

## O ESPORTE E SUAS PRÁTICAS NO PELC: DESAFIOS PARA A EDUCAÇÃO A DISTÂNCIA

**Recebido em:** 12/11/2016

**Aceito em:** 02/06/2017

*Eliene Lopes Faria*  
COLTEC/UFMG  
Belo Horizonte – MG – Brasil

**RESUMO:** Este texto propõe apresentar reflexões sobre o esporte e suas práticas no Programa Esporte e Lazer da Cidade (PELC), tendo como fio condutor para o debate os desafios da educação à distância. O objetivo foi analisar as características e implicações da formação em EAD e do esporte nesse contexto. Para isso aborda reflexões gerais sobre esse modo de educação, problematiza a intercessão ao esporte, lazer e EAD, sob o foco da aprendizagem, e explora alguns elementos que possam permitir a tematização do esporte na EAD.

**PALAVRAS CHAVE:** Esportes. Atividades de Lazer. Educação a Distância.

### SPORT AND ITS PRACTICES IN THE PELC: CHALLENGES FOR DISTANCE EDUCATION

**ABSTRACT:** This text proposes to present reflections on the sport and its practices in the Sports and Leisure City Program, from the debate on the challenges of distance education. The objective was to analyze the characteristics and implications of formation in distance education and sports in this context. For this it addresses general reflections on this mode of education, problematizes the intercession sport, leisure and distance education, under the focus of learning, and explores some elements that may allow the thematization of sport in distance education.

**KEYWORDS:** Sports. Leisure Activities. Education, Distance.

### Introdução

Esse texto foi produzido com a intenção de fomentar o debate sobre o esporte, o lazer e a educação à distância no *Encontro de Formação da Equipe dos Programas Esporte*

*Lazer e Cidade e Vida Saudável* (PELC – VS), realizado em Belo Horizonte<sup>1</sup>. O objetivo, portanto, foi abordar a temática esporte e suas práticas no PELC tendo como fio condutor para o debate a educação à distância (EAD).

Antes de adentrar no tema propriamente dito, é necessário situar o leitor quanto à sua produção. Pesquisei esporte e educação e trabalho com o seu ensino na Educação Física escolar desde 1996. Tomando como referência essa inserção, posso dizer que sou iniciante nas discussões da EAD. Minhas experiências nesse âmbito estão relacionadas ao engajamento nessa modalidade de educação como supervisora dos cursos de EAD do PELC desde 2014, como aluna de um curso a distância oferecido pelo Centro de Apoio à Educação a Distância (CAED) /UFMG em 2015 e como produtora de material didático para cursos EAD<sup>2</sup>. É com base nessas experiências de inserção no esporte e na EAD que proponho as reflexões a seguir.

Para explorar questões que envolvem o esporte e lazer na EAD o texto foi organizado com base em três eixos de discussão. Num primeiro momento abordo a EAD tentando propor reflexões gerais sobre esse modo de educação. Embora o tema esporte seja amplamente debatido, num segundo momento, retomo-o para tematizar a intercessão “Esporte, lazer e a EAD”, sob o foco da aprendizagem – meu campo de investigação. Finalmente, exploro alguns elementos que possam permitir a tematização do esporte e do lazer na EAD.

---

<sup>1</sup> O texto se constitui, portanto, como base da palestra proferida no referido encontro em 27 de abril de 2017.

<sup>2</sup> Lazer e cultura (GOMES e FARIA, 2005); Metodologias e participação: sobre o projeto e o processo de pesquisa na elaboração de monografias (GOMES; FARIA e BERGO, 2009); Esporte, lazer e juventude (FARIA e ROSA, 2016) – que está em fase de implementação no PELC.

### **A Educação a Distância: Algumas Reflexões**

É crescente a demanda por cursos EAD no Brasil. Segundo a Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB) – Lei n. 9.394/1996, art. 80 –, cabe ao Poder Público incentivar “[...] o desenvolvimento e a veiculação de programas de ensino a distância” (BRASIL, 1996). Segundo Lemgruber (2012), diversas regulamentações anunciadas pelo art. 80 da LDB (tais como o credenciamento de instituições, os requisitos para a realização de exames e registro de diplomas) foram objeto de normatização por decretos. Mas é o art. 1º do Decreto n. 5.622/2005 que define as características da EAD:

Art. 1º [...] modalidade educacional na qual a mediação didático-pedagógica nos processos de ensino e aprendizagem ocorre com a utilização de meios e tecnologias de informação e comunicação, com estudantes e professores desenvolvendo atividades educativas em lugares ou tempos diversos (BRASIL, 2005).

Como afirmam Moore e Kearsley (2007), essa modalidade de educação pode ser definida pelo aprendizado planejado que ocorre em um lugar diferente do local de ensino, que exige técnicas especiais de criação do curso e de instrução, comunicação por meio de tecnologias variadas e disposições organizacionais e administrativas.

Na educação à distância, portanto, os discentes e docentes estão dispersos geograficamente, a comunicação entre eles precisa ser facilitada por meio de tecnologias de informação e comunicação e o “[...] redimensionamento pedagógico amplia os espaços e os tempos de aprendizagem, mudando o conceito de ensinar” (UNIVERSIDADE FEDERAL DE MINAS GERAIS, 2013, p. 66).

