corria em linha reta sobre uma linha para rivalizar com minhas próprias pernas, a intensidade a que poderia chegar, até a parede contrária à alegria, era intensa. Quando repetia o gesto, mas agora com um amigo que me possibilitava a rivalidade competitiva, quase sempre pisava um pouco fora da linha, pois o desejo de chegar na frente desvirtuava a ética de ter que pisar sempre na linha. A linha sempre foi tênue, e sempre será, diante da excitação, da tensão e da incerteza.

A brilhante e necessária obra em tela ratifica dentro de mim que é possível fazer ciência com decência e produzir saber com sabor. Homero, Hesíodo, Dostoiévski, Victor Hugo, Lewis Carroll, Guimarães Rosa, ao tematizar a *Paideia* grega, a contemporaneidade, o legado do *Ubuntu* africano e o *Teko Porã* dos povos originários, sustentam o rigor e a grandeza da Éris boa como possibilidade de ser regente do espírito agonístico nas aulas de Educação Física no espaço pedagógico da escola.

De fato, como afirma o livro, é preciso se distanciar das distorções da competitividade para que se possa vê-la melhor, ou seja, como componente humano, como realidade presente no mundo da vida e que pode ser apropriada como fator para o pleno desenvolvimento dos sujeitos.



Em uma equipe competitiva e vitoriosa, a presença de laços de solidariedade e de cooperação interna é incontestável. Contudo, a alegria e a legitimidade da vitória só são possíveis pela qualidade do oponente que, mesmo derrotado momentaneamente, é reconhecido como capaz por ter demonstrado sua qualidade, espírito aguerrido, vontade de luta e sentimento de autossuperação. Esse reconhecimento autoriza a potência da vitória e a celebração da boa luta como uma festa em homenagem a Éris.

Sinto-me abraçado pela obra e tocado na minha história de alguém que aprendeu com os diferentes jogos no grande jogo da vida: se você quer conhecer melhor alguém, observe-a jogando; mas, se você quer se emocionar, jogue com ela.

Jeferson José Moebus Retondar

Professor Titular do Instituto de Educação Física e Desportos da Universidade do Estado do Rio de Janeiro

PREFÁCIO

FRUIR FLUINDO O JOGO

Prefaciar uma obra é, por natureza, um privilégio. Afinal, o aceite ao convite legitima o privilégio de ser uma das primeiras pessoas a ter acesso aos textos. Prefaciar um escrito, que traz contribuições sofisticadas – quiçá, inovadoras – à temática competição transcende o estar privilegiado. É, também, alegria e (enorme) responsabilidade.

Não estou sendo demagogo, caro leitor, cara leitora. Acredite. Você, nas páginas seguintes, terá a oportunidade de, em definitivo, compreender o que é competição, a essência de seus significados e as armadilhas que permitiram à sociedade moderna capturar e distorcer seus sentidos.

Ministro aulas no Ensino Superior há muitos anos. Perdi a conta de quantos alunos e alunas adentram a universidade carregando uma concepção de competição impregnada de senso comum, sem, inviavelmente, se dar conta disso. O que você, caro leitor e cara leitora, entende por competição? Em que momento da vida, conseguiu enxergá-la? Já se deu conta de por que você a pensa da forma que pensa?

Vamos lá: você pensa competição como exercício de meritocracia? Por exemplo, os vestibulares: eles expressam uma competição considerada justa? As competições esportivas, munidas de regras universais, representam um ambiente em que todos os envolvidos e todas as envolvidas possuem as mesmas chances de ganhar? E sobre *Coach Carter – Treino para Vida*, aquele filme estrelado por Samuel L. Jackson: você se emocionou? A partir dele, acha que o esporte, e a forma como costumeiramente são promovidas suas competições, é um espaço que oferece gatilhos para “vencer

SUMÁRIO

SUMÁRIO

na vida", conquistando e exercendo direitos, muitas vezes renegados pela sociedade em que vive?

Se todas as respostas aos questionamentos do parágrafo anterior foram positivas, a leitura desta obra é não apenas obrigatória, mas urgente. Você deve entendê-la como uma chance única de rever conceitos, colocar em análise seus valores. Ou, melhor dizendo, colocá-los em xeque! O que não significa que tenha que aceitar, obrigatoriamente, a posição dos autores, mas sim que aceite o convite proposto pelos textos para o jogo dialógico da argumentação. Aqui vai uma dica: permita-se refletir junto com escritores, compreendendo a complexidade do tema e a trama das teias que podem sequestrar a competição e o jogo por um moralismo nocivo, ou seguir um outro caminho, aquele da libertação lúdica, de onde emerge uma ética que compromete o indivíduo consigo mesmo e com o próximo. Sem o outro e sem a outra, afinal, ninguém existe no jogo. Na vida, tampouco.

Agora, se, porventura, forem negativas as respostas às indagações, a leitura tende ao deleite: uma literatura deliciosamente adensada, provida de rigorosidade metódica e argumentos críticos em defesa do conceito de competição a ser desenvolvido. Nesse caso, o ato de ler terá a fluidez de um jogo: um ler-jogar espontâneo, ludicamente abundante, recheado de desejo, de devir poético, que frui do gozo do desafio, que é encontro, sem deixar de ser acaso.

Correndo o risco de oferecer um *spoiler*, afirmo-lhes, leitor e leitora, que competição jamais deve ser entendida como ferramenta contra o próximo. O contra existe apenas – e infelizmente – nas guerras da vida corrente. O combate belicoso pressupõe o apagamento, a morte do Outro: tenho de aniquilá-lo para mostrar poder e superioridade e, assim, fincar o pé na história para ser cultuado como imbatível.

Infelizmente, pensar assim é correr em direção ao precipício, pois sempre existirá um lado vencedor. Que arrasará o Outro, colocondo-o na condição de subjugado, rendido e sem forças para novo



combate, para, em seguida, contar a história para si próprio até a competição final. É nesse ponto que a atitude narcísica passa a lutar contra sua própria imagem refletida (e que duelo interessante!). Por outro lado, entender que competição é sempre COM, e não contra, o Outro evidencia um compromisso ético inegociável. Com o Outro e suas diferenças, aprendo, cresço, me desenvolvo: existo!

Na zona eminente de meu desenvolvimento, sou potência em ato, jogando e ampliando minhas potencialidades de aprendizagem à medida que, coletivamente, percebo as possibilidades de ensino do jogo. Mas, mesmo solitariamente em jogo, posso me deparar com o autodesafio, tentando encontrar meios de me vencer, como na descrição de Janusz Korczak. Em seu maravilhoso livro, *"Quando eu voltar a ser criança"*, o escritor polonês narra o simples prazer de se autodesafiar a andar no meio-fio, competindo unicamente com sua habilidade de equilíbrio.

João Antônio, um dos nossos maiores contistas, fez o mesmo em *"Afinação da arte de chutar tampinhas"*: na obra, o protagonista, impedido de se tornar jogador profissional de futebol, encontra sua plenitude ao apurar suas habilidades de chutar tampinhas, transformando uma banal e, muitas vezes, desprevensiosa repetição de um gesto motor em ação humana emancipatória. Tal processo, por sua vez, materializa a poesia de Manoel de Barros:

"Repetir, repetir – até ficar diferente.

Repetir é um dom do estilo."

Enfim, leitor e leitora, sugiro que você jogue, jogando e se deixando jogar pelo Jogo proposto pelo Kleber, com o Adriano, com o Maurício e com o Eliasaf. Eles são jogadores sensacionais e se preparam muito para o embate! Este livro, afinal, é um convite ao jogar: aceite e não se arrependerá!



Ah, e depois não se esqueça de contar aos seus amigos e amigas sobre como foi o jogo! Desconfio que você se sentirá tocado a convidá-los e a convidá-las também!

Ótima leitura!

Alcides Scaglia

Docente da UNICAMP

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO



*"O esperto vence com
úlcera no estômago. O bobo
nem nota que venceu.
[...]*

*Ser bobo é uma criatividade
e, como toda criação, é difícil.
Por isso é que os espertos não
conseguem passar por bobos.*

*Os espertos ganham dos
outros. Em compensação, os
bobos ganham a vida."*

(Clarice Lispector)

No diálogo que trava com Alice, no clássico "Alice através do espelho" (Carroll, 2013), Humpty Dumpty, desdenhoso, garante poder dar às palavras que utiliza os significados que bem entende. Alice estranha: como alguém conseguiria fazer as palavras significarem coisas tão diferentes? Ao que Humpty Dumpty responde: "A questão [...] é saber quem vai mandar [...]" (Carroll, 2013, p. 177).

Mandar comporta um espectro nada desprezível de manifestações em que o poder e o controle dizem, por vezes sem dizer, a que vêm: produzir sujeição. É sabido que ninguém conquista a autonomia sem antes ter-se exercitado na heteronomia (Piaget, 1932). Mas há heteronomias que aprisionam de uma vez por todas. Fazendo eco às ideias de Paulo Freire, especialmente às que ficaram imortalizadas em "Pedagogia do oprimido" (Freire, 2021), quando a obediência não é libertadora, o sonho do obediente é ser o obedecido. Não tendo se dado à prática da liberdade responsável enquanto obedecia, o



agora obedecido é, ele próprio, prisioneiro. Sim, quem aprisiona o obediente não conquistou a autonomia. Há muita heteronomia no poder e no controle.

E se Humpty Dumpty, a quem os significados precisam se curvar, tentasse fazer acreditar que sujeição é liberdade? Não despenderia grande esforço para ser seguido, todos intuímos. Mas Humpty Dumpty, em vez disso, poderia querer que o poder confessasse a seu detentor o direito de servir. Alice, certamente, contestaria: "Não é o que vemos por todos os lados". Já à espera de tal objeção, Humpty Dumpty, no próximo lance, procuraria colocar a menina em xeque: "A questão é: estragaram o poder". Ante a inação de Alice, o nada convencional personagem de Carroll emendaria: "Obediência, primordialmente, significa escuta atenta. Nessa perspectiva, não há alguém reivindicando obediência como forma de exercer controle sobre o obediente. Há, isso sim, alguém reivindicando escuta aplicada para que o 'obediente' comprehenda que estão querendo servi-lo e promover-lhe a vida. Ora, não é serviço o que pais, cuidadores, professores, cônjuges, agentes públicos, profissionais da saúde, voluntários, entre outros, prestam muitas vezes?". Aproveitando-se da inação tornada perplexidade de Alice, Humpty Dumpty teria conseguido concluir: "Servir com zelo alguém que se aprimora na escuta para aprender a ser servido e escutar com diligência alguém disposto a servir nos termos da necessidade do escutado redefinem os papéis e motivações do 'mandar' e do 'obedecer'."

A quem objete pilherando "Deixe estar, que o despertador já, já põe fim a essa quimera", é preciso dizer que o país das maravilhas, ou do espelho, vive dentro de muita gente bem real, o que nos leva a querer saber se é a realidade que imita a ficção ou o contrário. É verdade que chamam a essa gente utópica, sonhadora, irrealista, visionária. Quem nunca flertou com a possibilidade de a obediência despertar alegria e não repulsa atire a primeira pedra.

SUMÁRIO



Jean-Jacques Rousseau (1712-1778), como Alice, talvez tivesse entrado pela toca do coelho ou atravessado o espelho para ir dar com um mundo invertido quando idealizou uma sociedade refundada na ideia da cooperação, condição em que vivia, segundo ele, o homem pré-social. Se o fim do Estado é o bem comum, somente uma vontade geral, não baseada na competitividade nem nos interesses privados de cada indivíduo, mas na colaboração e na vida comunitária, poderia dirigir suas forças (Rousseau, 2017a; 2017b; 2018). Diferentemente de Thomas Hobbes (1588-1679), para quem o homem, em estado de natureza, era belicoso e contendedor, e por isso precisava de um Estado autoritário que lhe preservasse a vida (Hobbes, 2014), Rousseau defendia a condição humana primitiva como aquela em que as paixões não estariam excitadas por posses e acúmulos, e os desejos não se deixariam conduzir por necessidades desnecessárias. Rousseau também divergiu de John Locke (1632-1704), que postulou o Estado como protetor dos direitos naturais, entre eles o da propriedade privada (Locke, 2020), responsável, segundo Rousseau, pela instituição da sociedade civil e, consequentemente, pelo abandono do estado de natureza, em que o maior e mais importante dos conhecimentos podia ser adquirido: saber de si e daquilo que basta para viver bem.

Em grande parte, a liberdade alardeada pela modernidade e pelo Iluminismo burguês foi vista por Rousseau como degenerada. O homem liberal, nascido livre, por toda parte arrastava as correntes do individualismo e da competitividade. Nenhuma outra direção formativa, exceto a que lhe devolvesse a essência comunitária, cooperativa e aberta à coletividade, transformaria esse homem. Viver bem, de modo peremptoriamente oposto ao da sociedade do incipiente capitalismo industrial da Europa dos dias de Rousseau, era o ofício que o preceptor de Emílio, o romance pedagógico do filósofo genebrino (Rousseau, 2022), queria ensinar-lhe para subtraí-lo “à alienação e à desorientação interior que assumiu nas sociedades ‘opulentas’, ricas e dominadas por falsas necessidades” (Cambi, 1999, p. 343).



A perspectiva antropológica, mais que epistemológica, de Rousseau objetivava formar o ser humano, afinal uma criança bem-educada para esse estado, devolvida, portanto, à centralidade de suas necessidades mais profundas e essenciais, tendo seus ritmos de crescimento respeitados, não poderia cumprir mal outros estados. Chegada, porém, a adolescência de Emílio, não lhe bastaria a bondade natural com que cresceu. Seria preciso ter a razão bem treinada e exercitar-se na virtude, de modo a conquistar plenamente a liberdade, sem a qual não se tornaria senhor de si nem comandaria o coração e as paixões.

No "Emílio", Rousseau polemiza com as pedagogias de seu tempo, em especial aquelas disseminadas nos colégios jesuíticos, dos quais reprovava a educação artificial, intelectualística, livresca e autoritária, que resultava, segundo Paiva (2015, p. 17), em "uma formação passiva e conformadora [...]." Conquanto a emulação seja apontada como um dos motores da pedagogia jesuítica, estratégia responsável pela atividade dos alunos e por mantê-los participativos e empenhados no processo de ensino e aprendizagem (Rosa, 2017), não se pode negar a seletividade da meritocracia dela resultante (Paiva, 2015). Para Gadotti (2002, p. 231), o ensino de caráter verbalista, memorístico e repetitivo dos jesuítas "estimulava a competição através de prêmios e castigos". A possibilidade de "os alunos mais dotados" (Rosa, 2017, p. 30) superarem a si por meio das disputas de conhecimento, com a previsão de serem recompensados com cargos honoríficos e posições de destaque na sala de aula, incluía, necessariamente, a superação do outro. A despeito de Inácio de Loyola, o principal fundador da Ordem, animado pelo espírito guerreiro e combativo do contexto da Contrarreforma, adjetivar de "santa" a emulação que o *Ratio Studiorum*¹, décadas depois, consagraria, não estamos diante de uma concepção de formação que aplaude

SUMÁRIO

1 O *Ratio atque Institutio Studiorum Societatis Iesu*, Plano e Organização de Estudos da Companhia de Jesus, promulgado em 1599, reunia um conjunto de normas e regras que visavam à unificação do ensino nos colégios jesuíticos.



e incentiva a concorrência e o individualismo, estranha, portanto, à ideia de cooperação? Em que consiste e o que pretende uma educação que, ao condecorar alguns, torna infelizes e desmotivados os que não obtiveram o mesmo êxito?

Voltemos ao país das maravilhas. Depois de conseguir nadar até a margem da lagoa de lágrimas que ela própria chorara, Alice viu várias criaturas curiosas, entre aves e animais, fazerem o mesmo, todos ensopados, mal-humorados e indispostos. Tendo falhado o plano do Camundongo de fazê-los sentarem-se em círculo para secá-los enquanto, do centro, contava-lhes uma longa e árida história, o Dodô, outra das criaturas, interrompeu a assembleia para propor uma corrida. Pista traçada no formato circular, espalhou por ela o grupo. Sem que alguém tivesse dado o sinal de partida, os "competidores" começaram a correr quando bem entenderam e, da mesma forma, quando bem entenderam, pararam de correr. Só foram saber que a corrida havia terminado, eles há meia hora correndo e agora completamente secos, quando o Dodô, de repente, anunciou o fim. "Quem ganhou?", esbaforidos, os corredores perguntaram. Todos tinham ganhado e todos deviam receber prêmios, declarou o Dodô (Carroll, 2013).

Acreditamos ter reunido aspectos importantes para introduzir uma obra que trata do tema competitividade. Destaquemos alguns: poder e sujeição; obediência como escuta atenta a um poder que quer servir; a liberdade do bem-viver; o individual e o de todos; contrato social e vontade geral; competição para a infelicidade e competição para a felicidade.

Derivada do verbo latino "competere" (com + petere), cujo significado é lutar, procurar junto, esforçar-se junto ou visar ao mesmo fim, competição, originalmente, alinha-se muito mais a uma ação cooperativa e a um emparelhamento de forças que orientam vontades em uma mesma direção e muito menos a um confronto do qual uns precisam sair vitoriosos e outros, derrotados.



Se quem “com-pete” tem a seu lado outro alguém que também “com-pete”, ambos “petem”, ou “pedem”, ou “peticionam”, juntos. Defrontam-se, é verdade, medem forças, fazem conhecidas suas “petências”, mas não para submeter, não para mostrar quem manda e quem deve obediência. O prefixo “com-” é adjuntivo, logo a “petição” de quem “com-pete” não é moção urdida “contra” alguém. Antes, sinérgica, busca jungir-se a outra “petição”, as duas “com-vergindo” para um fim comum. Entrar numa disputa, nesse caso, importa mais pela disputa em si e pelo que ela prodigaliza em termos de desenvolvimento humano, e menos, muito menos, pelos lugares no pódio e pela posição social que o pódio confere a quem o conquistou.

Alguém dirá que também nós, como Alice e Rousseau, viemos parar no país das maravilhas. Afetados pela estranha corrida que o Dodô instruiu, pleito que culminou com iguais honrarias distribuídas a todos, estariam ignorando as contradições que se esgrimem no mundo real, o mesmo em que os poderosos afiam seu poder submetendo aqueles que não lhes conseguem fazer frente. Como veremos adiante, não pode haver competição, digna de assim se chamar, quando há desigualdade de poder. Ora, não é essa desigualdade de forças nos cotidianos escolares, por exemplo, um dos fatores que desencadeiam entre pares a característica humilhação nomeada na contemporaneidade de *bullying*? Poder e controle produzem assujeitamento, e este, não importa que face venha a exibir, é sempre desonroso. Não há como encetar uma busca comum nesse caso, pois falta “poder” a serviço, de um lado, e escuta atenta, de outro, interconvivência com que se poderia colher os insumos humanos de uma “petição com”. Concebido como alguém que é preciso derrotar em uma disputa, o outro não figura como alteridade que reforça e expande a humanidade de seu oponente nem cumpre o papel de aguçar-lhe as virtudes. Se a procura pela excelência é individual, a distinção de sua “petência” não tem relevo. A “petência” nunca é tão exaltada como quando outras “petências”, buscando distinção, estão na mesma direção, “com-petindo”. Quem perde, nesse caso, não se

SUMÁRIO



sente derrotado; quem vence desfila a vitória com roupa humilde e atitude reverente por aquele que lhe deu a honra da disputa. Não sendo assim, o outro é reduzido ao exotismo, reputado como alguém que é preciso desbancar ou retirar da frente como se faz com um tronco de árvore caído que atravessa o caminho.

Fizemos acima a conjectura de que um poder averso ao serviço é um poder estragado. Afirmamos inexistir autonomia no poder que visa controlar e promover obediência. Tampouco pode haver liberdade, afinal quem prende arrasta pela vida as correntes de prisioneiro. Rousseau (2018) instou com a sociedade de seu tempo para que escolhesse a liberdade do bem-viver. Diferentemente do homem corrompido, voltado para fora de si, ávido do juízo alheio, do qual busca retirar o sentimento da própria existência, o “selvagem”, voltado para si, experimenta-se no conhecimento do que lhe basta para viver. Se se pode estragar o poder e, em decorrência, a liberdade de desejar menos e cooperar, pode-se também estragar a competitividade e o itinerário formativo para a excelência que ela promove. Sem um bem-viver também na competitividade, que adiante abordaremos sob os auspícios da *Boa Éris*, idolatra-se a vitória, não raro vitória a qualquer custo, despida de *fair play*, e vestem-se os demais competidores com o estigma dos perdedores. Não há liberdade aqui. Nem mesmo para quem vence, pois o pódio torna-se obsessão e não uma aspiração livre e feliz de quem, ao “peticionar”, não considera “peticionar” sozinho, desprezando outras “petições” que dão sentido e legitimam sua “petição”.

Deveria ser incomum pensar em competição sem alteridade. No entanto, muitas pugnas contemporâneas não servem a outro propósito exceto o de mitificar competidores que parecem utilizar-se dos oponentes para competirem apenas consigo, não carregando motivação diferente da de melhorarem as próprias marcas, baixarem o próprio tempo, embriagarem-se com a glória do lugar mais alto. Estão na linha de largada misturados a outros, mas não “com” eles. Apenas se ouve o sinal sonoro, é atrás do destaque que se põem. Parafraseando Jurandir Freire Costa (2004), eis o lema que os



anima: "destaque-se ou pereça". O contrato social que regulamenta a disputa, longe de pretender dar espaço à "vontade geral" das habilidades e conferir às "petições" um sentido comunitário, protege a "propriedade privada" das habilidades individuais, contribuindo para que a "justiça" do mérito tenha o direito de instaurar o seu *kratos*.

Se competir é uma espécie de sarrado levantado a uma altura inalcançável, porém perpetuada para que a insatisfação com o desempenho indisponha o competidor contra os próprios limites, a emulação não faz outra coisa senão desumanizar. No processo de atingir o inatingível, com a justificativa sempre aceita de que é preciso "sonhar grande", a visão perde de vista os "com". É verdade que a falta costuma incitar a busca e, nesse sentido, é realizadora, transformadora. Mas também é verdade que as metas traçadas segundo o princípio mercadológico com que se criam coisas para excitar desejos de consumo – à semelhança da sombra do próprio corpo que um cão nunca consegue alcançar – fazem do competir uma ação sequestrada pelos desígnios e valores do capital e pelo estabelecimento das hierarquias que ele nasceu para perpetuar.

Mas é possível competir e, durante e ao final, sair feliz, satisfeito? O Dodô garante que sim. Inusitada que pareça a corrida, quem a propôs sabe bem por quê. O objetivo, que os corredores não compreenderam de pronto, sempre esteve claro para o proposito: a corrida pretendia – uma pretensão coletiva, comunitária e solidária – secar Alice e as criaturas que, como ela, haviam caído no rio de lágrimas. Eis o "sarro" que o Dodô preparou e todos conseguiram transpor, por isso todos foram premiados com o recebimento de um confeito. Cada um correu como lhe foi possível, cada um parou de correr quando o corpo lhe pediu que parasse. Todos se secaram. Não houve aquele ou aquela que se secou "mais". Como julgar menos apto quem parou de correr primeiro se este conseguiu a façanha de ser o primeiro a se secar? Como, de outra sorte, julgar o que por último se secou se este continuou correndo até que o Dodô pedisse para parar? Cada um correu a seu modo, cada um se secou a seu modo. Todos correram, todos se secaram, todos foram justamente reconhecidos.

SUMÁRIO

SUMÁRIO



Chama-nos a atenção a estratégia empregada pelo Dodô, que nos remete à importância de uma mediação realizada com proficiência pedagógica quando se trata de trabalhar com a competitividade e com qualquer outro tema na escola. O Camundongo tentara primeiro, mas por meio da transmissão de uma história maçante, sem nenhum atrativo para os ouvintes. Os pelos e penas encharcados das criaturas e as roupas molhadas de Alice não se renderam. Como em geral não se rendem os estudantes se o que os professores lhes deparam não traz a chancela do significado e da qualidade. O Dodô entrou em cena apostando na atividade dos “alunos”, investindo naquilo que poderiam produzir por eles mesmos. Deu resultado. Não aquele atrás do qual a famigerada esportivização da Educação Física, realidade verificada em nossa pesquisa empírica, recorrentemente se lança, mas um outro: a integração dos participantes em uma atividade formativa em que a competição serve de meio para que cada competidor se sinta pertencente ao grupo e encorajado a se dar à disputa sem desistir de si nem ver suas forças e habilidades sofrendo um rebaixamento prévio.

Esta obra não marca nossa estreia na temática. Alguns de nós debutaram nela em 2017, com a publicação do ensaio “A terceira margem do rio: uma perspectiva equilibrada da competitividade no âmbito do ensino da Educação Física” (Carneiro *et al.*, 2017). Nossa parceria, antiga na academia e fora dela, agora inclui o Adriano, a quem nos juntamos para dar continuidade ao escrito de 2017, que julgávamos necessitado de um desenvolvimento. Chegou, enfim, o tempo.

Não queremos, como Humpty Dumpty, torcer os significados das palavras e fazer acreditar, no que respeita à competitividade, uma compreensão irrealista, desvinculada de tudo o que se sabe sobre este fenômeno tão antigo quanto a humanidade. Não queremos, portanto, estabelecer uma dicotomia entre competitividade e distorção da competitividade. A competitividade é. Essencialmente humana. Com todas as suas nuances, sejam elas caracterizadas como positivas ou negativas. Importa-nos, nesta obra, dar relevo ao que se pode fazer



a partir da competitividade nas aulas de Educação Física escolar, extraíndo dela matéria-prima formativa que, em vez de acentuar a exclusão por meio de um *darwinismo* desportivista, inclui, humaniza e torna melhores docentes e discentes. Nossa compreensão das potencialidades presentes no fenômeno emulativo não pretende, em um arroubo de romantismo pedagógico, depurá-lo de suas contradições nem dos aspectos que, impregnados da razão concorrencial tornada *modus vivendi* pelo *ethos* neoliberal, contribuem para o recrudescimento da predação humana levada a cabo por humanos.

A contribuição ao estudo da temática não é somente teórica, mas apoiada em dados recolhidos por uma pesquisa empírica com docentes de Educação Física atuantes nos anos iniciais do ensino fundamental, de quem quisemos conhecer a concepção de competitividade e como essa concepção afeta a organização e desenvolvimento do trabalho pedagógico com o tema. Subjacente ao objetivo de compreender a concepção e a ação pedagógica, encontra-se a expectativa sempre renovada de vermos materializado nos cotidianos escolares um trabalho docente que reúna, no mesmo profissional, o pensar e o executar.

Educação Física, Pedagogia, Filosofia, História, Literatura, Psicologia Moral e Sociologia combinam-se nesta produção para que uma abordagem interdisciplinar possa oferecer contribuição científica mais robusta a fenômeno social tão complexo. Eis por que uma profusão de conceitos pediu passagem para conferir consistência, pertinência e relevância ao desenvolvimento do tema: Jogo; Agonística Grega; *Boa Éris*; Desenvolvimento Profissional; Produção de Sentido; Trabalho Pedagógico; Itinerário Emulativo; entre outros.

Este livro tem a seguinte organização: inicialmente, descrevemos o percurso metodológico da pesquisa (cap. 1) e, em seguida, procedemos à revisão da literatura, procurando delinear as concepções de emulação (cap. 2) e estabelecer a relação entre jogo, emulação e Educação Física (cap. 3). A apresentação e análise dos dados



da investigação empírica (cap. 4) e as conclusões do estudo (cap. 5) completam a produção.

Se temos algum interesse particular neste trabalho científico? Sim, embora não saibamos se se pode adjetivá-lo de particular, dado que muitos outros compartilham de igual interesse. Nossa interesse é contribuir com os caminhos da formação e do desenvolvimento profissional docente, tendo como inspiração o ideal formativo da *paideia* grega, que se consubstanciou no conceito de *areté*, traduzido como virtude e associado à busca de um aprimoramento de si visando à excelência humana (Rodrigo, 2016). Mas o *Ubuntu* africano e o *Teko Porã* indígena juntam à *paideia* de Aquiles, de Protágoras e de Platão uma perspectiva decolonial para nos ajudar a ampliar a forma de pensar e praticar o fenômeno emulativo. O *Ubuntu*, ao incentivar uma ética da coletividade (afinal alguém só pode inscrever-se como ser a partir do sentido que a vida comunitária lhe confere), rejeita a anulação do outro como meio para se alcançar a vitória, e assim procura afastar a competitividade do individualismo capitalista. O *Teko Porã*, cosmovisão originária que representa a boa maneira de ser e de viver, opõe-se, no mesmo sentido que o *Ubuntu*, ao individualismo e à competitividade predatória peculiares à sociedade ocidental.

Entre deplorar a competitividade como fenômeno deletério e adotá-la de modo acrítico como um destino humano indesviável, decidimo-nos por continuar a pensá-la, valendo-nos da metáfora de uma das “primeiras estórias” de Guimarães Rosa, na ótica da “terceira margem”, entrelugar onde “Aquilo que não havia, acontecia” (Rosa, 1988, p. 33). Sem ousar ir à busca – e busca que não se faz sozinho – de um sentido pedagógico emancipador para o trato com a emulação, exerceremos a atividade profissional docente sem nunca deixar os “rasos do mundo” (Rosa, 1988, p. 37). Nos “rasos do mundo” da atividade educativa, seguimos formando “espertos”, que ganham dos outros, sem nem desconfiarmos que faríamos mais e melhor se formássemos “bobos”, que ganham a vida (Lispector, 2020).

SOBRE A PESQUISA





Esta obra, de natureza científica, foi organizada para apresentar os resultados de um estudo qualitativo (Flick, 2012; Sampieri; Collado; Lucio, 2013). A perspectiva qualitativa volta-se para a busca do sentido/significado dos acontecimentos, condição estruturante no ordenamento da existência humana (Denzin; Lincoln, 2000). As representações dos fenômenos, manifestações, ocorrências, fatos, eventos, vivências, ideias, sentimentos e assuntos, posto serem compartilhadas culturalmente e estabelecerem grupos sociais em torno de crenças e signos (Chizzotti, 2003), oferecem moldes à vida das pessoas (Lüdke; André, 1986). Adentramos as "[...]" relações dinâmicas e mutáveis que acontecem entre os indivíduos em uma situação social dada [...] (Chizzotti, 2014, p. 44), domínio cuja complexidade solicita uma abordagem de pesquisa capaz de compreender como estes indivíduos, consideradas suas experiências, noções e ações, percebem e interpretam fenômenos socioculturais.

Para Martins (2022), a pesquisa qualitativa, voltada a aspectos subjetivos da experiência humana, lida com questões específicas que não podem ser reduzidas a variáveis numéricas. Flick (2012) destaca que a pesquisa qualitativa, ao valorizar a significância social das realidades em estudo, reflete o ponto de vista dos participantes e examina sua prática e conhecimento a respeito do assunto investigado. Sampieri, Collado e Lucio (2013) entendem que a pesquisa de caráter qualitativo requer a formulação de uma questão orientadora a ser analisada a partir da observação judiciosa do objeto de estudo, não sem a elaboração de um quadro teórico consistente, tendo em vista a interpretação dos dados coletados. Hipóteses (quando necessárias) e questões de pesquisa, desde que colaborem para a articulação coerente entre o que se observou e analisou, podem ser formuladas em qualquer etapa do estudo. No tratamento qualitativo, "[...]" cada estudo é, por si só, um desenho de pesquisa [que figura como] peça artesanal do conhecimento [...]" (Sampieri; Collado; Lucio, 2013, p. 497).



No entanto, “[...] diferentes orientações filosóficas e tendências epistemológicas inscrevem-se como direções de pesquisa, sob o abrigo qualitativo” (Chizzotti, 2003, p. 222). Há perspectivas investigativas voltadas a “[...] história de vida, testemunho, análise do discurso, estudo de caso, pesquisa participativa, etnografia, pesquisa participante, pesquisa-ação, teoria engendrada (*groundedtheory*), estudos culturais etc.” (Chizzotti, 2003, p. 222). No desenvolvimento desta pesquisa, optou-se por um estudo com enfoque narrativo, visto “[...] fornece[r] estrutura para entender o indivíduo ou grupo e escrever a narrativa, contextualizando a época e o lugar onde a pessoa ou o grupo viveu ou, ainda, onde as experiências e os eventos ocorreram” (Sampieri; Collado; Lucio, 2013, p. 509). Para Creswell (2009), o desenho narrativo, por vezes um esquema de pesquisa que se assemelha a uma intervenção, ajuda a pensar em questões que, *a priori*, não eram claras ou conscientes. Fornece, além disso, um microquadro analítico do objeto ou fenômeno investigado.

Em termos de finalidades, a investigação averiguou como docentes responsáveis pelo componente curricular Educação Física – atuantes nos anos iniciais do ensino fundamental – compreendem o acontecimento da competitividade nas aulas e de que maneira pensam e desenvolvem o trabalho pedagógico em relação ao tema. Desdobrou-se, também, na examinação da história de vida e de constituição profissional dos pesquisados, com destaque para a maneira como a noção de competitividade se inscreveu em suas marcas formativas. Além disso, procurou mapear as estratégias empregadas pelos professores para desenvolver o tema nas aulas. Por fim, pretendeu discutir e evidenciar o sentido ético e as contribuições formativas da competitividade em uma ambiência de jogo.

A pesquisa foi realizada em um município da região do Alto Paranaíba, sudoeste mineiro. Segundo os dados do último censo do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE, 2022), esse município tem uma população estimada em cerca de 40.000 pessoas e, em relação às atividades econômicas, predomina o agronegócio,



setor que concentra grande parte dos postos de trabalho locais. As oportunidades de emprego criadas por esse arranjo produtivo promovem grande migração de trabalhadores campeiros das regiões Norte/Nordeste do país, tendo como reflexo o alto fluxo e a rotatividade de aprendizes nas escolas municipais.

A abrangência da rede municipal de educação do município em questão impôs a inevitabilidade da delimitação da pesquisa. Definiu-se prospectar apenas as aulas de Educação Física dos anos iniciais do ensino fundamental, esse também um fator delimitador, já que, nessa etapa de ensino, são introduzidos e desenvolvidos os jogos competitivos, expressões lúdicas mais visíveis da realidade (Freire, 1989). Além disso, ao lado da "[...] ausência de pressão do ambiente [circunstância que] cria um clima propício para investigações" (Kishimoto, 2017, p. 26), divisou-se, no prazer e alegria amiúde manifestados pelos discentes nas aulas de Educação Física, situações indiciárias do fenômeno competitivo experimentado de maneira mais espontânea, própria das características do desenvolvimento infantil. Em outros termos, nestas condições, os traços competitivos poderiam eclodir com menor escala de ingerências ou coações de agentes externos, dadas a espontaneidade e a subversão cultural da(s) infância(s) (Sarmento, 2004).

Em seguida à publicação do parecer (CAAE: 78741724.0.0000.5148) favorável à realização deste estudo pelo Comitê de Ética em Pesquisa (COEP), no dia 4 de maio de 2024, fez-se a visitação a todas as escolas municipais ofertantes do ensino fundamental (anos iniciais). Convidadas as nove unidades, houve adesão total por parte dos gestores, incentivada, em grande medida, pela secretaria municipal. Foram selecionados os 12 professores de Educação Física da rede, que cumpriram os critérios estabelecidos para participação no estudo: possuir licenciatura em Educação Física; estar em exercício profissional; atuar na referida etapa de ensino; e admitir observações de algumas aulas pelos pesquisadores.



No que se refere aos instrumentos para reunião dos dados, dois recursos, além de registros imagéticos, foram empregados: anotações em um diário de campo e entrevistas semiestruturadas (Lüdke; André, 1986; Sampieri; Collado; Lucio, 2013). Foram observadas duas aulas semanais de cada docente, ao longo de cinco semanas, totalizando 10 aulas por participante e 120 aulas no cômputo geral. As observações se deram nos locais utilizados pelos docentes para lecionar as atividades previstas na disciplina de Educação Física. As anotações foram registradas pelos pesquisadores em uma ficha de observações e posteriormente transcritas para o formato digital, gerando arquivos individuais de cada docente e um montante de 33 laudas de transcrições. Vieira (2001) destaca a relevância dessas anotações para a composição do diário de campo, medida que permite detalhamentos a partir dos dados registrados, como interpretações dos acontecimentos e emoções, gestos e ações dos participantes. Sampieri, Collado e Lucio (2013) ressaltam a importância de os fatos serem registrados durante o processo de acontecimentos ou o mais próximo possível de sua realização, a fim de preservar a fidelidade do ocorrido.

Em relação à atuação dos pesquisadores em campo, Lüdke e André (1986) mencionam quatro padrões possíveis de serem seguidos: 1) participante total: nessa perspectiva, o pesquisador assume a condição de não revelar sua identidade, tampouco os objetivos do estudo aos participantes e, dessa forma, torna-se um dos membros do grupo; 2) participante como observador: trata-se de assumir uma postura em que o pesquisador, embora se revele ao grupo, indica somente em parte os objetivos do estudo, podendo alterá-los posteriormente; 3) observador como participante: perspectiva em que o investigador apresenta sua identidade e os objetivos da pesquisa a todos os participantes, no ato da apresentação da pesquisa, sem poder alterá-los posteriormente; 4) observador total: condição em que o pesquisador fica impedido de interagir com qualquer participante, precisando se ocultar e observar tudo sem ser percebido.



Dentre tais possibilidades, definiu-se para a pesquisa a conduta do “observador como participante”, de modo que tanto a identidade dos pesquisadores quanto os objetivos do estudo foram dados a conhecer a todos os sujeitos desde o primeiro instante. Eleger a perspectiva do observador como participante facilita ao pesquisador, na medida em que se estabelecem vinculações humanas, acessar espaços-tempos e informações privilegiadas (Lüdke; André, 1986). De nossa parte, houve o benefício do acesso sem reservas aos ambientes de pesquisa e da obtenção de informações privilegiadas dos pesquisados. A propósito, Sampieri, Collado e Lucio (2013) orientam a atenção dos pesquisadores para fatores e elementos explícitos e implícitos presentes no ambiente, percepções e pontos de vista dos agentes participantes, além de momentos e histórias de vida.

Após a realização das observações das aulas dos participantes, propusemos entrevistá-los com o intuito de ouvi-los sobre as questões atinentes ao tema de pesquisa. Empregou-se como suporte para a coleta de dados um roteiro de entrevista. As conversas guias aconteceram de forma presencial na unidade escolar em que o docente atua, em horário e local escolhidos por ele. Mediante autorização do participante, procedeu-se ao registro da entrevista com utilização de um gravador eletrônico e um smartphone. No decurso das entrevistas, cuja duração teve, em média, 60 minutos, anotações pontuais foram feitas pelos entrevistadores.

Posteriormente, transcritas e textualizadas, inteirando um volume de 330 laudas digitalizadas, as falas dos participantes foram-lhes submetidas a fim de que pudessem apreciar e autorizar a utilização. Não houve indicação de alterações na transcrição, todos concordaram integralmente com o teor. Reitera-se que o formato escolhido para as entrevistas foi o semiestruturado, em virtude de essa estrutura ser flexível, permitindo aos entrevistadores promoverem adaptações ao longo da aplicação (Belei, 2008). Martins (2022) adverte que nas entrevistas semiestruturadas existirão interações provocativas, fazendo colidir, com algum nível de tensão, questões constitutivas do marco teórico e cosmovisão dos entrevistados.



Contanto que as interações não interrompam o fluxo do pensamento nem enviesem as respostas relevantes à pesquisa, esse conflito, se bem apropriado, pode adensar o *corpus* de análise do trabalho investigativo (Sampieri; Collado; Lucio, 2013; Martins, 2022).

Na análise de dados, foi empregada a triangulação como método. De acordo com Denzin e Lincoln (2000), almejando consolidar a construção de conjecturas e aprofundar a compreensão do fenômeno investigado, a triangulação envolve o uso de diferentes metodologias. As categorias de análise podem ser predefinidas ou formuladas durante o processo de coleta de dados, dependendo dos interesses e contingências do pesquisador em relação ao tema da pesquisa. Para Gomes *et al.* (2010), o primeiro processo interpretativo refere-se à valorização fenomênica e técnica dos dados primários e é constituído por três etapas: (i) preparação e reunião dos dados, (ii) avaliação da qualidade e (iii) elaboração das categorias de análise. Em seguida, as narrativas orais são contextualizadas, examinadas com criticidade, comparadas e trianguladas.

Em nossa pesquisa, os procedimentos ocorreram da seguinte maneira: a) foram realizadas leituras e releituras das entrevistas, com anotações de destaques e comentários relativos ao teor dos dados, até o atingimento de um estágio de saturação; b) agrupamentos temáticos e categorias de análise, considerando-se aspectos gerais ou específicos, foram organizados. Nessa providência, levamos em conta quatro propriedades das informações: homogeneidade interna dos conteúdos; heterogeneidade em relação aos aspectos externos ao contexto; inclusividade do teor; plausibilidade das informações (Lüdke; André, 1986); c) procedeu-se a um confronto entre os agrupamentos e a literatura científica, de maneira a indicar possíveis correlações para um processo inferencial.

Como resultado, o entrecruzamento dos dados conduziu à formulação de três categorias analíticas: (i) Quem são os pesquisados; (ii) A infraestrutura escolar e as concepções pedagógicas



relacionadas à docência em Educação Física; e (iii) O fenômeno emulativo na formação docente e seus reflexos para concepções epistemológicas e o trabalho pedagógico.

A proposição da pesquisa justifica-se devido à relevância do fenômeno da competitividade para as relações humanas, haja vista sua presença no plano ontológico desde os primórdios civilizatórios (Huizinga, 2000). A sobrevivência e o desenvolvimento das comunidades humanas primitivas sempre exigiram o ato de competir, fosse com a natureza, fosse com rivais da mesma espécie. A competição é parte constituinte do viver e, a rigor, está presente nas diferentes manifestações da vida cotidiana (Carneiro *et al.*, 2017). Contudo, na modernidade e, notadamente, na contemporaneidade, assume um novo *ethos*. Suas formas e conteúdos sofrem modificações e adotam outros *modi operandi*. Competir, quase sempre, passa a significar ter os desejos inflamados para uma visibilidade narcísica, dar-se a uma concorrência desleal e violenta e sair no encalço de resultados que extrapolam os esforços humanos - excitação, em boa medida, esvaziada de princípios básicos de convivência e civilidade (Bauman, 2001; Han, 2017b; 2021; Barros, 2023) e inibidora de possibilidades formativas contidas na experiência competitiva (Carneiro *et al.*, 2017; Baldi; Bronzatto, 2024; Ferreira; Alves; Palmeirão, 2024). Sem reprovar a incidência da disputa, chamamos a atenção para o enaltecimento exacerbado do vitorioso e a depreciação enfática, não raro zombeteira, do derrotado, costume distinto do verificado, por exemplo, na maneira como os gregos antigos pensavam a competição para o desenvolvimento das coletividades humanas (Porter, 1999; Huizinga, 2000; Bittencourt, 2005; Carneiro *et al.*, 2017).

Ora, se a competitividade se reduz a uma perspectiva em que a admissão da vitória desqualifica os não vitoriosos, o desejo e o ato de competir e disputar, presentes inevitavelmente na fase formativa da infância, mais precisamente no campo das experiências lúdicas, tornam-se pobres de princípios de humanidade e inculcam nas crianças noções meramente maniqueísticas de vitória e derrota

SUMÁRIO



(Carneiro *et al.*, 2017), inclusive no espaço escolar (Porter, 1999; Pinker, 2004; Carneiro *et al.*, 2017; Agostinho, 2022). Não teria a derrota, tanto quanto a vitória, um caráter formativo, já que o competidor, enquanto disputa, serve-se da oportunidade de conviver, interagir e aprender com os demais, condição que confere ao ato de competir uma função mediadora entre os participantes, um “por meio de”, e não apenas um “contra quem”? Observada como constituinte do anseio de jogar humano (Caillois, 1990), a competitividade forja a construção da(s) subjetividade(s), o que equivale a dizer que a construção do sujeito demanda uma sadia relação com a experiência da disputa, o estado de *Boa Éris* (Bittencourt, 2005; Fonseca, 2025; Carneiro *et al.*, 2017), de que adiante nos ocuparemos. Por ora, pontua-se que essa sadia relação é mais bem delineada pelas diferentes manifestações que o jogo propicia do que pelas oportunidades que o mercado² alardeia garantir (Carneiro, 2017).

Embora pensar ou debater o tema não seja atribuição exclusiva da escola, esta não pode se eximir de tal incumbência sem evitar que os estudantes conheçam da competitividade apenas sua caricatura neoliberal, caracterizada por apelos hedonistas, individualistas e narcisistas, dirigida por desejos de suplantar, assujeitar e controlar. Não sendo “[...] uma invenção do sistema capitalista” (Carneiro *et al.*, 2017, p. 88), a competitividade, a depender da concepção e do trabalho pedagógico, poderá figurar como catalisadora da reconstrução de subjetividades humanas em um ambiente ético, fundamentado por princípios, valores e regras próprios de projetos coletivos e democráticos (Carneiro *et al.*, 2017; Baldi; Bronzatto, 2024).

Em que pese a competitividade não se restringir ao universo da Educação Física e, tampouco, aos limites do alcance dos “tentáculos” desportivos, este é o espaço curricular com implicações

2 Segundo Fernanda Wanderley (2002, p. 16), “Mercado, negócios e indústrias são conceitos centrais, mas com múltiplos significados nas Ciências Sociais. O conceito de mercado na Economia Neoclássica define um mecanismo abstrato de determinação de preço que é interpretado como resultado lógico das demandas de eficiência.”



mais perceptíveis do fenômeno, razão pela qual julgamos imprescindível os docentes responsáveis pela condução da disciplina estarem preparados para lidar com suas manifestações, propondo intervenções pedagógicas que tenham consistência e coerência epistemológicas. Além disso, promovendo experiências formativas significativas com base na premissa de que situações emulativas presentes no jogo oferecem disparadores pedagógicos capazes de fomentar saberes e aprendizagens culturais, éticos, corporais e humanizadores (Freire, 1989; Carneiro, 2015; 2017; Carneiro *et al.*, 2017; Furtado, 2020; Silva, 2020).

Considere-se, no entanto, que a literatura especializada (Freire, 1989; Ghiraldelli Jr, 1991; Reverdito; Scaglia; Montagner, 2013; Fonseca, 2025) vem assinalando o fato de o assunto ser pouco abordado, ou mesmo negado, por parte dos estudiosos do campo. Essa ausência repercute no processo formativo e no desenvolvimento profissional do docente, que acaba associando a competitividade tão somente a práticas ou eventos esportivos e/ou restringindo-a ao desempenho dos alunos. O estreitamento na apreensão do assunto traz prejuízos ao desenvolvimento da resiliência, da autoestima, da automotivação e da autossuperação dos estudantes, aspectos fundamentais que poderiam contribuir com o modo como as novas gerações lidam com questões emulativas na sociedade e na vida hodierna (Becker, 1993; 1994; 2019; Pinker, 2004; Ribeiro *et al.*, 2011; Lettnin *et al.*, 2014; Neves; Hirata; Tavares, 2015).

À vista do exposto, lançamo-nos ao desafio de investigar, a partir de um microquadro analítico específico, como docentes de Educação Física, atuantes nos anos iniciais do ensino fundamental, concebem a competitividade e de que maneira essa concepção afeta a organização e o desenvolvimento do trabalho pedagógico com o tema.

Na continuidade, apresentaremos os constructos teóricos sobre os quais a pesquisa se fundamenta e que nos permitem situar e interpretar as concepções e práticas de ensino investigadas.

2

DELINEANDO AS CONCEPÇÕES DE COMPETITIVIDADE





“Quando eu uso uma palavra”, disse Humpty Dumpty num tom bastante desdenhoso, “ela significa exatamente o que quero que signifique: nem mais nem menos.”

“A questão é”, disse Alice, se pode fazer as palavras significarem tantas coisas diferentes.”

“A questão”, disse Humpty Dumpty, “é saber quem vai mandar - só isto.”

(Lewis Carroll)

Objeto de muitas pesquisas nas últimas décadas, o tema “competitividade” tem sido abordado com uma variedade de enfoques por diversas áreas do conhecimento (Porter, 1999; Paiva *et al.*, 2016; Ribeiro, 2020; Agostinho, 2022). Não é nossa intenção recuperar e discutir diferentes interpretações e não poucas controvérsias que envolvem o fenômeno. Outros trabalhos têm se ocupado com competência dessa tarefa. Competitividade, neste estudo, designa as manifestações de antagonismo em que há rivalidade, concorrência, disputa, oposição e peleja nas aulas de Educação Física. Eis o sentido, eis a delimitação que assumimos.

Cumpre-nos informar que alternaremos o emprego de competitividade e emulação. Aqui vai a explicação. O uso intercambiável de emulação, termo menos comum e conhecido, poderia apoiar-se nas considerações de Paiva *et al.* (2016), para quem a substituição de algumas expressões dúbia e inconclusivas, embora primordiais, é uma boa estratégia para o contexto de uma pesquisa. Nossa decisão vai além. Apoiamo-nos na tradição clássica, grega sobretudo, e em seu legado civilizacional inspirado nas manifestações emulativas. Apoiamo-nos, também, em um exercício de pensar alternativas éticas à competitividade predatória. Vocábulo de registro erudito e em processo de arcaização, emulação não é aposta na mudança de

SUMÁRIO



uma realidade valendo-se do artifício de nomeá-la de maneira diferente. Nem acreditamos que isso seja possível, nem pretendemos subverter a organicidade do processo de surgimento e óbito das palavras, insistindo em manter letra viva aquilo que agoniza porque o mundo que lhe deu origem deixou de existir. Palavras nascem e morrem. Formas novas de ser e estar no mundo fazem tanto surgir novas palavras quanto condenar outras ao desuso. Emulação não é, portanto, escolha lexical motivada por uma nostalgia de mundos - no nosso caso, do mundo grego antigo. A escolha tem como propósito despertar a atenção para um velho-novo modo de conceber competitividade. Velho porque remete a um tipo antigo; novo porque dele nos interessam o processo e o sentido, não um modelo a ser imitado. Como adiante se discutirá, a competitividade, no presente, deve muito à racionalidade produzida pelo capitalismo neoliberal. Logo, as subjetividades sofrem influência de uma "nova razão do mundo" (Dardot; Laval, 2016). Ora, uma "nova razão do mundo" dá à luz novas realidades, entre elas novas palavras. Mais ainda, faz nascer sentidos diferentes para palavras antigas. Não pretendemos opor emulação a competitividade, insinuando uma antonimização que a semântica não nos autoriza, mas apontar para um legado do passado que, independentemente da forma como seja nomeado no presente, contribui para acionarmos o " [...] diferente que perdemos e que pacientemente poderemos esperar recuperar [...] " (Cambi, 1999, p. 40). Ademais, emulação - e tantas outras palavras esquecidas - leva-nos a considerar que a simplificação por que passa a linguagem sob os influxos da "nova razão do mundo", ao incentivar uma redução vocabular, faz com que o pensamento e a vida também se apequenem.

No universo da Educação Física, domínio em que situamos este estudo, a competitividade é frequentemente associada a esportivização e valorização das habilidades físicas ou técnicas de determinados praticantes, bem como a bom desempenho e resultados de algumas equipes (Ghiraldelli Jr, 1991). Essa associação pode ser exemplificada pelo seguinte excerto do livro *Transformando suor em ouro*, do, à época,

SUMÁRIO



treinador da seleção brasileira de voleibol feminino Bernardo Rezende (Bernardinho): “Queria a força das cubanas, a estrutura tática das americanas, o bloqueio das russas, a técnica das chinesas e a defesa das asiáticas em geral. Se conseguíssemos uma parcela de cada item, seríamos uma seleção no mínimo competitiva” (Rezende, 2006, p. 79).

Algumas situações ilustrativas dessa afirmação foram verificadas em momentos específicos da investigação empírica da pesquisa, especialmente durante as observações das aulas dos docentes participantes, conforme registros no diário de campo. Ao final de uma das aulas, o professor comentou: “Amanhã não é um dia bom para você vir, é a aula do primeiro aninho. Eles ainda são pequenos e não sabem jogar, não são competitivos ainda” (P 1³). Noutra ocasião, o participante P 3 sugeriu: “Devíamos ter combinado para você observar a turma do 5º ano da manhã. Eles jogam bonito, são mais competitivos, dá até gosto de ver”. Houve, ainda, uma situação de aula em que a derrota de uma das equipes ensejou o seguinte comentário do professor: “Eu até entendo perder, mas perco bonito, jogando com meus jogadores mais competitivos” (P 12). Essas falas evidenciam a associação comumente estabelecida entre competitividade e *performance* esportiva dos alunos nas aulas de Educação Física.

Hesíodo, em sua obra *Os trabalhos e os dias* (Hesíodo, 2012), anuncia a presença da “deusa da emulação”, uma faceta da deusa Éris, nas expressões emulativas. De acordo com o poeta grego, quando a deusa da emulação se manifesta, pronuncia-se a *Boa Éris*, cujas características, ligadas a expressões de autossuperação e respeito, contribuíram diretamente para o apogeu da civilização grega clássica. Argumentamos, neste estudo, que, a exemplo de Éris e sua boa face emulativa, a escola contemporânea, e em especial a Educação Física, precisa adotar, dentre as faces da competitividade, aquela que, no trabalho educativo, é capaz de favorecer o pleno desenvolvimento humano.

3 Para fins de identificação dos 12 sujeitos participantes da pesquisa, além do sigilo necessário quanto às suas identidades, o termo “P” será utilizado para designar professor, e os algarismos arábicos, para distingui-los: P1, P2, P3, e assim sucessivamente. Maiores detalhes serão vistos no capítulo de análise dos dados.



Ao problematizar a associação da competitividade com as práticas esportivas e/ou mercadológicas, não se cogita estabelecer uma dicotomia entre competitividade e distorção da competitividade. Antes, parte-se da premissa de que a emulação é elemento constituinte do ser humano (Goudot-Perrot, 1979; Pinker, 2004), e suas manifestações vêm se apresentando de formas cada vez mais acentuadas em praticamente todos os setores da sociedade contemporânea, as aulas de Educação Física incluídas (Porter, 1999; Carneiro *et al.*, 2017). Atávica, na medida em que traz programações biologicamente herdadas e busca adaptações em prol da sobrevivência e da vida (Goudot-Perrot, 1979), e histórica, na medida em que sofre influências de agentes externos, de acordo com cada período (Agostinho, 2022), a emulação não é uma anomalia na normalidade dos dias, mas um fenômeno manifesto no ser e estar humanos no mundo. Essa compreensão pede um aprofundamento, que será realizado a seguir, quando discutiremos algumas perspectivas epistemológicas sobre como as pessoas conhecem e que implicações tais perspectivas trazem para pensarmos o fenômeno da emulação.

CONCEPÇÕES EPISTEMOLÓGICAS PARA PENSAR A EMULAÇÃO NOS SERES HUMANOS

Poderemos compreender, enfim, que o ser humano se faz; que sua explicação está nele mesmo, que é de dentro dele mesmo que tirará os materiais de sua própria construção, que ele é seu grande mistério.

É a partir dessa compreensão que se descobrirá a beleza do mundo.

(Fernando Becker)

SUMÁRIO



Em uma entrevista concedida à *Revista Profissão Docente* (Becker, 2003), Fernando Becker, professor da Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS), apresenta como premissa para a compreensão da gênese das estruturas do conhecimento a perspectiva que o acompanha em seus estudos acadêmicos: a interacionista - a mesma que será assumida nesta pesquisa sem que se desconsiderem contribuições de perspectivas distintas. Comecemos por estas últimas.

Pode-se nomear de aprioristas aqueles que entendem que as estruturas do conhecimento são inatas, portanto não adquiridas através dos sentidos a partir do meio em que o indivíduo se insere. Trata-se de uma compreensão em que as [...] possibilidades do conhecimento são dadas na bagagem hereditária, de forma inata ou submetida ao processo maturacional, mas, de qualquer forma, pre-determinadas ou *a priori*" (Becker, 1993, p. 15). Nesse sentido, "[...] o processo maturacional explicaria por que uma criança responde num determinado nível, em determinada idade" (Becker, 1993, p. 15).

Essa forma de pensar tem suas raízes epistemológicas na tradição do racionalismo alemão. O Racionalismo é uma corrente filosófica que sustenta a primazia da razão e da capacidade de raciocinar em relação ao sentimento e à vontade, que postula a superioridade da forma (o pensamento) sobre a matéria (os conteúdos ou objetos do pensamento). No Racionalismo, o sujeito confere ao objeto o conhecimento prévio que traz consigo (Kimura, 2005). A razão, e não os sentidos, é considerada a fonte e a origem dos conhecimentos. Admite-se que o pensamento claro e lógico constitui as condições necessárias e suficientes para o conhecimento da "verdade". Pré-formado, o conhecimento prescindiria de uma perspectiva genética (Kimura, 2005).

Segundo Becker (1993), a concepção apriorista se opõe à empirista na medida em que relativiza a experiência, absolutizando o sujeito. Os inatistas sustentam que os traços de comportamento



humano, como aqueles encontrados durante o percurso emulativo, localizam-se na raiz biológica dos indivíduos, traços, portanto, que lhe são próprios, bem como a toda espécie humana, presentes desde o nascimento (Goudot-Perrot, 1979), interiorizados “pelos antepassados dos atuais humanos ao longo de inúmeras gerações, com fins de adaptação à sobrevivência e à vida” (Goudot-Perrot, 1979, p. 7). Para Otta, Ribeiro e Bussab (2003), as propriedades genéticas são inquestionáveis. É o que se depreende, por exemplo, de algumas manifestações humanas, impossíveis de serem explicadas exclusivamente por meio de processos de aprendizagem.

Não à toa, nessa esteira de pressupostos inatistas, situam-se os estudos (muitos dos quais ainda atuais) do pesquisador Charles Darwin, um dos principais defensores dessa concepção. Darwin baseou suas descobertas nas manifestações de emulação (competição) como fator de seleção entre as espécies (Castañeda, 1997; Otta; Ribeiro; Bussab, 2003; Darwin, 2018).