Mas, afinal, qual é o contexto da emergência da EAD tal como temos hoje? Alguns fenômenos influenciaram a emergência dessa modalidade de educação:

- a **sincronicidade** (comunicação e acesso céleres a fatos, informações, conhecimentos que são transmitidos em tempo real - simultaneamente enquanto ocorrem ou são produzidos);
- a **ubiquidade tecnológica** no ciberespaço (capacidade de estar – virtualmente – em mais de um lugar ao mesmo tempo e estabelecer comunicação e relacionamento que prescindem da presença física e da identificação estrita do usuário, acessando dados, informações e usando programas em um espaço disposto por meio da tecnologia);
- a **portabilidade** e a usabilidade midiáticas (facilidade com que as pessoas podem carregar consigo e fazer uso de uma ferramenta e/ou objeto midiático com a finalidade de realizar uma tarefa específica e significativa). (CAED/UFGM, 2013, p. 64).

O avanço da tecnologia da informação e comunicação contribuiu para a expansão da EAD pelo mundo, uma vez que possibilitou romper as barreiras da distância e dificuldades de acesso à educação (“democratização do acesso”). Esse cenário suscita, entretanto, alguns questionamentos: Primeiro, a eminência da EAD acabaria por gerar a possibilidade da extinção da forma escolar de educação?<sup>3</sup> Segundo, a difusão da tecnologia assegura uma apropriação crítica da realidade? Terceiro qual seria a tarefa da EAD em tempos de acesso desmedido à informação? Mais especificamente, qual seria a tarefa da EAD no ensino do tema esporte e lazer no PELC?

No presente, a EAD é caracterizada pelo uso intensivo das tecnologias da informação e da comunicação: ambientes virtuais de aprendizagem, *wikis*, redes sociais, *chats*, *blogs*, dentre outros; pela mediação pedagógica que pressupõe novos papéis de professor, de tutor e de aluno; pelo redimensionamento da sala de aula (com professores e

---

<sup>3</sup> Questão produzida em diálogo com o texto *Sobre a história e teoria da forma escolar*, de Vincent; Lahire e Thin (2001).

alunos separados fisicamente; com diferentes formas de registro da participação; com debates que podem ocorrer em tempos diferenciados, não simultâneos); pelo uso de ferramentas tecnológicas, como o correio eletrônico, fórum, lista de discussão, mural, anotações, portfólio, perfil, dentre outras; etc. (UNIVERSIDADE FEDERAL DE MINAS GERAIS, 2013).

Mas não parece possível falar de EAD como um modelo de educação isolado. Afinal, como diria Sahlins (2006), uma cultura só se revela totalmente diante de outra cultura<sup>4</sup>. O estudo da educação à distância nos remete, portanto, novamente para dentro do nosso modelo histórico e hegemônico de educação no Brasil: a instituição escolar. Acontece que, para que seja possível falar da singularidade da EAD, em muitos momentos, recorre-se à lógica *educação escolar versus educação à distância*: escola entendida como lugar da educação tradicional; EAD definida como contexto de subversão a esse modelo – debate que é permeado por tensões e conflitos.

Quando a caracterização da escola aparece como modelo oposto (ou a ser superado) na EAD, ganha destaque, entretanto, certa leitura da educação escolar. A escola é desse modo, tomada como: a) lugar de transmissão de conhecimentos que advêm da abordagem tradicional: “[...] com filas, carteiras individuais, classificação meritocrática, ambientes restritivos e hierarquizados, grades, unidades, módulos e disciplinas” (UNIVERSIDADE FEDERAL DE MINAS GERAIS, 2013, p. 64); b) cuja configuração temporal “[...] assume

---

<sup>4</sup> Sahlins (2006) argumenta que, no âmbito da cultura, a noção de exotopia proposta por Bakhtin é uma poderosa ferramenta para a compreensão. Segundo o autor, ao afirmar que é aos olhos de outra cultura que uma cultura estranha revela-se mais completamente e profundamente, Bakhtin chama a atenção para a “externalidade do etnógrafo e, desse modo, a cultura em observação passa a ser vista a partir da experiência de outras culturas — incluindo em especial a do próprio observador” (SAHLINS, 2006, p. 12). Para ele, “uma dada forma de vida torna-se compreensível por sua posição relativa no arranjo geral de outros esquemas culturais” (SAHLINS, 2006, p. 12).

acentuada rigidez e fragmentação (semestres, bimestres, semanas de provas, horas-aula e sinais sonoros que avisam do início ou do final das atividades)”; c) onde “[...] se privilegia os conteúdos, a memorização, as instruções e o resultado final”; d) cujas disciplinas estão “[...] dispostas de modo estanque e fragmentado, no qual predomina o pensamento linear e reducionista”; e) cujo “conhecimento é tomado como algo pronto e externo e o professor como transmissor e o aluno como o receptor” (KONRATH; TAROUCO; BEHAR, 2009, p. 3).

Em vários momentos, a retomada da educação escolar (apresentada com base na vertente pedagógica tradicional) ocorre, portanto, para caracterizar a EAD como algo que é distinto da lógica escolar e, sobretudo, para afirmar que os novos desafios da EAD são evidentes. Desse modo, muitas vezes, a caracterização da EAD não apenas demarca uma diferença com a educação escolar, mas produz também a ideia de que basta ser EAD para ser inovadora.

Embora seja importante colocar em questão o modelo escolar de educação (o que vem sendo amplamente feito), chama atenção e causa estranhamento o uso que se faz da oposição EAD *versus* Escola: seja pela leitura caricata e maniqueísta da educação escolar – como contexto em que a educação tradicional é inerente (uma leitura romântica que negligencia a complexidade dos seus processos internos); seja pela aposta (também romântica) da EAD como sinônimo de superação do modelo tradicional de educação.

É fundamental intensificar o debate sobre os diferentes modelos de educação, mas é necessário cautela para não se cristalizar na escola o modelo tradicional, colocando a EAD como não tradicional apenas pela mudança de estrutura. Afinal, se não cuidarmos para que

seja diferente, a EAD, com todo o seu aparato tecnológico, também pode se aproximar dos elementos dos quais anuncia/quer subverter.