Em oposição a essa linha de pensamento, encontra-se o empirismo. Empirismo, ou filosofia da experiência, refere-se a uma corrente filosófica que considera a experiência como única fonte reconhecida de conhecimento. A proposta do empirismo consiste basicamente em explicar os conceitos e juízos universais por intermédio da experiência, do que decorre a negação do caráter necessário do pensamento e do caráter absoluto da verdade que é acessível ao indivíduo (Kimura, 2005). De acordo com Hessen (1987), a história do empirismo revela que seus defensores procedem, quase sempre, das “ciências naturais”, o que nos parece compreensível, dada a oposição epistemológica que advogam.

O principal expoente é John Locke (1999, p. 719), filósofo inglês que compreendia o conhecimento como “[...] a percepção da conexão e do acordo, ou desacordo e da oposição em quaisquer das nossas ideias”. Para Locke (1999, p. 719), “[...] onde esta percepção estiver, há conhecimento, e onde não estiver, nós não podemos

SUMÁRIO



chegar ao conhecimento, embora possamos imaginar, conjecturar ou acreditar". A premissa lockeniana fundamenta-se na ideia de que o conhecimento tem origem nos fenômenos observáveis, e que estes fenômenos do conhecimento se interligam segundo correlações que podem ser observadas (Kimura, 2005).

No entendimento de Becker (1993, p.12), quem melhor traduz a tradição epistemológica do empirismo inglês é Thomas Hobbes, para quem "[...] não há nenhuma concepção no espírito do homem que não tenha sido originada [...] nos órgãos do sentido". Em síntese, os empiristas são todos aqueles que pensam que o conhecimento decorre da força dos sentidos; sua fonte, residindo no objeto, é externa ao sujeito do conhecimento (Becker, 1993). Nesta perspectiva, os traços apresentados pelos indivíduos são adquiridos, após seu nascimento, do ambiente em que vivem (Pinker, 2004).

Becker (1993) argumenta que, embora necessária e desejável para o desenvolvimento da inteligência, a experiência, que pode ser de origem física ou lógico-matemática, é insuficiente para explicar ou subsidiar a inteligência. Em suas palavras, "[...] o objeto nunca é conhecido exaustivamente por mais que seja objeto da nossa experiência" (Becker, 1993, p. 13). Do ponto de vista empirista, a emulação humana seria resultante das disputas e competições experienciadas pelo indivíduo, não havendo moções internas nem interações que ele possa eventualmente realizar de modo abstrativo (Becker, 1993).

O movimento dialético entre alguns aspectos significativos do inatismo (em que o conhecimento derivaria de condições *a priori* ou de bagagens hereditárias) e do empirismo (em que o conhecimento proviria dos objetos) depara-nos uma terceira vertente, o interacionismo, cuja fonte do conhecimento estaria na interação entre sujeito e objeto (Becker, 1993).

O primeiro ponto a observar em relação à perspectiva interacionista diz respeito ao conceito de interação, na maior parte dos casos



empregado de forma equívocada, por vezes até mesmo por aqueles que se dizem representantes da psicogênese do conhecimento.

[...] o verbo *interagir* refere-se sempre aos dois polos da relação: sujeito e objeto interagem, indivíduo e meio interagem, alunos e professor interagem – o verbo quer dizer que não só o sujeito age sobre o objeto, mas que o objeto também “age” sobre o sujeito (por intermédio da assimilação) e dessas ações mútuas surge um *tertium* que não é nem o sujeito nem o objeto, nem a soma dos dois, mas uma nova síntese. (Becker; Ferreira, 2013, p. 194; grifos dos autores)

Assim, “[...] toda vez que conjugamos (o verbo interagir) para um dos polos apenas, estamos minimizando seu significado” (Becker; Ferreira, 2013, p. 194). Nesse sentido, “[...] dizer que o indivíduo interage com o meio, o professor interage com o aluno, o sujeito interage com o objeto, o homem interage com o universo” (Becker; Ferreira, 2013, p. 194) não satisfaz o significado de interagir, afinal “[...] o indivíduo só pode agir, não *interagir*; o meio só pode agir, não *interagir*; o sujeito só pode agir, não *interagir*. Resta compreender como o objeto ou o meio, físico ou social, age sobre o organismo, o indivíduo ou o sujeito” (Becker; Ferreira, 2013, p. 194; grifo dos autores).

Isso posto, pode-se afirmar que a teoria psicogenética do conhecimento de Jean Piaget (1896-1980) observa, a partir das estruturas em permanente construção e reconstrução, um elemento dinâmico de influência mútua. A propósito, da premissa da construção das estruturas advém a expressão construtivismo. Ora, se há uma construção de estruturas, temos um modelo explicativo que, por incorporação das contribuições do apriorismo/inatismo e do empirismo, realiza uma síntese superadora dessas perspectivas.

No construtivismo, o conhecimento objetivo torna-se dependente das estruturas de ação resultantes de uma construção, que não são dadas nem no objeto, nem no sujeito, mas como produto final de uma ação que o sujeito deve aprender a coordenar. Trata-se de uma

SUMÁRIO



organização que opera no interior de um esquema de assimilação e acomodação de modo combinado.

[...] na medida em que assimilamos algo estranho, inusitado, precisamos fazer um esforço especial para dar conta do assimilado. Esse é o esforço acomodador. Acomodação consiste em ajustar os esquemas – organização de ações – de assimilação a essa estranheza; modificar o esquema assimilador para dar conta de algo para o qual não foi programado. Isso exige do sujeito uma intensa atividade de autotransformação. Portanto, esse conceito tem, aqui, sentido oposto ao senso comum. Esse jogo de assimilações e acomodações perfaz a adaptação cognitiva do organismo ao meio, na continuidade da adaptação biológica; não contra ela; na continuidade e a favor do processo homeostático. Isso é, restabelece o equilíbrio perdido por ocasião de uma assimilação que trouxe conteúdos para o qual o esquema assimilador estava apenas parcialmente capacitado; ou, simplesmente, não estava capacitado. Mas, quando a acomodação realiza seu papel, algo novo aparece; o esquema assimilador ganhou em capacidade assimiladora. Piaget chama a isso de equilíbrio majorante – cada novo patamar de equilíbrio significa a anexação, como síntese, de algo novo que melhora a capacidade cognitiva do sujeito (Becker, 2019, p. 31).

Becker e Ferreira (2013) advertem que as dificuldades de conceituar acomodação acabam incidindo sobre a compreensão de interação. E explicam: "O meio age sobre o indivíduo somente se o indivíduo o assimilar; o indivíduo poderá, com essa assimilação, se desestabilizar (desequilíbrio); ele age, então, sobre si, modificando-se ou modificando seus esquemas assimiladores (acomodação), para melhor assimilar da próxima vez" (Becker; Ferreira, 2013, p. 194).

Em síntese, assimilação "é a ação de trazer algo de fora do meio, para dentro dos esquemas ou estruturas do sujeito; isso implica uma organização do entorno – o sujeito não assimila qualquer coisa, mas apenas o que lhe interessa, o que o afeta (afetividade)"

SUMÁRIO

(Becker, 2019, p. 32). Por sua vez, equilibração "é a ação do sujeito que visa dar conta do desequilíbrio provocado pela assimilação de algo novo do meio – físico, cultural, intelectual, social e científico" (Becker, 2019, p. 32). Nessa ação, o sujeito ajusta seus esquemas assimiladores a fim de assimilar os conteúdos para os quais os esquemas não estavam preparados.

Becker (2014) destaca uma preocupação filosófica que relaciona o modelo psicogenético à maneira abstrativa como o ser humano conhece. Ele explica que o termo "abstração, do verbo latino *abstrahere* (*abs* + *trahere*), significa arrastar, puxar, retirar, extraír, aspirar, separar, apartar. Na própria palavra já está compreendida uma limitação 'congênita' do conhecimento: nunca se retira, extraí-se ou separa-se tudo, mas apenas algo, algumas características" (Becker, 2014, p. 105).

A propósito da visão interacionista (Becker, 2019), o modelo de uma organização endógena que permite assimilar e acomodar experiências – ou seja, novas construções –, com vistas a uma adaptação cada vez mais complexa ao meio, pode, também, possibilitar o desenvolvimento de uma espécie de resiliência. Lettnin *et al.* (2014, p. 327) definem a resiliência como a "capacidade humana para enfrentar, sobrepor-se e ser fortalecido ou transformado por experiências de adversidade". Para Ribeiro *et al.* (2011, p. 625), "a resiliência tende a ser particularmente importante e, muitas vezes, essencial em momentos de transição, mudanças e incertezas, os quais costumam produzir nos indivíduos um nível elevado de estresse", característico do itinerário de emulação. Graças, no entanto, a tais experiências, os indivíduos podem adquirir características de personalidade e habilidades que lhes permitem resistir a condições adversas e lidar com elas de forma mais plena em ocasiões futuras (Ribeiro *et al.*, 2011; Lettnin *et al.*, 2014).

O modelo interacionista, que aponta para a ampliação da capacidade de adaptação e, portanto, para um modo mais decisivo

SUMÁRIO



de resilir, faz-nos considerar que o fenômeno emulativo (competitivo) como possibilidade para a formação humana não deve ser desprezado ou interpretado de maneira restritiva. É o que afirmam Carneiro *et al.* (2017, p. 88), para quem a emulação "não precisa ser execrada como um vício, uma antítese da virtude [podendo, inclusive] se manifestar de forma rica em um ambiente justo, em especial aquele decorrente das escolarizações dos indivíduos, onde a formação ética tem oportunidades ímpares de ocorrer". Os autores consideram, ainda, que "a competitividade agrega mais motivação para a superação de limites e para o trabalho cooperativo, afinal é típico do caráter do jogo esse fino equilíbrio entre o lúdico e a regra, que amplia o respeito pelo oponente" (Carneiro *et al.*, 2017, p. 88). Observemos que a virtude não reside na experiência competitiva, tampouco repousa no sujeito, mas decorre das interações/abstrações que o sujeito coordena ao interagir com/modificar o ambiente em que se insere. Como se pode concluir, os pressupostos epistemológicos do interacionismo, na medida em que possibilitam o reconhecimento da competitividade e uma intervenção docente quando suas manifestações não são construtivas, conferem uma atmosfera singular para o desenvolvimento do trabalho pedagógico nas aulas de Educação Física a partir do itinerário emulativo.

Ao oferecer uma abordagem ampliada para a assimilação das experiências emulativas, a proposta interacionista, a nosso ver, integra e supera tanto a perspectiva inatista, que considera a emulação uma característica constituinte da espécie humana, quanto a perspectiva empirista, que concebe o fenômeno como fruto das experiências individuais. Sem desconsiderar a relevância dos fatores genético e ambiental na espécie humana, o interacionismo ressalta o papel fundamental das trocas com o meio. Essas interações, vistas como oportunidades formativas éticas e morais, são decisivas no desenvolvimento e na solidificação da resiliência, tornando os indivíduos mais preparados para lidarem com o fenômeno emulativo na sociedade (Becker, 1993; 1994; 2019; Pinker, 2004; Ribeiro *et al.*, 2011; Lettnin *et al.*, 2014).



Na sequência, procuraremos mostrar, por meio da literatura especializada, a ligação fundamental entre emulação e jogo e que ambos podem se constituir como oportunidades de aprendizagem aos alunos-jogadores.

A COMPETITIVIDADE COMO ELEMENTO CONSTITUINTE DO JOGO

A forma como você vence é mais importante do que a vitória em si.

(Roger Caillois)

Embora o fenômeno emulativo esteja presente em diferentes áreas dos interesses humanos (Porter, 1999; Agostinho, 2022), nosso foco nesta pesquisa é a área educacional, mais especificamente as aulas de Educação Física, em que se espera a emulação transcendia sua associação habitual com práticas esportivas e o desempenho dos alunos (Ghiraldelli Jr., 1991), propague-se por todas as atividades elaboradas e aplicadas pelos(as) docentes da disciplina, incluídas as diferentes expressões provenientes do jogo (Huizinga, 2000; Grillo; Scaglia; Carneiro, 2022), e contemple, por fim, toda a cultura corporal de movimento (Freire, 1989; Reverdito; Scaglia; Montagner, 2013; Carneiro, 2015; 2017).

Freire (1989, p. 150) entende que a emulação (competitividade) “não nasce no jogo, mas é nele representada.” Já para Huizinga (2000) e Grillo, Scaglia e Carneiro (2022), a emulação é tanto elemento constituinte do jogo como um de seus componentes.



Bento (2007) e Kishimoto (2017) observam que, no instante em que a emulação é assumida como fator inerente ao jogo, passa-se a exigir do jogo um amparo normativo, um conjunto de regras que se destina à inibição de hostilidades, de modo que não seja permitido aos jogadores buscarem a vitória a qualquer custo.

Caillois (1990) corrobora a posição de Bento (2007) e Kishimoto (2017) ao defender que o jogo necessita de um sistema inviolável de regras que delimita seu espaço de ação. Do contrário, "o jogo acaba imediatamente e é destruído por esse fato" (Caillois, 1990, p. 11).

O caráter inextricável da relação jogo e emulação e a consequente necessidade de um sistema que regre ambos os fenômenos exigem um entendimento maior das características do jogo, conteúdo essencial nas aulas de Educação Física escolar (Carneiro, 2015; 2017).

Para Huizinga (2000, p. 16), o jogo apresenta-se como "toda e qualquer atividade humana", destacando-se por sua liberdade e absoluta capacidade de envolvimento, podendo ser praticado "dentro de limites espaciais e temporais próprios, segundo certa ordem e certas regras" (Huizinga, 2000, p. 16). Já Caillois (1990) entende que o jogo, além da liberdade e envolvimento, caracteriza-se pela incerteza, inventividade e ausência da necessidade de produção.

Os estudos de Carneiro (2012; 2015; 2017) situam o jogo como componente formativo fundamental nas aulas de Educação Física, dada sua propriedade em representar inúmeras formas de manifestações corporais, como danças, lutas, esportes, brincadeiras e ginástica. Essas expressões corporais representadas pelo jogo podem ser ilustradas por meio da mandala do jogo, como se vê na Figura 1.

Figura 1 - A mandala do jogo



Fonte: Carneiro (2017, p. 92).

Pode-se afirmar que as manifestações corporais presentes nas aulas de Educação Física e expressas em manifestações de jogo geram traços de emulação característicos dos ambientes de jogo. Na intersecção entre atmosfera do jogo e experiências das pessoas nele inseridas, a dimensão emulativa se corporifica (Freire, 1989; Harris, 1999; Huizinga, 2000; Otta; Ribeiro; Bussab, 2003; Pinker, 2004; Carneiro, 2015; 2017; Scaglia, 2003; Carneiro; Silva; Reis, 2020).

Ao abrigo desse modelo explicativo, tem-se um arcabouço epistemológico para se compreender a importância dos traços emulativos ensejados pelo jogo. Carneiro *et al.* (2017) e Bittencourt (2019) identificam, na preparação dos docentes de Educação Física para perceberem características emulativas em situações de jogo, importantes oportunidades formativas, sobretudo relacionadas à moral e à ética, logo a uma formação para a cidadania. Na mesma direção, Huizinga (2000) defende a centralidade do jogo para a sociedade a ponto de argumentar que todas as sociedades simplesmente não existiriam sem a presença deste fenômeno. Em suas palavras, “é no jogo e pelo jogo que a civilização surge e se desenvolve” (Huizinga, 2000, p. 3). Carneiro e colaboradores (2017) acrescentam que o jogo – compreendido como um fundamento da condição existencial humana, presente na esfera dos anseios e inclinações – oportuniza acesso e apropriação de saberes historicamente construídos relacionados à cultura lúdica e,



por extensão, torna-se um espaço formativo propício para a aquisição de aprendizagens, contanto que haja intervenções docentes construtivas no interior das manifestações emulativas, de maneira a fomentar relações interpessoais saudáveis, aquisição de valores e virtudes e a preparação para o enfrentamento das situações do dia a dia.

Tomemos a Grécia Antiga como referência, civilização em que a emulação, conhecida como agonística, mostrou-se elemento basilar para que os helenos atingissem a magnificência (Bittencourt, 2005). Dias (2022) faz jus à essencialidade da emulação para os gregos quando explica que um competidor grego, ao adentrar uma competição, pensava prioritariamente na superação das próprias limitações, em sua própria glória e na glória de sua *pólis*. Vista assim, a emulação assumia, de modo categórico, um papel cultural e político na antiguidade grega. É o momento de abordarmos a agonística e seu legado para o Ocidente, sobretudo.

A AGONÍSTICA NA SOCIEDADE GREGA CLÁSSICA E A BOA ÉRIS

*Canta-me, ó deusa, do Peleio Aquiles
A ira tenaz, que, lutoosa aos Gregos,
Verdes no Orco
lançou mil fortes almas,
Corpos de heróis a
cães e abutres pasto:
Lei foi de Jove,
em rixa ao discordarem
O de homens chefe
e o Mirmidon divino.*
(Homero)⁴

4 Homero foi um poeta épico da Grécia Antiga, que viveu provavelmente entre o final do século X e início do século IX a.C. A ele são atribuídas as obras *Ilíada* e *Odisseia*, a primeira das quais, de onde os versos em questão foram extraídos (Canto I, vs. 1-6), dedicada à lendária guerra entre Grécia e Troia.



Nos versos acima, Homero canta o elo entre os heróis gregos, neste caso Aquiles, e *Agon*, na guerra de Troia. Jaeger (1995) e Huizinga (2000) também se ocupam da presença da emulação em inúmeros momentos da história grega, como nos jogos olímpicos e nas guerras. Agonística, ou *agon*, termos ainda hoje utilizados por alguns pesquisadores (Bittencourt, 2019), era a forma como se nomeavam as manifestações de emulação. Freire (1989), Caillois (1990) e Grillo, Scaglia e Carneiro (2022) utilizam, respectivamente, em seus trabalhos, agonística, *agon* e *agon*.

Podemos correlacionar o uso antigo dos termos *agon*, agonista e agonística ao emprego contemporâneo de competição, competidor e competitividade. O primeiro, *agon*, equivale a competição por significar a ação de disputa entre as pessoas. Agonista iguala-se a competidor, o participante da disputa, enquanto agonística identifica-se com competitividade ou emulação, fenômeno que impele os sujeitos à ação de competir (Freire, 1989; Caillois, 1990; Bittencourt, 2019; Silva, 2021; Silva; Campos; Roble, 2022; Michaelis, 2023).

Estudiosos como Caillois (1990) e Silva (2021) explicam *agon* como uma proposta de antagonismos, em formato de jogos ou competições organizadas, que se firmam em condições de similaridade, para que determinado competidor possa prevalecer sobre seus iguais. Tais competições se encontram estilizadas a partir das formas de disputa presentes na Grécia clássica. Porém, se considerarmos a significação de *agon* para o povo grego antigo, admitiremos que esse termo fazia parte de sua mitologia, no ponto em que aquela civilização considerava *agon* um espírito personificado, capaz de impulsionar os seres humanos para a competição, para os jogos ou para a guerra (Silva; Campos; Roble, 2022). Silva (2020) argumenta que *agon* se constituiu em elemento fundamental para o desenvolvimento da Grécia em seu apogeu, pois foi por meio desse impulso que a educação grega pôde se realizar.



A importância de *agon* para os helenos se mostra no fato de a emulação possibilitar-lhes uma vida saudável. Bittencourt (2010a) avalia a agonística entre os gregos como um motivador crucial para a superação de adversidades e dificuldades da existência, um fator de estímulo para a superação de limites, e não uma forma incontida de destruição e extermínio. Numa perspectiva epistemológica interacionista, pode-se dizer que a interação entre o ambiente agonístico e os indivíduos convidados a competir engendrou uma formação ético-política promissora para o contexto histórico em questão.

Ainda sobre a agonística como elemento impulsionador para a sociedade helênica, Bittencourt (2005) a compara

[...] a um tônico, capaz de preparar o homem grego para as dificuldades da existência, através da concepção de que o mundo é marcado por uma competição inextinguível, e que, para que se produzam obras valorosas, de renome, torna-se essencial que o ser humano tenha o vigor necessário para vencer as suas mais terríveis adversidades cotidianas. E essa nobre força se desenvolve através da superação dos limites, motivada pela afirmação de uma agonística saudável, que preconiza o respeito ao oponente, aquele que possibilita a nossa própria afirmação, uma vez que, com o rival, instauramos uma nobre relação de forças. (Bittencourt, 2005. p. 5, grifos nossos).

É oportuno aludir à visão de um dos expoentes da cultura antiga grega, o poeta Hesíodo (2012), sobre *agon*.

[...] ela leva ao trabalho mesmo a pessoa sem meios. / Pois um homem sente falta de trabalho ao olhar para outro / que, rico, apressa-se a arar, plantar / e administrar bem sua casa, e um vizinho procura igualar o outro / que se apressa em alcançar a fartura. Essa Luta é boa para os mortais. / O oleiro irrita-se com o oleiro, o carpinteiro com o carpinteiro; / o mendigo inveja ao mendigo, o poeta ao poeta (Hesíodo, 2012, vs. 20/26).



De maneira oposta à conduta do agonista hesiódico, Dias (2022) nos lembra de que, nos tempos pré-homéricos, a imaginação grega revestia-se de atrocidades. Na era titânica, os guerreiros tomavam para si todas as possíveis honrarias que as batalhas pudessem trazer, e as culpas de suas atrocidades eram atribuídas aos deuses, que detinham a justificativa para qualquer maldade exteriorizada pelos homens. Além disso, mesmo durante a fase homérica, por vezes também se davam a guerra desmedida, a destruição descabida e o sofrimento. Quando essas expressões da agonística se apresentavam, os helenos as associavam à presença da deusa Éris.

Filha da deusa Nix e esposa de Éter, Éris era conhecida como a deusa da discórdia, causadora de combates e guerras por meio de rumores, ciúmes e outras paixões perversas (Robles, 2019). De acordo com a mitologia grega, Éris era mãe de Limos (a fome), Algea (a dor) e Dysnomia (a desordem). Homero fez alusão a ela, em sua obra *Ilíada*, como a causadora da famosa guerra de Troia por haver incitado desavença entre as deusas Hera, Atena e Afrodite (Homero, 2009). A “Éris má” foi cultivada entre o povo grego até que Hesíodo, na obra *Os trabalhos e os dias*, trouxesse a possibilidade da *Boa Éris* aos agonistas.

Os helênicos acreditavam que, quando ostentava sua feição perversa, Éris se mostrava a deusa da discórdia, a *Má Éris* (Mateus, 2018). Dessa maneira, se a manifestação agonística se dava pelos impulsos da destruição, do aniquilamento e do extermínio, a *Má Éris* estaria influenciando os agonistas a tornarem patente seu lado sombrio. A esse respeito, Dias (2022) expõe que os gregos foram considerados os seres mais humanos da antiguidade, e que, portanto, manifestavam, em alguns momentos, um caráter cruel e, por vezes, selvagem. Nas competições e guerras, exteriorizavam sentimentos reprimidos, dando livre curso ao ódio (Dias, 2022).



Jaeger (1995) argumenta que, a partir do momento em que um maior entendimento sobre as coisas defrontou a impulsividade, o ideal da velha e empobrecida agonística grega foi perdendo o lugar de destaque naquela sociedade. Gradualmente, um novo caminho foi sendo indicado para a verdadeira compreensão do ideal agonístico. Para Bittencourt (2019), a propósito, os agonistas gregos, e mesmo seus deuses, passaram a não mais enaltecer os impulsos belicosos. Percebe-se, a partir de então, que, mesmo diante do grande poder destrutivo dos guerreiros homéricos, sempre existia o respeito pelo oponente e pela harmonia das coisas, e em nenhum momento se daria uma exaltação do caos.

Coube a Hesíodo (2012) anunciar que, além da existência da *Má Éris*, que dá origem ao sofrimento, à destruição e à ruína, existia a possibilidade da existência da *Boa Éris*, de que se origina o itinerário emulativo. Quando essa faceta de Éris se anuncava, identificavam-se, entre outros aspectos, as expressões de autossuperação e respeito. Mateus (2018) explica que a agonística grega, em seu apogeu, quando Éris se distancia de sua caracterização “má”, ligada a destruição, para consolidar sua caracterização “boa”, traduzida pela emulação, é tributária de uma evolução formativa até então limitada pelo ideal de excelência veiculado pela poesia mítica de Homero.

A Figura 2 ilustra as diferentes manifestações da deusa Éris, ora se apresentando como a deusa da emulação, ora como a deusa da discórdia. Dado que o itinerário emulativo apresenta uma neutralidade inerente (Jaeger, 1995; Weinberg; Gould, 2017), de que trataremos adiante, os indivíduos são confrontados com a necessidade de optar por uma dessas duas direções.

SUMÁRIO

Figura 2 - As caracterizações da deusa Éris quanto ao itinerário emulativo



Fonte: elaborado pelos autores (2025).

O poema épico "Os trabalhos e os dias", em que Hesíodo (2012) faz menção à possibilidade da *Boa Éris*, teria sido encontrado por um viajante de nome Pausânias na forma de uma inscrição em placa de pedra já bastante desgastada pelo tempo. Feita a descoberta, Pausânias compreendeu que havia deparado algo nada elementar para sua época, pois, diferentemente de todos os registros que os gregos conheciam, este iniciava-se da seguinte forma: "Há sobre a terra duas deusas Éris" (Dias, 2022, p. 41).

Vejamos os versos de Hesíodo:

Ora, não houve apenas um nascimento de Lutas, mas sobre a terra / existem duas. Quando alguém observa uma delas, considera louvável; / a outra é digna de censura: elas têm ânimos diversos. / Pois uma promove a guerra má e a disputa, / é a cruel. Nenhum mortal a ama, mas por necessidade, / pela vontade dos deuses, têm de honrar a Luta pesada. / A outra, a primeira, gerou-a a Noite escura, / e o filho de Crono, Zeus sentado em alto trono, / habitante do éter, colocou-a / nas raízes da terra; é bem melhor para os homens [...] (Hesíodo, 2012, vs. 11/19).



Nos escritos de Hesíodo, encontramos a advertência de que, diante de uma situação em que a agonística se faz presente, o ser humano jamais deveria permitir que se consolidasse o ódio ou o extermínio do oponente, características da *Má Éris*. O agonista deveria confiar na excelência do empenho de um ser humano mais pronto para superar as adversidades, característica da *Boa Éris*.

De acordo com Bittencourt (2010b), diante da figura do oponente, evitavam-se impulsos corrompidos e reativos, os quais foram substituídos pelas pulsões de amizade ou até mesmo de amor, uma vez que a figura antagônica fornecia ao agonista o fundamento da vida, a possibilidade de superação de suas dificuldades e a preparação para as vicissitudes que *agon* pudesse trazer.

Aquele homem grego cruel, que despertou e expôs sentimentos de destruição, ira e caos diante da agonística, acabou por trazer para dentro de si esses mesmos sentimentos, o que deu origem a atos verdadeiramente repulsivos (Dias, 2022). A autora se alinha ao pensamento de Hesíodo (2012) de que uma feição de Éris, a *Boa Éris*, deve sempre ser exaltada, e sua outra feição, a *Má Éris*, restringida. Uma desperta nos homens a necessidade do trabalho e da superação, a outra conduz a ambientes hostis, ao *agon* destrutivo e ao caos. Atento ao ideal da *Boa Éris*, Hesíodo (2012) constata que o homem necessitado de posses observa um semelhante, que é rico, e então apressa-se a semear e cultivar a terra dura como viu fazer o outro e, da mesma forma, trata de dispor sua casa de modo satisfatório para viver bem. Eis por que a sociedade grega atingiu seu esplendor agonístico. Nota-se a pujança formativa proveniente da emulação, ou da *Boa Éris*, o que nos leva a pensar sobre a necessidade de que, diante de *agon*, a *Boa Éris* seja nutrida.

De acordo com Jaeger (1995), os hinos de Píndaro (518 a.C - 438 a.C.), expoente da poesia grega clássica, estavam sempre ligados à agonística e a momentos de glória e superação dos agonistas de sua época. Esses poemas eram compostos para festejar e exaltar grandes feitos dos homens gregos. Habitualmente eram cantados por um coro de jovens que, em ocasião oportuna, celebrava o agonista afortunado.



Vimos que os gregos reconheceram na *Boa Éris* um estilo de vida de que se vangloriavam e que passaram a assumir em todas as instâncias do cotidiano. Durante as disputas dos jogos olímpicos, os agonistas pleiteavam a superação de si. O campeão aspirava apenas a uma coroa feita por ramos de oliveira entrelaçados, não priorizando, nesses momentos, a busca por riquezas materiais. Bento (2018, p. 159) menciona o fato de Tritantaicmes, conselheiro de Xerxes, rei dos persas, ter declarado: "Ai, Mardônio, que homens são esses contra quem nos levas a combater, se eles não lutam pela riqueza, mas só pela superioridade, ideais e glória!"

Nessa nova perspectiva, a agonística é tratada nos termos da *Boa Éris*, visto que os agonistas desenvolviam um traço de compatibilidade com seu antagonista, manifesto pelo modo respeitoso e honesto diante de *agon*. Para Bittencourt (2010b), essa identidade foi obtida a partir do momento em que o agonista grego compreendeu a importância de seu oponente para que ele próprio pudesse expandir a capacidade de autossuperação e solução de suas dificuldades. Destaque-se que, quando capaz de consumar a *Boa Éris* durante a realização de *agon*, o agonista era efusivamente festejado, tratado com honrarias e visto como herói pelos compatriotas.

Com base nos escritos de Hesíodo (2012), verifica-se que os valores da *Boa Éris*, exercidos inicialmente pelos heróis gregos e por aqueles que tinham origem nobre, passaram a alcançar um contingente mais numeroso de cidadãos. Ou seja, a nova conduta praticada pelos agonistas olímpicos e por guerreiros passou igualmente a ser adotada por homens comuns na vida cotidiana, quando, por exemplo, trabalhavam de forma exaustiva para sustentar suas famílias. O mesmo princípio é observado quando "cada homem deveria se esforçar em ultrapassar um adversário à altura de si mesmo, possibilitando, assim, a continuidade do espírito de competição em novas combinações de forças relacionais" (Bittencourt, 2019, p. 8; grifos nossos). As pulsões humanas de preservação e belicismo, antes dominantes, dão lugar ao senso de superação.



Os escritos de Hesíodo (2012) nos levam a concluir que os valores e atitudes advindos da *Boa Éris* deveriam permanecer interiorizados no agonista, que seria certamente aclamado e valorizado pelo seu povo. No momento em que isso acontecesse, cada cidadão ficaria circundado de exemplos positivos trazidos pelo competidor no cumprimento de seu papel social em meio à busca da excelência de si e de sua *pólis*. Na mesma direção de Hesíodo (2012), Bittencourt (2010b) menciona que, além dos ganhos pessoais que proporcionava aos envolvidos em *agon*, a *Boa Éris* alcançava toda a sociedade, fosse quando o legítimo esforço dos agonistas em se superar era recompensado, fosse quando a coletividade se engajava em busca de trabalho árduo e melhorias. Nesta condição, a derrota, de forma nenhuma, tornava-se um desprestígio, haja vista todo o esforço do grego implicado no processo agonístico. Reparemos no *ethos* que a percepção de emulação é capaz de suscitar.

Pode-se afirmar que, enquanto os agonistas gregos e seus concidadãos conseguiram fazer uso da *Boa Éris*, aquela civilização, em grande parte, manteve seu esplendor, o que não se deu sem oposições nem contraexemplos. Agonistas arrogantes, cheios de vangloria por se julgarem imbatíveis, embora não fossem vistos com bons olhos, integravam o mesmo povo. Para muitos gregos, a presunção destes últimos poderia colocar a agonística e toda a *pólis* em risco, ferindo um dos princípios básicos de *agon*, a justa medida, do que se depreende que *agon* é contrário ao monopólio, exigindo sempre que o agonista vencedor busque ir além, no sentido de que um competidor estimule o outro, e todos possam se sobressair em suas qualidades e vencer suas dificuldades (Dias, 2022).

Com entendimento similar, Bittencourt (2010b) pondera que, diante das manifestações agonísticas na sociedade grega, a justa medida de forças tornava-se essencial. Uma vez observada uma discrepância acentuada de habilidades de um agonista sobre os outros, *agon* corria riscos de término imediato, pois via ferido um de seus princípios primeiros. Ademais, o povo grego conspirava em favor



de renovações no círculo de disputa, haja vista não ser favorável à manutenção da hegemonia de alguns poucos por tempo prolongado (Bittencourt, 2010b).

Os estudos de Caillois (1990) e Bittencourt (2019) dão-nos a conhecer que os agonistas helênicos deveriam apresentar equidade de competências, a fim de que *agon* pudesse se sustentar. Essa condição mostrou-se imprescindível para a inquestionabilidade da disputa e, consequentemente, para a continuidade do processo agonístico em ocasiões futuras.

Ainda sobre a justa medida, os gregos consideravam que, constatado um agonista em estágio superior de aptidão em relação aos demais, havia a iminência de um retrocesso à condição de *Má Éris*, um retorno, portanto, à era dos impulsos titânicos, somente suplantados em razão da constante manutenção da agonística saudável e da superação individual em prol da coletividade (Bittencourt, 2010a).

A importância da justa medida na sociedade grega era tal que ao agonista vencedor de uma disputa cabia procurar outro oponente, à sua altura, sob pena de merecer castigo dos deuses (Bittencourt, 2010b). Dias (2022) menciona que os deuses gregos se colocavam como espectadores das disputas agonísticas, testemunhando as competições como mantenedores de *agon*. Caso observassem um agonista distinguindo-se de forma desproporcional, este passava a ser considerado um rival em potencial, e a fúria divina recaía sobre o campeão. Dias (2022) cita o exemplo de Miltíades, que venceu consecutivamente algumas competições e acabou impossibilitado pela sociedade grega de participar de disputas futuras. As reiteradas vitórias, que o alçaram à condição de competidor imbatível, infringiram a lei agonística da justa medida. Buscando incessantemente por *agon*, apesar de impossibilitado, Miltíades acabou por desobedecer ao banimento, o que lhe ocasionou a desonra diante de seu povo e o posterior enlouquecimento.



Bittencourt (2005) aponta que os gregos, na tentativa de evitar que experiências como a de Miltíades voltassem a acontecer, acabaram por instituir o ostracismo. Dispositivo político de enfrentamento das ameaças à ordem democrática, incluía o afastamento da pessoa pública que perdurasse por período prolongado em suas atribuições, obstando a participação de outros compatriotas. Como se pode observar, a regra agonística da justa medida ia aos poucos sendo direcionada para outros espaços da sociedade.

Weinberg e Gould (2017) explicam que os agonistas que realmente colocaram a *Boa Éris* em uso viram na justa medida um motivador para si e seus oponentes, já que, em vez de estagnação, havia uma busca contínua por superação e melhorias tanto no âmbito individual quanto no coletivo.

A COMPETITIVIDADE NA CONTEMPORANEIDADE

*Sei apenas que é preciso ganhar,
que esta é para mim a única saída.
Talvez por isso eu tenha a impressão
de que infalivelmente ganharei.*

(Fíodor Dostoiévski)

Tendo apresentado a agonística como elemento essencial para que a sociedade grega clássica atingisse seu ápice, é importante abordá-la agora a partir da sociedade contemporânea.

Os estudos de Mateus (2018, p. 6) sobre similaridades históricas entre passado e presente indicam três caminhos possíveis às pessoas da contemporaneidade a partir da observância dos antepassados: 1) a pura repetição do modelo vivido, em que se percorre

SUMÁRIO



exatamente as mesmas trajetórias já exploradas anteriormente; 2) a linha do desprezo, em que se ignora completamente o que existiu ou o que se viveu, com base na crença de que os indivíduos vivem interminavelmente todas as experiências de formas inteiramente novas; 3) a tendência de superação, segundo a qual se mira na sobreposição da história, visto que a concretização das coisas acontece em um formato superior àquele já ocorrido. À guisa de conclusão, Mateus (2018) afirma que a sociedade atual avalia de modo depreciativo alguns modelos bem-sucedidos da história progressiva e, ao fazê-lo, decide-se pela tentativa de suplantar-los como recurso de autoafirmação.

A adoção do caminho de desligamento das experiências vivenciadas por nossos ancestrais leva ao apagamento do legado interiorizado pela coletividade humana com base em suas valorações constituídas (Pinker, 2004). Defendemos posição diversa: a de que se realize um exame dos caminhos já experimentados em outras épocas de modo a coligir experiências de sucesso e aplicar conhecimentos delas advindos (Mateus, 2018). Bittencourt (2021, p. 213) sustenta uma visão complementar, ressaltando a importância de assumirmos “um enfoque crítico ao analisarmos a conjuntura civilizacional na qual estamos inseridos”. E explica que a pretensão não é mero retorno a um passado idealizado, mas a busca de experiências significativas como incrementos à solução de problemas do presente.

Quando se observa o sistema escolar nessa perspectiva, notam-se similaridades. As instâncias educacionais superiores, apesar de fazerem avanços, na maioria das vezes não analisam contribuições exitosas que a história prodigalizou e poderiam ser incorporadas às necessidades presentes (Freinet, 1998). O estado de Boa Éris é, sem dúvida, um legado importante da “história que está por trás” (Cambi, 1999) para que a contemporaneidade enfrente os desafios emulativos do presente. Não como modelo sacralizado que poderia ser transplantado ignorando-se dois milênios de história, mas como



[...] a recuperação de vias interrompidas, de possibilidades bloqueadas, de itinerários desprezados, que devem ser compreendidos e afirmados e indicados como alternativas possíveis não só do passado, mas também do presente, pelo menos como alternativas teóricas, percursos diferentes, integradores e corretores de um modelo (Cambi, 1999, p. 38).

Concordamos, o modelo emulativo contemporâneo precisa de correção. Mais que isso, precisa de um percurso diferente, alternativo, ético. A *Boa Éris* pode ser essa alternativa se, em vez de pura e simplesmente a tomarmos como padrão, dela colhermos o processo e o sentido, aplicando-os às necessidades formativas do presente, com vistas a recuperar “aquele diferente que perdemos [...] aquele ‘não ainda’ do qual vivemos, ao mesmo tempo, a aurora e a expectativa” (Cambi, 1999, p. 40).

O exercício de situar as manifestações emulativas na sociedade moderna desvela a influência do sistema socioeconômico sobre elas, destacando-se a tendência exagerada e patológica ao sucesso, comparações, conquistas e visibilidade, numa busca frenética por autoafirmação e com predominância de todas as formas possíveis de competição (Bauman, 2001; Han, 2017a; 2021; Kumakura, 2018; Barros, 2023).

Bittencourt (2009), no mesmo sentido que Bauman (2001) e Han (2017b; 2021), adverte que os traços emulativos estão atualmente associados à lógica de produção capitalista. Já Baldi e Bronzatto (2024, p. 11) ressaltam a falta de solidez e clareza na hierarquia de valores presentes na sociedade contemporânea, do que resultam interações humanas caracterizadas pela superficialidade, e alertam para a necessidade de as instituições escolares não se desviarem de seu papel de formar cidadãos, tarefa que não pode ser cumprida se moral e ética não integrarem a estrutura curricular dos cursos.



Para Branco (2011), as pessoas têm tomado decisões infelizes ao se defrontarem com situações de emulação. Como a incidência de tais situações é muito presente na vida humana, o que reforça a importância de extrair da emulação o que de melhor ela pode ensinar, as consequências são desastrosas para a sociedade.

Defende-se que a presença emulativa na forma de disputas saudáveis e relações antagônicas - ao abrigo, portanto, da *Boa Éris* - pode favorecer a consolidação das aquisições éticas e morais no ser humano. Ao contrário, inclinada para sua outra feição, a *Má Éris*, a emulação suscitará violência desmedida, agressividade, truculência, e o resultado não será outro senão, a exemplo da ultrapassada era titânica, caos, barbárie e paralisia total da sociedade (Branco, 2011).

Reconhecendo a tendência da atual sociedade a associar-se à *Má Éris* emulativa, haja vista a busca desenfreada por sucesso, visibilidade e vitórias a qualquer custo, num claro afastamento da *Boa Éris*, torna-se necessário aprofundar a análise da relação entre emulação e o atual sistema capitalista.

Ao afirmar que "O sujeito de desempenho encontra-se em guerra consigo mesmo", Han⁵ (2017a, p. 29) nos faz refletir sobre as implicações emulativas no ser humano contemporâneo. A sociedade contemporânea, segundo ele, testemunha a lógica do desempenho nos indivíduos tornados agentes de produção e eficiência (Han, 2017a; 2017b; 2021). Distinto do "sujeito da obediência" de Foucault, o "sujeito do desempenho" entrega-se à "livre coerção de maximizar o desempenho" (Han, 2017a, p. 30; grifo do autor). Como o excesso de trabalho e desempenho tem sua culminância numa autoexploração, explorador e explorado coincidem no mesmo sujeito. Na medida em que as pessoas vivem em constante competição consigo mesmas e com outros (Han, 2017b; 2021), a autoexploração remete à autoemulação.

5 Byung-Chul Han, de origem sul-coreana, reside atualmente na Alemanha, onde atua como professor de Filosofia e Estudos Culturais na Universidade de Berlim. É autor de vários ensaios sobre a sociedade e o ser humano.

SUMÁRIO



Alguns estudiosos sugerem que o fato de a espécie humana se vincular historicamente às disputas fez com que os mercados econômicos, aproveitando-se desse pendor, exigissem dos indivíduos a busca incessante por excelência, desempenho e visibilidade. As pessoas passaram a almejar o limite de sua produção, sendo, para isso, compelidas a superar a si mesmas e aos outros, comparando-se o tempo inteiro, em uma procura sem fim por toda forma de se manterem em destaque (Bauman, 2001; Han, 2017a; 2017b; 2021; Barros, 2023).

As tendências capitalistas neoliberais intensificaram essas dinâmicas, promovendo valores que tencionam a eliminação dos concorrentes, impondo a lógica do alto desempenho e estimulando o “progredir ou perecer”. Na sociedade do século XXI, o desempenho máximo alcançado por meio da emulação é constantemente exaltado e serve de inspiração para as escolhas identitárias dos indivíduos (Bauman, 2001; Barros, 2023).

Não pretendemos descredibilizar a autossuperação e a busca por vitórias. Defendemos, no entanto, que tais conquistas não devem limitar as experiências individuais humanas. Partimos do pressuposto de que parte das pessoas se encontra nos padrões médios de produção; outras não condescendem com a rotina perversa das imposições comparativas e de hegemonia social (Bauman, 2001; Barros, 2023). A emulação, nos moldes da atualidade, não vem oferecendo espaço para que as pessoas estabeleçam metas individuais definidas por elas próprias. Em vez disso, são pressionadas pela “sociedade do desempenho” à autoemulação, em um esforço desmedido para sempre se sobressaírem em tudo o que fazem e, assim, projetarem a superação dos próprios limites até o ponto da exaustão, evitando lidar com o fracasso e, consequentemente, com o sentimento de culpa e inferioridade (Bauman, 2001; Bento, 2007; Carneiro *et al.*, 2017; Han, 2017a; 2017b; 2021; Barros, 2023).

Acrescente-se o fato de o fenômeno emulativo estar em grande ascensão na sociedade contemporânea (Porter, 1999;



Carneiro *et al.*, 2017), para Bauman (2001) uma de suas grandes marcas, com tendência “a evoluir e se tornar um vício, não mais sendo percebido como compulsão” (Bauman, 2001, p. 105).

O ponto é: a aparente liberdade oferecida pelo sistema socioeconômico atual, que permite a autossuficiência produtiva e leva as pessoas a adotarem uma produtividade altamente emulativa, muitas vezes guiada pelas propriedades da *Má Éris*. Esse comportamento reverbera em toda a estrutura social, fazendo com que a necessidade performática esteja presente em tudo o que se realiza. No lazer, na alimentação, nas práticas esportivas, no vestuário e nos próprios corpos dos indivíduos, tudo precisa ser perfeito (Bauman, 2001; Han, 2017a; 2017b; 2021; Ribeiro, 2020; Barros, 2023).

Quanto ao sistema escolar público, uma das características da expansão emulativa nesse espaço, segundo Arroyo (2013), é sua privatização. Trata-se do avanço neoliberal, que visa à alta lucratividade de áreas tradicionalmente de responsabilidade do Estado para favorecer a esfera privada. Esse processo, que transforma as instituições educacionais públicas em nicho de mercado, denota uma “desnecessidade do público”. Estrutural e persistente em nossa formação educacional, o fenômeno decorre de movimentos emulativos que defendem a apropriação privada do conhecimento, numa clara mudança paradigmática na gestão e na função social da educação (Arroyo, 2013). Consequentemente, essa dinâmica provoca uma reconfiguração do papel do Estado, que passa a atuar mais como facilitador do mercado do que como garantidor do direito à educação pública de qualidade.

Bauman (2001, p. 63), como Arroyo (2013), acredita que “o espaço público está cada vez mais vazio de questões públicas. [...] quanto menor o Estado, mais fraco ele é, e menos dinheiro é necessário para se comprar um governo”. Convertidas em indivíduos que não anseiam por outra coisa a não ser sucesso e visibilidade, fazendo da autoprodutividade meio e da emulação na perspectiva



da *Má Éris* princípio, as pessoas se encarregam de controlar e organizar os recursos sociais (Bauman, 2001; Bittencourt, 2005; 2019; Hesíodo, 2012; Han, 2021).

A sociedade necessita de espaços públicos, como são exemplos aqueles constituídos pelas escolas públicas. Arroyo (2013, p. 667) argumenta que "a escola só será pública se for um tempo de socialização em valores públicos". Se nas escolas aonde crianças e adolescentes populares chegam ainda predominam lógicas de mérito⁶ e processos seletivos reprovadores e segregadores, não temos um espaço público democratizante, mas a reprodução da subalternização das infâncias e adolescências nos padrões segregadores de poder, trabalho, renda e moradia (Arroyo, 2013).

Para que as camadas populares tenham acesso à educação pública de qualidade, é preciso incentivar a *Boa Éris* nos ambientes escolares, respeitando a essência do público, inspirada na *pólis* grega. É fundamental que a escola pública opere na lógica dos valores públicos, promovendo a igualdade, a inclusão e a democratização do conhecimento, sem se submeter aos valores privados do mérito e da concorrência. Somente assim será possível construir um sistema educacional verdadeiramente público, com foco na formação cidadã e no fortalecimento do espírito comunitário (Bittencourt, 2005; 2019; Arroyo, 2013).

Na direção contrária, à medida que incita a uma constante busca por vitórias e sucesso, a lógica meritocrática intensifica a

6 Também conhecidas como meritocracia, referem-se a uma prática educativa surgida com a intenção de socializar as oportunidades na educação, trazendo avanços em relação às antigas instrumentalizações. Entretanto, estabelecem-se a partir da condição da recompensa, na qual se avalia a habilidade de cada aluno individualmente, adotando-se o preceito de que quem tem melhor desempenho merece mais. Isso acaba contribuindo para acentuar algumas desigualdades e diferenças, que passam a ser justificadas como merecidas. Em uma escola verdadeiramente justa, observa-se, além do esforço e desempenho, também o ritmo de aprendizagem de cada aluno, além de outros fatores estruturais externos que acabam determinando pontos de partida diferentes e indicando o sucesso de alguns, em detrimento do fracasso da maioria, gerando sensação de culpa e derrota (Ferreira; Alves; Palmeirão, 2024).

SUMÁRIO



pressão pelo autodesempenho e, não raro, leva à exclusão e depreciação (Junior; Batista, 2012; Batista *et al.*, 2015; Han, 2017b). Batista *et al.* (2015) alertam que, em uma sociedade dominada pelo desempenho e pela lucratividade exacerbada, o fenômeno emulativo tende a manifestar-se de forma similar, gerando um *ethos* altamente prejudicial ao convívio humano.

Os fatores aqui considerados eclodem nas aulas de Educação Física por meio de uma espécie de “efeito rebote”. As manifestações frequentes de emulação, durante as aulas, sujeitam os discentes a uma inclinação meritocrática e os dispõem a uma busca incessante pelo destaque individual a qualquer custo (Han, 2017b; 2021; Ferreira; Alves; Palmeirão, 2024). Silveira e Dias (2019) salientam que o bem-estar coletivo em aulas de Educação Física sofre prejuízos enormes em contato com a *Má Éris* emulativa. Como exemplo, apontam o aumento de situações de exclusão de alunos em fases distintas de consolidação de aprendizagens, o que acarretará, muito possivelmente, o afastamento discente dessa disciplina. A emulação, assim, assume um caráter opressor, aprisionador e limitador da experiência humana, afinal, “em um ambiente sem justiça e desumanizado, a competitividade se vê privada de seu amplo potencial de formação ética”, capaz de produzir, por exemplo, empenho, excelência individual e autossuperação (Carneiro *et al.*, 2017, p. 88).

Para Baldi e Bronzatto (2024), a escola (e, por extensão, as aulas de Educação Física) precisa resgatar sua função favorecedora da construção de saberes, entre os quais aqueles que promovem uma “cultura do sentido” e orientam à aprendizagem da convivência com base em valores morais. Defendemos a superação da emulação reduzida aos atos de medir forças e hierarquizar os competidores pela emulação inspirada nos princípios da *Boa Éris*, de maneira que as aulas de Educação Física sejam repletas de interações que transcendam o ensino dos conhecimentos disciplinares e atinjam o ser humano em plenitude (Bittencourt, 2005; 2019; Han, 2017b; Baldi; Bronzatto, 2024).



Característica bem presente nas aulas de Educação Física, a esportivização (Freire, 1989; Darido, 1999; Bittencourt, 2005; 2019) conecta frequentemente a disciplina à *Má Éris* emulativa e revela tendências que, associadas ao *merchandising* e à autovisibilidade, transformam o docente e a instituição educacional em mercadorias. Em virtude dessa vinculação do esporte ao *marketing* e à necessidade de resultados, as oportunidades educacionais que o itinerário emulativo é capaz de proporcionar ficam inibidas. A Educação Física ainda é bastante tributária dessa prática (Darido, 1999; Mello, 2005; De Rose Jr., 2009; Han, 2017b; 2021), razão pela qual argumentamos em favor da ampla utilização da cultura corporal de movimento nas aulas, ocasião de aliar os conhecimentos específicos da disciplina a uma formação mais completa e mais humanizada (Freire, 1989; Carneiro, 2015; 2017; Baldi, Bronzatto, 2024), comprometida “com a busca de sentidos de vida e com a convivência respeitosa” (Baldi, Bronzatto, 2024, p. 2).

Acreditamos que o fenômeno emulativo, numa perspectiva interacionista, e, portanto, concebido como “uma terceira margem da questão, entre o desprezo da competitividade ou a aceitação de uma caricatura neoliberal [...]” (Carneiro *et al.*, 2017, p. 88), é capaz de aprimorar a humanização da sociedade, a autonomia humana e o reconhecimento do outro (Becker, 1993; Carneiro *et al.*, 2017).

Ressalte-se que cada indivíduo percebe as características emulativas à sua maneira. Como se trata de um fenômeno ambíguo, com valências distintas, da interpretação que cada pessoa faz desses itinerários depende a natureza das abstrações: aprendizados valiosos ou desafios éticos (Jaeger, 1995; Reverdito; Scaglia; Montagner, 2013; Carneiro, 2017; Weinberg; Gould, 2017). A emulação, em si, não se associa, automaticamente, a uma condição de positividade ou negatividade. Nas aulas de Educação Física, por exemplo, compete às ações pedagógicas propostas pelo professor da disciplina o direcionamento que o fenômeno assumirá. Recomendamos que as manifestações emulativas sejam sempre fundamentadas nos



princípios da *Boa Éris*. O espaço-tempo das aulas de Educação Física pode dar ocasião ao bom cultivo de práticas emancipadoras a serem depois difundidas por toda a sociedade (De Rose Jr., 2009; Hesíodo, 2012; Carneiro *et al.*, 2017).

Na sequência, ao tratarmos do movimento *fair play*, procuraremos problematizar uma tentativa de encontro entre a emulação e o estado de *Boa Éris*.

O FAIR PLAY COMO CAMPO DE DISPUTA ENTRE A BOA E A MÁ ÉRIS

Você me pergunta o que me obriga a falar?

Uma coisa estranha; minha consciência.

(Victor Hugo)⁷

O clássico *Os miseráveis*, de Victor Hugo (2017), presenteia o leitor com uma personagem singular do romance ocidental, o inspector Javert. Disciplinado e rígido no cumprimento do dever, orgulha-se da vida ilibada e de nunca haver transgredido normas. Certa feita, não encontrando forma de seguir a lei, é obrigado a descumpri-la. O tormento moral lhe sobrevém a partir do instante em que liberta um prisioneiro condenado, Jean Valjean, como retribuição por este lhe ter pouparado a vida quando seria esperado que agisse de modo contrário. A ação de Javert é representativa de casos em que se infringe o código escrito, mas não o princípio moral.

⁷ Victor Hugo foi um escritor francês que viveu no século XIX. Autor de clássicos, como *Os miseráveis* e *O corgunda de Notre Dame*, notabilizou-se por sua grande popularidade e por abordar em suas obras questões de cunho social e político.



Há momentos, nas aulas de Educação Física, em que a insuficiência das regras escritas ou dos códigos normativos é notória, fazendo necessárias análises do imprevisto. Nessas ocasiões, em sintonia com o personagem Javert, de Victor Hugo, o professor deve priorizar o código moral, que, no caso da docência, refere-se ao código pedagógico. Lembremo-nos de que uma das exigências para a existência do jogo é a legitimação de um combinado normativo em acordo com os envolvidos (Caillois, 1990; Huizinga, 2000; Grillo; Scaglia; Carneiro, 2022).

O debate sobre a insuficiência de um regramento para fazer frente aos traços emulativos deu ensejo a que se resgatasse o *fair play*, conceito empenhado como alternativa para lidar com situações especiais que ocorrem durante as situações de jogo (Silva *et al.*, 2023a).

Fair play, literalmente “jogo limpo”, tem origem inglesa e raízes ligadas ao esporte. Em teoria, busca o estabelecimento de padrões de ética e respeito no contexto esportivo, de maneira que os jogadores, para além das regras, possam resolver conflitos decorrentes das situações de jogo (Brito; Morais; Barreto, 2011; Silva *et al.*, 2023a). Segundo Betti (1997, p. 25), o *fair play* é produto da aristocracia inglesa do século XIX, revelando-se como “a forma de jogar inglesa”. Não há registros da utilização desse termo em períodos anteriores, o que consolida o *fair play* como um dos pilares do esporte contemporâneo. Devido à procedência elitista e associação ao esporte, acabou restrito à alta classe, não alcançando as camadas populares, que “poderiam não seguir as convenções éticas estabelecidas” (Betti, 1997; Proni, 2000).

A partir da segunda metade do século XIX, com a ascensão das classes menos favorecidas ao esporte, deu-se a expansão de sua prática. Esse movimento ocorreu a despeito da resistência dos “controladores”, que temiam sua comercialização e desgaste dos valores éticos (*fair play*). Enquanto isso, a burguesia europeia, interessada

SUMÁRIO



em melhorar o desempenho de suas equipes, passou a remunerar os jogadores talentosos da classe trabalhadora. O aumento gradual dessa iniciativa levou à profissionalização do esporte. Todavia, os dirigentes esportivos decidiram continuar como amadores, sugerindo a preservação dos valores do *fair play* (Betti, 1997; Proni, 2000; 2021).

Nas décadas seguintes, em parte devido à visibilidade por meio da mídia, o fenômeno da massificação do esporte foi se consolidando. O ápice foi na década de 1980, quando o esporte se tornou um negócio altamente lucrativo para o mercado econômico. Nessa época, os "administradores do esporte", percebendo a oportunidade de maior lucratividade por meio do *marketing* esportivo, começaram a estampar a imagem de patrocinadores em seus eventos, camisetas das equipes e produtos licenciados (Betti, 1997; Proni, 2000).

A entrada dos grandes empresários no mundo desportivo fez com que o controle mudasse das mãos dos aristocratas para as da elite empresarial, que passou a pressionar suas equipes para a obtenção de resultados. Betti (1997, p. 13) explica que "a pressão aos atletas e clubes por vitórias e resultados ficou cada vez maior, dado o aumento das recompensas financeiras e a associação da mídia pelo sistema comercial do esporte".

Antes de Betti (1997), o Comitê Internacional para o *Fair Play* (CIPP, 1976, p. 7) reconhecia que "os campeões, em particular, passaram a receber intensas pressões para vencer, já que a vitória conferia não apenas prestígio, mas também benefícios materiais". E concluía que essa mesma pressão se aplicava aos árbitros das competições, sobretudo nos momentos em que precisavam tomar decisões que poderiam afetar o resultado, como retirar um atleta da disputa, e assim determinar o ganho ou a perda de grandes somatórios financeiros para o atleta, suas equipes e patrocinadores.

Jornalistas, comentaristas esportivos e outros profissionais da mídia também passaram a ser pressionados por seus superiores



para que adicionassem “emoção” à realidade dos fatos (CIPP, 1976). Betti (1997, p. 80) corrobora o parecer do CIPP e vai além ao discutir a relação de dependência inaugurada com o aumento da cobertura esportiva pela mídia na década de 1980: tem início uma “pendência mútua entre o esporte e a imprensa no momento em que, divulgando o produto e atraindo público aos estádios, a imprensa passou a captar patrocinadores”.

Essa explosão de visibilidade e lucratividade no esporte, somada à pressão sofrida pelas equipes e atletas por resultados, acabou evidenciando o distanciamento já existente entre esporte e condutas éticas e morais. Na busca por desempenho, investiu-se fortemente em estratégias que garantissem vitórias. Como consequência, houve aumento da violência, fraudes e *doping* durante as partidas, bem como novas pressões, dessa vez exercidas pelos atletas e seus clubes sobre as federações (Betti, 1997; Proni, 2000).

Essa dinâmica levou as federações esportivas a reconstituírem o *fair play*, buscando associá-lo, como no final do século XIX, aos valores éticos, morais e de seguimento às regras do esporte, e, de forma similar, garantindo os interesses da alta classe esportiva (Betti, 1997; Proni, 2000; 2021). Curiosamente, “apenas” no final da década de 1980, a Federação Internacional de Futebol (FIFA), com o apoio da mídia e almejando atitudes nobres para os envolvidos com o futebol mundial, promoveu grandes campanhas em prol do *fair play*. Para Betti (1997, p. 36), essa ação solidifica o fato de que “o esporte passou a ser organizado em função das entidades que o controlam, dos patrocinadores e da grande mídia”, do que se depreende que o *fair play*, na contemporaneidade, é guiado pela racionalidade econômica do esporte. A privatização das equipes esportivas e a transformação do torcedor em “cliente” refletem essa realidade. Revivem-se, desta forma, as origens do esporte, com a elite econômica mantendo seu controle, e a classe trabalhadora, a condição de marginalidade (Proni, 2000). Nas palavras do autor,



[...] ao tratar o torcedor como consumidor, o clube passa direta ou indiretamente a privilegiar o cliente de maior renda (o torcedor "vip"). Afinal é ele que consegue pagar o ingresso com preço mais alto, adquirir os produtos licenciados do clube e adquirir pacotes de transmissão pelos meios de comunicação. O mesmo raciocínio vale para o torcedor (cliente) de baixa renda, que acompanha o clube através de meios de comunicação "piratas" e usa camisas "não oficiais", não trazendo nenhum retorno financeiro ao clube (Proni, 2000, p. 225).