De fato, “[...] não há como simplesmente transpor o que é feito, presencialmente, para as salas de aulas virtuais” (KONRATH; TAROUCO; BEHAR, 2009, p. 2), pois, estamos diante de um novo modo de organização do ensino. Mas os diversos recursos que podem favorecer a EAD (por exemplo, a utilização de equipamento tecnológico, etc.) não excluem o projeto político-pedagógico. Para se apresentar como um modo de educação alternativo (ao modelo tradicional), de fato, a EAD precisa se propor para tal. A possibilidade de “inovar” em educação não é inerente ao formato da EAD; exige exercício de engajamento crítico nesse âmbito.

O professor e a mediação do tutor, realmente, são fundamentais para a qualidade dos cursos à distância. Mas se, dadas as possibilidades de comunicação oferecidas pelo ambiente virtual, esses profissionais assumem papéis distintos (daqueles assumidos na pedagogia tradicional), pode-se retomar uma questão crucial a qualquer contexto educativo: como caminhar em direção à formação de alunos autônomos, que consigam autogerir e autorregular seus processos de aprendizagem? (UNIVERSIDADE FEDERAL DE MINAS GERAIS, 2013, p. 60).

Nesse âmbito, três grandes desafios podem ser propostos. O primeiro deles é de compreensão, ou seja, deve-se dar atenção ao fato de que ainda pouco se sabe sobre o que e como as pessoas engajadas nos contextos de EAD aprendem. É necessário constituir, portanto, formas de investigação da EAD que se aproximem dos seus aspectos cotidianos de formação. Nesse âmbito, as dificuldades estão também relacionadas às dificuldades de delimitação do próprio campo: por exemplo, como etnografar os processos e práticas da

EAD quando o campo é a rede? Os estudos sobre os usos da tecnologia esbarram na dificuldade de constituição do campo de investigação (a internet). Esse é um campo aberto não somente a muitas investigações sobre a EAD, mas também sobre novas metodologias para abordar esse contexto.

O segundo desafio é subverter o que Vincent; Lahire e Thin (2001) denominam de *forma escolar* de relação social<sup>5</sup>. Sem dúvida, não é tarefa simples subverter essa lógica (tão potente que, como afirmam os autores, se efetiva para além dos muros da escola) e suas características de relações de poder que demarcam as relações de aprendizagem como relações entre quem sabe e quem não sabe (VINCENT; LAHIRE; THIN, 2001).

Por fim, é fundamental superar a ideia, amplamente difundida, de conhecimento como informação ou produto<sup>6</sup> – o que implica, conseqüentemente, a noção de sujeito como

---

<sup>5</sup> Para Vincent; Lahire e Thin (2001, p. 9), em certa época, foi possível assistir à constituição de “formas relativamente invariantes (isto é, recorrentes) de relações sociais”. Destacam, desse modo, o surgimento de uma “forma inédita de relação social entre um mestre (num sentido novo do termo) e um aluno (VICENT; LAHIRE; THIN 2001, p. 13). Afirmando que a forma é, antes de tudo, aquilo que não é coisa, nem idéia, isto é, uma unidade que não é a da intenção consciente, os autores apontam que a emergência da *forma escolar* “se caracteriza por um conjunto coerente de traços”. Destacam-se estes: a “constituição de um universo separado para a infância; a importância das regras na aprendizagem; a organização racional do tempo; a multiplicidade e a repetição de exercícios”, cuja única função é “aprender conforme as regras”. Fundamentalmente ligada à aprendizagem de “formas de exercício do poder”, a *forma escolar* caracteriza-se, portanto, pela imposição “tanto aos alunos quanto aos mestres” de regras impessoais e também pela ideia de limitação das interações verbais, na perspectiva de “construir o educando como aluno disciplinado e limitar toda polissemia” que impeça o curso normal das atividades escolares (VICENT; LAHIRE; THIN, 2001, p. 30-33).

<sup>6</sup> Três antropólogos contribuem para qualificar essa discussão na antropologia: 1) Deliberadamente, contra a idéia de internalização, Lave e Wenger (1991), em seu influente estudo da aprendizagem situada, advogam sobre a aprendizagem como participação crescente em comunidades de prática (interessam pela pessoa agindo no mundo); 2) Similarmente, Ingold (2001b) tem combatido a abordagem cognitivista afirmando que seres humanos não são dispositivos para processar informações. Segundo Ingold (2001b, p. 138), o “conhecimento na história de vida da pessoa não é um resultado de uma transmissão de informação, mas de uma redescoberta guiada”. A posição do autor não é negativa para as explorações biológicas da nossa humanidade, mas ele adverte ardentemente contra a teoria científica que consolida um dualismo do (eu) interior *versus* mundo. Com razões compatíveis, Toren (1993) insiste que a mente humana não pode ser análoga ao conjunto de programas de computador, mas que nosso processo cognitivo é constituído do nosso incorporado engajamento no mundo. Viver e conhecer são a mesma coisa, assim a biologia da cognição é necessariamente uma manifestação dos sujeitos localizados historicamente (MARCHANT, 2010).



processador de informações. Não somente para a EAD, recolocar em pauta a noção de processo é um desafio importante que requer uma mudança de paradigma.

De fato, o incremento tecnológico permite intervenções pedagógicas com maior alcance e flexibilidade, ou seja, intervenções pedagógicas mais adequadas à linguagem daqueles que tem uma relação naturalizada com a “era da informação” e que são usuários habituais da internet (UNIVERSIDADE FEDERAL DE MINAS GERAIS, 2013, p. 65). Mas é preciso desnaturalizar a lógica da coleção (e de transmissão) de informações.