Como se pode observar, o esporte profissional encontra-se novamente à mercê dos grandes empresários, que promovem grandiosos espetáculos esportivos, visando ao aumento do faturamento de suas equipes e à busca por mais patrocinadores. Nessa perspectiva, o *fair play* intervém para garantir a segurança dos clientes (torcedores) e evitar que a violência chegue até eles. Já as federações garantem, no que lhes cabe, que os astros do espetáculo (mercadaria) fiquem preservados (por meio de maior rigor das regras ou da arbitragem) e, assim, proporcionem grandes competições nos "moldes FIFA" (Betti, 1997; Proni, 2000; 2021).

Fica, portanto, a cargo das federações esportivas administrar esse funcionamento, guiando o *fair play* de acordo com a racionalidade que preside o esporte e favorece, em termos de resultados, os responsáveis pela produção e divulgação do esporte-espetáculo (Proni, 2021).

Segundo o CIFP (1976), para que o *fair play* atinja plenamente a significância ética e moral, a ênfase excessiva colocada sobre a vitória, sua principal ameaça, precisa ser superada. Esse relevo se explica pela razão de que "vencer não apenas confere prestígio ao participante, mas também beneficia o seu clube, a sua organização esportiva e até mesmo o seu país, além de trazer vantagens materiais substanciais" (CIFP, 1976, p. 6). A vitória como finalidade principal a justificar toda a sorte de meios empregados por clubes, atletas e



torcedores deixa um rastro de desrespeito àqueles que se encontram do outro lado, os “derrotados”.

No parecer de Betti (1997, p. 32), o movimento *fair play* não consegue atingir seus ideais éticos e valorosos principalmente em razão do comportamento dos torcedores. Estes, uma vez identificados de maneira “apaixonada” com o clube do coração e os atletas preferidos, adotam atitudes de violência desmedida contra tudo que possa interferir no resultado do jogo. A vitória é buscada a qualquer preço.

Betti (1997, p. 141) pondera que os grandes veículos de comunicação que transmitem eventos esportivos têm grande responsabilidade pelo entendimento popular atual de *fair play*. Telejornais esportivos, com seus jornalistas e comentaristas, podem tanto orientar quanto desorientar as pessoas.

[...] a própria mídia sempre proporciona um discurso dúbio sobre o Fair Play. Uma equipe ou jogador pode ter as características referidas pelo seu modo de jogar, ora como “voluntarioso”, ora como “violento”. Nesse sentido, a grande mídia torna-se bastante responsável pelo sucesso do Fair Play, pois ela é capaz de uma “elevação qualitativa do nível de conhecimento do grande público sobre o esporte” (Betti, 1997, p. 141).

Proni (2021, p. 15) acompanha Betti quando destaca que “é o locutor ou um comentarista credenciado quem informa ao torcedor sobre o que pode ser feito, o que deve ser aceito e o que deve ser valorizado”. O autor demonstra preocupação com a influência que esse modelo de *fair play* exerce nas crianças. E alerta: “o modelo de esporte profissional altamente competitivo torna-se uma referência hegemônica e passa a contaminar as práticas esportivas. E, o que é mais grave, o lúdico e a criatividade vão perdendo espaço no ambiente escolar” (Proni, 2021, p. 12).



Os estudiosos do assunto são unâimes ao afirmar que, para que se atinja a verdadeira significação de *fair play*, com aquisições valorosas para todos os envolvidos, é necessário que autoridades públicas, clubes, patrocinadores, empresários, torcedores, árbitros, treinadores, médicos, além de toda a imprensa esportiva, priorizem atitudes éticas e morais presentes em todo o percurso emulativo das competições e dos eventos (CIFP, 1976; Betti, 1997; Proni, 2000).

Betti (1997, p. 30) vê essa possibilidade distanciar-se, pois "a massificação e a comercialização do esporte [fatores cada vez mais acentuados] têm sido apontadas como a origem estrutural dos seus comportamentos desviantes". Ademais, à proporção que aumenta a profissionalização do esporte, cresce a ênfase na vitória, logo "[...] mais importantes serão as consequências econômicas diante dela, então maior a probabilidade de que as regras do esporte sejam quebradas em favor de outros interesses" (Betti, 1997, p. 35).

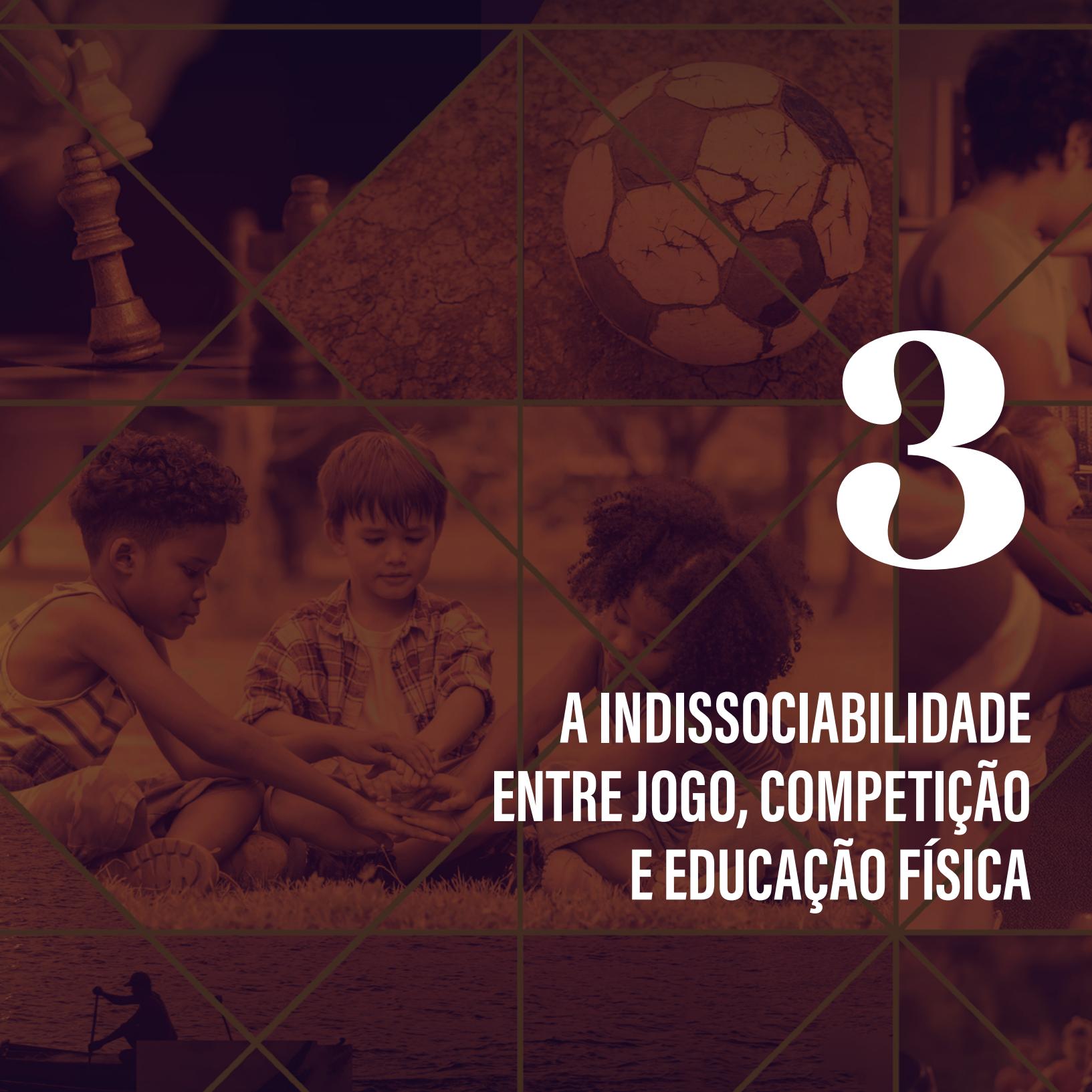
As pesquisas atuais vêm mostrando que, apesar do esforço de alguns segmentos ligados ao esporte para que se tenha um movimento ético, moral e construtor de valores, o *fair play* é amplamente influenciado por fatores e contextos socioeconômicos, uma evidência de que o poder elitista estende seu alcance também à esfera do desporto.

É preocupante o fato de essas situações chegarem às aulas de Educação Física (Proni, 2021), algo que acontece, por exemplo, quando os meninos, apoiados na pretensa noção de "fragilidade feminina", adotam uma postura de superioridade no jogo em relação às meninas. Além da questão de gênero, observam-se outras dicotomias que reforçam desigualdades: virilidade/fragilidade, habilidade/dificuldade, agressividade/passividade (Lessa, 2008; Silveira; Dias, 2019; Proni, 2021; Silva *et al.*, 2023a).



À vista do que se discutiu, entendemos que o movimento *fair play*, tal como se apresenta no esporte contemporâneo e é propagado pela sociedade, não alcança o estado de *Boa Éris* emulativa em todas as situações provenientes do jogo. Este estudo defende que a emulação, sob os auspícios da *Boa Éris*, pode oferecer aquisições benéficas para todas as pessoas envolvidas em seu percurso, entre as quais o estabelecimento de interações formativas nas aulas de Educação Física e na sociedade mais ampla (Lessa, 2008; Hesíodo, 2012; Carneiro *et al.*, 2017; Silveira; Dias, 2019; Silva *et al.*, 2023a).

Havendo dedicado este capítulo à conceituação do fenômeno emulativo, podemos, no próximo, relacionar emulação, jogo e Educação Física.



3

A INDISSOCIABILIDADE ENTRE JOGO, COMPETIÇÃO E EDUCAÇÃO FÍSICA

SUMÁRIO



No capítulo anterior, dedicado ao debate epistemológico sobre o fenômeno emulativo, vimos que as manifestações de jogo oportunizam traços de emulação característicos dos ambientes de jogo e que na intersecção entre atmosfera do jogo e experiências das pessoas nele inseridas a competitividade se corporifica. Vimos, também, o processo histórico em que a emulação, conhecida como agonística, mostrou-se elemento fulcral para que os helenos atingissem a magnificência (Bittencourt, 2005). Vimos, ainda, a noção de *Boa Éris* inscrita nos princípios agonísticos, conceito basilar para esta produção. Vimos, por fim, as ponderações relativas à tendência da atual sociedade a associar-se à *Má Éris* emulativa, dado o seu alinhamento com o atual sistema capitalista, cujas implicações imprimem à experiência competitiva um inequívoco afastamento da *Boa Éris*.

Este capítulo traz a seguinte organização: inicialmente, abordará a constituição histórica da Educação Física no Brasil, com destaque para o binômio esporte e Educação Física, combinação que conferiu à competitividade um novo sentido, admitido, inclusive, para justificá-la no espaço escolar. É oportuno registrar que a apresentação da tessitura histórica em que a Educação Física se fez e segue sendo construída não tem nenhuma pretensão de rigor historiográfico. Trata-se, antes, de uma breve contextualização, sempre com o enfoque na relação entre jogo e emulação, haja vista a importância de ambos para o trabalho pedagógico neste campo curricular. Na sequência do capítulo, serão apresentadas algumas proposições teóricas do “movimento renovador” para pensar a Educação Física como componente curricular. Por último, a (cor)relação entre emulação, jogo e Educação Física será retomada e aprofundada, tendo em vista as circunstâncias emulativas que emanam das situações de jogo e facultam espaços pedagógicos capazes de oportunizar aprendizagens singulares para a formação e emancipação humana (Huizinga, 2000; Scaglia, 2003; Carneiro, 2015; 2017; Carneiro *et al.*, 2015; Bittencourt, 2019).

BREVE CONTEXTUALIZAÇÃO HISTÓRICA DA EDUCAÇÃO FÍSICA

No final do século XVIII e início do XIX, a Educação Física no Brasil sofreu grande influência do pensamento europeu. Nesse período, em especial no continente europeu, estava em construção e consolidação um novo modelo de sociedade, a sociedade capitalista, na qual atividades físicas adquiriram uma conotação especial, segundo Soares e colaboradores (1992). Oficialmente, o surgimento da Educação Física no Brasil se deu no ano de 1851, com a Reforma Couto Ferraz (Betti, 1991; Carneiro, 2009; 2012; Darido 1999). Naquele tempo, a disciplina era oferecida apenas para as escolas do Rio de Janeiro, sobretudo porque "este município, além de hospedar a corte, era também a capital da República" (Carneiro; Assis; Bronzatto, 2016, p. 134).

Destaque-se que muitos e diferentes ideários influenciaram as atividades da área, por exemplo as premissas higienistas das ciências médicas, segundo as quais a Educação Física seria o dispositivo pedagógico responsável pela promoção da saúde corporal da população brasileira, sendo capaz de incentivar a diminuição da ocorrência de doenças originadas pela falta de cuidados corporais básicos (Soares *et al.*, 1992; Carneiro, 2009; 2012). Na mesma direção, de acordo com Ghiraldelli Jr. (1998), a ênfase higienista derivou-se do pensamento liberal e atribuiu à escola a responsabilidade pela resolução de problemas de ordem social existentes à época.

Outro movimento importante para a Educação Física no Brasil, segundo Darido (1999), foram os modelos ginásticos europeus, importados dos alemães, suecos, dinamarqueses, franceses e ingleses. A propósito, recordemo-nos de que as práticas de ginásticas corporais já estavam presentes em ambientes educacionais da Grécia Antiga, sendo consideradas elementos vitais para a formação



dos jovens helenos (Manacorda, 2022). Por intermédio da ginástica, a ainda não denominada Educação Física adentra a escola: "[...] A ginástica/educação física praticada não se destinava a uma população escolar, colocando-se, então, a necessidade de se elaborar adaptações e até novas propostas" (Soares *et al.*, 1992, p. 52). Influenciada pelos ideais das ciências médicas, a ginástica, recém-admitida no universo escolar, sofre uma (re)organização e sistematização pedagógica, sendo nomeada posteriormente como Educação Física.

É oportuno mencionar que, em 1933, foi fundada a Escola de Educação Física do Exército, encarregada da sistematização dessa disciplina, rotina que durou algumas décadas, já que essa escola era a única instituição formadora de instrutores de Educação Física para as escolas brasileiras (Ghiraldelli Jr., 1998). Carneiro (2009; 2012) explica que os instrutores do exército responsáveis por ministrar as aulas de Educação Física nesse período imprimiram no ambiente escolar a rigidez, disciplina e hierarquia próprias do universo militar. Além disso, o ciclo da Educação Física militarista no Brasil visou preparar a população objetivando garantir a segurança nacional. Adicione-se a essa cautela a busca pela "eugenia", direcionamento que prescrevia um aperfeiçoamento da raça brasileira mediante "a prática sistemática e orientada da atividade corporal que as aulas de Educação Física proporcionavam" (Carneiro; Assis; Bronzatto, 2016, p. 135).

Em meio a "ventos" e rompantes militaristas que viriam a convulsionar o país, houve um interstício de tempo em que prevaleceu a tendência pedagógica na Educação Física brasileira. Essa concepção teórica, entrelaçada à ideologia nacional-desenvolvimentista do governo Juscelino Kubitscheck, recebeu impulso vital principalmente nos anos 1950 e passou a integrar pela primeira vez as questões pedagógicas da escola (Ghiraldelli Junior, 1998). A tendência pedagógica, denominada biopsicossocial por alguns, foi inspirada no discurso liberal da Escola Nova. "A Educação Física, acima das 'querelas políticas', é capaz de cumprir o velho anseio da educação liberal: formar o cidadão" (Ghiraldelli Júnior, 1998, p. 29).

SUMÁRIO



Sob essa vertente teórica, em vez de "fabricar" pessoas subservientes e adestradas fisicamente, como queriam os ideais militaristas de outrora, a disciplina perseguia um projeto que almejava a formação integral do indivíduo, sua socialização e educação por intermédio do ensino dos movimentos inscritos na ginástica, na dança e no esporte, ora utilizados como ferramentas pedagógicas. A Educação Física brasileira, ao que parecia, avançaria nas discussões teóricas rumo a cumprir um papel educacional e aprimoraria seus métodos formativos, não fosse um empecilho (uma "pedra" no caminho) que a obrigou a um vertiginoso regresso ao biologismo: a ditadura militar (Ferreira; Sampaio, 2013).

Outro forte movimento que influenciou a Educação Física no Brasil foi a esportivização ou, como prefere Ghiraldelli Júnior (1998), o competitivista. Iniciado logo após a Segunda Guerra Mundial, mais precisamente nos primeiros anos da década de 1950, com o Método Desportivo Generalizado difundido pelo professor Auguste Listello (1918-2010), seu principal propósito consistia em inserir o conteúdo esportivo nas atividades desenvolvidas pela Educação Física. Tamanha foi a identificação da área com esse movimento que, em pouco tempo, a Educação Física passou a ser confundida com atividades esportivas. "[...] A influência do esporte no sistema escolar foi de tal magnitude que temos, então, não o esporte da escola, mas sim o esporte na escola. Isso indica a subordinação da Educação Física aos códigos/sentidos da instituição esportiva" (Soares *et al.*, 1992, p. 54). Como consequência, surge o binômio Educação Física/esporte, que atingiu seu apogeu a partir da década de 1970 e sofreu novamente influências do aspecto político, com a instauração do regime militar anos antes.

Um dos *slogans* mais conhecidos da época foi "Esporte é Saúde", já que o objetivo do governo militar, ao investir na disciplina, era formar um exército composto por uma juventude forte e saudável. "[...] estreitaram-se ainda mais os vínculos entre esporte e nacionalismo, como por exemplo: a campanha da seleção brasileira de futebol,

SUMÁRIO



na Copa do Mundo de 1970, para promover o país" (Brasil, 1998, p. 21). No interior desta tendência competitivista (ou mecanicista), o tema saúde, desejado para os futuros atletas e, por suposto, representantes da nação, conquistou centralidade. Com efeito, os campos dos estudos sobre fisiologia do exercício e do treinamento esportivo obtêm grande desenvolvimento científico (Carneiro, 2009; 2012; Kravchynchyn *et al.*, 2011). A ênfase do trabalho pedagógico se volta à eficiência do gesto padronizado, habilidades e técnicas ganham primazia, o aprendiz que não atingisse o desempenho esportivo era excluído do processo formativo. Em síntese, as práticas pedagógicas eram pautadas pelo fenômeno esportivo e a ele direcionadas.

Fazendo uma pequena digressão histórica, isto é, trazendo o debate do passado para o presente, sem, necessariamente, incorrer em anacronismo, três questões merecem atenção especial em relação a esse movimento. A primeira diz respeito à adesão da Educação Física e de seus representantes aos discursos e práticas esportivas até os dias de hoje, como a pesquisa retratada no capítulo seguinte referendará. Trata-se de uma espécie de "fascínio singular sobre a vida cotidiana" (Soares, 2006, p. 80). A segunda questão reside na incongruência epistemológica da Educação Física como componente curricular. Não bastassem a questão da exclusão daqueles(as) que não possuíam "aptidão esportiva" e a relação professor-aluno reduzida à de técnico-atleta como principais malefícios à formação escolar, o ponto nevrálgico da corrente competitivista está na expropriação da proposta formativa da disciplina, quando o fazer (anti) pedagógico, em aulas - ou melhor, treinos - destinadas a determinadas modalidades, tolhe a pluralidade de experiências, a apropriação das linguagens do movimento historicamente construídas e o conjunto de saberes relativos à cultura corporal de movimento (Darido, 1999; Carneiro, 2012; Carneiro *et al.*, 2024). E a terceira questão, talvez o mais nefasto dos efeitos desse movimento, algo evidenciado em nosso estudo, está na noção de competitividade orientada por um *ethos* concorrencial que impossibilita a proposição de uma formação



humanizadora facultada pelo ato de competir na perspectiva da *Boa Éris* emulativa (Huizinga, 2000; Carneiro, 2015; 2017; Bittencourt, 2005; 2009; Baldi; Bronzatto, 2024; Fonseca, 2025). Parafraseando o escritor Millôr Fernandes, “a Educação Física brasileira tem um longo passado pela frente”.

No final da década de 1970 e início da de 1980, com o regresso dos primeiros brasileiros que cursaram doutorado no exterior e impulsionado pelo momento histórico-político de redemocratização do país e, ao mesmo tempo, pela demanda, surgimento e multiplicação de cursos superiores de Educação Física, um grande debate nacional sobre os caminhos formativos da Educação Física escolar tem ocasião (Daolio, 1997).

No entendimento de Caparroz (1996), o movimento crítico engendrado na Educação Física nas décadas de 70, 80 e parte da de 90 decorre de dois fatores: o momento social-político e a necessidade de qualificação acadêmica da área a fim de suprir as necessidades colocadas pelo mercado de trabalho nas instituições de ensino superior. Deve-se considerar, ademais, as ponderações de Oliveira (1994), para quem o salto qualitativo da Educação Física à época advém da incorporação de elementos da Pedagogia, ainda que em sua concepção tecnicista dos anos 1970.

Como resultado desse “debate intelectual”, ou melhor, dessa crise epistemológica (Carneiro; Assis; Bronzatto, 2016), despontam proposições pedagógicas para a Educação Física, cujos constructos teóricos vieram a subsidiar documentos curriculares governamentais.

SUMÁRIO

NOVOS VENTOS, OUTROS TEMPOS PARA A EDUCAÇÃO FÍSICA ESCOLAR

Por efeito da crise epistemológica, eclodiram algumas proposições de ensino, de diferentes matrizes teóricas, buscando definir a identidade (epistêmica) da Educação Física no campo científico e pedagógico, dentre as quais destacaram-se a Psicomotricidade, a Desenvolvimentista, a Construtivista, a Crítico-superadora, a Crítico-emancipatória, a Sistêmica, a Cultural e a Saúde Renovada. Com efeito, algumas delas, no decurso da história, aportaram teoricamente à elaboração de propostas e documentos curriculares (Carneiro; Assis; Bronzatto, 2016).

Os limites contextuais e o escopo estabelecidos para esta obra não nos permitem discorrer com riqueza de detalhes sobre cada um desses ideários pedagógicos, razão pela qual exporemos uma concisa descrição. Destacamos a vastidão da literatura especializada relativa à tessitura histórica (Betti, 1991; Caparroz, 1996; Daolio 1997; Ghiraldelli Júnior, 1998; Bracht, 1999; Darido, 2012; Soares, 2006; Carneiro, 2009; 2012; Betti, 2013; Carneiro; Assis; Bronzatto, 2016) e aos fundamentos epistemológicos de cada uma delas (Le Bouch, 1986; Go Tani *et al.*, 1988; Freire, 1989; Kunz, 1991; Soares *et al.*, 1992; Betti, 1997; Oliveira, 1994; Daolio, 1995; Nahas, 1997; Guedes; Guedes, 1996; Darido, 1999; Carneiro, 2023).

Iniciemos pela Psicomotricidade, primeiro movimento mais articulado surgido a partir da década de 1970, cuja proposta, idealizada por Jean Le Bouch (1986), contrapôs-se à concepção tecnicista inscrita nos modelos ginásticos ou na vertente competitivista. A Psicomotricidade propõe uma ação educativa derivada dos movimentos espontâneos da criança e das atitudes corporais, favorecendo a gênese da imagem do corpo, núcleo central da personalidade segundo o referido autor. Tem-se em vista o desenvolvimento

SUMÁRIO



da criança, com o ato de aprender, considerando os processos cognitivos, afetivos e psicomotores, ou seja, buscando garantir a formação integral do aluno com base nos fundamentos epistemológicos da Psicologia do Desenvolvimento (Darido, 1999).

Já a perspectiva Desenvolvimentista postula a premissa de que o movimento corresponde à principal finalidade da Educação Física e demarca a especificidade do seu objeto epistemológico (Carneiro, 2009; 2012). A função dessa perspectiva não consiste em desenvolver conhecimentos que auxiliem o letramento e alfabetização ou o desenvolvimento do pensamento lógico-matemático, embora tal processo possa ocorrer como um subproduto da aprendizagem motora, diferindo-se do entendimento, via de regra, assumido pela perspectiva anterior. Tem como principal expoente Go Tani e colaboradores (1988), segundo os quais a Educação Física deve proporcionar ao aprendiz condições para que seu comportamento motor seja desenvolvido através da interação entre o aumento da diversificação e a complexidade dos movimentos, de acordo com a taxionomia do desenvolvimento motor proposta por Gallahue (1982).

Outra contribuição nasce com a abordagem Construtivista, cujas premissas epistemológicas se assentam no "solo" da psicogenese para fundamentar tanto a noção de gênese do conhecimento quanto a concepção de desenvolvimento, assinalando a linguagem do movimento como condição indispensável à constituição humana. Seu principal representante é João Batista Freire (1989). O fato de se encontrar à sombra dos conhecimentos da Psicologia do Desenvolvimento não lhe confere equivalência (plena) com os matizes teóricos das duas perspectivas anteriores (Carneiro, 2023). Freire (1989) defende a Educação Física como componente curricular não para pensá-la na condição de apêndice ou exercendo uma função propedêutica para o letramento e alfabetização. Antes, propõe que a disciplina deve se ocupar das linguagens do movimento, com destaque para a atividade simbólica (função semiótica), indispensável para a(s) infância(s) habitar(em) e existir(em) no mundo



(corporalmente). Salienta, ademais, a relevância do jogo, tanto na qualidade de conteúdo quanto na condição de metodologia para o ensino da Educação Física.

A proposta Crítico-superadora, por sua vez, é compreendida, de acordo com Darido (1999), como um projeto político-pedagógico. Político porque encaminha propostas de intervenção em determinada direção, pedagógico porque possibilita uma reflexão sobre a ação dos homens na realidade, tudo com o fim de nutrir os indivíduos de consciência histórica e levá-los a ações que lutem por justiça social. Não sem razão, fundamenta-se epistemologicamente no marxismo e neomarxismo para pensar o conjunto de conhecimentos denominados de cultura corporal, este o objeto de ensino da Educação Física escolar para a perspectiva Crítico-superadora. O trabalho mais marcante desta abordagem foi publicado por um Coletivo de Autores (Soares *et al.*, 1992).

A concepção Crítico-emancipatória, cujo expoente maior é Elenor Kunz (1991), enfatiza a relação dialógica e a participação ativa e crítica dos alunos na arquitetura e experiências oportunizadas pelas aulas de Educação Física na escola. Fundamenta sua proposta na Teoria da Ação Comunicativa de Jürgen Habermas (1987) e em algumas premissas do pensamento freiriano. Sua proposição de ensino pode ser sintetizada a partir da apropriação das seguintes competências: objetiva, social e comunicativa. Na competência objetiva, a meta do ensino da técnica deve servir para o desenvolvimento da autonomia; já a competência social refere-se aos conteúdos que devem ser ofertados de maneira a possibilitar uma reflexão sobre o contexto social e cultural; por fim, a competência comunicativa deve estimular o desenvolvimento da linguagem (verbal, escrita e corporal) como via de acesso ao pensamento crítico.

Outra corrente teórica importante para o contexto histórico em questão é a abordagem Sistêmica, e Mauro Betti (1991; 1997; 2013) é seu principal representante. Suas premissas epistemológicas

SUMÁRIO



se assentam na teoria de sistemas proposta por Bertalanffy (1975), a partir de conceitos de hierarquia, tendências autoafirmativas e autointegrativas. Compreende a Educação Física como um sistema hierárquico aberto, pois os níveis superiores, como as Secretarias de Educação, exercem algum controle sobre os sistemas inferiores, como a direção da escola, o corpo docente e outros. Além disso, a Educação Física sofre influências da sociedade como um todo e, ao mesmo tempo, a influencia (Darido, 1999). Esta abordagem considera o binômio corpo/movimento o meio e o fim da Educação Física escolar, devendo a disciplina propiciar aos alunos a apropriação crítica da cultura corporal de movimento.

Tendo em Daólio (1995) seu principal teórico, a perspectiva Cultural tece críticas à visão biológica de corpo, ainda hegemônica nos enunciados e práticas desenvolvidas na Educação Física escolar. Em contraposição a esta visão de corpo humano naturalizado e universalizado, concebido como um conjunto de ossos, músculos e articulações, o autor propõe uma visão antropológica. Alicerçado epistemologicamente nas ideias de Marcel Mauss (2003), preconiza o enfoque cultural para a Educação Física, de modo a expandir o conceito de técnicas corporais e o princípio da alteridade, ambos emprestados da Antropologia.

Por último, temos a corrente Saúde Renovada. Nahas (1997) e Guedes e Guedes (1996), entre outros, consideram que uma das principais preocupações da comunidade científica nas áreas da Educação Física e da saúde pública é levantar alternativas que possam auxiliar na tentativa de reverter a elevada incidência de distúrbios orgânicos associados à falta de atividade física, razão pela qual afirmam que o principal objetivo da Educação Física escolar é apresentar os conceitos básicos da relação entre atividade física, aptidão física e saúde. Acreditam, além disso, que a tomada de consciência dos alunos sobre os benefícios da atividade física para o organismo poderia ensejar a autonomia no gerenciamento da aptidão física para



todos os alunos, e não somente para os mais aptos, o que resultaria em melhor qualidade de vida.

Note-se que esses ideários pedagógicos apresentam características e particularidades específicas, próprias de sua constituição. Há que se acautelar de uma aproximação entre eles significar a abolição de suas perspectivas epistêmicas distintas, algo que mereceria uma apreciação aprofundada não pretendida por esta obra. Destaque-se, no entanto, que, além de anelarem por modificações de ordem didática e gnosiológica, esses ideários - quase todos - têm um elemento "conciliatório" comum: o jogo (Carneiro *et al.*, 2017a; Carneiro; Silva; Reis, 2020; Carneiro, 2023).

Numa perspectiva mais abrangente, ao analisar essas proposições pedagógicas, nota-se a referência ao jogo, quer na qualidade de conteúdo, quer como possibilidade metodológica para o ensino da Educação Física. A despeito de reconhecermos a presença do fenômeno nos diferentes ideários pedagógicos, apenas o Construtivista esmerou-se em investigá-lo para além das fronteiras instrumentais. De todo modo, no âmbito dessas propostas, não desconsideradas as distinções no plano epistêmico e teleológico, o jogo figura como uma espécie de ponto de intersecção, com maior ou menor correspondência.

Por que essa constatação epistemológica haveria de ser relevante para uma obra cujo elemento nuclear é a competitividade? Ora, temos demarcado até este ponto que a emulação é tanto elemento constituinte do jogo como um de seus componentes. Logo, na intersecção entre atmosfera do jogo e experiências das pessoas nele inseridas, a dimensão emulativa corporificada se manifesta. Assim, numa perspectiva mais abrangente, vislumbramos que a maioria das abordagens de ensino, em menor ou maior medida, deveria abordar a competitividade como um pré-requisito para a formação humana nas aulas de Educação Física, correlação que será desenvolvida a seguir.

A RELAÇÃO (OU AUSÊNCIA DELA) ENTRE JOGO, EMULAÇÃO E EDUCAÇÃO FÍSICA

Uma escola para formar inteligências para os problemas atuais no mundo incluiria muitos conteúdos além do jogo. Insisto neste apenas porque constitui o campo mais fértil da transgressão, reivindica liberdade de ação e prepara as pessoas para novos desafios.

(João Batista Freire)

Ao considerarmos os fatores emulativos como constituintes do jogo e tendo em vista a presença recorrente deste último nas aulas de Educação Física por meio de variadas possibilidades de manifestações da cultura corporal, julgamos inevitável a articulação entre emulação, jogo e Educação Física (Freire, 1989; Huizinga 2000; Carneiro, 2012; 2023; Carneiro *et al.*, 2017).

Nessa perspectiva, passa-se a considerar a emulação, da mesma forma que o jogo, parte integrante dessas aulas, de maneira que a conduta estabelecida pelo docente perpassa esse itinerário emulativo. A maneira como planeja suas atividades também necessita ser balizada por produções de cunho didático e educacional, a fim de que se contemplam as necessidades dos envolvidos nesse processo formativo (Freire, 1989; De Rose Jr., 2009; Reverdito; Scaglia; Montagner, 2013).

Ainda nessa perspectiva, outro aspecto a considerar é a imprevisibilidade própria das situações de jogo, fator de instabilidade para o itinerário emulativo por não assegurar em nenhum momento condições de vitória ou derrota aos alunos (jogantes). Em caso de desconsideração dessas alternâncias, o jogo e, consequentemente,



a emulação adentram o terreno da *Má Éris* e inibem a possibilidade de os jogantes vivenciarem com plenitude todo o percurso emulativo e os aprendizados a ele associados (Orlick, 1978; Freire, 1989; Carneiro, 2017; Bressan; Carneiro, 2018; Furtado, 2020; Grillo; Scaglia; Carneiro, 2022).

Cabe aqui uma observação sobre os aspectos emulativos nas aulas de Educação Física relacionados unicamente aos fatores de ordem motivacional. Considera-se inegável a motivação como potente estimulante para a superação pessoal, além do prazer ativado pela disputa saudável por alguma coisa. Necessita-se, porém, atenção para outros pontos de igual destaque que podem ser abstraídos a partir do itinerário de emulação. Quando as características emulativas são pressentidas pelos docentes de Educação Física e vivenciadas em sua plenitude, elas admitem o processo de aprendizagem. Lida-se com a presença de fatores intrínsecos ao jogo, por exemplo a vitória, a derrota, a avaliação e a comparação, como parte integrante do desenvolvimento humano (Freire, 1989; De Rose Jr., 2009; Carneiro *et al.*, 2017; Silva *et al.*, 2023b).

Além dos fatores motivacionais, as características emulativas podem agregar significativos valores formativos para todos os participantes do jogo. Atualmente, a emulação vem sendo abordada de forma superficial nas aulas de Educação Física. Pesquisas recentes têm destacado a necessidade de aliar os conhecimentos teóricos e técnicos das disciplinas à formação moral e ética dentro do ambiente escolar, o que significaria superar as limitações para o autoconhecimento e a resolução de conflitos nesses locais (Carneiro *et al.*, 2017; Baldi; Bronzatto, 2024).

Uma vez trazida a perspectiva escolar para o debate e prosseguindo na direção emulativo-formativa, torna-se essencial reiterar a importância do desenvolvimento da resiliência no ambiente escolar. Adquirir essa capacidade permite ao aluno tornar-se um agente ativo na transformação de seu meio. O favorecimento da construção



de estruturas e processos que promovam a resiliência durante a formação escolar mostra-se essencial para que os alunos contribuam positivamente para a sociedade (Lettnin *et al.*, 2014).

Para desenvolver a resiliência nos alunos de maneira satisfatória, fatores como a constância do cuidado, a empatia nos relacionamentos e a identificação com modelos docentes competentes são vitais. A qualidade das experiências discentes com os docentes influenciará diretamente a formação de uma personalidade resiliente (Sanches, 2007).

Nas aulas de Educação Física, o desenvolvimento da resiliência pode acontecer por meio do itinerário emulativo. Para isso, é preciso que os docentes da disciplina percebam sua presença e realizem ações pedagógicas que auxiliem o aluno a lidar com os desafios da emulação e, em decorrência, possam envidar esforços na construção de sua identidade. O papel do docente é fundamental nesse processo, à medida que incentiva a resiliência em respeito ao tempo de aprendizado de cada um. Assim, consolidam-se ressignificações e não eliminações dos acontecimentos, passando essas situações a fazer parte da história das crianças (Neves; Hirata; Tavares, 2015, p. 100). A resiliência, portanto, não é apenas uma habilidade individual, mas um processo que pode ser cultivado através do interacionismo, sendo a aula de Educação Física ambiente propício para seu desenvolvimento (Becker, 1993; Neves; Hirata; Tavares, 2015).

Sanches (2007) argumenta que, ao trabalhar a resiliência nas aulas de Educação Física, o docente proporciona o aumento da autoestima e a valorização entre os alunos. Estes atributos carregam consigo o otimismo, a adaptabilidade, a estabilidade emocional e a capacidade de lidar com as ocorrências emulativas. Assim, os professores de Educação Física atuam como promotores de resiliência por meio de interações e conduções de atividades que incentivam o desenvolvimento desta competência. De acordo com Neves, Hirata



e Tavares (2015, p. 102), "o professor de Educação Física pode ser um elemento diferencial entre uma atividade promotora do desenvolvimento da identidade corporal e aquela que acomoda e perpetua o congelamento traumático".

A partir dessa teorização, propõe-se uma visão ampliada do fenômeno emulação. Não é negando-o ou suprimindo-o das aulas de Educação Física que as adversidades relacionadas a ele se resolvem, mas sim compreendendo-o de forma elaborada e vivendo-o de forma plena (Freire, 1989; Reverdito; Scaglia; Montagner, 2013). Nesse sentido, contrariamente à visão limitada que as possibilidades de emulação carregam nas aulas de Educação Física, idealiza-se que suas expressões anunciem apropriações importantes para os discentes a partir da adoção da *Boa Éris* nesses ambientes, mediante a qual se pode ter em mira um processo emulativo verdadeiramente democrático, expansionista e pedagógico (Freire, 1989; Scaglia, 1999; Bittencourt, 2005; 2019; Sanches, 2007; Rufino *et al.*, 2016). Na prática, um primeiro passo é a conscientização dos docentes de Educação Física sobre a profunda dimensão pedagógica que se desvela a partir da emulação, ocorrência quase onipresente em suas aulas. Em seguida, a capacidade de perceber suas manifestações e de propor intervenções pedagógicas que visem, a partir das interações interpessoais, aos processos formativos próprios da *Boa Éris* emulativa (Freire, 1989; De Rose Jr., 2009; Carneiro *et al.*, 2017; Carneiro, 2015; 2017; Silva *et al.*, 2023b).

Concluindo, é essencial que o debate sobre a emulação nas aulas de Educação Física seja contínuo, pois permite que os docentes da área compreendam a importância desse tema para a sociedade a partir do conceito da *Boa Éris* emulativa. Vale lembrar que a reflexão contínua dos professores sobre sua práxis, o que inclui avaliar se ela não se baseia em heranças inadequadas para o presente, é um imperativo da profissão. Nas instituições de ensino modernas,



o exercício da cidadania precisa se expandir para a compreensão de certos tipos de conhecimentos e informações nos quais a participação coletiva e a identificação de conflitos nas interações da escola com a sociedade são incentivadas e avaliadas (Mello, 2005; Lettnin *et al.*, 2014; Neves; Hirata; Tavares, 2015; Nóvoa, 2024).

Defende-se, por fim, a premência do oferecimento de um ambiente de aprendizagem significativa. Uma vez que a emulação está presente em múltiplos ambientes, sendo um aspecto indispensável à experiência humana (Carneiro, 2017; Carneiro *et al.*, 2017), o papel da Educação Física ao proporcionar um ambiente emulativo-éticos, fundamentado na *Boa Éris* emulativa, é da maior importância.

No capítulo seguinte, serão apresentados os resultados e reflexões possibilitados pela pesquisa de campo e pelo diálogo com a microrrealidade investigada.

4

SOBRE OS RESULTADOS DO ESTUDO



Este capítulo tem por objetivo apresentar e analisar os resultados da pesquisa empírica à luz do quadro teórico anteriormente construído. A verificação de que nos ocuparemos reuniu entrevisas semiestruturadas, por meio das quais os participantes puderam expor suas crenças e concepções sobre o tema, observações e registros no diário de campo, produto da imersão em campo, além, é claro, do quadro teórico que subsidiou as reflexões e inferências. Procuraremos realizar a triangulação dos dados, de modo a cotejar os resultados obtidos junto aos sujeitos e à realidade investigados com outros resultados e análises na literatura especializada (Vieira, 2001). A triangulação tem, também, como propósito reforçar tendências epistemológicas, ampliar e revelar novos fatores e variáveis sobre o tema investigado.

Uma vez realizadas a coleta e organização dos dados da pesquisa, procedeu-se à definição das categorias de análise. Essa etapa teve início com a reunião, preparação e avaliação dos dados, ao que se seguiram a contextualização, análise crítica, comparação e triangulação. Foram levadas em conta quatro propriedades do objeto de pesquisa coletado: homogeneidade interna dos conteúdos; heterogeneidade em relação aos aspectos externos ao contexto; inclusividade do teor; plausibilidade das informações (Lüdke; André, 1986; Minayo; Assis; Souza, 2010), de modo que, a partir de um cruzamento entre a informação dos dados, o teor dos agrupamentos temáticos e a literatura científica, pudéssemos estabelecer correlações para um processo inferencial. Como resultado, foram formuladas três categorias analíticas, desdobradas em subcategorias, e assim organizadas:

SUMÁRIO

Quadro 1 – Categorias e subcategorias de análise

CATEGORIAS	SUBCATEGORIAS
4.1 Quem são os pesquisados.	
4.2 A infraestrutura escolar e as concepções pedagógicas relacionadas à docência em Educação Física.	4.2.1 Infraestrutura das escolas municipais; 4.2.2 Concepções e crenças docentes referentes à Educação (Física).
4.3 O fenômeno emulativo na formação docente e seus reflexos para concepções epistemológicas e o trabalho pedagógico.	4.3.1 As noções docentes sobre o fenômeno emulativo; 4.3.2 O trabalho pedagógico em relação à competitividade.

Fonte: elaborado pelos autores (2025).

A primeira categoria apresenta o perfil dos sujeitos da pesquisa: informações pessoais, considerando as histórias de vida, e constituição profissional, levando em conta as experiências formativas para a construção da identidade profissional docente em Educação Física.

A segunda categoria ocupa-se das condições objetivas de trabalho, notadamente relacionadas à infraestrutura escolar, e das concepções e crenças quanto à docência, com um olhar específico às particularidades epistemológicas do componente curricular Educação Física destinado aos anos iniciais do ensino fundamental. Essa categoria dá a conhecer, na perspectiva dos entrevistados, os seguintes aspectos: elementos da escola (e da cultura escolar) em que lecionam; desafios enfrentados no ensino da disciplina; reconhecimento profissional ou a falta dele pela comunidade escolar; vertente teórica adotada para conduzir o trabalho pedagógico; conteúdos ministrados; referencial(is) teórico(s) empregado(s) para o planejamento das atividades; maneira como pensam e realizam avaliações das aprendizagens.



Por fim, na terceira categoria, analisam-se as noções e experiências dos docentes participantes do estudo em relação ao tema da competitividade. Inicialmente, como o fenômeno foi debatido ao longo da formação acadêmica (experiências preliminares, profissionalização e exercício da docência); em seguida, como o concebem; depois, as possíveis adversidades e (im)possibilidades percebidas no trato com a emulação; por último, a forma como pensam e organizam as ações pedagógicas, concretizadas ou não, considerando-se os disparadores pedagógicos provocados pelas situações de ensino em que o estado de jogo - "impulso lúdico", nos termos de Schiller (2002); "espírito lúdico", na tese de Huizinga (2000) - se manifesta (Carneiro, 2015; 2017; Freire, 2001; 2005; Scaglia, 2003; Freire; Scaglia, 2003).

1^a CATEGORIA DE ANÁLISE: "QUEM SÃO OS PESQUISADOS"

O estudo contou com a participação de 12 docentes ministrantes da disciplina Educação Física. Para assegurar o sigilo sobre a participação, os docentes serão identificados ao longo das análises pela letra P, inicial de Professor, acompanhada de um algarismo distinguidor: P 1, P 2, P 3... P 12.

Todos os participantes são licenciados em Educação Física, encontram-se lecionando a disciplina nos anos iniciais do ensino fundamental e estão em exercício profissional em uma das escolas da rede municipal de uma cidade localizada na região oeste do estado de Minas Gerais.

A rede de ensino em questão, no início de 2024, designou cada um desses professores para uma das nove escolas municipais responsáveis pela oferta dos anos iniciais do ensino fundamental. As três escolas localizadas na zona rural foram agrupadas com uma



única denominação, E 5 (Escola 5), dado que todas dispõem de um único professor de Educação Física, o participante P 8. As demais escolas, da mesma forma que a E 5, receberam a identificação "E" e o dígito distinguidor: E 1, E 2, E 3, E 4, E 6 e E 7.

A idade dos sujeitos variou de 25 (P 6) a 43 anos (P 1). Oito docentes são do sexo feminino (P 2, P 3, P 5, P 6, P 7, P 10, P 11 e P 12); quatro do sexo masculino (P 1, P 4, P 8 e P 9). Nove (P 2, P 3, P 5, P 7, P 8, P 9, P 10, P 11 e P 12) são naturais do município onde a pesquisa foi realizada, dois dos quais (P 11 e P 12) do distrito da E 7, local atual de atuação, situado a 10 km do município; os três docentes que completam a amostra procedem de outros municípios do estado de Minas Gerais (P 1, P 4 e P 6). O Quadro 2 permite uma visão individualizada do perfil dos participantes da pesquisa.

Quadro 2 – Perfil dos docentes municipais de Educação Física

DOCENTE	IDADE	SEXO	NATURALIDADE	ESCOLA DE LOTAÇÃO	TEMPO DE MAGISTÉRIO
P1	43	Masculino	Um município da região oeste de Minas Gerais	E1	9 anos
P2	27	Feminino	Um município da região oeste de Minas Gerais	E1	6 anos
P3	34	Feminino	Um município da região oeste de Minas Gerais	E2	7 anos
P4	33	Masculino	Um município da região noroeste de Minas Gerais	E3	15 anos
P5	28	Feminino	Um município da região oeste de Minas Gerais	E3	10 anos
P6	25	Feminino	Um município da região oeste de Minas Gerais	E4	18 meses
P7	40	Feminino	Um município da região oeste de Minas Gerais	E4	14 anos

DOCENTE	IDADE	SEXO	NATURALIDADE	ESCOLA DE LOTAÇÃO	TEMPO DE MAGISTÉRIO
P 8	34	Masculino	Um município da região oeste de Minas Gerais	E 5	18 meses
P 9	29	Masculino	Um município da região oeste de Minas Gerais	E 6	6 anos
P 10	28	Feminino	Um município da região oeste de Minas Gerais	E 6	9 anos
P 11	27	Feminino	Um município da região oeste de Minas Gerais	E 7	7 anos
P 12	35	Feminino	Um município da região oeste de Minas Gerais	E 7	7 anos

Fonte: elaborado pelos autores (2025).

Trata-se de um grupo de professores(as) em que há prevalência de “jovens” no exercício da docência, cenário interessante para verificar se essa variável incide ou não na maneira como o trabalho pedagógico referente à emulação e suas implicações para a formação humana é entendido e organizado.

Observou-se, também, a predominância de professoras, numa razão de dois terços do total de participantes na microrrealidade investigada. Esse dado está alinhado às tendências retratadas pela literatura sobre a formação docente, que indicam uma feminização do magistério. Estudos como os de Demartini e Antunes (1993) e Lima (2020) explicam essa dinâmica como resultado de processos histórico-sociais: os homens, tradicionalmente, ocupavam posições de liderança e gestão, enquanto as mulheres, de forma gradual, passaram a integrar os espaços educacionais e tornaram-se maioria quase absoluta no ensino fundamental I, concretizando a concepção historicamente construída de que o exercício da docência nessa etapa é atributo, ou “dom”, feminino.



Basta recordar que, no início do século XX, as mulheres tinham ínfimas possibilidades de ascensão profissional, social e política. Andrade (2008), ao discutir as interseções entre escolarização, trabalho e gênero, argumenta que as diferenças de gênero são aproveitadas para indicar aquilo que cada profissão pode ou não exercer, do que decorrem os *status* de "trabalho de homem" e "trabalho de mulher". Como resultado, tem-se um processo de feminização de algumas profissões, logo uma desqualificação social, cultural e financeira delas, o que deu ensejo, nos termos do autor, a "uma via de mão-dupla: ao mesmo tempo em que o mercado incluiu as mulheres na esfera produtiva, produziu-se a desqualificação desses espaços" (Andrade, 2008, p. 212). Resta saber se esse fator, que adiante retomaremos, terá implicações no objeto tomado como referência para a pesquisa.

Outro aspecto que o quadro revela é o fato de a maioria dos entrevistados serem naturais do município no qual atuam, variável que pode interferir no modo como se relacionam com a comunidade local. A relação de pertencimento costuma influenciar, de diferentes maneiras, a cultura escolar e os processos formativos. Um processo identificatório tende a despontar e se fortalecer à medida que o(a) docente estabelece conexões significativas com as pessoas de sua instituição (Tardif; Raymond, 2000). Profissão docente e realidade escolar pensados a partir de dentro (Nóvoa, 2017) afetam a identidade profissional (Forquim, 1993) e subsidiam o(a) professor(a) a lidar com "o contexto de trabalho e a busca de alternativas e procedimentos, muitas vezes não conhecidos e experimentados" (André *et al.*, 2020, p. 2).

A pesquisa também indagou dos participantes as vivências pregressas à formação profissional em Educação Física, em especial o contato com a competitividade, haja vista que "a constituição da identidade dos professores de Educação Física está mais atrelada às vivências identitárias oriundas das práticas corporais [mormente as esportivas] dos estudantes do que às relações epistêmicas das escolas curriculares" (Pires *et al.*, 2017, p. 47). Tais práticas respondem,



em grande medida, pela escolha do curso. Quatro respostas (P 1, P 4, P 7 e P 11), ao indicarem algum nível de vivência e contato anterior com o tema, confirmaram, também, essa influência na escolha do curso. O relato do P 11 é esclarecedor dessa relação.

[...] Eu sempre gostei muito de esportes, e na escola eu praticava muito. Joguei vôlei durante muitos anos na escola. Jogava os outros esportes também, mas com o vôlei eu cheguei a jogar nos times da escola, a gente participava das competições municipais, viajava para jogar com outras escolas, jogava no JEMG, era muito legal. Então, com certeza, isso influenciou muito para eu ter escolhido a faculdade de Educação Física sim. E ainda tem outra coisa, que me lembrei agora. No Ensino Médio, eu tive uma professora que trabalhava em academias e eu ficava deslumbrada com seu jeito. Isso influenciou também. Então, quando eu concluí o Ensino Médio, já sabia que iria para a área de Educação Física (P 11).

Os outros oito docentes (P 2, P 3, P 5, P 6, P 8, P 9, P 10 e P 12) relataram não ter tido experiência ou formação relacionadas ao universo esportivo anteriormente à graduação em Educação Física, cenário distinto da realidade apresentada no estudo de revisão sistemática de Pires e colaboradores (2017). Além disso, mencionaram que as aulas de Educação Física da educação básica não trouxeram influência para sua escolha profissional. O depoimento da entrevistada P 2 exemplifica essa constatação.

[...] Não, não praticava nada. Nem gostava muito de fazer Educação Física na época da educação básica. Foi quando terminei o ensino médio e precisei fazer a opção por uma faculdade, que decidi pela Educação Física. Mas foi pensando em atuar em academias. Mas, pelos rumos da vida, acabei vindo parar dentro das escolas (P 2).

P 5 oferece um interessante relato sobre o “domínio técnico” e outras familiaridades com o esporte, expectativas da comunidade escolar em relação aos conhecimentos que um professor de Educação Física, em tese, “precisa” apresentar.



SUMÁRIO



[...] Não, nunca pratiquei esportes. Aliás, tenho algumas dificuldades técnicas no esporte ainda hoje. Talvez por esse motivo eu tenha me dirigido para a docência no ensino fundamental I, onde a questão técnica esportiva não é tão exigida. E não que eu considere importante que o professor de Educação Física tenha capacidades técnicas esportivas mais apuradas, mas na prática isso acontece. Quando o professor de Educação Física não domina certo esporte, ele sofre críticas dos alunos, dos pais, da direção da escola e até mesmo dos próprios colegas de profissão. Todos pensam que é uma obrigação saber jogar e aprender isso na faculdade de Educação Física (P 5).

Depreendem-se do depoimento, na medida em que revela representações (ou deformações) sobre a atividade profissional de um professor, no caso responsável pelo componente curricular Educação Física, aspectos interessantes para pensar a profissão docente. Percebe-se a noção de que bastaria ao regente da disciplina dispor de conhecimentos básicos (regras, fundamentos, técnicas e táticas) de certas modalidades esportivas para se constituir educador. O primeiro equívoco dessa premissa reside em desconsiderar a quantidade de modalidades esportivas tomadas como referência para os segmentos escolares, haja vista a existência de um número considerável de manifestações do fenômeno esportivo mundo afora, o que torna a especialização em algumas delas um grande desafio. Soma-se a isso o entendimento da profissão orientado por uma espécie de racionalidade técnica (Schön, 1987), que se traduziria, em termos práticos, em um fazer esportivo instrumental, mais dado a um praticismo da prática do que a uma articulação entre teoria e prática. Ora, nessa ótica, um curso de nível superior seria prescindível, pois o magistério, reduzido à empiria (soma de experiências) ou/e ao treino de certas habilidades e competências motoras especializadas, solicitaria um diminuto repertório técnico-tático de escolhas didático-metodológicas para resolver os problemas dos professores de Educação Física. Outra dificuldade trazida pela esportivização estaria nas predileções quanto às modalidades. Dado que preferências



envolvem desejos, e estes pertencem ao plano subjetivo, seria impraticável tentar atender a tantos e distintos quereres esportivos presentes na trama da cultura escolar.

A profissão docente requer um conjunto de saberes (plurais, compósitos, heterogêneos) que fundamentam o ato de ensinar no ambiente escolar (Tardif; Lessard, 1999). As fontes de onde eles provêm são diversas: história de vida; processo de escolarização; formação inicial e contínua dos professores; currículo e socialização escolar; conhecimento das disciplinas a serem ensinadas; experiência na/da profissão; cultura pessoal e profissional; aprendizagem com os pares; dentre tantos outros (Tardif, 2002). Mobilizados e empregados na prática cotidiana, esses saberes servem de respostas às demandas da atividade, assim como para conferir sentido às situações de trabalho que lhes são próprias (Tardif; Lessard, 1999). Logo, a noção exposta no relato do participante P 5, além de distorcida em relação aos requisitos necessários à constituição da profissão, empobrece o propósito e o compromisso ético-político da docência (em Educação Física), incorrendo, ademais, em outra falta, a nosso ver a mais temerária delas: a incompreensão epistemológica da finalidade, objeto de ensino e representação da disciplina. Compete à Educação Física a atribuição pedagógica de mobilizar o tecido das diferentes expressões da cultura corporal de movimento ensinando os saberes historicamente vinculados às linguagens corporais (Carneiro, 2012), e não somente determinadas modalidades ou técnicas esportivas. Em última análise, sua finalidade na escola consiste em fomentar práticas corporais historicamente construídas, de modo que os aprendizes se apropriem dos saberes (do e sobre o movimento), podendo produzi-los, transformá-los, ressignificá-los e passá-los adiante, numa espécie de viagem experiencial oportunizada pela apropriação do conhecimento (Charlot, 2008).

A pesquisa também procurou conhecer os itinerários formativos dos participantes. Os dados coletados indicaram que todos possuem licenciatura em Educação Física, o que, aliás, foi um



pré-requisito para constituição da amostra. Dez docentes (P 2, P 3, P 4, P 5, P 6, P 7, P 8, P 9, P 11 e P 12) informaram, além disso, possuir bacharelado. O cenário acompanha a tendência retratada pela literatura especializada, que assinala um aumento na procura pelo curso de bacharelado em virtude de um conjunto de fatores e forças (produtivas) que afetam a formação inicial e o mundo do trabalho ligado à indústria esportiva e ao mercado “fitness” (Verenguer, 2005; Terra *et al.*, 2015). Outro dado importante: todos(as) os(as) entrevistados(as) relataram ter cursado o ensino superior em instituições privadas. A grande maioria (P 2, P 3, P 4, P 5, P 6, P 8, P 9, P 10, P 11 e P 12) afirmou ter frequentado o curso superior na modalidade presencial, o que não aconteceu com os participantes P 1 e P 7: o primeiro concluiu a graduação por meio da modalidade Educação a Distância (EaD); a segunda, no formato semipresencial. O Quadro 3 sintetiza os dados da formação inicial profissional dos docentes.

Quadro 3 - Formação inicial dos pesquisados

DOCENTE	GRADUAÇÃO	ANO DE CONCLUSÃO	INSTITUIÇÃO/MODALIDADE
P1	Licenciatura em Educação Física	2019	Cruzeiro do Sul (EAD)
P2	Licenciatura e Bacharelado em Educação Física	2018	UNIPAM (presencial)
P3	Licenciatura e Bacharelado em Educação Física	2015	UNIPAM (presencial)
P4	Licenciatura e Bacharelado em Educação Física	2011	FCJP (presencial)
P5	Licenciatura e Bacharelado em Educação Física	2016	UNIPAM (presencial)
P6	Licenciatura e Bacharelado em Educação Física	2022	UNIARAXÁ (presencial)
P7	Licenciatura e Bacharelado em Educação Física	2009	UNITRI (semipresencial)

DOCENTE	GRADUAÇÃO	ANO DE CONCLUSÃO	INSTITUIÇÃO/MODALIDADE
P 8	Licenciatura e Bacharelado em Educação Física	2021	UNIPAM (presencial)
P 9	Licenciatura e Bacharelado em Educação Física	2018	UNIPAM (presencial)
P 10	Licenciatura em Educação Física	2015	FPM (presencial)
P 11	Licenciatura e Bacharelado em Educação Física	2017	UNIPAM (presencial)
P 12	Licenciatura e Bacharelado em Educação Física	2016	UNITRI (presencial)

Fonte: elaborado pelos autores (2025).

Alguns aspectos merecem atenção. Todos os entrevistados realizaram a graduação em instituições de ensino superior de natureza privada, seis instituições ao todo. Trata-se de uma incidência esperada em termos de proporção, haja vista a expansão de cursos de Educação Física no Brasil: de 140, em 1995, passaram a 1526, em 2019, de acordo com os dados disponibilizados pelo Instituto de Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP), representando um crescimento de 990% e uma concentração no âmbito das instituições privadas, responsáveis por dois terços dos cursos existentes (Pimenta e colaboradores, 2017).