A EAD nos recoloca, portanto, diante da importante tarefa de pensar o que é educar<sup>7</sup>. Isso envolve retomar perguntas, tais como: *Quem é o sujeito que aprende? O que aprende?* Mais do que isso: *Como ocorre a aprendizagem nesse contexto?*<sup>8</sup> Nessas questões enunciadas, é possível destacar intercessões temáticas entre a EAD e os estudos sobre esporte e educação. Localizo essa intercessão no tema aprendizagem – que será explorado no item a seguir.

### **Aprendizagem na Prática Cotidiana: O Caso do Futebol**

Conforme dito, pesquisei o esporte e educação desde 1996, quando fiz minha monografia de curso sobre inclusão e exclusão no esporte escolar. Nos anos seguintes, continuei esse percurso de pesquisa na Faculdade de Educação da UFMG. No mestrado, pesquisei usos e significados do esporte na escola, por meio de um diálogo com a

---

<sup>7</sup> Essa é uma questão para qual temos nos desdobrado na formação a distância do PELC na Universidade Federal de Minas Gerais.

<sup>8</sup> Como afirma Gomes (2011), embora abordar o tema da aprendizagem no campo da educação signifique lidar com um “conceito hipersaturado” e que, mesmo sendo silenciado na antropologia, permanece como tema central (uma vez que parece consenso que a cultura é aprendida), esse é um aberto a indagações com usos e declinações muito variáveis.

sociologia da educação. No doutorado, produzi uma etnografia dos modos de aprendizagem do futebol, mediante uma aproximação com o campo da antropologia da educação – que veio a se definir como o meu campo de estudos desde então.

Embora pareça, esse percurso de investigação não foi linear. Pelo contrário, a ruptura com o espaço escolar, como o contexto de estudo das práticas esportivas no doutorado, levou-me a ampliar a compreensão do esporte e da educação para além da escola. Ao mesmo tempo, tal investimento me aproximou do tema da aprendizagem: não como aprendizagem escolar (demarcada pelo ensino), mas como aprendizagem da cultura.

Mas não é tarefa fácil pesquisar aprendizagem fora da escola. Afinal, é difícil ver aprendizagem fora das práticas pedagógicas e das demarcações escolares que evidenciam o aprender como o resultado de relações de ensino, de transmissão e internalização. A assimetria mestre/aprendiz vicia o olhar!

Há um mito a respeito do aprender que, historicamente, reduziu as descrições da aprendizagem ao âmbito da escola. “Agrupou-se, portanto, todas as práticas educacionais não escolares como socialização, como um processo único de formação” (LAVE, 2011, p. 21-22). Assim, temos, de um lado, a aprendizagem formal (amplamente valorizada no nosso contexto histórico) associada à escolarização ocidental: aquela que depende do ensino, conhecimento passível de ser transmitido. Do outro lado, a noção de socialização (de menor valia), associada à aprendizagem informal, que significa imitação, prática repetida, fazer irreflexivo e reprodução mecânica de rotinas (LAVE, 2011).

A força desse modelo (invisível e/ou inconsciente) incide, fatalmente, na forma de perceber/analisar as práticas cotidianas. Dentre os efeitos problemáticos desse quadro, podemos indicar: a descontextualização como marca da boa aprendizagem; o geral e

abstrato como aquilo que constitui o conhecimento mais poderoso; a premissa de que o ensino (ou transmissão intencional) é condição para aprendizagem; o entendimento de que as possibilidades para atividade criativa e a produção de novos conhecimento estão limitados a certos tipos de educação; a deslegitimação de outros modos de aprender; a reprodução de dicotomias tais como: conhecimento científico *versus* cotidiano, trabalho manual *versus* trabalho mental, corpo *versus* mente, natureza *versus* cultura (LAVE, 2015).

A hegemonia dessa forma de compreender a aprendizagem (sobretudo nas teorias clássicas da educação) incide, portanto, para além do âmbito da educação – impacta também relações sociais cotidianas. Para Lave (1999, p. 3), as teorias clássicas da aprendizagem são, em sua maioria, sobre processos cognitivos que levam à aquisição do conhecimento tipicamente estruturado como:

(1) transmissão (treino, ensino, inculcação) que leva para (2) entrada, estoque na memória, internalização do que é transmitido seguindo (3) recuperação e transferência para a solução de problemas em novas situações.

Apontando os limites dessas “explicações convencionais” (que percebem a “aprendizagem como um processo pelo qual o aprendiz internaliza o conhecimento já descoberto, transmitido por outros”), Lave e Wenger (1991, p. 47) argumentam que essa forma de compreender a aprendizagem é problemática: primeiro porque estabelece “[...] nítida dicotomia entre *insider* e *outsider*; segundo, sugere que o conhecimento é amplamente cerebral; terceiro, toma o indivíduo como unidade não problemática de análise”.

Lave e Wenger (1991, p. 15) sugerem que “[...] a aprendizagem é um processo que toma lugar em uma estrutura de participação, não em uma mente individual”. Isso implica

“[...] ênfase no entendimento compreensivo envolvendo a pessoa por inteiro” (e não o recebimento de um corpo de conhecimento sobre o mundo). Além disso, na “[...] visão de que agente, atividade e mundo se constituem mutuamente” (LAVE; WENGER, 1991, p. 33). Tal perspectiva aponta para o fato de que a aprendizagem é algo que ocorre o tempo todo, ou seja, é um fenômeno difuso e onipresente no tempo e no espaço (GOMES, 2011) – uma concepção de aprendizagem que se aproxima da experiência cotidiana.