As condições e a qualidade dessa oferta formativa precisam de indagações. De acordo com as pesquisas supramencionadas, os cursos têm sido organizados, em termos curriculares, sem a presença da abordagem interdisciplinar. O estudo realizado por Ferrari (2007) constatou baixos investimentos das IES privadas, limites da qualificação do corpo docente, carência de um currículo consistente em termos epistemológicos e orientado para uma formação crítico-reflexiva. Em vez disso, os componentes curriculares priorizam aspectos técnico-instrumentais, com pouco aprofundamento



teórico (Isayama, 2002). Observam-se, ainda, a desarticulação entre as dimensões teórica e prática, algo que reflete nos programas de estágio, não raro circunscritos aos protocolos legais, e o esvaziamento da inserção científica, quer em atividades de iniciação, quer em trabalhos de conclusão de curso.

À vista dos dados e da discussão que se seguiu, o fato de os pesquisados possuírem um itinerário de formação inicial na esfera privada permite-nos colocar em suspeição a forma e a qualidade desse percurso, não sem considerar que há variações entre as instituições (existem IES privadas que não se dobraram à lógica perversa do clientelismo capitalista) (Barreyro, 2017) e, tampouco, que algumas figuram como “fábricas de diplomas” travestidas de faculdades, institutos, centros universitários e até universidades.

Outra questão trazida à tona pelos relatos dos pesquisados P 1 e P 7 refere-se às complicações da formação nas modalidades semipresencial e EaD. A despeito de o tema não corresponder ao cerne de nossa investigação, não poderíamos nos furtar de tecer considerações inconclusivas, vale frisar, em face dos prejuízos esperados à formação dos estudantes. De acordo com Belloni (2002), Guarezi e Matos (2009) e Moore e Kearsley (2012), a educação a distância caracteriza-se como um processo de ensino e aprendizagem que implica a distância físico-espacial entre aprendizes e professores e, apesar de cada vez mais presente na sociedade contemporânea, a modalidade está permeada por contradições quanto à sua efetiva existência e a muitas outras ambiguidades e desconfianças.

Os sujeitos P 1, P 2, P 4, P 5, P 6, P 7, P 9, P 10, P 11 e P 12 possuem especialização na área da Educação Física. Exceto os participantes P 1 e P 6, os demais deram continuidade a seus estudos também em instituições privadas, em alguns casos na mesma instituição de graduação. As pesquisas de Yamanaka e Vitório (2023) apontam que 3540 cursos de especialização no Brasil (98% do total) são oferecidos por IES privadas. Destas, 617 (94,2% do total de IES)

SUMÁRIO



asseguram a especialização aos formandos na mesma instituição, o que marca o domínio do setor privado também nas especializações. Esses cursos ocorrem, em sua maioria, nas modalidades a distância ou semipresencial, aspecto que merece atenção, haja vista a qualidade ambígua, e, por vezes, inexistente de algumas propostas. Prova disso é o fato de os participantes P 1 e P 6 sequer se lembrarem da origem da instituição na qual realizaram a pós-graduação *lato sensu*. P 3 e P 8 declararam não possuir formação neste âmbito.

Indagamos, ainda, dos sujeitos sobre o interesse e a participação em outros cursos, além da graduação e pós-graduação. Os participantes P 1, P 5, P 7, P 10 e P 12 relataram participar apenas dos cursos oferecidos pela Secretaria Municipal de Educação (Semed). P 7 informou não estar realizando nenhum curso no momento, devido ao cansaço e à alta demanda de trabalho, porém se animou ao falar da oportunidade de ter participado da “capacitação em xadrez” oferecida pela Semed em 2024. Em seu relato, exprimiu que “o curso foi importante, já que eles [Semed] pedem para a gente trabalhar com o xadrez em uma das aulas semanais”.

Os sujeitos P 3, P 6, P 8 e P 11 demonstraram preferência por cursos de extensão, normalmente realizados pela internet. P 6 informou ter realizado recentemente um curso sobre TDAH e relatou que “esses cursos ensinam muito, por contemplarem a realidade e a rotina da sala de aula”. Notamos a convergência das predileções de P 8 e P 11 por cursos de extensão online devido à praticidade e flexibilidade de horários que a internet proporciona. O primeiro explica que “até dentro do ônibus, ou em um horário vago na escola, a gente vai fazendo o curso e aprendendo”. Yamanaka e Vitório (2023) demonstram que a modalidade de educação a distância é uma tendência de ensino no Brasil, inclusive na área da Educação Física. P 2, P 4 e P 9 não mencionaram a realização de outro curso além da graduação e pós-graduação *lato sensu*. Esses e outros dados estão coligidos no Quadro 4.

Quadro 4 – Cursos de especialização (e outros) dos pesquisados

DOCENTE	ESPECIALIZAÇÃO	ANO DE CONCLUSÃO	INSTITUIÇÃO/LOCAL	OUTROS CURSOS
P1	Educação Inclusiva	2020	Não informado	Quando oferecido pela Semed
P2	Ginástica e Esportes Coletivos	2020	UNIPAM	---
P3	---	---	---	Extensão em Educação Física Escolar
P4	Educação Física Escolar	2012	FCJP	---
P5	Atividade Física e Saúde	2018	UNIPAM	Quando oferecido pela Semed
P6	Educação Especial Escolar	2023	Não informado	Extensão em TDAH
P7	Educação Física Escolar	2012	UNITRI	Quando oferecido pela Semed
P8	---	---	---	Extensão em Educação Inclusiva e Psicomotricidade
P9	Educação Física Escolar	2020	UNIPAM	---
P10	Educação Física Escolar	2019	FPM	Quando oferecido pela Semed
P11	Pedagogia do Esporte	2022	UNIPAM	Extensão em Primeiros Socorros e Educação Inclusiva
P12	Educação Física Escolar	2020	Faculdade São Luís	Quando oferecido pela Semed

Fonte: elaborado pelos autores (2025).



Chamam-nos a atenção os interesses epistêmicos dos docentes e o itinerário formativo eleito para o desenvolvimento profissional: metade dos sujeitos (P 4, P 6, P 7, P 9, P 10 e P 12) possui especialidade em Educação Física Escolar, indicando uma coerência epistemológica quanto a atuação e carreira no magistério. Os cursos escolhidos pela outra metade ou são correlatos (caso de "Atividade Física e Saúde") ou tributários da docência do componente curricular Educação Física. Os resultados acompanham a tendência verificada por Yamanaka e Vitório (2023): decidindo-se pela especialização, a preferência é pela área escolar, seguida da esportiva e inclusiva ("Educação Física adaptada").

Esses dados nos fazem refletir sobre a modificação do conceito de desenvolvimento profissional docente nos últimos anos, especialmente na última década, muito em decorrência da evolução na compreensão de como se desdobram os processos de aprender a ensinar (Marcelo, 2009). Em estudo de revisão de literatura, Villegas-Reimers (2003) apresenta algumas convergências em relação ao desenvolvimento profissional, dentre elas o fato de se tratar de um processo longitudinal, cujo efeito integra diferentes tipos de oportunidades e experiências, planificadas sistematicamente, que promovem o crescimento e a expansão profissional dos professores.

Nenhum dos entrevistados mencionou possuir ou estar cursando pós-graduação em nível *stricto sensu*, experiência da maior relevância para o desenvolvimento profissional docente (Marcelo, 2009), embora, reconheçamos, o acesso e permanência de docentes da educação básica em cursos nessa esfera de formação encontram não poucos obstáculos.

Quanto ao tempo total no magistério, as experiências variaram entre 18 meses (P 6 e P 8) e 15 anos (P 4). Considerando, especificamente, os anos iniciais do ensino fundamental, a variação vai de



6 meses (P 6) a 14 anos (P 7). P 6 é, também, quem possui o menor tempo de vínculo com a unidade escolar em que leciona: 6 meses. Na outra ponta, com o maior tempo de vínculo, está P 5: 9 anos. É o que se observa no Quadro 5.

Quadro 5 – Atuação profissional dos pesquisados

Docente	Experiência na docência	Experiência no Ensino Fundamental I	Tempo de docência na escola atual
P1	9 anos	8 anos	4 anos
P2	6 anos	6 anos	2 anos
P3	7 anos	7 anos	3 anos
P4	15 anos	12 anos	2 anos
P5	10 anos	9 anos	9 anos
P6	18 meses	6 meses	6 meses
P7	14 anos	14 anos	4 anos
P8	18 meses	18 meses	18 meses
P9	6 anos	6 anos	3 anos
P10	9 anos	9 anos	2 anos
P11	7 anos	3 anos	3 anos
P12	7 anos	5 anos	3 anos

Fonte: elaborado pelos autores (2025).

Como se pode notar, os docentes participantes da pesquisa encontram-se em “estações da vida profissional” distintas. Segundo a taxionomia ou sistematização desenvolvida por Huberman (2000), há cinco ciclos de vida profissional docente, os quais coadunam os anos de magistério e algumas idiossincrasias próprias de cada fase vivenciada durante o decurso profissional: fase de entrada na



carreira (1 a 3 anos de docência); fase de estabilização (4 a 6 anos); fase de diversificação (7 a 25 anos); fase de serenidade (25 a 35 anos); e fase de desinvestimento pedagógico (mais de 35 anos de docência). Em que pese tratar-se de um estudo datado e de uma perspectiva um tanto quanto linear de observar a jornada profissional, a sistematização de Huberman (2000) é uma respeitável referência na tentativa de compreender diferentes momentos da vida profissional docente. De acordo com o Quadro 5, a grande maioria dos docentes pesquisados (P 1, P 3, P 4, P 5, P 7, P 10, P 11 e P 12) encontra-se na fase de diversificação, que, segundo Huberman (2000), caracteriza-se pelas variações na organização e desenvolvimento do trabalho pedagógico, bem como pela experimentação no que se refere às propostas didático-metodológicas, inclusive em relação à prospecção de materiais disponíveis e à inventividade professoral, um cenário alvissareiro, em tese, para as aprendizagens, tendência observada no depoimento de P 3:

[...] eu vou me desdobrando com o que eu tenho, procurando fazer as adaptações quando necessário. Realmente não é fácil. A gente vai tentando. O bom é que eles entendem, eles se ajudam também. Pensar em uma educação inclusiva é pensar em uma pedagogia que conte com essa diversidade, e é um grande desafio (P 3).

Contudo, as especificidades da fase de diversificação averiguadas na realidade do estudo de Huberman (2000) não foram notadas ao longo do período de imersão no cotidiano escolar dos docentes investigados, quer em termos de condução do trabalho pedagógico, quer no tocante às experimentações de saberes e práticas de ensino. Diferentemente dos relatos, ao observarmos os docentes, deparamo-nos com propostas de ensino tradicionais, pautadas por transmissão de conteúdos memorialísticos e execução de gestos esportivos estereotipados, em grande parte desprovvidos de sentido ou significância. Deparamo-nos, também, com



conduções pedagógicas pouco inclusivas e propostas avaliativas baseadas na observação ou empiria docente, tudo sob a justificativa de que é preciso seguir uma proposta “em rede”, como será visto na categoria seguinte.

Dos quatro docentes restantes, P 2 e P 9 estão na fase da estabilização, momento em que se dá, segundo Huberman (2000), o “desenvolvimento de uma consciência pedagógica”, progresso corroborado pelo diário de campo da pesquisa, especialmente quando recorremos aos registros da rotina pedagógica da participante P 2, que, durante todas as aulas observadas, demonstrou grande segurança e maturidade na condução pedagógica de suas turmas. Outra especificidade dessa etapa consiste na solidificação de escolhas profissionais. Um exemplo é a definição da etapa de ensino ou das turmas com que o docente pretende trabalhar, o que se verificou nestas considerações de P 9: “[...] desde o início, desde o primeiro ano que peguei aulas, foi nos anos iniciais do ensino fundamental. Nunca trabalhei com outro público. Eu fui pegando substituições, mas trabalhei com os pequenos todos os anos. Aos poucos, fui me identificando com eles, não penso em mudar”.

Por fim, P 6 e P 8 encontram-se no ingresso da carreira, são principiantes na docência. Vivem, portanto, a ambiguidade de um estado de sobrevivência e, ao mesmo tempo, de descoberta profissional (Huberman, 2000), esta última a servir de sustentação para os “desafios” da sobrevivência quando o choque de realidade dos primeiros contatos com a sala de aula se impõe. P 6 traduz, nos termos de sua experiência, o que Huberman (2000) procurou fazer de modo conceitual. Como o magistério se apresenta como um grande desafio, “A atenção tem que ficar redobrada, eu preciso prestar atenção e tomar cuidado com cada atividade, com cada aluno. Mas, por outro lado, eu estou encantada. Trata-se de uma experiência inenarrável, estou apaixonada pelo carinho das crianças”.



Quando comparados tempo total na docência e tempo na docência nos anos iniciais do ensino fundamental, a variação não se mostrou significativa, razão pela qual não a tomaremos como objeto de análise. Já no que respeita ao tempo de atuação na unidade escolar - aspecto que incide na maneira como o profissional se relaciona com a comunidade local, com os personagens da escola, com os saberes que circulam na cultura escolar, com as produções, dilemas e conflitos discentes -, é preciso tecer algumas considerações. Ora, se é verdade, como anteriormente se afirmou, que a inserção na cultura escolar potencializa os processos formativos e suscita o fortalecimento de uma espécie de identidade sociocultural local à medida que o docente estabelece conexões significativas em sua instituição de ensino, é igualmente verdade que sua ausência, devido à rotatividade funcional, fragiliza essas interações. De maneira geral, o tempo de permanência dos entrevistados na unidade escolar atual, à exceção de P 5, é exíguo. Embora não tenha sido contemplada no Quadro 5, a descrição da situação funcional dos participantes, resumidamente, é a seguinte: apenas P 4, dentre os 12, é efetivo pela Semed local. Os demais, depois de passarem anualmente por processo seletivo simplificado, assinam um contrato temporário de atuação. Essa condição causou surpresa ao P 4: "Nossa! Se não estou muito enganado, eu sou hoje o único professor de Educação Física efetivo no município".

De acordo com os relatos dos próprios docentes, o alto percentual de professores de Educação Física contratados nas escolas municipais se deve à ausência de concursos públicos para o suprimento das vagas existentes. O depoimento de P 3 revela essa conjuntura laboral sob a qual se encontra: "[...] não está tendo concurso público para efetivar. O último concurso público foi em 2012, no ano em que eu entrei para a faculdade". P 2, por sua vez, informa que essa situação gera desconforto, haja vista que, afora a insegurança de poder ficar sem aulas, raramente se consolidam



vínculos com alguma escola ou com algum aluno em razão do risco frequente de mudança de lotação a cada ano letivo. E, como se discutiu, com pouco ou nenhum vínculo, as conexões significativas com a instituição de ensino, com os personagens e a com identidade cultural local ficam obstadas. Registre-se, no entanto, que, enquanto a pesquisa era aplicada, a prefeitura do município em questão publicou o edital nº 01 de 2024⁸, objetivando o provimento das vagas existentes nas escolas municipais para o cargo de professor de Educação Física.

2^a CATEGORIA DE ANÁLISE: "A INFRAESTRUTURA ESCOLAR E AS CONCEPÇÕES PEDAGÓGICAS RELACIONADAS À DOCÊNCIA EM EDUCAÇÃO FÍSICA"

Agora que sabemos "quem são os pesquisados", podemos passar à próxima categoria de análise, que se ocupará do aspecto infraestrutural das escolas municipais em que os sujeitos atuam, especificamente do contexto em que a Educação Física se desenvolve, e das concepções e crenças dos professores em relação à docência.

SUMÁRIO

8 Disponível em: NOSSO RUMO. Edital 01/2024. Disponível em: <https://www.nossorumo.org.br/#proximos>. Acesso em: 10 jul. 2024.

INFRAESTRUTURA DAS ESCOLAS MUNICIPAIS

Recordemo-nos de que foram nove as escolas pesquisadas, todas pertencentes à rede municipal (Semed), nas quais são ofertados os anos iniciais do ensino fundamental à população local. As nove unidades têm acompanhado algumas tendências relacionadas às Tecnologias de Informação e Comunicação (TICs)⁹. Um bom exemplo são os diários de classe, cuja informatização vai ao encontro do que Viana e Adachi (2020, p. 64) constataram: "Com a popularização do acesso à internet, na década de 1990 e sua expansão desde então, os processos educacionais vêm desenvolvendo-se cada vez mais para acompanhar os recursos tecnológicos disponíveis na sociedade". A chamada e o lançamento de notas, pudemos observar e a participante P 3 nos informou, são realizados por meio de aplicativos instalados nos smartphones, tablets e notebooks dos docentes ou nos computadores da própria escola: "o professor só precisa lançar. É tudo virtual. Nota, presença, conteúdo das aulas, tudo" (P 3). Viana e Adachi (2020) assinalam a conveniência dessa tecnologia, que permite

[...] que as informações lançadas pelo professor sejam visualizadas em tempo real por todos os segmentos gerenciadores que possuem acesso à plataforma, favorecendo conhecer mais sobre a realidade vivenciada naquele momento quanto aos processos de ensino, sobre a vida escolar e, principalmente, sobre a falta de lançamentos, ou seja, quando não há comprometimento do profissional em cumprir as demandas atribuídas ao seu cargo (Viana; Adachi, 2020, p. 65).

SUMÁRIO

9 As Tecnologias de Informação e Comunicação (TICs) dizem respeito a um conjunto de recursos tecnológicos que visam obter, processar e gerar informações, tornando-as acessíveis por meio da tecnologia de telecomunicações, tendo na internet sua mais forte expressão (Miranda, 2007).



Na contramão dessa tendência, a participante P 6 realizava sistematicamente seus registros de forma manual, anotando em um caderno tanto a chamada quanto os conteúdos ministrados. Questionada, explicou que preferia não utilizar os recursos tecnológicos no ambiente escolar, registrando tudo que fosse necessário em seu livrete para depois transferir ao diário digital. Pareceu-nos existir certo receio quanto ao uso desse tipo de tecnologia em sala de aula.

Essa insegurança pode estar relacionada à sua pouca experiência na docência (6 meses) ou ao fato de ser a participante mais jovem entre os entrevistados – 25 anos de idade. A propósito, de acordo com a taxionomia de Huberman (2000) sobre as particularidades de cada fase profissional na docência, vimos que P 6 figura como ingressante na carreira, momento em que o profissional busca equilibrar-se entre sobreviver aos desafios impostos pela docência e descobrir alternativas e respostas adequadas.

Ainda sobre as TICs, as pesquisas de Santiago, Mendes e Miranda (2017) e Souza *et al.* (2017) abordam benefícios e desafios trazidos às escolas e aos docentes pela informatização. Os desafios de adaptação a essa nova realidade vão desde a instalação de aplicativos nos dispositivos pessoais até o uso efetivo desses aplicativos, como é o caso do diário digital. Souza *et al.* (2017) concluem que, juntamente com a implementação de políticas educacionais voltadas para a informatização, é necessário oferecer formações específicas para os profissionais, de modo a desenvolver um novo perfil docente adequado às tecnologias educacionais. Há, no entanto, que se ponderar que os sentidos tão diversos da presença das TICs desautorizam leituras singulares ou generalizações. Assim, se aparentemente não há dúvidas acerca de um lugar central atribuído a elas, também não há consenso quanto à sua delimitação (Barreto, 2004). Certa concordância, todavia, parece inequívoca: as TICs compõem um elemento estruturante de um novo discurso pedagógico e, com efeito, solicitam formação específica (André, 2004, p. 25), sem o



que não será possível "inserir as diversas tecnologias da informação e das comunicações no desenvolvimento dos cursos de formação de professores, preparando-os para a gestão e a definição de referências éticas, científicas e estéticas para a troca e negociação de sentido". Logo, "gerir e referir o sentido será o mais importante, e o professor precisará aprender a fazê-lo em ambientes reais e virtuais" (André, 2004, p. 25).

No que diz respeito à estrutura física, constatou-se que todas as escolas localizadas na zona urbana e a unidade situada no distrito mais relevante do município contam com quadras poliesportivas cobertas, além de belas áreas e pátios, espaços passíveis de utilização pelos professores de Educação Física em suas aulas. Na resposta da participante P 12, há um referendo dessas condições: "[...] a estrutura das escolas da prefeitura é ótima! Excelente! Eu acho que em todas as escolas da prefeitura que passei, ou pelo menos na maioria, a questão da estrutura física não tem como reclamar".

Damazio e Silva (2008), Tenório, Tassitano e Lima (2012) e Fontes (2018) argumentam que a estrutura física disponibilizada ao docente impacta de maneira significativa a organização e desenvolvimento do trabalho pedagógico, fazendo aumentar ou diminuir a chance de êxito das ações planejadas. A ausência de infraestrutura minimamente adequada precariza o trabalho docente. Em alguns contextos, converte-se em subterfúgio para o "desinvestimento pedagógico" ou "abandono do trabalho docente", expressões para designar a condição de docentes que "abrem mão de seu compromisso ético, político, pedagógico e profissional de ensinar, porém continuam no emprego, imobilizados, ou por falta de opção, ou por certo conformismo, vinculados à sua estratégia de sobrevivência no sistema" (Santini; Neto, 2005, p. 212). Não é este o cenário (ao menos no âmbito infraestrutural) da maior parte das escolas do município pesquisado pertencentes à Semed, como se pode depreender das imagens a seguir.

Figura 3 - Quadras poliesportivas e áreas das escolas municipais



Fonte: acervo dos autores (2025)¹⁰.

As três escolas da zona rural não dispõem dos mesmos espaços, inexistindo, inclusive, quadra esportiva dentro do ambiente escolar que possibilite ao docente realizar atividades de maneira satisfatória. O docente responsável por ministrar Educação Física nessas escolas (P 8), num tom de desabafo, externa: “[...] na cidade,

10

Legenda: Fotos 1 e 2: quadras poliesportivas com cobertura e ótima estrutura física de algumas das escolas municipais. Foto 3: pátio destinado a recreação e prática de xadrez de uma escola municipal. Foto 4: área destinada a recreação e lazer de uma escola municipal.



os professores têm quadras cobertas, e aqui nós nem quadra temos. Precisamos dar aulas no sol ou na chuva. Nas escolas da cidade, tem muito mais material também, com certeza. Aqui na zona rural, as coisas são mais escassas". Como se observa, um quadro distinto da realidade capturada pelas imagens acima.

Historicamente, as escolas do campo enfrentam grandes desafios relacionados à infraestrutura e à falta de recursos. Alimentação, transporte escolar e materiais didáticos específicos (Luther; Gerhardt, 2018) são alguns exemplos. As condições precárias, nesses casos, acentuam a distância em relação à "garantia de padrão de qualidade" anunciada pela LDB (Brasil, 1996), além de contribuírem para a construção de representações preconceituosas dessas escolas como atrasadas e/ou inferiores às da cidade, com sérias implicações à autoestima das populações campesinas, afro-brasileiras e indígenas (Baniwa, 2019).

Relativamente às condições infraestruturais para aulas de Educação Física, Damazio e Silva (2008) alertam: a escassez de recursos e a situação de precarização do trabalho docente fragilizam espaços e experimentações de saberes e práticas corporais. Como consequência, a disciplina passa a sofrer um desprestígio perante as demais no contexto escolar. Tenório, Tassitano e Lima (2012, p. 312) destacam que "não se defende a ideia de que as aulas de Educação Física só podem ser realizadas mediante condições materiais idealizadas, mas o que se pretende é refletir diretamente sobre as condições materiais como uma das formas para aumentar e garantir o sucesso das aulas do docente". Carvalho, Barcelos e Martins (2020), por sua vez, lembram que espaços como quadras cobertas não raro são construídos de forma inadequada e passam a causar aborrecimentos recorrentes. Condições climáticas habituais (sol e chuvas, principalmente) trazem problemas para a realização das atividades. Em dias quentes, o sol incide sobre parte da quadra; em dias chuvosos, o alagamento desses espaços impossibilita sua



utilização, obrigando os alunos a permanecerem em suas salas. Essas condições climáticas adversas foram encontradas durante a primeira semana de acompanhamento das aulas dos docentes P 3, P 7 e P 11. Nessas ocasiões, como a chuva prejudicasse a execução das atividades programadas, os docentes precisaram promover adaptações em seus planejamentos, a começar por retornar com as turmas para a sala de aula, o que provocou muitas queixas dos discentes.

Constatou-se, portanto, que as condições infraestruturais tanto contribuem para o planejamento pedagógico organizado e proposto pelo docente quanto interferem nele, afinal o componente curricular Educação Física “tem uma demanda por espaços e materiais específicos, dentre eles a quadra/ginásio/pátio para o desenvolvimento dos conteúdos” (Tenório; Tassitano; Lima, 2012, p. 312). Esses espaços, que se espera estejam disponíveis para os docentes, devem contar com planejamento adequado em sua construção e boa manutenção, de modo que sejam realmente efetivos na prática diária dos professores. Contrapondo-se aos autores acima, González e Fensterseifer (2006), Faria, Machado e Bracht (2012), Machado *et al.* (2010), Fensterseifer e Silva (2011), Silva (2009), Pich, Schaeffer e Carvalho (2013) defendem que, embora reverberem na qualidade do trabalho pedagógico, a dimensão infraestrutural não é determinante para ele. Outras dimensões integram e articulam elementos específicos, como são exemplos as transformações socioculturais e epistemológicas produzidas no interior do campo de conhecimento, as políticas educacionais, as práticas curriculares, as características próprias do ambiente de trabalho (cultura escolar), a identidade e história de formação docente, o momento da carreira profissional e a perspectiva de gestão escolar. Com efeito, em um cenário multifatorial como esse, as implicações são diversas e contribuem tanto para a implementação de boas práticas pedagógicas quanto para uma disposição pessoal de desinvestimento da parte do docente



e o consequente abandono profissional. Como se pode concluir, o contexto escolar desempenha um papel crucial no êxito ou fracasso das propostas de ensino.

Em relação à proposta pedagógica da Semed, as observações no campo de pesquisa mostraram que a Educação Física nas escolas municipais orienta-se por um sistema “em rede”, carente de fundamento epistemológico e de princípios curriculares explícitos. Reuniões modulares mensais com a participação de todos os professores da disciplina apresentam assuntos para discussão e deliberação, conteúdos a serem ministrados nas aulas, critérios de avaliação dos alunos e indicações de atividades universais para os docentes aplicarem. P 5 contou-nos que “Nos módulos mensais que a prefeitura oferece, são organizados os planejamentos mensais, e fazem-se apenas algumas adaptações para a realidade de cada um, dentro do espaço que cada um tem de disponibilidade”. Em resposta à nossa solicitação de maiores detalhes, explicou: “[...] nos encontramos mensalmente e discutimos tudo que envolve a disciplina, os conteúdos que vamos trabalhar de acordo com a BNCC e outras coisas. Daí cada um sugere atividades e compartilhamos tudo. Fica um material bem vasto e rico para tirar sugestões”. Resta saber se esses professores acolhem, de fato, o currículo oficial (BNCC) ou se a menção ao documento é resultado da tentativa do Estado de inculcá-lo aos profissionais da educação. Voltaremos a essa questão mais à frente. P 10 disse ser favorável à utilização das reuniões modulares mensais, de caráter obrigatório, para consolidar a organização “em rede”, e destacou sua praticidade. A docente afirmou seguir as decisões do grupo em todas as questões: planejamentos, atividades de aula e avaliações. “Eu sigo os critérios da Semed. Dentro deles tem coordenação motora, equilíbrio, lateralidade, compreensão de comandos, interação, respeito aos comandos e regras, respeito aos colegas e professores, além da participação nas atividades que nós oferecemos” (P 10).

SUMÁRIO



Freire (1989) e Betti (2013) apresentam perspectivas diferentes desses sujeitos da pesquisa quando se opõem à padronização das práticas e saberes corporais nas aulas de Educação Física. Ambos sugerem que a disciplina, valendo-se do conjunto de saberes relativos à cultura corporal de movimento, envolva uma pluralidade de experiências favorecedoras da apropriação das linguagens do movimento historicamente construídas e, por conseguinte, a conquista da autonomia e emancipação humanas. Para Freire (1989), a uniformização de conteúdos e movimentos nas aulas enfraquece o papel formativo da Educação Física, além de enquadrar os alunos em determinados padrões de movimento. O autor conclui que essa prática transforma professores e alunos em meros repetidores gestuais, limitando, assim, o potencial formativo do ambiente escolar. Vale lembrar que a BNCC, mencionada por P 5, faz referência ao acesso à pluralidade de práticas corporais e à apropriação delas.

Outra diretriz pedagógica verificada *in loco* pelos pesquisadores diz respeito ao “Aprender no Xadrez” projeto criado pela Semed para ser colocado em prática pelos docentes em uma das duas aulas semanais de Educação Física em todas as escolas municipais. Seguindo essa orientação municipal, os professores da disciplina alternam aula de xadrez e aula destinada a práticas corporais.

Ao examinar detalhadamente a proposta do projeto, verificou-se que seu propósito consiste em priorizar o desenvolvimento da atenção, concentração, cognição e socialização dos estudantes. De acordo com Fonseca e Ferreira (2015), jogos de raciocínio, como o xadrez, oportunizam o desenvolvimento de tais habilidades/competências desde que o trabalho pedagógico imprima esse sentido formativo. O acompanhamento das práticas de ensino dos docentes P 1 e P 3 indicou outro sentido para o trabalho com o xadrez. Em vez das habilidades mencionadas por Fonseca e Ferreira (2015), o que se viu foi uma proposta predominantemente



esportivista e seletiva que almejava, como prioridade, a identificação de aprendizes com *performance* destacável para representar as escolas nos jogos escolares municipais. Esse enfoque encontra explicação nos diagnósticos que pensadores como Bauman (2001), Han (2017a; 2017b; 2021) e Barros (2023) têm realizado sobre os rumos da sociedade contemporânea, que exige das pessoas o máximo desempenho (numa espécie de positividade tóxica), a máxima visibilidade, o maior sucesso e toda sorte de comparações, do que resulta uma noção de emulação desprovida de sentido ético (Carneiro *et al.*, 2017). Uma anotação no diário de campo patenteia essa constatação:

[...] na maioria das vezes, a algumas atividades de pique-pegue, e depois jogos de rouba-bandeira e queimada, ou jogos de futsal, com intuito de treinar os alunos para os jogos municipais. Observou-se, também, que os docentes apoiam-se no "pedido" dos gestores ou da Secretaria de Educação para participação da escola nos jogos municipais, o que acaba restringindo bastante os planos de aulas. Com isso, os conteúdos da disciplina reduzem-se consideravelmente, as aulas dão lugar a treinos, em especial da modalidade de xadrez. (Diário de campo, P 11, p. 32, grifos nossos)

Nesse sentido, longe de fomentar a participação do maior número de alunos nesses jogos, buscam-se, em verdade, troféus, medalhas e reconhecimento para a escola e o docente de Educação Física. Como resultado, sabotam-se potências de vida e de formação que o jogo poderia oportunizar (Becker, 1993; Carneiro, 2012; 2017; Bressan; Carneiro, 2018; Retondar; Espírito Santo; Carneiro, 2023). Ora, se o trabalho com o xadrez apresenta enfoque na assimilação de regras e estruturas (tabuleiro e movimento das peças), no domínio de estratégias prontas e acabadas e nos resultados esportivos, tolhe-se a criatividade, fragilizam-se as apropriações e relações com os saberes e conhecimentos ensinados e, sobretudo, aborta-se o protagonismo infantil/juvenil (Grillo; Grando, 2021).



Ademais, a ênfase no resultado e seus louros leva-nos a supor, da parte dos representantes deste campo curricular, a utilização de mecanismos de reconhecimento simbólico para fazer frente ao desprestígio da área na escola. Segundo Pereira, Reis e Carneiro (2024), a Educação Física conhece bem os desafios que afetam sua legitimidade epistemológica no amplo espectro do conhecimento educacional formal, portanto os signos das conquistas denotariam a reafirmação da profissão e uma postura de resistência diante dos desmantelamentos que, historicamente, sobrevêm ao campo e seus representantes. Em última análise, na ótica competitivista ou esportivista, a Educação Física granjearia o *status* de disciplina curricular, deixando de ser concebida como secundária ou propedêutica para ensinar outros saberes que não os atinentes à cultura corporal do movimento (Darido, 1999; Betti, 2013).

A perspectiva resultadista assumida para o projeto de xadrez revela, tanto por parte dos docentes de Educação Física quanto dos gestores escolares, um sentido deformado em relação à ideia primordial da Semed (2022). As páginas 1 e 2 do documento de apresentação do projeto preveem “campeonatos que vão incentivar a participação nas oficinas de xadrez”. Ressaltam-se a prática do jogo “de forma lúdica nas aulas de Educação Física” e o aprendizado através da socialização e dos “aspectos biopsicossociais dos alunos”. Há que se ponderar, controverso que pareça, que a recepção e interpretação enviesadas do texto podem ter como causa um descompasso, originário na própria Semed, entre objetivos e instruções de implementação: os aspectos socialização e pedagogias inclusivas presentes na redação do projeto colidem com a solicitação aos diretores e professores de Educação Física para adoção de uma prática voltada ao desempenho durante a aprendizagem do jogo de xadrez. Divisa-se uma espécie de ressurgência ou conservação do movimento de esportivização da Educação Física brasileira (Kravchynchyn *et al.*, 2011; Carneiro; Assis; Bronzatto, 2016), ou de

SUMÁRIO

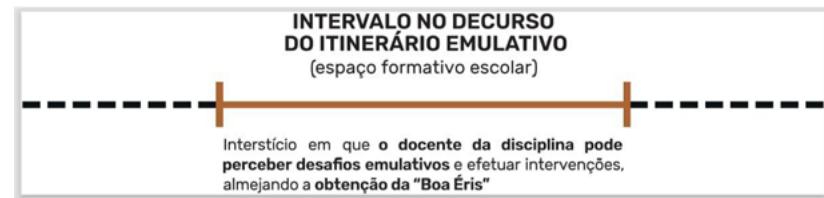


seu caráter competitivista, nos termos de Ghiraldelli Junior (1998), que outro efeito não tem senão, como vimos no capítulo anterior, consolidar o binômio Educação Física/esporte. Esse direcionamento das aulas do projeto de xadrez à seletividade e à detecção de talentos ou dos melhores discentes foi afirmado pelo docente P 1: “[...] os jogos acontecem anualmente, no mês de maio. O aluno e a aluna melhor classificados de cada sala vão representar a escola no torneio municipal”. Quando indagado do possível interesse dos alunos não escolhidos na seletiva escolar, P 1 foi categórico: “[...] se ele não está entre os melhores da escola, vai fazer o que na competição municipal?”. Temos, nesse posicionamento, que chancela a lógica da *Má Éris* competitiva e afasta do ambiente escolar a *Boa Éris*, uma evidência do equívoco na maneira como os docentes costumam conceber as expressões emulativas (Hesíodo, 2012; Freire, 1989; Darido, 1999; Bittencourt, 2005; 2009; Han, 2017b). Na prática, a grande maioria dos estudantes – aqueles que não se destacaram nas seletivas escolares – fica alijada do projeto de xadrez municipal e, por conseguinte, de oportunidades valiosas de formação e da possibilidade de acessar saberes da maior relevância.

Ora, não seriam esses encontros, proporcionados pelas aulas de Educação Física por meio do fenômeno emulativo e fundamentados em princípios éticos, segundo os pressupostos epistemológicos do interacionismo psicogenético (Becker, 1993; La Taille; Menin, 2009; Baldi; Bronzatto, 2024), oportunidades singulares de resgate da função socializadora da escola (Arroyo, 2013)? Nossa resposta é afirmativa. Mais ainda: o resgate a que Arroyo (2013) se refere poderia, a nosso ver, converter-se num espaço em que a caricatura neoliberal da competitividade fosse não apenas reconhecida como também confrontada pela *Boa Éris* emulativa (Carneiro *et al.*, 2017). Nessa perspectiva, preenchidas por todas as formas de interações que transcendem o ensino dos conhecimentos disciplinares, as aulas de Educação Física alcançam o ser humano em sua totalidade

(Hesíodo, 2012; Becker, 1993; Bittencourt, 2005; 2019; Arroyo, 2013; Han, 2017b; Baldi; Bronzatto, 2024). A Figura 4 busca ilustrar o que se discutiu em termos conceituais.

Figura 4 - Intervalo no decurso do itinerário emulativo (aulas de Educação Física)



Fonte: elaborada pelos autores (2025).

Dado que amplia as "margens" da compreensão do fenômeno emulativo, um caminho didático auspicioso para que os docentes da disciplina enfrentem a *Má Éris* encontra-se na formação ou na promoção do desenvolvimento profissional. Vimos, no quadro teórico, que as expressões emulativas são imanentes ao jogo, que, por sua vez, remete a um anseio humano (Callois, 1990; Huizinga, 2000; Carneiro, 2017) e a um saber relativo à linguagem do movimento humano (Freire, 1989; Freire; Scaglia, 2003; Betti, 2013; Carneiro; Silva; Reis, 2020), além de figurar como vetor metodológico para o ensino da Educação Física (Carneiro, 2012; 2015; 2023). O jogo, portanto, facilita ao professor operar como mediador, ou seja, aquele que percebe e oportuniza conflitos e desequilíbrios (cognitivos e morais) decorrentes dos processos emulativos em suas aulas e realiza interações a partir de disparadores pedagógicos próprios das situações de jogo visando à ambiência da *Boa Éris* (Hesíodo, 2012; Carneiro *et al.*, 2017; Bittencourt, 2019; Becker, 2019). Essa mediação propicia aos discentes a liberdade de reconhecerem potencialidades e limitações próprias e alheias. Contribui, também, para que, enquanto as diversas expressões da cultura corporal de movimento são tematizadas (Freire, 1989; Freire; Scaglia, 2003; Betti, 2013; Ribeiro *et al.*, 2011;



Lettnin *et al.*, 2014), percebam o tempo individual de aprendizagem de cada um e desenvolvam apreço por uma atitude resiliente ante as manifestações de competitividade.

Reafirmamos que a competitividade não deve ser suprimida das aulas de Educação Física, tampouco do projeto em questão. No entanto, precisa ser ressignificada, de modo que as experiências extraídas do fenômeno emulativo, ao possibilitarem a consolidação de saberes, valores e virtudes morais (La Taille; Menin, 2009; Baldi; Bronzatto, 2024), deem ocasião à superação de limites (Carneiro *et al.*, 2017) e ao trabalho cooperativo. E, não menos importante, demovam do centro das motivações o enfoque nos resultados e competições esportivas (Freire, 1989; Becker, 2019).

Ainda sobre as diretrizes pedagógicas propostas pela Semed, percebeu-se que alguns dos participantes do estudo, considerando as decisões assumidas pela "rede", realizaram mudanças significativas em suas aulas, quer em relação ao conteúdo, quer em relação às estratégias avaliativas. O processo constitutivo da docência e da identidade docente (Marcelo, 2009) envolve múltiplos fatores e dimensões. Seu percurso, continuado e longitudinal (Carneiro *et al.*, 2024; Ferreira; Carneiro, 2023), compreende as histórias de vida (Nóvoa, 2000; Arroyo, 2000; Marcelo, 2009), os processos formativos – que têm início com a escolarização (Flores, 2010), passam pela formação profissional (ou inicial) (André, 2006; Pimenta, 2009) e prosseguem ao longo do exercício da profissão (Nóvoa, 1995; Franco, 2008) – e a "estação da carreira profissional" (Huberman, 2000). O resultado desses itinerários formativos permite uma compreensão epistemológica mais sofisticada do objeto de conhecimento a que se dedica a Educação Física escolar: a cultura corporal de movimento.

No que diz respeito às aulas de xadrez, os participantes P 2, P 3, P 6, P 7, P 8, P 9, P 11 e P 12 fizeram a substituição desse jogo por



outros, damas ou quebra-cabeças, por exemplo. Houve situações em que esses docentes simplesmente distribuíram o material de xadrez (tabuleiros e peças) para os alunos, deixando a aula “livre” para que jogassem, sem nenhuma intervenção ou interação pedagógicas.

Esses fatos presumivelmente indicam dificuldades no ensino do conteúdo em questão, o que nos remete às considerações de Santiago, Mendes e Miranda (2017) e Souza *et al.* (2017) em favor da necessidade de propostas de desenvolvimento profissional docente com vistas à ampliação dos conhecimentos da formação geral e específica e ao aprimoramento dos saberes didático-pedagógicos (Tardif, 2000).

Registre-se, entretanto, que, no ano de 2024, a Semed ofereceu aos professores de Educação Física um curso de aprimoramento em xadrez. Esse evento constou do depoimento de P 5: “[...] neste ano de 2024, estamos realizando a capacitação em xadrez oferecida pelo município; estou gostando muito”. Na mesma direção, temos o relato de P 7: “[...] este ano nós estamos fazendo um curso de xadrez, ele está sendo realizado em etapas. Está sendo muito bom, porque eles pedem para a gente trabalhar com o xadrez nas aulas. Foi bacana porque deu uma base para poder trabalhar.”

Em relação às aulas em ambientes externos à sala de aula convencional, igualmente foram observadas alterações substanciais no conteúdo proposto pela “rede”, particularmente em razão da indisponibilidade de materiais pedagógicos no momento da atividade ou em função do direcionamento pedagógico levado a efeito por alguns docentes, questão debatida anteriormente. Recapitulemos que a questão infraestrutural, a despeito de não ser o único fator, incide na qualificação ou desqualificação do trabalho docente. Na sequência, outros desafios à docência em Educação Física serão pauta de nossa análise.

SUMÁRIO

CONCEPÇÕES E CRENÇAS DOCENTES REFERENTES À EDUCAÇÃO (FÍSICA)

Comecemos por compreender a significação dos termos “concepção” e “crença” à luz da literatura especializada, pois são delimitações conceituais primordiais às análises que aqui serão realizadas. De acordo com Bressan (2014) e Bressan e Carneiro (2018), a constituição da “professoralidade” exige uma formação específica e requer um conjunto de saberes necessários à constituição de uma carreira. Essa preparação compreende todas as situações vivenciadas pelo professor ao longo da vida, experiências que conferem fundamentos à sua prática pedagógica. Em outras palavras, o processo constitutivo da docência é complexo, envolve múltiplos fatores e dimensões, estabelece-se de modo continuado e longitudinal (Carneiro, *et al.*, 2024). Na prática, convém reiterar, a carreira docente é tributária de uma profusão de experiências adquiridas ao longo da história de vida (Nóvoa, 2000; Arroyo, 2000; Marcelo, 2009) e de processos formativos que remontam à escolarização básica (Lortie, 1975; Flores, 2010), passam pela formação profissional (ou inicial) (Lelis, 2001; Ludke; Boing, 2004; André, 2006; Pimenta, 2009) e prosseguem no decurso da atividade docente, isto é, ao longo do exercício da profissão (Nóvoa, 1995; Franco, 2008). Bressan (2014, p. 40) considera que, diante dos “conflitos vivenciados nas escolas [...] [o docente] comumente recorre ao que lhe é mais seguro”, ou seja, ele se fundamenta em teorias educacionais, experiências pessoais e pesquisas para a resolução de problemas de ensino-aprendizagem. Para Bressan e Carneiro (2018, p. 49), entender se este professor se vale de crenças ou representações baseadas em uma epistemologia do senso comum (Becker, 2001), ou se ancora sua prática de ensino em alguma concepção ou modelo pedagógico, ou, ainda, se se encontra aberto a novas abordagens, é um fator preponderante para compreender o êxito ou o fracasso de seu trabalho pedagógico.



Segundo Ponte (1992), o termo concepção se refere à maneira como o indivíduo comprehende e organiza o conhecimento. Diz respeito ao que influencia sua visão de mundo e interfere na formação de ideias e conceitos que orientam suas práticas pedagógicas e percepções pessoais. O autor destaca que as concepções são indispensáveis, pois estruturam o sentido que damos às coisas, atuando, assim, como uma espécie de filtro. Todavia, as concepções podem bloquear o relacionamento do sujeito com novas realidades, limitando suas possibilidades de compreensão. As concepções podem ser formadas de maneira individual ou social.

Já as crenças comprehendem opiniões pessoais e refletem-se no comportamento e nas atitudes de forma individual, inclusive no contexto educativo. Elas podem ser entendidas como a manifestação subjetiva das concepções, uma vez que expressam juízos pessoais que podem ser influenciados por experiências, valores e conhecimentos prévios, sendo uma "parte do conhecimento relativamente 'pouco elaborada' [...] notabilizando-se a falta de confrontação com a realidade empírica" (Ponte, 1992, p. 8). Silva (2009, p. 23), na mesma linha, considera que "as crenças se caracterizam por poderem assumir diversos graus de convicção e pontos de vista". Não são necessariamente consensuais e, ao contrário do conhecimento, sua validade independe de proposições verdadeiras e ordenação lógica.

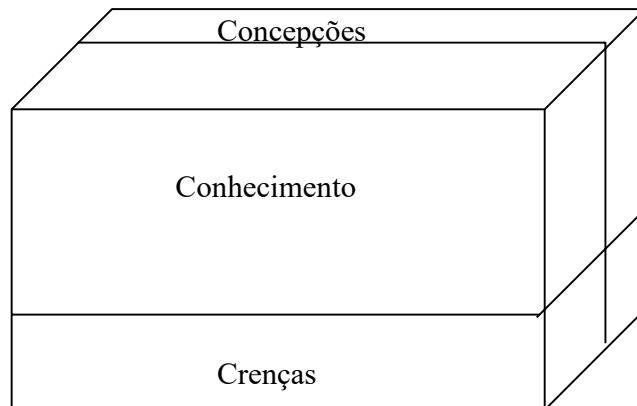
[...] é importante destacar que, ao se discutir a diferença entre crenças e conhecimentos deve ficar nítido que o conhecimento exige um caráter mais objetivo do próprio conhecimento, enquanto as crenças, mais subjetivo, temporal, histórico e cultural. O conhecimento deve obedecer às leis da evidência e rigorosidade, enquanto as crenças são muitas vezes tidas ou justificadas por razões que não obedecem a tais critérios. O que não se pode perder de vista é que a atuação dos professores é dirigida pelos seus pensamentos, juízos, crenças, concepções e teorias implícitas (Silva, 2009, p. 29).

SUMÁRIO



O esquema da Figura 5 aponta para o entrelaçamento entre concepções, conhecimentos e crenças. A partir das crenças, surgem questionamentos, e estes, sendo cientificamente investigados, são refutados e desestabilizados, dando lugar ao conhecimento (de ordem científica ou filosófica). Em seguida, são (re)elaborados e (re) apresentados, com margem para serem refutados novamente, e, assim, após a apropriação, tornarem-se concepções.

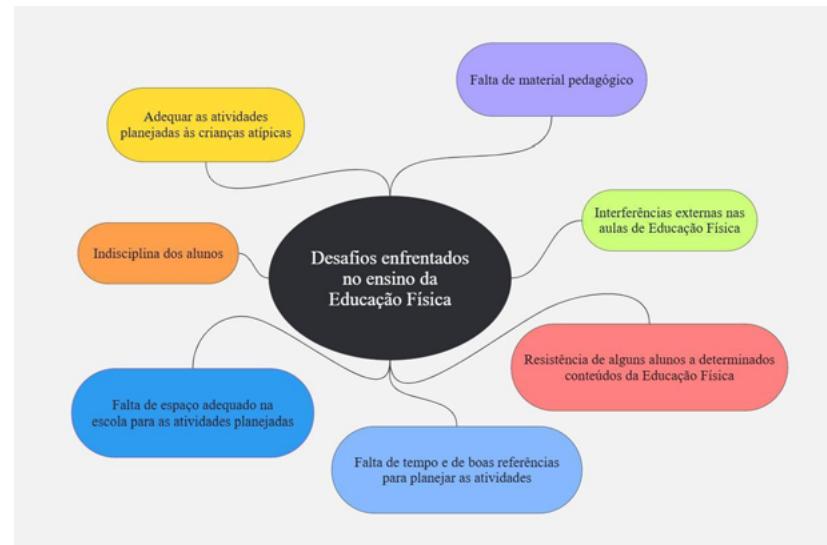
Figura 5 – Concepções, conhecimento e crenças



Fonte: Ponte (1992, p. 3).

Perguntamos aos sujeitos quais as adversidades mais destacadas na docência em Educação Física. As respostas foram assim agrupadas: a adequação das atividades às crianças atípicas de cada turma (P 2, P 3, P 4, P 6, P 7, P 9, P 11 e P 12); a falta de material (P 1, P 3, P 4, P 10 e P 11); a indisciplina dos alunos (P 2, P 3, P 5, P 10 e P 12); as interferências externas (P 1, P 4, P 8 e P 9); a falta de espaço adequado para o desenvolvimento das atividades planejadas (P 2 e P 8); a falta de tempo e de boas referências para planejar as atividades (P 2 e P 10); a resistência de alguns alunos a determinados conteúdos (P 11). O mapa mental da Figura 6 ilustra os desafios enfrentados pelos docentes.

Figura 6 - Desafios enfrentados no ensino da disciplina



Fonte: elaborada pelos autores (2025).

A adequação das atividades para crianças com deficiência ou neurodivergentes foi a adversidade com maior ocorrência entre os entrevistados. As declarações de P 4 e P 11 são representativas desse apontamento: "A gente tem que admitir que fazer as adaptações de todas as atividades para todas as crianças é uma tarefa bem difícil, às vezes não dá. A gente tenta ajudar, eu me esforço neste sentido, mas às vezes é muito difícil observar as questões individuais de cada um" (P 4); "[...] minhas maiores dificuldades são com as crianças que possuem laudos. Essas têm dificuldades grandes, tanto na aula prática, quanto nas aulas de xadrez. A dificuldade é enorme!" (P 11).

De acordo com Falkenbach *et al.* (2007), o contexto histórico da Educação Física a posiciona como uma das disciplinas educacionais menos inclinadas à inclusão, um quadro nada honroso para a área. No limite, veem-se práticas esportivas adaptadas (paradesporto), porém nem sempre acompanhadas de premissas educativas e inclusivas.



Para os autores, a Educação Física ainda dá seus primeiros passos no entendimento das práticas inclusivas. Embora se mostrem favoráveis ao processo, os docentes conservam um residual de formas antigas de compreensão, algo que torna a questão ainda mais complexa.

Além da necessidade de superação dos limites que historicamente caracterizaram a Educação Física como disciplina científica e escolar, outros aspectos precisam ser observados para que sua oferta seja deveras inclusiva: aprimoramento na formação e desenvolvimento profissional docente; assessoria de um corpo técnico especializado (composto por psicólogo, fonoaudiólogo, psicopedagogo, terapeuta ocupacional, auxiliares com formação pedagógica e noções inclusivas, dentre outros profissionais); apoio da e para a família do aprendiz; redução do número de alunos em classe; eliminação de barreiras arquitetônicas; mudança nas representações e concepções socioculturais sobre a pessoa com deficiência(s); políticas públicas inclusivas eficazes e com avaliação periódica; condições materiais objetivas, como destinação de verbas e aportes para o enfrentamento das questões subjetivas; adequação de currículos; reconceptualização da organização e execução das ações de ensino; suficiência e adequação de recursos didáticos e materiais auxiliares; sistema de avaliação que subsidie um trabalho pedagógico inclusivo (Aguiar; Duarte, 2005). Em que pesem as adversidades e desafios, o estabelecimento de uma escola inclusiva no século XXI é um imperativo se se quer uma sociedade mais plural, afeita às diferenças e com apreço à democracia e liberdade de pensamento. A Educação Física, componente curricular responsável por ensinar as linguagens do movimento historicamente construídas, não pode se eximir de sua participação neste projeto ético-político que tem início na esfera microestrutural das aulas com adaptações de materiais e conteúdos para crianças com necessidades educativas especiais. Trata-se de uma premissa didático-metodológica primordial e esperada à organização de um trabalho pedagógico que fomente práticas de ensino acessíveis e promova medidas inclusivas para tornar iguais os diferentes.



Aspectos já discutidos anteriormente, a falta de materiais e de infraestrutura adequada ao desenvolvimento das atividades planejadas precariza o trabalho docente e, em alguns casos e contextos, dá ocasião ao desinvestimento pedagógico. O diário de campo (p. 22) registrou “[...] a existência de algumas bolas, cones, cordas, bambolês e coletes. Quanto aos materiais para jogos de tabuleiro, constatou-se uma boa quantidade de tabuleiros e peças de dama e xadrez”. Esses materiais, em diferentes quantidades e estados de conservação, foram vistos em quase todas as escolas municipais.

Outra adversidade de relevo, indicada pelos participantes P 2, P 3, P 5, P 10 e P 12, foi a indisciplina. Em pesquisa longitudinal em uma escola de São Paulo, Aquino (2011, p. 467) caracterizou as ocorrências ditas indisciplinares em três tipos: infrações regimentais, “que descrevem as burlas propriamente das normas escolares em vigor”; as atitudes impróprias, que “englobam ações afeitas, grosso modo, ao campo geral da incivilidade”; e os atos violentos propriamente ditos, “que se utilizam da força física ou verbal”. Não cabe aqui discutir a fundo a diferenciação conceitual entre essas noções, mas observar que o termo indisciplina, não raro, evoca uma significação genérica que pode remeter aos mais diferentes tipos de atitude. Gestores escolares, professores e até mesmo alunos o empregam com frequência. A questão é saber a quê, exatamente, fazem referência quando o empregam. Uma distinção mais fina, como a que propõe Aquino (2011) sobre os tipos de indisciplina, talvez os ajudasse a lidar com conflitos e dissensões nos cotidianos escolares.

Freire e Scaglia (2003) e Baldi e Bronzatto (2024) acentuam a importância de a mediação pedagógica utilizada para a resolução de conflitos dever buscar o desenvolvimento da moral autônoma e a formação ética dos envolvidos. Baldi e Bronzatto (2024) acreditam que a escola tem um papel importante a cumprir no favorecimento da construção de sentidos, afinal é inconcebível que uma instituição onde crianças e adolescentes passam um tempo considerável de suas vidas fique à margem das dimensões humanas que permeiam

SUMÁRIO



e transcendem o ensino dos conhecimentos disciplinares. Sentido, conforme defendem La Taille e Menin (2009), não se impõe, mas se desperta. Nenhum sentido será despertado sem que, primeiro, seja reavivado e fortalecido, em políticas públicas educacionais e nos profissionais da educação, o “querer fazer” da escola um espaço democrático e humanizador – manancial para os que estão à busca de sentidos de vida e convivência respeitosa.

No que se refere, propriamente, à disciplina Educação Física, entende-se que o ambiente de jogo pode ser especialmente promissor para essa produção de sentido, pois, além de incitar perturbações e conflitos necessários à formação humana, é capaz de despertar questionamentos éticos, inclusive no interior do(s) itinerário(s) da competitividade. Quando o docente de Educação Física consegue perceber disparadores de aprendizagem nesses itinerários, torna-se apto a promover experiências formativas na direção de uma educação humanizadora, pautada pela *Boa Éris* emulativa (Huizinga, 2000; Carneiro, 2015; 2017; Bittencourt, 2005; 2009; Baldi; Bronzatto, 2024).

A adversidade “Interferências externas nas aulas de Educação Física” apareceu nos relatos de P 1, P 4, P 8 e P 9. Vejamos o que disse este último:

[...] na verdade, eu colocaria como desafio as interferências dos pais dentro da escola. Porque a gente se sente como se tivesse numa creche. A gente sendo como babás dos alunos, não como professores. Daí a gente precisa pensar até na atividade que vai passar para os alunos, não pode ser qualquer coisa, porque eles chegam em casa e contam como foi a aula na perspectiva deles, e o pai pode entender de forma equivocada. Aí é onde se torna mais difícil. Do meu ponto de vista, esse é o grande problema, os pais não entendem o verdadeiro valor da Educação Física. Inclusive, teve um dia que eu dei uma atividade em que os alunos precisavam pegar na mão uns dos outros. No outro dia, o pai estava aqui na escola para tirar satisfação. Daí eu expliquei que havia trabalhado uma atividade de coordenação motora, em todas as salas,



SUMÁRIO



e ninguém havia questionado. Ele ficou meio exaltado e disse que na época dele não tinha esse tipo de atividade, e a Educação Física era para se exercitar. Eu e a diretora explicamos para ele que as coisas mudaram, a Educação Física está diferente agora. Isso só para você perceber o tipo de coisa que a gente precisa passar (P 9).

P 12 exprime outra forma de interferência externa nas aulas de Educação Física: professoras regentes de sala de aula ou a equipe gestora da escola utilizam, por vezes, a aula de Educação Física para outros fins.

[...] olha, eu não gosto que tirem os meninos da Educação Física, entende? Eles são crianças, precisam da Educação Física. Mas eles tiram e falam que são ordens lá de cima. E não é só um aluno, são dois, cinco, sete, quase todos os dias. Eu fico muito chateada. Semana passada, eu até falei com o supervisor pedagógico, daí ele falou que começou o reforço para esses alunos, pronto e acabou. Então, essa questão aí pega muito. Além de tudo o que a gente precisa dar conta para dar uma boa aula, ainda tem essa questão. É como se pudesse tirar as crianças da Educação Física e está tudo bem, é como se a minha aula não fizesse falta (P 12).

Registros no diário de campo apresentam a mesma queixa em situações parecidas:

Em algumas das aulas observadas, presenciou-se um esvaziamento da turma. Questionado a respeito, o docente informou que, algumas vezes, isso acontecia. Quando o professor regente de turma julgava necessário, os alunos ficavam na sala de aula fazendo tarefas atrasadas, as atividades “para casa” que não haviam sido realizadas, ou mesmo refletindo sobre o seu mau comportamento. (Diário de campo, p. 15)

Em determinado dia de observação, encaminhamo-nos para a turma do 4º ano. A docente bateu à porta da sala e entrou. Cumprimentou os alunos e me convidou a entrar. Nesse instante, a professora regente da turma tomou a



palavra e começou a ameaçar as crianças, dizendo que ficariam sem Educação Física naquele dia, uma vez que não estavam se comportando adequadamente na sala de aula. Continuou a reprimenda dizendo que os alunos estariam de “castigo” na sala de aula fazendo tarefas que deixaram de realizar quando foram solicitadas. A repreensão durou 15 minutos. Por fim, a regente considerou que deixaria a turma sair porque havia um convidado acompanhando a professora de Educação Física. Esta não se manifestou sobre o ocorrido. Apenas pediu aos alunos que se organizassem em fila no corredor do lado de fora da sala de aula. Questionei-a posteriormente se o episódio era corriqueiro, e ela disse que às vezes acontecia, quando os meninos “aprontavam com a outra professora na sala de aula” (Diário de campo, p. 19).