O relato da aprendizagem do futebol a seguir representa um esforço de compreensão da temática cultura, aprendizagem e educação.

Tomando como referência as reflexões acima e a singularidade do futebol no Brasil, como prática cotidiana amplamente difundida, o estudo dos modos de aprendizagem desse esporte foi produzido como um desdobramento da pesquisa de mestrado. O trabalho de campo realizado em escolas públicas de Belo Horizonte desvelou um fato que, a princípio, nada trazia de novo: enquanto o vôlei, o basquete e o *handebol* eram abordados na escola de acordo com o padrão recorrente de ação em que o professor ocupava o lugar de propositos, orientador e regulador das ações, no caso do futebol, os alunos se impunham de forma tão incisiva que não era passível ser confrontada pelos professores. O estudo desvelou, portanto, que o futebol acontece cotidianamente na escola de maneira independente das práticas de ensino, ou seja, o futebol (seus praticantes) não se submete às práticas pedagógicas e/ou imperativos escolares (FARIA, 2001).

O desdobramento do debate em torno dessa imposição do futebol sobre a organização escolar provocou o deslocamento da pesquisa com a instalação de uma nova

pergunta no doutorado: Se no futebol que acontece na escola as práticas de ensino são quase inexistentes, como é possível aprender? Essa crucial mudança de foco culminou na formulação de indagações importantes a respeito da produção cotidiana do futebol no Brasil. Tal problematização, dada a inserção cultural dessa prática no país, no limite, poderia servir como metáfora para a compreensão de como a cultura é aprendida<sup>9</sup>.

A pesquisa (etnográfica) foi realizada em um bairro de Belo Horizonte em 2005/2006 – contexto dotado de espaços diversificados para a aprendizagem do futebol (escola pública, “escolinhas” de esportes, projetos sociais, campos de várzea, praças esportivas, terrenos baldios, ruas, becos, etc.). O princípio que fundamentou o trabalho é que se aprende nas diferentes situações. Focalizei as práticas de futebol juvenis buscando dar relevo aos aspectos (sutis e invisíveis) que permitissem compreender seus modos de aprendizagem.

Para abordar o tema, contudo, foi preciso superar a ideia de aprendizagem de gestos (descontextualizados, sem significados e sem história). Parti do princípio de que as práticas esportivas não são aprendidas apenas como gestos motores, pois considero que os esportes são práticas culturais e, desse modo, cheios de significados. Na pesquisa, busquei, então, dar relevo ao conjunto de elementos que envolvem a prática: significados, disposições corporais, tipos de atenção, emoções e conhecimentos que caracterizam a prática. Operei, portanto, com o conceito ecológico de cultura de Ingold (2000, 2001b) e com o conceito de participação (LAVE; WENGER, 1991). Seguem as principais sínteses

---

<sup>9</sup> Ver tese intitulada *A aprendizagem da e na prática social: um estudo etnográfico sobre as práticas de aprendizagem do futebol em um bairro de Belo Horizonte* (FARIA, 2008).

da pesquisa.

É fato que, no Brasil, o futebol é prática cotidiana e parte da sociabilidade. Difusa, a prática do futebol é reforçada por toda a estrutura da vida dos jovens brasileiros. Sua aprendizagem não é, portanto, instrumental, consciente, individualizada e desconectada da sociabilidade. Ela é a consequência da imersão cotidiana dos jovens na prática.

Aprendido entre pares (praticantes de diferentes idades e domínios da prática) e no formato de coparticipação, nesse tipo de prática os recursos de estruturação da aprendizagem vêm de uma variedade de fontes, ou seja, relações de ensino são menos recorrentes. Por meio de amplo processo de participação, que envolve experimentações, repetições e orientação constante de praticantes mais experientes, os jovens aprendem o jogo (INGOLD, 2001a).

Mas, no esporte (contexto de competição), a aprendizagem é condição de permanência, mas os fracassos consecutivos geram exclusão. Quem, durante algum tempo, apresenta as mesmas dificuldades, vai perdendo a credibilidade e ficando cada vez mais à margem do jogo. Em vista disso, o engajamento na prática futebolística pode culminar em nova forma de participação (sinônimo de aprendizagem), mas também gerar exclusão. Assim, a aprendizagem envolve relações de poder, tensões e conflitos inerentes à participação na prática social.

A contradição básica da participação nas práticas futebolística é, portanto, a necessidade que os jovens têm de aprender para participar e de participar para aprender. Apenas aqueles que nele conseguem se engajar, movendo-se e aprendendo os modos de participação possibilitados, suportando os processos de exclusão no jogo e investindo na

prática, constituem habilidade futebolística.

Contudo, somente os jovens do sexo masculino têm amplo acesso à prática. Se o futebol é continuamente praticado sem regulação da assiduidade, isso não se deve ao fato de que esses participantes escolhem livremente<sup>10</sup>. Como prática cultural, o futebol no Brasil é “prescrito” historicamente para que meninos/jovens se tornem homens. Generificado, o exercício de aprendizagem do futebol se constitui também num exercício da masculinidade.

Num processo dinâmico e sutil, a aprendizagem do futebol engloba, portanto, mais que técnicas. Envolve a incorporação de formas de agir, de movimentar o corpo e com elas um conjunto de aspectos implícitos (referentes à dimensão identitária, à prática coletiva, a significados, a emoções, a certos valores e disposições).

Ao contrário do que apontam alguns estudos, isto é, que o futebol se difundiu no Brasil devido ao fato de ser um esporte mais fácil, jogar futebol é algo extremamente difícil. Ele exige intenso processo de participação/experimentação/imersão do e no futebol. Como afirma Lave (1993, p. 10), “[...] o que as pessoas estão aprendendo a fazer é um trabalho complexo e difícil. A aprendizagem não é um processo separado, nem um fim em si mesmo. Se ela parece sem esforço é porque em algum sentido ela é invisível”.

É importante salientar, também, que nas práticas cotidianas de futebol dos jovens, o objetivo central não é a aprendizagem, mas a participação. Ainda que os praticantes

---

<sup>10</sup> Lave e Wenger (1991) afirmam que o acesso às práticas cotidianas não é ilimitado. O conceito de participação periférica legitimada (LPP), cunhado pelos autores, permite entender que as diferentes práticas não estão disponíveis como possibilidade de participação/aprendizagem para todos. Assim, o processo de aprender envolve o engajamento, mas o acesso pode ser negado – há exclusões.

“saibam” da possibilidade de aprendizagem do jogo, jogam para ganhar, jogam pelo jogo (pelo prazer que ele proporciona), jogam para estar em forma, jogam para manter laços de sociabilidade e para afirmar identidades.

O estudo do futebol ajudou a dar relevo a aspectos importantes que envolvem sua aprendizagem: que a aprendizagem decorre da participação na prática cotidiana; que o aprender se dá entre pares e não se caracteriza por relações assimétricas em que seja possível observar quem ensina e quem aprende (de forma dicotômica), ou seja, o aprendizado é contingencial – emerge das diferentes situações (não de situações criadas para aprender); que acesso e permanência são aspectos centrais em qualquer processo de aprender; que a aprendizagem é processo contínuo e coletivo e que envolve exercício/imersão; que o aprender envolve a mudança da identidade (no caso do futebol as questões de masculinidade) e mais do que técnicas (por exemplo, dimensões éticas).

A pesquisa permitiu compreender, também, que a aprendizagem constitui a pessoa e o mundo (um processo circular), ou seja, a aprendizagem fundamenta a prática social. Assim, jovens que se produzem jogadores de futebol (na escola, na rua, no campo de futebol, em casa e na praça esportiva) produzem o futebol. Esse não é, portanto, um processo mecânico de reprodução cultural. No esporte, bem como nos campos das relações humanas, onde poder e conhecimento se entrecruzam, a realidade não é dada.

Mas, afinal, qual a relação entre o modo de aprendizagem do futebol com a tematização do esporte na EAD (mais especificamente no PELC)? Essa trilha de discussão – que entrelaça cotidiano e aprendizagem – encaminha alguns apontamentos importantes para o esporte, o lazer e a EAD.



Os estudos sobre como se aprende em contextos em que não é a lógica do ensino que prevalece (como é o caso da aprendizagem difusa do futebol no Brasil) são fundamentais à compreensão da dinâmica cultural, ao mesmo tempo em que permitem reconfigurar o olhar sobre a educação escolar e a EAD: ajudam a desnaturalizar práticas educacionais; tornam possível compreender concepções de aprendizagem como relações de poder; possibilitam rever as noções de aprendizagem imbricada em diferentes práticas.

De outro modo, é importante ressaltar que tais estudos encaminham novas aproximações com o campo do lazer. Investigar a aprendizagem das práticas esportivas em contextos diversos (como o caso do futebol) produz um diálogo inevitável com o lazer. Afinal, nesses contextos de produção, o lazer é, na maioria das vezes, a grande referência para a prática – o que o torna um aspecto transversal.

Assim, se é possível afirmar que o esporte e o lazer educam, isso não se deve somente (nem obrigatoriamente) às iniciativas que sobre eles incidem. O estudo do futebol permite compreender que esporte e lazer educam e que isso independe de intenções pedagógicas<sup>11</sup>.

Entender como e o que se aprende nos contextos de esporte e lazer do PELC, ou seja, assumir a ótica da aprendizagem (mesmo antes de pensar em intervenções), abre novas possibilidades para o estudo dos esportes e para muitas outras práticas de lazer. Tal abordagem se torna relevante para a discussão da temática lazer, cultura e aprendizagem,

---

<sup>11</sup> Bracht (1992) já sinalizava essa afirmativa em suas reflexões sobre o esporte na década de 1990 – ainda que sob a lógica da socialização e com um sentido de reprodução social. É importante demarcar, contudo, que aqui a aposta recai sobre outra forma de lidar com a educação (aprendizagem) no esporte e lazer. Não como um processo de reprodução cultural, mas como um processo de constituição da pessoa que, por sua vez, constitui a prática. Um processo circular, e não unidirecional.

mas, sobretudo, para novas proposições políticas nesse âmbito. Afinal, as possibilidades de intervir estão diretamente relacionadas à possibilidade de conhecer.

Compreender e dialogar com os processos (ou modelos) educativos acessados/aprendidos nas práticas cotidianas de lazer, como projetos culturais em disputa, é uma tarefa difícil e de extrema importância. Mas esse movimento exige a supressão das relações hierárquicas de conhecimento. Nesse caso, talvez seja produtivo acatar as sugestões de Velho (2006) – ao abordar as possibilidades de aproximação (relação) entre antropólogo e nativo. Para o autor, o exercício do antropólogo deve ser de duplamente aprendiz: “[...] dos mestres acadêmicos, mas também dos seus mestres no campo” (VELHO, 2006, p. 6). Ao sinalizar que o fazer etnográfico/antropológico se produz no embate com as teorias, mas também no exercício cotidiano de imersão no contexto investigado, Velho (2006) nos apresenta possibilidades interessantes para lidar com as tensões teoria e prática, ao mesmo tempo que produz um novo estatuto para os sujeitos e suas práticas e para o conhecimento<sup>12</sup>.