Para P 11, a resistência de alguns alunos ao conteúdo proposto pelo(a) professor(a) de Educação Física é uma barreira considerável a transpor.

[...] a resistência de alguns alunos em aprender alguns conteúdos existe, é fato. Não são todos, é um grupinho, mas não posso deixar de dizer que atrapalha muito. Por exemplo, nas aulas de xadrez, alguns meninos não se interessam e pedem o tempo todo para que a gente faça a aula na quadra. Outro exemplo que veio à minha cabeça agora é a dança. Se você fala que vai ser aula de dança, os meninos já falam que não vão participar. Aí é um problema, gera até indisciplina. Então, de certa forma, o professor precisa trabalhar o conteúdo que eles gostam, que eles querem, senão eles dão muito trabalho. Muitos ainda acham que a aula de Educação Física é a hora do recreio (P 11).

Tanto as interferências externas quanto a resistência de alguns alunos ao conteúdo apresentam relações com a desvalorização da disciplina e/ou do professor responsável por ela, aspecto que, na visão de Darido (2012), alerta para a importância de o docente da área não somente ter clareza sobre a finalidade formativa e o objeto de ensino da Educação Física como também evidenciá-los continuamente à

SUMÁRIO



comunidade escolar. Vimos que o desprestígio da Educação Física na escola afeta sua legitimidade epistemológica de integrante do conhecimento educacional formal, a ponto de ser preciso, se se pretende reverter esse quadro, travar um enfrentamento ético-político e encontrar modos de sobrevivência aos desmantelamentos que os representantes da profissão atravessaram e seguem atravessando. Destaque-se que alguns dos docentes que alegaram interferências externas em suas aulas e resistência de alunos ao conteúdo proposto são os mesmos que defenderam a aprendizagem do jogo de xadrez destinada exclusivamente para o desempenho esportivo nos jogos municipais. Por certo, uma evidência do reducionismo epistemológico inscrito no movimento de esportivização da Educação Física brasileira (Kravchynchyn *et al.*, 2011; Carneiro; Assis; Bronzatto, 2016), cuja ênfase no resultado e em seus louros torna-se mecanismo de reconhecimento simbólico - e, convenhamos, duvidoso - para os desprestigiados representantes deste campo curricular.

Em se tratando das relações da Educação Física com outras áreas do conhecimento, principalmente no ensino fundamental I, a interdisciplinaridade seria um caminho promissor para a integração entre especialista e generalista (pedagoga). Darido (2012) defende que a interdisciplinaridade precisa ser benéfica para todos os componentes curriculares e não instituir uma hierarquia valorativa entre eles ou relegar uma das áreas envolvidas a cumprir uma função propedêutica em relação às demais. O objetivo consiste em promover a formação discente, o que não se dará com êxito se um componente ofuscar o outro, esvaziando seu objeto de conhecimento e sua especificidade educativa no espaço escolar. Tampouco a relação pode ser pautada por uma espécie de prêmio e castigo. Ora, se a participação nas aulas de Educação Física é um prêmio conferido ao estudante que se houve bem nas demais aulas, as primeiras não adquirem estatuto próprio definido por sua especificidade e relevância. Freire (1989, p. 218) reconhece que, apesar de despertar o interesse dos alunos, a Educação Física “[...] ainda é objeto de um descaso muito grande na



escola". Já Freire e Scaglia (2003, p. 35) alertam: "[...] se a Educação Física pretende ser uma disciplina escolar com status semelhante ao adquirido pelas demais, precisa dizer a que veio, o que ensina".

Perguntamos a todos os participantes quais os referenciais teóricos utilizados para o planejamento e desenvolvimento do trabalho pedagógico. O Quadro 6 traz uma visão geral dos resultados. P 2 e P 10 alegaram dificuldades em encontrar boas referências para a elaboração das atividades diárias. P 2, P 3, P 4, P 7, P 8, P 9, P 11 e P 12 admitiram utilizar a internet como subsídio para planejar as aulas. P 5, P 9 e P 10 declararam recorrer às sugestões oferecidas durante os encontros modulares da Semed. P 6, P 7 e P 8 afirmaram utilizar livros e apostilas como fontes referenciais, ao passo que P 1 reconheceu não ter nenhuma fonte teórica em que basear suas atividades docentes.

Quadro 6 – Referenciais teóricos empregados para a organização do trabalho pedagógico

DOCENTE	REFERENCIAIS TEÓRICOS
P1	Nenhum
P2	Internet (Instagram e Youtube)
P3	Internet
P4	Internet (Instagram)
P5	Semed
P6	Livros e apostilas
P7	Internet e alguns livros
P8	Internet e alguns livros
P9	Semed e internet
P10	Semed
P11	Internet (Instagram e Youtube)
P12	Internet

Fonte: elaborado pelos autores (2025).

SUMÁRIO

Ao refletir sobre as indicações dos referenciais aos quais os docentes recorrem para subsidiar o planejamento do trabalho pedagógico, nota-se que a maior parte não corresponde a aportes teóricos. Trata-se, antes, de “locais”, espaços ou instâncias formadoras em que encontram ideias, materiais ou informações. No limite, admite-se que os livros possam ser referenciais quando devidamente situados no plano gnosiológico. Verifica-se, a rigor, quatro agrupamentos para as fontes indicadas. O primeiro (e numericamente mais citado) faz referência à busca pela internet como apoio teórico para o planejamento pedagógico (8 menções). Moran (2001) reconhece que se trata de um movimento hegemônico, tendência à realidade da docência contemporânea, e que cada profissional enfrenta, à sua maneira, o desafio de planejar o trabalho pedagógico empregando essa ferramenta. Segundo P 2, essa conduta é adotada pela praticidade que as incursões pela internet oportunizam: “[...] às vezes falta tempo para pesquisar, e o celular está próximo o tempo todo. Então, o meio mais rápido e prático é a internet”. P 3 reforça essa forma de procedimento, pontuando que, em aplicativos como o Instagram e o Youtube, há canais que permitem ao docente, nos horários livres na própria escola, associar alguns minutos de entretenimento à necessidade de realizar o planejamento das aulas para as semanas seguintes. Embora reconheça que o planejamento do trabalho pedagógico pode se valer dos conteúdos acessados pela internet, Moran (2001) recomenda que o docente atente-se para alguns fatores, como a qualidade das páginas visitadas, a adaptação de conteúdos inicialmente atrativos às realidades das turmas e uma boa sequência didática. A didática, segundo o autor, pode ficar comprometida pela quantidade de informações geradas na consulta. Todavia, a questão central não reside propriamente no espaço ou informações coletadas, mas nos fundamentos epistemológicos, científicos, filosóficos e artísticos sobre os quais as práticas pedagógicas são construídas. A despeito de a informação colaborar, há os saberes que servem de base para o ensino e eles “não se limitam a conteúdos bem circunscritos que dependeriam de um conhecimento especializado” (Tardif;



Raymond, 2000, p. 213). Compreendem, na realidade, uma grande diversidade de objetos, questões e problemas relacionados com o trabalho docente. Além disso, "não correspondem, ou pelo menos muito pouco, aos conhecimentos teóricos obtidos na universidade e produzidos pela pesquisa na área da Educação: para os professores de profissão, a experiência de trabalho parece ser a fonte privilegiada de seu saber-ensinar" (Tardif; Raymond, 2000, p. 213). Como se vê, os saberes profissionais dos professores (plurais, compósitos e heterogêneos, na perspectiva desses autores) "trazem à tona, no próprio exercício do trabalho, conhecimentos e manifestações do saber-fazer e do saber-ser bastante diversificados, provenientes de fontes variadas, as quais podemos supor que sejam também de natureza diferente" (Tardif; Raymond, 2000, p. 213). Em última análise, informações não substituem os saberes necessários à docência (Tardif, 2000). Por outro lado, o saber experencial, apesar de sua relevância, não afiança o êxito do trabalho pedagógico.

Podemos recorrer aos registros no diário de campo (p. 29) para corroborar a argumentação acima. Em dadas situações de ensino, as atividades propostas por alguns docentes apresentaram disparidades na relação anos/turmas ou evidenciaram a despreocupação do professor com uma progressão didática ou uma planificação sistematizada, sem o que o improviso predominou durante ou entre as atividades propostas. Possivelmente, a relação de facilidade ou vulgaridade com as informações e os conteúdos, na medida em que torna o docente um consumidor de propostas, currículos, reformas educacionais, modismos, dentre outros *fast-foods* epistemológicos (Marcelo, 2009; Carneiro; Assis; Bronzatto, 2016), culmine em um conhecimento superficial e fugaz. Queiroz *et al.* (2024, p. 8) alertam: ao planejar o conteúdo das aulas, o docente precisa "estar ciente do que irá lecionar, ter aulas organizadas e planejadas por meio de estudos e pesquisas, e utilizar conteúdos que facilitem o desenvolvimento geral dos alunos". Com igual preocupação, Oliveira (2024, p. 116) constata que muitos docentes buscam efetivamente

SUMÁRIO



maior praticidade (ou simplismo) ao “selecionar o conteúdo a ser ensinado, reforçando a epistemologia do senso comum ou ativismo pedagógico”. Um exemplo disso pode ser conferido na entrevista de P 1, quando afirma não ter nenhuma fonte de consulta para planejar os conteúdos de suas aulas. Uma questão central se impõe: como um profissional do ensino poderá sustentar um trabalho pedagógico sem fundamentos científicos, filosóficos ou artísticos? Provavelmente a forma como P 1 conduz sua atividade profissional encontre correspondência na maneira como concebe a Educação Física e o fenômeno da competitividade, aspectos que serão discutidos na próxima categoria de análise.

Becker (1993; 2001) considera que os saberes resultantes das empirias são importantes no cotidiano escolar, porém insuficientes para desempenhar a tarefa de educar. Freire (1989) considera que a busca por modelos práticos para as aulas de Educação Física pode transformar o docente em um mero reproduutor de conteúdos, alheio aos objetivos de cada atividade e às necessidades dos aprendizes. Buscando traçar uma relação entre essas questões e o que se discutiu na primeira categoria analítica, recordamos que os participantes P 3, P 8 e P 11 expressaram sua preferência formativa/organizacional pelo formato online e forneceram como justificativa a praticidade e flexibilidade de horários que a internet proporciona, para eles uma maneira de fazer frente à alta demanda da rotina docente.

Três participantes (P 5, P 9 e P 10) disseram inspirar-se teoricamente nas reuniões da Semed: “[...] não busco muito em fontes externas. Nos módulos mensais que a prefeitura oferece, a gente organiza o planejamento mensal, considero bem completo” (P 5); “[...] me baseio nas reuniões de módulo que a prefeitura faz. A partir daí a gente tem um norte para seguir” (P 9). E P 10: “[...] meu planejamento de aulas é feito durante os módulos. Nós reunimos todos os professores de Educação Física da Rede Municipal, e cada professor vai dando sugestões de atividades e brincadeiras para as aulas”. Uma organização pedagógica elaborada por uma “rede”, ainda



que apresente vantagens, tende a reduzir a autonomia pedagógica dos docentes, limitando sua capacidade de adaptar práticas de ensino às necessidades e aos contextos específicos de cada instituição escolar. Há pouca articulação entre as ações de ensino e os conhecimentos prévios dos alunos (Dayrell, 1996), bem como entre os conteúdos disciplinares e a *Boa Éris* emulativa (Bittencourt, 2005; Baldi; Bronzatto, 2024). O trabalho educativo organizado em rede desconsidera os elementos da cultura escolar, homogeneiza saberes, (inter)relações e experiências formativas, expropria o professor da condição de intelectual e produtor de conhecimentos, sujeitando-o a reproduzir acriticamente propostas, currículos e outros modismos pedagógicos (Marcelo, 2009; Demo, 2009).

Por fim, P 6, P 7 e P 8 disseram valer-se de livros e apostilas como suporte para suas aulas, porém, como não discriminaram autores e obras (sequer deles se recordaram), não pudemos avaliar a qualidade acadêmica desse referencial. Temos razões para acreditar que há mais que esquecimento motivado pela situação de antinaturalidade da entrevista. A menção anterior de alguns entrevistados à BNCC como sua orientação curricular parece desaguar no mesmo ponto que as respostas de P 6, P 7 e P 8 quando perguntados sobre o horizonte teórico do planejamento e execução do trabalho pedagógico. “Livros e apostilas”, por um lado, “BNCC”, por outro, indiciam uma espécie de subterfúgio ou mecanismo de sobrevivência docente (Woods, 1990; Boa Sorte, 2015) face às injunções e ambiguidades da profissão (Charlot, 2008).

A entrevista também quis saber dos participantes qual a vertente pedagógica adotada para desenvolver o trabalho docente. Quatro participantes (P 1, P 4, P 7 e P 8) assumiram a perspectiva da esportivização como modelo de ensino. P 2, P 9 e P 12 declararam sua preferência pela psicomotricidade. Já P 3, P 5 e P 6 disseram não seguir nenhuma vertente pedagógica específica. Dois pesquisados, P 10 e P 11, fizeram referência ao documento curricular oficial nacional (BNCC). As respostas estão consignadas no quadro a seguir.

Quadro 7 – Vertentes pedagógicas adotadas pelos entrevistados

DOCENTE	VERTENTE PEDAGÓGICA
P 1	Esportivização
P 2	Psicomotricidade
P 3	Nenhuma
P 4	Esportivização
P 5	Nenhuma
P 6	Nenhuma
P 7	Esportivização
P 8	Esportivização
P 9	Psicomotricidade
P 10	BNCC
P 11	BNCC
P 12	Psicomotricidade

Fonte: elaborado pelos autores (2025).

Com maior número de ocorrências nas respostas, o esporte, de acordo com Soares (2006, p. 80), “exerce um fascínio singular sobre a vida cotidiana e compõe mesmo a regulação da vida”. Sua vitalidade na Educação Física não é fortuita. Como visto no capítulo anterior, o movimento de esportivização remonta à década de 1960 e atinge seu apogeu nos anos 1970. Seis décadas depois, a identificação da Educação Física com o esporte (fenômeno responsável por modificar a forma como a sociedade percebia o corpo e o movimento, e, portanto, o próprio conceito de esporte) conserva-se vívida. Surge uma nova concepção de Educação Física, notadamente na escola, com ênfase nos resultados e na performance de modalidades esportivas. Não à toa, Ghiraldelli Junior (1998) denominou o movimento de competitivista, pois o desporto de alto nível tornou-se um paradigma



a ser almejado, ainda mais que os avanços científicos nas áreas da Fisiologia do Esforço, da Biomecânica e do Treinamento Desportivo intervieram para subsidiar o alto rendimento. Com o movimento competitivista, um *ethos* concorrencial se insinuou e fez sombra à possibilidade de uma formação humanizadora facultada pelo ato de competir na perspectiva da *Boa Éris* emulativa (Huizinga, 2000; Carneiro, 2015; 2017; Bittencourt, 2005; 2009; Baldi; Bronzatto, 2024; Fonseca, 2025). Voltaremos a essa questão na próxima categoria analítica.

Ainda sobre os efeitos da esportivização como ideal pedagógico, a mídia, especialmente a televisiva, contribuiu para a popularização dos esportes e a criação de ídolos, modelos esportivos e signos culturais, aumentando, com isso, a demanda por práticas esportivas. Mas foram a “exclusão generalizada daqueles que não possuem habilidades [...]” (Ferreira, 2009, p. 144) e a relação professor-aluno reduzida à de técnico-atleta os principais malefícios à formação escolar. A corrente competitivista fragiliza a proposta formativa da disciplina, pois tolhe a pluralidade de experiências, a apropriação das linguagens do movimento historicamente construídas e o conjunto de saberes relativos à cultura corporal de movimento (Darido, 1999; Carneiro, 2012; Betti, 2013; Carneiro *et al.*, 2024). Além disso, ao impor a padronização de práticas esportivas e saberes corporais, pretere e abandona elementos culturais e tradicionais das linguagens do movimento, como a capoeira, danças populares, jogos tradicionais etc. Segundo Araújo e Gueriero (2004), essa perspectiva colabora para que as aulas se tornem invariavelmente pouco atrativas para a maioria dos aprendizes e a Educação Física seja ainda mais desvalorizada pela comunidade escolar. Daí a necessidade imperiosa de um trabalho pedagógico em que a apropriação dos saberes traga sentido aos estudantes, afinal “[...] é preciso também compreender que os alunos são sujeitos da história e não meros reprodutores de cultura, ou seja, além de reproduzir as práticas, os alunos devem ser incentivados a produzi-las e transformá-las” (Darido, 2012, p. 47).

SUMÁRIO



Os efeitos de baixo potencial da vertente esportivista podem ser depreendidos, por exemplo, das observações das atividades da participante P 12: nas aulas de xadrez, a docente limitava-se a distribuir as peças do jogo para os alunos, tornando a aula “livre”. Em suas aulas na quadra, as atividades eram direcionadas para jogar futebol e queimada, sob o pretexto de que os alunos precisam “treinar para os torneios” (Diário de campo, P 12, p. 34).

[...] A gente tem os campeonatos da prefeitura, então a gente tem que treinar, a gente já traça o planejamento aí. Mas no final do ano, quando já passa tudo isso, aí eu trago coisas mais diversificadas. Mas, no começo do ano, com esses campeonatos, não tem jeito. Tenho que treinar xadrez, queimada para as meninas e futebol para os meninos (P 12).

P 7 apresenta uma motivação diferente ao ser perguntada sobre a razão de promover a esportivização em suas aulas:

[...] Ah!, você sabe que eu vim do esporte, não é? Eu joguei muita bola. Então eu puxo sempre para o esporte, ele é meu carro-chefe. Trago os conteúdos de brincadeiras, jogos, lutas e até a ginástica que o pessoal propõe nas reuniões, tudo para o esporte. Fazendo algumas adaptações, é claro (P 7).

Um ponto particularmente interessante percebido nas declarações dos docentes adeptos da esportivização é a visão inatista do fenômeno emulativo. P 5 e P 1 são bons exemplos: “[...] sim, acredito que a emulação seja inata nas crianças” (P 5).

[...] A competitividade sempre existiu. Ela vem do ventre, ela vem do ventre da mãe da gente. Desde ali você está competindo. Eu vou nascer ou não vou? Você escolhe nascer, você corre atrás daquilo. Então, a competitividade está desde o ventre, você está lutando cotidianamente pela sua vida, por todas as coisas (Diário de campo, P 1, p. 8).

Como vimos no capítulo 2, os partidários da concepção inatista consideram que os traços do comportamento humano,

SUMÁRIO



as características emulativas entre eles, derivam do fator genético (Goudot-Perrot, 1979). Os empiristas, por sua vez, compreendem a apropriação de saberes e emoções como produto das experiências (exógenas) do sujeito (Otta; Ribeiro; Bussab, 2003; Pinker, 2004). Sem desconsiderarmos a interveniência das contribuições atávicas e socioculturais para a constituição do humano, identificamos na perspectiva interacionista, caracterizada por uma interação radical entre sujeito e ambiente (Becker, 1993; 1994; 2019), uma viabilidade formativa promissora. Saberes, experiências e conhecimentos, no caso da Educação Física, podem ser acessados por intermédio das diversas expressões da cultura corporal de movimento (esportes, danças, jogos da cultura lúdica, lutas/artes marciais, ginásticas, práticas circenses, noções corporais aquáticas etc.). Tais expressões estão disponíveis quer aos afortunados por trazerem aptidões naturais, quer àqueles que buscam adquiri-las nas experiências de aprendizagem escolar, que, entre outros aspectos, podem oportunizar o desenvolvimento de habilidades socioemocionais para lidar com o fenômeno da competitividade (Becker, 1993; 1994; 2019; Ribeiro *et al.*, 2011; Lettnin *et al.*, 2014; Carneiro *et al.*, 2017; Fonseca, 2025).

Uma segunda vertente pedagógica informada pelos entrevistados foi a psicomotricidade. P 2 e P 12 justificaram que essa abordagem confere “aquisições” e se alinha à faixa etária (ensino fundamental I) com a qual trabalham. P 9 também fez indicação semelhante à de P 2 e P 12.

[...] sigo mais a linha da psicomotricidade. As crianças e os outros professores da escola já sabem que eu tenho essa preferência, então eu trabalho muito pouco com iniciação esportiva, com o futebol ou a queimada. Acho que para os meninos do fundamental I, essa é a linha mais importante para a Educação Física (P 9).

De acordo com Darido (2012, p. 37), a psicomotricidade, tendo em vista a formação integral do aluno, “[...] foi o primeiro movimento mais articulado que surge, a partir da década de 1970,



em contraposição ao modelo esportivista". Devido às ligações epistemológicas dessa práxis com a Pedagogia, alguns professores de Educação Física do ensino fundamental I têm preferido utilizá-la, de modo propedêutico, como subsidiária à aquisição da leitura, da escrita e até mesmo do desenvolvimento do raciocínio lógico-matemático, distanciando-a do objeto de conhecimento da Educação Física e, consequentemente, de um projeto próprio de formação da disciplina. Recapitulemos que a Educação Física se ocupa das linguagens do movimento historicamente construídas, valendo-se do conjunto de saberes relativos à cultura corporal (Betti, 2013).

Dois participantes (P 10 e P 11) disseram adotar a BNCC como perspectiva pedagógica. A decisão se explica pelo fato de a BNCC ser atualmente o documento curricular orientador da educação básica e, por extensão, da Educação Física no país. Essa posição é motivo de controvérsias entre os estudiosos do assunto. Para alguns, a implantação da BNCC trouxe avanços para a Educação Física, uma vez que inseriu a disciplina na área de linguagens e expressões, não sem antes considerar seus conteúdos como práticas sociais resultantes das interações e aprendizagens (Callai; Becker; Sawitzki, 2019). No outro polo da questão, autores como Neira (2018, p. 216) argumentam que a proposta da Base "não dialoga com o atual estágio dos conhecimentos sobre o ensino do componente". Além do mais, o documento reivindica a "definição de aprendizagens essenciais para todos os alunos do Ensino Fundamental, em um país com dimensões continentais e enorme diversidade cultural como o nosso, traduzindo a intenção de determinar o que é essencial para o outro saber". Para Neira (2018, p. 217), o "documento invade a liberdade docente sem levar em consideração as diferenças estruturais e culturais de cada escola do país". Como resultado, segundo o autor, compete ao docente tomar uma direção oposta àquela que tem tomado a Educação Física contemporânea. E conclui: a opção por um currículo baseado em competências e habilidades prescritas reduz as possibilidades pedagógicas do professor.



Três participantes do estudo (P 3, P 5 e P 6) afirmaram não seguir nenhuma vertente pedagógica da Educação Física, o que significa que a organização e o desenvolvimento do trabalho docente acontecem sem um referencial científico, filosófico ou artístico. Uma epistemologia do senso comum assume a dianteira, enquanto os professores se convertem em reprodutores de atividades, de currículos prescritos e de modismos educacionais. Com essa postura de recusa do exercício intelectual crítico-reflexivo, desmantela-se a profissão docente (Schön, 1987; André, 2006; Pimenta, 2009; Nóvoa, 1995; Franco, 2008). Consequentemente, malogram as apropriações de saberes e aprendizagens que oportunizam outra(s) leitura(s) de mundo (cosmovisão) e condições intelectivas para modificá-lo.

Fechando a segunda categoria analítica, indagou-se dos docentes participantes do estudo se a Educação Física como disciplina do currículo comum e o professor que a leciona são reconhecidos pela comunidade escolar. Oito dos 12 sujeitos (P 2, P 3, P 4, P 5, P 6, P 7, P 8 e P 9) afirmaram que ambos (Educação Física e docente) são reconhecidos pela escola e pela sociedade. Destacamos as falas de P 3 e P 4:

[...] eles são superacolhedores, todo mundo ali. Quando você tem alguma dificuldade, você tem apoio de professor, de diretor, enfim é sempre um ajudando o outro. Eu acho muito acolhedor, me sinto valorizada. Por isso que eu estou nessa escola há tanto tempo. Eu acho que todos aqui veem a disciplina também como muito importante. Acho sim, porque quando a gente falta, eles ficam quase doidos. Não sei se é porque eles ficam querendo que os meninos não percam a aula de Educação Física, ou que os meninos não fiquem sem aula, mas eu acho que eles veem a disciplina de uma forma que seja importante para o aluno (P 3).

[...] A comunidade escolar reconhece a disciplina sim. Eu tenho total apoio de todos naquilo que me proponho trabalhar. Todos aqui estão percebendo cada vez mais a importância da Educação Física para o desenvolvimento pessoal, social e emocional dos alunos.

SUMÁRIO



Faria, Machado e Bracht (2012), Maia *et al.* (2019) e Queiroz *et al.* (2024) reconheceram o esforço de alguns docentes da disciplina para sua maior valorização. Entretanto, a Educação Física, em razão de “uma ocorrência histórica brasileira” (Maia *et al.* 2019, p. 3), ainda sofre um notável desprestígio no espaço escolar. Embora a luta por reconhecimento e valorização no interior dos campos disciplinares não se restrinja à Educação Física, os envolvidos com a área conhecem bem os desafios que afetam sua legitimidade epistemológica como integrante do conhecimento educacional formal, oriundos, em grande medida, de um processo histórico em que diferentes ideais e finalidades estiveram em disputa (Pereira; Reis; Carneiro, 2024).

Quatro entrevistados (P 1, P 10, P 11 e P 12) consideram que a valorização do componente e do docente ainda está distante do desejável. Para P 10 e P 11, alguns segmentos da comunidade escolar seguem concebendo a disciplina somente como uma forma de lazer, descontração ou passatempo.

Eu acredito que está melhorando, estamos sendo mais reconhecidos. Mas algumas pessoas ainda pensam que a Educação Física é só para brincar e não enxergam que podemos fazer muito pelas crianças, não veem ainda o que nós podemos proporcionar e ensinar aos alunos durante as aulas (P 10).

[...] em minha opinião, a escola reconhece. A direção, os professores. Mas os alunos e as famílias não! Eles acham que a hora da Educação Física é a hora do recreio. Aí eles querem jogar só o que eles gostam. Os meninos, por exemplo, se é futebol, é uma maravilha, mas se o professor traz um conteúdo diferente, existe resistência. Não de todos, mas de alguns grupinhos. Imagina trazer uma aula de dança ou uma ginástica artística, os meninos vão dar o maior trabalho! E as famílias também pensam desta forma (P 11).

P 1 e P 12 trazem outra perspectiva, refletindo sobre a utilização da Educação Física na escola como objeto de negociação para manter a disciplina dos aprendizes na sala de aula ou como forma de organização da estrutura de horários da escola quando necessário.

SUMÁRIO



[...] olha, para mim, há um tempo atrás, era pior. Eles não reconheciam não. A Educação Física, pelo que eu percebia, para os professores, diretores, eles tinham a Educação Física como um momento qualquer. Os regentes de turma utilizavam a Educação Física como uma moeda de troca para trazer o respeito e a educação para a sala de aula. No início, eu tive um pouco de sofrimento com isso, cheguei a ter alguns momentos de atrito com outros professores, porque eles falavam: "Ah, o aluno não vai para a aula de Educação Física porque ele fez bagunça." Eu dizia: "Na minha aula, ele vai. Eu sou o regente da minha turma de Educação Física, é uma matéria como qualquer outra, e ele vai para a minha aula." [...] depois de algumas reuniões, inclusive com diretores, hoje, nenhum aluno meu fica de castigo por causa de outras disciplinas. Então, em minha aula não! (P 1)

[...] na questão de estrutura, de materiais, como já te disse no início, eles têm valorizado sim. Agora, tem alguns pontos que não são valorizados. Os professores regentes e a própria gestão ainda veem a Educação Física como menos importante, sabe? Que ainda não tem valorização, por exemplo. Sabe aquela coisa de retirar os meninos da Educação Física porque não fizeram dever, porque fizeram bagunça dentro da sala, para irem para o reforço? Então, eu penso assim: será que o menino melhorar na Matemática é mais importante que ele melhorar a coordenação motora? Então, em várias salas, eu chego e o professor fala: "Hoje estes aqui não vão sair não. É ordem lá de cima." E te falo mais, não é só um não. Dependendo da turma, são dois, cinco, sete. Então acaba que eu fico chateada. E algumas crianças passam por isso muitas vezes no bimestre. Depois, como é que eu vou dar nota para o menino? Se eu for agir com rigor, ele pode até melhorar em Matemática, mas a nota de Educação Física vai lá para baixo. Ele não assiste a minha aula! Já falei com supervisor, diretor, eles falam que tem que ser assim por causa do reforço e tal. Não tem muita negociação (P 12).



Tendo, em outras análises, discutido o teor dessas falas de P 1 e P 12, podemos agora avançar na apresentação e discussão dos dados. A próxima categoria é dedicada ao tema central desta investigação: a emulação. Verificaremos como os pesquisados concebem o fenômeno e de que maneira o organizam e tematizam no interior de seu trabalho pedagógico.

3^a CATEGORIA DE ANÁLISE: "O FENÔMENO EMULATIVO NA FORMAÇÃO DOCENTE E SEUS REFLEXOS PARA CONCEPÇÕES EPISTEMOLÓGICAS E O TRABALHO PEDAGÓGICO"

A primeira categoria de análise ocupou-se do perfil dos participantes da pesquisa: suas histórias de vida e experiências formativas para a constituição da docência. A segunda categoria examinou a infraestrutura oferecida pelas escolas da rede municipal, os referenciais teóricos que subsidiaram o desenvolvimento do trabalho pedagógico e as concepções pedagógicas empregadas para o ensino da Educação Física escolar. A terceira e última categoria analítica tem como finalidade explorar as concepções e crenças dos pesquisados a respeito do fenômeno emulativo e como pensam e desenvolvem as práticas de ensino relacionadas ao assunto. Para melhor apresentação da análise, procuraremos desenvolvê-la em dois momentos: em primeiro lugar, as noções dos participantes sobre o fenômeno emulativo adquiridas no âmbito da formação inicial e em outras etapas da constituição profissional; em seguida, como as práticas de ensino se estruturaram em torno do fenômeno emulativo, quais as contribuições formativas da emulação e as principais dificuldades para abordá-la nas aulas.

AS NOÇÕES DOCENTES SOBRE O FENÔMENO EMULATIVO

Indagamos dos participantes do estudo como a competitividade foi abordada durante a formação inicial e no decurso do desenvolvimento profissional. Antes das respostas, recordemos o que obtivemos da primeira categoria de análise ("Quem são os pesquisados"): todos(as) os(as) professores(as) são licenciados(as) em Educação Física, tendo realizado a formação superior em IES privadas. A maioria (10 participantes) cursou a graduação na modalidade presencial. Agora as respostas.

[...] Sim, foi debatido em algumas disciplinas. Quando a gente conversava sobre jogos, e até sobre lutas. Então, existe o tema da competitividade na faculdade. Porque ali você já começa a trabalhar os jogos e as lutas, onde um vai ter que sair campeão (P 1, grifos nossos).

[...] Sim, quase o tempo todo, mas durante as práticas. Teoricamente não me lembro. Na prática, no dia a dia, eu tenho certeza (P 2).

[...] Sim. Tivemos muitos campeonatos dentro da faculdade. Quando a gente estudava na faculdade, era a gente que organizava os torneios municipais também. Mas tudo dentro da prática esportiva; de forma isolada, não se falava. Era somente quando acontecia alguma coisa fora do normal, dentro das competições, que os professores se sentavam e conversavam com a gente (P 4, grifos nossos).

[...] Foi sim, foi bastante falado. Mas apenas nas atividades e competições que a gente fazia. Se acontecia alguma coisa fora do normal, o pessoal conversava a respeito. Uma aula especificamente falando de competitividade, de maneira teórica, isso não (P 5, grifos nossos).

[...] Foi abordado sim, porque é um tema que, durante as aulas de Educação Física, sempre está presente. Mas, na verdade, não me lembro bem como esse tema foi tratado na faculdade (P 6).



[...] Ah, sim. Foi tratado sim. Lá na Universidade tinha campeonato de todo jeito. Competição quase todo dia. Podia escolher o que a gente queria jogar. Joguei muito futebol lá. Mas os professores conversavam com a gente somente quando necessário. Uma aula teórica, com autores, isso não. Apenas jogando e quando acontecia alguma coisa, aí eles falavam (P 7, grifos nossos).

[...] Com certeza, eles falaram. Com certeza. Até porque era a gente mesmo que elaborava as competições na faculdade, a gente competia contra outras salas, contra outros cursos, até contra outras faculdades. Então, durante os jogos, trabalhava-se a competitividade sim. Mas apenas na elaboração e durante as competições; um momento só para isso, não (P 9, grifos nossos).

[...] Sim, falamos de competitividade na faculdade. Se não me engano, foi na disciplina de Educação Física Escolar. Agora, de forma específica, não. Era mesmo quando acontecia alguma situação, aí os professores falavam sobre isto com a gente (P 10, grifos nossos).

[...] Foram feitas abordagens durante as práticas que a gente fazia (P 11).

[...] Sim, falamos na faculdade sobre isso. Apesar que eu acho que foram só pinçeladas mesmo. Quando a gente vai para a sala de aula, na hora de "pôr a mão na massa", é que você vê a dificuldade com a competitividade. Porque aí sim é desafio. Lá na faculdade é uma pinçelada. Na hora que eles passam algum jogo, alguma situação diferente, eles falam. Mas se você não trabalhar, você não aprende (P 12, grifos nossos).

Como se pode notar, 10 dos 12 participantes da pesquisa mencionam a presença da emulação ao longo da graduação em Educação Física. Conquanto as menções remetam a momentos específicos da formação universitária, circunscritos a competições esportivas ou a episódios de conflitos interpessoais, é inevitável associar competitividade e características do movimento de esportivização na Educação Física. A ênfase nos resultados e na *performance*



em modalidades esportivas - aspectos que atrapalham o acesso a saberes e experiências próprios da pluralidade das linguagens da cultura corporal do movimento (Darido, 1999; Carneiro, 2012; Betti, 2013; Carneiro *et al.*, 2024) - opõe-se a possibilidades formativas pautadas pela *Boa Éris* emulativa (Huizinga, 2000; Carneiro, 2015; 2017; Bittencourt, 2005; 2009; Baldi; Bronzatto, 2024; Fonseca, 2025). Ademais, a padronização (nesse caso, de práticas esportivas) tem como efeito inibir elementos culturais e tradicionais inscritos ontologicamente nas práticas corporais: capoeira, danças populares, jogos tradicionais, entre outros.

P 8 disse não se recordar se o tema teve ocasião ao longo de seu processo formativo inicial:

[...] Olha, se foi falada alguma coisa nesse sentido, foi de uma forma muito vaga. Com certeza, ninguém falou diretamente sobre a competitividade. Talvez em situações específicas. O que tenho comigo hoje é somente o que eu imagino que seja a competitividade mesmo, através das vivências que eu tive (P 8 - grifos nossos).

P 3 foi categórica ao afirmar que o fenômeno emulativo não esteve presente como objeto de estudo em sua formação acadêmica:

[...] Não, este tema nunca apareceu. Pelo menos de forma clara, não. E eu achei superinteressante essa pesquisa. Nunca havia percebido essa abordagem. Isso precisa ser trabalhado mesmo, porque muita gente nem imagina o que seja competitividade. E não é só criança não, a maioria dos adultos também não sabe perder! Só querem ganhar, e nessa vida nem sempre a gente ganha, a gente perde muito, e não sabe perder (P 3).

As falas de P 8 e P 3 nos remetem a Pereira e Reis (2023), que sublinham a importância de os professores de Educação Física compreenderem e analisarem questões essenciais à disciplina. O cenário delineado pelos dados expõe a necessidade de que as IES de Educação Física incorporem em suas matrizes curriculares



temáticas emergentes e indispensáveis aos futuros professores, como é o caso do fenômeno da competitividade (Mello, 2005; Nóvoa, 2024). Ao encontro dessa iniciativa, os professores em formação precisam analisar criticamente os conteúdos da Educação Física, de modo a alinhar suas ações pedagógicas às demandas educacionais exigidas pelo terceiro milênio (Freire, 1989; Mello, 2005; Nóvoa, 2024). Não se pode almejar menos que uma formação integral, que articule conhecimentos científicos, filosóficos, artísticos, pedagógicos e específicos, sem os quais uma formação humanizadora que responda aos desafios do tempo presente não se realizará (Le Goff, 2007; Baldi; Bronzatto, 2024).

Em última análise, os relatos demonstram a ausência de subsídios teóricos para a compreensão do fenômeno emulativo ou das noções implicadas na lógica e vicissitudes do modelo esportivo. Os efeitos desse modelo, em geral pouco afeito à dinâmica interacionista, são pouco venturosos para a formação e o desenvolvimento humanos, em especial durante a infância. Ora, se o trabalho com a competitividade estaciona em um ativismo pedagógico acrítico, em que as trocas e a cooperação são vistas como óbices ao resultado, como poderá pretender alcançar eficácia formativa?

Perguntamos aos pesquisados se a emulação se constitui em um tema ou elemento importante para o processo educativo em aulas de Educação Física. Dez participantes (P 1, P 2, P 3, P 4, P 5, P 6, P 7, P 9, P 11 e P 12) afirmaram que os ambientes cujas características são emulativas permitem, de alguma maneira, a consolidação de aprendizagens.

[...] Eu amo a competição e acredito que ela ensina muito para os alunos. Eles começam a respeitar mais os colegas e as pessoas. Eles começam a entender que nem sempre vão sair vencedores, e eu acredito que isso é de extrema importância para o crescimento pessoal deles. Além do incentivo aos alunos a melhorar a cada dia, a treinar mais, a buscar mais e sempre dar o seu melhor em tudo (P 5).



[...] Eu ensino para os alunos que ganhar é importante, mas tem que aceitar a derrota também, que isso faz parte do jogo. É claro que ninguém quer perder, não é verdade? Mas faz parte das regras. E tem que respeitar as regras do jogo, isso é o mais importante (P 7).

[...] Eu acho que, sem dúvidas, tem que ter competitividade. Tudo na sua vida tem. Isso vai refletir no adulto, não é? Saber ganhar, saber perder (P 9).

[...] Acho muito positivo. Esses dias eu estava falando com os meninos sobre competitividade. Na minha opinião, quanto mais velhas as crianças, mais difícil fica trabalhar com a competitividade. Os pequenininhos ainda entendem quando a gente fala, você ensina alguns valores, já os maiores não ouvem. Então, você aprende a respeitar o outro, porque o outro está melhor na atividade de hoje. Então, quando perdemos, também aprendemos. E não são só as crianças que têm dificuldade com a competitividade. Os pais também. Quando temos competições abertas aos pais na escola, eles dão muito mais trabalho que as crianças (P 12, grifo nosso).

Em que pese reconhecerem a relevância dos atributos da competitividade, os argumentos gravitam em torno do dualismo derrota-vitória, próprio da lógica esportivista. Buscando estabelecer uma correlação entre estes dados e outros já analisados, verificamos que os docentes P 4, P 5, P 7, P 9 e P 12 são também aqueles que recorrem à internet como referencial teórico para aportar suas práticas de ensino. O caso de P 1 é ainda mais preocupante: ela afirmou não se valer de nenhuma referência. Esses cruzamentos nos fazem refletir e indagar: como superar os limites de uma crença ou representação quando a concepção epistemológica é tributária de uma visão de Educação Física pautada por resultados e performance, contrária, portanto, a uma formação humanizadora capaz de fazer frente à exclusão generalizada daqueles que não possuem habilidades e de impedir que a relação professor-aluno se converta em um vínculo técnico-atleta (Ferreira, 2009)?



Mesmo P 12, que acena com a compreensão de uma formação inspirada por valores éticos, limita-a às crianças menores e expõe o efeito da ausência desse tipo de formação no comportamento dos adultos responsáveis pelos infantes. Para Carneiro e colaboradores (2017), essas condutas traduzem uma construção social em que princípios éticos e os limites do respeito mútuo foram substituídos por uma cultura de mercado que afeta decisivamente os rumos do esporte. Atrás de uma perspectiva equilibrada de competitividade, que coloque em suspeição a naturalização do fenômeno e, portanto, a aceitação acrítica da vitória dos mais fortes, espertos e aptos, os autores defendem que se privilegie a ambiência lúdica (Bressan; Carneiro, 2018; Carneiro, 2015; 2017).

Os sujeitos P 8 e P 10 afirmam a importância da competitividade para a Educação Física, não sem considerar os prejuízos que pode trazer aos discentes.

[...] eu acho que pode até ser benéfico, mas somente até certo ponto. Na minha opinião, na maioria das vezes os meninos acabam excluindo aqueles colegas que não têm muitas habilidades. Como isso acontece sempre que a competitividade está presente, vejo esse lado negativo (P 8).

[...] sem dúvidas, a competitividade é muito importante para as aulas de Educação Física, porque faz o aluno se empolgar, ser rápido e ágil naquilo que está fazendo, pois ele quer ganhar. Mas às vezes acaba prejudicando, pois quem não consegue realizar bem a atividade fica envergonhado perto dos outros, com receio de ser culpado por perder, principalmente quando as atividades são por equipes. Percebo, então, que a presença da competitividade tem o seu lado bom, mas também tem o seu lado ruim (P 10).

Conflitos e dilemas do ambiente emulativo não seriam uma oportunidade de dar às questões surgidas a devida problematização e um encaminhamento formativo? Conjetura-se que sim, inclusive



para pensar a competitividade como espaço de superação de limites, autodisciplina, colaboração mútua, construção/compreensão de regras, aquisição de princípios, virtudes e valores éticos e, quem sabe, de incentivo à retomada de projetos coletivos, num claro contraste com ambientes sem justiça e desumanizados, destituídos da possibilidade de uma formação emancipatória (Carneiro *et al.*, 2017).

Dois registros no diário de campo ilustram e, ao mesmo tempo, revelam as (in)compreensões e incongruências pedagógicas relacionadas ao fenômeno da competitividade.

Em um momento da aula de xadrez, P 11 realizava a chamada, por meio do celular, em seguida citava os nomes das crianças e orientava onde cada uma deveria se sentar. As crianças iam pegando os tabuleiros e peças de xadrez em uma caixa e organizando os jogos. A docente sempre deixava alguns alunos sem jogar, sentados em suas carteiras, esperando sua vez. Questionei-a sobre o motivo de alguns ficarem sem jogar, uma vez que havia material e espaço sobrando, e ela alegou que se tratava de uma estratégia "competitiva": os alunos que estavam esperando entrariam no lugar de quem perdesse. "Assim, quem joga se esforça mais para não sair, e quem está esperando se esforça para não perder" (Diário de campo, P 11, p. 31, grifos nossos).

Durante o acompanhamento das aulas de P 7, o docente destacou, no primeiro momento, que havia ficado feliz com minha decisão de pesquisar a competitividade, dada a sua paixão pelo tema. Destacou que sua grande motivação na escola é treinar as crianças para os jogos entre as escolas municipais. P7 informou que prepara suas equipes desde o início do ano. E acrescentou: "Já passou da hora dos meninos aprenderem a ganhar e a perder, sendo que isso é parte da Educação Física" (Diário de campo, P 7, p. 22, grifos nossos).

As falas evidenciam, de forma inequívoca, uma noção de competitividade alinhada à noção e ao *ethos* esportivista, em que uma visão simplista da correlação derrota-vitória desconsidera a



complexidade de elementos tácitos envolvidos no vencer e no perder. Não restam dúvidas de que, dada a dimensão imanente do jogo em suas diferentes manifestações (Freire; Scaglia, 2003; Carneiro, 2015; 2017), a competitividade é elemento importante no contexto das aulas de Educação Física. Porém, sua utilização como recurso de aprimoramento da humanização da sociedade, fator de construção da autonomia e reconhecimento do outro dependerá da ambiciência e da condução pedagógica a ela dispensadas (Carneiro e colaboradores, 2017). Empenho, excelência individual e autossuperação são habilidades que a competitividade, por certo, despertará. Essas aquisições serão tanto mais legítimas quanto mais fundamentadas estiverem em princípios éticos, do que se depreende que a perspectiva da *Boa Éris* emulativa nas aulas de Educação Física é um imperativo pedagógico (Bittencourt, 2005; 2019; Ribeiro *et al.*, 2011; Lettnin *et al.*, 2014; Baldi; Bronzatto, 2024).

Na continuidade da pesquisa, examinamos se e como os pesquisados observam as manifestações e nuances da competitividade durante as aulas. Acompanhemos algumas respostas.

[...] Isso é constante e são de todos os níveis. Existe aquele nível de chorar quando se perde, aquele de se exaltar demais quando se ganha, aquele que, quando ganha, dá um abraço no amigo, existe aquele que é agressivo, que não aceita e joga as peças [de xadrez] para o ar, existe aquele que é agressivo com o colega e quer brigar (P 1).

[...] Sim, consigo sim. Aí, nessas horas, eu busco ensinar aos meninos que na vida nem sempre conseguimos tudo que almejamos, porém não podemos deixar que uma derrota afete nosso propósito. Falo com eles que precisam se esforçar mais para poder ir além em uma próxima competição. Agora, para aqueles que comemoram além do necessário, desrespeitando os outros, explico que precisa haver respeito na competitividade, porque amanhã pode ser você quem vai ser derrotado no jogo (P 2).



[...] Ah, consigo. É só perceber quando eles estão jogando sério, para valer. Aí tem competitividade. Quando se joga o jogo sério e se concentra no que se está fazendo, aí sim. Tanto nos treinamentos como nos campeonatos também. Aí, nesse caso, eu gosto de conversar com eles. Para saber por que em alguns momentos eles jogam sério, competindo, e por que às vezes não jogam. Teve uma vez que nós fomos para o pátio para uma competição de xadrez, e eram umas 200 crianças. Eu falei com eles que era para jogar sério, mas tentar ajudar o colega, se ele estivesse com dificuldade de movimentar as peças. Dá para ter competitividade aí também. Daí eu falei com eles que eu não conseguia ver tudo, todos os jogos ao mesmo tempo, e que ganhar com honestidade é muito mais gostoso. Você pode ajudar o outro, ser honesto, e jogar sério, para ganhar sempre (P 7).

Reencontramos nessas respostas as mesmas concepções e conexões restritas ao desempenho dos alunos ou à lógica da esportivização das atividades. Alguns registros no diário de campo ratificam-nas.

O professor relaciona sempre em suas aulas a intensidade da competitividade à habilidade de alguns alunos, como pôde ser percebido em algumas de suas falas: "Você [dirigindo-se ao pesquisador] precisa vir no dia do 5º ano, eles são muito competitivos, vai atender a sua pesquisa"; "Amanhã não é um dia bom para você vir, é o primeiro aninho. Eles ainda são pequenos, e não sabem jogar, não têm competição"; "Essa turminha de hoje ainda está em fase de aprendizado. Então trago mais brincadeiras e jogos de iniciação, eles ainda não estão competindo"; "A turma do 5º ano é boa. São os meninos que levo para torneios e viagens de competição, vou mostrar eles para você, vão atender sua pesquisa" (Diário de campo, P 1, p. 4).

Em outra ocasião, a docente se dirigiu a mim dizendo: "Deveríamos ter combinado para você observar a turma do 5º ano do turno da manhã. Os meninos são mais competitivos, dá até gosto de ver". Essa frase evidencia novamente a relação que os docentes têm feito entre competitividade e desempenho, ou seja, as habilidades técnicas dos alunos (Diário de campo, P 3, p. 10).

SUMÁRIO



O docente apenas oferece atividades de lutas nas suas aulas. Nelas, a competitividade é sempre incentivada, e o próprio docente não ressalta esse estímulo. Enaltece que “todos precisam ser competitivos e aprender a ganhar e a perder.” No entanto, observa-se que a competitividade apregoada por ele está sempre ligada ao alto desempenho dos alunos. O vencedor é sempre destacado; os demais apenas perderam na atividade. Notou-se que os alunos ficam bastante inflamados com essa situação, torcem muito pelos colegas com gritos e torcidas. Quando alguém perde, demonstra muita frustração (Diário de campo, P 4, p. 15).

Tanto os depoimentos quanto as situações descritas têm como elemento nuclear a relação binária “derrota-vitória” numa perspectiva esportivista. Recordemo-nos de que a maioria dos docentes pesquisados (P 1, P 3, P 4, P 5, P 7, P 10, P 11 e P 12), em termos de estação da vida profissional (Huberman, 2000), encontra-se na fase de diversificação, caracterizada pela diversificação na organização e desenvolvimento do trabalho pedagógico. Dois docentes (P2 e P 9) encontram-se na fase da estabilização, em que se sobressai o “desenvolvimento de uma consciência pedagógica”. Os outros dois participantes (P 6 e P 8) são recém-ingressos na carreira e experimentam o estado de sobrevivência coexistindo com o de descoberta, este último servindo de sustentáculo aos desafios que o primeiro depara frequentemente ao iniciante profissional. Cruzamos os dados com o objetivo de verificar se o momento e a experiência na carreira apresentariam distinções significativas em termos de visão sobre a competitividade e o modo de percebê-la. Como praticamente as distinções procuradas não foram percebidas, elaboramos a hipótese de que o modo de conceber e perceber o fenômeno em estudo deve menos à experiência do profissional e mais às lacunas deixadas pela formação inicial. Recordemo-nos, também, de que a falta ou precariedade de referenciais epistemológicos para identificar outras expressões da emulação e, assim, superar a concepção esportivizada, foi uma realidade extensiva a todos os participantes: 10 participantes



mencionaram ter tido contato com o assunto no contexto das competições ou quando um conflito o reivindicava; 2 participantes admitiram a ausência total ou parcial de sua abordagem.

Do mesmo modo que o momento na carreira não se mostrou fator determinante para uma graduação das noções epistemológicas dos pesquisados, os aspectos gênero e idade também não indicaram algum tipo de dispersão que merecesse maior atenção.

O desafio que emerge dessa análise é encontrar meios de corrigir as fragilidades formativas iniciais, muitas das quais sobreviventes no decurso do desenvolvimento profissional docente.

Um caminho promissor talvez seja encontrado no entendimento do fenômeno emulativo na ótica interacionista, que, a nosso ver, por dar relevo ao papel fundamental das intervenções e aquisições que permeiam a ontologia humana, proporciona uma abordagem mais ampliada para as experiências e correlações promovidas pelos itinerários formativos. Essas interações, vistas como produtoras de saberes e de conteúdos plurais, tornam-se indispensáveis ao desenvolvimento e consolidação da resiliência, capacidade que prepara os aprendizes para a vida em sociedade.

Mediação pertinente para intervenções nos anos iniciais do ensino fundamental, a arte da contação de histórias pode ser explorada tanto pelo docente especialista quanto pelo generalista (Souza; Bernardino, 2011). As autoras sugerem empregar histórias para trabalhar temas relacionados a episódios de exclusão, egoísmo e individualismo, uma forma de estimular a análise crítica de componentes éticos e abrir espaço para a discussão de valores morais. Na mesma direção, Baldi e Bronzatto (2024) argumentam que o processo de ensino e aprendizagem orientado para a construção de sentidos requer dos professores ir além da transmissão de conteúdos disciplinares. Recomenda-se, portanto, que as aulas sejam repletas de interações formativas ao longo do itinerário de emulação,



num convite para que a *Boa Éris* competitiva desponte e auxilie os alunos a lidarem de forma mais adequada com o fenômeno na sociedade (Becker, 1993; Carneiro *et al.*, 2017; Bittencourt, 2019).

O jogo pode tanto dar ocasião à emulação quanto fornecer um arcabouço de conhecimentos e saberes que auxiliam na compreensão e manejo dos traços emulativos. O historiador e linguista holandês Huizinga (2000) formulou uma tese consistente na qual expôs que a forma essencial do jogo (espírito lúdico) presidiu, desde os primórdios, todas as manifestações mais importantes da cultura humana, em particular os eventos considerados mais "sérios", como os rituais religiosos ou os tribunais. Para o historiador, em uma leitura essencialmente filosófica do fenômeno lúdico, longe de ser um elemento acessório da vida social, o jogo - espécie de princípio universal que revela a condição de *homo ludens* - é uma energética ontológica primordial que precede e engendra a cultura em suas múltiplas manifestações, permeando a arte, a religião, o direito e até mesmo as estruturas de poder. Acompanhando a noção de jogo postulada por Huizinga (2000), autores como Carneiro (2012; 2015; 2017), Bittencourt (2019), Retondar, Espírito Santo e Carneiro (2023) consideram as características emulativas espaços potentes para a formação humana, sobretudo no que se refere a conflitos e dilemas éticos. Não podendo nem devendo ser anunciado como panaceia para os desafios educacionais (Caillois, 1990; Freire, 2002; 2003; Freire; Scaglia, 2003; Carneiro *et al.*, 2017), o jogo, no entanto, é um dispositivo (subjetivo) esperançoso para fomentar aprendizagens significativas, desde que o trabalho pedagógico que dele se sirva observe os fundamentos da ambiência lúdica (Carneiro, 2015; 2017; Bressan; Carneiro, 2018). Recordemo-nos de que na Grécia Antiga a competitividade, conhecida como agonística, mostrou-se elemento basilar para que os helenos atingissem a magnificência (Bittencourt, 2005; 2019). Dias (2022) explica que um competidor grego, ao adentrar uma competição, pensava prioritariamente na superação de suas limitações, em sua glória e no prestígio

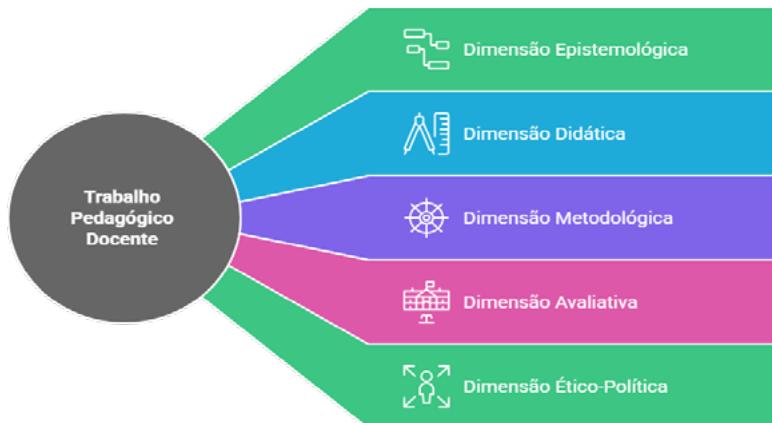


de sua *pólis*. A agonística assumia naquela sociedade um papel cultural e político da maior relevância. Esse modelo clássico pode servir de inspiração, não de imitação, para a proposição de um debate ampliado que suscite questões e reflexões epistemológicas relacionadas à gênese do fenômeno emulativo e à(s) teoria(s) do jogo na formação inicial e ao longo do desenvolvimento profissional dos educadores.

Adiante, com vistas a compreender a repercussão das noções teórico-metodológicas nas práticas de ensino e intervenções pedagógicas desenvolvidas pelos pesquisados no que se refere à competitividade, retomaremos e expandiremos a discussão.

O TRABALHO PEDAGÓGICO EM RELAÇÃO À COMPETITIVIDADE

Segundo Varani (1998), o trabalho pedagógico se revela como a possibilidade da organização idealizada e planificada para o docente pensar a escola e o ensino, levando em consideração a realidade material e objetiva e a imaterial e subjetiva do processo de apresentação, e, por conseguinte, de apropriação do conhecimento (Basso, 1998). No entender de Freitas (1994), o trabalho pedagógico compreende dois níveis: o primeiro se dá predominantemente em sala de aula; e o segundo como organização global da escola, traduzida no Projeto Político-Pedagógico (PPP) da instituição. Pensando, sobretudo, no primeiro nível, o trabalho pedagógico guarda relação direta com a didática, campo do conhecimento que estuda objetivos, conteúdos, processos e condições para o ensino e a aprendizagem significativos (Libâneo, 1994). O trabalho pedagógico compreende algumas dimensões, ilustradas no infográfico a seguir.

Figura 7 - Dimensões do Trabalho Pedagógico

Fonte: elaborada pelos autores (2025).

A Dimensão Epistemológica diz respeito à gênese do conhecimento e à maneira como a área se organiza e entende seu objeto de conhecimento (epistemológico); a Dimensão Didática corresponde ao projeto formativo que se almeja obter ao final do trabalho pedagógico; articula objetivos, conteúdos, meios e condições para o ensino e a aprendizagem (Libâneo, 1994); a Dimensão Metodológica se refere à maneira como se pretende fomentar o ensino; implica os dispositivos, instrumentos e vetores para promover o ensino; a Dimensão Avaliativa ocupa-se do acompanhamento das experiências de aprendizagem dos alunos e de informá-los sobre o andamento dessas aprendizagens; permite ao professor ajustar sua prática às necessidades e diferenças dos alunos; envolve a adequação de recursos e instrumentos para realização do acompanhamento; a Dimensão Ético-Política caracteriza-se como um plano de ação para a construção gradual de uma “cultura do sentido”; voltada à formação cidadã plena, promove um *ethos* de resistência a tantas ofensivas que concorrem para a vida se tornar “pequena”, carente de projeto (individuais e coletivos) e significação (Baldi; Bronzatto, 2024).



Tendo em vista as dimensões do trabalho pedagógico e sua necessária articulação, perguntamos aos docentes entrevistados se a competitividade é abordada nas aulas de Educação Física. De modo unânime, os participantes relataram que o fenômeno emulativo surge exclusivamente por intermédio das competições organizadas por eles e aplicadas nas aulas de Educação Física. A constatação reforça o cenário verificado nas categorias anteriores: a prevalência da concepção esportivista como perspectiva teórica adotada pelos entrevistados para pensarem o componente curricular. Como já nos detivemos suficientemente sobre a questão, julgamos não ser necessário discuti-la novamente. É importante ter em vista que todos os entrevistados realizaram a graduação em instituições de ensino superior de natureza privada. Há que se questionar as condições e a qualidade dessas ofertas, pois a literatura especializada vem indicando que cursos propostos por IES privadas possuem baixos investimentos, apresentam limites em relação à qualificação do corpo docente, carecem de um currículo organizado com base em uma abordagem interdisciplinar e com consistência em termos epistemológicos, além de oferecerem uma formação deficitária em termos crítico-reflexivos (Ferrari, 2007). Os componentes curriculares priorizam aspectos técnico-instrumentais, do que resulta pouco aprofundamento teórico (Isayama, 2002). Há, ainda, uma patente desarticulação entre as dimensões teórica e prática, com implicações para os programas de estágios – quando eles existem, para além do protocolo legal –, afora o esvaziamento da inserção científica, quer em termos de iniciação, quer por meio dos trabalhos de conclusão de curso (Ferrari, 2007). É preciso, no entanto, fazer justiça a IES privadas comprometidas com um sólido projeto de formação, resistentes à lógica do aluno “cliente” incentivada pelo clientelismo capitalista (Barreyro, 2017).

Outro aspecto a retomar: a maioria dos docentes fez referência à busca na internet como único aporte teórico para o planejamento pedagógico; alguns disseram recorrer às sugestões oferecidas durante os encontros modulares da Semed; houve, também, alusão



a livros e apostilas como fontes referenciais, porém sem a menção de títulos ou autores; um entrevistado afirmou não utilizar fonte teórica para subsidiar o trabalho pedagógico. Esse quadro é característico de uma formação inicial questionável e frágil, cujos efeitos resultam no esvaziamento do exercício intelectual crítico-reflexivo da docência (Schön, 1987; André, 2006; Pimenta, 2009; Nóvoa, 1995; Franco, 2008). Todavia, a questão central não repousa propriamente no espaço virtual explorado ou nas informações coletadas, mas nos fundamentos epistemológicos, científicos, filosóficos e artísticos em que as práticas pedagógicas se baseiam. Informações não substituem saberes necessários à docência, tampouco a experiência afiança o êxito do trabalho pedagógico, embora o saber experiencial tenha sua relevância (Tardif, 2000).

O estudo também averiguou se e por que os pesquisados incorporam a competitividade nas práticas de ensino. O Quadro 8 apresenta os resultados.

Quadro 8 – Intenções pedagógicas ao introduzir a competitividade nas aulas

INTENÇÃO PEDAGÓGICA DOCENTE	REFERÊNCIAS
Trazer motivação para as aulas	P2, P3, P5, P6, P9, P11 e P12
Ensinar através das vitórias e derrotas	P1, P4, P7 e P10
Ensinar valores através da emulação	P8

Fonte: elaborado pelos autores (2025).

A maior tendência de respostas foi a utilização da competitividade como elemento motivacional às aulas. Se pensarmos na planificação do trabalho pedagógico e nas dimensões que ele envolve, os docentes pesquisados parecem não apresentar uma compreensão epistemológica elaborada, nem um projeto didático-metodológico capaz de fomentá-la intencionalmente, nem indicativos de instrumentos analíticos para acompanhar o andamento do ensino-aprendizagem.



A rigor, o elemento mobilizador mencionado pela maior parte dos entrevistados é o impulso lúdico (Schiller, 2002) provocado pela natureza subjetiva (estado de arrebatamento) do jogo, e não propriamente o fenômeno emulativo, pois a competitividade diz respeito a uma dimensão imanente do jogo. Este, por sua vez, remete a um anseio humano (Callois, 1990; Huizinga, 2000; Carneiro, 2017). No interior da Educação Física, como componente curricular, o jogo representa um saber próprio da cultura do movimento humano (Freire, 1989; Freire; Scaglia, 2003; Betti, 2013; Carneiro; Silva; Reis, 2020), podendo, também, ser assumido como recurso metodológico (Carneiro, 2015; 2017; 2023), com a condição de que os baluartes que sustentam o fenômeno lúdico não sejam alijados do processo formativo (Carneiro, 2012). Dado, no entanto, que os limites formativos dos participantes não permitem essa compreensão, temos enfatizado - e aqui reiteramos - a indispensabilidade de uma formação ou desenvolvimento profissional docente que cultive uma pluralidade epistemológica consistente, de modo a prover um trabalho pedagógico alicerçado em conhecimentos científicos, pedagógicos, filosóficos, artísticos, entre outros, e não em crenças ou representações pautadas pelo senso comum (Tardif; Raymond, 2002).

Um segundo conjunto de respostas sobre o porquê da competitividade nas práticas docentes foi categorizado como "ensinar através das vitórias e derrotas". Com exceção de P 10, os respondentes figuram, também, entre aqueles para quem a concepção de Educação Física tem como referência a corrente esportivista. Já vimos que o dualismo derrota-vitória é produto de uma visão reducionista e eivada de vícios (anti)pedagógicos. Vimos, também, que o movimento de esportivização contribuiu para criar e fortalecer a noção de Educação Física escolar com ênfase nos resultados e na *performance* em modalidades esportivas, modelo que trouxe inegáveis prejuízos a uma formação humanizadora. Ora, se o debate se restringe à dicotomia derrota-vitória, diminuem as chances (interacionistas) do professor de operar provocando e mediando conflitos e

SUMÁRIO



desequilíbrios (cognitivos e morais) decorrentes dos processos emulativos presentes em suas aulas. Como consequência, intervenções planejadas por intermédio de disparadores pedagógicos próprios das situações de jogo, com base na *Boa Éris*, não podem ser levadas a efeito (Hesíodo, 2012; Carneiro *et al.*, 2017; Bittencourt, 2019; Becker, 2019). Não se trata de suprimir das aulas a relação vitória-derrota, mas ressignificá-la, de modo que as experiências advindas do fenômeno emulativo possibilitem a construção de saberes, valores e virtudes morais (La Taille; Menin, 2009; Baldi; Bronzatto, 2024) com os quais será possível superar limites (Carneiro *et al.*, 2017), aprender a trabalhar cooperativamente e enfrentar anseios e desafios humanos contemporâneos (Freire, 1989; Becker, 2019).

Uma única resposta indicou como motivação para o emprego da competitividade a possibilidade de ensinar valores. Coerentemente, trata-se do mesmo sujeito (P 8) que, anteriormente, reconheceu a importância da competitividade, embora tenha ressalvado que seus efeitos são prejudiciais aos discentes. Decerto, o ambiente emulativo poderá suscitar dúvidas, provocações, incertezas, reflexões, questionamentos, porém não de modo fortuito ou aleatório. Um trabalho pedagógico organizado é necessário. Do contrário, não haverá superação de obstáculos e adversidades, promoção de autodisciplina, colaboração mútua, construção/compreensão de regras, aquisição de princípios, virtudes e valores éticos e a criação de um espaço para a retomada de projetos coletivos, com que se poderá confrontar ambientes sem justiça e desumanizados (Carneiro *et al.*, 2017). A intencionalidade pedagógica é fundamental se se pretende “querer fazer” da escola um espaço democrático e humanizador – manancial para os que estão à busca de sentidos de vida e convivência respeitosa” (Baldi; Bronzatto, 2024, p. 25). Durante o período de observações da atuação dos docentes, presenciamos discentes que não se destacavam nas aulas de Educação Física sofrerem uma espécie de *bullying* esportivo, em virtude de seus erros e dificuldades. Não seria essa uma oportunidade formativa – intervalo no decurso do

SUMÁRIO



itinerário emulativo (cf. Figura 4) – em que o docente percebe os desafios emulativos envolvidos e propõe intervenções com base na *Boa Éris* a fim de rechaçar a opressão, exclusão e depreciação do outro (Carneiro *et al.*, 2017; Bittencourt, 2019; Silveira; Dias, 2019; Barros, 2023)? Seria, é evidente, não fossem os limites formativos que os entrevistados deram a conhecer ao longo da pesquisa, obstáculo tanto à percepção dos desafios quanto à proposição de um trabalho pedagógico articulado em suas cinco dimensões.

O ciclo de observações fez notar que os envolvidos no estudo executam intervenções em momentos distintos e, via de regra, em virtude de algum entrevero. Dirigimos a eles uma questão sobre a maneira como desenvolvem as intervenções pedagógicas relacionadas ao itinerário emulativo. Todos os professores realizam mediações somente de forma verbal junto aos aprendizes, alguns administrando conflitos individuais, outros preferindo a abordagem coletiva. Como se pode perceber, a ação não mobiliza recursos didático-pedagógicos preparados de antemão nem contempla as dimensões esperadas em uma prática de ensino intencional. É o que se depreende das considerações dos sujeitos P 1, P 3, P 4, P 6, P 8, P 9, P 11 e P 12, para quem apenas afastar o aluno disruptivo, trazendo-o para perto de si, de forma particular, configuraria uma intervenção pedagógica consistente. A declaração de P 11 é representativa dessa condução pedagógica circunstancial: “[...] quando eu vejo que a criança não está tendo atitudes éticas, ou está fazendo colocações agressivas a respeito dos seus colegas, eu intervenho. Peço a ela para se retirar da atividade, chamo ela e converso. Faço isso na mesma hora em que o incidente acontece”. Sem dúvida, a ação dialógica é recomendada quando irrompe um conflito advindo de descumprimento de regra ou de atitude agressiva, mas um trabalho pedagógico consistente, nesse caso, pressupõe um entendimento sobre o desenvolvimento moral e sua relação com a construção ou recusa da regra. Mais ainda, pressupõe um planejamento sistematizado com previsão de disparadores de ensino que oportunizem pensar o sentido ético da



vida, de modo que os conflitos e dilemas do/no ambiente emulativo possam problematizar situações de um ambiente sem justiça e carente de humanização (Carneiro *et al.*, 2017). Em outras palavras, a intervenção, fundamentada em um projeto mais amplo de formação humana, deve fazer uso do diálogo pontual, mas não se limitar a ele.

P 1 disse elaborar alguns combinados com seus alunos na primeira semana de aulas e que suas intervenções verbais se baseiam neles.

[...] logo na primeira semana de aula, eu trabalho com os combinados de regras com todas as turmas, para que os alunos possam participar das minhas aulas. Então, tem todo um momento de instrução com os alunos nesse sentido. Depois, quando acontece um fato qualquer na minha aula, eu chamo o aluno individualmente, não é na frente dos outros alunos, eu chamo ele em particular no mesmo momento e falo: "Vem aqui com o professor". Saio de perto dos outros alunos e realizo o trabalho pedagógico única e exclusivamente com ele. Faço isso para que não crie uma rejeição ou talvez um envergonhamento para o aluno diante dos outros, aí eu converso com o aluno. Tenho percebido que todos eles, ou pelo menos a grande maioria dos alunos, saem da nossa conversa e pedem desculpas para o seu colega que havia sido maltratado (P 1).

P 10, apesar da preferência pela realização de ações pedagógicas individualizadas, disse levar o debate para a esfera coletiva quando percebe estar diante de uma questão delicada. O diário de campo (P 10, p. 29) da pesquisa confirma essa fala. No final de algumas de suas aulas, a docente pedia aos alunos que se reunissem em círculo, momentos em que propunha reflexões e fazia observações a respeito de algumas questões.

Já P 2, P 5 e P 7 informaram preferir as "rodas de conversa" para debater, no início, durante ou ao final de cada atividade, questões específicas, situações de aula ou comportamentos dos alunos. Com a palavra, a participante P 7:

SUMÁRIO



[...] minhas intervenções acontecem todos os dias, em todas as aulas, quando eu percebo que algum aluno não aceita as regras ou fica agressivo com os outros. Aquelas atitudes de comemorar demais quando ganha, ou de não saber perder, sabe? Eu anoto o nome do aluno, o que ele fez de errado e, normalmente, quando estão faltando uns 15, 10 minutinhos para o final da aula, eu sento todos em círculo, e a gente discute tudo. Explico para eles onde eles erraram e peço para terem mais respeito com os colegas e com o professor. Aí eles pedem desculpas para o colega, normalmente as coisas se resolvem. Eu falo muito que eles precisam se esforçar para ganhar o jogo, lutar pelas coisas, mas que isso não é briga, não é desrespeito, não é ganhar de qualquer jeito. Mas quando acontece uma coisa mais séria no jogo, aí eu paro na hora e faço o círculo com eles (P 7).

Apesar de reconhecermos a assertividade dialógica das rodas de conversa, pensamos que elas não são suficientes para estruturar um trabalho pedagógico planificado sobre um determinado assunto. No máximo, correspondem à dimensão metodológica do trabalho, circunscrita à resolução de conflitos e/ou como espaço de orientações iniciais ou finais. Para enfrentar os desafios ético-políticos postos pelo tempo presente, o trabalho pedagógico, como vimos ilustrado na Figura 7, precisa compreender o plano epistemológico, o projeto didático, o caminho em direção aos objetivos (metodológico) e o acompanhamento de seu andamento (avaliação da aprendizagem), nada sem a tomada de consciência da complexidade do magistério. O produto das observações das aulas de P 2 traz-nos elementos para reconhecermos a importância da convergência das diferentes dimensões no trabalho pedagógico.

[...] Em determinado dia, P2 se dirigiu a mim no início da aula e disse: "Vou propor uma coisa para observarmos a reação da turma diante da competitividade." Eu concordei. Nos encaminhamos para a quadra da escola, e a turma se reuniu no centro. P2 disse aos alunos que observaria quem seriam os destaques daquela aula e que aqueles que se destacassem ganhariam um bombom.

SUMÁRIO



As crianças comemoraram. A professora programou as seguintes atividades: corrida dos animais; estafetas (passar a bola por cima da cabeça, correr até o gol contrário e voltar; passar a bola por debaixo das pernas)¹¹; e a prova dos sapatos. Antes de iniciar cada atividade, a docente a demonstrou, perguntando aos alunos se havia alguma dúvida. Percebeu-se que essa atitude fez muita diferença, diminuindo conflitos e animosidades entre os alunos. Observou-se, também, que mesmo diante da proposta de recompensa, sugerida pela docente, as crianças não demonstraram grandes preocupações em ganhar o prêmio, importando-se apenas em se divertir. Não houve nenhum incentivo motivador por parte da docente em relação à necessidade de os alunos se esforçarem para ganhar o prêmio. No final da aula, os alunos foram novamente reunidos em círculo, e a professora perguntou à turma quem, na opinião deles, tinha sido o destaque da aula. Os alunos gritaram alguns nomes, e a docente concluiu: "Eu observei que todos se esforçaram, então todos ganharão um bombom". Houve comemoração geral por parte da turma (Diário de campo, P 2, p. 8).

Nota-se, por certo, a generosidade da pesquisada, considerando a presença dos pesquisadores nas aulas, em colocar em perspectiva o tema do estudo. As estratégias de manter o diálogo aberto para dirimir dúvidas logo após as orientações iniciais e de contemplar a todos com uma recompensa ao final são elogáveis. Seriam elas, no entanto, eficazes e suficientes para abordar o tema? Sempre haverá bombons? Todos sempre vencem? Realiza-se uma aprendizagem durável quando condicionada a gratificação? Nosso parecer é de que não bastam as boas intenções pedagógicas ou o caminho intuitivo para construir e desenvolver um trabalho pedagógico consistente na direção de um itinerário de emulação eficaz. Estes aspectos, importantes sem dúvida, pouco podem sem uma formação

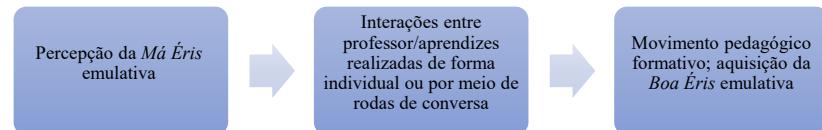
¹¹ Estafeta (português europeu) ou revezamento (português brasileiro) diz respeito a um percurso feito por vários componentes de uma equipe, sendo que cada indivíduo realiza um trajeto que lhe compete, dentro do limite das zonas de transmissão que a regra prevê. Ao iniciá-la, o primeiro, transportando um objeto, entrega-o, em mão, ao seguinte da sua equipe, e assim sucessivamente até o último.



inicial e um desenvolvimento profissional que oportunizem o alargamento das margens epistemológicas da compreensão do fenômeno lúdico e da competitividade - como vimos, dimensões imanentes do jogo. Sem um horizonte formativo robusto, a aprendizagem proposta, em vez de experiência com um objeto de conhecimento, pode ser confundida com uma espécie de condicionamento comportamental e, nesse caso, desperdiçam-se a complexidade do fenômeno emulativo e as possibilidades formativas que ele suscita. Em decorrência, a ambiciência lúdica (Bressan; Carneiro, 2018; Carneiro, 2015; 2017) não tem ocasião, e o “querer fazer” da escola um lugar democrático e de humanização não se transforma em uma escolha ética com a qual as pessoas envolvidas queiram investir sua personalidade (Baldi; Bronzatto, 2024).

Na tentativa de colaborar com as mediações pedagógicas nas experiências emulativas, propôs-se um diagrama que ilustra o movimento formativo integral dos aprendizes na perspectiva da *Boa Éris*. Conjecturamos que a presença frequente do estado de *Boa Éris* no ambiente escolar fará com que a emulação opere como uma energética de construções de pensamentos, e, quiçá, de ações éticas que ensejam o desenvolvimento e a emancipação humanos.

Figura 8 – Possibilidade de ação formativa docente diante dos processos emulativos



Fonte: elaborada pelos autores (2025).

Indicamos a adoção ampla dessa dinâmica processual no contato com o fenômeno emulativo. Sugerimos que os docentes, depois de mapearem a *Má Éris* emulativa nas aulas, realizem momentos de reflexão seguidos de intervenções e experiências formativas que promovam a assunção dos princípios da *Boa Éris*, não sem se acautelarem “[d]a ilusão de uma educação ubíqua, na qual



todos seriam educadores [e do] aumento da violência e dos conflitos em meio escolar" (Nóvoa, 2024, p. 2) que extrapola, amiúde, as possibilidades do trabalho docente.

Após conhecermos as intenções dos participantes ao introduzirem o fenômeno emulativo no ensino da Educação Física, sondamos as adversidades surgidas. O Quadro 9 sintetiza os resultados.

Quadro 9 – Desafios emulativos destacados pelos docentes da pesquisa

DESCRIÇÃO DO DESAFIO EMULATIVO	REFERÊNCIAS
Dificuldades dos alunos em lidar com as situações de derrota	P1, P2, P4, P5, P6, P7, P9, P12
Exclusões proporcionadas pelos aprendizes que se sobressaem na disciplina	P8, P11
Desrespeito às regras da aula e ao ambiente de jogo	P10
São inumeráveis	P3

Fonte: elaborado pelos autores (2025).

A grande maioria (P 1, P 2, P 4, P 5, P 6, P 7, P 9 e P 12) indicou a dificuldade de trabalhar com as manifestações discentes em situações de derrota.

[...] eu percebo que, às vezes, alguns alunos não sabem perder, querem brigar com o outro, ficam emburrados, querem colocar a culpa da própria derrota nos outros. Eu vejo que os alunos precisam aprender sobre seus erros, suas dificuldades. Na verdade, a questão principal é ele aprender a conviver em equipe e aprender que nem sempre ele terá o que quer e nem sempre ele vai ganhar (P 4).

[...] o maior desafio que percebo é a questão de os meninos não aceitarem a derrota nos jogos. E grande parte deles, na verdade, não aceita escutar um não também, de ninguém. Nem de professores, nem dos pais, nem



dos colegas. Eu acho que os jogos e a competitividade vêm para mostrar para eles que eles podem até ser os melhores em alguma coisa, mas não em tudo. Eles vão perder muito e vão levar muitos nãos durante a vida. Destaco essa dificuldade dentro da competitividade nas minhas aulas (P 7).

[...] Para mim, o maior desafio da competitividade é a questão de não saber perder. É a reação das crianças ao perderem. Porque tem crianças que ficam nervosas, choram, brigam, põem a culpa no colega que não se esforçou, no professor que não apitou o jogo direito, na chuteira que não calçou direito. Sabemos que a competitividade serve para ensinar isso. Mas, para mim, é o maior desafio, ou seja, saber trabalhar isso corretamente nesses momentos (P 9).

Os oito docentes que sinalizaram a dificuldade de trabalhar com os efeitos das situações de derrotas entre os estudantes estão em momentos distintos da carreira. Ingressantes ou profissionais já bastante experientes, passando por aqueles em condição intermédia, o desafio declarado é o mesmo, fazendo-nos concluir que o tempo no magistério, nesse particular, não se mostrou uma variável que merecesse atenção. Retomando a concepção teórica que esses sujeitos informaram, temos: abordagem competitivista, psicomotricista e nenhuma referência. Quanto aos aportes teóricos em que baseiam as práticas pedagógicas, as fontes mencionadas foram: internet, orientações da Semed ou nenhuma fonte/subsídio. Logo, o quadro investigado, cruzados os dados, permite-nos mais uma vez inferir que o desafio maior encontra-se na baixa qualidade formativa da graduação – recordemo-nos de que todos são oriundos de IES privadas – e num desenvolvimento profissional docente em que as fragilidades não foram solucionadas.

Ora, se prevalece a visão dualista “derrota-vitória” oriunda da noção de competitividade segundo o *ethos* da corrente esportivista, desconsidera-se a complexidade de elementos inscritos no

SUMÁRIO

ato de competir, ganhar e perder. Consequentemente, a condução pedagógica poderá não ser capaz de suplantar a caricatura neoliberal da emulação, uma das marcas fundamentais do fenômeno emulativo na cultura contemporânea, de acordo com a advertência de Carneiro e colaboradores (2017). Assumida dessa forma, a lógica da competitividade desconsidera a alternância de vencedores e exclui a possibilidade de que, momentaneamente superado pela competência circunstancial de um concorrente, o indivíduo aprenda com suas experiências, sobretudo com aquelas que envolvem êxitos e insucessos. Ancorado na alegação de que haveria uma igualdade de oportunidades, o capitalismo neoliberal apresenta o conceito de meritocracia, segundo o qual os indivíduos, em uma economia aberta e de chances igualitárias, devem competir e conseguir resultados por seus méritos. Em tese, são vencedores na meritocracia neoliberal os que mais trabalham, os que mais se esforçam, os que mais se preparam. Todos tiveram as mesmas chances; triunfaram aqueles que mais se dedicaram. Em aparência, esse arrazoado parece justo. O que essa concepção de meritocracia despreza é a noção de construção social dos processos históricos. Entre os diversos membros da sociedade há diferentes níveis de construção social. E essa construção ocorreu em um grande espaço de tempo, perpassando gerações. O embate começou muito antes que os competidores nascessem, e suas vantagens ou desvantagens já poderiam ser previstas antecipadamente. A propalada igualdade de oportunidades da sociedade capitalista é tão ilusória quanto julgar como competição justa uma corrida em que alguns, os que detêm mais poder e prerrogativas, "se encontram sempre à frente na linha de largada na partida" (Retondar, 2007, p. 43). Não é difícil reconhecer o solo preparado para o cultivo da *Má Éris* nesse cenário em que o desempenho é exacerbado, os desejos são inflamados para obtenção de uma visibilidade narcísica, a concorrência existe sob o signo da deslealdade e, não raro, da violência, os resultados exigem esforços inumanos, esvaziados de princípios básicos de



convivência e civilidade (Bauman, 2001), e as possibilidades formativas contidas na experiência competitiva ficam obstadas (Baldi; Bronzatto, 2024; Ferreira; Alves; Palmeirão, 2024).

Vivenciada em um ambiente sem justiça e desumanizado, a competitividade se vê privada de seu amplo potencial de formação ética. Quando carentes de humanidade, o desejo e o ato de competir, próprios das experiências lúdicas, reforçam a lógica da Ludopolítica¹², inclusive no espaço escolar (Porter, 1999; Pinker, 2004; Agostinho, 2022). Numa outra perspectiva, não seria a derrota tão formativa quanto a vitória, na medida em que o competidor, enquanto disputa, tem a oportunidade de conviver, interagir e aprender com outros competidores, o que confere ao competir um caráter mediador entre os participantes, um “por meio de”, e não apenas um “contra quem”? Se observada como parte constituinte do anseio de jogar humano (Huizinga, 2000; Callois, 1990), a competitividade forja a construção da(s) subjetividade(s), podendo engendrar uma sadia relação com a experiência da disputa – *Boa Éris* (Bittencourt, 2005; Fonseca, 2025) – e, quem sabe, produzir empenho, excelência individual e autosuperação. Essas aquisições, no entanto, não serão possíveis se o processo formativo despertado pela emulação estiver esvaziado da possibilidade da construção da consciência crítica, do exercício das virtudes morais e do querer agir ético para enfrentar as vicissitudes humanas. Tampouco terão ocasião se alinhadas aos pressupostos

12 Grillo e Grando (2021b) definem esse movimento ideológico como uma forma intencional e sistematizada de controle (por isso o termo “político”) das práticas de divertimento, de tempo livre e da expressividade lúdica. No espectro da Ludopolítica, encontram-se práticas de ludicização alicerçadas em situações de “jogo”, gamificação, quizzes, dinâmicas empresariais, enquetes de RH. Trata-se de atividades que se fundamentam numa suposta extensão do paradigma do jogo e do lúdico a ambientes em que eles costumam ser excluídos, como o trabalho, a política e a educação escolar, para incutir algumas facetas do neoliberalismo disfarçadas de discursos e práticas aparentemente lúdicas. Emprega-se o jogo para escamotear as intenções de grandes corporações e instituições que almejam tudo, menos o lúdico, uma vez que há um processo de dissociação do potencial emancipatório das pessoas. Em síntese, com o objetivo de gerar melhores resultados, a ideia consiste em construir mecanismos mais produtivos e eficazes para garantir o “progresso” (leia-se lucro), a “otimização” do tempo, a “positividade” (tóxica) e o (pseudo) “engajamento” de colaboradores, aprendizes, internautas e consumidores em geral.



das chamadas competências socioemocionais, que inscrevem as questões macroestruturais (econômicas e socioculturais) no plano da individualização e responsabilização pessoal, pela via das subjetividades flexíveis, adaptativas, resilientes, móveis e proativas (“empreendedoras”), para legitimar, ao abrigo de uma noção meritocrática, a racionalidade e as injustiças neoliberais (Dardot; Laval, 2016).

Os sujeitos P 8 e P 11 consideraram que as exclusões proporcionadas pelos alunos que se sobressaem na disciplina são a maior adversidade. Nas palavras de P 8, “[...] o maior problema é a exclusão mesmo. Os meninos mais habilidosos acham que todos devem ser como eles, bons nos esportes. A partir daí, aqueles que não são bons acabam excluídos pelos outros”. Para P 11, “[...] quando o menino não consegue fazer a atividade muito bem, os colegas acabam excluindo-o, porque todos ali querem ganhar. Principalmente quando as atividades são por equipes. Daí estes que foram excluídos choram, ficam tristes e acabam se desinteressando das aulas”. Situações observadas em campo confirmaram exclusões recorrentes, espécie de *bullying* esportivo ou em condição de jogo, conforme o excerto a seguir, extraído das anotações no diário de campo (P 3, p. 11): “[...] as equipes sempre são separadas nas aulas por meio do tradicional ‘par ou ímpar’ [que gera cotidianamente exclusões dos alunos com tempos distintos de aprendizado; estes sempre são os últimos a serem chamados para compor a equipe] ou pelo fator gênero: meninas *versus* meninos [algumas meninas manifestam que foram derrotadas antes mesmo de as atividades terem iniciado]”. Um segundo exemplo de ocorrência de exclusão, desta vez envolvendo a questão de gênero:

Em algumas aulas, as atividades foram de rouba-bandeira e queimada, durante as quais observou-se que alguns meninos arrancavam a bola das mãos das meninas e a arremessavam para queimar os colegas da outra equipe. Isso se seguiu durante toda a aula, e somente os meninos maiores e mais fortes jogavam a bola. Esse fato pareceu



corriqueiro nesses tipos de atividade. A ausência de questionamento, tanto por parte das crianças quanto do docente, denota um processo excludente: os meninos menores e as meninas nunca participavam efetivamente do jogo (Diário de campo, P 10, p. 29 - grifo nosso).

Um terceiro registro no diário faz notar a chegada da *Má Éris* emulativa:

Tendo separado a turma por gêneros (meninos contra meninas), o docente ofereceu-lhes algumas atividades competitivas. Os alunos se posicionaram frente a frente, e a equipe dos meninos começou a gritar de forma agressiva e desmedida: "Perdedoras, perdedoras..." Alguns deles chegaram a sair de seus lugares para irem bem próximos ao local onde as meninas se encontravam. As meninas responderam com muitos gritos, e a algazarra foi geral (Diário de campo, P 6, p. 19 - grifo nosso).

Embora seja compreensível a tendência caricatural da competitividade impulsionada pelos ventos atuais do neoliberalismo, cujos efeitos inelutavelmente refletem-se no espaço escolar, o trabalho pedagógico não pode cruzar os braços numa postura de resignação. Cabe, antes, ao docente rejeitar a condição de transmissor de conhecimentos, segundo entendimento instrucionista da racionalidade prática (Demo, 2009), e, como produtor, mobilizador e transformador de saberes (Libâneo, 1994), propor modos de organização com que possa confrontar as desigualdades sociais e de habilidades evidenciadas nos depoimentos e observações. Recordemo-nos de que o trabalho pedagógico exitoso, que opera no nível global da escola e nas realidades de cada sala de aula, é tributário da articulação de objetivos, conteúdos, processos formativos e condições (objetivas e subjetivas). Franco (2013) adverte que a didática, responsável por produzir teorias que dialoguem com as práticas, pode pouco sem que se garantam condições adequadas de trabalho ao docente, entre as quais uma indução profissional e uma experiência de formação continuada qualificadas.

SUMÁRIO



A depender da maneira como são pensadas e estruturadas as práticas de ensino, podem-se acentuar ou mitigar as desigualdades, oportunizando ou não experiências e saberes corporais que promovam reflexões sobre as diferenças, e, de certo modo, forneçam contrapontos às exclusões historicamente construídas e naturalizadas. O estudo de Altman (1998) mostra que, embora as diferenças de habilidade entre meninos e meninas, fator causador de conflitos e dificuldades pedagógicas nas aulas de Educação Física, tenham sido consideradas inatas e decorrentes de razões biológicas, pesquisas sobre gênero contribuíram para compreender que elas são histórica e socialmente construídas. Segundo a autora, as distintas maneiras de educar, desde a infância, os corpos de meninos e meninas têm efeitos sobre as habilidades e os envolvimentos dos sujeitos com as práticas corporais e, consequentemente, com as aulas de Educação Física. Logo, não basta propor, por exemplo, como conteúdo uma brincadeira de estafetas esperando equilíbrio de performances ou consciência *a priori* das desigualdades, pois performances e consciência remontam a processos naturalizados, cujos efeitos introduziram injustiças históricas e sonegaram oportunidades formativas. Eis por que um trabalho pedagógico que problematize concepções estereotipadas do feminino e do masculino, presentes tanto entre docentes quanto discentes, é fundamental. Sem isso, meninos e meninas deixarão de desfrutar do prazer de tomar parte nos jogos coletivos e de se apropriar dos saberes que eles oportunizam (Altmann, 1998).

Carneiro e colaboradores (2017) apresentam três predicados da competitividade que podem favorecer sua ressignificação no espaço escolar, notadamente no âmbito da Educação Física. O primeiro é aquele que decorre das possibilidades teórico-metodológicas e dos princípios didáticos da/para a Educação Física. De um ponto de vista mais panorâmico e privilegiando um olhar abrangente, os autores notaram que a maioria das vertentes teóricas do campo abordou a competitividade, em menor ou maior medida, como um pré-requisito para a formação humana. Em que pesem as distâncias

SUMÁRIO

epistemológicas entre as diferentes abordagens, a competitividade se encontra ancorada, de algum modo, em um fenômeno comum, espécie de ponto de intersecção entre todos os matizes teóricos e tendências pedagógicas, o jogo, não importam suas diferentes roupagens ou materializações (Carneiro, 2015; 2017). Não deixam de existir, como, aliás, em outras áreas do conhecimento, abordagens inusitadas que contestem aspectos fundantes presentes na maioria das abordagens. Naquela denominada Jogos Cooperativos, por exemplo, existe a negação das possibilidades formativas da competitividade. Ora, o jogo é um dos principais conteúdos da maioria das tendências pedagógicas da Educação Física, elemento catalisador para debater e vivenciar a atmosfera própria da competitividade e para desenvolver conteúdos e habilidades que permitam uma formação ética ambientada na convivência social. Discuti-lo, portanto, como componente comum da Educação Física é também repensar o papel da competitividade como atributo humano, conforme temos argumentado ao longo deste estudo. O segundo predicado da competitividade reside não somente em pensá-la como uma das expressões da cultura corporal de movimento, portanto como um dos objetos de conhecimento do componente curricular, como dispositivo ou vetor metodológico, mas também em reconhecê-la como um anseio humano (Callois, 1990). Não sem razão, Huizinga (2000) intitulou sua clássica obra de *Homo Ludens*, na qual dirige um olhar à gênese do jogo como fenômeno, compreensão que, ao postular o jogo como fundamento da condição existencial humana, ultrapassa concepções restritas ao campo acadêmico da Educação Física. Por efeito do segundo predicado, o terceiro, ao abrigo do impulso lúdico (Schiller, 2002) ou espírito lúdico (Huizinga, 2000), permite-nos compreender a competitividade sem confundi-la com sua manifestação neoliberal, como se dois oponentes lutassesem pela sobrevivência numa arena. Diferentemente, sob a primazia do lúdico, a competitividade delinea um espaço de disputa ou no interior dos itinerários emulativos que prevê e possibilita a superação de limites, a autodisciplina, a colaboração mútua e a compreensão da regra em



SUMÁRIO

seu princípio ético. O jogo, como se pode concluir, cumpre um papel da maior importância nesse contexto, pois redireciona pensamentos e ações para perspectivas éticas, pautadas por princípios de reciprocidade e pela possibilidade de realização de projetos coletivos. Tais conquistas, advindas do jogo sadio, extrapolam a quadra, acabando por ganhar expressão no palco maior da sociedade.

Por fim, P 10 aludiu que o desrespeito às regras da aula e ao ambiente de jogo é a adversidade mais séria dentro do contexto emulativo, ao passo que P 3, alegando serem vários os aspectos dificultadores, não relaciona nenhum em particular. A despeito de apenas dois participantes terem citado o desrespeito aos combinados das aulas e ao ambiente de jogo como uma adversidade emulativa significativa, os registros do diário de campo mostram que essa dificuldade esteve bastante presente nas aulas observadas.

Nas atividades propostas de rouba-bandeira e queimada, observou-se que alguns alunos entravam a todo momento no campo da equipe adversária e não respeitavam a regra do jogo quando eram colados e/ou queimados. Nesses momentos, o docente apenas observava e não intervinha, como seria desejável, com a explicação de que algumas regras combinadas estavam sendo descumpridas (Diário de campo, P 3, p. 11 - grifo nosso).

Em determinada aula, o planejamento docente previu atividades de estafetas, para a qual os alunos foram divididos em duas fileiras. A proposta consistiu em correr de um gol ao outro em revezamento, até que todos os alunos participassem. Houve algumas variações, e o planejamento da aula pareceu bem estruturado. Porém observou-se que alguns alunos quebravam a todo momento as regras da atividade (saindo em disparada antes de sua vez, não percorrendo todo o itinerário combinado para a atividade, passando à frente de outro colega e não realizando a atividade de maneira correta). Nessas situações, o docente falava de maneira tímida com os alunos, dizendo-lhes que não estavam fazendo corretamente a atividade, porém os alunos não lhe davam atenção, continuando a agir da mesma forma (Diário de campo, P 6, p. 19 - grifo nosso).



Percebeu-se que o docente, de fato, planejou adequadamente suas atividades e estabeleceu uma boa sequência didática. No entanto, ocorreram várias situações de indisciplina enquanto os alunos esperavam sua vez de participar dos circuitos. As filas de espera causaram muita indisciplina, com empurrões, alunos correndo fora da fila, alguns tentando passar à frente dos outros (Diário de campo, P 9, p. 26 - grifo nosso).

[...] notou-se o descumprimento das regras propostas para as atividades. Algumas crianças saíam antes da hora, não passavam por todo o circuito, burlavam a quantidade de saltos estipulados pelo docente (apesar deste fato estar bastante perceptível, o educador parecia não prestar atenção, ou não conseguia realizar suas intervenções pedagógicas). Em outra ocasião, foram propostas algumas atividades de estafeta, e a mesma situação aconteceu (alunos saíndo antes da hora, correndo apenas até a metade do percurso e voltando para chegarem à frente do colega), o que foi completamente ignorado por P10 e inibiu qualquer possibilidade de uma competição justa. Verificou-se muita dificuldade com a indisciplina dos alunos e a observância dos combinados para as aulas (Diário de campo, P 10, p. 29 - grifo nosso).

Notou-se, em alguns momentos, que os alunos não respeitaram as regras propostas para as atividades. Em uma aula de xadrez, um aluno ameaçou o colega: "Se você ganhar, vou te dar um murro!" Apesar do tom de ameaça, em voz alta, não houve nenhuma mediação do docente no sentido de propor um encaminhamento pedagógico à questão atinente a uma manifestação competitiva (Diário de campo, P 12, p. 33 - grifo nosso).

Esses dados patenteiam a dificuldade dos aprendizes em compreender o sentido das regras e em praticá-las. Uma pergunta se impõe: o cenário poderia ser diferente quando se vive uma crise de valores (La Taille, 2006; 2009) e a competitividade, no espaço escolar e fora dele, assume, cada vez mais, uma feição neoliberal? Se a premissa epistemológica que sustenta a condução pedagógica se assenta em uma noção de que a realidade moral é inata ou, no outro extremo,



definida inteiramente por fatores socioculturais, então há pouco ou nenhum espaço para se pensar uma formação que proponha intervenções no plano axiológico. No limite, dispõe-se de uma ação repressora buscando atenuar conflitos, dilemas e comportamentos violentos, à semelhança da intervenção pedagógica que afasta o aluno disruptivo e se restringe à admoestação verbal indicada pela maioria dos entrevistados (P 1, P 3, P 4, P 6, P 8, P 9, P 11 e P 12).

Nos domínios da visão interacionista, parte-se do princípio de que a consciência das regras passa por um desenvolvimento e que, portanto, as pessoas são passíveis de uma evolução em seu julgamento moral. Jean Piaget (1994) procurou demonstrar esse desenvolvimento estudando infantes em situação de jogo (tradicional) de amarelinha e de bola de gude. Seu trabalho teve como objetivo explicar como surge o respeito às regras e por que as crianças as respeitam. Para o epistemólogo suíço, a evolução da consciência das regras se divide em três fases ou estágios:

Durante o primeiro estágio, a regra ainda não é coercitiva, seja porque é puramente motora, seja (início do estágio egocêntrico) porque é suportada, como que inconscientemente, a título de exemplo interessante e não de realidade obrigatória. Durante o segundo estágio (apogeu do egocentrismo e primeira metade do estágio da cooperação), a regra é considerada como sagrada e intangível, de origem adulta e de essência eterna; toda modificação proposta é considerada pela criança como uma transgressão. Durante o terceiro estágio, enfim, a regra é considerada como uma lei imposta pelo consentimento mútuo, cujo respeito é obrigatório, se se deseja ser leal, permitindo-se, todavia, transformá-la à vontade, desde que haja o consenso geral (Piaget, 1994, p. 34).

Em síntese, Piaget (1994) defendeu que a criança evolui em seu comportamento moral passando de uma condição em que ignora completamente as regras (anomia) para outra em que adquire a consciência delas (autonomia), tendo como etapa intermediária um respeito

SUMÁRIO

SUMÁRIO



heterônomo pelas regras, como se estas tivessem um caráter coercitivo e fossem impostas à consciência a partir do exterior. A autonomia, para Piaget, diz respeito à legitimação interior das regras mediante a compreensão de seus fundamentos. Nessa perspectiva, o desrespeito às regras averiguado na pesquisa, em vez de adversidade a ser controlada, poderá se apresentar como oportunidade à formação ética. Para isso, torna-se imprescindível uma concepção epistemológica sofisticada que admite a complexidade do fenômeno lúdico e a condição imanente da competitividade dele advinda (Bressan; Carneiro, 2018; Carneiro, 2015; 2017), bem como um trabalho pedagógico que fomente ambientes competitivos saudáveis, em que os tensionamentos provocados por situações de enfrentamento de um paradoxo levem a uma síntese superadora. Chamamos de estado paradoxal o equilíbrio entre ideias opostas que não se sintetizam a não ser quando compreendidas de forma aberta e sistêmica. Uma abordagem dualista e binária da competitividade parece polarizar os contrários em duas margens. Em um dos lados, tem-se uma crítica acerba à competição por se acreditar que ela personifica o individualismo e a desumanização. No outro lado, ficam aqueles cuja motivação em competir é impulsionada pelas promessas do capitalismo. Como alternativa a essa polarização, queremos apresentar uma perspectiva segundo a qual a competitividade busca aprimorar o desenvolvimento ético.

Como competir pode possibilitar a formação ética? Para responder, precisamos notar como o jogo estimula a competitividade. Tomado pelo entusiasmo de vencer e desfrutar do jogo, o competidor também precisa atender a uma normatização. Isto é, há um juízo moral elaborado quanto ao que se considera um jogo justo. O jogador deve se equilibrar entre o impulso lúdico (estado de jogo) e a observância das regras. A dimensão lúdica amplia sua motivação, enquanto a compreensão racional das regras a que está submetido o coloca em contato com uma moral que lhe é interior. Essa valorização das regras no jogo se dá justamente pela necessidade de equalizar as possibilidades entre os oponentes. O vitorioso deseja que a vitória

SUMÁRIO

seja justa, que a disputa tenha se dado entre iguais. O vencido deseja voltar a disputar no futuro. Este é um dos grandes atributos do jogo: propiciar uma nova partida. E para que os competidores possam perseverar nessa sua nova participação, o estado de igualdade deve ser perpetuado pelas regras. Afinal, se as regras mudassem, de forma a beneficiar um dos lados para manter no alto do pódio o vencedor, a justiça estaria comprometida. É a essa igualdade de condições que o ambiente sadio do jogo aspira. E ela, por si só, já evoca uma compreensão de virtudes como perseverança, disciplina, equanimidade e justiça. Há, portanto, uma formação ética produzida e ambientada no jogo, que, por sua vez, é existencializado pelo exercício da competitividade. Essa igualdade de condições, típica do espaço justo em que o jogo ocorre, também produz incerteza. A incerteza é um resultado óbvio do equilíbrio de forças (Retondar, 2007), uma expectativa e tensão quanto à imprevisibilidade do resultado quando os competidores têm um nível igual de competência. Essa tensão produzida pelo jogo difere daquela paralisação que o medo exerce sobre o ser humano. É uma tensão que exige enfrentamento da incerteza. Isto é: mais empenho no ato de competir, de se arriscar, para vencer a insegurança; uma energética afetiva semelhante à virtude que chamamos de ousadia ou coragem. De fato, essa tensão pode recrutar ainda mais esforço do jogador, para que ele possa triunfar. Colabora, dessa forma, para o estabelecimento da autodisciplina e a busca da excelência, sem negociar os princípios do respeito mútuo, da reciprocidade e da possibilidade de conviver e aprender com outro, logrando ou não logrando êxito no jogo (Carneiro, et al., 2017). Na prática, essa posição epistemológica almeja sobrepujar os efeitos do *ethos* da visão esportivista e neoliberal para promover itinerários emulativos de acordo com os preceitos da *Boa Éris* no ambiente escolar. Tarefa fácil? Não!, mas possível quando a dimensão ético-política do trabalho docente não esmorece, mesmo em tempos de muitas animosidades e horizontes estreitos, o que nos faz evocar a importância de o preparo científico do professor dever coincidir com sua retidão ética (Freire, 2007). Nas palavras de Paulo Freire, "sou



professor a favor da boniteza de minha própria prática, boniteza que dela some se não cuido do saber que devo ensinar, se não brigo por este saber e se não luto pelas condições materiais necessárias [para a docência]" (Freire, 2007, p. 115).

Ao longo das entrevistas e acompanhamento das práticas de ensino desenvolvidas pelos educadores pesquisados, não se notou, em momento algum, alusão ou indícios de práticas de avaliação da aprendizagem, portanto essa dimensão do trabalho pedagógico não pôde ser prospectada, o que reputamos como um quadro preocupante, pois avaliar consiste no ato de acompanhar de perto o andamento de uma experiência de ensino e aprendizagem (Luckesi, 2002). Sem esse cuidado docente, não se podem conhecer as dificuldades dos alunos nem planejar atividades que os ajudem a superá-las; tampouco se pode verificar se as estratégias de ensino estão na direção correta ou se é preciso modificá-las (Leal, 2003).



5

À GUIA DE
(IN)CONCLUSÃO



SUMÁRIO

Não é sobre chegar no topo do mundo e saber que venceu.

É sobre escalar e sentir que o caminho te fortaleceu.

(Ana Vilela¹³)

Em diferentes passagens deste livro, procuramos evidenciar que o fenômeno emulativo compõe o tecido da vida humana. Contudo, as formas e conteúdos da emulação ao longo do processo civilizatório passaram por modificações, alterando, por conseguinte, as maneiras de compreender e vivenciar o fenômeno. Nota-se, mais recentemente, que as disputas ocorrem sob o signo da concorrência desleal e violenta, os envolvidos à procura de visibilidade narcísica e resultados que extrapolam os esforços humanos. Esvaziadas de princípios básicos de convivência e civilidade (Bauman, 2001; Han, 2017b; 2021; Barros, 2023), as disputas acabam por tolher, de muitas maneiras, possibilidades formativas contidas na(s) experiência(s) competitiva(s) (Carneiro *et al.*, 2017; Baldi; Bronzatto, 2024; Ferreira; Alves; Palmeirão, 2024).

Sem reprovar a incidência da disputa, chamamos a atenção para o enaltecimento exacerbado do vitorioso e a depreciação enfática, não raro zombeteira, do perdedor, costume distinto do verificado, por exemplo, na maneira como os gregos pensavam a competição para o desenvolvimento das coletividades humanas (Porter, 1999; Huizinga, 2000; Bittencourt, 2005; Carneiro *et al.*, 2017). Ora, se a competitividade se reduz a uma perspectiva em que a admissão da vitória desqualifica os não vitoriosos, o desejo e o ato de competir

13 Versos da música “Trem-bala”, composta pela paranaense Ana Carolina Vilela da Costa, conhecida como Ana Vilela, e lançada em maio de 2017 na plataforma de streaming digital registrada pelo selo musical Som Livre Apresenta (SLAP), da gravadora brasileira Som Livre, pertencente à Sony Music. A canção foi objeto de 11 remixes de diferentes gêneros musicais, além de regravações por artistas como Luan Santana e Padre Fábio de Melo. Em 16/06/2025, a versão original contava com cerca de 276 milhões de visualizações no YouTube.



e disputar, presentes inevitavelmente na fase formativa da infância, mais precisamente no campo das experiências lúdicas, tornam-se pobres de princípios de humanidade e inculcam nas crianças noções meramente maniqueístas de vitória e derrota (Carneiro *et al.*, 2017), inclusive no espaço escolar (Porter, 1999; Pinker, 2004; Carneiro *et al.*, 2017; Agostinho, 2022). Não teria a derrota, tanto quanto a vitória, um caráter formativo, já que o competidor, enquanto disputa, serve-se da oportunidade de conviver, interagir e aprender com os demais, condição que confere ao ato de competir uma função mediadora entre os participantes, um “por meio de”, e não apenas um “contra quem”? O fragmento da canção escolhida como epígrafe deste capítulo final apresenta essa noção, pois evoca os contributos processuais do itinerário emulativo e não a ênfase quase obsessiva e restrita às métricas comparativas ou aos resultados (alinhados aos ideais neoliberais) exitosos. Apartada deste sentido formativo, a competitividade apenas reforça uma lógica inscrita no pensamento neoliberal capitalista, dirigida por desejos de suplantar, assujeitar e controlar os indivíduos (Carneiro *et al.*, 2017). Nessa perspectiva, alia-se da escola a possibilidade de um caminho de (re)construção de subjetividades humanas, pavimentado por princípios, valores e regras próprios de projetos coletivos e democráticos (Carneiro *et al.*, 2017; Baldi; Bronzatto, 2024).

Observada como constituinte do anseio humano de jogar (Callois, 1990; Huizinga, 2000), uma das premissas epistemológicas aqui assumidas, a competitividade forja a construção da(s) subjetividade(s), o que equivale a dizer que a construção do sujeito demanda uma sadia relação com a experiência da disputa (consigo e com o outro), isto é, pautada pelo conceito de *Boa Éris* (Bittencourt, 2005; Fonseca, 2025; Carneiro *et al.*, 2017).

Embora pensar a competitividade não seja atribuição exclusiva da escola, esta não pode se eximir de tal incumbência, sob pena de os estudantes conhecerem da competitividade apenas a face predatória. Vale lembrar que o contato com o fenômeno emulativo



no universo da Educação Física fica circunscrito, em boa medida, aos “tentáculos” esportivos. Foi o que constatamos ao pesquisar como docentes de Educação Física, inseridos em um microquadro analítico específico e atuantes nos anos iniciais do ensino fundamental, compreendem a competitividade e de que maneira essa concepção afeta a organização e o desenvolvimento do trabalho pedagógico com o tema.

A despeito de terem sido apresentados e debatidos no capítulo anterior, os resultados serão aqui retomados na perspectiva de um exercício de síntese do extenso trabalho investigativo e com o objetivo de realçar alguns indicativos trazidos pelo estudo. Ademais, essa retomada integrativa oportuniza divisar cenários, contextos ou caminhos heurísticos para se pensarem novos trabalhos científicos. Mais ainda, fornece elementos formativos para cerzir o complexo tecido do desenvolvimento profissional docente (Carneiro *et al.*, 2024), notadamente do docente de Educação Física.

A PROPÓSITO DE UMA SÍNTESE

A **primeira categoria analítica** apresentou os participantes da pesquisa, sua formação e atuação profissionais. Todos eles se licenciaram em Educação Física; dez, além disso, possuem o bacharelado; dez, especialização na área. As formações, sem exceção, deram-se em IES privadas. A jovialidade dos sujeitos (média de 31,9 anos), o tempo no magistério (variação entre 18 meses e 15 anos) e a predominância do gênero feminino (66,6%) não foram fatores determinantes para algum tipo de dispersão na compreensão epistemológica do fenômeno emulativo e, tampouco, para alterações substanciais à organização e condução do trabalho pedagógico relacionado ao tema.



A **segunda categoria de análise** ocupou-se das condições objetivas de trabalho, principalmente relacionadas à infraestrutura escolar, e das concepções e crenças quanto à docência em Educação Física nos anos iniciais do ensino fundamental. Todas as escolas localizadas na zona urbana e a unidade situada no distrito mais relevante do município contam com quadras poliesportivas cobertas, além de belas áreas e pátios, espaços passíveis de utilização pelos professores de Educação Física em suas aulas, enquanto as três escolas da zona rural não dispõem dos mesmos espaços.

A proposta pedagógica da Secretaria Municipal de Educação para as aulas de Educação Física nas escolas da rede carece de fundamento epistemológico e de princípios curriculares explícitos. Como exemplo, o projeto “Aprender no Xadrez”, destinado a priorizar o desenvolvimento da atenção, concentração, cognição e socialização dos estudantes, mostrou-se, no cotidiano escolar, uma prática predominantemente esportivista e seletiva, tendo como prioridade prospectar aprendizes com *performance* destacável para representar as escolas em competições municipais. Esse enfoque, a nosso ver uma tentativa de granjear capital simbólico para um campo em desprêstígio, ao mesmo tempo que contribui para consolidar o binômio Educação Física/esporte, faz tolher a criatividade, a resiliência e o trabalho cooperativo, e assim fragiliza apropriações de conhecimentos implicados no desenvolvimento do protagonismo infantil/juvenil.

Adequação das atividades às crianças com necessidades educacionais específicas, desconhecimento de referenciais teóricos para o planejamento das aulas, falta de material, de tempo e de espaço apropriado, além de indisciplina e interferências externas, estão entre as adversidades mais mencionadas pelos docentes em sua atuação. Vale destacar que a indisciplina, não raro apontada como um dos grandes entraves ao trabalho docente, pode ser enfrentada no ambiente do jogo. Tudo começa quando o professor de Educação Física percebe disparadores de aprendizagem nos itinerários da competitividade e, por meio de uma mediação pedagógica sensível



e arguta, promove experiências formativas humanizadoras pautadas pela *Boa Éris* emulativa.

Sobre a vertente pedagógica adotada para desenvolver o trabalho docente, tivemos: esportivização (4 menções), psicomotricidade (3); nenhuma vertente (3); BNCC (2). Com o maior número de indicações, o esporte pensado na lógica competitivista, ao inibir a apropriação de um espectro de saberes relacionados à cultura corporal, fragiliza a proposta formativa da Educação Física. Merece, também, atenção o fato de três participantes alegarem não seguir nenhuma vertente pedagógica, o que nos faz pensar que, na ausência de referenciais científicos, uma epistemologia do senso comum entra em cena.

Perguntados se a Educação Física e o professor dessa disciplina são reconhecidos pela comunidade escolar, oito sujeitos responderam afirmativamente, quatro disseram que o reconhecimento está aquém do desejável. Conquanto a luta por valorização profissional docente não se restrinja à Educação Física, os envolvidos com a área conhecem os desafios para fazê-la prestigiada. As observações mostraram que a participação das crianças na disciplina é, não raro, condicionada a uma adequação de comportamento estabelecida pelas professoras generalistas.

A **terceira categoria de análise** prospectou as noções e experiências dos docentes participantes do estudo em relação ao tema da competitividade. Dez participantes disseram ter tido contato com o tema ao longo da graduação em Educação Física. As menções, circunscritas a competições esportivas ou a episódios de conflitos interpessoais, e, portanto, reveladoras da ausência de subsídios teóricos para a compreensão do fenômeno emulativo, levaram-nos a associar competitividade e movimento de esportivização. Se essa associação, como vimos, é refratária às trocas e à cooperação, o processo formativo fica comprometido.



Ouvidos a respeito da importância da competitividade para a Educação Física, dez participantes afirmaram que os ambientes cujas características são emulativas permitem, de alguma maneira, a consolidação de aprendizagens. Alinhados ao dualismo derrota-vitória, próprio da lógica esportivista, os argumentos deixam a descoberto os limites de uma crença apoiada em uma concepção resultadista de Educação Física, contrária, portanto, a uma formação humanizadora que evita a exclusão generalizada daqueles que não possuem habilidades esportivas e impede que a relação professor-aluno se converta em um vínculo técnico-atleta.

Os pesquisados nos disseram como observam as manifestações da competitividade durante as aulas. Encontramos, uma vez mais, concepções e conexões restritas ao desempenho dos alunos ou à lógica da esportivização das atividades. A perspectiva interacionista (dimensão epistemológica do trabalho pedagógico), acreditamos, por dar relevo ao papel fundamental das mediações no processo de desenvolvimento humano, proporciona uma abordagem mais ampliada para as experiências promovidas pelos itinerários formativos. Capaz tanto de dar ocasião à emulação quanto de fornecer um arcabouço de conhecimentos e saberes que auxiliam na compreensão e manejo dos traços emulativos, o ambiente de jogo (dimensão didática do trabalho pedagógico) acena-nos com um caminho alvissareiro para que a concepção restrita à esportivização possa ser superada. Longe de ser tomado como panaceia para os desafios educacionais, o jogo, desde que se observem os fundamentos da ambição lúdica, é um dispositivo potente para fomentar aprendizagens significativas.

A concepção esportivista também prevalece como perspectiva teórica adotada pelos entrevistados nas práticas de ensino e intervenções pedagógicas relacionadas à competitividade. Em todas as respostas, o fenômeno emulativo teve ocasião exclusivamente por intermédio de competições organizadas pelos docentes. O elemento motivacional, seguido da tentativa de ensinar por meio de vitórias



e derrotas, foi a explicação mais fornecida para a incorporação da competitividade nas atividades de ensino. A rigor, quando mencionam um elemento mobilizador, é ao impulso lúdico que os docentes estão se referindo, e não propriamente à competitividade, esta uma dimensão imanente do jogo. Reiteramos a indispensabilidade de um desenvolvimento profissional docente (seja na formação inicial, seja na continuada) atravessado por um repertório epistemológico consistente, capaz de prover um trabalho pedagógico igualmente consistente, afastado de crenças apoiadas no senso comum e de compreensões reducionistas. Com respeito a estas últimas, o debate restrito à dicotomia derrota-vitória reduz o espectro de possibilidades de aprendizagens que o professor pode mobilizar a partir de disparadores pedagógicos próprios das situações de jogo (dimensão metodológica do trabalho pedagógico).

Todos os participantes afirmaram realizar intervenções verbais, ora de modo individual, ora dirigidas ao coletivo, quando entendem que precisam fazer algo a propósito de reações provocadas pela competitividade. Tais ações, por vezes concretizadas na forma de rodas de conversas, não mobilizam recursos didático-pedagógicos preparados de antemão nem contemplam as dimensões esperadas em uma prática de ensino intencional.

A dificuldade em trabalhar com manifestações discentes em situações de derrota foi a adversidade apontada pela maioria dos participantes quando o fenômeno emulativo é objeto das ações de ensino. Já vimos que o dualismo “derrota-vitória” passa ao largo da complexidade de elementos presentes no ato de competir e em decorrências típicas desse ato, como o ganhar e o perder. Sob os influxos do neoliberalismo, que, ao determinar “um novo modo de governo dos homens segundo o princípio universal da concorrência” (Dardot; Laval, 2016, p. 17), obviamente não deixa de fora o fenômeno emulativo, a *Má Éris* encontra condições ideais de cultivo. Vivenciada em um ambiente sem justiça e desumanizado, a competitividade sevê privada de seu amplo potencial de formação ética, logo



as possibilidades formativas contidas na experiência competitiva ficam obstadas. Ao contrário, concebida como constituinte do anseio de jogar humano, a competitividade engendra uma sadia relação com a experiência da disputa e, com base na *Boa Éris*, promove a autossuperação, o aprimoramento de si e a excelência pessoal.

Exclusões praticadas por alunos que se sobressaem na disciplina de Educação Física e o desrespeito às regras das aulas e ao ambiente de jogo também figuraram entre as adversidades que o fenômeno emulativo suscita. Sobrepujar os efeitos do *ethos* da visão esportivista e neoliberal para promover itinerários emulativos (dimensão ético-política do trabalho pedagógico) de acordo com os preceitos da *Boa Éris* no ambiente escolar não é tarefa fácil. Tampouco é impossível. Mesmo em tempos de muitas animosidades nas interações sociais e de horizontes intelectuais estreitos, é um imperativo que, no trabalho docente, o preparo científico do professor coincida com sua retidão ética (Freire, 2007). Nas palavras de Paulo Freire, "sou professor a favor da boniteza de minha própria prática, boniteza que dela some se não cuido do saber que devo ensinar, se não brigo por este saber e se não luto pelas condições materiais necessárias [para a docência]" (Freire, 2007, p. 115).