### **Esporte, Lazer e Educação a Distância: Algumas Considerações**

É repetitivo, mas importante, reafirmar a centralidade do tema esporte no PELC. Dadas a dimensão cultural e a cotidianidade do esporte no âmbito do lazer, é inegável a importância de sempre colocá-lo na ordem do dia – seja como pauta de investigação, seja

---

<sup>12</sup> Ancorado nas colocações de Herzfeld – que “[...] fustigou a ideia antiga e perniciosa de que o conhecimento acadêmico não seja moldado por meios corporais” (VELHO, 2006, p. 9), o autor reitera a aproximação do *métier* do antropólogo e do *métier* do artesão.

como projeto de formação. Mas como pensar a formação para lidar com o esporte no PELC tendo como contexto a EAD?

Inicialmente, não podemos perder de vista que, quando se trata de esporte, não estamos falando de uma prática da qual temos pouca tradição de pesquisa. Temos um vasto corpo de conhecimento produzido sobre essa prática cultural – o que não nos permite ignorar aspectos que lhes são constitutivos: sua dimensão cultural; sua dimensão mercadológica; seus usos e significados; seus diferentes tipos de manifestação; seus apelos de consumo; normas e valores que ele veicula/produz/reproduz; projetos em disputa que ele protagoniza; enfim, os diferentes aspectos que envolvem a prática: dimensão política, identitária, significados, emoções, disposições corporais, etc.

Mas como abordar o esporte na EAD? Como fazer do percurso de aprendizado na EAD uma possibilidade de produção de intervenções interessantes no âmbito do esporte e lazer do PELC? Esse é um campo do qual não cabem receitas, mas a elaboração de princípios que possam fundamentar as ações.

Retomar a relação com o aprender (no futebol) permite articular algumas indagações/provocações que podem dar suporte à construção de princípios. O que muda no trato do esporte e lazer: a) Quando assumimos que a aprendizagem decorre da participação na prática social (não apenas do ensino)?; b) Quando assumimos o aprender entre pares como um modo de aprendizagem cotidiano? c) Quando entendemos que todo processo de aprendizagem é sempre um processo coletivo (ainda que se esteja sozinho diante de um computador ou chutando uma bola na parede)?; d) Quando entendemos que aprender envolve a constituição de identidades (o que inclui a identidade estudante EAD, mas também a de fracassado)?; f) Quando assumimos que aprender envolve mais que técnicas

(envolve a constituição da pessoa)?; g) Quando entendemos que aspectos como acesso e permanência são fundantes para os processos de aprender (problema que tem nos desafiado cotidianamente nos cursos EAD do PELC)?

Para essas indagações não há respostas prontas, mas exercícios possíveis ou, talvez, necessidade de invenção. Pensar que elementos do esporte devem ser aprendidos na EAD nos levam, contudo, de volta à singularidade da EAD (e o espaço virtual da sala de aula) e do próprio esporte (e a centralidade do movimento): que caminhos da EAD podem possibilitar a formação nesse âmbito?

É fato que “nesta modalidade de educação é preciso aprender a interagir, a se posicionar frente ao estudo que está sendo realizado no curso e a registrar através do espaço de sala de aula virtual as contribuições” e comentários sobre as contribuições do outro – “[...] o que acaba mudando não só o papel do professor, mas também do aluno” (KONRATH; TAROUÇO; BEHAR, 2009, p. 4). Mas, se o aprender decorre da participação, na EAD esse registro não é da presença física. O registro se faz de vestígios da presença – que podem ser escritos, filmicos, fotográficos, etc. Nesse caso, atenção especial deve ser dada ao esporte, pois este não se constitui apenas de elementos textuais – uma vez que vários aspectos da prática escapam à linguagem escrita.

O uso da tecnologia deve oferecer, portanto, um exercício de participação na EAD em que o aprendizado ultrapasse a sobrevivência no próprio curso (ser aprovado) e atinja o cotidiano dos estudantes, mudando suas práticas. Isso exige exercício.

Em qualquer modalidade de educação (sobretudo na EAD) deve-se falar, fundamentalmente na superação da distância: aproximar-se da realidade de produção de esporte dos alunos; interagir com os processos culturais locais; produzir exercício de

imersão cotidiana em diferentes contextos de esporte e lazer; possibilitar outras relações do tipo aluno-aluno e aluno-mundo (que permitam conhecer não apenas o ponto de vista do professor); promover um ambiente virtual de aprendizagem, no qual possam expressar pensamentos, tomar decisões, trocar informações e experiências e produzir conhecimentos (UNIVERSIDADE FEDERAL DE MINAS GERAIS, 2013); possibilitar formas de aprendizagem do observar, pois, muitas vezes, as proposições para o esporte e o lazer partem do princípio de que já sabemos o que acontece.

Retomar o horizonte da educação exige escapar das armadilhas da transmissão de informação (produto) para resgatar a noção de conhecimento como processo, movimento, mudança. Para isso é necessário apostar na possibilidade de construção de uma relação respeitosa e afinada de conhecimento entre professores e alunos: todos sabem; sabem coisas diferentes; educação como partilha.

Por fim, educar é como caminhar no fio da navalha! Sempre um risco. Mas um risco maravilhoso, pois tem compromisso com a vida!

## REFERÊNCIAS

BRACHT, Valter. **Educação física e aprendizagem social**. Porto Alegre: Magister, 1992.

BRASIL. Decreto n. 5.622, de 19 de dezembro de 2005. Regulamenta o art. 80 da Lei n. 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. **Diário Oficial da União**, Brasília, 20 dez. 2005. Disponível em: [https://ead.ufsc.br/files/2008/07/1\\_decreto\\_56221.pdf](https://ead.ufsc.br/files/2008/07/1_decreto_56221.pdf). Acesso em: maio 2017.