Como modelo heurístico, considera-se que a investigação retratada nesta obra representou um ponto de partida para o desenvolvimento de outras, que levem em conta diferentes critérios de análise ou contextos investigativos. Espera-se, em última análise, que os aspectos evidenciados pelo estudo forneçam indicadores – considerando os limites do microquadro analítico da pesquisa – para se pensar, de modo mais amplo, as políticas públicas direcionadas à formação de professores e, por conseguinte, outras possibilidades de conceber e fomentar o trabalho pedagógico com a competitividade no espaço escolar.

Em complemento a essas (in)conclusões e em busca de outros olhares para o fenômeno da competitividade, realizamos, a seguir, um exercício de descentramento epistêmico, a partir da perspectiva da decolonialidade, com destaque para o *Ubuntu* e o *Teko Porã*.

SUMÁRIO

OUTROS *ETHOS*, OUTRAS FORMAS DE PENSAR E PRATICAR O FENÔMENO EMULATIVO

*Minha última prece: Oh, meu
corpo, faça sempre de mim um
homem que questione!*

(Frantz Fanon)

Compreender nossa própria humanidade e os fenômenos que a regem, dentre eles o da competitividade, nos coloca em uma arguição incessante. A competitividade, como vimos, é um território conceitual disputado, ambivalente, que alterna entre ocupações. Um terreno ora ocupado pelos processos neoliberais que caricaturizam os impulsos emulativos, corrompendo nossa humanidade, ora ocupado por uma errônea alternativa de resistência, que nega suas virtudes, como se competir fosse algo não humano e artificialmente produzido pela ética do capital. Permanecer refém dessas duas frentes, que se antagonizam, é como entrincheirar-se e, imóvel, deixar de avançar. Um fenômeno, no entanto, não fica inerte como objeto que desperta arguição e escrutínio. Diante de estados de força que lutam por significá-lo em definitivo, ele continua a exigir respostas que sejam disruptivas em relação aos ditames vigentes. E é através da reflexão crítica e questionadora que a competitividade pode encontrar sua ressignificação.

Como visto até aqui, a emulação, essa dimensão inquietante das relações entre os seres humanos, exige respostas desde o saber clássico da antiguidade, quando se discutia sobre a *Boa* e a *Má Éris*. A perenidade de um debate reforça sua pertinência, estabelecendo a competitividade como uma dimensão própria do que é humano, e por isso mesmo uma disputa argumentativa recorrente. No decorrer dos séculos, por vezes como um grande diálogo, outras vezes como renhidas altercações, a discussão sobre o quanto competir é vício ou



virtude reavivou-se, amparando-se nos símbolos da mitologia grega e nos estudos clássicos, interpenetrando-se na constituição do pensamento moderno, um modelo epistemológico que se convencionou chamar, polemicamente, de legado ocidental da civilização. Essa expressão pode significar como os pensamentos difundidos pelo Ocidente, desde os clássicos da antiguidade até os autores renascentistas, coadunam-se formando um conjunto de conhecimentos julgados indispensáveis para se compreender o saber ocidental. No entanto, ela fundamenta também uma justificativa mítica do ímpeto colonizador europeu, em especial quanto ao seu arrojo colonizador, fazendo crer que a cultura ocidental da modernidade é sinônimo de ato civilizatório. O próprio conceito de civilização imposto pelo colonialismo é também uma autodescrição que o Ocidente faz de si, de suas formas de organizar o espaço, seja ele geográfico, cultural, ético e epistêmico, como se o processo civilizatório tivesse origem europeia, autenticando, dessa forma, a manutenção de sua hegemonia.

O conceito de civilização exprime a consciência que o Ocidente tem de si mesmo. Ele resume tudo em que a sociedade ocidental dos últimos dois ou três séculos acredita ser superior a sociedades mais antigas ou a sociedades contemporâneas "mais primitivas" (Elias, 1994, v. 1, p. 23).

Essa "consciência que o Ocidente tem de si" é uma autorrepresentação imiscuída no modo como o pensamento ocidental interpreta o legado que o compõe, inclusive a contribuição dos clássicos. Essa "autonarração" (Mignolo, 2019) do Ocidente estabelece o que é modernidade e a justifica como padrão global de excelência intelectual, subalternizando outras epistemologias possíveis. É importante relembrar que esse apagamento da pluralidade gnosiológica que os dominadores europeus encontraram nas terras que exploravam não ocorreu apenas no mundo das ideias, de forma intangível. Ele foi inaugurado em um processo que obliterou multidões de corpos, vidas e histórias comunitárias, primeiro através da violência física (Dju; Muraro, 2022) e, mais tarde, perpetuado como



violência estatal, policial, cultural e psicossocial - o que, tristemente, perdura ainda hoje.

Resistir a essa colonialidade epistemológica, que, segundo Boaventura (2021), produziu um verdadeiro epistemicídio, é um processo de enfrentamento decolonial. Essa resistência mobiliza pensadoras e pensadores a pesquisar, em vieses outros, perspectivas que não estejam amarradas ao eixo greco-europeu. Decolonizar o pensamento também é uma análise de depuração do legado ocidental e seu caráter colonial, ainda presentes nas relações de poder e de produção do conhecimento. E que ainda persistem, apesar das independências políticas logradas pelos países que uma vez foram colônias, o que leva um autor, durante uma entrevista, a concluir: "Estamos hoje todos e todas nesse caminho, de reduzir a universalidade do relato da modernidade à sua justa medida, reconhecer seus méritos e repudiar suas aberrações" (Mignolo, 2019, n.p.).

Mignolo (2019), como é possível deduzir, propõe que a decolonialidade seja a busca por uma "terceira margem", um inquirir de forma ininterrupta sem aportar definitivamente. Ele assume, como um ideal na produção de conhecimento, um viés diaspórico que resiste a se colonizar, uma identidade epistêmica que escape da estanqueidade paradigmática do pensamento da modernidade. E que ainda assim considere, sem rechaçar, contribuições ocidentais pertinentes, como, por exemplo, aquelas dos estudos clássicos. Essa condição arguidora é o que Mignolo chama de "pensamento fronteiriço", definindo-o assim:

O pensamento fronteiriço, desde a perspectiva da subalternidade colonial, é um pensamento que não pode ignorar o pensamento da modernidade, mas que não pode tampouco subjugar-se a ele, ainda que tal pensamento moderno seja de esquerda ou progressista. O pensamento fronteiriço é o pensamento que afirma o espaço de onde o pensamento foi negado pelo pensamento da modernidade, de esquerda ou de direita (Mignolo, 2003, p. 52).

SUMÁRIO



O pensamento de fronteira proposto por Mignolo (2003) é um estado reflexivo em que homens e mulheres, ao questionarem, são tomados pela inquietude quando estão diante das conclusões definitivas típicas do pensamento moderno, seja ele oriundo de qualquer tendência política ou filosófica. No pensamento fronteiriço, tal qual a metáfora, quem pensa põe-se a vadear o rio, sem pouso final, em uma constante busca reflexiva da “terceira margem”. Essa é, também, uma desobediência epistêmica (Mignolo, 2008), pois implica uma escuta ativa dos saberes que foram silenciados pelo pensamento hegemônico.

O pensamento fronteiriço também pode ser aplicado em uma busca pela compreensão do fenômeno da competitividade em outros olhares que escapam da euro-mentalidade e apresentam perspectivas epistêmicas para além da tradição clássica. Esse é um empenho em pensar o mundo e as relações que o preenchem com uma atitude de decolonialidade, que almeja retratar como as mentalidades dos povos africanos e os povos originários apresentam uma alternativa epistemológica ao pensamento eurocêntrico.

Os autores deste livro, como uma provocação heurística, sentem-se propelidos a encorajar novas pesquisas sobre como o fenômeno emulativo é percebido, analisando-o de acordo com um *ethos* e modos de pensar decoloniais. Propomos aqui duas alternativas gnosiológicas que possuem razoável semelhança entre si. São alicerçadas em uma afroperspectiva e também no ideal que os povos indígenas possuem do que é o Bem Viver em *Abya Yala*, a Terra Viva¹⁴. Para tanto, abordaremos, sem intenção de exaurir o tema, dois conceitos: o *Ubuntu* e o *Teko Porã*.

SUMÁRIO

14 Em sua obra “La idea de América Latina” (2007), Mignolo argumenta sobre como “Abya Yala” é uma expressão na língua Kuna que descrevia, para os povos originários, a América Latina. Ao readotar a expressão, movimentos indígenas da América continental resistem a deixar-se batizar, geograficamente, por uma cultura e epistemologia eurocentradas.

AS PERSPECTIVAS AFRICANAS: O *UBUNTU*

Ubuntu é uma palavra-conceito das línguas bantu, no entanto seu sentido filosófico espraia-se em outras culturas e etnias africanas, ancorando-se profundamente no modo de pensar do continente. Dentro as traduções possíveis, *Ubuntu* significa "eu sou porque nós somos". Esse aforismo, quase onipresente na literatura que discute o termo, é ainda mais aprofundado quando o filósofo Mogobe Bernard Ramose (2002) mergulha fundo no sentido ontológico da palavra, pesquisando também a afroepistemologia ancestral que o conceito entesoura. Foi através da oralidade africana, entre griôs e conversas ao redor de fogueiras, que a Filosofia de *Ubuntu* atravessou séculos e ainda mantém sua longevidade, a ponto de aplicar-se a cenários contemporâneos como, por exemplo, ao combate ao *Apartheid* na África do Sul. A relevância contemporânea do termo pode ser notada em como filósofos e lideranças sul-africanas, tais como o clérigo Desmond Tutu (2000; 2004), o aplicaram às questões políticas e de reconciliação em seu país.

Extrapolando a cultura em que surgiu ao estimular o pensamento filosófico em outros continentes, *Ubuntu* tornou-se uma referência de pensamento para refletir sobre as relações do indivíduo com a comunidade. Derivam-se dos princípios de *Ubuntu* diversas aplicações para os processos político-emancipatórios, como fazem alguns autores ao promovê-lo como defesa para o estado democrático no século XXI (Dju; Muraro, 2022). *Ubuntu* tornou-se uma ação de resgate da humanização¹⁵ nas relações sociais conflitantes de uma sociedade polarizada. Admitida essa relevância, uma pergunta se coloca: como a filosofia de *Ubuntu* pode promover uma melhor compreensão do fenômeno emulativo?

15 Os autores elaboram na obra uma aproximação entre o sentido de *Ubuntu* e as noções freirianas quanto à democracia e dialogia, entre outros termos.



Para o filósofo nigeriano Ewulu (*apud* Kanu, 2017, p. 63), o *Ubuntu*, ao afirmar nossa condição de seres humanos inconclusos e interdependentes, reforça nossa necessidade de vivermos em relações de alteridade, nas quais o respeito e a complementariedade são indispesáveis.

Se o outro é a minha parte ou um pedaço de mim, significa que eu preciso dele para estar completo, para ser o que realmente sou. O outro me completa ao invés de me diminuir. Sua linguagem e cultura destacam e, ao mesmo tempo, enriquecem e complementam as minhas [...] uma vez colocadas juntas as minhas e as do outro, formam um todo mais rico, do que quando estão separadas.¹⁶

À medida que alguém comprehende-se como parte distinta de um outro indispesável para sua completude, albergam-se as diferenças, e a emulação é exercitada de forma saudável, pois a eliminação ou subjugação do outro não são mais uma agressão que fere apenas a ele, mas ao coletivo. Os autores Dju e Muraro (2022) ponderam sobre o conceito de *Ubuntu*, denunciando em específico as crises democráticas de nosso século, geradoras de um estado subjetivo tomado pelos discursos de ódio e racismo. Os autores elencam como os valores do individualismo agudizado, que é encorajado pelo neoliberalismo, promovem uma competitividade que anula o outro.

Como pensar em uma política democrática, quando à maioria são roubados os seus direitos? Quando há um sistema de competitividade, no qual a maioria é usada para produzir e acumular riquezas para a minoria? Não é esse o pensamento da política ideológica do individualismo, propagada pelo capitalismo, através da globalização, camuflada de neoliberalismo? Nesse pensamento,

16

No original: "If the other is my part or a piece of me, it means that I need him for me to be complete, for me to be what I really am. The other completes rather than diminishes me. His language and culture make my own stand out and at the same time, they enrich and complement my own. In the presence of his language and culture, the riches and poverty of my language and culture become clear and I see that his own and my own when put together form a richer whole when compared to any of them in isolation".



o foco está no ter mais do indivíduo, em detrimento do ter menos dos outros e não no ser em si. No neoliberalismo, tudo se converte em forma de dinheiro, isto é, os outros são pensados a partir da lógica empresarial (Dju; Muraro, 2022, p. 258).

A denúncia dos autores é muito semelhante à crítica que realizamos até aqui: uma ideologia capitalista, em escala global, apresenta como único modo de vida possível um sistema em que a competição é traduzida como uma ferramenta de opressão das massas, visando à manutenção do poder. Erigindo o individualismo e o egoísmo como atributos toleráveis (e até desejáveis) no *modus vivendi* capitalista, a lógica empresarial se estabelece como uma cultura de abrangência mundial, capaz de envolver e pautar as relações, focalizando o “ter” mais do que o “ser”. É um foco tão restrito que a visibilidade de como estamos interconectados, nas várias relações sociais, dentre elas aquelas em que a competição acontece, se apaga, tomada pela insensibilidade.

O que essa situação - a da intolerância e da discriminação - nos faz questionar, em termos de nossa discussão sobre a democracia, é: para vivermos, precisamos excluir, eliminar os diferentes? Por que insistimos no dualismo entre os direitos do indivíduo e os do coletivo (comunidade), como se não estivessem interconectados? (Dju; Muraro, 2022, p. 241).

Em um quadro tomado por um jeito de viver determinado a exterminar e eliminar, afirmar o sentido de *Ubuntu*, de nossa mutualidade tão visceral, é um ato libertador e também decolonial. É como elaborar um contraponto ao pensamento moderno ocidental, que se mostra, por vezes, incompetente em sua intelecção sobre a intrincada rede de relações que faz com que o destino de um vaticine o destino de todos. Como afirmam Regina Negrerios e Dilaine Sampaio (2024), “longe das pradarias teóricas formadas pelas planícies ocidentais da filosofia legitimada pelo colonialismo eurocêntrico,



há um saber sofisticado, complexo e plural: a filosofia africana do *Ubuntu*" (Negreiros; Sampaio, 2024, p. 27).

Pensar de forma decolonial não é tão automático quanto ler um novo parágrafo. O pensamento africano só se institui quando construído em um território tangível, no "plano da solidariedade" (Cavalcante, 2020, p. 81).

Fundamentando-se na ancestralidade africana, a filosofia *ubuntu* preocupa-se fundamentalmente com o indivíduo, com a natureza e as suas relações entre si, havendo uma interdependência. Assim, cada ser consegue contribuir de forma coletiva e integradora na construção das relações. Dessa forma, a filosofia *ubuntu*, assim como a filosofia africana, é construída no plano da solidariedade, através da interação de todos. Um existindo por causa da existência do outro (Cavalcante, 2020, p. 81).

O *Ubuntu* recontextualiza a competitividade enraizando-a na vivência comunitária e humanizadora, algo distante do individualismo capitalista. E afirma que o indivíduo não se comprehende sem seus laços positivos de interdependência com a comunidade. É justamente por estar enlaçado nessa relação recíproca, que a competitividade pode manifestar-se como uma corresponsabilidade, pois na filosofia *Ubuntu* há "[...] uma ética da coletividade, representada principalmente pela convivência harmoniosa com o outro e baseada na categoria do 'nós', como membro integrante de um todo social" (Cavalcante, 2020, p. 77).

Não há vitória na anulação do outro. E é nas relações de colaboração, inclusive aquelas emulativas, que a máxima tão recitada no *Ubuntu*, "eu sou porque nós somos", ganha significados afroperspectivados e, além disso, transcendência para pensar e experimentar a competitividade ao abrigo de outro *ethos*.

TEKO PORÃ: O BEM VIVER INDÍGENA

Por sua vez, *Teko Porã* é uma expressão de origem guarani comumente traduzida como “bem-viver” ou “modo de vida bom e belo”. Ela reúne dois sentidos essenciais do pensamento guarani, unindo duas palavras: *teko*, que significa “modo de ser, modo de viver”, e *porã*, que significa “bom, belo, justo e harmonioso”. Sobre o Bem Viver, explica Ailton Krenak:

O Bem Viver pode ser a difícil experiência de manter um equilíbrio entre o que nós podemos obter da vida, da natureza, e o que nós podemos devolver. É um equilíbrio, um balanço muito sensível e não é alguma coisa que a gente acessa por uma decisão pessoal. Quando estamos habitando um Planeta disputado de maneira desigual, e no contexto aqui da América do Sul, do país em que vivemos que é o Brasil, que tem uma história profundamente marcada pela desigualdade, a gente simplesmente fazer um exercício pessoal de dizer que vai alcançar o estado de *Buen Vivir*, ele é muito parecido com o debate sobre sustentabilidade, sobre a ideia de desenvolvimento sustentável (Krenak, 2020, p. 8-9).

Dessa forma, *Teko Porã* não é um ideal que se alcança sozinho ou um estilo de vida pessoal que pode ser adotado individualmente. Antes, é algo que se irradia na sociedade, extrapolando interesses individuais e abordando um modo de vida bom e belo que possa ser experimentado de forma coletiva. Há, como se vê, semelhanças do pensamento indígena de *Teko Porã* com o sentido de *Ubuntu*, inclusive em suas aplicações à competitividade, o que pode ser notado na presença do jogo – compreendido como um fundamento da condição ontológica, presente na esfera dos anseios e inclinações humanas – entre alguns povos indígenas. Atrelado a rituais, o jogo tem um papel de estímulo à competitividade saudável na comunidade indígena. Ao retratar dois grupos indígenas, o Povo Apyãwa/Tapirapé e o

SUMÁRIO

Povo A'uwe/Xavante¹⁷, Adailton e Severino-Filho (2017) perceberam como o jogo promove respeito, superação pessoal e também coesão social entre os participantes, favorecendo uma preservação cultural estruturada sobre os vínculos colaborativos, em um emaranhado de potencialidades que os autores chamam de "essência do humano" (Adailton; Severino-Filho, 2017, p. 205).

Antes de prosseguir na descrição do *Teko Porã*, é importante ressaltar uma distinção do conceito em relação à filosofia do *Ubuntu*. Embora este último, por vezes, tangencie a relação dos seres humanos com o ambiente, não é um princípio que fica evidente na filosofia africana. O Bem Viver indígena, à semelhança do *Ubuntu*, tem seu arrimo na comunidade, mas também comprehende a natureza e ainda as questões ritualísticas e espirituais. *Teko Porã* abrange humanos e não humanos, tais como os animais, os seres inanimados da natureza, as estações, os eventos climáticos. E, além disso, o mundo espiritual, onde, na cosmologia indígena, residem os ancestrais. Autoras e autores que abordam o tema o fazem com aplicações constantes às questões ligadas ao meio ambiente, com críticas ao consumo irresponsável. *Teko Porã* denuncia os gargalos existenciais de um modo de ser capitalista em que o consumo é superestimulado, em uma busca ilusória do moto-contínuo que mantenha as engrenagens de oferta e demanda do capitalismo funcionando. Recortando o quê, em *Teko Porã*, aplica-se à competitividade, notamos a ênfase na convivência coletiva como um determinante para a realização humana. A educadora, e também filósofa, Cristine Takuá (2018, p. 6) reflete sobre como *Teko Porã* é "um conceito filosófico, político, social e espiritual que expressa exatamente essa grande Teia, onde vivemos em equilíbrio, respeito e harmonia; é a representação da boa maneira de Ser e de Viver".

17 Os primeiros nomes são aqueles com que os povos se designam; já os segundos nomes, aqueles pelos quais são conhecidos na sociedade não indígena.



Finalizando, *Teko Porã* é uma cosmovisão originária que se opõe às regras vigentes quando entrelaça as pessoas ao que é vivo e circundante à vida, seja a natureza animal ou a inanimada, sejam as experiências humanas de interconvivência, pois “O Bem Viver são corpos vivos em uma terra viva. A gente não pode incidir sobre a Terra como se a gente fosse uma máquina retroescavadeira” (Krenak, 2020, p. 19-20). Essa Terra Viva, a *Abya Yala* dos povos originários deste continente, funciona como um rebate ao individualismo e à competitividade predatória que são peculiares à sociedade ocidental.

Ao mirar outros *ethos* e epistemologias possíveis, comprehende-se como a emulação está arraigada à experiência humana. Em um ambiente sem justiça e desumanizado, a competitividade se vê privada de seu amplo potencial de formação ética, capaz de produzir empenho, excelência individual e autossuperação, por exemplo, e, como decorrência, aprimorar a humanização da sociedade, a autonomia humana e o reconhecimento do “outro”. Vale reiterar: uma “terceira margem” da questão, entre o desprezo da competitividade, assumida como invenção do sistema capitalista, e a aceitação acrítica de sua caricatura neoliberal, é a admissão de suas manifestações como peculiaridades humanas. Não há que execrá-la como vício, antítese da virtude, mas apostar em sua potência formativa em um ambiente justo, em especial aquele em que se dá a escolarização dos indivíduos, onde a *paideia* grega, o *Ubuntu* africano e o *Teko Porã* indígena têm oportunidades combinadas de acontecer.

SUMÁRIO

REFERÊNCIAS

ADAILTON, Adailton Silva; SEVERINO-FILHO, João. Jogo e Cultura: A sedimentação e a essência do humano. **Revista Latinoamericana de Etnomatemática - Perspectivas Socioculturales de la Educación Matemática**, [S. I.], v. 10, n. 3, p. 201-215, 2017.

Disponível em: <https://revista.etnomatematica.org/index.php/RevLatEm/article/view/402>. Acesso em: 1 set. 2025.

AGOSTINHO, Ana Isabel. **Competitividade**: Conceito e medição. 2022. Dissertação (Mestrado) – Instituto Universitário de Lisboa, Lisboa, 2022.

AGUIAR, João Serapião de; DUARTE, Édison. Educação inclusiva: um estudo na área da educação física. **Revista Brasileira de Educação Especial**, v. 11, n. 02, p. 223-240, 2005. Disponível em: http://educa.fcc.org.br/scielo.php?pid=S1413-65382005000200005&script=sci_abstract. Acesso em: 6 fev. 2025.

ALMEIDA, Ohana Alves de. **Proposta de Formação Continuada**: Educação Física – Rede Municipal de Educação de Contagem. Belo Horizonte: Recursos Educativos – Produtos do Promestre, UFMG, 2018. Disponível em: <https://promestre.fae.ufmg.br/recursos-educacionais>. Acesso em: 9 out. 2023.

ALTMANN, Helena. **Rompendo fronteiras de gênero**: Marias (e) homens na Educação Física. 1998. 119f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Faculdade de Educação, Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, 1998.

ANDRADE, Sandra dos Santos. **Juventudes e processo de escolarização**: uma abordagem cultural. 2008. 257 p. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2008. Disponível em: <http://hdl.handle.net/10183/13502>. Acesso em: 10 set. 2022.

ANDRÉ, Marli Eliza Dalmazo Afonso de. Uma pesquisa com os professores para avaliar a formação de professores. In: ROMANOWSKI, Joana Paulin Romanowski; MARTINS, Pura Lúcia Oliver; JUNQUEIRA, Sérgio Rogério Azevedo. (Org.). **Conhecimento local e conhecimento universal**: pesquisa, didática e ação docente. Curitiba: Champagnat, 2004. v.1, p. 205-217.

ANDRÉ, Marli (Org.). **Formação de professores no Brasil (1990-1998)**. Brasília: MEC/INEP/Comped, 2006.

ANDRÉ, Marli Eliza Dalmazo Afonso de; PASSOS, Laurizete Ferragut; ALMEIDA, Patrícia Albieri de. Apresentação do dossiê Formação e inserção profissional de professores iniciantes: Conceitos e práticas. **Revista Eletrônica de Educação**, [S. I.], v. 14, p. e4780110, 2020. DOI: 10.14244/198271994780. Disponível em: <https://www.reveduc.ufscar.br/index.php/reveduc/article/view/4780>. Acesso em: 23 jun. 2025.

AQUINO, Julio Groppa. Da (contra)normatividade do cotidiano escolar: problematizando discursos sobre a indisciplina discente. **Cadernos de Pesquisa**, v. 41, n. 143, p. 456-484, maio 2011. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/S0100-15742011000200007>. Acesso em: 5 fev. 2025.

ARAÚJO, Paulo Ferreira; GUERIERO, Djane Aparecida. Educação física escolar ou esportivização escolar? **Lecturas: Educación física y deportes**, n. 78, p. 2, 2004.

ARROYO, Miguel Gonzalez. **Ofício de Mestre - Imagens e auto-imagens**. 7. ed. Petrópolis, RJ: Editora Vozes, 2000.

ARROYO, Miguel Gonzalez. Reinventar a política-reinventar o sistema de educação. **Educação & Sociedade**, v. 34, p. 653-678, 2013. Disponível em: https://scholar.google.com/cu/scholar?q=miguel+arroyo+reinventar+a+pol%C3%ADtica&hl=pt-BR&as_sdt=0,37. Acesso em: 5 fev. 2025.

ASSIS, Márcio Barbosa de; GOULART, Ilsa do Carmo Vieira. No lapidar das palavras: a entrevista como processo de interação e dialogicidade. In: MARTINS, Ronei Ximenes (Org.). **Metodologia de pesquisa científica**: reflexões e experiências investigativas na educação. Lavras: Ed. UFLA, 2022. p. 66-83.

BAHIA, Cristiano de Sant'anna *et al.* Carreira docente na educação básica: percepções de professores de educação física escolar do magistério público da Bahia. **Pensar a Prática**, v. 21, n. 2, 2018. Disponível em: <https://revistas.ufg.br/fef/article/view/45917>. Acesso em 23 mar. 2025.

BALDI, Camila; BRONZATTO, Maurício. FORMAÇÃO ÉTICA: a escola como favorecedora da construção de sentidos de vida. **Revista Nova Paideia-Revista Interdisciplinar em Educação e Pesquisa**, Brasília/DF, v. 6, n. 2, p. 1-27, mai./ago. 2024. Disponível em: <https://ojs.novapaideia.org/index.php/RNIEP/article/view/415>. Acesso em: 5 dez. 2024.

BANIWA, Gersem. **Educação escolar indígena no século XXI**: encantos e desencantos. Rio de Janeiro: Mórlula, Laced, 2019.

BARRETO, Raquel Goulart. Tecnologia e educação: trabalho e formação docente. **Educação & Sociedade**, v. 25, n. 89, p. 1181-1201, set. 2004. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/S0101-73302004000400006>. Acesso em: 5 dez. 2024.

BARREYRO, Gladys Beatriz. **O discurso da qualidade da educação superior e seus desdobramentos em políticas globais, regionais e nacionais.** 2017. 174p. Tese (Livre Docência) – Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo, São Paulo, 2017.

BARROS, Daniel Martins de. **Viver é melhor sem ter que ser o melhor.** Rio de Janeiro: Sextante, 2023. 128p.

BASSO, Itacy Salgado. Significado e sentido do trabalho docente. **Cadernos CEDES**, v. 19, n. 44, p. 19-32, abr. 1998. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/S0101-32621998000100003>. Acesso em: 5 dez. 2024.

BATISTA, Emerson Dias *et al.* Análise sobre o papel da competição no esporte escolar: estudo de caso. **Coleção Pesquisa em Educação Física**, v. 14, n. 3, p. 23-30, 2015. Disponível em: https://fontouraeditora.com.br/periodico/public/storage/articles/1185_1504274007.pdf Acesso em: 25 dez. 2023.

BAUMAN, Zygmunt. **Modernidade Líquida.** Rio de Janeiro: Editora Zahar, 2001.

BECKER, Fernando. **A epistemologia do professor:** o cotidiano da escola. Petrópolis, RJ : Vozes, 1993.

BECKER, Fernando. Modelos pedagógicos e modelos epistemológicos. **Educação & realidade**, Porto Alegre, v. 19, n. 1, p. 89-96, jan./jun. 1994. Disponível em: <chrome-extension://efaidnbmnnibpcajpcgkclefindmkaj/https://lume.ufrgs.br/bitstream/handle/10183/231918/000092223.pdf?seque>. Acesso em: 10 out. 2024.

BECKER, Fernando. **Educação e construção do conhecimento.** Artmed, 2001.

BECKER, Fernando. Escola e epistemologia do professor. **Revista Profissão Docente**, Uberaba, v. 3, n. 9, p. 40 -46, set./dez. 2003. Disponível em: <https://revistas.uniube.br/index.php/rpd/article/view/76>. Acesso em 10 out. 2024.

BECKER, Fernando. Abstração pseudo-empírica e reflexionante: significado epistemológico e educacional. **Schème: Revista Eletrônica de Psicologia e Epistemologia Genéticas**. Marília, SP, v. 6, n. nesp (2014), p. 104-128, 2014. Disponível em: <https://lume.ufrgs.br/bitstream/handle/10183/126295/000970474.pdf>. Acesso em 10 out. 2024.

BECKER, Fernando. Piaget & Freire: epistemologia e pedagogia. **Schème: Revista Eletrônica de Psicologia e Epistemologia Genéticas**, v. 11, p. 25-55, 2019. Disponível em: <https://revistas.marilia.unesp.br/index.php/scheme/article/view/9385>. Acesso em 10 out. 2024.



BECKER, Fernando; FERREIRA, Rafael dos Reis. Discussão virtual sobre "interação em epistemologia genética". **Schème: Revista Eletrônica de Psicologia e Epistemologia Genéticas**, Marília, SP, v. 5, n. 1, p. 62-79, 2013. Disponível em: <https://lume.ufrgs.br/handle/10183/126297>. Acesso em 10 out. 2024.

BELEI, Renata Aparecida *et al.* O uso de entrevista, observação e videogravação em pesquisa qualitativa. **Cadernos de educação**, 2008, 30p. Disponível em: <https://periodicos.ufpel.edu.br/index.php/caduc/article/view/1770>. Acesso em 17 jun. 2024.

BELLONI, Maria Luiza. Ensaio sobre a educação a distância no Brasil. **Educação & sociedade**, v. 117-142, 2002. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/es/a/yvpWm7vFNqhpZYMtjn8kHZD/?lang=pt&format=html>. Acesso em: 16 jan. 2024.

BENITES, Larissa Cerignoni; NETO, Samuel de Souza; HUNGER, Dagmar Aparecida Cynthia França. O Processo de Constituição Histórica das Diretrizes Curriculares na Formação de Professores de Educação Física. **Educação e Pesquisa**, Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo, v. 34, n. 2, p. 343-360, 2008. Disponível em: http://educa.fcc.org.br/scielo.php?pid=S1517-97022008000200009&script=sci_abstract. Acesso em 8 set. 2024.

BENTO, Jorge Olímpio. Do "Homo Sportivus": relações entre natureza, cultura e técnica. **Revista Brasileira de Educação Física e Esporte**, São Paulo, SP, v. 21, n. 4, p. 315-330, 2007. Disponível em: <file:///D:/Users/adria/Downloads/16676-Texto%20do%20artigo-19826-1-10-20120522.pdf>. Acesso em: 25 dez. 2023.

BENTO, Jorge Olímpio. Dos mitos e ideais gregos: e da sua importância para o presente crepuscular. **Revista USP**, São Paulo, SP, n. 119, p. 151-160, 2018. Disponível em: [file:///D:/Users/adria/Downloads/151584-Texto%20do%20artigo-319466-1-10-20181106%20\(2\).pdf](file:///D:/Users/adria/Downloads/151584-Texto%20do%20artigo-319466-1-10-20181106%20(2).pdf). Acesso em: 25 dez. 2023.

BERTALANFFY, Ludwig von. **Teoria geral dos sistemas**. Petrópolis (RJ): Editora Vozes, 1975.

BETTI, Mauro. **Educação física e sociedade**. São Paulo: Movimento, 1991.

BETTI, Mauro. **Violência em campo**: dinheiro, mídia e transgressão às regras no futebol espetáculo. Ijuí, RS: Ed. Unijuí, 1997.

BETTI, Mauro. **Educação física escolar**: ensino e pesquisa-ação. 2. ed. Ijuí, RS: Unijuí. 2013.

BITTENCOURT, Renato Nunes. O sentido da agonística para a vida ou a disputa de Nietzsche. **Revista Morpheus-Estudos Interdisciplinares em Memória Social**, v. 4, n. 6, 2005. Disponível em: <https://seer.unirio.br/morpheus/article/view/4751>. Acesso em 3 set. 2023.

BITTENCOURT, Renato Nunes. A fragilidade das relações humanas na pós-modernidade. **Revista espaço acadêmico**, Rio de Janeiro, RJ, v. 9, n. 100, p. 62-69, 2009. Disponível em: https://www.academia.edu/download/39155219/A_fragilidade_das_relacoes_humanas_na_pos-modernidade.pdf. Acesso em: 3 set. 2023.

BITTENCOURT, Renato Nunes. A questão da agonística grega e suas influências na formação da cultura ocidental. **Revista Urutáguia**, Maringá, PR, n. 22, p. 14-30, 2010a. Disponível em: <http://www.urutagua.uem.br/013rev.htm>. Acesso em: 3 set. 2023.

BITTENCOURT, Renato Nunes. Nietzsche intérprete da agonística grega. **Controvérsia**, Unisinos, v. 6, n. 1, p. 01-15, 2010b. Disponível em: <https://biblat.unam.mx/hevila/ControversiaSaoLeopoldo/2010/vol6/no1/1.pdf>. Acesso em 3 set. 2023.

BITTENCOURT, Renato Nunes. Hesíodo como precursor do espírito do capitalismo. **Revista Dissertatio de Filosofia**, Pelotas, RS, v. 49, p. 246-259, 2019. Disponível em: <https://periodicos.ufpel.edu.br/index.php/dissertatio/article/view/11303>. Acesso em: 12 mai. 2024.

BITTENCOURT, Renato Nunes. **Moralidade líquida, lacração e cultura do cancelamento**. São Luís, MA, v. 11, n. 27, p. 212-229, 2021. Disponível em: <https://periodicoseletronicos.ufma.br/index.php/bauman/article/view/17977/9732>. Acesso em: 12 mai. 2024.

BOA SORTE, Paulo. Conceituando os saberes práticos de sobrevivência. **The Specialist**, v.36, p. 7-26, 2015. Disponível em: <https://revistas.pucsp.br/index.php/esp/article/download/21978/16136>. Acesso em: 15 de novembro de 2024.

BOCCATO, Vera Regina Casari. Metodologia da pesquisa bibliográfica na área odontológica e o artigo científico como forma de comunicação. **Rev. Odontol.**, São Paulo, v. 18, n. 3, p. 265-274, 2006. Disponível em: http://arquivos.cruzeirodoseducacional.edu.br/principal/old/revista_odontologia/pdf/setembro_dezembro_2006/metodologia_pesquisa_bibliografica.pdf. Acesso em: 13 set. 2024.

BRACHT, Valter. A constituição das teorias pedagógicas da educação física. **Cadernos Cedes**. 1999; ano XIX (48): 69-88. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/S0101-32621999000100005>. Acesso em: 15 de julho de 2025.

BRANCO, Guilherme Castelo. Agonística e palavra. **Revista de filosofia Aurora**, Curitiba, PR, v. 23, n. 32, p. 145-155, 2011. Disponível em: <https://periodicos.pucpr.br/aurora/article/view/1765/1672>. Acesso em: 25 dez. 2023.

BRASIL. Ministério de Educação e Cultura. **Lei nº 9.394/96 (LDB), de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da Educação Nacional**. Brasília: MEC, 1996.

BRASIL. Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros Curriculares Nacionais. Educação Física.** Brasília: MEC, 1998.

BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular.** Brasília: MEC, 2018.

BRESSAN, João Carlos Martins. **Concepções e práticas de professores sobre o lúdico nas escolas organizadas por ciclos de formação humana.** Rondonópolis, MT, Dissertação de Mestrado, 2014.

BRESSAN, João Carlos Martins; CARNEIRO, Kleber Tüxen. **Lúdico na escola (ciclada):** do ocaso ao protagonismo. Curitiba: Appris editora, 2018. 146p.

BRITO, Simone Magalhães; MORAIS, Jorge Ventura de; BARRETO, Túlio Velho. Regras de jogo versus regras morais: para uma teoria sociológica do fair play. **Revista Brasileira de Ciências Sociais**, São Paulo, SP, v. 26, p. 133-146, 2011. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/rbcsoc/a/7RSkZ7xVdBKyn5tC5hkCxM/?lang=pt&format=html>. Acesso em 11 set. 2024.

CAILLOIS, Roger. **Os jogos e os homens.** Lisboa: Cotovia, 1990.

CALDEIRA, Anna Maria Salgueiro. A formação de professores de Educação Física: quais saberes e quais habilidades. **Revista brasileira de ciências do esporte**, São Paulo, SP, v. 22, n. 3, p. 87-103, 2009. Disponível em: <http://rbce.cbce.org.br/index.php/RBCE/article/view/578>. Acesso em 16 out. 2024.

CALLAI, Ana Nathalia Almeida; BECKER, Eriques Piccolo; SAWITZKI, Rosalvo Luis. Considerações acerca da Educação Física escolar a partir da BNCC. **Conexões**, Campinas, SP, v. 17, p. e019022-e019022, 2019. Disponível em: <https://periodicos.sbu.unicamp.br/ojs/index.php/conexoes/article/view/8654739>. Acesso em 15 set. 2024.

CAMBI, Franco. **A história da Pedagogia.** São Paulo: Fundação Editora da Unesp, 1999.

CANESTRARO, Juliana de Félix; ZULAI, Luiz Cláudio; KOGUT, Maria Cristina. Principais dificuldades que o professor de educação física enfrenta no processo ensino-aprendizagem do ensino fundamental e sua influência no trabalho escolar. In: **VIII Congresso Nacional de Educação-EDUCERE**. 2008.

CAPARROZ, Francisco E. **Entre a Educação Física na escola e a Educação Física da escola:** a Educação Física como componente curricular. Dissertação (Mestrado em Mestrado em Educação: História, Política, Sociedade), São Paulo: Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, 1996.



CARNEIRO, Kleber Tüxen. **O jogo na educação física escolar**: uma análise sobre as concepções atuais dos professores. 2009. 140 f. Dissertação (mestrado) - Universidade Estadual Paulista, Faculdade de Ciências e Letras de Araraquara, 2009.

CARNEIRO, Kleber Tüxen. **O jogo na educação física**: as concepções dos professores. São Paulo: Phorte, 2012. 184 p.

CARNEIRO, Kleber Tüxen. **Por uma memória do jogo**: a presença do jogo na infância de octogenários e nonagenários. 2015. 237f. Tese (Doutorado em Educação Escolar) – Universidade Estadual Paulista (Unesp), Araraquara, SP, 2015.

CARNEIRO, Kleber Tüxen; ASSIS, Eliasaf Rodrigues de; BRONZATTO, Maurício. Da necessidade à negação: a percepção da crise epistemológica na educação física a partir da compreensão docente. **Revista brasileira de ciência e movimento**, Uberlândia, MG, v. 24, n. 4, p. 129-142, 2016. DOI: <https://doi.org/10.31501/rbcm.v24i4>. Acesso em 4 de ago. 2023.

CARNEIRO, Kleber Tüxen. **Por uma memória do jogo**: a presença do jogo na infância das décadas de 20 e 30. Curitiba: Appris, 2017. 367p.

CARNEIRO, Kleber Tuxen. "Educação como prática corporal" dois decênios depois: (in) compreensões e contribuições (a)temporais. **Conexões**, Campinas, SP, v. 21, n. 00, p. e023022, 2023. DOI: 10.20396/conex.v21i00.8674953. Disponível em: <https://periodicos.sbu.unicamp.br/ojs/index.php/conexoes/article/view/8674953>. Acesso em: 25 abr. 2025.

CARNEIRO, Kleber Tüxen; CAMARGO, Ricardo Leite; BRONZATTO, Maurício; ASSIS, Eliasaf Rodrigues de. A terceira margem do rio: uma perspectiva equilibrada da competitividade no ano do ensino da educação física. **Corpoconsciência**, Cuiabá, MT, vol. 21, n. 02, p. 80-92, mai./ago./2017a. Disponível em: <file:///D:/Users/adria/Downloads/4964-Texto%20do%20Artigo-17111-1-10-20170717.pdf>. Acesso em: 4 ago. 2023.

CARNEIRO, Kleber Tüxen; REIS, Fábio Pinto Gonçalves dos; BRONZATTO, Maurício; RIBEIRO, James Dean Prando. Repercussões formativas decorrentes do Residência Pedagógica para o desenvolvimento profissional docente em Educação Física. **Cadernos de Pesquisa**, São Luís, MA, v. 31, n. 3, p. 1-29, jul./set. 2024. Disponível em: <https://periodicoseletronicos.ufma.br/index.php/cadernosdepesquisa/article/view/23542>. Acesso em: 30 nov. 2024.

CARNEIRO, Kleber Tüxen; REIS, Fábio Pinto Gonçalves; PEREIRA, Álex Sousa. Os saberes relativos às lutas/artes marciais nos documentos curriculares oficiais da Educação Física: entre ausências e (in) consistências. **Revista didática sistêmica**, Rio Grande, RS, v. 25, n. 1, p. 15-30, 2023. Disponível em: <https://www.seer.furg.br/redsis/article/view/14949>. Acesso em 11 jan. 2024.



CARNEIRO, Kleber Tüxen; REIS, Fábio Pinto Gonçalves dos; RIBEIRO, Jean Carlos Batista. O Programa Residência Pedagógica (2022/2023) sob a percepção de egressos(as) do curso de licenciatura em Educação Física de uma universidade sul-mineira: implicações e dilemas formativos. **Conexões**, Campinas, SP, v. 21, n. 00, p. e023018, 2023. DOI: 10.20396/conex.v21i00.8674659. Disponível em: <https://periodicos.sbu.unicamp.br/ojs/index.php/conexoes/article/view/8674659>. Acesso em: 15 jul. 2024.

CARNEIRO, Kleber Tüxen; SILVA, Bruno Adriano Rodrigues da; REIS, Fábio Pinto Gonçalves dos. Liames contextuais e epistemológicos entre o jogo e a educação física escolar. **Corpoconsciência**, Cuiabá, MT, vol. 24, n. 2, p. 71-81, 2020. Disponível em: <https://periodicoscientificos.ufmt.br/ojs/index.php/corpoconsciencia/article/view/10802>. Acesso em: 17 nov. 2023.

CARNEIRO, Kleber Tüxen; SILVA, Bruno Adriano Rodrigues da; REIS, Fábio Pinto Gonçalves dos. As implicações do Programa de Residência Pedagógica para formação docente: das narrativas à (re)elaboração do trabalho pedagógico no ensino da Educação Física. **Educação**, [S. l.], v. 46, n. 1, p. e58/ 1-33, 2021. DOI: 10.5902/1984644442561. Disponível em: <https://periodicos.ufsm.br/reveducacao/article/view/42561>. Acesso em: 24 jun. 2024.

CARROLL, Lewis. **Alice**: Aventuras de Alice no País das Maravilhas & Através do Espelho. Tradução Maria Luiza X. de A. Borges. 2. ed. Rio de Janeiro: Zahar, 2013.

CARVALHO, João Paulo Ximenes; BARCELOS, Marciel; MARTINS, Rodrigo Lema Del Rio. Infraestrutura escolar e recursos materiais: desafios para a educação física contemporânea. **Humanidades & Inovação**, Palmas, TO, v. 7, n. 10, p. 218-237, 2020. Disponível em: <https://revista.unitins.br/index.php/humanidadeseinovacao/article/view/2917>. Acesso em: 22 ago. 2024.

CASTAÑEDA, Luzia Aurelia. **Caracteres adquiridos**: a história de uma ideia. São Paulo: Scipione, 1997.

CAVALCANTE, Kellison Lima. **Fundamentos da filosofia Ubuntu**: afroperspectivas e o humanismo africano. Ponta Grossa, PR: Atena Editora, 2020. Disponível em: <https://atenaeditora.com.br/catalogo/post/fundamentos-da-filosofia-ubuntu-afroperspectivas-e-o-humanismo-africano>. Acesso em: 30 ago. 2025.

CHARLOT, Bernard. O professor na sociedade contemporânea: um trabalhador da contradição. **Revista da FAEEBA - Educação da Contemporaneidade**, Salvador, v.17, n.30, p. 17-31, jul/dez 2008. Disponível em: <https://revistas.uneb.br/index.php/faeeba/issue/view/227/126>. Acesso em: 22 ago. 2024.

CHIZZOTTI, Antonio. A PESQUISA QUALITATIVA EM CIÊNCIAS HUMANAS E SOCIAIS: EVOLUÇÃO E DESAFIOS. **Revista Portuguesa de Educação**, ano/vol. 16, número 002. Universidade do Minho Braga - Portugal, p. 221-236, 2003. Disponível em: <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=37416210>. Acesso em: 24 jun. 2024.

CHIZZOTTI, Antonio. Educação superior e o mercado de serviços educacionais. **Revista e-Curriculum**, v. 12, n. 1, p. 898-924, 2014. Disponível em: https://scholar.google.com.br/scholar?hl=pt-BR&as_sdt=0%2C5&q=ant%C3%B4nio+chizzotti+2014&btnG=. Acesso em: 20 jun. 2025.

COLLET, Carine; NASCIMENTO, Juarez Vieira do; ROCHA, Júlio César Schmitt; SOUZA, Edison Roberto de. Formação inicial em educação física no Brasil: trajetória dos cursos presenciais de 2000 a 2006. **Motriz**, Rio Claro, v. 15, n. 3, p. 493-502, 2009. Disponível em: <http://www.periodicos.rc.biblioteca.unesp.br/index.php/motriz/article/view/2605/2412>. Acesso em: 04 ago. 2024.

COMITÊ INTERNACIONAL PARA O FAIR PLAY (CIFP). Manifesto sobre o Fair Play. **Centro Esportivo Virtual (CEV)**, [entre 1996 e 2024]. Biblioteca. Disponível em: <https://cev.org.br/biblioteca/manifesto-sobre-o-fair-play>. Acesso em: 28 ago. 2024.

COSTA, Jurandir Freire. **O vestígio e a aura**: corpo e consumismo na moral do espetáculo. Rio de Janeiro: Garamond, 2004.

CRESWELL, John W. **Projeto de pesquisa**: métodos qualitativo, quantitativo e misto. tradução Luciana de Oliveira da Rocha. 2. ed. Porto Alegre: Artmed, 2009.

DAMAZIO, Márcia Silva; SILVA, Maria Fátima Paiva. O ensino da educação física e o espaço físico em questão. **Pensar a prática**, Universidade Federal de Goiás, v. 11, n. 2, p. 189-196, 2008. Disponível em: <https://revistas.ufg.br/fef/article/view/3590>. Acesso em: 13 jul. 2024.

DAOLIO, Jocimar. **Da cultura do corpo**. Campinas: Papirus, 1995.

DAOLIO, Jocimar. **Educação Física brasileira**: autores e atores da década de 80. 1997. 97 f. Tese (Doutorado em Educação Física) – Faculdade de Educação Física, Universidade de Campinas, Campinas, 1997.

DARDOT, Pierre; LAVAL, Christian. **A nova razão do mundo**: ensaios sobre a sociedade neoliberal. Trad. Mariana Echalar. São Paulo: Boitempo, 2016.

DARIDO, Suraya Cristina. **Educação Física na escola**: questões e reflexões. Araras, SP, Topazio, 1999.

DARIDO, Suraya Cristina. Diferentes concepções sobre o papel da educação física na escola. **Cadernos de Formação**: Conteúdos e Didática de Educação Física, São Paulo, v.1, p. 34-50, 2012. Disponível em: https://www.academia.edu/download/62356689/CONCEPCOES_SBRE_ED_FISCA_ESCOLAR20200313-24627-kxuykl.pdf. Acesso em: 11 ago. 2024.

DARWIN, Charles. **Origem das espécies**: ou a preservação das raças favorecidas na luta pela vida. Ubu Editora LTDA-ME, 2018.

DAYRELL, Juarez. A escola como espaço sócio-cultural. **Múltiplos olhares sobre educação e cultura**. Belo Horizonte: UFMG, v. 194, p. 136-162, 1996. Disponível em: <https://ensinosociologia.milharal.org/files/2010/09/Dayrell-1996-Escola-esp%C3%A7o-socio-cultural.pdf>. Acesso em: 13 jul. 2024.

DEMARTINI, Zeila de Brito Fabri; ANTUNES, Fátima Ferreira. Magistério primário: profissão feminina, carreira masculina. **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo: FCC, n. 86, p. 5-14, ago. 1993. Disponível em: isidore.science/document/10670/1/lkdcnj. Acesso em: 10 set. 2022.

DEMO, Pedro. **Professor do futuro e reconstrução do conhecimento**. Petrópolis: Vozes, 2009.

DENZIN, Norman K. LINCOLN, Yvonna S. **Handbook of qualitative research**. 2. ed. Thousand Oaks, CA: Sage, 2000.

DE ROSE JR, Dante (Org.). **Esporte e atividade física na infância e na adolescência**: uma abordagem multidisciplinar. 2. ed. Porto Alegre: Artmed, 2009. 256p.

DIAS, Rosa Maria. A chave do enigma: loucura ou pecado? **Cadernos Nietzsche**, São Paulo, SP, v. 43, p. 37-53, 2022. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/cniet/a/wj8TzF7FXHC89g8pYKTY4Lj>. Acesso em: 25 dez. 2023.

DIU, Antonio Oliveira; MURARO, Darcísio Natal. Ubuntu como modo de vida: contribuição da filosofia africana para pensar a democracia. **Trans/Form/Ação**, v. 45, n. spe, p. 239-264, 2022. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/0101-3173.2022.v45esp.13.p239>. Acesso em: 30 ago. 2025.

DOSTOIEVSKI, Fiódor. **O jogador**: do diário de um jovem. Porto Alegre: Editora L&PM Pocket, 2011. 116p.

DUFLO, Colas. O contrato lúdico e o *agon*. Trad. e rev. Rogério de Melo Grillo. In: GRILLO, Rogério de Melo; SCAGLIA, Alcides José; CARNEIRO, Kleber Tüxen (Orgs.). **Em defesa do jogo**: diálogos epistemológicos contemporâneos. Curitiba: Appris, p. 27-44, 2022. 517p.



ELIAS, Norbert. **O processo civilizador:** uma história dos costumes. v. 1. Tradução de Ruy Jungmann. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 1994.

FALKENBACH, Atos Prinz; CHAVES, Fernando Edi; NUNES, Dileni Penna; NASCIMENTO, Vanessa Flores. A inclusão de crianças com necessidades especiais nas aulas de Educação Física na educação infantil. **Movimento**, Porto Alegre, RS, v. 13, n. 2, p. 37-53, 2007. Disponível em: <https://www.redalyc.org/pdf/1153/115314280003.pdf>. Acesso em 2 abr. 2024.

FARIA, Bruno de Almeida; MACHADO, Thiago da Silva; BRACHT, Valter. A inovação e o desinvestimento pedagógico na Educação Física escolar: uma leitura a partir da teoria do reconhecimento social. **Motriz: Revista de Educação Física**, Rio Claro, SP, v. 18, p. 120-129, 2012. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/motriz/a/YvpN9x6QjPCLCDYVWXjpbjD/?lang=pt&format=html>. Acesso em 13 jul. 2024.

FARIAS, Gelcemar Oliveira *et al.* Carreira docente em educação física: uma abordagem sobre a qualidade de vida no trabalho de professores da rede estadual de ensino do Rio Grande do Sul. **Journal of Physical Education**, v. 19, n. 1, p. 11-22, 2008. Disponível em: <https://periodicos.uem.br/ojs/index.php/RevEducFis/article/view/4310>. Acesso em 23 mar. 2025.

FENSTERSEIFER, Paulo Evaldo; SILVA, Marlon André da. Ensayando el "nuevo" en la Educación Física Escolar: la perspectiva de sus actores. **Revista brasileira de ciências do esporte**, São Paulo, SP, v. 33, n. 1, p. 119-134, 2011. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/rbce/a/wFBmNBZZMv5KsfldVQzDzJbb/?format=html&lang=pt>. Acesso em 14 abr. 2024.

FERRARI, Elza de Lima. **Interdisciplinaridade:** um estudo de possibilidades e obstáculos emergentes do discurso de educadores no ciclo II do ensino fundamental. 292 f. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade de São Paulo, São Paulo/SP, 2007.

FERREIRA, H. S. **Apostila para concurso de professores de Educação Física SD3:** Tendências da Educação Física. Trabalho não publicado. Fortaleza, 2009.

FERREIRA, Maria Angélica Martins; CARNEIRO, Kleber Tüxen. A (im)pertinência da avaliação da aprendizagem no processo de escolarização docente: entre o não mais e o ainda não. **Devir Educação**, [S. l.], v. 7, n. 1, p. e-708, 2023. DOI: 10.30905/rde.v7i1.708. 2023. Disponível em: <https://devire-ducacao.ded.ufla.br/index.php/DEVIR/article/view/708>. Acesso em: 24 jun. 2024.

FERREIRA, Marylin Regal; ALVES, José Matias; PALMEIRÃO, Cristina. Meritocracia, excelência e exclusão escolar: Uma scoping review. **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo, SP, v. 53, p. e10250, 2024. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/cp/a/QcXQHQbtfy3LVWqYVhW84XD/?format=html&lang=pt>. Acesso em 5 out. 2024.

FIGUEIREDO, Zenóbia Christina Campos. Experiências profissionais, identidades e formação docente em educação física. **Revista Portuguesa de Educação**, [S. /], v. 23, n. 2, p. 153-171, 2018. DOI: 10.21814/rpe.13990. Disponível em: <https://revistas.rcaap.pt/rpe/article/view/13990>. Acesso em: 15 jul. 2024.

FLICK, Uwe. **Desenho da pesquisa qualitativa**. Porto Alegre: Artmed, 2009. 164 p.

FLICK, Uwe. **Introdução à metodologia de pesquisa**: um guia para iniciantes. Porto Alegre: Penso Editora, 2012. 256 p.

FLORES, Maria Assunção. Algumas Reflexões em Torno da Formação Inicial de Professores. **Educação**, [S./], v. 33, n. 3, 19 dez. 2010. Disponível em: <https://revistaselétronicas.pucrs.br/ojs/index.php/faced/article/view/8074>. Acesso em: 24 jun. 2024.

FONSECA, Adriano Vasconcelos. **A emulação nas aulas de Educação Física**: das concepções à organização do trabalho pedagógico. 195 f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Federal de Lavras - Lavras, MG. 2025.

FONSECA, Adriano Vasconcelos; FERREIRA, Elizângela Fernandes. Os Benefícios do Jogo de Xadrez para os Alunos com Deficiência Intelectual de Uma Escola Estadual do Município de São Gotardo-MG. **Revista Brasileira de Educação e Cultura** [RBEC] ISSN 2237-3098, São Gotardo, MG, v. 7, n. XII, p. 100-124, 2015. Disponível em: <https://www.periodicos.cesg.edu.br/index.php/educacaoecultura/article/view/225>. Acesso em 8 set. 2023.

FONTES, Tatiane Ramos da Silva. **Relações entre a estrutura física escolar e as aulas de Educação Física na educação infantil**: uma revisão da literatura. Trabalho de Conclusão de Curso, Licenciatura em Educação Física, Universidade Federal de Pernambuco, Recife, PE, 2018.

FORQUIN, Jean-Claude. **Escola e cultura**: as bases sociais e epistemológicas do conhecimento escolar. Trad. Guacira Lopes Louro. Porto Alegre, Artes Médicas, 1993.

FRANCO, Maria Amélia Santoro. Entre a lógica da formação e a lógica das práticas: a mediação dos saberes pedagógicos. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v. 34, n. 1, p. 109-126, abr. 2008. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/S1517-97022008000100008>. Acesso em: 24 jun. 2024.

FREINET, Célestin. **A educação do trabalho**. Trad. Maria Ermantina Galvão G. Pereira. São Paulo: Martins Fontes, 1998. 417 p.

FREIRE, Gabriel Gonçalves; GUERRINI, Daniel; DUTRA, Alessandra. **O Mestrado Profissional em Ensino e os Produtos Educacionais**: a pesquisa na formação docente. Universidade Federal do Tocantins, Palmas, TO, Porto das Letras, v. 2, n. 1, p. 100-114, 2016. Disponível em: <https://core.ac.uk/reader/267892800>. Acesso em: 24 out. 2023.

FREIRE, João Batista. **Educação de corpo inteiro**: teoria e prática da educação física. São Paulo: Scipione, 1989.

FREIRE, João Batista. **Investigações preliminares sobre o jogo**. Campinas: FEF-UNICAMP (Tese de livre docência), 2001.

FREIRE, João Batista. **O jogo: entre o riso e o choro**. 2. ed. Campinas: Autores Associados, 2005.

FREIRE, João Batista; SCAGLIA, Alcides José. **Educação como prática corporal**. São Paulo: Scipione, 2003.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia**: saberes necessários à prática educativa. 36^a ed. São Paulo: Paz e Terra, 2007.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do oprimido**. São Paulo: Paz & Terra, 2021.

FREITAS, Luiz Carlos de. **Crítica da Organização do Trabalho Pedagógico e da Didática**. 1994. 304f. Tese (Livre docência -Educação) –Faculdade de Educação, Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 1994.

FURTADO, Lorena Nabanete dos Reis. **Formação esportiva em longo prazo**: análise de competições de ginástica rítmica nas categorias de base. 2020. Tese (Doutorado) – Universidade de São Paulo, São Paulo, 2020. Disponível em: https://www.teses.usp.br/teses/disponiveis/39/39136/tde-14052021-111305/publico/Lorena_Nabanete_dos_Reis_Furtado_corrigida.pdf. Acesso em: 2 ago. 2023.

GADOTTI, Moacir. **História das Ideias Pedagógicas**. 8. ed. São Paulo: Ática, 2002.

GALLAHUE, David. **Understanding motor development**: infants, children, adolescents. 2.ed. Indianapolis, Indiana, Benchmark Press, 1982.

GHIRALDELLI JUNIOR, Paulo. **Educação física progressista**. São Paulo: Edições Loyola, 1998.

GOMES, Romeu; SOUZA, Edinilda Ramos de; MINAYO, Maria Cecília de Souza; MALAQUIAS, Juaci Vitória; SILVA, Cláudio Felipe Ribeiro da. Organização, processamento, análise e interpretação de dados: o desafio da triangulação. *In: MINAYO, Maria Cecília de Souza; ASSIS, Simone Gonçalves de; SOUZA, Edinilda Ramos de (Org.). Avaliação por triangulação de métodos: Abordagem de Programas Sociais*. Rio de Janeiro: Fiocruz, 2010. p. 185-221.

GONZÁLEZ, Fernando Jaimes; FENSTERSEIFER, Paulo Evaldo.. Educação Física e cultura escolar: critérios para identificação do abandono do trabalho docente. *In: III Congresso Sul brasileiro de Ciências do Esporte*, Santa Maria. Anais... 2006. 1 CD-ROM.

GOUDOT-PERROT, Andréé. **Memória inata e memória adquirida**. Trad. Dr. Benjamin Maierovitch. São Paulo: Andrei Editora, 1979.

GRILLO, Rogério de Melo; GRANDO, Regina Célia. **O xadrez pedagógico e a matemática no contexto da sala de aula**. São Paulo: Pimenta Cultural, 2021a.

GRILLO, Rogério de Melo; GRANDO, Regina Célia. LUDOPOLÍTICA: A DITADURA DA LUDICIZAÇÃO. **Brazilian Journal of Policy and Development**, [S. I.], v. 3, n. 3, p. 145-163, 2021b. Disponível em: <https://bio10publicacao.com.br/brijpd/article/view/384> . Acesso em: 12 maio. 2025.

GUAREZI, Rita de Cássia Menegaz; MATOS, Márcia Maria de. **Educação a distância sem segredos**. Curitiba: Ibpex, 2009.

HABERMAS, J. **The theory of communicative action**. v. 2. Lifeworld and system: a critique of functionalist reason. Boston: Beacon Press, 1987.

HAN, Byung-Chul. **Agonia do eros**. Editora Vozes Limitada, 2017a.

HAN, Byung-Chul. **Sociedade do cansaço**. Trad. Enio Paulo Giachini. 2. ed. Petrópolis, RJ: Editora Vozes, 2017b.

HAN, Byung-Chul. **Capitalismo e impulso de morte**: ensaios e entrevistas. Editora Vozes, 2021.

HARRIS, Judith Rich. **Diga-me com quem anda...** Rio de Janeiro: Objetiva, 1999.

HESÍODO. **Os trabalhos e os dias**. Trad. de Alessandro Rolim de Moura. Curitiba: Segesta, 2012.

HESSEN, Johannes. **Teoria do conhecimento**. Coimbra: Armenio Amado, 1987.

HOBBS, Thomas. **Leviatã - ou matéria, forma e poder de um Estado eclesiástico e civil**. São Paulo: Martin Claret, 2014.

HOMERO. **Ilíada**. Trad. de Manoel Odorico Mendes. São Paulo: eBooks Brasil, 2009.

HUBERMAN, Michael. O ciclo de vida profissional dos professores. In: NÓVOA, António. (Org). **Vidas de professores**. 2. ed. Porto: Porto, 2000, p. 31-61.

HUGO, Victor. **Os miseráveis**. São Paulo: Editora Schwarcz-Companhia das Letras, 2017.

HUIZINGA, Johan. **Homo Ludens**: o jogo como elemento da cultura. 4. ed. São Paulo: Perspectiva, 2000.

INSTITUTO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA E ESTATÍSTICA. **IBGE**. Panorama das cidades do Brasil. 2022. Disponível em: <https://cidades.ibge.gov.br/brasil/mg/sao-gotardo/panorama>. Acesso em: 3 maio 2024.



ISAYAMA, Helder Ferreira. **Recreação e lazer como integrantes de currículos dos cursos de graduação em Educação Física** 2002. 197 f. Tese (Doutorado em Educação Física) - Faculdade de Educação Física, Universidade Estadual de Campinas, Campinas, SP, 2002. DOI: <https://doi.org/10.47749/T/UNICAMP.2002.242766>

JAEGER, Werner. **Paidéia**: A formação do homem grego. 3. ed. São Paulo: Martins Fontes, 1995. 1413p.

JESUS, Saul N. de. Prevenção do mal-estar docente através da formação de professores. São Paulo, SP, **Educação**, v. 48, p. 25-43, 2002.

JUNIOR, Paulo Cezar Nunes; BATISTA, Janir Coutinho. **Ensaio sobre a organização capitalista do esporte**: resgate das contribuições de Jean Marie Brohm para o entendimento do sistema esportivo atual, 2012. Disponível em: https://www.researchgate.net/profile/Paulo-Cezar-Nunes-Junior/publication/350002603_Ensaio_sobre_a_organizacao_capitalista_do_esporte_resgate_das_contribuicoes_de_Jean_Marie_Brohm_para_o_entendimento_do_sistema_esportivo_atual/links/604abed892851c1bd4e27b4f/Ensaio-sobre-a-organizacao-capitalista-do-esporte-resgate-das-contribuicoes-de-Jean-Marie-Brohm-para-o-entendimento-do-sistema-esportivo-atual.pdf. Acesso em: 25 dez. 2023.

KANU, I. A. African Philosophy, Globalization and the Priority of 'Otherness'. In: **IGWEBUIKE: An African Journal of Arts and Humanities**, v. 3 n. 5, 2017. Disponível em:<https://www.apas.africa/journal/JASSD%2011.5.pdf> Acesso em 2 de set. 2025.

KIMURA, Cecília Fukiko Kamei. **O jogo como ferramenta no trabalho com números negativos**: um estudo sob a perspectiva da epistemologia genética de Jean Piaget. 2005. 262 f. 2005. Tese de Doutorado. Tese (Doutorado em Educação Matemática)-Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2005. Disponível em: https://tede.pucsp.br/bitstream/handle/10928/1/tese_cecilia_fukiko_kimura.pdf. Acesso em: 15 jun. 2023.

KISHIMOTO, Tizuko Mochida. **Jogo, brinquedo, brincadeira e a educação**. Perdizes, SP: Cortez editora, 2017.

KRAVCHYCHYN, Claudio; CARDOSO, Sônia Maria Vicente; MORETTI, Lucia Helena Tiosso; OLIVEIRA, Amauri Aparecido Bassoli de. Educação física escolar brasileira: caminhos percorridos e "novas/velhas" perspectivas. Maringá, PR, **Teoria e Prática da Educação**, v. 14, n. 1, p. 107-118, 2011. Disponível em: https://www.researchgate.net/profile/Amauri-Oliveira/publication/277062985_EDUCACAO_FISICA_ESCOLAR_BRASILEIRA_CAMINHOS_PERCORRIDOS_E_NOVASVELHAS_PERSPECTIVAS/links/5728ee2908ae057b0a033bbd/EDUCACAO-FISICA-ESCOLAR-BRASILEIRA-CAMINHOS-PERCORRIDOS-E-NOVAS-VELHAS-PERSPECTIVAS.pdf. Acesso em 21 ago. 2023.

KRENAK, Ailton. **Caminhos para a cultura do Bem Viver**. Ebook, 2020. Disponível em: <http://www.culturadobemviver.org>. Acesso em: 19 ago. 2025.

KUMAKURA, Roberta Santos. **O sistema competitivo da ginástica artística feminina (2013-2016)**: a competição como instrumento de educação e formação para atletas até 12 anos de idade, 2018. Disponível em: <https://www.lume.ufrgs.br/bitstream/handle/10183/183203/001077493.pdf?sequence=1>. Acesso em: 2 ago. 2023.

KUNZ Elenor. **Educação Física**: ensino & mudanças. 2a ed. Ijuí: Unijuí; 1991. (Coleção Educação Física).

LAKATOS, Eva Maria. MARCONI, Marina de Andrade. **Fundamentos de metodologia científica**. 5. ed. São Paulo: Atlas, 2003.

LA TAILLE, Yves de. **Moral e ética**: dimensões intelectuais e afetivas. Porto Alegre: Artmed, 2006.

LA TAILLE, Yves de. **Formação ética**: do tédio ao respeito de si. Porto Alegre: Artmed, 2009.

LA TAILLE, Yves; MENIN, Maria Suzana De Stefano. **Crise de valores ou valores em crise?** Porto Alegre: Artmed Editora, 2009.

LEAL, Telma Ferraz. Intencionalidades da avaliação na língua portuguesa. In: SILVA, Janssen F.; HOFFMAN, Jussara & ESTEBAN, Maria Tereza (orgs.). **Práticas avaliativas e aprendizagens significativas**: em diferentes áreas do currículo. Porto Alegre: Mediação, 2003, pp. 19-31.

LE BOULCH, Jean. **A educação pelo movimento**: a psicocinética na idade escolar. Porto Alegre: Artes Médicas, 1986.

LE GOFF, Jacques. **Uma vida para a história**: conversações com Marc Heurgon. São Paulo: Editora UNESP, 2007.

LELIS, Isabel Alice. Do ensino de conteúdos aos saberes do professor: mudança de idioma pedagógico? **Educação & Sociedade**, ano XXII, n. 74, p. 43-58, abr. 2001. <https://doi.org/10.1590/S0101-73302001000100004>. Acesso em: 24 jun. 2024.

LESSA, Fábio de Souza. Esporte na Grécia antiga: Um balanço conceitual e historiográfico. **Recorde: Revista de História do Esporte**, Universidade Federal do Rio de Janeiro, v. 1, n. 2, 2008. p. 1-18. Disponível em: https://www.academia.edu/download/37623330/recordev1n2_2008_11.pdf. Acesso em 15 ago. 2023.

LETTNIN, Carla da Conceição; ZACHARIAS, Jamile; MENDES, Aline Rocha; DOLMS, Karina Pacheco; MOSQUERA, Juan José Mourão; STOBÂNUS, Claus Dieter. **Resiliência e educação:** aportes teórico-práticos para a docência. Universidade Federal de Londrina, Londrina, PR, Contrapontos, v. 14, n. 2, p. 322-338, 2014. Disponível em: <https://arquivo.periodicos.univali.br/index.php/rc/article/view/4756>. Acesso em 29 ago. 2024.

LIBÂNEO, José Carlos. **Didática:** teoria da instrução e do ensino. Cortez, 1994.

LIMA, Michelle Castro. A feminização do magistério: o lugar da mulher como professora no Triângulo Mineiro e Alto Paranaíba. **Revista Diálogo Educacional**, v. 20, n. 67, p. 1706-1732, 2020. Disponível em: https://scholar.google.com.br/scholar?hl=pt-BR&as_sdt=0%2C5&q=feminiza%C3%A7%C3%A3o+do+magist%C3%A9rio+lugar+da+mulher+como+professora+no+Tri%C3%A2ngulo+Mineiro+e+Alto+Parana%C3%ADba&btnG=. Acesso em 23 mar. 2025.

LISPECTOR, Clarice. **A descoberta do mundo.** Rio de Janeiro: Rocco, 2020.

LOCKE, JOHN. Ensaio sobre o entendimento humano-livro II. 27 da identidade e da diversidade. **Sképsis**, São Paulo, s/v, n. 12, p. 169-188, 1999. Disponível em: https://www.academia.edu/download/39109747/Locke_Da_Identidade_e_da_Diversidade_EHU_II-27.pdf. Acesso em: 17 mai. 2024.

LOCKE, John. **Dois tratados sobre o governo.** São Paulo: Martins Fontes, 2020.

LORTIE, Dan Charles. **Schoolteacher:** a sociological study. University of Chicago press, 1975.

LUCKESI, Cipriano Carlos. Avaliação da aprendizagem na escola e a questão das representações sociais. **EccoS Revista Científica**, São Paulo, vol. 4, n. 2, p. 79-88, dez, 2002. Disponível em: <https://periodicos.uninove.br/eccos/article/view/310>. Acesso em: 12 maio. 2025.

LÜDKE, Menga; ANDRÉ, Marli. **Pesquisa em educação:** abordagens qualitativas. São Paulo: EPU, 1986.

LUDKE, Hermengarda Alves Menga; BOING, Luiz Alberto. Caminhos da profissão e da profissionalidade docentes. **Educação & Sociedade**, Campinas, v. 25, n. 89, p. 1159-1180, dez, 2004. <https://doi.org/10.1590/S0101-73302004000400005>. Acesso em: 24 jun. 2024.

LUTHER, Alessandra; GERHARDT, Tatiana Engel. Educação obrigatória, êxodo rural e fechamento das escolas do campo no Brasil. **Revista Saberes da Amazônia**, v. 3, n. 07, p. 281-310, 2018. Disponível em: <https://www.fcr.edu.br/ojs/index.php/saberesamazonia/article/view/292>. Acesso em: 12 nov. 2024.



MACHADO, Thiago da Silva; BRACHT, Valter; FARIA, Bruno de Almeida; MORAES, Claudia; ALMEIDA, Ueberson; ALMEIDA, Felipe Quintão. As práticas de desinvestimento pedagógico na Educação Física escolar. **Movimento (ESEFID/UFRGS)**. Porto Alegre, RS. v. 16, n. 2, p. 129-147, 2010. Disponível em: <https://seer.ufrgs.br/Movimento/article/view/10495>. Acesso em: 21 jul. 2024.

MAIA, Francisco Eraldo da Silva; SANTIAGO, Joselita da Silva; PEREIRA, João Marcos Saturnino; ESTÁCIO, Virgílio da Silva; LIMA, Ramon Wescley Girão. Memórias e reflexões sobre a desvalorização da Educação Física na escola brasileira. Práticas Educativas, Memórias e Oralidades - **Rev. Pemo**, Universidade Federal do Ceará, Fortaleza, v. 1, n. 3, p. 1-12, 2019. Disponível em: <https://revistas.uece.br/index.php/revpemo/article/view/3580>. Acesso em: 3 set. 2024.

MANACORDA, Mario Alighiero. **História da educação**: Da antiguidade aos nossos dias. Perdizes, São Paulo: Cortez editora, 2022.

MARCELO, Carlos. Desenvolvimento profissional docente: passado e futuro. **Revista Brasileira de Educação**, Brasília, v. 14, n. 40, p. 95-106, 2009. Disponível em: <http://sisifo.ie.ulisboa.pt/index.php/sisifo/article/view/130/217>. Acesso em: 24 jun. 2024.

MARTINS, Ronei Ximenes. O processo de pesquisa em educação. In: MARTINS, Ronei Ximenes (Org.). **Metodologia de pesquisa científica**: reflexões e experiências investigativas na educação. Lavras: Ed. UFLA, 2022. p. 28-42.

MATEUS, Samuel. Imitatio e aemulatio: a Querela dos Antigos e dos Modernos sob o cânones estético. Cultura. **Revista de História e Teoria das Ideias**, Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, v. 37, p. 239-251, 2018. Disponível em: <file:///D:/Users/adria/Downloads/cultura-4948.pdf>. Acesso em: 25 dez. 2023.

MAUSS, Marcel. **Sociologia e antropologia**. São Paulo: Cosac Naify, 2003.

MELLO, Guimar Namo de. **Cidadania e competitividade**: desafios educacionais do terceiro milênio. 10. ed. São Paulo: Cortez, 2005. 204 p.

MENDES, Olenir Maria. **Formação de professores e avaliação educacional**: o que aprendem os estudantes das licenciaturas durante sua formação. 2006. Tese (Doutorado) – Universidade de São Paulo, São Paulo, 2006.

MICHAELIS. **Dicionário online de Língua Portuguesa**. São Paulo: Melhoramentos, 2023. Disponível em: <https://michaelis.uol.com.br>. Acesso em: 8 ago. 2023.

MIGNOLO, Walter. **Historias locales/diseños globales**: colonialidad, conocimientos subalternos y pensamiento fronterizo. Madrid: Akal, 2003.

MIGNOLO, Walter. Desobediência epistêmica: a opção descolonial e o significado de identidade em política. **Cadernos de Letras da UFF - Dossiê: Literatura, língua e identidade**, Niterói, n. 34, p. 287-324, 2008. Disponível em: https://professor.ufop.br/sites/default/files/tatiana/files/desobediencia_epistemica_mignolo.pdf. Acesso em: 20 ago. 2025.

MIGNOLO, Walter. **Decolonialidade como o caminho para a cooperação**. [Entrevista concedida a Luciano Gallas]. Trad. André Langer. Revista do Instituto Humanitas Unisinos, São Leopoldo, ed. 431, 2019. Disponível em: <http://www.ihuonline.unisinos.br/artigo/5253-walter-mignolo>. Acesso em: 26 jul. 2020.

MINAS GERAIS. Conselho Estadual de Educação. **Resolução CEE nº 488**, de 27 de janeiro de 2022. Disponível em: <https://www.educacao.mg.gov.br/wp-content/uploads/2023/01/Resolucao-488.pdf>. Acesso em: 10 jul. 2024.

MINAYO, Maria Cecília de Souza; ASSIS, Simone Gonçalves de; SOUZA, Edinilda Ramos de (Ed.). **Avaliação por triangulação de métodos**: abordagem de programas sociais. SciELO. Rio de Janeiro: Editora FIOCRUZ, 2010.

MIRANDA, Guilhermina Lobato. Limites e possibilidades das TIC na educação. Sísifo. **Revista de Ciências da Educação**, São Paulo, v. 3, n. 2007, p. 41-50, 2007. Disponível em: <http://cmappspublic.ihmc.us/rid=1GGFL9K5M-S4NT9K-2BF8/sisifo03PT03.pdf>. Acesso em: 22 set. 2024.

MOORE, Michael Grahame; KEARSLEY, Greg. Educação a distância: Uma visão sistêmica do aprendizado. **Educar em Revista**, Curitiba, PR, Edição Especial n. 4/2014, p. 263-268. Editora UFPR, online. 2012.

MORAN, José Manuel. Novos desafios na educação: a internet na educação presencial e virtual. **Saberes e linguagens de educação e comunicação**, Pelotas, RS, v.1, p. 19-44, 2001. Disponível em: https://cead.ufop.br/site_antigo/arquivos/texto1.pdf. Acesso em 30 out. 2024.

MOSCOVICI, Serge. **Representações sociais**: investigações em psicologia social. Trad. do inglês por Pedrinho A. Guareschi. 5. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2007.

NEGREIROS, Regina; SAMPAIO, Dilaine. A arquitetura do Ubuntu e suas subjetividades no alicerce da construção da humanidade. **Intellèctus**, Rio de Janeiro, v. 23, n. 1, p. 27-42, 2024. Disponível em: <https://www.e-publicacoes.uerj.br/intellectus/article/view/81657>. Acesso em: 30 ago. 2025.

NEIRA, Marcos Garcia. Incoerências e inconsistências da BNCC de Educação Física. **Revista brasileira de ciências do esporte**, Universidade de São Paulo, SP, v. 40, p. 215-223, 2018. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/rbce/a/m5NJPSPQnCCxZtCsdjsqL/>. Acesso em 12 out. 2024.

NEIRA, Marcos Garcia; NUNES, Mário Luiz Ferrari. **Educação Física, currículo e cultura**. São Paulo: Editora Phorte, 2009.

NEVES, Angela Nogueira; HIRATA, Karina Mayumi; TAVARES, Maria da Consolação Gomes Cunha Fernandes. Imagem corporal, trauma e resiliência: reflexões sobre o papel do professor de Educação Física. **Psicologia escolar e educacional**, São Paulo, SP, v. 19, n. 1, p. 97-104, 2015. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/pee/a/kdXGwYPsNGdy8sBTbdbpGvS/?lang=pt>. Acesso em: 27 ago. 2024.

NISTA-PICCOLO, Vilma; OLIVEIRA, Alessandra Monteiro; SOBREIRA, Vickele. Formação e a atuação do professor de educação física escolar: um estudo no estado de São Paulo. **Quaestio - Revista de Estudos em Educação, Sorocaba**, SP, v. 18, n. 1, 2016. Disponível em: <https://periodicos.uniso.br/quaestio/article/view/2574/2172>. Acesso em: 7 jul. 2024.

NÓVOA, António. **Formação de professores e profissão docente**. Lisboa: repositorio. ulisboa.pt. 1992.

NÓVOA, Antônio. **Profissão Professor**. 2. ed. Porto, Portugal: Porto Editora, 1995.

NÓVOA, Antônio. **Os professores e a sua formação**. Lisboa: Dom Quixote, 2000.

NÓVOA, António. Firmar a posição como professor, afirmar a profissão docente. **Cadernos de Pesquisa**, v. 47, n. 166, p. 1106-1133, out./dez. 2017. <https://doi.org/10.1590/198053144843>. Acesso em: 24 jun. 2024.

NÓVOA, Antônio. Formação de professores: Uma terceira revolução? **Educação, Sociedade & Culturas**, Porto, n. 67, p. 1-14, 2024. Disponível em: <https://www.up.pt/journals/index.php/esc-cie/article/view/777>. Acesso em 2 nov. 2024.

OLIVEIRA, Francisco Henrique Santana. **Das crenças/concepções relativas ao(s) jogo(s) tradicional(is) à organização do trabalho pedagógico em educação física nos anos iniciais do ensino fundamental**: entre ausência, instrumentalizações e implicações à formação humana. 2024. 160f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal de Lavras, Lavras, 2024.

OLIVEIRA, Vitor Marinho de. **Consenso e conflito na educação física brasileira**. Rio de Janeiro: Papirus Editora, 1994.

OTTA, Emma; RIBEIRO, Fernando Leite; BUSSAB, Vera Sílvia Raad. Inato versus adquirido: a persistência da dicotomia. **Revista de Ciências Humanas**, Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, n. 34, p. 283-311, 2003. Disponível em: <https://periodicos.ufsc.br/index.php/revistacfh/article/download/25381/22302> Acesso em: 2 abr. 2024.

PAIVA, Ricardo Viana Carvalho; GONÇALVES, Raquel Garcia; COSTA, Danilo de Melo; BARBOSA, Francisco Vidal. Epistemologia da competitividade e a sugestão de um novo conceito. **Ciências Sociais Aplicadas em Revista**, Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, p. 31-51, 2016. Disponível em: <https://repositorio.ufmg.br/handle/1843/42295>. Acesso em 19 jun. 2023.

PAIVA, Wilson Alves. O legado dos jesuítas na educação brasileira. **Educação em Revista**. Belo Horizonte, v.31, n.04, p. 201 – 222, outubro-dezembro 2015. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/edur/a/4WccmHjrYWG4fKfDj8L87Gv/?format=html&lang=pt>. Acesso em 23 set. 2025.

PEREIRA, Álex Sousa; REIS, Fábio Pinto Gonçalves. **Lutas/ Artes Marciais da Educação Física Escolar**: entremeando jogo, rizoma e educação-experiência. Itapiranga: Schreinben, 2023. 69p. ebook.

PEREIRA, Álex Souza; REIS, Fábio Pinto Gonçalves dos; CARNEIRO, Kleber Tüxen. Os saberes relativos às lutas/artes marciais nos documentos curriculares oficiais da educação física: entre ausências e (in)consistências. **Revista Didática Sistêmica**, [S. l.], v. 25, n. 1, p. 15-30, 2024. Disponível em: <https://periodicos.furg.br/redis/article/view/14949>. Acesso em: 17 nov. 2024.

PEREIRA, Steffany Guimarães Pitangui; MILAN, Fabrício João; BOROWSKI, Eduardo Batista Von; ALMEIDA, Tais Rodrigues de; FARÍAS, Gelcemar Oliveira. Trajetória de estudantes na formação inicial em educação física: o estágio curricular supervisionado em foco. **Journal of physical education**, Universidade Estadual de Maringá, PR, v. 29, p. 2959, 2019. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/jpe/a/zBHDwQm9sSj4YyYCZQfRmCz/>. Acesso em 11 set. 2024.

PIAGET, Jean. **O Juízo Moral na Criança**. São Paulo: Summus, 1994. (originalmente publicado em 1932)

PICH, Santiago; SCHAEFFER, Pedro Augusto; DE CARVALHO, Lucas Prado. O caráter funcional do abandono do trabalho docente na Educação Física na dinâmica da cultura escolar. **Educação**, Santa Maria, RS, v. 38, n. 3, p. 631-643, 2013. Disponível em: http://educa.fcc.org.br/scielo.php?pid=S1984-64442013000300014&script=sci_abstract&tlang=en. Acesso em 3 out. 2024.

PIMENTA, Selma Garrido. **O estágio na formação de professores:** unidade teoria e prática? 8. ed. São Paulo: Cortez, 2009.

PIMENTA, Selma Garrido; FUSARI, José Cerchi; PEDROSO, Cristina Cinto Araújo; PINTO, Umberto de Andrade. Os cursos de licenciatura em pedagogia: fragilidades na formação inicial do professor polivalente. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, SP, v. 43, n. 1, p. 15-30, jan. 2017. Disponível em: http://educa.fcc.org.br/scielo.php?pid=S1517-97022017000100015&script=sci_abstract. Acesso em: 11 jun. 2024.

PÍNDARO. **Epinícios e Fragmentos**. Trad. de Roosevelt Rocha. Curitiba: Kooter Editorial, 2018. 496p.

PINKER, Steven. **Tábula rasa:** a negação contemporânea da natureza humana. Trad. Laura Teixeira Motta. São Paulo: Cia das Letras, 2004.

PIRES, Veruska; NASCIMENTO, Juarez Vieira do; FARIA, Gelcemar Oliveira; SUZUKI, Charlene Cristina Martins. Identidade docente e educação física: um estudo de revisão sistemática. **Revista Portuguesa de Educação**, Universidade do Minho, Braga, v. 30, n.1, p. 35-60, 2017. Disponível em: <https://revistas.rcaap.pt/rpe/article/view/7415>. Acesso em: 6 set. 2024.

PONTE, João Pedro da. **Concepções dos professores de matemática e processos de formação**. Lisboa: Instituto de Inovação Educacional, 1992.

PORTER, Michael Eugene. **Competição on competition:** estratégias competitivas essenciais. Rio de Janeiro: Campus, 1999. 515p.

PRONI, Marcelo Weishaupt. **A metamorfose do futebol**. Campinas: UNICAMP/IE, 2000.

PRONI, Marcelo Weishaupt. Ética e futebol no Brasil argumentos para reflexão. **Esporte e Sociedade**, Niterói, Universidade Federal Fluminense, n. 05, 2021. p. 1-28.

QUADROS, Vera Cristina de. A Formação Docente na perspectiva da construção da identidade profissional. **Actas del VII CIBEM ISSN**, Montevideo, v. 2301, n. 0797, p. 4176-4180, 2013.

QUEIROZ, Ana Pamela Lima; PASSOS, Ricardo Pablo; PEREIRA, Adriano de Almeida; LIMA, Bráulio Nascimento; VESPASIANO, Bruno de Souza; FILENI, Carlos Henrique Prevital; MANESCHY, Mariela de Santana; JUNIOR, Guanis de Barros Vilela; CARVALHO, Alexandre Freitas de. A desvalorização da Educação Física como disciplina curricular. **Revista CPAQV - Centro de Pesquisas Avançadas em Qualidade de Vida**, Campinas, v. 16, n. 2, p. 9-9, 2024. Disponível em: <https://revista.cpaqv.org/index.php/CPAQV/article/view/2068>. Acesso em 11 jul. 2024.



RAMOSE, M. B. The philosophy of ubuntu and ubuntu as a philosophy. In: COETZEE, Pieter Hendrik; ROUX, Abraham. P. J. (Org.). **Philosophy from Africa**: a text with readings. Cape Town: Oxford University Press, 2002. p. 230-238.

REIS, Fábio Pinto Gonçalves; BRUZI, Alessandro Teodoro; RODRIGUES, Bruno Adriano; CARNEIRO, Kleber Tüxen. As injunções para a docência na Educação Física escolar e seus efeitos na manifestação do "mal-estar docente." **Rev. Bras. Educ. Fís. Escolar**, São Paulo, v. 3, ano VI, p. 62-85, mar. 2021. Disponível em: https://www.researchgate.net/publication/351814382_as_injuncoes_para_a_docencia_na_Educacao_Fisica_escolar_e_seus_efeitos_na_manifestacao_do_mal-estar_docente. Acesso em: 17 nov. 2024.

RETONDAR, Jeferson José Moebus. **Teoria do jogo**: a dimensão lúdica da existência humana. Petrópolis, RJ: Vozes, 2007.

RETONDAR, Jeferson José Moebus; ESPÍRITO SANTO, Wecisley Ribeiro; CARNEIRO, Kleber Tüxen. **O jogo e a estética do movimento**. São Paulo: Pimenta Cultural, 2023. 204p.

REVERDITO, Riller Silva; SCAGLIA, Alcides José; MONTAGNER, Paulo César. **Pedagogia do esporte**: aspectos conceituais da competição e estudos aplicados. São Paulo: Phorte, 2013. 464p.

REZENDE, Bernardo Rocha de. **Transformando suor em ouro**. Rio de Janeiro: Sextante, 2006.

REZER, Ricardo; NASCIMENTO, Juarez Vieira do; Fensterseifer, Paulo Evaldo. Um diálogo com diferentes "formas-de-ser" da educação física contemporânea – duas teses (não) conclusivas... **Pensar a prática**, Universidade Federal de Goiás, Goiânia, v. 14, n. 2, p. 1-14, maio/ago. 2011. Disponível em: <https://revistas.ufg.br/fef/article/view/9794/9554>. Acesso em: 17 jul. 2023.

RIBEIRO, Ana Cláudia de Araújo; MATTOS, Beatriz Marques de; ANTONELLI, Carolina de Santi; CANÉO, Luiz Carlos; JUNIOR, Edward Goulart. Resiliência no trabalho contemporâneo: promoção e/ou desgaste da saúde mental. **Psicologia em estudo**, Universidade Estadual de Maringá, PR, v. 16, p. 623-633, 2011. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/pe/a/prVsx9C8B4Z564mKMCgnzng/?format=pdf>. Acesso em: 29 ago. 2024.

RIBEIRO, Naïna de Jesus. **Determinantes da competitividade do setor metalomecânico português**. Tese (Doutorado), Universidade Católica Portuguesa, Viseu, 2020.

ROBLES, Martha. **Mulheres, mitos e deusas**: o feminino através dos tempos. Rio de Janeiro: Editora Aleph, 2019.

RODRIGO, Lidia Maria. A *areté* como ideal formativo da *paideia* grega. **Revista Sul-Americana de Filosofia e Educação - RESAFE**, n. 26, p. 120-132 : mai-out./2016. Disponível em: <https://periodicos.unb.br/index.php/resafe/article/view/4859>. Acesso em 23 set. 2025.

ROSA, João Guimarães. **Primeiras estórias**. 42^a impressão. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 1988.

ROSA, Teresa Maria Rodrigues da Fonseca. A matriz pedagógica jesuítica e a sistemática escolar moderna. **Hist. Educ.** (Online) Porto Alegre v. 21 n. 53 set./dez. 2017 p. 21-37. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/heduc/a/cHjGt5VLszfB6LsRbLchWWw/?format=html&lang=pt>. Acesso em 23 set. 2025.

ROUSSEAU, Jean-Jacques. **A origem da desigualdade entre os homens**. São Paulo: Penguin-Companhia, 2017a.

ROUSSEAU, Jean-Jacques. **O contrato social**. São Paulo: Edipro, 2017b.

ROUSSEAU, Jean-Jacques. **Discurso sobre as ciências e as artes**: princípios do direito político. São Paulo: Edipro, 2018.

ROUSSEAU, Jean-Jacques. **Emílio - ou da educação**. São Paulo: Edipro, 2022.

RUFINO, Luiz Gustavo Bonatto; MOREIRA, Evando Carlos; COUTINHO, Silvano da Silva; BAHIA, Cristiano de Sant Anna. Possíveis relações entre as competições esportivas e o esporte educacional:(Re) significando perspectivas à luz da pedagogia do esporte. **Revista Brasileira de Ciência e Movimento, Centro Esportivo Virtual (online)**, v. 24, n. 2, p. 182-196, 2016. Disponível em: <https://portalrevistas.ucb.br/index.php/RBCM/article/view/4917> Acesso em: 11 mai. 2024.

SAMPIERI, Roberto Hernández; COLLADO, Carlos Fernández; LUCIO, Maria del Pilar Baptista. **Metodología de Pesquisa**. 5. ed. Porto Alegre: Penso, 2013. 624 p.

SANCHES, Simone Meyer. A prática esportiva como uma atividade potencialmente promotora de resiliência. **Revista Brasileira de Psicologia do Esporte**, São Paulo, v. 1, n. 1, 2007. p. 1-15. Disponível em: <https://portalrevistas.ucb.br/index.php/RBPE/article/view/9256>. Acesso em 29 ago. 2024.

SANTIAGO, Juliana Silva; MENDES, Andréia Almeida; MIRANDA, Natália Tomich Paiva. Diário digital como desafio para os profissionais de educação da rede estadual. **Anais do Seminário Científico do UNIFACIG**, Manhuaçu, MG, n. 3, 2017. Disponível em: <http://pensaracademicounifacig.edu.br/index.php/seminariocientifico/article/view/400>. Acesso em 16 jun. 2024.

SANTINI, Joarez; NETO, Vicente Molina. A síndrome do esgotamento profissional em professores de educação física: um estudo na rede municipal de ensino de Porto Alegre.

Revista Brasileira de Educação Física e Esporte, Universidade de São Paulo, São Paulo, v. 19, n. 3, p. 209-222, 2005. Disponível em: <https://www.revistas.usp.br/rbefe/article/view/16596>. Acesso em: 13 jun. 2024.

SANTOS, Boaventura de Sousa. **O futuro começa agora**: da pandemia à utopia. 1. ed. São Paulo: Boitempo, 2021.

SARMENTO, Manuel Jacinto. As Culturas da Infância nas Encruzilhadas da Segunda Modernidade. In: SARMENTO, Manuel Jacinto; CERISARA, Ana Beatriz. **Crianças e Miúdos**: Perspectivas Sociopedagógicas da Infância e Educação. Porto: ASA, 2004.

SCAGLIA, Alcides José. **O futebol que se aprende e o futebol que se ensina**. 1999. Tese (Doutorado) – Faculdade de Educação Física da Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 1999. Disponível em: <https://repositorio.unicamp.br/Busca/Download?codigoArquivo=470650>. Acesso em: 2 ago. 2023.

SCAGLIA, Alcides José. **O futebol e os jogos/brincadeiras de bola com os pés**: todos semelhantes, todos diferentes. 2003. 164 f. Campinas: Tese (Doutorado em Educação Física) – Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2003.

SCHILLER, Friedrich. **Educação estética do homem**. 4.ed. São Paulo: Editora Iluminuras, 2002.

SCHÖN, Donald Alan. **La formación de profesionales reflexivos**: hacia un nuevo diseño e la enseñanza y el aprendizaje en las profesiones. Barcelona: Paidós, 1987.

SEMED - Secretaria Municipal de Educação de São Gotardo/MG. **Projeto de Xadrez**. São Gotardo, jan. 2022. 5 p.

SILVA, Adelmo Carvalho. **Reflexão sobre a Matemática e seu processo de Ensino-aprendizagem**: implicações na (re) elaboração de concepções e Prática de Professores. Tese de Doutorado. Universidade Federal da Paraíba, João Pessoa, 2009. 246p.

SILVA, Alcina Maria Testa Braz da; SUAREZ, Ana Paula Mendes; UMPIERRE, Andrea Borges. Produtos educacionais: uma avaliação necessária. **Revista Interacções**, Universidade do Minho, Braga, v. 13, n. 44, 2017. Disponível em <https://revistas.rcaap.pt/interaccoes/article/view/4108>. Acesso em 14 mai. 2024.

SILVA, Angélica de Souza Silva; CARNEIRO, Kleber Tüxen. **Uma proposição de ensino para ultimate frisbee**: dos pressupostos às categorias pedagógicas freireanas. Lavras: ed. UFLA, 2023a. 274p.



SILVA, Enoly Cristine Frazão; CORRÊA, Lionela da Silva; ALMEIDA, Camila das Merces Duarte; SALES, Gabriel Toledo; CARBINATTO, Michele Vivienne. Narrativas sobre competição esportiva: reflexões e perspectivas. **Revista Pensar a Prática**, Universidade Federal de Goiás, Goiânia, v. 26, 2023b. Disponível em: <https://revistas.ufg.br/fef/article/view/75674>. Acesso em: 14 abr. 2024.

SILVA, Fabiana Francisca de Lima. **Educação Física em uma escola do campo**: uma experiência com o ensino dos esportes. Dissertação de Mestrado, Universidade Federal de Goiás, Goiânia, 2020. Disponível em: <https://repositorio.bc.ufg.br/tede/items/b0ae86c7-e7a0-4e5d-8c45-b279eeda90c8>. Acesso em: 23 dez. 2023.

SILVA, Fidel Machado de Castro; CAMPOS, Marcus Vinícius Simões de; ROBLE, Odilon José. Uma crítica à leitura funcionalista da classificação dos jogos de Caillois a partir de argumentos da filosofia do caos. *In: GRILLO, Rogério de Melo; SCAGLIA, Alcides José; CARNEIRO, Kleber Tüxen (Orgs.)* **Em defesa do jogo**: diálogos epistemológicos contemporâneos. Curitiba: Appris, 2022. p. 147-158.

SILVA, Glaucer Ferreira. A agonística no jovem Nietzsche: e a intensidade da disputa como condição de criação. **Cadernos do PET Filosofia**, Universidade Federal do Paraná, Curitiba, v. 12, n. 23, p. 25-39, 2021. Disponível em: <file:///D:/Users/adria/Downloads/1917-Texto%20do%20Artigo-5479-1-10-20220209.pdf> Acesso em: 25 dez. 2023.

SILVA, Mauro Sérgio; BRACHT, Valter. Na pista de práticas e professores inovadores na educação física escolar. **Kinesis**, Universidade Federal de Santa Maria, RS, v. 30, n. 1, 2012. p. 80-94. Disponível em: <https://periodicos.ufsm.br/kinesis/article/view/5718>. Acesso em: 11 set. 2024.

SILVEIRA, Ana Aparecida Tavares da; DIAS, Maria Aparecida. Repensando as relações de gênero nas vivências do ultimate frisbee na escola. **Motrivivência**, Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, v. 31, n. 58, p. 01-15, abril/julho, 2019. ISSN 2175-8042. DOI: <https://doi.org/10.5007/2175-8042.2019e55894>.

SOARES, Carmen Lúcia. Pedagogias do corpo: higiene, ginástica e esporte. *In: RAGO, Margareth; VEIGA-NETO, Alfredo.* **Figuras de Foucault**. Belo Horizonte: Autêntica, p. 75-86, 2006.

SOARES, Carmen Lúcia; TAFFAREL, Celi Nelza Zülke; VARJAL, Elizabeth; CASTELLANI FILHO, Lino; ESCOBAR, Micheli Ortega; BRACHT, Valter. **Metodologia do ensino da Educação Física**. São Paulo: Cortez, 1992.

SOUZA, Linete Oliveira; BERNARDINO, A. A contação de história como estratégia pedagógica na Educação Infantil e Ensino Fundamental. **Revista de Educação**, Unioeste, Campus de Cascavel, v. 6, n. 12, p. 235-249, 2011. Disponível em: <https://e-revista.unioeste.br/index.php/educereeteducare/article/download/4643/4891/0>. Acesso em: 13 set. 2024.



SOUZA, Tamires Lourdes; ASSIS, Mariana Barbosa; KNUPP, Webner Pereira; SILVA, Juliana Santiago da. Diário digital: desafio para os profissionais de educação da rede pública de ensino. **Redin - Revista educacional interdisciplinar**, Núcleo de Educação On-line/ NEO; FACCAT, RS, v. 6, n. 1, 2017. p. 1-10. Disponível em: <http://seer.faccat.br/index.php/redin/article/view/610>. Acesso em: 2 set. 2024.

SOUZA, Teciene Cássia de; BELIZÁRIO, Vanilda Aparecida; FERREIRA, Helena Maria. Caderno pedagógico como produto educacional do Mestrado Profissional em Educação: contribuições para a formação docente. **Devir Educação**, Universidade Federal de Lavras, v. 5, n. 2, p. 31-48, 2021. Disponível em: <https://devireducacao.ded.ufla.br/index.php/DEVIR/article/view/435>. Acesso em: 8 set. 2023.

TAKUÁ, Cristine. **Teko Porã**: o sistema milenar educativo de equilíbrio. Rebento, São Paulo, n. 9, p. 5-8, dez. 2018. Disponível em: <https://www.periodicos.ia.unesp.br/index.php/rebento/article/view/266>. Acesso em: 30 ago.

TANI, Go; KOKUBUN, Eduardo; MANOEL, Edison. de Jesus; PROENÇA, José Elias de. **Educação física escolar**: fundamentos de uma abordagem desenvolvimentista. São Paulo: EPU: EDUSP, 1988.

TARDIF, Maurice. Saberes profissionais dos professores e conhecimentos universitários: elementos para uma epistemologia da prática profissional dos professores e suas consequências em relação à formação para o magistério. **Rev. Bras. Educ.**, Rio de Janeiro, n. 13, p. 05-24, 2000. Disponível em: http://educa.fcc.org.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1413-24782000000100002&lng=pt&nrm=iso. Acesso em: 25 jun. 2024.

TARDIF, Maurice. **Saberes docentes e formação profissional**. Petrópolis, Rio de Janeiro: Editora Vozes, 2002.

TARDIFF, Maurice; LESSARD, Claude. **Le Travail enseignant**: contribution à l'étude du travail dans les milieux d'interaction humaines. De Boeck, 1999.

TARDIF, Maurice; RAYMOND, Danielle. Saberes, tempo e aprendizagem do trabalho no magistério. **Educação & sociedade**, v. 21, p. 209-244, 2000. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/S0101-73302000000400013>. Acesso em 23 mar. 2025.

TENÓRIO, Maria Cecília Marinho; TASSITANO, Rafael Miranda; LIMA, Marília de Carvalho. Conhecendo o ambiente escolar para as aulas de educação física: existe diferença entre as escolas? **Revista Brasileira de Atividade Física & Saúde**, Pelotas, RS, v. 17, n. 4, p. 307-313, 2012. Disponível em: <https://periodicos.ufpel.edu.br/index.php/RBAFS/article/view/1883>. Acesso em: 14 mar. 2024.



TERRA, Franco Leonardo; MATIAS, David Henrique De Souza; CASTILHO, Lorena Cristina; SILVA, Iransé Oliveira; BRITO, Lourenzo Martins; BRAGA, Laryane de Souza; VENÂNCIO, Patrícia Espíndola Mota. Educação física: perspectivas e tendências na profissão nos dias atuais. **Coleção Pesquisa em Educação Física** - Vol. 14, n. 1, 2015. Disponível em: https://fontouraeditora.com.br/periodico/public/storage/articles/1070_1503929934.pdf. Acesso em: 25 jun. 2024.

TUTU, Desmond. **No Future Without Forgiveness**. New York: Doubleday, 2000.

TUTU, Desmond. **God Has a Dream: a Vision of Hope for our Time**. New York: Doubleday, 2004.

VARANI, Adriana. **Um Olhar sobre a (Complexidade da) aula**: componentes do trabalho pedagógico a partir da análise de uma professora sobre sua própria prática. 1998. (207 f.). Dissertação (mestrado em Educação) - Faculdade de Educação da Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 1998.

VEIGA-NETO, Alfredo. De geometrias, currículo e diferenças. **Educação & sociedade**, Campinas, SP, v. 23, p. 163-186, 2002. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/es/a/4HbTMmj4tHrjMV8xNQXMvm/?lang=pt>. Acesso em: 19 mai. 2023.

VERENGUER, Rita de Cássia Garcia. Mercado de Trabalho em Educação Física: reestruturação produtiva, relações de trabalho e intervenção profissional. **Revista Mackenzie de Educação Física e Esporte**. São Paulo, ano 4, n. 4, p.39-54, 2005. Disponível em: <https://editorarevistas.mackenzie.br/index.php/remef/article/view/1308>. Acesso em: 12 abr. 2025.

VIANA, Lilian Rodrigues Santos; ADACHI, Ana Amélia Chaves Teixeira. O diário escolar digital ferramenta ativa do processo educacional. In: BIANCHESSI, Cleber (Org.). **Cultura digital**: Novas relações pedagógicas para aprender e ensinar. Curitiba: Editora Bagai, v. 1, p. 62-76, 2020. Disponível em: [https://books.google.com.br/books?hl=pt-BR&lr=&id=jv8MEAAAQBAJ&oi=fnd&pg=PA62&dq=VIANA,+Lilian+Rodrigues+Santos%3B+ADACHI,+Ana+Am%C3%A9lia+Chaves+Teixeira,+0+di%C3%A1rio+escolar+digital+ferramenta+ativa+do+processo+educacional.+In:+BIANCHESSI,+Cleber+\(Org.\).+Cultura+digital:+Novas+rela%C3%A7%C3%A7%C3%B5es+pedag%C3%B3gicas+para+aprender+e+ensinar.+Curitiba:+Editora+Bagai,+v.+1,+p.+62-76,+2020.&ots=T3TFYplHmr&sig=ujR2CvR8c8i7lys2tUtg_Pj0b_k](https://books.google.com.br/books?hl=pt-BR&lr=&id=jv8MEAAAQBAJ&oi=fnd&pg=PA62&dq=VIANA,+Lilian+Rodrigues+Santos%3B+ADACHI,+Ana+Am%C3%A9lia+Chaves+Teixeira,+0+di%C3%A1rio+escolar+digital+ferramenta+ativa+do+processo+educacional.+In:+BIANCHESSI,+Cleber+(Org.).+Cultura+digital:+Novas+rela%C3%A7%C3%A7%C3%B5es+pedag%C3%B3gicas+para+aprender+e+ensinar.+Curitiba:+Editora+Bagai,+v.+1,+p.+62-76,+2020.&ots=T3TFYplHmr&sig=ujR2CvR8c8i7lys2tUtg_Pj0b_k). Acesso em: 29 ago. 2024.

VIEIRA, Estela Aparecida Oliveira. Revisão sistemática como delineamento de pesquisa. In: MARTINS, Ronei Ximenes (Org.). **Metodologia de pesquisa científica**: reflexões e experiências investigativas na educação. Lavras: Ed. UFLA, 2022a. p. 107-123.



VIEIRA, Josênia Antunes. O uso do diário em pesquisa qualitativa. **Cadernos de Linguagem e Sociedade**, Universidade de Brasília, v. 5, p. 93-105, 2001. Disponível em: <http://www.realp.unb.br/jspui/handle/10482/9244>. Acesso em: 26 nov. 2023.

VIEIRA, Rubens Antonio Gurgel. **Educação Física Menor**. Jundiaí: Paco e Littera, 2022b.

VILELA, Ana. Trem Bala. 2016. Disponível em: <https://www.letras.mus.br/ana-vilela/trem-bala>. Acesso em: 7 dez. 2024.

VILLEGAS-REIMERS, Eleonora. **Teacher Professional Development**: an international review of literature. Paris: UNESCO/International Institute for Educational Planning, 2003.

WANDERLEY, F. Avanços e desafios da Nova Sociologia Econômica: notas sobre os estudos sociológicos do mercado. **Sociedade e Estado**, v. 17, n. 1, p. 15-38, jan. 2002.

WEINBERG, Robert S.; GOULD, Daniel. **Fundamentos da psicologia do esporte e do exercício**. Tradução de Maria Cristina Gularde Monteiro, Regina Machado Garcez; revisão técnica: Dante de Rose Jr. 6. ed. Porto Alegre: Artmed, 2017.

WOODS, Peter. **Teacher skills and strategies**. London: The Falmer Press, 1990.

YAMANAKA, Guilherme Kioshi; VITÓRIO, Sabrina Lima. Diagnóstico dos Cursos de Graduação e Especialização em Educação Física no Brasil. **Revista de Gestão e Negócios do Esporte**, São Paulo, v. 8, n. 1, 2023. p. 109-125. Disponível em: <https://rgne.org.br/index.php/home/article/view/141>. Acesso em: 9 mai. 2024.

SOBRE OS AUTORES

Kleber Tüxen Carneiro

Graduado em Educação Física e Pedagogia, especialista em Pedagogia do Movimento, com Mestrado e Doutorado em Educação Escolar pela FCLAr/Unesp. Realiza pesquisas com enfoques epistemológicos ao abrigo dos seguintes eixos temáticos: Formação e Desenvolvimento Profissional Docente; Teoria do Jogo, Memória (social) e Constituição da Cultura Lúdica; Infância(s) e Educação Infantil; e Pesquisas Históricas em Educação/Educação Física. Na Universidade Federal de Lavras (UFLA) atua como docente no Departamento de Educação Física e nos Programas de Pós-Graduação (Mestrado e Doutorado) em Educação e em Educação Física da mesma instituição. Coordena o GEFORDEF - Grupo de Estudo/Pesquisa sobre Formação Docente em Educação Física.

Adriano Vasconcelos Fonseca

Licenciado em Letras e Educação Física, Bacharel em Educação Física, especialista em Esportes e Atividades Físicas Inclusivas, Língua Portuguesa e Supervisão e Inspeção Escolar, com Mestrado em Educação pela Universidade Federal de Lavras (UFLA). Atualmente é professor na SEE/MG e no Colégio Dimensão. Tem experiência na área de Educação Física e afins. Realiza pesquisas com enfoques epistemológicos no fenômeno emulativo e na Formação e Desenvolvimento Profissional Docente. É membro do GEFORDEF - Grupo de Estudo/Pesquisa sobre Formação Docente em Educação Física.

Maurício Bronzatto

Graduado em Letras e Pedagogia, possui Doutorado em Educação Escolar pela FCLAr/Unesp. Atualmente é professor do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de São Paulo, Campus Salto, onde coordena o curso de Pós-Graduação *Lato Sensu* em Temas Transversais. Principais disciplinas desenvolvidas no ensino superior: Psicologia da Educação, Psicologia do Desenvolvimento, Teorias da Aprendizagem, Teorias Curriculares, Gestão Escolar, Avaliação Educacional, História da Educação, Educação e Políticas Públicas, Didática, Ética, Saberes e Metodologias do Ensino da Língua Portuguesa e Leitura e Produção Textual. Concentra sua produção de estudos, pesquisas e artigos acadêmicos na área da Psicologia Moral.

Eliasaf Rodrigues de Assis

Graduado em Ciências Sociais e Pedagogia, é Mestre e Doutor em Educação Escolar pela FCLAr - UNESP - Araraquara. Na Universidade Federal de Lavras (UFLA) atua como docente no Departamento de Educação na área de "Práticas educativas em EJA e Educação em espaços não escolares" e no Programa de Pós-Graduação (Mestrado e Doutorado) em Educação. Realiza pesquisas com enfoques epistemológicos nos seguintes eixos temáticos: Pensamento Freiriano; Formação e Atuação Pedagógica na EJA; Docência na educação não escolar; Educação Popular.

ÍNDICE REMISSIVO

A

- agon 55, 56, 60, 61, 62, 63, 223
agonística 54, 55, 56, 57, 58, 60, 61, 62, 63, 64, 82, 168, 169, 217, 218, 239
ambiente ético 37
anos iniciais do ensino fundamental 27, 31, 32, 38, 100, 101, 113, 116, 117, 119, 167, 197, 198, 233
aprendizagem 16, 21, 45, 51, 70, 71, 89, 94, 97, 107, 110, 128, 131, 133, 139, 142, 151, 167, 169, 170, 172, 177, 178, 179, 193, 198, 219, 224, 230, 238, 240
atividade formativa 26
autonomia 18, 19, 24, 72, 90, 91, 126, 147, 164, 190, 191, 213, 226

B

- bem comum 20
bem-viver 22, 24, 211
Boa Éris 24, 27, 37, 42, 54, 57, 58, 59, 60, 61, 62, 64, 65, 66, 67, 70, 71, 73, 80, 82, 87, 96, 97, 129, 130, 139, 147, 149, 159, 164, 168, 174, 175, 179, 183, 192, 196, 199, 202
bullying 23, 174, 184

C

- capitalismo neoliberal 41, 182
competição 14, 15, 16, 21, 22, 23, 24, 26, 36, 45, 54, 55, 56, 61, 66, 67, 81, 129, 160, 164, 165, 168, 182, 189, 191, 195, 209, 216, 229, 236, 239
competitividade 12, 20, 22, 24, 26, 27, 28, 31, 36, 37, 38, 39, 40, 41, 42, 43, 50, 51, 55, 64, 71, 72, 82, 86, 92, 100, 101, 104, 129, 131, 139, 146, 150, 151, 157, 158, 159, 160, 161, 162, 163, 164, 165, 166, 168, 169, 171, 172, 173, 174, 177, 179, 181, 182, 183, 185, 186, 187, 189, 191, 192, 195, 196, 197, 198, 199, 200, 201, 202, 203, 206, 208, 210, 211, 212, 213, 220, 231, 234, 236
ensino fundamental 27, 31, 32, 38, 100, 101, 103, 106, 113, 116, 117, 119, 142, 151, 152, 167, 197, 198, 219, 224, 233

concepções epistemológicas 36, 100, 156

cooperação 13, 20, 22, 160, 190, 199, 232

cultura corporal de movimento 51, 72, 86, 91, 107, 126, 130, 131, 149, 151, 187

D

- darwinismo desportivista 27
desenvolvimento moral 175
desenvolvimento profissional docente 28, 113, 132, 137, 167, 173, 181, 197, 201, 220
desigualdade de poder 23
disciplina escolar 143
disputa 23, 24, 25, 26, 36, 37, 40, 55, 59, 63, 73, 75, 94, 154, 183, 187, 192, 195, 196, 202, 203, 217, 239

E

- Educação Física 12, 13, 26, 27, 31, 32, 33, 36, 37, 38, 40, 41, 42, 43, 50, 51, 52, 53, 71, 72, 73, 74, 79, 80, 82, 83, 84, 85, 86, 87, 88, 89, 90, 91, 92, 93, 94, 95, 96, 97, 100, 101, 102, 104, 105, 106, 107, 108, 109, 110, 111, 112, 113, 117, 118, 121, 122, 123, 124, 125, 126, 127, 128, 129, 130, 131, 132, 135, 136, 137, 139, 140, 141, 142, 143, 146, 148, 149, 151, 152, 153, 154, 155, 156, 157, 158, 159, 160, 161, 162, 163, 164, 171, 173, 174, 180, 186, 187, 197, 198, 199, 200, 202, 214, 216, 217, 219, 220, 221, 222, 223, 224, 225, 226, 228, 229, 231, 233, 234, 235, 236, 238, 239, 241, 242, 243

Educação Física escolar 27, 52, 87, 88, 90, 91, 131, 156, 173, 219, 224, 231, 236

emulação 21, 25, 27, 28, 40, 41, 42, 43, 45, 46, 49, 50, 51, 52, 53, 54, 55, 56, 58, 60, 62, 67, 68, 69, 71, 72, 73, 80, 82, 92, 93, 94, 95, 96, 97, 101, 103, 127, 150, 156, 158, 160, 166, 167, 168, 172, 178, 179, 182, 183, 195, 200, 203, 208, 213, 225

SUMÁRIO

- 
- esportivização 26, 41, 72, 85, 106, 128, 142, 147, 148, 149, 150, 158, 165, 173, 199, 200, 215
experiência 30, 36, 37, 44, 45, 46, 50, 71, 82, 97, 105, 107, 113, 116, 120, 145, 166, 172, 179, 183, 185, 193, 195, 196, 202, 211, 213, 234, 239, 243
experiência competitiva 36, 82, 183, 202
- F**
fair play 24, 73, 74, 75, 76, 77, 78, 79, 80, 219
- fenômeno emulativo 27, 28, 36, 50, 51, 68, 71, 72, 80, 82, 100, 129, 130, 131, 150, 156, 157, 159, 160, 167, 169, 171, 173, 174, 179, 180, 182, 195, 196, 197, 199, 200, 201, 202, 203, 206, 207, 243
- formação cidadã 70, 170
- formação docente 36, 100, 103, 124, 156, 215, 221, 225, 240
- formação ética 50, 71, 138, 183, 187, 191, 192, 201, 213
- formação humana 50, 92, 103, 139, 168, 176, 186, 219, 233
- formação integral 85, 89, 151, 160
- formação profissional 104, 131, 133, 240
- I**
itinerário emulativo 50, 58, 59, 72, 93, 95, 130, 175, 196
- J**
jogo 13, 14, 15, 16, 17, 27, 31, 37, 38, 48, 50, 51, 52, 53, 74, 78, 79, 80, 81, 82, 90, 92, 93, 94, 101, 127, 128, 130, 131, 139, 142, 150, 158, 161, 164, 165, 168, 169, 173, 174, 177, 179, 180, 181, 183, 184, 185, 187, 188, 190, 191, 192, 198, 200, 201, 202, 211, 212, 219, 220, 221, 223, 226, 227, 228, 233, 234, 236, 239
- jogos competitivos 32
- L**
livros 143, 144, 147, 172
- M**
mediação pedagógica 138, 198
- O**
observador como participante 33, 34
- P**
participação 32, 64, 90, 97, 101, 111, 125, 127, 128, 137, 142, 192, 199
- pesquisa empírica 26, 27, 99
- pesquisa qualitativa 30, 217, 225, 242
- práticas pedagógicas 86, 124, 134, 144, 172, 181
- processo de ensino e aprendizagem 21, 110, 167
- processos formativos 96, 104, 117, 131, 133, 185
- produção de sentido 139
- R**
respeito mútuo 162, 192
- S**
socialização 70, 85, 107, 126, 128, 198
- subjetividades 37, 41, 184, 196, 232
- superação 21, 50, 54, 56, 60, 61, 63, 64, 65, 68, 71, 94, 131, 137, 163, 168, 174, 187, 212
- T**
trabalho pedagógico 12, 27, 31, 36, 37, 38, 50, 82, 86, 100, 103, 115, 121, 124, 126, 133, 137, 143, 144, 145, 146, 147, 149, 156, 166, 168, 169, 170, 171, 172, 173, 174, 175, 176, 177, 178, 185, 186, 191, 193, 197, 200, 201, 202, 221, 225, 233, 241
- V**
valores morais 71, 167



COLEÇÃO
ESTÉTICA
E EDUCAÇÃO

www.pimentacultural.com

COMPETITIVIDADE nas aulas de educação física

das concepções à organização
do trabalho pedagógico