\_\_\_\_\_. Lei n. 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. **Diário Oficial da União**, Brasília, 23 dez. 1996. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/leis/L9394.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/L9394.htm). Acesso em: maio 2017.

FARIA, Eliene Lopes. **O esporte na cultura escolar: usos e significados**. 2001. 162 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Educação da Universidade Federal de Minas Gerais (FaE/UFMG), Belo Horizonte, 2001.

FARIA, Eliene. **A aprendizagem da e na prática social**: um estudo etnográfico sobre as práticas de aprendizagem do futebol em um bairro de Belo Horizonte. 2008. 229 f. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Educação da Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG), Belo Horizonte, 2008.

FARIA, L. F.; ROSA, M. C. **Esporte, lazer e juventude**. 2016 (mimeog.).

GOMES, A. M. R. Antropologia da criança: qual antropologia? In: ENCONTRO ANUAL DA ANPOCS, 35, 2011, Caxambu. **Anais...** Caxambu: ANPOCS, 2011.

\_\_\_\_\_.; FARIA, E. L. **Lazer e diversidade cultural**. Brasília: SESI/DN, 2005.

\_\_\_\_\_.; FARIA, E. L.; BERGO, R. Sobre o projeto e o processo de pesquisa na elaboração de monografias. **Metodologias e Participação**. Belo Horizonte: UFMG, 2009, v. 03, p. 09-36.

INGOLD, Thin. **The perception of the environment**: essays on livelihood, dwelling and skill. New York: Routledge, 2000.

\_\_\_\_\_. Beyond art and technology: the anthropology of skill. In: SCHIFFER, M. B. **Anthropological perspectives on technology**. Albuquerque (NM): University of New Mexico Press, 2001a. p. 17-31.

\_\_\_\_\_. From the transmission of representations to the education of attention. In: \_\_\_\_\_. **The debated mind**: evolutionary psychology versus ethnography. Oxford: Harvey Whitehouse, 2001b.

KONRATH, M. L. P.; TAROUCO, L. M. R.; BEHAR, P. A. Competências: desafios para alunos, tutores e professores da EaD. **Revista Novas Tecnologias na Educação**, Porto Alegre, v. 7 n. 1, sem paginação, jul. 2009, Disponível em: <http://seer.ufrgs.br/renote/article/view/13912>. Acesso em: abr. 2017

LAVE, J. **Apprenticeship in critical ethnographic practice**. Chicago: University of Chicago Press, 2011.

\_\_\_\_\_. Aprendizagem como/na prática. **Horizontes Antropológicos**, Porto Alegre, v. 21, n. 44, p. 37-47, jul./dez, 2015.

\_\_\_\_\_. Everyday life and learning. In: MURPHY, P.; MCCORMICK, R. (Ed.). **Knowledge and practice**: representations and identities. London: Sage/Open University, 2008.

LAVE, Jean, WENGER, Etienne. **Situated learning**. Cambridge: Cambridge University Press, 1991.

\_\_\_\_\_. **The practice of learnig**. In: CHAIKLIN, S.; LAVE, J. Cambridge: Cambridge University Press, 1993.

LEMGRUBER, M. S. **Educação à distância**: para além dos caixas eletrônicos. Portal do MEC. Disponível em: <[https://portal.mec.gov.br/arquivos/conferencia/documentos/marcio\\_lemgruber.pdf](https://portal.mec.gov.br/arquivos/conferencia/documentos/marcio_lemgruber.pdf)> 2012.

MARCHAND, T. H. J. Making knowledge: explorations of the indissoluble relation between minds, bodies, and environment. **Journal of the Royal Anthropological Institute**, 2010. Disponível em: <http://onlinelibrary.wiley.com/doi/10.1111/j.1467-9655.2010.01607.x/full> . Acesso em: jan. 2010.

MOORE, Michael; KEARSLEY, Greg. **Educação a distancia**: uma visão integrada. São Paulo: Thomson Learning, 2007.

SAHLINS, Marshall. **História e cultura**: apologias a Tucídides. Tradução de Maria Lúcia de Oliveira. Rio de Janeiro: Zahar, 2006.

TOREN, C. Making history: the significance of childhood cognition for a comparative anthropology of mind. **Man** (N.S.), n. 28, p. 461-78, 1993.

TREVOR H. J. Marchand. Making knowledge: explorations of the indissoluble relation between minds, bodies, and environment. **Journal of the Royal Anthropological Institute**, 2010. Disponível em: <http://onlinelibrary.wiley.com/doi/10.1111/j.1467-9655.2010.01607.x/full> . Acesso em: jan. 2014.

UNIVERSIDADE FEDERAL DE MINAS GERAIS (UFMG); Centro de Apoio a Educação a Distância (CAED). **Formação técnico-pedagógica para tutores de educação à distância**. Belo Horizonte: CAED-UFMG, 2013. 121 p.; il.

VELHO, Otávio. **Trabalhos de campo**: antinomias e estradas de ferro. Aula inaugural no Instituto de Filosofia e Ciências Humanas da Universidade do Estado do Rio de Janeiro. Rio de Janeiro: UERJ, mar. 2006.

VINCENT, Guy; LAHIRE, Bernard; THIN, Daniel. Sobre a história e teoria da forma escolar. **Educação em Revista**, Belo Horizonte, n. 33, p. 7-48, jun. 2001.

#### **Endereço da Autora:**

Eliene Lopes faria  
COLTEC/UFMG  
Av. Antônio Carlos, 6627 – Pampulha  
Belo Horizonte – MG – 31.270-901  
Endereço Eletrônico: [elienelopesfaria@gmail.com](mailto:elienelopesfaria@gmail.com)